نوقشت رسالة أحمد الكنج والمعنونة بـــ:

((العلاقة بين جودة الحياة والدافعية الأكاديمية من منظور إيجابي لعلم النفس- دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق))

وأجيزت يوم الأربعاء الواقع في ٢٠١٣/١٢/٤ من قبل السادة أعضـــاء لجنـــة الحكم التالية أسماؤهم :

الاســـــــــم	الصفـــــة	التوقيـــــع
أ.د. غسان صالح	عضواً	
أ.د. علي نحيلي	عضواً	
د.محمد عزت عربي كاتبي	عضواً	
د.غسان الزحيلي	عضـــواً مشرفاً	
د.فاتن بركات	عضـــواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي ــ قسم علم النفس.

جـــامعـــــة دمشـــــق
كليـــة التـــربيـــــة
قسم علم النفس

العلاقة بين جودة الحياة والدافعية الأكاديمية من منظور إيجابي لعلم النفس

﴿ دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق ﴾

رسالة أعدت لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي

إعـــداد الطالب
أحمد محمد الكنج

إشـــــراف الدكتور
غسان محمود الزحيلي
الأستاذ المساعد في قسم علم النفس

دمشق: 1434–1435 هـ / 2013–2014 م

شكر وتقدير

بـــوافر الاحتـــرام والتقـــدير وجزيـــل الشـــكر والامتنـــان أتوجّـــه لأســـتاذي **الدكتور غسان الزحيلي** الأستاذ المساعد في قسم علم النفس، الذي تكرم بالإشـــراف على هذه الدراسة، فكان خير موجه ومرشد، و لم يبخل عليّ بجهد أو وقت أو علم لتذليل كافة الصعوبات التي واجهتني.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى أستاذي الفاضل **الدكتور سليم نعامة (رحمه الله)**، لما قدمه من نصح وإرشاد وتقويم في مرحلة إعداد مخطط الدراسة.

فلهما مني كل الإخلاص وعظيم الشكر والاعتراف بالجميل.

وأتقدم بالشكر **لأعضاء لجنة المناقشة الأفاضل** لتفضلهم بقراءة الدراســـة الحاليـــة وتقويمها لما في ذلك من إثراء لهذا العمل.

والشكر إلى **الدكتور رمضان درويش** لإشرافه على الجانب الإحصـــائي وتقويمـــه، مقدراً له تشجيعه وسعة صدره وجهوده المبذولة في هذه الدراسة.

كما أتوجّه بالشكر إلى **الأساتذة المحكِّمين** الذين قدموا لي الكثير من خبراتهم ووقتهم في تحكيم أدوات الدراسة من حيث مدى مناسبتها: لأهداف البحث، وإجراءاته.

كما أوجه شكري إلى **جميع أعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية** بكليـــة التربيـــة في جامعة دمشق، والإداريين فيها، **والعينة المنتقاة في الدراسة**، ولكل من ساهم في دعم هذه الدراسة حتى وصلت إلى الصورة الحالية.

وأخيراً شكري إلى كل من ساهم في دعمي لإنجاز هذه الدراسة وأخص بالذكر **جميع أفراد عائلتي** الذين لولا حبهم وتحملهم معي عبء العمل لما أوصلت دراســـتي إلى حيـــز النور.

الباحث: أحمد محمد الكنج

فهرس المحتويات

م	عنوان المحتوى	الصفحة
	الباب الأول: الدراسة النظرية	68-1
	الفصل الأول: التعريف بموضوع الدراسة	8-1
ــ	المقدمة.	2
أولاً	مشكلة الدراسة.	3
ثانياً	أهمية الدراسة.	5
ثالثاً	أهداف الدراسة.	6
رابعاً	أسئلة الدراسة.	6
خامساً	فرضيات الدراسة.	7
سادساً	حدود الدراسة.	7
سابعاً	تعريف مصطلحات الدراسة النظرية والإجرائية.	7
	الفصل الثاني: علم النفس الايجابي	17-9
أولاً	نشأة علم النفس الإيجابي.	10
ثانياً	مستويات علم النفس الإيجابي.	12
ثالثاً	علم النفس الإيجابي ومفهوم جودة الحياة.	12
رابعاً	علم النفس الإيجابي والتعليم الجامعي.	13
خامساً	علم النفس الإيجابي بين النقد والتأييد.	14
	الفصل الثالث: جــودة الحيــاة	29-18
ــ	توطئة.	19
أولاً	مفهوم جودة الحياة.	19

م	عنوان المحتوى	الصفحة
ثانياً	اتجاهات تفسير جودة الحياة:	21
.1	الاتجاه الفلسفي.	22
.2	الاتجاه الاجتماعي.	22
.3	الاتجاه النفسي.	22
.4	الاتجاه الطبي.	23
ثالثاً	مكونات جودة الحياة:	24
رابعاً	التنشئة الاجتماعية وجودة الحياة.	26
خامساً	الأبعاد الأساسية لجودة الحياة:	27
.1	جودة الحياة النفسية.	27
.2	جودة الحياة الاجتماعية.	28
.3	جودة الحياة الوجدانية.	29
.4	جودة الحياة التعليمية.	29
	الفصل الرابع: الدافعـــية الأكاديمـــية	52-30
ــ	توطئة.	31
أولاً	مفهوم الدافعية.	32
ثانياً	الدوافع التي ترتبط بالتعلم.	34
.1	دافع حب الاستطلاع.	34
.2	دافع التنافس والسيطرة.	34
.3	دافعية التحصيل (الإنجاز).	34
.4	الدافع المعرفي.	35
.5	دافع الانضمام للجماعة.	36

م	عنوان المحتوى	الصفحة
ثالثاً	العوامل المؤثرة في تنمية الدافعية الأكاديمية.	36
رابعاً	النماذج التعليمية القائمة على الدافعية.	37
1.	نموذج آركس.	37
2.	نموذج الخط الزمني.	38
3.	نموذج الدافعية العليا.	38
خامساً	نظريات واتجاهات تفسير الدافعية.	39
1)	نظريات التحليل النفسي.	39
2)	النظريات التجريبية.	40
3)	نظرية التقرير الذاتي.	40
4)	نظرية أتكنسون.	41
5)	نظريات العزو.	42
أ-	نظرية "هيدر" لعلم النفس المبتدئ.	42
ب-	نظرية وينر العزوية.	42
6)	الاتجاه السلوكي.	43
7)	الاتجاه الإنساني.	43
8)	الاتجاه المعرفي.	44
سادساً	الأبعاد الأساسية للدافعية الأكاديمية.	45
1)	الدافعية الداخلية.	45
2)	الدافعية الخارجية.	46
3)	اللادافعية.	48
سابعاً	خصائص الأفراد ذوي الدافعية الأكاديمية الداخلية.	49

م	عنوان المحتوى	الصفحة
ثامناً	تطبيقات تربوية للدافعية في التعلم الصفي.	51
	الفصل الخامس: الدراســـــات الســـابقة	68-53
*	المحور الأول – الدراسات التي تناولت الدافعية:	54
أولاً	الدراسات العربية.	54
ثانياً	الدراسات الأجنبية.	57
*	المحور الثاني– الدراسات التي تناولت جودة الحياة:	61
أولاً	الدراسات العربية.	61
ثانياً	الدراسات الأجنبية.	66
ـــ	تعقيب على الدراسات السابقة.	68
	الباب الثاني: الدراسة الميدانية	124-69
	الفصل السادس: منهجية الدراسة وإجراءاتها	89-69
ـــ	توطئة.	70
أولاً	المجتمع الأصلي للدراسة.	70
ثانياً	اختيار عينة الدراسة.	70
ثالثاً	منهج الدراسة.	73
رابعاً	أدوات الدراسة.	73
خامساً	الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة.	81
سادساً	المعالجات والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.	89
	الفصل السابع: عرض نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها	125-90
أولاً	نتائج أسئلة الدراسة.	91

م	عنوان المحتوى	الصفحة
ثانياً	نتائج فرضيات الدراسة.	99
ثالثاً	المقترحات.	124
	مراجع الدراسة	138-126
أولاً	مراجع اللغة العربية.	127
ثانياً	مراجع اللغة الأجنبية.	132
	ملخص الدراسة باللغة العربية	144-139
	ملاحق الدراسة	157-145
	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	I-VII

فهرس الجداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
.1	يوضح عدد أفراد المجتمع الأصلي و عدد أفراد عينة الدراسة	72
.2	يوضح توزع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة	72
.3	يوضح أبعاد مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة وأرقام العبارات لكل بعد	75
.4	يوضح أبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية وأرقام العبارات لكل بعد	78
.5	يوضح معامل الارتباط بين أبعاد مقياس جودة الحياة وعباراته	82
.6	يوضح معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على مقياس جودة الحياة وكل بعد من أبعاد المقياس	83
.7	يوضح معامل الارتباط بين أبعاد مقياس جودة الحياة	84
.8	يوضح معامل الارتباط بين العبارات ودرجة الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية والدرجة الكلية للمقياس	84
.9	يوضح معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الدافعية الأكاديمية وكل بعد من أبعاد المقياس	85
.10	يوضح معامل الارتباط بين أبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية	86
.11	يوضح معاملات الثبات لمقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة	87
.12	يوضح معاملات الثبات لمقياس الدافعية الأكاديمية	88
.13	يوضح مستوى جودة الحياة وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة	91
.14	يوضح مستوى الدافعية الأكاديمية وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة	94
.15	يوضح تحليل الانحدار الخطي البسيط بين جودة الحياة وأبعاد الدافعية الأكاديمية	97
.16	يوضح نموذج تحليل الانحدار المتعدد بين جودة الحياة وأبعاد الدافعية الأكاديمية	97

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
.17	يوضح العلاقة بين جودة الحياة وأبعادها والدافعية الأكاديمية وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة	99
.18	يوضح الفروق بين متوسط درجات جودة الحياة وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس	103
.19	يوضح الفروق بين متوسط درجات جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الاختصاص	106
.20	يوضح الفروق بين متوسط درجات جودة الحياة وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير السنة الدراسية	108
.21	يوضح الفروق بين متوسط درجات جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة باستخدام اختبار ANOVA تبعاً لمتغير المعدل الدراسي	110
.22	يوضح الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار (شيفيه) لجودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل الدراسي	111
.23	يوضح متوسط درجات جودة الحياة الوجدانية لدى أفراد عينة الدراسة باستخدام اختبار ANOVA تبعاً لمتغير المعدل الدراسي	111
.24	يوضح الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار شيفيه لجودة الحياة الوجدانية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل الدراسي	112
.25	يوضح متوسط درجات جودة الحياة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة باستخدام اختبار ANOVA تبعاً لمتغير المعدل الدراسي	112
.26	يوضح متوسط درجات جودة الحياة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة باستخدام اختبار ANOVA تبعاً لمتغير المعدل الدراسي	113
.27	يوضح الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار (شيفيه) لجودة الحياة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل الدراسي	113

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
.28	يوضح متوسط درجات جودة الحياة التعليمية لدى أفراد عينة الدراسة باستخدام اختبار ANOVA تبعاً لمتغير المعدل الدراسي	114
.29	يوضح الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار (شيفيه) لجودة الحياة التعليمية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل الدراسي	114
.30	يوضح متوسط درجات الدافعية الأكاديمية وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس	115
.31	يوضح متوسط درجات الدافعية الأكاديمية وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الاختصاص	118
.32	يوضح متوسط درجات الدافعية الأكاديمية وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير السنة الدراسية	119
.33	يوضح متوسط درجات الدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة باستخدام اختبار ANOVA تبعاً لمتغير المعدل الدراسي	120
.34	يوضح الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار (شيفيه) للدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل الدراسي	121
.35	يبين متوسط درجات الدافعية الأكاديمية الداخلية لدى أفراد عينة الدراسة باستخدام اختبار ANOVA تبعاً لمتغير المعدل الدراسي	121
.36	يوضح الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار (شيفيه) للدافعية الأكاديمية الداخلية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل الدراسي	122
.37	يوضح متوسط درجات الدافعية الأكاديمية الخارجية لدى أفراد عينة الدراسة باستخدام اختبار ANOVA تبعاً لمتغير المعدل الدراسي	122
.38	يوضح الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار (شيفيه) للدافعية الأكاديمية الخارجية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل الدراسي	123

فهرس الأشكال أو الرسوم البيانية

الشكل	عنوان الشكل أو الرسم البياني	الصفحة
.1	يبين مكونات النظرية التكاملية لجودة الحياة	25
.2	يبين نسبة كل بعد من المجموع لمقياس جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة	75
.3	يبين نسبة كل بعد من المجموع لمقياس الدافعية الأكاديمية	79
.4	يبين مستوى جودة الحياة وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة	92
.5	يبين مستوى الدافعية الداخلية والخارجية لدى أفراد عينة الدراسة	95
.6	يبين درجة الانحدار بين جودة الحياة والدافعية الأكاديمية	98
.7	يبين الفروق بين متوسط درجات جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس	104
.8	يبين متوسط الدرجات جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الاختصاص	106
.9	يبين الفروق بين متوسط جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير السنة الدراسية	109
.10	يبين الفروق بين متوسط درجات الدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس	116
.11	يبين الفروق بين متوسط درجات الدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الاختصاص	118
.12	يبين الفروق بين متوسط درجات الدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير السنة الدراسية	119

فهرس الملاحق

الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
.1	أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة	146
.2	بنود مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة قبل وبعد التعديل	147
.3	بنود مقياس الدافعية الأكاديمية قبل وبعد التعديل	148
.4	مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة	149
.5	مقياس الدافعية الأكاديمية	152
.6	تسهيل مهمة تطبيق أدوات الدراسة	154

الباب الأول

الدراسة النظرية

الفصل الأول: التعريف بموضوع الدراسة.

الفصل الثاني: علم النفس الإيجابي.

الفصل الثالث: جودة الحياة.

الفصل الرابع: الدافعية الأكاديمية.

الفصل الخامس: الدراسات السابقة.

الفصل الأول

التعريف بموضوع الدراسة

ـــ المقدّمة.

أولاً ـــ مشكلة الدراسة.

ثانياً ـــ أهمية الدراسة.

ثالثاً ـــ أهداف الدراسة.

رابعاً ـــ أسئلة الدراسة.

خامساً ـــ فرضيات الدراسة.

سادساً ـــ حدود الدراسة.

سابعاً ـــ تعريف مصطلحات الدراسة النظرية والإجرائية.

الفصل الأول

التعريف بموضوع الدراسة

ـ المقدمة:

تضم المرحلة الجامعية مرحلة الشباب وهي من المراحل الأكثر أهمية في حياة الإنسان، فهي المرحلة التي يتم فيها صقل الشخصية، وتكوين القيم والاتجاهات، وتشكيل الهوية، والتي تعد نتاج تفاعل الفرد مع المحيط الاجتماعي والثقافي، لذلك فإن الاهتمام بشخصية طلبة الجامعة يعني الاهتمام بمستقبل المجتمع والأمة عموماً بكل نواحيها بهدف تحقيق الازدهار لها، وهذا يتحقق من خلال تفعيل العملية التربوية، وتطوير أداء مؤسساتها التربوية، والتي يتم من خلالها يتم توفير كل ما تتطلبه تلك العملية لبناء جيل متوافق نفسياً واجتماعياً.

وقد تناولت معظم الدراسات مشكلات طلبة الجامعة من خلال دراسة (سوء التوافق أو التكيُّف أو القلق ...الخ)، وهذا التوجه كان عاماً، كما ذكرت "بخش 2007": "تجاهل علماء النفس الجوانب الإيجابية لدى الإنسان لعقود طويلة، وكان جل اهتمامهم بالجوانب السلبية، (جبر، 2005، 89).

وفي نهاية القرن الماضي ظهر توجه جديد لعلم النفس على يد سيلجمان (Seligman) يدعو الى إلى دراسة الجوانب الإيجابية في الشخصية الإنسانية، وأنه آن الأوان لعلم النفس لتغير اتجاهه والالتفات الى النواحي الإيجابية في الشخصية، وإلى دراسة ما يجعل حياة الناس سارة وممتعة، لذلك بدأ اهتمام علماء النفس بدراسة الخبرة الذاتية الإيجابية، والسمات الشخصية الإيجابية والعادات الإيجابية، لأنها تؤدي إلى تحسين جودة الحياة (Quality of life)، ويجعل للحياة قيمة، وتحول دون ظهور الأعراض المرضية التي تنشأ عندما لا يكون للحياة معنى، وتنمِّي الدافعية التي تساعد على الإبداع، ومرونة التفكير، وحل المشكلات، وتقدير الذات، وتخفف آثار الضغوط الناتجة عن الاضطرابات العضوية، والنفسية، وتُسهل التقدم، واكتساب المعارف.

لذلك يعدُّ النجاح، وتحقيق الأهداف بشكل عام، والنجاح الأكاديمي للطالب الجامعي بشكل خاص، مرتبطاً بإدراكه لجودة الحياة التي يعيشها، والتي تزيد من دافعيته الأكاديمية لتحقيق مزيد من النجاح. وإن البحث عن القوى الدافعة التي تُظهر سلوك المتعلم وتوجهه، أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعلم والتعليم، فالدافعية شرط أساسي للطالب الجامعي، يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المتعددة، سواء في تحصيل المعلومات، والمعارف، أو تكوين الاتجاهات، والقيم، أو في تكوين المهارات المختلفة.

إن المنظور الإيجابي يُمكّن من التركيز أكثر على الإيجابية في الحياة وفي النفس، هذه الإيجابية تقود الفرد إلى سلوكيات مدفوعة وتسرّع وتحرّض التأثيرات السارة وتعزز الرضا وخبرة السعادة والوعي الشخصي.

مما سبق يجد الباحث أن مفهومي جودة الحياة والدافعية الأكاديمية من المفاهيم الهامة التي يؤثر كل منها في الحياة بشكل كبير لذلك تحاول هذه الدراسة تقصي طبيعة ومدى العلاقة المحتملة بين هذه المتغيرات وذلك في محاولة لفهم خبرة الطالب من منظور إيجابي لعلم النفس وذلك عند شريحة هامة من المجتمع ألا وهي طلبة الجامعة .

أولاًــ مشكلة الدراسة:

يقوم التعليم الجامعي بالتركيز على المتغيرات الذهنية والعقلية في العملية التربوية وتغيب المتغيرات الأخرى غير التقليدية التي تسهم إلى حد كبير في تحسين عملية التعلم لدى الطلبة، وتعتبر جودة الحياة والدافعية الأكاديمية من أهم هذه المتغيرات، حيث يعد مفهوم جودة الحياة من المفاهيم التي حولت مسار الدراسات في علم النفس من التركيز على الشذوذ والأمراض النفسية إلى التركيز على السعادة، والحب، والعدالة الاجتماعية، وقد اكتشف (سيلجمان، 1998) مهمة جديدة لعلم النفس سماها علم النفس الإيجابي، ويركز على ما اعتبره المهام الرئيسية لعلم النفس، فبينما كان تركيز علم النفس في القرن العشرين ينصب على العلاج النفسي، فإن تركيزه في القرن الحادي والعشرين ينطلق من مفاهيم جديدة، مثل جودة الحياة، والمرونة، والروح الإنسانية، والتي تسمح لنا بزيادة الدافعية لتحقيق الأهداف، والتغلب على العقبات، واختبار مشاعر إيجابية مثل السعادة، والمرح، والسلام (Seligman, 1998, 6)، وأيضا كان التركيز على جودة الحياة من خلال معنى الحياة بمفهوم فلسفي يشمل حياة الإنسان بشكل عام، ومن هذا المنطلق عرّف كيهمان (Kahneman ،2003) جودة الحياة بأنها "ما يجعل الخبرات والحياة سارة أو غير سارة فهو مفهوم يهتم بمشاعر المتعة والألم، الاهتمام، والملل، البهجة، والحزن، الاستياء والرضا"، وبناءً عليه فإن هذا الاتجاه في دراسة جودة الحياة يمتلك هدفاً واضحاً للبحث يتمثل في زيادة سعادة الإنسان إلى حدودها القصوى (Kahneman, et al, 2003, ix)، ولكن تطور علم النفس وإخضاعه للقياس، تمَّ بالنظر إلى أن جودة الحياة هي: مساعدة الفرد على الاستفادة من إمكاناته، وتطويرها لتحقيق الأداء الأمثل في الحياة، وبشكل آخر كما أشار (كيس، Keyes) بأن جودة الحياة هي الأداء الإيجابي في الحياة، وبالتالي فإن هذا الاتجاه يتناول اهتمام الإنسان بتطوير القدرات، والإمكانات الناشئة من أجل أن يصبح الفرد شخصاً أكثر فاعلية (Keyes, 2005, p4)، ومن هذا المنطلق: فإن الهدف من جودة الحياة للشباب، يجب ألا يكون فقط

الصمود، والنجاة في وجه المحن، وإنما النمو الحقيقي خلال الحياة بالتركيز على الإيجابيات في الحياة، واستثمارها، لذلك لا بد من أن تعمل الجامعات على توسيع اهتمامها من مجرد الخبرات الأكاديمية إلى الخبرات الاجتماعية، فالطلبة يجب أن يتعلموا ما هو أكثر من المنهاج الأكاديمي (Zimmerman, 1991, 202).

ولتحقيق هدف جودة الحياة من منظور علم النفس الإيجابي لدى طلبة الجامعة لا بد من الإشارة إلى: مفهوم الدافعية التي تمت الإشارة إليها في العديد من الدراسات، لأن الدافعية تنشّط مدى واسعاً من أنواع السلوك، والعمليات النفسية التي تساعد على زيادة التعلم (Deci & Ryan, 1985,132). لذلك لم يقتصر علم النفس الإيجابي على دراسة المشاعر الإيجابية، بل ركز أيضاً على دراسة الدافعية الأكاديمية، ودرس أيضاً العوامل الإيجابية التي تدعم النمو الإيجابي لهذه الدافعية في مؤسسات التعليم الجامعي، والظروف التي يمكن أن تشجع ازدهارها (Evans, et al, 1998, 4).

تعدُّ الدافعية من الموضوعات المهمة في الدراسات النفسية والتربوية المعاصرة، فالدوافع النفسية تؤثر في السلوك الإنساني بصفة عامة، وعلى عملية التعلم بصفة خاصة على اعتبار أن عملية التعليم هي توجيهٌ أو تعديلٌ للسلوك، ومن الناحية المعرفية يصعب فهم الظواهر النفسية أو السلوكية ما لم تدرس الدوافع التي تحركها، وعلى الرغم من اختلاف مدارس علم النفس في فهم الدافعية إلا أن هناك شبه اتفاق حول دور الدافعية في تفسير السلوك، وتعديله (المرى، 1984، 46).

وللدافعية دور كبير في النجاح أو الفشل في أداء للمهام التي توكل للفرد، سواءً تلك التي تتعلق بالنواحي التعليمية، أم غيرها، فالنجاح أو الفشل يتوقف على العديد من المواقف وفي مقدمتها الدافعية (سليمان، 2000، 25)، ويؤثر الدافع الأكاديمي على ثقة الفرد بنفسه وخاصة لدى المتفوقين دراسياً (العنزي، 2003، 18)، ويظهر واضحاً أهمية الدافعية الأكاديمية من الناحية التربوية من حيث كونها هدفاً تربوياً إذ أن استثارة دافعية الطلبة، وتوليد اهتمامات لديهم تجعلهم يُقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية (الغامدي، 2009، 4).

وبناءً على ذلك يتم تحديد مسوغات الدراسة في ضوء: ملاحظات الباحث الميدانية: من خلال عمل الباحث مدرساً في معهد الخدمة الاجتماعية، ومحاضراً في كلية التربية بجامعة دمشق، فقد لاحظ عدم اهتمام عدد كبير من الطلبة في تحقيق الأهداف العلمية المرجوة منهم، وجلّ اهتمامهم ليس التحصيل العلميَّ، وتطوير قدراتهم المعرفية بل الحصول على الشهادة التي تمكنهم من العمل، ولو بأقل درجات التحصيل العلمي، وما أكدته بعض الدراسات من علاقة بين جودة الحياة والدافعية الأكاديمية ومن أمثلة هذه الدراسات، دراسة كل من: (إبراهيم وصديق، 2006؛ حسن وآخرون، 2006؛ العادلي، 2006) وهذا يدل على أهمية هذا المفهوم، وتأثيره على مختلف الجوانب النفسية،

لدى الطالب الجامعي، فقد لاحظ الباحث من خلال مراجعته لأدبيات البحث المتعلقة بموضوع الدراسة نقصاً في الدراسات المحلية لهذا الموضوع، وبالاستناد إلى الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث وقابل خلالها مجموعة من الطلبة بلغ عددها (30) طالباً وطالبةً، وتم سؤالهم حول أسباب تدني الدافعية الأكاديمية لتحقيق النجاح العلمي واكتساب الخبرات المعرفية، حيث كانت إجابات (70%) منهم تدور حول افتقار الجامعة لجودة الحياة الجامعية، من اهتمامات الأساتذة المشرفين عليهم بقدراتهم، واهتماماتهم، وميولهم، وعدم إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم، و(60%) منهم كانت آراؤهم عدم توفر المستلزمات العلمية، والأكاديمية في المخابر الجامعية، والأعداد الكبيرة للطلبة في حلقات البحث الميدانية.

وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالتساؤل التالي: **ما هي طبيعة العلاقة بين جودة الحياة والدافعية الأكاديمية من منظور إيجابي لعلم النفس لدى عينة من طلبة جامعة دمشق؟**

ثانياً ـ أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1. يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة في تطوير فهم أفضل لجودة الحياة لدى طلبة الجامعة والدافعية الأكاديمية وعلم النفس الإيجابي، وذلك بالنظر إلى هذه المفاهيم كعوامل مؤثرة في النجاح الشخصي والأكاديمي والمهني.
2. النتائج التي يمكن أن تتوصل إليها الدراسة قد تسهم في مساعدة صناع القرار التربوي على تحسين مستوى التعليم الجامعي، واتخاذ القرارات البناءة التي تسهم في تطويره.
3. تشكل الدراسة الحالية إسهاماً لتوسيع مجال علم النفس الإيجابي الذي أبرز العمليات الصحية والنواتج النفسية الإيجابية، وهو اتجاه جديد في مجال علم النفس يسعى إلى دراسة القوى، والقيم وتنمية القدرات التي تُمكن أفراد المجتمعات من التقدم والازدهار، إنه علم الخبرات الذاتية الإيجابية، والسمات الفردية الإيجابية، والمؤسسات الإيجابية التي تتعهد بتحسين الحياة، وتسعى لمنع المرض من الظهور (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, 5).
4. النتائج التي يمكن أن تتوصل إليها الدراسة قد تساعد في إعداد برامج تدريبية لتنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلبة من خلال تقديم جانب معرفي يتضمن تعريف الدافعية للإنجاز، وخصائص ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز ، وفي المقابل منخفضوا الدافعية للإنجاز، كذلك بيان المكاسب التي يحصل عليها مرتفعو الدافعية للإنجاز سواء على المستوى التعليمي، أو

الحياتي، ومن ثم تقديم الجانب السلوكي الذي يتضمن ممارسات سلوكية تطبيقية كممارسة بعض النشاطات لإيجاد نوع من التنافس.

5. النتائج التي يمكن أن تتوصل إليها الدراسة قد تساعد في إعداد البيئة التعليمية المناسبة والتي تهتم بإثارة دافعية الطلبة نحو الإنجاز، كإعطاء الحوافز المادية والمعنوية بحيث يكون هنالك توافق بين توقعات الطلاب للنجاح، وقيمة التعزيز المتوقعة، واستثمار اهتمامات الطلبة وميولهم، فالتعلم المبني على ميول الطلبة يكون ذا معنى، في حين أن التعلم إذا لم يرتبط بميول الطلبة يصبح تعلماً آلياً وصماً.
6. تسعى هذه الدراسة إلى تقديم معلومات إضافة حول جودة الحياة، والدافعية الأكاديمية، لإغناء المكتبة حول هذه الموضوعات .
7. جدة الدراسة على الصعيد المحلي، وندرة الدراسات المحلية لمفهوم جودة الحياة، والدافعية الأكاديمية، وعلم النفس الإيجابي بحدود علم الباحث، ويتوقع من هذه الدراسة أن تسهم في البناء المتنامي لهذه المفاهيم.

ثالثاً ــ أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. دراسة العلاقة بين جودة الحياة، والدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة.
2. تحديد دلالة الفروق في جودة الحياة وفق متغير (أ- الجنس، ب – الاختصاص، ج – السنة الدراسية، د – المعدل الدراسي) لدى أفراد عينة الدراسة.
3. تحديد دلالة الفروق في الدافعية الأكاديمية وفق متغير (أ- الجنس، ب – الاختصاص، ج – السنة الدراسية، د – المعدل الدراسي) لدى أفراد عينة الدراسة.
4. الكشف عن مستوى جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة.
5. الكشف عن مستوى الدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة.
6. الكشف عن إمكانية التنبؤ بالدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة بناءً على أدائهم على مقياس جودة الحياة.

رابعاً ــ أسئلة الدراسة:

من أجل تحقيق الهدف رقم (4 و5 و6) من أهداف الدراسة سيتم الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة من وجهة نظرهم ؟

2. ما مستوى الدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة من وجهة نظرهم ؟
3. هل يمكن التنبؤ بالدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة بناءً على أدائهم على مقياس جودة الحياة؟

خامساً ـ فرضيات الدراسة:

من أجل التحقق من الهدف رقم (1 و2 و3) سيتم اختبار الفرضيات التالية عند مستوى دلالة (0.05) وهي:

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة وأبعادها والدافعية الأكاديمية وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة .

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة وأبعادها تبعاً لمتغيرات الدراسة (أ- الجنس، ب- الاختصاص، ج - السنة الدراسية، د- المعدل الدراسي).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية الأكاديمية وأبعادها تبعاً لمتغيرات الدراسة (أ- الجنس، ب- الاختصاص، ج- السنة الدراسية، د- المعدل الدراسي).

سادساً ـ حدود الدراسة:

1. **الحدود البشرية**: تم تطبيق أدوات الدراسة على طلبة جامعة دمشق .
2. **الحدود المكانية**: تم تطبيق أدوات الدراسة في جامعة دمشق.
3. **الحدود الزمانية**: تم تطبيق أدوات الدراسة على العينة المختارة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2012م/ 2013م.
4. **الحدود الموضوعية**: جودة الحياة من حيث علاقتها بالدافعية الأكاديمية، وقياسها من خلال الأدوات المستخدمة والتي قام الباحث بإعدادها.

سابعاً ـ تعريف مصطلحات الدراسة النظرية والإجرائية:

- **جودة الحياة**: "شعور الفرد بالرضا، والسعادة، والقدرة على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة، ورقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية، والاجتماعية، والتعليمية، والنفسية مع حسن إدارته للوقت، والاستفادة منه" (كاظم والبهادلي، 2005، 87).

- **وتُعرّف إجرائياً**: بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال الإجابة على بنود مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة المستخدم في هذه الدراسة.

الدافعية الأكاديمية: "هي مثابرة الطلبة، واستمتاعهم بالتعلم، والاهتمام بكل ما هو جديد، وحب الاستطلاع، والاستمرار في التعلم، وإنجاز المهام الصعبة، وإدراك الكفاءة، والتفوق في الأعمال التي يقومون بها، و قد تكون إرضاءً لحاجات داخلية أو رغبات خارجية" (Gottfried, 1994, 18).

- **وتُعرّف إجرائياً**: بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال الإجابة على بنود مقياس الدافعية الأكاديمية المستخدم في هذه الدراسة.
- **علم النفس الإيجابي**: هو إطار أو نموذج يشكل اتجاهاً في علم النفس من منظور وظائف الحياة الناجحة، والصحية (Buckingham & Clifton, 2001, 48).

الفصل الثاني

علم النفس الإيجابي
Positive psychology

أولاً ــ نشأة علم النفس الإيجابي.

ثانياً ــ مستويات علم النفس الإيجابي.

ثالثاً ــ علم النفس الإيجابي ومفهوم جودة الحياة.

رابعاً ــ علم النفس الإيجابي والتعليم الجامعي.

خامساً ــ علم النفس الإيجابي بين النقد والتأييد.

الفصل الثاني

علم النفس الإيجابي Positive psychology

أولاً ــ نشأة علم النفس الإيجابي:

لم تحظ موضوعات علم النفس الإيجابي بالاهتمام الكافي خاصة من قبل علماء النفس والصحة النفسية، فقد ظل الاهتمام بالجوانب السلبية للشخصية هو السائد خلال عقود طويلة، إلى أن لاحظ هؤلاء العلماء من خلال دراستهم لأحداث الحياة الضاغطة أنها لا تؤدي بالضرورة إلى العزلة والاكتئاب، بل إن بعض تلك الأحداث يمكن أن تؤدي إلى نتائج ايجابية، حيث يسعى بعض من يعانون منها إلى استخدام أساليب مواجهة منها التوكيد الإيجابي للذات، والتكيف مع الضغوط الحياتية، والتعايش معها.

ويقول: سيليجمان و شيكزينتميهالي (Seligman & Csikszentmihalyi) إن علم النفس ليس علماً لدراسة المرض، والاستسلام، والانهيار، والانهزام النفسي فقط، لكنه علم لدراسة قوى وفضائل النفس الإنسانية، وأنه طريق ينبغي ألا ينحصر في إصلاح ما تم إفساده في النفس، بل يجب أن يسبق الإصلاح والعلاج النفسي الوقاية، والتنمية، والتطوير، ويجب أن نتذكر دائما أن علم النفس ليس علماً ينصب اهتمامه على المرض فقط، ولكنه علم يجب أن يهتم بتطوير قوى الإنسان وفضائله (الصبوة، 2008، 19).

ويشير جبر محمد جبر (2005) إلى أن الاهتمام بالجوانب الإيجابية بدأ في النصف الثاني من القرن العشرين، لأن الانفعالات الإيجابية أصبحت تتكرر بنسبة أكبر من السلبية، ويمكن تعريف علم النفس الإيجابي إنه: اتجاه حديث يهتم بدراسة الجوانب الإيجابية للشخصية وتفعيل دور السواء النفسي في مواجهة الضغوط الحياتية بأنواعها وصولاً إلى سعادة الفرد، ورقي المجتمع (الطيب؛ والبهاص، 2009، 35-36).

ويتضمن علم النفس كعلم وكممارسة ثلاث مهام رئيسية هي: المرض العقلي، جعل حياة الناس أكثر فائدة وإنتاجية، تحديد وتنشئة المواهب العالية (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, 6).

وبالتالي يجد الباحث أن علم النفس قد ركّز على مدى حقبة طويلة من الزمن على دراسة وفهم المعاناة النفسية، نقاط الضعف، والعلاج النفسي الأمر الذي دفع (سيلجمان) إلى القول بأنه: "منذ الحرب العالمية الثانية، اتجه علم النفس بعيداً جداً عن جذوره الأصلية، التي هدفت إلى جعل حياة

الناس أكثر فائدة وإنتاجية، لقد اتجه إلى ما هو مهم لكن ليس إلى ما هو أكثر أهمية، لقد اتجه نحو معالجة المرض العقلي"(Seligman & Csikszentmihalyi , 2000 , p5).

ولكن علم النفس "لا يقتصر على دراسة الضرر ونقاط الضعف وإنما أيضاً دراسة القوى والفضائل؛ والمعالجة لا تقتصر على إصلاح ما هو محطم ولكنْ أيضاً تنمية ما هو أفضل في أنفسنا" (Seligman,1998,25)، هذا الأمر دعا إلى العمل على إعادة توجيه مجال علم النفس من "الاستغراق التام في علاج، أو إصلاح أسوأ الأشياء في الحياة إلى العمل أيضاً على بناء أفضل النوعيات في الحياة، ولإصلاح عدم التوازن السابق لا بد لنا من جعل بناء القوى هو الخط الأمامي في علاج الاضطرابات النفسية، والوقاية من المرض النفسي (Seligman, 2002, 3).

ومن هنا كانت الدعوة إلى علم النفس الإيجابي على يد سيلجمان (1998) عندما أورد مقالا عنوانه علم النفس الإيجابي، باعتباره حركة في مجال علم النفس تسعى إلى دراسة القوى، والقيم، وتنمية القدرات التي تمكن كلاً من الأفراد، والمجتمعات من التقدم والازدهار (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, 5)، وبالتالي إعادة توجيه علم النفس إلى مهمتَيْه المَنسيّتين وهما "جعل حياة الناس العاديين أقوى وأكثر إنتاجية بالإضافة إلى الوصول بالإنسان إلى أقصى إمكانياته" (Seligman, 2002, 6).

ويرى علماء النفس اليوم أن الوقت قد حان لظهور علم يسعى إلى فهم المشاعر الإيجابية، وبناء القوة والفضيلة للوصول إلى ما سماه أرسطو الحياة الطيبة، فقرروا أن يولوا اهتماماتهم نحو الجوانب الإيجابية من السلوك، مثل السعادة، والحب، والتفاؤل، والرضا، والأمل، والثقة، وتقدير الذات، والمساندة، وجوانب السلوك الصحي، وغيرها من جوانب السلوك السوي.

وقد عرّف شيلدون (Sheldon) علم النفس الإيجابي: "**بأنه الدراسة العلمية لوظائف الإنسان المثالية التي تهدف إلى اكتشاف وإظهار العوامل التي تسمح للفرد، والمجتمعات بأن تزدهر، إنه يعيد تقديم التزام جديد في جزء من بحوث علم النفس لتركيز الانتباه على مصادر الصحة النفسية، وبالتالي تجاوز التركيز السابق على المرض، والاضطراب**" (Sheldon, et al, 2000).

منذ ذلك التاريخ، أخذ يزداد عدد علماء النفس المهتمين بدراسة الجوانب النفسية الإيجابية كجودة الحياة والصحة، مقابل الجوانب السلبية كالقلق، والاكتئاب، ووجه(سيلجمان) إلى دراسة جوانب القوة في الشخصية، والاهتمام بالدراسات الوقائية، والعوامل المجتمعية التي تجعل الحياة جديرة بأن تعاش، وتغيير توجه البحوث النفسية من التركيز على المرض النفسي إلى إجراء دراسات عن الحياة الإيجابية، حيث تضاعفت البحوث المنشورة عن السعادة، والرضا عن الحياة بمقدار أربع مرات (عبد الخالق، 2004، 183-184).

ثانياً ـ مستويات علم النفس الإيجابي:

قدم (سيلجمان،2000) كمؤسس لهذا العلم وصفاً لثلاث مستويات في علم النفس الإيجابي هي:

المستوى الذاتي: يتضمن الخبرة الذاتية الإيجابية (المشاعر الإيجابية) للفرد في الماضي، والحاضر، والمستقبل مثل جودة الحياة، الرضا (في الماضي)، التدفق (الدافعية الداخلية)، المتعة الحسية، السعادة (في الحاضر)، التفاؤل، الأمل، الإيمان (في المستقبل) .

المستوى الفردي: يتضمن دراسة السمات الفردية الإيجابية (الشخصية الإيجابية)، التي يشار إليها على أنها قيم، وقوى شخصية، وتتضمن القدرة على الحب، العمل، الشجاعة، المهارات الاجتماعية (الذكاء الاجتماعي، الوجداني)، الإحساس بالجمال، المثابرة، التسامح، الأصالة، الانفتاح على المستقبل.

مستوى الجماعة: ويتضمن علم النفس الإيجابي في هذا المستوى الفضائل، والمؤسسات المدنية التي تحرك الأفراد تجاه المواطنة الصالحة، المسؤولية، التواد مع الآخرين، والاهتمام بهم، الإيثار، الأدب، والأخلاق، الاعتدال، التحمل، وأخلاقيات العمل (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, p5).

ويتضمن أيضاً المؤسسات الإيجابية، وهي تلك المؤسسات في المجتمع التي تعمل على إظهار وظائف الإنسان المثالية، ومنها على سبيل المثال لا الحصر مؤسسات التعليم (المدارس، الجامعات)، المؤسسات الإعلامية، وغيرها من المؤسسات التي تعمل على دعم الشخصية الإيجابية الهادفة (Seligman, 2003, pxi).

ثالثاً ـ علم النفس الإيجابي ومفهوم جودة الحياة:

يُعد مفهوم جودة الحياة من المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس، والذي يمثل مركز اهتمام ما يعرف بعلم النفس الإيجابي، والذي لم يدخل المسار الأكاديمي لمجال علم النفس إلا في سنة (1998) عندما تناوله (سيلجمان) في خطابه للدورة الافتتاحية للجمعية الأمريكية لعلم النفس، وعلم النفس الإيجابي فرع من فروع علم النفس يؤكد على دراسة كل ما من شأنه أن يؤدي إلى تحسين الأداء النفسي الوظيفي للكائن البشري بما يتجاوز نطاق أو حدود الصحة النفسية العادية. وقد انشغلت البشرية منذ نشأت الحياة على سطح الأرض مناقشة مسألة سعادة الإنسان: تعريفها، صيغها، محدداتها، تأثيراتها على الأقل منذ الحضارة الإغريقية القديمة.

وبصورة عامة، يصف العاملون في مجال علم النفس الإيجابي هذا العلم بأنه: "دراسة كافة مكامن القوة لدى البشر، ودراسة كل ما من شأنه وقاية البشر من الوقوع في الاضطرابات النفسية،

والسلوكية، إضافة إلى دراسة كل العوامل الفردية، الاجتماعية، والمجتمعية التي تجعل الحياة الإنسانية جديرة بأن تُعاش" (Crystal, 2003, 3).

ويمكن تفهم تأكيد رواد علم النفس الإيجابي على أن مركز تركيز هذا العلم هو مفهوم جـــودة الحياة من خلال التوقف عند المجالات الأساسية لبحوثه والتي تتمثل فيما يلي:

- بحوث في مجال طبيعة، ومحددات الحياة الممتعة أو السارة: وتتناول هذه البحوث فحص وتحليل كيف يصل البشر إلى الاستمتاع، والمحافظة على المشاعر، والانفعالات الإيجابية، وتفعليها، وتوظيفها في الحياة الإنسانية اليومية مثل: (العلاقات، الهويات، الاهتمامات، صيغ الترفيه أو الاستمتاع، والترويح عن الذات).
- دراسة الحياة الطيبة أو الخيرة أو حياة الاندماج: ويناط بمثل هذه البحوث الاهتمام بدراسة التأثيرات المفيدة للانطباعات الإيجابية، للاستيعاب، والتدفق وكل ما يؤدي إلى إحساس الأفراد بالاندماج المثالي في أنشطة حياتهم اليومية العادية. والحالات المشار إليها كالاستغراق والتدفق والاندماج حالة إنسانية يخبرها الإنسانُ عندما يوجد نوعًا من التطابق، أو الاتساق بين قدراته، وإمكانياته، والمهمة التي يؤديها. وبالتالي، عندما يشعر الإنسانُ بالثقة في قدرته على إنجاز أو تحقيق أو إنهاء المهام التي يواجهها بنجاح وفعالية وبمستوى راق من الاقتدار والتمكن.
- دراسة كل ما يؤدي إلى الحياة الهادفة ذات المعنى: ويحاول هذا المسار البحثي الإجابة عن السؤال التالي: كيف يتوصل الأفراد إلى الإحساس الإيجابي بجودة الحياة، بالانتماء؟ وذلك من خلال الإسهام في نشاطات وخبرات أوسع وأسمى وأكثر دوامًا من الذات مثل: الجماعات الاجتماعية، المؤسسات، التقاليد، ونظم الاعتقاد (Gable & Haidt, 2005, 103-110).

رابعاًـ علم النفس الإيجابي والتعليم الجامعي:

عندما يُنظر إلى علم النفس الإيجابي باعتباره إطاراً أو نموذجاً يشكل اتجاهاً في علم النفس من منظور وظائف الحياة الناجحة والصحية، وجُد أن أحد المفاهيم الحاسمة في علم النفس الإيجابي هـــو النجاح أو الازدهار الذي يعرفه (Keyes) "بأنه حالة يشعر فيها الفرد بمشاعر إيجابية نحو الحيـــاة، ويقوم بوظائفه بشكل جيد نفسياً واجتماعياً "(Keyes, 2003, 294)، وهذا يعني أن يكون الفرد ناجحاً في خبراته على الصعيدين الوجداني، والأداء الناجح في مجال الحياة.

ولذلك فإن علم النفس الإيجابي يتحدى العاملين في المجال التربوي للبدء في دراسة العوامـــل التي تجعل الحياة نافعة (Keyes & Haidt, 2003, 1)، وذلك من خلال فهم أكبر للناس النـــاجحين

الذين يعيشون في المجتمع حيث يكونون "مليئين بالحيوية الوجدانية ويؤدون وظائفهم بشكل إيجابي في مجالات حياتهم سواء الخاصة منها أو الاجتماعية" (Keyes & Haidt, 2003, 6).

ومن منظور علم النفس الإيجابي، إن إحدى مهام التعليم الجامعي هي تنشئة هؤلاء الشباب الناجحين، وذلك حتى يمكن تقييّم أحد أهم المصادر الثمينة، وهي الطلبة الموهوبين، وإيجاد الظروف التي ينجحون بفضلها (Seligman, 2003, xv)، وفي حين تؤكد رابطة الاختصاصيين الاجتماعيين الأمريكية (1996) أن: "واجب التعليم العالي هو مساعدة الطلبة في الوصول إلى أقصى إمكانياتهم"، حيث يجد الباحث أنه في هذا التقاطع بين مهمة علم النفس الإيجابي، وواجب التعليم الجامعي تتوضع هذه الدراسة إذ أن الهدف الذي يجمع بين كل من التعليم الجامعي وعلم النفس الإيجابي هو مساعدة الطالب في الوصول إلى أقصى إمكانياته، واستخدام كافة قدراته للوصول إلى أعلى مستوى من التحصيل الدراسي.

وإن العمل على تحقيق هذا الهدف، يتطلب من الباحثين التركيز على الملامح الإيجابية لخبرات الطالب في مؤسسات التعليم الجامعي، والظروف التي يمكن أن تشجع ازدهارهم، وانطلاقاً من ذلك تتناول الدراسة الحالية بعض المفاهيم ذات التأثير الإيجابي على حياة الطلبة وهي الدافعية الأكاديمية وجودة الحياة، وكلها من المفاهيم المهمة في علم النفس الإيجابي .

خامساً ـ علم النفس الإيجابي بين النقد والتأييد:

من أجل فهم كامل لعلم النفس الإيجابي كاتجاه، يجب الاستماع إلى أصوات كل من النقاد والمؤيدين.

يُعتبر(Lazarus) من بين أوائل النقاد لعلم النفس الإيجابي الذي اعترض على ادعاء الحركة للحداثة وقال أن عقوداً من البحث في مجال التوتر، ونظرية المواجهة إنما عملت على موضوعات مشابهة إلى حد كبير لما تمت دراسته في علم النفس الإيجابي، بالإضافة إلى أن الإيجابي والسلبي متصل بعضه ببعض بشكل لا ينفصل، أي أنه لا يمكن تقييّم الجيد بشكل كامل من دون السيئ .(Lazarus, 2003, 106)

وقد أيد ذلك بعض علماء النفس الذين رأوا أنه لا يوجد جديد في علم النفس الإيجابي، وقالوا أنهم قاموا بهذا العمل في هذا المجال لمدة (40) عاماً سابقة، وأن من بينهم قادة في هذا المجال مثل روجرز وماسلو (Rogers & Maslow) وآخرين غيرهم من علماء النفس الذين يؤكدون على قدرات مفحوصيهم الخاصة بالنمو، الحكمة، الحب، السعادة والابتكارية، وأن علماء النفس الإيجابي

اختطفوا الحركة الإنسانية، وسرقوا مقدماتها، وتجاهلوا إجراءاتها، وجففوا تاريخها، وألغوا حقها ودورها الهام (الفنجري، 2006، 19).

حتى بيترسون وبارك (Peterson & Park,2003) وهما من أقوى المؤيدين لعلم النفس الإيجابي اعترفا أن الحركة ما زال ينقصها لغة مألوفة، نظرية عميقة، وأنه لا يوجد حتى الآن أدلة تجريبية كافية تبين أن الإيجابي هو أكثر من مجرد غياب السلبي.

أخيراً علماء النفس الإيجابي يدركون أن دراسة الناس السعداء، المتمتعين بصحة جيدة، والموهوبين يمكن أن يُنظر إليها على أنها رفاهية علمية حوّلت المسار عن أهداف علم النفس المرتكز على المشكلات (Peterson & Park, 2003, 144).

أما المؤيدون لعلم النفس الإيجابي كردٍ على انتقاد (Lazarus) فيَرون أنه في حين قدمت البحوث في التوتر، ونظرية المواجهة تبصّراً حول "كيف يمكن أن ننقذ شخصاً ما من شفير الهاوية عندما يواجه تهديدات عظيمة" (Harvey & Pauwels, 2003, 127)، إلا أنها لم تساعدنا لمعرفة" كيف يزدهر الناس الأسوياء تحت ظروف أكثر لطفاً" (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, 55)، وبالتالي فإن علم النفس الإيجابي يتحدى الناس من أجل أن يُثروا أنفسهم، وليس أن يخفضوا وينقصوا المشاكل التي يواجهونها فحسب، وبعيداً عن النظر إلى علم النفس الإيجابي كرفاهية علمية يرى بيترسون وبارك (Peterson & Park,2003) أن الفهم الأفضل لجودة الحياة سوف يساعد كل الناس سواء كانوا ذوي مشاكل أم لا (Peterson & Park, 2003). ويرى سيلجمان (Seligman,2004) أن ما يقارب (30%) من الناس يعانون من اضطرابات من حين لآخر، وأن علم النفس قد أدى عملاً ممتازاً في مساعدة هؤلاء، وأنه قد آن الأوان للالتفات لـ(70%) الآخرين، فنحن لا نعرف إلا القليل عن كيفية تحسين حياة الناس التي قد تكون خالية من الاضطراب إلى حد كبير، ولكن بنفس الوقت تفتقر إلى السعادة، والمشاركة والمعنى، ونحن لا نعرف الكثير عما يجعل الشخص متفائلاً، لطيفاً، مطمئناً، مشاركاً وهادفاً (Seligman, et al. 2004, 1379) رافضاً بذلك الفكرة التي تقول إن " فهم أسوأ وأضعف ما فينا أهم من فهم ما هو أفضل وأقوى" (Maddux, 2005, 22).

ولذلك يَعتبر علم النفس الإيجابي "أن إحدى أفضل الطرق لمساعدة الناس الذين يعانون، هي التركيز على الأشياء الإيجابية، فالناس الفقراء، المحبطون، يهتمون بما هو أكثر من التخلص من معاناتهم، إنهم يهتمون بالفضائل، الهدف، الاستقامة، المعنى" (Seligman, 2003, xii)، كما أن تنمية وتطوير القوى، وجودة الحياة الذاتية هي إحدى الطرق المؤثرة لمواجهة الظروف الصعبة (Diener, 2003, 117).

إن لعلم النفس الإيجابي جذور عميقة فقد بحث علماء النفس عن جوانب إيجابية في شخصية الإنسان مثل السيكولوجي الامريكي وليم جيمس (W.James)، والانكليزي فرانسيس غالتون (F. Galton) الذي بحث في الموهبة، وفرويد (S.Freud) في مبدا اللذة كأحد جوانب الابتهاج والسرور، وكارل غوستاف يونغ (C.G.Young) في مبدا الكمال الشخصي والروحي، وفكتور فرانكل (V. Frankel) الذي بحث عن المعنى في الحياة، وقدم علم النفس الإنساني اسهاماته من خلال تأكيده على أن الإنسان كائن إيجابي بطبعه، وأقوى دافع لديه هو دافع تحقيق الذات وهو دافع التفوق والنجاح وأكد على الخبرات الإنسانية الإيجابية في الوقاية من الأمراض النفسية والبدنية، وتنشيط جهاز المناعة لدى الفرد، فالعلاج المتمركز حول الذات الذي طوره كارل روجرز (C.Rogers) أنبثق من اعتقاد مفاده أن الأفراد لديهم القوة للانطلاق من الناحية الإيجابية في حياتهم، وتنشيط أنفسهم نحو الإنتاج والأداء المتقن إذا ما استطاعوا اكتشاف ذواتهم الحقيقية الأصلية، وأن الإنسان عقلاني ومنطقي واجتماعي وهو خير بطبيعته والانفعالات المضادة للمجتمع، والنزعات العدوانية ماهي إلا ردود أفعال لإحباط دوافع أكبر مثل الحب والانتماء والأمن، وساهم كذلك الباحثون في علم النفس الإرشادي في إرساء التوجه الإيجابي في علم النفس، من خلال دراساتهم النفسية حول الصحة النفسية والوقاية من الأمراض، فعلماء النفس بمختلف اتجاهاتهم النظرية كانوا منتبهين إلى الجوانب الإيجابية والمشرقة في حياة الأفراد، ومدركين لها، وقد تناولوا البعض منها في دراساتهم، ويأتي في طليعة علم النفس الإيجابي موضوع الوقاية إذ أصبح علماء النفس خلال العقد الأخير من القرن العشرين مهتمون بصورة كبيرة بموضوع الوقاية، والمهمة الرئيسية للوقاية في القرن الحادي والعشرين خلق علم لمكامن القوة البشرية، وتعزيز وتنمية الفضائل لدى الفرد (أبوحلاوة، 2006، 7)، فعلم النفس الإيجابي له عمر طويل وقديم ولكن له تاريخ قصير، لقد بدأ عام (1998) على يد سيلجمان (Seligman) فالدور التقليدي لعلم النفس انحصر في التركيز على الجوانب السلبية في الشخصية الإنسانية مع إهمال خصالها الإيجابية، ومنذ ذلك التاريخ أخذ العديد من السيكولوجيين يهتمون بدراسة الجوانب النفسية الإيجابية مقابل الجوانب السلبية، والحقيقة أن موضوعات علم النفس الإيجابي لم تكن مهملة، حيث أنه وبالرغم من أن علماء النفس ركزوا على جوانب العجز والاضطراب في السلوك الإنساني، وتجاهلوا نمو السلوك الإيجابي، إلا أن البحث عن المظاهر الإيجابية في النمو والسلوك لم تكن جديدة، ولكن الجديد هو الاهتمام الأكثر اتساعاً وانتشاراً لمصطلح علم النفس الإيجابي، وإن علم النفس الإيجابي ليس تخصصاً جديداً، بل هو اتجاه جديد لدراسة السلوك الإنساني، إنه توجه ظهر حديثاً، يركز على دراسة المشاعر الإيجابية في الإنسان، بعد أن قضى عشرات السنين يهتم بالمشاعر والانفعالات السلبية، فهناك جوانب مظلمة في سلوك الانسان، أخذت معظم اهتمامات علماء النفس طيلة عقود من الزمن، وهناك جوانب مشرقة في حياة الانسان، اخذت قليلاً من اهتمام

علماء النفس فيما مضى من الزمن، إذن هناك عدم توازن في اهتمامات السيكولوجيين بالسلوك الانساني، ويتطلب الأمر إعادة النظر، وتغيير الاتجاه، والاهتمام بالجوانب المشرقة في حياة الانسان، وتنميتها وتطويرها والتركيز على المفاهيم المرتبطة بعلم النفس الإيجابي مثل: (جودة الحياة، معنى الحياة، الهدف من الحياة، المساندة الاجتماعية).

مما سبق يرى الباحث أن المساعدة التي يقدمها علم النفس الإيجابي تعكس رغبةً لدى الناس في معرفة الكيفية التي يحسّنون بها حياتهم، وينقلونها من مجرد حياة بلا معنى أو هدف إلى حياة ذات معنى، وإن علم النفس الإيجابي يجسد منصة انطلاق نحو الوقاية فهو يقّر بوجود عوامل المناعة والتحصين ضد مختلف صور المرض النفسي لكن علم النفس الإيجابي ما زال في بداياته، فهو يحتاج إلى الكثير من الدراسات والبحوث التي تركز على الاهتمام بجعل حياة الأفراد أفضل وهذا ما دفع الباحثين نحو المزيد من الاهتمام بما يجعل حياة الفرد أفضل، ولأن علم النفس يركز على كل ما هو إيجابي، فإنه يمثل أ فضل الطرق للوقاية ومساعدة الأفراد في أ وقات الشدة.

الفصل الثالث

جـــــــودة الحيـــاة

Quality of Life

ـــ توطئة.

أولاً ـــ مفهوم جودة الحياة.

ثانياً ـــ اتجاهات تفسير جودة الحياة.

ثالثاً ـــ مكونات جودة الحياة.

رابعاً ـــ التنشئة الاجتماعية وجودة الحياة.

خامساً ـــ الأبعاد الأساسية لجودة الحياة.

الفصل الثالث

جـــودة الحيـــاة Quality of Life

ـ توطئة:

يرتبط مفهوم جودة الحياة في أدبيات علم النفس بمفهوم جودة الحيـــاة النفســـية، فقـــد أصـــبح موضوع جودة الحياة في السنوات الأخيرة مجال تركيز الكثير من البحوث، والدراسات، وتكمن جودة الحياة داخل الخبرة الذاتية للشخص. ويشير دينير ودينيـــر (Diener & Diener, 1995) إلـــى أن جودة الحياة "ببساطة شديدة هي تقويم الشخص لرد فعله للحياة، سواء تجسد في الرضا عـــن الحيـــاة (التقويمات المعرفية، أو الوجدانية)، ولمدى توافر فرص إشباع، وتحقيق الاحتياجات (Diener & Diener, 1995, 653-663).

ثم واصل دينير وآخرون (Diener, et al,1999) دراساته في مجال جودة الحيـــاة النفســـية، مؤكدًا على أن جودة الحياة النفسية ترتبط بمحاولة رصد كيف يدرك، أو يقدر الناس مختلف جوانـــب حياتهم النفسية ؟ على سبيل المثال، إلى أي مدى يشعر الناس بأن لحياتهم الشخصية معنى وقيمـــة ؟ إلى أي مدى يشعر الناس بامتلاكهم لعلاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين (Diener, et al, 1999, 276-302)، ومشيرًا إلى أن هذا المنظور يسمي منظور جودة الحياة النفسية ويؤســـس لمـــا يُعرف بالصحة النفسية الإيجابية بدلاً من التركيز على الخلل، أو المرض النفسي الأمر الذي يتسق مع توجهات علم النفس الإيجابي.

أولاًـــ مفهوم جودة الحياة:

اختلف العلماء في تعريفهم لمفهوم جودة الحياة ولم يتفقوا على معنى محدد لهذا المصطلح لعدة أسباب من أهمها:

أ. حداثة هذا المفهوم على المستوى العلمي الدقيق.

ب. استخدام هذا المفهوم في العديد من العلوم بتعبيرات مختلفة، فأحيانا يســـتخدم للتعبيـــر عـــن مستوى الرقي في الخدمات المادية، والاجتماعية، كما يستخدم للتعبير عـــن إدراك الأفـــراد لمدى إشباع حاجاتهم من الخدمات المقدمة لهم.

ج. عدم ارتباط هذا المفهوم بمجال محدد من مجالات الحياة، أو بفرع معين من فروع العلم، بل هو مفهوم موزع بين الباحثين، والعلماء (الطيب؛ والبهاص، 2009، 62).

وعادة ما يتم تعريف مفهوم جودة الحياة في ضوء بعدين أساسيين هما : البعد الذاتي، والبعـد الموضوعي، إلا أن غالبية الباحثين ركزوا على المؤشرات الخاصة بالبعد الموضوعي لجودة الحياة، ويتضمن البعد الموضوعي لجودة الحياة مجموعة من المؤشرات القابلة للملاحظة، والقياس المباشـر مثل: أوضاع العمل، مستوى الدخل، المكانة الاجتماعية الاقتصادية، وحجم المساندة المتاح من شبكة العلاقات الاجتماعية (Bishop & Feist-Price, 2001, 205).

ويرى جليمان وإيستربورك وفراي (Gilman, Easterbrooks & Frey,2004): أن تحليل نتائج الدراسات السابقة في مجال جودة الحياة، يفضي إلى التأكيد على أن جودة الحياة بالمعنى الكلي، أو العام تنظم وفقًا لميكانيزمات داخلية، وبالتالي يتعين على الباحثين التركيز على المكونات الذاتيـة لجودة الحياة بما تتضمنه من التقرير الذاتي عن: الاتجاه نحو الحياة بصفة عامة، تصورات وإدراكات الفرد لعالم الخبرة الذي يتفاعل فيه، ونوعية، ومستوى طموحاته (Gilman, et al , 2004 ,146).

ويؤكد هذا المعنى كل من تيلور وبوجـدان (Taylor & Bogdan,1996)، إذ يقـول: إن "جودة الحياة موضوع للخبرة الذاتية، إذ لا يكون لهذا المفهوم وجود، أو معنى إلا من خلال إدراكات الفرد، ومشاعره، وتقييماته لخبراته الحياتية" (Taylor & Bogdan, 1996,127)، بينمـا يشـير فريكي وآ خرون (Vreeke, et al, 1997) إلى أن "وجود المعايير، والقيم الخارجية لا يكـون لهـا معنى إلا في سياق ما تمثله من أهمية وقيمة بالنسبة للفرد نفسه، بمعنى آخر أن المؤشرات الخارجية لجودة الحياة لا قيمة، ولا أهمية لها في ذاتها، بل تكتسب أهميتها من خلال إدراك الفرد وتقييمه لها" (Vreeke, et al, 1997, 283).

ويؤكد جونيكر وآخرون (Jonker,et al, 2004) أن بعد جودة الحياة النفسـية هـو المكّـون المحوري لجودة الحياة بصفة عامة (Jonker, et al, 2004.159).

وعلى الرغم من عدم الاتفاق على تعريف واحد لمفهوم جودة الحياة، إلا أنه عادة ما يشار إلى تعريف منظمة الصحة العالمية (1995)، بوصفه أقرب التعريفات إلى توضيح المضامين العامة لهذا المفهوم، إذ ينظر فيه إلى جودة الحياة بوصفها "إدراك الفرد لوضعه في الحياة فـي سـياق الثقافـة، وأنساق القيم التي يعيش فيها، ومدى تطابق أو عدم تطابق ذلك مع: أهدافه، توقعاته، قيمه، واهتماماته المتعلقة بصحته البدنية، حالته النفسية، مستوى استقلاليته، علاقاته الاجتماعية، اعتقاداته الشخصـية، وعلاقته بالبيئة بصفة عامة، وبالتالي فإن جودة الحياة بهذا المعنى تشير إلى تقييمات الفـرد الذاتيـة لظروف حياته" (WHOQOL Group. 1995 ,189).

ويشير علي مهدي كاظم، وعبد الخالق نجم البهادلي (2005) إلى عدد من التعريفات لمفهـوم جودة الحياة، منها أن جودة الحياة هي:

1. الشعور الشخصي بالكفاءة الذاتية وإجادة التعامل مع التحديات.
2. رقي مستوى الخدمات المادية، والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، والنزوع نحو نمط الحياة التي تتميز بالترف، وهذا النمط من الحياة لا يستطيع تحقيقه سوى مجتمع الوفرة، ذلك المجتمع الذي استطاع أن يحل كافة المشكلات المعيشية لغالبية سكانه.
3. الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية والإحساس بحسن الحال، وإشباع الحاجات، والرضا عن الحياة، وإدراك الفرد لقوى ومضامين حياته وشعوره بمعنى الحياة إلى جانب الصحة الجسمية الإيجابية وإحساسه بالسعادة وصولا إلى عيش حياة متناغمة متوافقة بين جوهر الإنسان، والقيم السائدة في مجتمعه.
4. درجة إحساس الفرد بالتحسن المستمر لجوانب شخصيته في النواحي النفسية، والمعرفية، والإبداعية، والثقافية، والرياضية، والشخصية، والجسمية، والتنسيق بينها، مع تهيئة المناخ المزاجي، والانفعالي المناسبين للعمل، والإنجاز، والتعلم المتصل للعادات والمهارات والاتجاهات، وكذلك تعلم حل المشكلات وأساليب التوافق والتكيف، وتبني منظور التحسن المستمر للأداء كأسلوب حياة.
5. حالة شعورية تجعل الفرد يرى نفسه قادر على إشباع حاجاته المختلفة (الفطرية والمكتسبة) والاستمتاع بالظروف المحيطة به.
6. شعور الفرد بالرضا، والسعادة، والقدرة على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة، ورقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية، والاجتماعية، والتعليمية، والنفسية مع حسن إدارته للوقت، والاستفادة منه (كاظم؛ والبهادلي، 2005، 67- 87).

ويبدو أن جودة الحياة مزيج معقد من تفاعل المؤشرات الموضوعية، والذاتية، ويركز معظـــم الباحثين على الأبعاد المتعددة لجودة الحياة حيث أن ذلك يعمق المفهوم ويغنيه (بولينغ، 2007، 38).

ومن كل ما سبق يمكن القول: إن جودة الحياة تتضمن الاستمتاع بالظروف المادية، والاحساس بحسن الحال، وإشباع الحاجات، والرضا عن الحياة، وإدراك الفرد لقوى، ومتضمنات حياته، وشعوره بمعنى الحياة، إلى جانب الصحة الجسمية الإيجابية، وإحساسه بمعنى السعادة وصولا الى عيش حياة متناغمة متوافقة بين جوهر الإنسان، والقيم السائدة في المجتمع.

ثانياً ــ اتجاهات تفسير جودة الحياة:

يستخدم مفهوم جودة الحياة أحياناً للتعبير عن الرقي في مستوى الخدمات المادية الاجتماعيـــة التي تقدم لأفراد المجتمع، كما يستخدم أحياناً أخرى للتعبير عن إدراك الأفراد لقدرة هـــذه الخـــدمات على إشباع حاجاتهم المختلفة.

وثمة أربعة اتجاهات رئيسة في وصف وتفسير جودة الحياة وهي:

1- الاتجاه الفلسفي. 2- الاتجاه الاجتماعي. 3 - الاتجاه النفسي. 4- الاتجاه الطبي.

1. الاتجاه الفلسفي:

إذ يؤكد في الاتجاه الفلسفي على أن جودة الحياة "حق متكافئ في الحياة والازدهـــار"، وهنـــاك كثير من المواطن التي تتطلب الجودة حتى يحصل الإنسان على "جودة حياة". فمفهوم جودة الحيـــاة حسب المنظور الفلسفي، جاء من أجل وضع مفاهيم السعادة ضمن الثلاثية البراجماتيـــة المشـــهورة، والمتمثلة في أن الفكرة لا يمكن أن تتحول إلى اعتقاد إلا إذا أثبتت نجاحها على المستوى العملي، أو القيمة الفورية، والمستوى العملي أقرب إلى مفهوم السعادة، والرفاهية الشخصية منه إلى أي مفهـــوم آخر. وينظر إلى جودة الحياة من منظور فلسفي آخر على أن هذه السعادة المأمولة لا يمكن للإنسان الحصول عليها إلا إذ حرر نفسه من أسر الواقع، وحلق في فضاء مثالية تدفع بالإنسان إلى التســـامي على ذلك الواقع الخانق، وترك العنان للحظات من خيال إبداعي ثرٍ، وبالتالي فجودة الحياة من هـــذا المنظور "مفارقة للواقع تلمسًا لسعادة متخيلة حالمة يعيش فيها الإنسان حالة من التجاهل التـــام لآلام، ومصاعب الحياة، والذوبان في صفاء روحي مفارق لكل قيمة مادية" (بوعرفة، 2010،34).

وعلى الرغم من قبول مضامين الاتجاه الفلسفي في توصيفه لمفهوم جـــودة الحيـــاة، إلا أن أي قراءة منصفة لواقع الإنسان في عالمنا المعاصر ينبئ بأن الاندفاع في مسار الحصول على الســـعادة وفقًا لهذا المنظور لم يستطع أن يحقق للإنسان سوى تباشير أمل في العيش برغد وراحة، وبالتـــالي ظل الإنسان ينشد السعادة لكنه في المقابل لم يحصل سوى على البؤس، والتعاسة.

2. الاتجاه الاجتماعي:

يقدم أصحاب هذا الاتجاه تعريفا لجودة الحياة من الناحية الاجتماعية بأنها " ذلك البناء المتكامل الذي يتكون من مجموعة من المتغيرات المتنوعة التي تهدف إلى إشباع الحاجات الأساسية للأفـــراد الذين يعيشون في نطاق هذه الحياة، بحيث يمكن قياس هذا الإشباع بمؤشرات موضوعية تقيس القـــيم المتدفقة، وبمؤشرات ذاتية تقيس مقدار الإشباع الذي تحقق" (الطيب؛ والبهـــاص، 2009، 66-67). ويركز أصحاب هذا الاتجاه على الأسرة، والمجتمع، وعلاقات الأفراد، والدخل، وضـــغوط العمـــل، والمتغيرات الاجتماعية الأخرى.

3. الاتجاه النفسي:

يركز الاتجاه النفسي على إدراك الفرد كمحدد أساسي للمفهوم، وعلاقة المفهوم بالمفاهيم النفسية الأخرى، وأهمها القيم، والحاجات النفسية، وإشباعها، وتحقيق الذات، ومستوى الطموح لدى الأفراد،

وبالتالي فالعنصر الأساسي لجودة الحياة يتضح في العلاقة الانفعالية القوية بين الفرد، وبيئتـــه، هـــذه العلاقة التي تتوسطها مشاعر، وأحاسيس الفرد، ومدركاته، فالإدراك، ومعه بقية المؤشرات النفســـية تمثل المخرجات التي تظهر من خلالها نوعية حياة الفرد.

كما يُنظر إلى مفهوم جودة الحياة وفقًا للمنظور النفسي على أنه: " البناء الكلي الشامل الـــذي يتكون من المتغيرات المتنوعة التي تهدف إلى إشباع الحاجات الأساسية للأفراد الذين يعيشـــون فـــي نطاق هذه الحياة، بحيث يمكن قياس هذا الإشباع بمؤشرات موضوعية، ومؤشرات ذاتية" .

والمؤشر الذاتي كما يرى حسن مصطفى (2005) هو: الإدراك الذاتي للفرد، وتقييمه للنواحي المادية المتوفرة في حياته، ومدى أهمية كل جانب منها بالنسبة للفرد في وقت محـــدد، وفـــي ظـــل ظروف معينة، ويظهر في مستوى السعادة أو الشقاء الذي يكون عليـــه، ويـــؤثر علـــى تعاملاتـــه، وتفاعلاته اليومية.

أما المؤشر الموضوعي فيعبر عن رقي مستوى الخدمات المادية، والاجتماعيـــة التـــي تقـــدم لأفراد المجتمع (الطيب؛ والبهاص، 2009، 63-64).

وكلما انتقل الإنسان إلى مرحلة جديدة من النمو فرضت عليه متطلبات، وحاجات جديدة لهـــذه المرحلة تلح على الإشباع، مما يجعل الفرد يشعر بضرورة مواجهة متطلبات الحياة فـــي المرحلـــة الجديدة فيظهر الرضا "في حالة الإشباع" أو عدم الرضا "في حالة عدم الإشباع" نتيجة لتوافر مستوى مناسب من جودة الحياة.

4. الاتجاه الطبي:

لا يبتعد المنحى الطبي كثيراً عن المنحيين النفسي، والاجتماعي بل يلتقي بهمـــا، ولا تكتمـــل صورة جودة الحياة إلا بالنظرة الشمولية للاتجاهات الثلاثة، والمنحى الطبي يركـــز علـــى الجانـــب البيولوجي، ويقصد به سلامة الجسد من العيوب الخلقية، وسلامته من الأمراض.

وقد ازداد اهتمام الأطباء، والمتخصصين في الشؤون الاجتماعيـــة، والبـــاحثين فـــي العلـــوم الاجتماعية بتعزيز، ورفع جودة الحياة لدى المرضى من خلال توفير الدعم النفسي، والاجتماعي لهم (الطيب؛ والبهاص، 2009، 70).

ثالثاًـ مكونات جودة الحياة:

أوضح فرانكل (frankl ,1986) أن أهم مكونين لجودة الحياة هما:

- **الهدف من الحياة:** ويتمثل في شعور الفرد بالرضا عن حياته، وقدرته على تحمل المسؤولية في تلك الحياة، وإدراكه أن لحياته هدف، وذلك من خلال رضائه عن نوعية، ومقدار الخدمات المقدمة له في المجتمع.
- **معنى الحياة:** يقصد بمعنى الحياة بالنسبة لفرد ما بأنه كل شيء يمثل أهمية، ودلالة لهذا الفرد في حياته، وتكوين فلسفة لحياته تتيح له مصادر حقيقية للمعنى الإيجابي في حاضره لتحقيق مستقبل أفضل، وقيمة حقيقية لذاته (الطيب؛ والبهاص، 2009، 82-83).

في حين يرى كاريج جاكسون (Craig, Jackson,2010) أن جودة الحياة مكونة من ثلاثة مكونات، والمصاغ تحت مسمى (The 3 B's)، وهي على النحو التالي: الكينونة Being، الانتماء Belonging، الصيرورة Becoming (Craig, Jackson, 2010,7).

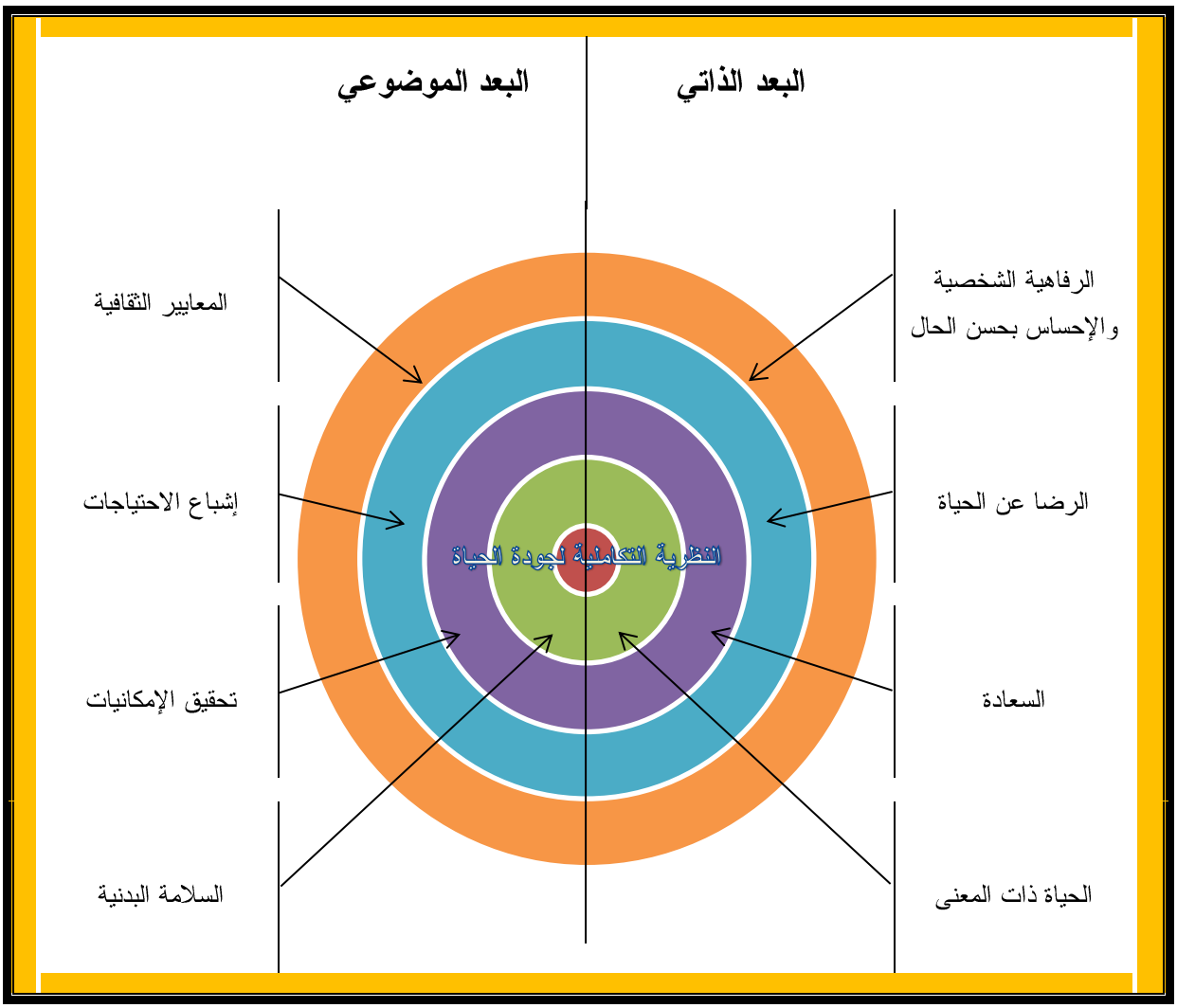
ويتكون مفهوم جودة الحياة، كما يستخدم في أدبيات علم النفس الإيجابي من ثـــلاث مكونـــات رئيسية تتمثل فيما يلي:

- الإحساس الداخلي بحسن الحال، والرضا عن الحياة الفعلية التي يعيشها المرء، ويرتبط الإحساس بحسن الحال بالانفعالات، ويرتبط الرضا بالقناعات الفكرية ،أو المعرفية الداعمة لهذا الإحساس، وكليهما مفاهيم نفسية ذاتية، أي ذات علاقة برؤية وإدراك وتقييم المرء.
- القدرة على رعاية الذات والالتزام، والوفاء بالأدوار الاجتماعية .
- القدرة على الاستفادة من المصادر البيئة المتاحة الاجتماعية منها (المساندة الاجتماعية)، والمادية (معيار الحياة) وتوظيفها بشكل إيجابي (Katschnig, 1997, PP 3-16).

وطرح فيلسي وبيري (Felce & Perry,1995) نموذج ثلاثي العناصر لجودة الحياة يعكس التفاعل بين ظروف الحياة، الرضا عن الحياة، والقيم الشخصية، على النحو التالي:

- ظروف الحياة : وتتضمن الوصف الموضوعي للأفراد، وللظروف المعيشية لهم.
- الرضا الشخصي عن الحياة: ويتضمن ما يعرف بالإحساس بحسن الحال، والرضا عن ظروف الحياة أو أسلوب الحياة.
- القيم الشخصية والطموح الشخصي : وتتضمن القيمة أو الأهمية النسبية التي يسقطها الفرد على مختلف ظروف الحياة الموضوعية أو جودة الحياة الذاتية (Felce & Perry, 1995,16).

وتعد تصورات فينتيجودت وآخرون (Ventegodt, Anderson & Merrick,2003) مـــن أهم التصورات التي طرحت لتحديد مكونات جودة الحياة في إطار التوفيق بين البعد الـــذاتي والبعـــد الموضوعي، إذ صاغوا ما يعرف بمتصل جودة الحياة وطرحوا في ضوئه مـــا يعـــرف بالنظريـــة التكاملية لجودة الحياة والتي يوضح الشكل التالي مكوناتها وطبيعة التفاعل بين هذه المكونات.



الشكل (1) يبين مكونات النظرية التكاملية لجودة الحياة (Ventegodt, Anderson & Merrick, 2003)

يتضح من الشكل السابق أن جودة الحياة تتضمن بعدين:

أ. **البعد الذاتي:** ويتضمن أبعاد فرعية تتمثل في: الرفاهية الشخصية والإحساس بحسن الحال، الرضا عن الحياة، السعادة، الحياة ذات المعنى.

ب. **البعد الموضوعي:** يتضمن أبعاد فرعية تتمثل في: عوامل موضوعية (مثل المعايير الثقافية، إشباع الاحتياجات، تحقيق الإمكانيات، السلامة البدنية) (Ventegodt, et al. 2003 ,1030-1040).

رابعاًـ التنشئة الاجتماعية وجودة الحياة:

إن التنشئة الاجتماعية نشاط إنساني راقٍ، وممتع، ويجب إدراك جوانبه، أو أبعاده الانفعاليـــة، ويجب إدراك أهمية العلاقات الاجتماعية الإيجابية المتبادلة بين القـــائمين علـــى تنشـــئة الأطفـــال، والشخص الذي يحتاج إلى هذه التنشئة الاجتماعية، ويجب أن يعلم المربون والآباء أن الهـــدف مـــن تنشئة الأطفال ليس تنمية استقلاليتهم عن الآخرين فحسب، وإنما تلبية حاجة إنسانية أساسية لا تكتمل هوية الإنسان إلا بها، وهي الحاجة إلي الارتباط بالآخر، الحاجة إلي التواد مع الآخـــر، والاقتـــراب منه، والإقبال عليه فمن خلال مثل هذه العلاقات يمكن أن يكون الإنسان إنساناً فعلياً أو حقيقياً، فقـــد أوضح اريكسون أن الطفل الذي لم يلق الرعاية منذ ميلاده، وحتى يبلغ ثمانية عشـــر شـــهراً فمـــن المتوقع أن ينمو لديه إحساس بعدم الثقة، واذا لم تُتح له فرص الاستقلال في المرحلة العمريـــة مـــن الثمانية عشر شهراً وحتى الثلاث سنوات فسوف ينمو لديه إحساس بالذنب، أما فيما يتصل بالمرحلـــة العمرية من ثلاث إلى ست سنوات فإن الطفل لابد وأن يشجع على اتخاذ المبادرات وإلا نمـــا لديـــه إحساس بالذنب، وفي المرحلة العمرية من ستة سنوات إلى اثنتي عشرة سنة فلا بد وأن يكتسب الطفل القدرة على المثابرة التي تؤهله للإنجاز وإلا نما لديه الاحساس بالنقص.

كما أوضح اريكسون إلى أن الإحساس الثابت بالهوية يتطلب المساندة من الاشخاص الآخرين ذوي الأهمية، وإن المجتمع يؤكد العلاقات الاجتماعية المتبادلة (عبد الرحمن، 1998، 272– 276). فالطفل حديث الولادة بل وخلال مرحلة طفولته بالكامل يحتاج بشكل دائم إلى مساندة والديه، وبـــدون هذه المساندة تتشكل أرضية لاكتساب كافة أشكال الخلل النفسي والسلوكي، وفـــي المراحـــل التاليـــة لمرحلة الطفولة يحتاج الطفل إلى الآخرين، ومع ذلك يبدو أن المربين، والآباء في تنشئتهم للأطفـــال يذهبون في مسار تعزيز الفردية، والاستقلالية متجاهلين الأبعاد أو الجوانب الانفعالية للحياة الإنسانية، ويركزون فقط على المهارات والوظائف.

إن من محددات جودة الحياة النفسية الارتباط بالآخرين، والاستمرار في العلاقـــات الإيجابيـــة المتبادلة معهم، حيث يشير كيرت ليفين في نظرية المجال إلى أن السلوك الاجتماعي نتـــاج عوامـــل شخصية وعوامل بيئية، حيث تشير العوامل الشخصية إلى رغبات الفرد والظروف المحيطة به فـــي وقت الفعل (السلوك)، أما العوامل البيئية فترجع إلى ذلك الجزء من البيئة (مشتملاً على الآخـــرين)، والتكامل بين العاملين يخلق ما يسمى بحيز الحياة (عطيه،2001، 34). حيث يمكن تدريب الأطفال، والتلاميذ على الاعتماد على الذات في أنشطة الحياة اليومية، ولكن في الوقت ذاته يجـــب تشـــجيعهم على الاختلاط بالآخرين حيث لا يمكن أن يعيش الإنسان في حدود ذاته مستقلاً عن الآخـــرين فـــي مشاعره، وانفعالاته، وبعيداً عن مشاعر، وانفعالات الآخرين.

إن تعزيز وتحسين جودة الحياة للأطفال يتوقف على العلاقة الإيجابية بين الوالـــدين والطفـــل والقائمة على الحوار والتعاون وتشجيع الطفل على السلوك الاستقلالي، والقبول الوالدي للأطفال فـــي العلاقات الأُسرية، ومدى الاحترام لفردية، وخصوصية كل منهم، والتعامل مع كل مـــنهم بوصـــفهم أفراداً لكل أسلوب حياته، وأحلامه الشخصية الذاتية(ناصيف؛ عربي كاتبي 2012، 78 –79)، ومن المهم أن يدرك الآباء، والمربون أن التنشئة الاجتماعية نشاط إنساني هدفه الأصيل خلق المعنى للحياة الشخصية، فمساعدة الآباء والمعلمين للأطفال على إنجاز أو تحقيق طموحاتهم، وآمالهم الشخصية قد يكون أكثر أهمية من تعليمهم، أو إكسابهم مهارات العمل التقليدية، فالمدرســـة مؤسســـة اجتماعيـــة متخصصة يلقن فيها الفرد العلم، والمعرفة، وتنقل الثقافة من جيل إلى جيل آخر، وتسعى لتحقيق نموه جسمياً، وعقلياً، وانفعالياً، مما يحقق إعداده وتنشئته التنشئة الاجتماعية السليمة، ليكون مواطناً صالحاً معداً للحياة، حيث تقوم المدرسة باستكمال ما بدأته الأسرة، حيث أن الطفل يجتهـــد لكســـب رضـــا وعطف معلمه لما في ذلك من تحقيق للذات، والإحساس بالأمن والآمان، لذلك يجب أن تتوافر فـــي المعلم القدرات والمهارات العلمية، والعملية التي تمكنه من أداء واجبه بنجاح (ناصيف وعربي كاتبي 2012 ، 83– 85) ، وإلى وقت قريب كان الآباء والمعلمون هم الأشخاص الوحيدون الذين يقررون ما الذي يجب فعله للطفل، بدون إشراكه في هذه العملية، وقد تغير هذا الاسلوب في الوقت الحاضـــر ليتم التركيز على طريقة التنشئة المتمركزة حول الحاجة، حيث تُحـــدد أنمـــاط الرعايـــة والمســـاندة المطلوبة لرعاية وتنشئة الطفل، وفي ضوء قياس وتقييم احتياجات الطفل، وبعد تحديـــد الاحتياجـــات يضع الآباء والمعلمون خطط العمل للطفل لتحقيقها، أو تلبيتها وإشباعها(عطيه،2001، 36)..

إن تحسين جودة الحياة النفسية والاجتماعية للأطفال هو هدف الآباء والمعلمون من رعـــايتهم وتنشئتهم، فجودة الحياة هي الهدف الأسمى للجميع، فليس المهم مهارات الرعاية والتنشئة الاجتماعية، الأهم من ذلك طموحات، وآمال، ورؤى الأطفال، فإنجازاتهم هي مقياس جودة التنشـــئة الاجتماعيـــة لهم، ولكي تكون هذه الإنجازات إيجابية على الآباء والمربون أن يقفوا بجوارهم، ولا ينجزوا الأعمال نيابة عنهم، وأن يتعايشوا بعمق مع إدراكاتهم، ورؤاهم الذاتية لمعنى الحياة.

خامساً ــ الأبعاد الأساسية لجودة الحياة:

1. جودة الحياة النفسية:

ترى رايف وآخرون (Ryff, et al,2006) أن جودة الحياة النفسية تتمثل: "فـــي الإحســـاس الإيجابي بحسن الحال كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على: ارتفاع مستويات رضى المرء عن ذاته وعن حياته بشكل عام، سعيه المتواصل لتحقيق أهدافه شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنـــى بالنسبة له، استقلاليته في تحديد وجهة ومسار حياته، وإقامته واستمراره في علاقات اجتماعية إيجابية

متبادلة مع الآخرين، كما ترتبط جودة الحياة النفسية بكل من الإحساس العـــام بالســـعادة والســـكينة والطمأنينة النفسية" (Ryff, et al. 2006, 85–95).

ويتضمن النموذج متعدد الأبعاد لجودة الحياة النفسية الذي اقترحته رايف(Ryff,1989) ســـتة أبعاد تشير إلى التحديات التي يواجهها الأفراد فيما هم يعملون لتحقيق الأداء الفعّال، وإدراك مواهبهم الفريدة؛ وهذه الأبعاد الستة هي:

قبول الذات: تقييم الفرد الإيجابي لذاته، وحياته الماضية.

النمو الشخصي: إحساس الفرد بالتطور، والنمو المستمر.

الهدف في الحياة:" اعتقاد الفرد بأن حياته هادفة، وذات معنى.

العلاقات الإيجابية بالآخرين امتلاك العلاقات العميقة: إحساس الأفراد بأنهم يمتلكون العلاقات الدافئة، والموثوقة مع الآخرين.

التمكن من البيئة: قدرة الفرد على إدارة حياته، وعالمه المحيط بفعالية.

الاستقلالية: الإحساس بحرية الإرادة فالأفراد "يؤدون بشكل جيد عندما يحبون معظم أجزاء شخصيتهم، وعندما يدركون أنفسهم على أنهم يتحولون، أو يتطورون إلى أشخاص أفضل، وعندما يمتلكون وجهة في الحياة ويكونون قادرين على تشكيل بيئاتهم بما يرضي حاجاتهم ويمتلكون درجة من حرية الإرادة" (Keyes, 2002, 208-209).

2. جودة الحياة الاجتماعية:

إن النموذج متعدد الأبعاد لجودة الحياة الاجتماعية الذي وضعه كيس (Keyes,2002) مكـــوّن من خمسة أبعاد تشير إلى درجة فعالية الأفراد في التفاعل مع محيطهم الاجتماعي وهي:

التكامل الاجتماعي: درجة إحساس الأفراد بالانتماء.

الإسهام الاجتماعي: أي إحساس الفرد بقيمته بالنسبة للمجتمع.

التماسك الاجتماعي: معقولية ومعنى العالم الاجتماعي.

التحديث الاجتماعي: وهي الإحساس بإمكانية النمو المستمر في المجتمع، والمؤسسات الاجتماعية.

القبول الاجتماعي: وتعني درجة راحة الفرد، وقبوله للناس الآخرين(Keyes, 2002, 209).

وهكذا يجد الباحث أنه بينما تقدّم جودة الحياة النفسية السمات الخاصة، والشخصية لتقيـــيم أداء الفرد، فإن جودة الحياة الاجتماعية تقدم السمات العامة، والاجتماعية لأداء الفرد في الحياة، فـــالأفراد يؤدون بشكل جيد عندما يدركون مجتمعهم على أنه ذو معنى، وقابل للفهم، وأن مجتمعهم يمتلك القدرة على النمو، وعندما يشعرون أنهم ينتمون إلى هذا المجتمع، ويتم قبولهم فيه، وعندما يتقبلون معظـــم أجزاء المجتمع، وعندما يدركون أنفسهم على أنهم يساهمون في هذا المجتمع .

3. جودة الحياة الوجدانية:

إن جودة الحياة الوجدانية تتضمن القدرة على مراقبة الفرد لمشاعره ومشاعر الآخرين والتمييز بينها واستخدام هذه المعلومات من قبل الفرد لإرشاده في تفكيره وأفعاله و"الشعور بشكل جيـد نحـو الحياة، والأداء فيها بشكل جيد، وتتناول المشاعر الإيجابية للفرد (المرح، الابتهاج، السعادة، الهـدوء والسلام، الرضا، الحيوية)" (Keyes, 2009, 10)؛ فهي عبارة عن "التقييم والتصريح الذي يدلي به الأفراد حول نوعية حياتهم استناداً إلى مجموع نوعية الخبرات، والإنجازات، والعلاقات وغيرها من طرق الأداء في الحياة (Keyes, 2009, 1).

وإن فهم الفرد لمشاعره ومشاعر الآخرين هو المفتاح للرضا بالحياة، فأولئك الذين يكون لديهم وعي ذاتي وحساسية تجاه الآخرين، يديرون علاقاتهم بحكمة حتى في ظل ظروف غير مواتية، أمـا الأفراد الذين يكون لديهم مستوى متدني من الوعي والحساسية يَضلُّون طريقهم في الحياة، موسومين بسوء الفهم والإحباط والفشل في العلاقات(Matthews et al. , 2002 , p3).

4. جودة الحياة التعليمية:

يرى كل من أودين وديفي وبارخام (Audin, Davy & Barkham,2003) أن جودة التعليم تمثل مدخلاً مهماً وفعالاً لجودة الحياة، فكلما كان هناك اهتمام بجودة التعليم، من المتوقع أن تـنعكس إيجاباً على جودة حياة المتعلمين، وبهذا فإن جودة التعليم تهدف إلى تحقيق مستوى أفضل من خريجي معاهد وكليات التعليم العالي، وتحقيق استجابة أسرع في حاجات سوق العمل، والمجتمـع، وتحقيـق مرونة أكبر في الاستجابة، والتكيف مع التغيرات في متطلبات، واحتياجات الأفراد، بأقل قـدر مـن الإنفاق من خلال الاهتمام بالأعمال التي تحقق مستوى الجودة المناسب، وحذف الأعمـال التـي لا تضيف أي قيمة (Audin, Davy & Barkham, 2003,33).

الفصل الرابع
الدافعيـة الأكاديمـية
Academic motivation

ـــ توطئة.

أولاًـــ مفهوم الدافعية.

ثانياًـــ الدوافع التي ترتبط بالتعلم.

ثالثاًـــ العوامل المؤثرة في تنمية الدافعية الأكاديمية.

رابعاًـــ النماذج التعليمية القائمة على الدافعية.

خامساً ـــ نظريات واتجاهات تفسير الدافعية.

سادساًـــ الأبعاد الأساسية للدافعية الأكاديمية.

سابعاًـــ خصائص الأفراد ذوي الدافعية الأكاديمية الداخلية.

ثامناًـــ تطبيقات تربوية للدافعية في التعلم الصفي.

الفصل الرابع

الدافعـــية الأكاديمـــية Academic motivation

ـ توطئة:

تشكل الدافعية للتعلم موضع اهتمام العاملين في المجال التربوي، فقد لاقت اهتماماً كبيراً مـــن قبل العديد من المهتمين في المجال التربوي فهي تستثير سلوك الفرد، وتعمل على توجيهه نحو هدف معين، والدافعية للتعلم تزيد من الجهود، والطاقة المبذولة لتحقيق الأهداف، وتحدد هل سيتابع الطالب مهمة معينة بحماسة؟ ويثابر على القيام بسلوك معين حتى يتم إنجازه، أم أنه سيقوم بالعمل بنوع من الفتور، واللامبالاة.

ويعد موضوع الدافعية (Motivation) من المواضيع الأساسية التي تؤثر في ســـلوك الفـــرد، الأمر الذي أعطاها أهمية كبيرة، حيث تُعتبر من الموضوعات المهمـــة فـــي الدراســـات النفســـية، والتربوية المعاصرة، فالدوافع النفسية تؤثر في السلوك الإنساني بصفة عامة، وعلى عمليـــة الـــتعلم بصفة خاصة على اعتبار أن عملية التعلم توجيه أو تعديل لهذا السلوك (خليفـــة؛ وعبداللّـــه، 1997، 95).

ويهتم المعلمون بتطوير نوع محدد من الدافعية لدى طلبتهم، وهو الدافعية للتعلم، حيث تعـــرف بأنها ميل ا لطالب لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد، وإن العوامل التي تسهم في بناء الدافعية للتعلم كثيرة منها: التخطيط، والتركيز على الأهداف، والوعي ما وراء المعرفي لمـــا يميـــل الفرد إلى تعلمه، والبحث النشط عن معلومات جديدة، والإدراك الواضح للتغذية الراجعة، والشـــعور بالرضا عن مستوى التحصيل، وعدم القلق أو الخوف من الفشل .

وإن التأثيرات الدافعية إما أن تأتي من داخل الفرد، وإما من خارجه، فالدوافع التي تأتي مـــن داخله هي اتجاهات الفرد، وقيمه، وحاجاته، وعوامل شخصيته، وأما الخارجية فمصـــدرها خـــارجي مثل حصول المتعلم على جائزة لإنجاز عمل ما، أو سماع كلمات مديح من قبـــل المعلـــم، وتعمـــل الدافعية الداخلية، والخارجية معا في توجيه سلوكنا.

وفي هذا الفصل يحاول الباحث وصف وتوضيح هذا المفهوم بعرض بعض التعريفـــات التـــي تناولت الدافعية، ومن ثم قام الباحث بمحاولة لعرض تصور للمنحى التاريخي لتطور نشـــوء مفهـــوم الدافعية، وأبعادها، وأسبابها، وخصائصها.

اولاًــ مفهوم الدافعية Motivation:

لقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الدافعية لذلك قام الباحث بعرض بعض هذه التعريفات للإلمام قدر الإمكان بمعظم الملامح التي درستها الأبحاث في هذا المجال، وحتى لا نقع ضمن تعريف ضيق للدافعية، فقد حظي تعريف الدافعية باهتمام عدد من الباحثين الذين أظهروا اهتماماً بالأسباب، والأهداف التي تكمن وراء مشاركة الأفراد، أو عدم مشاركتهم في الأنشطة المختلفة، وقد تباينت هذه التعريفات، واختلفت، فمنها ما ركز على الدافعية الداخلية، ومنها ما ركز على الدافعية الخارجية. حيث يشير مصطلح الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية، والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل، فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات داخلية، أو رغبات خارجية، أما الحاجة (Need) فهي حالة تنشأ لدى الكائن الحي لتحقيق الشروط البيولوجية، أو السيكولوجية اللازمة المؤدية لحفظ بقاء الفرد، أما الهدف (Goal) فهو ما يرغب الفرد في الحصول عليه، ويؤدي في الوقت نفسه إلى إشباع الدافع (قطامي وعدس، 2002، 195).

وبهذا يُمكن القول إن الدافع هو الجانب السيكولوجي للحاجة، ومن الواضح إذن أن الدافع لا يمكن ملاحظته مباشرة، وإنما يُستدل عليه من الآثار السلوكية التي يؤدي إليها، وبهذا يمكن القول بأن الدافع عبارة عن مفهوم أو تكوين فرضي، ويرتبط به مفهوم آخر، وهو الاتزان الذي يشير إلى نزعة الجسد العامة للحفاظ على بيئة داخلية ثابتة نسبياً، وبهذا ينظر العلماء الذين يتبنون وجهة النظر هذه إلى السلوك الإنساني على أنه حلقة مستمرة من التوتر، وخفض التوتر، فالجوع مثلاً يمثل توتراً ويولد الحاجة إلى الطعام، ويعمل إشباع دافع الجوع على خفض هذا التوتر الذي لا يلبث أن يعود ثانية (Zoo, 2003,103).

ونعرض فيما يلي بعض التعريفات للدافعية:

– "حالة خاصة من الدافعية العامة ، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه ، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم" (غباري ، 2008، 50)

– "هي مجموعة الظروف الداخلية، والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل، فالدافع بهذا يشير إلى نزعة الوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون إرضاء حاجات داخلية أو رغبات خارجية"(توق،2003،89).

– "هي حالات داخلية وخارجية تحرك سلوك الفرد وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين، وتحافظ على استمرارية حتى يتحقق ذلك الهدف" (أبو جادو، 2003، 56).

– " هي قدرة المتعلم على توليد دافعية لزيادة قاعدة المعارف لديه ، حيث يثمن التعلم ، من أجل التعلم ، باعتباره وسيلة لتحقيق السيطرة على المهمات التعليمية التي تواجهه في المواقف المختلفة" (أبو رياش؛ وآخرون، 2006، 20).

ويشير ستيرنبرغ (Sternberg,2000) إلى أن الدوافع الداخلية تنبع من الداخل فالفرد يقوم بعمل شيء، لأنه يجد في عمله متعة، في حين أن الدوافع الخارجية تأتي من الخارج حيث يقوم الفرد بعمل شيء لأن شخصاً يمنحنا ثواباً على القيام بهذا العمل، أو يهدده للقيام به، فالفرد قد يدرس لمادة باجتهاد لأنه يهتم بها، ويُريد تعلمها (دافع داخلي)، أو قد يدرس لينجح، ويحصل على أعلى درجة (دافع خارجي) (Sternberg, 2000, 396).

أما ليتمان(Litman,1985) فقد عرف الدافعية : "بأنها العمليات، أو الظروف الفسيولوجية، أو السيكولوجية، الفطرية أو المكتسبة، الداخلية، أو الخارجية لدى الكائن الحي، والتي تحدد أو تصف كيف، ولماذا يستمر السلوك، ويوجه نحو غاية أو هدف" (Litman, 1958, 137).

والطلبة يظهرون دافعية داخلية عندما يؤدون المهمة دون أي سبب إلا الرضا المرتبط بالمشاركة في المهمة، والتي يمكن أن تؤثر في ميل الطالب للتوجه، والمشاركة، وقضاء الوقت، والمثابرة في مهام تعلمية على قاعدة من التوجيه الذاتي المستمر، بعبارة أخرى إنها تشير إلى ميل الطالب الدائم لمتابعة الأنشطة التعلمية.

ويرى الباحث بأن الدافعية حالة داخلية، أو خارجية تحث الفرد نحو الوصول إلى هدف معين.

وانطلاقاً من التعريفات السابقة للدافعية يمكن استنتاج مجموعة من الخصائص التي تميز الدافعية وهي:

1. **الدافعية عملية معقدة التركيب:** ويعود ذلك إلى عدم إمكانية رؤية الدافع، بل رؤية السلوك الدال عليه، وإن حاجات الإنسان، وتوقعاته متعددة، وتتغير باستمرار، نظراً لأن الأفراد يشبعون حاجاتهم بطرق مختلفة.
2. **الدافعية عملية متطورة باستمرار:** فالدافعية نشاط مستمر لدى الأفراد، لأن الحاجات والرغبات كثيرة، وكل حاجة تسبب حدوث حاجة أخرى.
3. **الدافعية متعددة الوجوه:** قد تكون الدافعية إيجابية، أو سلبية، فالدافعية الإيجابية تعتمد على البواعث، أو المثيرات الإيجابية سواء كانت داخلية، أم خارجية، أما الدافعية السلبية فتعتمد على البواعث، والمثيرات السلبية سواء كانت داخلية، أم خارجية أيضاً.

ومن خلال ما سبق يعرف الباحث الدافعية الأكاديمية بأنها: حالة دينامية لها أصولها في إدراكات الطالب حول نفسه ومحيطه، والتي تدفعه لاختيار نشاط التعلم والإقبال عليه والعمل على إتمامه من أجل تحقيق هدف معين، وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم، وبدونها لا يحدث التعلم، وهناك مصدرين للدافعية الأكاديمية هما:

أ. **مصادر خارجية**: كالمعلم، أو إدارة المدرسة، أو أولياء الأمور، أو حتى الأقران، فقد يقبل المتعلم على التعلم سعياً وراء إرضاء المعلم، وكسب إعجابه أو إرضاءً لوالديه، والحصول على تشجيع مادي أو معنوي منهما.

ب. **مصادر داخلية**: أي المتعلم نفسه حيث يقدم على التعلم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعياً وراء الشعور بمتعة التعلم، وكسب المعارف.

ثانياً ــ الدوافع التي ترتبط بالتعلم:

1. دافع حب الاستطلاع: Curiosity Motive

يعد دافع حب الاستطلاع من الدوافع التي تساعد الفرد على التزود بالمعرفة، باعتبار أنه يستحث السلوك الاستكشافي للفرد بهدف إشباع هذا الدافع، وخفض التوتر الناشئ عن عدم إشباعه (الزيات،1996، 76).

2. دافع التنافس والسيطرة: Competition and control

تعد الرغبة في السيطرة، وإثبات الذات من الدوافع الشائعة لدى الإنسان، والحيوان على السواء، ويظهر دافع السيطرة بوضوح فيما يُشاهد بين أفراد مختلف المجتمعات من تنافس شديد (خليفة وعبد الله، 1997، 132)، ومن الشائع أن الفرد سوف يزيد من مقدار الجهد المبذول حينما يشعر بوجود فرد آخر ينافسه، مما يعنى أن إنتاجيته سوف تزداد بشكل أكثر من السابق.

3. دافعية التحصيل (الإنجاز): Achievement Motivation

يعتبر دافع التحصيل من الدوافع الخاصة بالإنسان، ربما دون غيره من الكائنات الحية الأخرى، ويمثل دافع التحصيل (الإنجاز) أحد الجوانب الهامة في منظومة الدوافع المعرفية، والتي يعنى بدراستها الباحثين في علم نفس التعلم، وعلم النفس الاجتماعي، والشخصية، وقد نبعت دراسات الدافع للإنجاز من الجهود التي قام بها موري وزملاءه في الثلاثينيات في مجال الشخصية (عبد الخالق والنيال، 1992، 47)، ويعرف موري دافع الإنجاز: بأنها تشير إلى رغبة، أو ميل الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى، والكفاح لأداء المهام الصعبة بشكل جيد، وبسرعة كلما أمكن ذلك (خليفة، 1997، 167) .

وهذه الرغبة كما يصفها مكليلاند (Makeland) تتميز بالطموح، والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، ومواجهة المشكلات وحلّها، وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة (قطامي وعدس،2002،104).

والناس يختلفون في المستوى المقبول لديهم من هذا الدافع، فهناك من يرى ضرورة التصدي للمهام الصعبة، والوصول إلى التميز، وهناك أشخاص آخرون يكتفون بأقل قدر من النجاح .

إن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع مرتفع للتحصيل يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم، وفي مواقف متعددة من الحياة، وعند مقارنة هؤلاء الأفراد بمن هم في مستواهم من القدرة العقلية، ولكنهم يتمتعون بدافعية منخفضة للتحصيل، وُجد أن المجموعة الأولى تسجل علامات أفضل في اختبار السرعة في إنجاز المهمات الحسابية، واللفظية، وفي حل المشكلات، ويحصلون على علامات مدرسية، وجامعية أفضل، كما أنهم يحققون تقدماً أكثر وضوحاً في المجتمع، والمرتفعون في دافع التحصيل واقعيون في انتهاز الفرص بعكس المنخفضين في دافع التحصيل الذين إما أن يقبلوا بواقع بسيط، أو أن يطمحوا بواقع أكبر (Santrock, 2003,39).

4. الدافع المعرفي: Cognitive Motive

يُعرف الدافع المعرفي بصفه عامه على أنه الرغبة المستمرة لاكتساب المعرفة، والفهم، وإتقان المعلومات، وصياغة المشكلة وحلها، والترحيب بالمخاطرة في سبيل الحصول على المعرفة (الفرماوي، 1988،180)، وينطوي الدافع المعرفي على أربعة أبعاد أساسية هي: رغبة الفرد في الحصول على المعلومات بسرعة، الاستزادة من المعرفة عن موضوع ما، الترحيب بالمخاطرة في سبيل الحصول على المعرفة، المعالجة اليدوية لموضوعات المعرفة، وتم صياغتها في شكل مقياس للدافع المعرفي من قبل (الفرماوي، 1985،74)، ويمكن فهم الدافع المعرفي في إطار نظرية موري للحاجات التي تضمنت الحاجة للمعرفة، والرغبة في الفهم، حيث أشارت النظرية إلى أن الحاجة للمعرفة تتلازم مع الحاجة العالية للاستقلال، فالفرد يميل إلى الاستكشاف، والتجريب، والتفوق المعرفي (أبو حطب؛ وصادق، 1996،278).

إجمالاً يجد الفرماوي أن الدافع المعرفي قد يقدم تفسيراً للعلاقة التبادلية بين الدافعية، والتعلم، بل قد أشارت عدد من الدراسات أن الدافع المعرفي من أكثر الدوافع المعرفية ارتباطاً بالتحصيل الدراسي (الفرماوي، 1985،76).

إذاً فمعرفة الدافع المعرفي عملية تساعد في معرفة الكثير من المتغيرات المرتبطة بعملية التعلم والتعليم، كما أنها تساعد في تفسير الكثير من الفروق الفردية التي تعود إلى أسباب غير مرتبطة بالنواحي العقلية المعرفية، فالدافع المعرفي يشكل إحدى القضايا المهمة في مجال الاتجاه المعرفي

لتفسير السلوك بصورة عامة، وفي مجال علم النفس التربوي، والتعلم بصفة خاصة، لأن البنية العقلية المعرفية للفرد يمكن أن تتكون من خلاله (السليماني؛ والجفري، 2002،21).

5. دافع الانضمام للجماعة: Affiliation Motive

حظي دافع الانضمام للجماعة بأهمية مبكرة من قبل الباحثين نظراً لدوره الفاعل في مختلف أشكال التفاعل الاجتماعي، والعلاقات الشخصية سواء في إطار علاقات الصداقة، أو العلاقات الزوجية والأسرية.

ويعد دافع الانضمام للجماعة دافع مركب يوجه سلوك الفرد لكي يكون مقبولاً كعضو في الجماعة التي ينتمي إليها، وأن يكون محل اهتمام الآخرين، وتقبلهم، والحرص على إنشاء تكوين الصداقات، والمحافظة عليها في إطار من العلاقات الاجتماعية (الزيات، 1996،87)، ويعرف موري دافع الانضمام للجماعة، أو الانتماء: بأنه الاقتراب، والاستمتاع بالتعاون مع الآخرين، والحصول على إعجاب، وحب موضوع مشحون انفعالياً، والتمسك بصديق، والاحتفاظ بالولاء له (أبو حطب؛ وصادق، 1996،98).

ثالثاً ــ العوامل المؤثرة في تنمية الدافعية الأكاديمية:

تتوقف قوة الدافعية الأكاديمية على مراعاة عدد من الأمور منها: قيام المعلم بتحديد الخبرة المراد تعلُمها تحديداً، ويؤدي إلى فهم الموقف الذي يعمل فيه الطلبة، ومن شأن ذلك أن يؤدي إلى إثارة نشاط موجه لتحقيق الهدف، واختياره للأهداف بحيث تكون مرتبطة بالدافع من جهة، وبنوع النشاط الممارس من جهة أخرى، وأن يكون الهدف الذي يختاره المعلم مناسباً لمستوى استعدادات الطلبة العقلية، لأنهم يحجمون عن بذل أي جهد لتحقيق هدف يتعذر عليهم الوصول إليه، فضلاً عن استخدام التعزيز مباشرة بعد تحقيق الهدف، لأن ذلك يزيد من القوة الفاعلة للدافع (أبو جادو، 2005، 157).

ويمكن التمييز بين نوعين من الدافعية الأكاديمية حسب مصدر استثارتها وهما: الدافعية الداخلية. والدافعية الخارجية، أما الداخلية فهي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث يقدم على التعلم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعياً وراء الشعور بمتعة التعلم، وكسباً للمعارف، والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة إليه، لذا تعد الدافعية الداخلية شرطاً ضرورياً للتعلم الذاتي، والتعلم مدى الحيا ة، وإن الكفاءة، والاستقلالية تشكلان المكونات الرئيسة للدافعية الداخلية وإن اسلوب دعم الاستقلالية للأبناء يعمل على تحسين التحصيل الأكاديمي لديهم، وحصولهم على أعلى الدرجات، أما الدافعية الخارجية فهي التي يكون مصدرها خارجياً كالمعلم، أو

إدارة المدرسة، أو أولياء الأمور، أو الأقران؛ فقد يقبل المتعلم على التعلم سعياً وراء رضى المعلم، أو لكسب إعجابه، وتشجيعه، وللحصول على الجوائز المادية، أو المعنوية التي يقدمها (Lumsden, 1994, 1-4)، وقد يقبل المتعلم، على التعلم إرضاء لوالديه وكسباً للتقدير والحب، أو للحصول على كسب مادي، أو معنوي منهما، وقد تكون إدارة المدرسة مصدراً آخر للدافعية بما تقدمه من حوافز للمتعلم ، ويمكن أن يكون الأقران مصدراً لهذه الدافعية فيما يبدونه من إعجاب، أو حسد لزميلهم، وتؤكد التربية الحديثة أهمية نقل دافعية التعلم من المستوى الخارجي إلى المستوى الداخلي، مع مراعاة تعليم المتعلم كيفية التعلم، وذلك منذ نعومة أظفاره في دور الحضانة، ورياض الأطفال، وفي هذه الحالة يكون بمقدور المتعلم الاستمرار في التعلم الذاتي في المجالات التي تطورت لديه الاهتمامات، والميول نحوها، مما يدفعه إلى مواصلة التعلم فيها مدى الحيا ة، ومن الجدير بالذكر أن معلماً يفتقد الدافعية في تعليمه لا يستطيع بثها في نفوس طلابه.

و"الطلبة المدفوعون داخلياً من المحتمل أن يختاروا مشكلات تتضمن درجة متوسطة من الصعوبة، والتحدي، ومن المحتمل أن يختاروا الاستكشاف، والمجازفة بحرية (Lepper, 1988, 298-309).

وتشتمل مهمة إثارة الدافعية للتعلم الصفي على أربعة جوانب هي: إثارة اهتمام الطلبة بموضوع الدرس، وحصر انتباههم فيه، والمحافظة على استمرار هذا الانتباه طوال الحصة، ومشاركة الطلبة واندماجهم في أنشطة الدرس (العتوم؛ وآخرون، 2005،176).

مما تقدم يتبين أن كفاية المعلم في استثمار دوافع طلبته تعد شرطاً لنجاحه في استثارة نشاطهم، وتوجيه هذا النشاط، وضمان استمراره حتى يتحقق الهدف، وفي سعيه لذلك عليه ألا يفرط في استخدام المكافآت، وأن يراعي الحذر في استخدام المنافسة بين الطلبة، وأن يتعرف معدل التقدم لديهم، ومستوى تحصيلهم، حتى لا يدفعهم إلى مستويات تفوق استعداداتهم، مما قد يؤدي إلى الفشل، والشعور بمرارة الإحباط.

رابعاًـ النماذج التعليمية القائمة على الدافعية:

1. نموذج آركس ARCS:

وصف جون كيلر (Keller, 1987) عناصر الدافعية في التدريس أن لها مكونات رئيسية هي: مشاركة الطلبة، والحفاظ على اهتمامهم، ربط محتوى المادة الدراسية باهتمامات الطلبة، تعزيز ثقة الطلبة من خلال فهم المادة، إشباع فضول الطلبة من خلال انخراطهم في التعليم، وقد لُخصت هذه المكونات في أربع مصطلحات هي: الانتباه (Attention(A، والملائمة (Relevance(R، والثقة

(C)Confidence، والإشباع (S)Satisfacation، ومن هنا جاءت تسمية البرنامج آركس، وقد عدال البرنامج عام(1999) آخذاً بعين الاعتبار طبيعة الدافعية في الصف الالكتروني، فقد أشار إلى أن هناك مشاكل في الانتباه قد تحدث إذا عمل الطلبة بشكل مستقل، ففي التدريس المعتمد على الحاسب قد لا ينتبه الطالب للمعلومات المهمة في المحتوى الدراسي، لأنه يجد العمل الفردي ممـلاً، وبالنسبة للعنصر الثاني (الملائمة)، يتضمن ربط الطالب لمحتوى المادة الدراسية باهتماماته، فقد يختلف من فرد لآخر حسب خلفية، واهتمامات ذلك الطالب، فالطالب بحاجة الى التطبيق لتحسين التعلم، وذلك باستغلال المعرفة السابقة، والتأكد أن الربط قد حصل.

وعلى الرغم من دخول التكنولوجيا إلى الكثير من المدارس إلا أن الكثير من الطلبة لا تتوافر لهم الفرصة لتطوير الثقة (العنصر الثالث) في التعلم الالكتروني، فالطلبة الذين يملكون الخبرة، ويعرفون ما يريدون تعلمه يبدؤون في تطوير ثقة ذاتية، وأخيراً إنّ دفع الطلبة للاستمرار في التعلم قد يخلق حالة من الإشباع (العنصر الرابع) عندما تكون خبرة التعلم ممتعة، وقابلة للتحقيق.

2. نموذج الخط الزمني:

طور فلودكوفسكي (Wlodkowski, 1981) نموذج آخر، وسماه نموذج الخط الزمني، ويحدد هذا النموذج ستة عوامل دافعية هي: (الاتجاهات، الحاجات، الاستثارة، الانفعال، الكفاية، التعزيز)، وتنتظم هذه العوامل في إطار زمني، ويحدد هذا النموذج ثلاث فترات زمنية (البداية، الأثناء، النهاية) لأي حصة تدريسية، كما يصف الأفعال العامة التي يمكن أن يستخدمها المعلم لرفع الدافعية لدى المتعلم.

في الوقت الذي يركز فيه نموذج آركس على اختيار الاستراتيجية وكميتها، يركز برنامج الخط الزمني على تسلسل الاستراتيجيات، وبالإمكان الدمج بين النموذجين في العملية التدريسية.

3. نموذج الدافعية العليا:

صمم سبتزر (Spitzer) نموذجاً في الدافعية من خلال التركيز على النشاطات ذات الدافعية العالية، واستنتج نموذجه من دراسته للألعاب الرياضية.

حيث يرى أن لأي نشاط مظهران: المهمة والسياق، فالمهمة هي النشاط الأساسي، والسياق هو أي شيء محيط بالمهمة، والمهمة من وجهة نظره مملة أصلاً، لأنها تتكرر باستمرار، وبإمكان النشاط أن يكون ذو دافعية عالية إذا أضيف إلى سياق دافعي للمهمة الأساسية (غباري؛ وأبو شعيرة، 2008، 334-337).

خامساً ـ نظريات واتجاهات تفسير الدافعية:

احتلت الدافعية حيزاً كبيراً من البحث، والدراسة في القرن العشرين، وخاصة في العقود الأخيرة منه، مما أدى إلى بناء نظريات مستقلة للدافعية، اعترافًا بدورها، وأهميتها في تفسير السلوك الإنساني.

ومن خلال البحث وجد الباحث أن أول إشارة ذات صلة بمفهوم الدافعية كانت في كتابات وليم جيمس (William James,1890) الذي ناقش ملامح الدافعية إذ يقول: إن الاهتمام يلعب دوراً كبيراً في توجيه الانتباه "فالاهتمام بالأشياء يعني الانتباه، والمشاعر، والأفعال التي يستثيرها هذا الاهتمام" (James, 1890, 320)، وهكذا عندما يكون السلوك مدفوعاً داخلياً فهذا يعني أن الشخص يتحرك وفق اهتماماته ؛ كما وضع وودورث(Woodworth,1918) خطوطاً عامة لنظريته تتناول السلوك المدفوع داخلياً عندما قال: "إن السلوك يمكن أن يبدأ بدافع خارجي، ولكن فقط عندما يتم أداء هذا السلوك بدافع داخلي فإنه ينساب بحرية وفاعلية" (Woodworth, 1918, 70).

وعلى مدى عدة عقود بعد ذلك تمت دراسة الدافعية التي بُنيت على مجموعة من الافتراضات حول طبيعة الناس، وحول العوامل الكامنة وراء أفعالهم، وقد تعددت النظريات التي حاولت تفسير هذا المفهوم وامتدت على مدىً متصل يمتد من التحليل النفسي إلى التجريبية، وفيما يلي عرض لمضمون أبرز النظريات والاتجاهات في تفسير الدافعية:

1) **نظريات التحليل النفسي:** يرى فرويد أن الإنسان، ورغباته يمكن أن تعود الى غريزتين أساسيتين هما: غريزة الحياة (الجنس)، وغريزة الموت (العدوان)، وترتبط غريزة الحياة بكل ما يكفل المحافظة على حياة الفرد كالحب، تحقيق الهدف، المال، الكفاح في الحياة بشكل عام، وتتضمن هذه الغريزة المركبة غرائز الحصول على الطعام والغرائز الجنسية، وفي المقابل تختص غريزة الموت، أو العدوان بكل مظاهر الهدم، والتدمير، والاعتداء على الغير.

وقد أشار إلى هذه القوى الدافعة بمصطلح قوة الأنا (ego energy)، والتي هي جزء من بناء الشخصية المسؤول عن السلوك الاختياري، والعمليات المنطقية والاستكشاف، واللعب حيث تم النظر إلى هذه القوة على أنها مشتقة أكثر من كونها مستقلة عن الدوافع الأساسية للهو، وفي مجال التعلم نجد أن الفرد مدفوع في سلوكه بهدف تحقيق اللذة، والسعادة، لذلك فإن مواقف التعلم تثير دافعية المتعلم إذا ما حققت لديهم السرور، مما يدفعه للاستمرار في تلك المواقف والسعي وراء النجاح والإنجاز (قطامي،1993، 93).

2) **النظريات التجريبية:** ركزت على أهمية التعزيزات، واستخلصت نتائجها من الملاحظات على فئران التجارب، والشمبانزي في المختبرات إلى أن "برزت في المختبر دافعية من صنف آخر حيث تبين أن القردة بوسعها أن تصرف زمناً طويلاً في تركيب لعب معقدة دونما أي مكافأة سوى مواصلة النشاط لذاته، لذلك فإن القيام بمثل هذا العمل لا يمكن أن يصنف ضمن الدوافع العادية لأنه لم يكن يلقى تعزيزاً بالمعنى الضيق للكلمة" (ألان ليوري، فابيان فونوليه، 2000، 26). هذه التجارب قادت هارلو(Harlow,1953) إلى التأكيد على أن القردة تتعلم حل الألغاز دون أي مكافأة أخرى سوى الاستمتاع بالقيام بها، وأنها تستمر في ذلك لمدة طويلة وكان أول استخدام لمصطلح الدافعية الداخلية (intrinsic motivation) في التقرير الذي قدمه هارلو(Harlow) عام (1953).

وخلاصة القول: إن تجارب هارلو أفضت إلى التمييز بين صنفين مختلفين من الدافعية، الدافعية الخارجية التي تتحكم فيها التعزيزات، والدافعية الداخلية التي ليس لها هدف إلا الاهتمام بالنشاط في ذاته (ألان ليوري، فابيان فونوليه، 2000، 27)، وقد أصبح واضحاً بعد ذلك بشكل متزايد أن نظريات الدافع كانت غير كافية للتعامل مع العديد من التعقيدات الملاحظة في السلوك، إذ واجهت نظريات التحليل النفسي صعوبات في تفسير نماذج النمو الطبيعية، كما واجهت النظريات التجريبية التي انصب اهتمامها على التعلم من خلال التعزيز صعوبات في شرح ظواهر متنوعة متصلة بالرغبة الملاحظة لدى الحيوان للعب، والاستكشاف، الأمر الذي دفع وايت (White, 1959) إلى القول بوجود نوع مختلف من المفاهيم الدافعية، هذا المفهوم الدافعي الجديد يفسر اللعب، والاستكشاف، وأنواعاً كثيرة من السلوكيات التي لا تتطلب تعزيزات لإجرائها، ويشرح كذلك العديد من العمليات النفسية المتضمنة في عملية النضج الطبيعية، وكذلك السلوك الاختياري.

يشير وايت (White) إلى هذا المفهوم بالفعالية الدافعية (Effectance Motivation) و"التي تنبع من ذات الفرد، وليس من خارجه، كما أكد وايت أن النظريات التقليدية للدافعية مثل نظريات هل وفرويد لم تفسر دافعية الفرد تفسيراً كاملاً، فالدافعية تستثار من داخل الفرد عند الشعور بحاجات الذات" (Martens & Webber, 2002, 254).

3) نظرية التقرير الذاتي: Self Determination Theory

وترتكز هذه النظرية على وظائف الشخصية في السياقات الاجتماعية وعلى درجة اختيار الفرد، أو تقريره للسلوكيات الإنسانية بنفسه، وهي بديل قوي للدراسات أحادية البعد للدافعية، حيث تفترض أنماطًا متعددة من الأسباب الكامنة وراء سلوك الفرد، فهناك الدافعية الداخلية التي تعبر عن صورة الدافعية الأكثر تقريراً للذات، والتي تتضمن القيام بالسلوكيات بسبب المتعة، والرضا المتأصلة

فيها، والنمط الثاني من الدافعية هو الدافعية الخارجية، والتي تعبر عن المشاركة، والانخراط في نشاط ما لأسباب خارج ذلك النشاط، وهناك أنماط متعددة للدافعية الخارجية، تتنوع في مستوى تقرير الذات، وتتراوح ما بين مستوى متدن لتقرير الذات إلى مستوى عال من التقرير الذاتي، وأقل صور الدافعية الخارجية تقريراً للذات هي دافع التنظيم الخارجي، والذي يتضمن القيام بالسلوك من أجل الحصول على الثواب، أو تجنب العقاب، والصورة الثانية من الدافعية الخارجية هي التنظيم غير الواعي الذي يعرف بالمشاركة في نشاط ما استنادًا إلى ما تمليه البيئة من عناصر تم تذويتها بحيث أصبحت جزءًا من بنية الذات، ويظهر هذا النمط من الدافعية عندما يواجه الفرد ضغوطات من أجل أداء مهمة ما، ويكون مصدر هذا الضغط من داخل الفرد كالشعور بالخجل لعدم القيام بالسلوك، أما الصورة الثالثة من صور الدافعية الخارجية فهي التنظيم الهادف حيث تستند السلوكيات، إلى الاختيار الشخصي، والأهمية، وهذا النمط من التنظيم يعد من أكثر صور الدافعية الخارجية تقريرًا للذات، ويظهر عندما يعتبر النشاط هاماً، ويتم اختياره من قبل الفرد، أما غياب الدافعية فيتضمن نقصًا في احتمالية حدوث شيء بين أفعال الفرد، وتوابع تلك الأفعال، وتعبر عن عدم وجود الدافعية (صالح،2009، 49 -50).

4) نظرية أتكنسون: Atkinson

يصرح أتكنسون(Atkinson) أن النزعة أو الميل لإنجاز النجاح هو استعداد دافعي مكتسب، وهو يختلف بين الأفراد، كما يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسية ثلاث عند قيام الفرد بمهمة ما، وهذه العوامل هي: الدافع لإنجاز النجاح، واحتمالية النجاح، وقيمة باعث النجاح، وتعتبر الدافعية للتحصيل مهمة في غرفة الصف، لا لأنها تهيئ الطلبة وتستثير دافعيتهم وطاقاتهم، وتوجهها نحو الإنجازات الإيجابية فحسب، بل لأنها تساهم في التقليل من دافع تجنب الفشل لديهم الذي يقود الطلبة إلى القلق من مواقف الامتحانات، وتجنب المهمات التي تتحدى إمكانياتهم. ويرى أتكنسون أن الأفراد يطورون أحكاماً حول احتمالية تحقيق الأهداف المختلفة، لذلك يلاحظ أنهم لا يحاولون بذل المستحيل في حالة الأهداف التي يتوقعون عدم تحققها، وحتى توقع نتيجة إيجابية لا يقود إلى تحفيز إيجابي ما لم يكن الهدف ثميناً، فما يحمل الناس، ويحركهم إلى السلوك هو هدف جذاب يعتقدون أنه ممكن التحقيق، فالطلبة الذين لديهم توقعات عالية للسلوك التحصيلي سيقودهم ذلك إلى اختيار الواجبات متوسطة الصعوبة، أو التي يعتقدون أنهم يستطيعون تحقيقها، ويمكن أن تحدث لديهم الشعور بالإنجاز(غباري وابو شعيرة،299،2008-300).

5) نظريات العزو:

وهي محاولة لوضع وصف منظم للطريقة التي يعزو بها الأفراد نجاحهم، أو فشلهم في المواقف الصفية، يرى أنصار نظرية العزو، وعلى رأسهم وينر(Winer) أن الأفراد يعزون نجاحهم أو فشلهم لعدد من العوامل التي قد تكون داخلية أو خارجية، قابلة للسيطرة أو غير قابلة للسيطرة، متغيرة أو ثابتة (Bruning, et al, 1995).

وهناك مصادر متعددة شكلت الإطار العام لنظريات وبحوث العزو تتمثل فيما يلي:

أ- نظرية "هيدر" لعلم النفس المبتدئ " Heider's theory of Naïve psychology":

يعتبر هيدر (Heider) الأب الشرعي لنظرية العزو حيث أحدثت نظريته في التوازن التي طرحها عام (1958) في كتابة "علم نفس العلاقات الشخصية"، تأثيراً مهماً في نشأة منحى العزو، وأشار فيها إلى عدد من المسلمات قوامها أنه:

- لدى الناس ميل أصيل لفهم، وتفسير العالم، والكشف عن دوافع، وأسباب سلوكهم وسلوك الآخرين.
- يقترح الناس ويتبنون نظريات سببية، بسيطة، لكي يقدروا على التنبؤ والتحكم في البيئة.
- حين يفسر الناس السلوك فإنهم يميزون بين العوامل الشخصية (استعدادات داخلية) والبيئية (عوامل خارجية موقفية) ويستدلون من الخارجية على الداخلية.

وحتى يتمكنون من إجراء تلك التفسيرات فإنهم يضعون بنية للمنبهات الاجتماعية، والبيئة تمكنهم من الاستدلال منها على الأسباب المحتملة للسلوك بهدف التعرف على كيف يفكر، ويشعر الناس بالبيئة المحيطة، وكيف يدركون نوايا الآخرين (العنزي،2000، 130).

ب- نظرية وينر العزوية "Winer's Attribaution theory":

تعنى هذه النظرية بشكل خاص بعملية التعليل التي يمارسها الفرد لأسباب نجاحه، أو فشلة في انجاز المهام الموكل إليه تنفيذها، وقد اقترح "وينر" (Winer,1971)الصيغة الأساسية لنظرية العزو لدافعية الانجاز عام (1971)، وأدخل تعديلات عليها عام (1986)، وينص منطوق النظرية أن الأفراد يعللون الأحداث بالأسباب التي تقع في نطاق الأبعاد الثلاثة التالية:

أ. **اتجاه السببية Locus of causality:** وتشير إلى الدرجة التي يدرك فيها الفرد أن النتائج تعتمد على ظروف داخلية (الاستعداد – مستوى الجهد)، أو خارجية (طبيعية المهمة – سلوك الآخرين).

ب. **الاستقرار Stability:** وتشير إلى الدرجة التي يدرك فيها الفرد الأسباب (تتذبذب أو مستقرة)، فعلى سبيل المثال، قد يدرك الفرد أن جهده في الموقف غير مستقر لأنه يتفاوت من سياق لآخر، في حين يدرك أن سمات شخصية ثابتة ومستقرة.

ج. **القابلية للتحكم Control ability:** وتشير إلى الدرجة التي يدرك فيها الفرد الأسباب بأنها يمكن التحكم فيها إرادياً (خليفة، 1989، 434–436).

باختصار تركز نظرية العزو عموماً على التحليل العلمي الموضوعي لبيان الأساليب التي يصل بها الفرد إلى التفسيرات السببية، وعن كيفية إجابتهم على أسئلة تبدأ بكلمة استفهامية لماذا؟، بمعنى آخر لماذا يعزوا الأفراد نجاحهم إلى خصائص داخلية ثابتة، بينما يعزون نجاح الآخرين إلى عوامل خارجية، والعكس بالنسبة للفشل (العنزي، 2000، 135).

6) الاتجاه السلوكي:

يفترض منظرو هذا الاتجاه أن دافعية التعلم حالة تسيطر على أداء الأفراد، وتظهر على شكل استجابات مستمرة، ومحاولات موصولة، بهدف الحصول على التعزيز المطلوب، وبذلك يكون السلوك محكوماً بهدف الحصول على التعزيز، وعموماً فإن تركيز النظريات السلوكية على المكافآت الخارجية، وأهميتها في إثارة السلوك، وتوجيهه واستدامة النشاط لدى الفرد لتحقيق الأهداف، وتشكيل السلوك، وتعديله لا يعني عدم اعترافها بدور الدوافع الداخلية، ولكن لم يتحدث أنصار هذه النظريات بشكل مباشر، وصريح عنها فكان ذلك موضع انتقاد من قبل العديد من الباحثين، ومن النظريات المعروفة في هذا الاتجاه : نظرية المحاولة والخطأ، ونظرية الإشراط الكلاسيكي، ونظرية الإشراط الإجرائي (غباري؛ وأبو شعيرة، 2008، 111–112).

7) الاتجاه الإنساني:

يؤكد أصحاب هذا الاتجاه على أن الإنسان قادر على ضبط حياته، وأنه ليس عبداً للبيئة والنزعات الجنسية والعدوانية اللاشعورية، ولا يخضع للحتمية والتعزيز الخارجي، إنه قادر على العيش وفقاً لقيم راهنة مثل الحرية والإرادة، ورائد هذا الاتجاه عالم النفس أبراهام ماسلو (Maslow) حيث يرى أن الإنسان يتأثر على نحو واضح بسلسلة من الدوافع التي تتجاوز الحاجات الغريزية، كما أكد عليها التحليليون، أو السلوك المكتسب والتعلم بالنموذج كما عرضه السلوكيون، فماسلو يعيب على التحليل النفسي تجاهله التنوع الأساسي للإنسان، ورتب ماسلو الحاجات الإنسانية على شكل هرم تمثل

قاعدته الحاجات الفسيولوجية الأساسية، وتتدرج تلك الحاجات ارتفاعاً حتى تصل إلى قمة الهرم حيث حاجات تحقيق الذات، ولا يمكن الانتقال إلى حاجة أعلى قبل إشباع الحاجة الأقل، وذلك وفقا للتقسيم الآتي: الحاجات الفسيولوجية، وحاجات الأمن، الحاجات الاجتماعية (الحب والانتماء)، وحاجات تقدير الذات، وحاجات تحقيق الذات(Sternberg & Williams, 2002 ,21)، فقد افترض أن الفرد مدفوع بهدف تحقيق ذاته، وصيانتها، ويظهر ذلك في استغلال أقصى طاقاته، وأن الفرد يحقق ذاته عادة في إظهار قدراته الإبداعية في المواقف التي يتفاعل معها؛ لذلك فالفرد مدفوع لأن يحقق ذاته باستغلال أقصى طاقة لتعّلمه، وهي تظهر في الأداء الإبداعي في التعلم، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الناس مدفوعين بدوافع داخلية للنجاح، ولا يعيرون اهتماماً للدوافع الخارجية.

8) الاتجاه المعرفي:

يشير الاتجاه المعرفي إلى أن السلوك يتحدد من خلال تفكير الفرد، واعتقاداته، وأهدافه، وتوقعاته، وقيمه، ويفترض أن الفرد مدفوع في أداءاته المختلفة بهدف الحصول على التوازن المعرفي، وأن طبيعة الدافعية التي تسود أداءآته، وتفاعله مع المواقف، والخبرات المختلفة هي دافعية يسعى فيها الفرد إلى الحصول على إجابة عن سؤال محير، أو حل لمشكلة مستعصية، أو اكتشاف لشيء جديد، وأن الفرد يبقى في حالة قلق حتى يتحقق له ذلك فيحقق بذلك ما يسمى التوازن، لذلك يكاد يكون مفهوم حاجة التوازن المعرفي يرادف مفهوم الدافعية للتعّلم، ونتيجة لذلك ظهرت تحديات واضحة لهذا المنحى، حيث ظهر مفهوم الدافعية الداخلية للتعلم؛ فالطالب ينجذب إلى القيام بنشاطات معينة بغض النظر عن العوامل الخارجية (الثواب والعقاب)؛ فالفرد يمارس العديد من الألعاب، والأنشطة دون وجود معزز خارجي لهذه الأنشطة. وعليه، فقد ميز ديسي (Deci,1998) في نظريته للتقرير الذاتي بين نوعين للدافعية على أساس اختلاف الأهداف، أو الأسباب التي تشير إلى القيام بشيء ما نتيجة إلى الفعل، هما: الدافعية الداخلية، وتشير الى عوامل تتعلق بالشخص نفسه، أو بالمهمة التي يقوم بأدائها، والدافعية الخارجية، وتشير إلى القيام بشيء ما نتيجة عوامل خارجية، أو غير متعلقة بالمهمة التي يقوم بأدائها.

وأوضح ديسى (Deci,1998) أن كيفية الأداء يمكن أن تكون مختلفة جداً عندما يكون الفرد مدفوعاً بأسباب داخلية في مقابل الخارجية (العلوان؛ والعطيات، 2010,685-686).

ومما سبق يجد الباحث: أن الاتجاه المعرفي في تفسير الدافعية يركز على الدافعية الداخلية، فحاجة المتعلم للتنظيم، والتنبؤ، وفهم الحوادث من حوله تبدو من خلال السلوك الفطري الذي يلاحظ على الأطفال في صورة محاولة لاكتشاف البيئة، ومكوناتها من حولهم، ومن خلال محاولتهم التركيز والانخراط في المهمات التي يقومون بها للتوصل إلى حل.

سادساًـ الأبعاد الأساسية للدافعية الأكاديمية:

1) الدافعية الداخلية: Intrinsic motivation

الدافعية الداخلية هي ميل فطري أكثر من كونه متعلم يسهم في استكشاف الفرد لعالمه الداخلي والخارجي، وهي تتجلى كفضول واستمتاع ينشّط المشاركة في مهمة معينة حتى في غياب الدعم، والتعزيز الخارجي (Ryan,et al. 1992, 170)، فعندما يتعلم الفرد أن يتصرف على أساس اهتمامه الفطري فمن المحتمل أن تنمو معارفه ومهاراته أكثر (Deci, Ryan, 2000a, 60).

والسلوكيات المدفوعة داخلياً هي: تلك التي تتم المشاركة فيها لذاتها وللسعادة والرضا الناتج عن أدائها، وعندما يكون الناس مدفوعين داخلياً فإنهم يشاركون بأنشطة تمتعهم ويؤدونها بحرية مع إحساس كامل بالاختيار ودون الحاجة إلى مكافآت مادية، وتعرّف الدافعية الداخلية بأنها فضول واهتمام طبيعي ينشط تعلم الطلاب، وعندما توفر البيئة التعليمية تحديات مثالية، ومصادر غنية بالمثيرات، وسياق من الاستقلالية، فإن هذا المنبع للدافعية سوف يزدهر (Deci, et al, 1991, 328).

والدافعية الداخلية جذابة لأنها يمكن أن تترجم إلى سلوكيات قابلة للوصف مثل اختيار المهام المتحدية، وبذل الجهد والمثابرة (Ferrer-Caja & Weiss, 2002, 42)؛ والأفراد ذوو الدافعية الداخلية المرتفعة يميلون إلى عرض مبادرة ذاتية أكبر، يبحثون عن النشاطات الممتعة والمتحدية، ويتحملون بشكل كبير مسؤوليات أفعالهم.

وعلى الرغم من أن بعض الباحثين قد درس الدافعية الداخلية باعتبارها بناء عام إلا أنه هناك باحثين آخرين افترضوا أن الدافعية الداخلية يمكن أن تقسم إلى مكونات أكثر تحديداً منهم فاليراند (Vallerand) الذي قال: إن الدافعية الداخلية تضم ثلاثة أنواع مختلفة، وهي الدافعية الداخلية للمعرفة، الدافعية الداخلية للإنجاز، الدافعية الداخلية لاختبار المثيرات (الدافعية للمشاركة في الأحداث المثيرة)، وفيما يلي توضيح هذه المفاهيم:

أ. الدافعية الداخلية للمعرفة: Intrinsic motivation to know

هذا النوع من الدافعية الداخلية يرتبط بالكثير من المتغيرات كالاكتشاف، الفضول، أهداف التعلم لكن يمكن أن يضاف إلى هذا المنظور أبعاد أخرى مثل الحاجة إلى المعرفة والفهم والبحث عن المعنى لذلك يمكن أن تعرف الدافعية الداخلية للمعرفة بأنها: أداء النشاط للسعادة، والرضا التي يختبرها الفرد عندما يتعلم، أو يكتشف، أو يحاول فهم شيء ما جديد (Vallerand , et al. 1992,

1005)، مثال ذلك أن الطلبة يكونون مدفوعين داخلياً للمعرفة عندما يقرؤون كتاباً لإحساسهم بالمتعة التي يختبرونها عندما يتعلمون شيئاً جديداً.

ب. الدافعية الداخلية للإنجاز: Intrinsic Motivation Toward Accomplishments

هذا النوع تمت دراسته في علم النفس تحت عنوان دافعية الإتقان، فالأفراد يتفاعلون مع المحيط من أجل أن يشعروا بالكفاءة، ولخلق إنجازات فريدة، لذلك تعرف الدافعية الداخلية للإنجاز بأنها: المشاركة في نشاط من أجل المتعة، والرضا الذي يختبره الفرد عندما يحاول إنجاز، أو إبداع شيء ما (Valler, et al, 1992, 1005)، فالطلاب الذين يوسعون نشاطهم إلى ما وراء ما تتطلبه فروضهم لكي يختبروا السعادة، والرضا بينما يحاولون التفوق على أنفسهم، فإنهم يبدون دافعية داخلية للإنجاز.

ج. الدافعية الداخلية للمشاركة في الأحداث المثيرة: Intrinsic Motivation to Experience Stimulation

يمكن تعريف الدافعية الداخلية لاختبار المثيرات بأنها: المشاركة في نشاط بسبب استثارة الحواس المرتبطة بهذا النشاط (Deci & Ryan, 2004, 42)؛ ويكون هذا النوع فعالاً عندما يشارك الشخص في نشاط لاختبار الأحداث المثيرة (المتعة الحسية، والإحساس بالجمال، والمرح والحماس)، الناتجة عن مشاركة الفرد في هذا النشاط، إن الدراسات حول التدفق، ومشاعر الحماس في الدافعية الداخلية قد أعيد تقديمها في هذا النوع من الدافعية، فالطلبة الذين يتوجهون للفصل من أجل المتعة والحماس التي تثيرها مناقشات الفصل، أو الذين يقرؤون كتاباً من أجل المشاعر العارمة الناتجة عن مقطع ممتع، ومليء بالعاطفة، هي أدلة للأفراد ذوي الدافعية الداخلية للمشاركة في الأحداث المثيرة (Vallerand, et al, 1992, 1006).

2) الدافعية الخارجية: Extrinsic motivation

يرى ديسي (Deci, et al, 1991)، أن السلوكيات المدفوعة خارجياً هي أدواتيه في طبيعتها حيث يتم أداؤها ليس من أجل المتعة، ولكن لأنه يُعتقد أنها أداة للوصول إلى نتائج أخرى (Deci, et al, 1991, 328)، ويعتقد فيرير(Ferrer,2002) أن "الدافعية الخارجية تشير إلى المشاركة في نشاط لتحصيل هدف، أو نتيجة منفصلة عن النشاط "(Ferrer-Caja & Weiss, 2002, 42)، والأفراد المرتفعين في هذا التوجه يميلون لأن يكونوا محكومين بالجوائز، المكافآت، المواعيد الأخيرة، وتوجيهات الآخرين، وهم غالباً ما يعتمدون على المكافآت، أو تحكم الناس الآخرين، ويميلون إلى تلبية مطالب الآخرين أكثر من تلبية مطالبهم، وغالباً ما يضعون أهمية كبيرة على الثروة، الشهرة، والعوامل الخارجية الأخرى، وعلى الرغم من أن كثيراً من الباحثين نظروا إلى

أنواع السلوك المدفوعة خارجياً، على أنها لا تتصف بالاستقلالية من حيث التنظيم، إلا أن باحثين آخرين مثل ديسي وريان (Deci & Ryan) وجدوا أن هذه الأنواع من السلوك تتنوع كثيراً فيما يتعلق بالاستقلالية، لذلك وصفوا أربعة أنواع من السلوك المدفوع خارجياً وهي: التنظيم الخارجي، والتنظيم المغروس (المزروع أو المستدمج)، والتنظيم الهادف، والتنظيم التكاملي؛ وفيما يلي توضيح هذه المفاهيم:

أ. **التنظيم الخارجي: external regulation**

يشير إلى أنواع السلوك التي تكون محكومة بمصادر خارجية مثل الثواب، والعقاب وهذا النوع من التنظيم يقدم أقل مستوى من حرية الإرادة (Deci, et al, 1991, 329)، وتكون وجهة الضبط خارجية في هذا النوع (Deci & Ryan, 2000a, 62)، ومثال ذلك أن يقول الطالب أنا أدرس في ليلة الامتحان لأن والدي يجبرني على ذلك.

ب. **التنظيم المغروس introjected regulation** :

وهنا يبدأ الفرد باستيعاب أسباب الفعل، وهذا النوع من الاستيعاب على الرغم من أنه داخلي بالنسبة للفرد إلا أنه لا يتمتع بحرية الإرادة طالما أنه مرتبط باستيعاب أو تمثيل أحداث خارجية سابقة وهكذا، فإن الطالب يقول: أنا أدرس ليلة الامتحان لأن هذا ما يفعله الطالب الجيد (Vallerand, et al, 1992, 1006)؛ ومثل هذه الأفعال تؤدّى مع شعور بالضغط ناتج عن تجنب الشعور بالذنب، أو القلق، أو لتحسين الذات، أو الفخر (Deci & Ryan, 2000a, 62)، أي أن الفرد يبقى فاعلاً في السلوك التقليدي الذي تم ضبطه والتحكم فيه على الرغم من أن مصدر هذا الضبط تمثيل داخلي لعامل الضبط الخارجي.

ج. **التنظيم الهادف: identified regulation**

يحصل هذا النوع عندما يقوم الفرد بتقييم السلوك، ويحدد العملية التنظيمية، ويقبل بها، وهنا تصبح العملية التنظيمية جزءاً من الذات، ولذلك فإن الفرد يؤدي النشاط برغبة أكبر، والسلوكيات التي تنظم بهذه الطريقة تعتبر أكثر استقلالية، وتتمتع بحرية الإرادة أكثر من السلوكيات ذات التنظيم الخارجي، أو المغروس لأنها تسمح للفرد أن يشعر بإحساس الاختيار في السلوك، مثال ذلك، الطالب الذي يرغب بأداء عمل إضافي في الرياضيات لأنه يعتقد أنه مهم لاستمرار النجاح في الرياضيات؛ فالدافعية هنا خارجية لأن النشاط يتم أداؤه بسبب فائدته، ولأنه وسيلة لتحقيق هدف خارجي هو تحسين الأداء في الرياضيات، والنجاح مستقبلاً أكثر من كونه ممتعاً، ومع ذلك فإن السلوك يكون ذا صلة بحرية الإرادة لأن الطالب يقوم به برغبة، ولأسباب شخصية أكثر من كونه ناتجاً عن الضغط الخارجي (Deci, et al, 1991, 330).

د. التنظيم التكاملي: regulation integrated

وهو النوع الأكثر تقدماً من الدافعية الخارجية، ويحدث هذا النوع عندما تتكامل بعض الصفات وتساعد في تكوين نسق متكامل للشخصية دون أي إحساس بالصراع بين الصفات المختلفة، ومثال ذلك الوالد الذي يكون له محددان للهوية الأول أن يكون ذو سلطة، والثاني أن يكون صديقاً لابنه، كل من هذين الدورين يكون قيّماً بالنسبة للوالد، وقد تتصارع هذه الأدوار فيما بينها، ولكن عندما تتكامل هذه الأدوار في تآلف بديع، فإن ذلك يمكّن الوالد من أن يتقبل ابنه، ويهتم به، وأن يضع حدوداً لسلوكه في نفس الوقت، مثل هاتين القيمتين عند الفرد تتواجدان معاً بشكل متناغم بدون أن تسبباً إحساساً بالتوتر لدى الفرد (Scott, et al,1992, 170).

في هذا المستوى يؤدي الفرد النشاط برغبة، ويكون التنظيم الذاتي منسجماً مع مفهوم الذات لدى الفرد، ويكون التركيز هنا على الكيفية التي يتلاءم بها السلوك المدفوع خارجياً مع بقية النشاطات في حياة الفرد وأهدافه وقيمه (Vallerand & Bissonnette, 1992, 601)، وعلى الرغم من أن هذا النوع من الدوافع يتشارك الكثير من الصفات مع الدافعية الداخلية أهمها الاستقلالية إلا أنه يبقى خارجياً لأن أداءه يكون بسبب قيمته كأداة فيما يتعلق ببعض النتائج، والتي تكون خارجة عن النشاط ذاته (Deci & Ryan, 2000a, 62).

3) اللادافعية: An motivation

إضافة إلى الدافعية الداخلية والخارجية، أضاف ديسي وريان مفهوماً ثالثاً في الدافعية لا بد أن يؤخذ بالاعتبار من أجل فهم شامل للسلوك الإنساني، وهو اللا دافعية.

تحدث اللا دافعية على المستوى السيكولوجي عندما لا يدرك الكائن الحي تلك العلاقة بين ما يقوم به من عمل، وبين نتائج هذا العمل (ألان ليوري؛ وفابيان فونوليه، 2000، 39).

واللا دافعية هي حالة يكون فيها الناس في حالة نقص في النية للسلوك، إذ يكون الناس غير مدفوعين عندما يكون لديهم نقص في كل من الإحساس بالفاعلية، والضبط فيما يتعلق بالنتيجة المرغوبة، وغير قادرين على تنظيم أنفسهم فيما يتعلق بالسلوك (Deci & Ryan, 2000c, 237)، والأفراد المرتفعين في هذا التوجه يعتقدون أن بلوغ الغاية المرغوبة خارج نطاق سيطرتهم، وأن التحصيل، والإنجاز مسألة حظ أو قدر، وهم غالبا ما يشعرون بالقلق، وبأنهم غير مؤثرين، وغير قادرين على التأثير في النتائج، أو التعامل مع المطالب، أو التغير، وهم يميلون لأن يكونوا غير مدفوعين، ويريدون الأشياء كما هي دائماً.

ويكون الناس غير مدفوعين عندما يدركون نقصاً في التوافق بين سلوكهم، ونتائج هذا السلوك وينتاب الفرد هنا إحساساً بعدم الكفاءة، ونقصاً في التحكم، كما أن أنواع السلوك غير المدفوعة لا تعتبر داخلية أو خارجية (Vallerand & Bissonnette, 1992, 602) ففي كل أنواع التنظيم الخارجي، حتى الأكثر ضبطاً تتضمن قدراً من الدافعية والنية، وهكذا فإن اللا دافعية هي مفهوم معاكس تماماً لكل من الدافعية الداخلية، والخارجية معاً لأنها تظهر نقصاً في كلا النوعين، وهي بالتالي تظهر نقصاً كاملاً في حرية الإرادة فيما يتعلق بالسلوك الهدف (Deci & Ryan, 2000c, 237)، وذلك لأنه لا يوجد فيها إحساس بالهدف، أو توقع المكافأة، أو توقع إمكانية التغيير، وهي يمكن أن تُرى في كثير من الطرق كمفهوم شبيه بالعجز المكتسب (Vallerand & Bissonnette, 1992, 602).

وتوصف اللادافعية بأنها قد تكون إجمالية إذا ظهرت في كل الأوضاع، أو نوعية إذا ظهرت في أوضاع معينة فقط، ومن خصائص اللا دافعية أيضاً استمرارها في الزمن، فقد تكون حالة دائمة أو مؤقتة(ألان ليوري، فابيان فونوليه، 2000، 45).

كما وجد الباحثون أن الإحساس العام لدى الناس باللا دافعية فيما يتعلق بالسلوك إنما ينتج من اعتقادهم بعدم قدرتهم على تنفيذ السلوك، وأن أداء السلوك لن يُحدث فرقاً في البيئة على أية حال، كما أن كلاً منهما ينتج من النقص المتزايد في الإشباع (الرضا)، باعتباره حاجة أساسية، ومن النقص في الاستقلالية، وكذلك في الكفاءة (Deci & Ryan, 2000c, 240).

سابعاً- خصائص الأفراد ذوي الدافعية الأكاديمية الداخلية:

لفهم أكبر لمفهوم الدافعية الأكاديمية الداخلية لابد من معرفة بعض الخصائص التي يتمتع بها الأشخاص ذوي التوجه الدافعي الداخلي، إذ يرى الباحثون أن الأفراد ذوي الدافعية الداخلية يؤدون النشاط من منطلق "الرغبة في الشعور بالاقتدار، وتأكيد الذات، والإصرار في العمل، وتصبح المنشط التي تكفل للفرد تحقيق هذه المشاعر جذابة بحد ذاتها، وعادة ما يقاس هذا الضرب من النشاط من خلال بيان المدى الذي يمكن به للمرء أن يستمر في التعامل مع مهمة معينة في موقف حر لا تحفّه أية عملية تقويم، أو ضغوط خارجية" (حسين، 1988، 30-31).

وعند المقارنة بين الناس ذوي الدافعية الداخلية وأولئك المحكومون خارجياً نجد أن الفئة الأولى تتمتع باهتمام، وحماس، وثقة أكبر، والتي بدورها تظهر أداءً أفضل في صورة مثابرة وإبداع وتبرز الحيوية واحترام الذات وجودة حياة أفضل (Deci & Ryan, 2000b, 69)، بالإضافة إلى قدرة الفرد على تحديد ميوله، ورغباته، واهتماماته، والعمل على إشباع هذه الحاجات دون وجود ضغوط

خارجية من قبل الآخرين يمكن أن تعارض في اتخاذ القرار الذي يساعد الفرد على إشباع هذه الحاجات.

ويضيف الأشول إلى الخصائص السابقة الإتقان في أداء المهمة، فهو يرى أن الدافعية الداخلية تمثل "خاصية لدى الفرد تؤدي إلى الأداء المحسن، والمتقن في أداء المهمة، أو واجبات معينة" (الأشول، 1987، 506).

ويرى كل من كورنو وروكيمبر(Corno & Rohrkemper,1985) أن هناك اثنتين من السمات المفتاحية للدافعية الداخلية:

أولاً: الدافعية الداخلية يجب أن تعكس العديد من سمات المسؤولية الشخصية مثل إنجاز المهام من خلال جهد الطالب الخاص، تأجيل الإشباع للمكافآت القيمة، النقص التدريجي في الوعي الذاتي بالخوف من الفشل (إنقاص الخوف من الفشل)، وتنمية الإحساس بالتحكم الشخصي أو وعي الفرد بقدرته على التأثير في الأحداث.

ثانياً: أن الدافعية الداخلية تتضمن أيضاً سمات الكفاءة مثل بيان (إثبات) القابلية لتعلم مواد دراسية ملائمة في بيئة الفصل، بدء العمل دون إبطاء وإنهاؤه، واستخدام أنواع من المناورات التي تشكل مُعينات مفيدة في التعلم؛ هاتان السمتان في الدافعية الداخلية تحصلان عندما يشارك التلميذ بشكل متعمّد في عملية مستمرة من تبادل المعلومات التي تميز غرفة الفصل (Corno & Rohrkemper, 1985, 58).

كما يُلاحظ أن الأفراد ذوي الدافعية الداخلية للتعلم يتصفون بالميل الدائم نحو التعلم القيِّم لذاته، ونحو الاستمتاع بالعملية التعلمية، والشعور بالفخر بنواتج الخبرة التي تتضمن اكتساب المعرفة، وتنمية المهارات، وفي مواقف خاصة قد توجد حالة من الدافعية للتعلم عندما يشارك الطلاب من تلقاء أنفسهم في مهمات الفصل من خلال محاولة إتقان المفاهيم، أو المهارات المتضمنة في المهمة (Brophy, 1983, 200) ، فالدافعية الداخلية تعكس الفضول، تعلم المهام الصعبة، والمتحدية، المثابرة، والتوجه نحو الإتقان، ودرجة عالية من الاستغراق في المهمة (Gottfried, 1985, 631)، فهي تعتمد على انتباه الأفراد للمثيرات الجديدة، وغير المألوفة لديهم، وأنه عندما تتنوع الإثارة داخل بنية التعلم مع القدرة على التعامل مع المهمة، والمثابرة فإن ذلك يعد مؤشراً على زيادة الدافعية الداخلية (Gottfried, 1993, 1448).

بالإضافة إلى ذلك؛ ترتبط الدافعية الداخلية للدراسة ارتباطاً موجباً مع إدراك الكفاءة الدراسية، حيث أن ذوي الدافعية الداخلية للدراسة يحبون تعلم المهام المعقدة، والمتحدية ومرتفعة الصعوبة، ومن ثم فهم يدركون أنفسهم على أنهم أكثر كفاءة في التعلم المدرسي من هؤلاء ذوي المستويات الأقل في

الدافعية الداخلية للدراسة (Harter, 1981, 300)، وهذا ما أكدته (حسن، 1995، 97) بالقول إن الدافعية الداخلية هي: استمتاع بالتعلم المدرسي المتسم بالاتجاه نحو التفوق، وحب الاستطلاع، والمثابرة والتركيز داخل المهمة، وتعلم المهام المتحدية للعقل، والصعبة، والغريبة، وغير المألوفة.

ومن الخصائص الأخرى نجد الإبداع، والحيوية، واحترام الذات، ونوعية حياة أفضل حب الاستطلاع، والمثابرة، والاستمرار في أداء المهمة لفترة طويلة، وإتقان المهمة، والإحساس بالسعادة والمتعة، ودرجة من الثقة الشخصية، وغياب الوعي الذاتي بالخوف من الفشل، والقدرة على تأخير الإشباع للجوائز القيمة.

مما تقدم يجد الباحث أن الأشخاص المدفوعين داخلياً يتمتعون بصفات شخصية محددة إذ يوجد لديهم الإحساس بالتحكم الشخصي، وحرية الاختيار، فالدافعية الداخلية يبدو أنها تتطلب إحساس الأفراد بأنهم يتحكمون بالمهمة، أو الموقف التعليمي بالإضافة إلى العمل المستقل للشعور بالرضا.

ثامناً ـ تطبيقات تربوية للدافعية في التعلم الصفي:

يسعى علم النفس الإيجابي إلى إيجاد تطبيقات تربوية نفسية لاستثمار ما توصلت إليه الدراسات، والبحوث النفسية في مجالات متعددة، ويأتي في مقدمتها مجال الدافعية من منطلق أن الدوافع محرك مركزي للسلوك، ومن تلك التطبيقات:

- ربط المواد الدراسية بحاجات الطلاب الحالية والمستقبلية فذلك يجعلهم يندفعون لاستخدام استراتيجيات فعالة في معالجة المواد الدراسية.
- يمكن تقديم برنامج تدريبي لتنمية السلوك الداخلي للضبط لدى الطلبة المتأخرين دراسيًا، على سبيل المثال: المناقشة، واللعب، والمسابقات الموقفية التي تنطوي على تحفيز الدافعية، ولعب الأدوار، تلقي التعليقات دون تقديم مبررات من المتدربين، وتقديم التوجيهات المباشرة، نقد المفاهيم والظواهر الخاطئة، وبالأخص سلوكيات العزو الخارجي.
- إعطاء الحوافز المادية مثل الدرجات، أو قطعة حلوى، أو قلماً، أو بالونه، أو وساماً من القماش، والمعنوية مثل المدح، أو الثناء، أو وضع الصورة على لوحة الشرف أو تكليفه بإلقاء كلمة صباحية، وبالطبع تعتمد نوعية الحوافز على عمر المتعلم، ومستواه العقلي، والبيئة الاجتماعية، والاقتصادية له، وفي كل الحالات يُفضل ألا يعتاد المتعلم على الحافز المادي.
- أشعر الطلبة أنك تؤمن بقدراتهم على التعلم ورغبتهم فيه، حيث يستطيع المعلم من خلال الرسائل التي ينقلها لطلبته أن يعبر عن مدى اعتقاده بقدراتهم ورغباتهم.
- التأكيد على أهمية المواد الدراسية، وقيمتها العلمية و بيّن لهم أن نجاحهم في المواد الدراسية سيكون له أثر بالغ على مستقبلهم.

- عرض قصص هادفة: تبين ما سيترتب على إهمال الدراسة، والركون إلى الجهل، ويمكن للمعلم أن يستعين بالقصص الموجودة بمكتبة المدرسة، ويستعرض القصة مع الأطفال بعد أن يكون قد كلفهم بقراءتها إن كانوا قادرين على القراءة.
- توجيه الأفراد عموماً، والطلبة بشكل خاص، إلى التأكيد على إدراكهم المنطقي لمرونة كل من اتجاه الضبط الداخلي والخارجي، فليس هناك ثبات دائم، فقد يكون اتجاه الفرد للضبط خارجي في موقف، وفي موقف أخر يكون داخلي.
- استثمار دور الدافع المعرفي في العملية التعليمية، من خلال التأكيد على حاجة الفرد للفهم، والمعرفة واستكشاف العوالم الجديدة.
- أن يتصرف المعلم كنموذج للمتعلمين في الإقبال على المطالعة الخارجية، والجلوس معهم في المكتبة، فهذا يساهم كثيراً في تنمية الميل للتعلم الذاتي لدى المتعلم.
- التقرب للمتعلمين، وتحبيبهم في المعلم، فالمتعلم يحب المادة، وتزداد دافعيته لتعلمها إذا أحب معلمها(العتوم؛ وآخرون 2005، 182-186).
- توظيف منجزات العلم التكنولوجية في إثارة فضول وتشويق المتعلم، كمساعدته على التعلم من خلال اللعب المنظم، أو التعامل مع أجهزة الكمبيوتر، فهي أساليب تساهم كثيراً في زيادة الدافعية للتعلم ومواصلته لأقصى ما تسمح به قدرات المتعلم، مع تنمية قدرات التعلم الذاتي، وتحمل مسئولية عملية التعلم، وتنمية الاستقلالية في التعلم.
- استخدام اساليب التشجيع لأنها تؤثر ايجابيا على المتعلم ،وخاصة التشجيع المتتابع لأنه يزيد من استمرار اداء المتعلم ويقلل من سلبيته (الزحيلي، 2002، 85).

ومما سبق: يجد الباحث أن هذه الاساليب تعمل على استثارة دافعية التعلم لدى الطلبة، وتساعد على خلق بيئة تعليمية مناسبة تسمح للطلبة بإظهار ميولهم ومواهبهم وتنمي الدافعية لديهم وتجعل من البيئة الدراسية بيئة خصبة للإنجاز والتحصيل، حيث أن الدافعية توجه المتعلم، وتحرك السلوك، وتحافظ على استدامته، وخاصة أن المتعلم المدفوع هو متعلم إيجابي، فهو يشارك ويخطط في موقف التعلم.

الفصل الخامس

الدراسات السابقة

المحور الأول ــ الدراسات التي تناولت الدافعية.

اولاً– الدراسات العربية.

ثانياً– الدراسات الأجنبية.

المحور الثاني ــ الدراسات التي تناولت جودة الحياة.

أولاً– الدراسات العربية.

ثانياً– الدراسات الأجنبية.

ــ تعقيب على الدراسات السابقة.

الفصل الخامس

الدراســـــات الســـابقة

اطلع الباحث على الدراسات العربية، والأجنبية المتعلقة بموضوع دراسته في الانترنت، والرسائل الجامعية، والدوريات ... الخ، وقد وضع في هذا الفصل ما استطاع أن يتوصل إليه من هذه الدراسات، وكانت على الشكل التالي:

المحور الأول – الدراسات التي تناولت الدافعية:

أولاًـ الدراسات العربية:

1. دراسة الزحيلي (2002) سورية.

عنوان الدراسة:(الدافعية المعرفية وعلاقتها بدافعية التعلم، دراسة ميدانية على طلبة جامعة دمشق).

أهداف الدراسة:

- الكشف عن مستوى دافعية التعلم لدى طلبة جامعة دمشق.
- بيان الفروق بين الذكور والإناث في دافعية التعلم.
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين التخصص، ودافعية التعليم.

عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد عينة البحث (1004) من طلبة جامعة دمشق ذكوراً، وإناثاً.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس الدافع المعرفي، ومقياس دافعية التعليم.

نتائج الدراسة:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية المعرفية، ودافعية التعلم لدى الذكور، والإناث ولدى طلبة الكليات التطبيقية، والانسانية .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعليم بين الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، والمرتفع لصالح ذوي التحصيل المرتفع.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعليم بين الذكور، والإناث لصالح الإناث.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعليم بين الطلبة تبعاً لمتغير الاختصاص (العلوم الأساسية والتطبيقية – العلوم الإنسانية).

2. دراسة أبو عليا (2007) الأردن.

عنوان الدراسة: (العلاقة بين استراتيجيات فوق المعرفة والدافعية الداخلية والخارجية وبين المتغيرات الأخرى لدى طلبة الجامعة).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين استراتيجيات فوق المعرفة، والدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية لطلبة المرحلة الجامعية.

عينة الدراسة: تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية، وتتألف من (311) طالباً وطالبة، من طلبة جامعة الزرقاء الأهلية.

أدوات الدراسة:

- مقياس الدافعية الداخلية والخارجية لأمبيل وآخرين (Ambile,et al, 1994) ، والمكون من (30) عبارة، منها (15) عبارة تتصل بالدافعية الداخلية، و (15) عبارة تمثل الدافعية الخارجية.
- مقياس استراتيجيات فوق المعرفة لسبرا وبينون (Subraw & Bennieun,1994)، والمؤلف من (52) عبارة تعكس قدرة الفرد على التخطيط ، والمراقبة، وتقويم تعلمهم.

نتائج الدراسة:

- إن الدافعية الداخلية لا تختلف باختلاف جنس الطلبة، وتخصصهم، ومستواهم الدراسي.
- وكذلك عدم اختلاف الدافعية الخارجية للطلبة باختلاف جنسهم، وتخصصهم، ومستواهم الدراسي.

3. دراسة صالح (2009) مصر.

عنوان الدراسة: (الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية الداخلية ومشاركة الطالب في الحياة الجامعية من منظور علم النفس الايجابي).

أهداف الدراسة:

- تحديد العلاقة بين الذكاء الوجداني، والدافعية الداخلية.
- تحديد العلاقة بين الذكاء الوجداني، ومشاركة الطالب في الحياة الجامعية.
- تعرف مدى إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال الذكاء الوجداني.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من /242/ طالباً وطالبة من طلبة كلية الآداب، والتجارة بجامعة القاهرة من الغرفة الدراسية الثانية بمتوسط عمر زمني (19.85).

أدوات الدراسة:

- مقياس الذكاء الوجداني ترجمة وإعداد صفاء الأعسر، و سحر علاّم.
- مقياس الدافعية الأكاديمية ترجمة وإعداد الباحثة، ويتألف من (28) بندا موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة (الدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية، واللادافعية).
- مقياس المشاركة (pace) ترجمة، وإعداد الباحثة.
- مقياس جودة الحياة الذاتية (Keyes, 2002) ترجمة وإعداد الباحثة: ويتألف هذا المقياس من (40) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة (سبع مفردات في جودة الحياة الوجدانية، وثماني عشرة مفردة في جودة الحياة النفسية، وخمس عشرة مفردة في جودة الحياة الاجتماعية).

نتائج الدراسة:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور، والإناث في درجاتهم على مقياس الدافعية الأكاديمية ككل، وعلى أبعاد المقياس كافة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور، والإناث في درجاتهم على مقياس جودة الحياة.

4. دراسة أبو عواد (2009) الأردن.

عنوان الدراسة: (البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (AMS) دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث.

أهداف الدراسة: تهدف إلى استقصاء البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية، وتقويم هذه العوامل لدى طلبة الصفين السادس، والعاشر في مدارس وكالة الغوث في الأردن.

أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS) الذي يعتمد على نظرية التقرير الذاتي.

نتائج الدراسة:

- بينت الدراسة وجود ستة عوامل للدافعية الأكاديمية، وهي (دافع المعرفة – ودافع الإثارة – ودافع الانجاز – ودافع التنظيم غير الواعي – ودافع التنظيم المعرف – ودافع التنظيم الخارجي).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية الداخلية تعزى للجنس، ولصالح الإناث ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية المختلطة تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الإناث.

5. دراسة العلوان والعطيات (2010) الأردن.

عنوان الدراسة: (العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية، والتحصيل الأكاديمي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (111) طالباً، وطالبة.

أداة الدراسة: استخدم الباحثان مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية المطور من قبل (Lepper, 2005) ويتكون من (24) فقرة تقيس ثلاثة أبعاد رئيسية هي: (تفضيل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية)، وقد قام الباحثان بتعريبه، وتقنينه على البيئة الأردنية.

نتائج الدراسة:

- بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية الأكاديمية، والتحصيل الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل الأكاديمي بين المرتفعين، والمنخفضين على مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية، وذلك لصالح الطلاب ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع.
- وبينت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً لمتغير الجنس على مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية.

ثانياً ـ الدراسات الأجنبية:

1. دراسة مينر (Miner, M.B, 1993) بنسليفانيا.

عنوان الدراسة:

(Relationship of intrinsic motivation and academic achievement among adult diploma nursing students University, Pennsylvania),

(علاقة الدافعية الداخلية بالإنجاز الأكاديمي عند طلاب كلية التمريض).

هدف الدراسة: التعرف على مستوى الدافعية الداخلية، والأداء الأكاديمي عند مجموعة من الطلبة، واستكشاف العلاقة بينهما.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (33) طالباً وطالبة في السنة الثانية في كلية التمريض.

أدوات الدراسة: استخدم في الدراسة مقياس الدافعية الداخلية العقلية الذي وضعه (Lioyd & Barenblate, 1984).

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط موجب يعود إلى علاقة موجبة بين الدافعية الداخلية، والتعلم.

2. دراسة باتريك (Patrick, C. B, 1995) نيويورك .

عنوان الدراسة:

(College students' intrinsic motivation as a function of instructor Enthusiasm, New York)

(الدافعية الداخلية لطلاب الجامعة كوظيفة لحماس المعلم،).

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين ثلاث مكونات لحماس المدرس (الحماس للتعليم، والحماس للمادة التي يتم تعليمها، والمؤشرات غير اللفظية لحماس المدرس وطاقته)، وبين مستويات الدافعية الداخلية لدى الطلاب.

عينة الدراسة: بلغت العينة الإجمالية في هذه الدراسة (320) طالباً جامعياً.

أدوات الدراسة: استخدمت لقياس الدافعية الداخلية مكونات فرعية لمقياسين في الدافعية الداخلية هما :مقياس تقرير المصير(self determination scale)، ومقياس الحاجات النفسية الأساسية(Basic psychological needs).

نتائج الدراسة: هناك علاقة قوية بين حماس المدرس، والدافعية الداخلية للطالب، بالإضافة إلى أنّ هناك علاقة بين تعبير المدرس عن الحماس للمادة التي يتم تدريسها، وبين الاهتمام، والمتعة كمكونات للدافعية الداخلية للطالب، وأخيراً إن طاقة المدرس، والتعبيرات غير اللفظية للحماس تزيد من مستوى الدافعية الداخلية للطالب.

3. دراسة ايفرايج (Everage, W.E. W, 1999) لوا .

عنوان الدراسة:

(A technique designed to enhance first-year at-risk students' intrinsic motivation: Its effect on quality of effort relative to the academic experience. Iowa).

(أثر تقنية مصممة لزيادة الدافعية الداخلية عند طلاب السنة الأولى المعرضين للخطر على نوعية الجهد المرتبط بالخبرة الأكاديمية).

هدف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف فعالية تقنيةٍ مصممةٍ لزيادة الدافعية الداخلية عند طلاب السنة الأولى المعرضين للخطر، وذلك لتحسين نوعية جهدهم المتصل بالخبرات الأكاديمية.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (123) طالباً معرضاً للخطر.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة استبانه خبرات طالب الجامعة(CSEQ) الذي وضعه (Pace,1990)، بالإضافة إلى التقنية المصممة من قبل الباحث.

نتائج الدراسة: بينت النتائج أنه لا يوجد فروق في نوعية الجهد بين الطلاب الذين شاركوا في التقنية، وأولئك الذين لم يشاركوا، وقد بينت الدراسة عدم فعالية البرنامج المستخدم لزيادة الدافعية الداخلية، وبالتالي تحسين نوعية الجهد المرتبط بالخبرات الأكاديمية.

4. دراسة فيرشيلد وزملائها (Fairchild, et al, 2004) أمريكا.

عنوان الدراسة:

(Evaluating Validity Evidence for the Academic Motivation Scale: Investigating Both New and Existing Data).

(تقويم صلاحية الأدلة لمقياس الدافعية الأكاديمية، التحقق من كلا البيانات الجديدة والمخزنة).

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة مدى صدق مؤشرات مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (1406) طالب، وطالبة من الطلبة الجامعيين الأمريكيين المستجدين، الذين يبلغ معدل أعمارهم (18) سنة، منهم (66%) إناثاً، و(34%) قوقازيين، وقد استخدم التعيين العشوائي للطلبة على أدوات مختلفة لقياس الدافعية للتعلم.

أدوات الدراسة: طبق مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS) فضلاً عن مقاييس أخرى لدافعية التعلّم، ثم اكتفى الباحثون بعينة فرعية مكونة من (915) طالباً، لتقدير الارتباطات بين مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS)، والمقاييس الأخرى، التي ضمت مقياس التوجه للعمل، والأسرة

(Work and Family Orientation Questionnaire)، ودافعية تجنب الفشل

(Motive to Avoid Failure) ، والاتجاهات نحو التعلم (Attitudes Towards Learning) ، وقائمة تفضيل العمل(Work Preference Inventory).

نتائج الدراسة: تم التوصل إلى مؤشرات عن صدق البناء لمقياس الدافعية الأكاديمية.

5. دراسة روسيلو وآرياس (Rusillo& Arias, 2004) إسبانيا.

عنوان الدراسة:

(gender differences in academic motivation of secondary school students).

(الفروق بين الجنسين في الدافع الأكاديمي لطلاب المدرسة الثانوية).

هدف الدراسة: معرفة الفروق بين الجنسين في مختلف المتغيرات التحفيزية المعرفية (الأهداف الأكاديمية، ومفهوم الذات الأكاديمية، واستخدام استراتيجيات التعلم)، وذلك من خلال مستوى التحصيل في اللغة، والرياضيات.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة مقياس مفهوم الذات الأكاديمية (AFA)، ومقياس توجه الدافعية (MAPE-II).

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (521) طالباً، وطالبةً تم اختيارهم من المرحلة الثانية من التعليم الثانوي الإلزامي، مقسمين إلى (285) أنثى، و (236) ذكراً.

نتائج الدراسة:

- وجود فروق بين الجنسين في المتغيرات قيد الدراسة، حيث أظهرت الفتيات مستويات أقل في الدافعية الأكاديمية الخارجية، والمسؤولية اتجاه الفشل في استخدام استراتيجيات معالجة المعلومات بشكل واسع، والحصول على معلومات أفضل بالنسبة للتحصيل في اللغة.
- لم توجد فروق بين الجنسين في مفهوم الذات الأكاديمية، والدوافع الأكاديمية الذاتية، وصفات النجاح بالنسبة للتحصيل الدراسي في الرياضيات.

6. دراسة لافيندر (Lavender, 2005) أمريكا.

عنوان الدراسة:

(A Comparison of Academic Motivation of Academically Prepared and Academically Unprepared Community College Students).

(مقارنة الدافعية الأكاديمية بين طلبة كليات العلوم الاجتماعية المعدّين وغير المعدين أكاديمياً).

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى ما يلي:

مقارنة الدافعية الأكاديمية بين طلبة كليات العلوم الاجتماعية المعدّين أكاديمياً، وغير المعدّين أكاديمياً، تحديد درجة العلاقة بين الدافعية الأكاديمية، ومستوى التحصيل الأكاديمي.

عينة الدراسة: تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من طلبة كليات العلوم الاجتماعية في فلوريدا.

أدوات الدراسة: مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS).

نتائج الدراسة:

- وجود أوجه تشابه في الدافعية بين الطلبة المعدّين أكاديمياً وغير المعدّين أكاديمياً.
- وجود علاقة بين مستويات الدافعية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي.

7. دراسة جوي، ومارش، وداوسن (Guay, Marsh & Dowson, 2005) كندا.

عنوان الدراسة:

(Assessing Academic Motivation among Elementary School Children: The Elementary School Motivation Scale (ESMS)).

(تقويم الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المدارس الابتدائية-مقياس الدافعية للمدارس الابتدائية).

هدف الدراسة: التطوير، والتحقق من صحة قياس الدوافع الأكاديمية التي يمكن استخدامها مع تلاميذ المدارس الصغار في كندا.

أدوات الدراسة: مقياس للدافعية الأكاديمية لطلبة المدارس صغار السن، تقويم الدافعية الداخلية، والتنظيم المعرف، والتنظيم الخارجي.

عينة الدراسة: تم تطبيق هذا المقياس على عينة مكونة من (426) طالباً، وطالبة من طلبة صفوف الأول، والثاني، والثالث الفرنسيين، والكنديين، منهم (226) طالبة، و (200) طالب.

نتائج الدراسة: بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية تعزى إلى كل من العمر، أو الجنس ،أو التفاعل بينهما.

المحور الثاني- الدراسات التي تناولت جودة الحياة:

أولاً- الدراسات العربية:

1. دراسة حسن وآخرين (2006) سلطنة عُمان.

عنوان الدراسة: (جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس).

هدف الدراسة: دراسة العلاقة بين جودة الحياة، والضغوط النفسية، واستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس.

عينة الدراسة: طبقت أدوات الدراسة على عينة مؤلفة من (183) طالباً، وطالبة.

أدوات الدراسة: مقياس جودة الحياة (SS-QOL) ، ومقياس مصادر الضغوط النفسية، واستراتيجيات مقاومتها،

نتائج الدراسة:

- وجود مستوى متوسط من جودة الحياة، وارتفاع المستوى لدى الطلاب مقارنة بالطالبات، كما توصلت إلى أن طلبة الكليات العلمية أكثر جودة للحياة مقارنة بالكليات الإنسانية.
- لا توجد فروق في جودة الحياة بين الطلبة بالنسبة لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق جوهرية في جودة الحياة بين المقيمين في الريف، والمدينة.
- وجود فروق في متغير التخصص الدراسي.

2. دراسة إبراهيم وصديق (2006) سلطنة عُمان.

عنوان الدراسة: (دور الأنشطة الرياضية في جودة الحياة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس).

هدف الدراسة: تناولت دور الأنشطة الرياضية في جودة الحياة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، ومعرفة دور متغير النوع (ذكر، أنثى)، والتخصص (إنساني، علمي) في جودة الحياة.

عينة الدراسة: تألفت من (123) طالباً وطالبة (63) من الذين يمارسون الأنشطة الرياضية، و (60) من الذين لا يمارسون الأنشطة الرياضية.

أدوات الدراسة: استخدم في الدراسة مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة (منسي وكاظم، 2006).

نتائج الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين لصالح الطلبة الذين يمارسون الأنشطة الرياضية،
- عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير النوع، والتخصص، وفي التفاعل الثنائي بينهما.

3. دراسة العادلي (2006) سلطنة عُمان.

عنوان الدراسة: (مدى إحساس طلبة كلية التربية بالرستاق بجودة الحياة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات).

هدف الدراسة: معرفة مستوى إحساس طلبة كلية التربية بالرستاق بجودة الحياة، ومعرفة طبيعة الفروق في متغيري الجنس، والتخصص الدراسي.

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (51) طالباً و(147) طالبةً، من طلبة كلية التربية بالرستاق.

أدوات الدراسة: مقياس جودة الحياة (إعداد الباحث).

نتائج الدراسة:

- أظهرت النتائج أن مستوى إحساس جميع أفراد العينة، وكذلك الذكور، والإناث بشكل منفرد يفوق المتوسط النظري للمقياس الأمر الذي يعكس مستوىً عالياً من الإحساس بجودة الحياة.
- كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور، والإناث لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائياً في التخصص الدراسي تم تحديدها بالفروق بين متوسط درجات طلبة تخصص الدراسات الاجتماعية، ومتوسط درجات طلبة بقية التخصصات المشمولة بالبحث.

4. دراسة أرنوط (2007) مصر.

عنوان الدراسة: (الذكاء الروحي وعلاقته بجودة الحياة).

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الذكاء الروحي بمستوى جودة الحياة.

عينة الدراسة: طبقت أدوات الدراسة على عينة مكونة من (163) فرداً من موظفي بعض المؤسسات الحكومية بمحافظة الشرقية، بلغ عدد الذكور من عينة الدراسة (95) من العينة الكلية، وبلغ عدد الإناث (68) من العينة الكلية.

أدوات الدراسة: مقياس الذكاء الروحي (تعريب وإعداد الباحثة، 2007)، ومقياس جودة الحياة – الصورة المختصرة WHOQOL-BREF لـ (منظمة الصحة العالمية WHO,1996) تعريب، وإعداد الباحثة.

نتائج الدراسة:

- وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات أفراد العينة من الذكور، و الإناث على مقياس الذكاء الروحي، و مقياس جودة الحياة،
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.001) بين متوسط درجات الذكور، والإناث في الدرجة الكلية لجودة الحياة، وكذلك في الأبعاد الفرعية، وكانت الفروق كذلك لصالح الإناث.

5. دراسة كاظم والبهادلي (2007) سلطنة عُمان.

عنوان الدراسة: (جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العُمانيين والليبيين، دراسة ثقافية مقارنة).

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في كل من سلطنة عُمان، والجماهيرية الليبية، ودور متغير البلد (ليبيا، عُمان)، والنوع (ذكر، أنثى)، والتخصص

(إنساني، علمي) في جودة الحياة التي تم قياسها بمقياس ذي ستة أبعاد، وطبيعة العلاقة بين أبعاد جودة الحياة، وكل من دخل الأسرة، والمعدل التراكمي.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبةً (182 من ليبيا، و218 من عُمان).

أدوات الدراسة: مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة (منسي وكاظم، 2006).

نتائج الدراسة:

- أشارت النتائج بشكل عام إلى أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعاً في بعدين من أبعاد الجودة هما: جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم والدراسة، ومتوسطاً في بعدين، هما: جودة الصحة العامة، وجودة شغل وقت الفراغ، ومنخفضاً في بُعدين أيضاً، هما: جودة الصحة النفسية، وجودة الجانب العاطفي.
- كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائياً في متغير البلد، والنوع، وفي التفاعل الثنائي بين النوع، والتخصص، وفي التفاعل الثلاثي بين البلد، والنوع، والتخصص على جودة الحياة؛ حيث كان الطلبة الليبيين أعلى في جودة الصحة العامة، وجودة العواطف، في حين كان الطلبة العُمانيين أعلى في جودة شغل وقت الفراغ، وإدارته، وأما في متغير النوع فقد كان الذكور أعلى في جودة الصحة العامة، وجودة العواطف، وجودة شغل وقت الفراغ وإدارته.
- أما العلاقة بين دخل الأسرة والمعدل التراكمي وأبعاد جودة الحياة، فقد كانت غير دالة مع الدخل، ودالة مع المعدل التراكمي في بُعدين، هما: جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة شغل وقت الفراغ وإدارته.

6. دراسة رجيعة (2009) مصر.

عنوان الدراسة: (التحصيل الأكاديمي وإدراك جودة الحياة النفسية لدى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي من طلاب كلية التربية بالسويس).

أهداف الدراسة:

- الكشف عن الفرق بين الطلبة (مرتفعي الذكاء الاجتماعي ومنخفضيه) في إدراك جودة الحياة النفسية، والتحصيل الأكاديمي.
- الكشف عن مدى اختلاف إدراك جودة الحياة النفسية باختلاف مستوى الذكاء الاجتماعي، والنوع، والتخصص الأكاديمي.

- بحث إمكانية التنبؤ بأي من التحصيل الأكاديمي ، وجودة الحياة النفسية من الذكاء الاجتماعي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (451) طالباً من الجنسين بكلية التربية بالسويس.

أدوات الدراسة:

- مقياس الذكاء الاجتماعي (إعداد إبراهيم محمد المغازي، 2004).
- مقياس كارول رايف لإدراك جودة الحياة النفسية (Ryff,1989)، ويتضمن ستة أبعاد.

نتائج الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي الذكاء الاجتماعي المرتفع، والمنخفض في إدراك جودة الحياة النفسية لصالح ذوي الذكاء المرتفع.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك جودة الحياة النفسية بين الذكور، والإناث لصالح الذكور.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك جودة الحياة النفسية تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي.

7. **دراسة نعيسة (2012) سورية.**

عنوان الدراسة: (جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين).

أهداف الدراسة: التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين حسب متغيرات البلد (المحافظة) دمشق واللاذقية، والنوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، والتخصص (علوم نظرية، علوم تطبيقية)

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (360) طالباً بينهم (180) طالباً من طلبة جامعة دمشق، و(180) طالباً من طلبة جامعة تشرين.

أدوات الدراسة: مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة من إعداد(منسي وكاظم 2006).

نتائج الدراسة:

- وجود مستوى متدني من جودة الحياة الجامعية لدى طلبة كل من جامعتي دمشق وتشرين.
- إن جودة الحياة عند طلبة الكلِّيات التطبيقية والنظرية كانت أدنى من المتوسط.

ثانياً ــ الدراسات الأجنبية:

1. دراسة تريادو وآخرون (Triado & et.al, 2004) إسبانيا.

عنوان الدراسة:

(motivation, quality university and counseling services at the university of Granada).

(الدافعية الأكاديمية وجودة الحياة الجامعية في جامعة غرناطة).

هدف الدراسة: دراسة مشاكل الدافعية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وعلاقتها بجودة الحياة الجامعية.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (99) طالباً، وطالبةً من جامعة غرناطة، وجميعهم ممن يستخدمون مكتب الاستشارات الفنية، حيث بلغ معدل أعمارهم (23.26) سنة، منهم (47) من الإناث، و (52) من الذكور.

أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس المعلومات النفسية (PIP) (psychology Information Protocol)، والمكون من (80) عبارة تكشف عن المشاكل، والصعوبات التي تواجه الطلاب في الجامعة (الصعوبات الأكاديمية والديمغرافية والنفسية والشخصية)،إضافة إلى مجموعة من الأسئلة التي أجاب عنها الطلاب.

نتائج الدراسة:

- كشفت النتائج عن العلاقة بين مشاكل الدافعية الأكاديمية، وطريقة تقديم خدمات الاستشارة الفنية في الجامعة.
- كما بينت النتائج عن وجود علاقة طردية إيجابية بين الدافعية الأكاديمية، وجودة الحياة الجامعية.

2. دراسة سوليس وتيديسكو (Sulis & Tedesco, 2008) إيطاليا.

عنوان الدراسة:

(Quality of life among university students in Cagliari. A synthetic indicator).

(جودة الحياة الجامعية بين الطلاب في جامعة كالياري).

أهداف الدراسة:

- قياس جودة الحياة الجامعية في جامعة كالياري انطلاقاً من مجموعة من المؤشرات الذاتية لدى الطلاب.
- إجراء دراسة مقارنة بين عدة أساليب لقياس جودة الحياة الجامعية.

عينة الدراسة: شملت الدراسة (13893) من الطلبة المسجلين في كليات الاقتصاد ، والقانون، والعلوم السياسية، منهم (36.9%) من طلبة جامعة كالياري.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس جودة الحياة الجامعية من إعداد (Larsen et.al, 1985; Huebner et.al, 2005)، والذي قام الباحث بتطويره ، وإعداده ليتناسب مع أفراد الدراسة.

نتائج الدراسة:

- تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق بالنسبة لجودة الحياة الجامعية بين الطلاب ذوي النشاطات المتنوعة ، والطلاب محدودي النشاطات، لصالح الطلاب ذوي النشاطات المتنوعة.
- توجد فروق بالنسبة لجودة الحياة الجامعية بين الطلاب ممن تكون نشاطاتهم الاجتماعية مقتصرة داخل الجامعة فقط ، والطلاب ذوي النشاطات داخل الجامعة، وخارجها.

3. دراسة هيننك وآخرون (Henning & et.al, 2010) أوكلاند.

عنوان الدراسة:

(Quality of life and motivation to learn: A study of medical students, University of Auckland Issues in Educational Research).

(جودة الحياة الجامعية والدافعية للتعلم، دراسة على طلاب كلية الطب).

هدف الدراسة: معرفة العلاقة بين جودة الحياة الجامعية، والدافعية للتعلم.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من مجموعتين من طلاب جامعة أوكلاند المجموعة الأولى هي: مجموعة من طلاب السنة الرابعة ، وتألفت من (6) طلاب (5 ذكور وأنثى)، والمجموعة الثانية من طلاب السنة الخامسة تألفت من (13) طالباً، وطالبةً (6 ذكور، و7 إناث)

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة استبانة جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية، والذي تضمن كلاً من العوامل النفسية، والعلاقات الاجتماعية ، ونوعية البيئة، إضافة إلى مقاييس أخرى مثل مقياس الكفاءة الذاتية، والقيمة الجوهرية، وقلق الامتحان.

نتائج الدراسة:

- بينت نتائج الدراسة انخفاض الدافعية للتعلم لدى الطلاب الذين يواجهون تلك الصعوبات.
- أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود علاقة بين إنشاء العلاقات الاجتماعية، وجودة الحياة الجامعية.

ـ تعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات العربية والأجنبية السابقة مفهوم الدافعية بشكل عام والدافعية الداخلية، والخارجية، والمعرفية ولم تتطرق للدافعية الأكاديمية سوى دراسة أبو عواد (2009): لدراسة مقياس الدافعية الأكاديمية، ودراسة (Fairchild, et al, 2004)، لتقويم صلاحية الأداة لمقياس الدافعية الأكاديمية ودراسة (Rusillo & Arias, 2004)، لمعرفة الفروق بين الجنسين في الدافع الأكاديمي لطلاب المدرسة الثانوية إسبانيا، ودراسة (Lavender, 2005)، لمقارنة الدافعية الأكاديمية بين طلبة كليات العلوم الاجتماعية المعدّين، وغير المعدين أكاديمياً، ودراسة (Guay, 2005)، لتقويم الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المدارس الابتدائية، وبالتالي تختلف هذه الدراسة عن الدراسات العربية والأجنبية السابقة كلها لتناولها موضوع الدافعية الأكاديمية وربطه بجودة الحياة، وكذلك عينة الدراسة.

وتشابهت الدراسة الحالية مع كل الدراسات العربية والأجنبية السابقة التي عثر عليها الباحث بدراسة مفهوم جودة الحياة، ولكنها اختلفت مع كل الدراسات السابقة من حيث ربطها مع متغير غير الدافعية الأكاديمية، باستثناء دراسة رجيعة (2009): التي تناولت التحصيل الأكاديمي، وليس الدافعية الأكاديمية، و دراسة (Henning & et al, 2010): التي ربطة جودة الحياة مع دافعية التعلم، وليس الدافعية الأكاديمية كما أنها تختلف بأنها تناولت عينة من كلية واحدة، وهي كلية الطب، بينما الدراسة الحالية تركز على مجموعة واسعة من الكليات، وأقرب الدراسات هي دراسة (Triado & et al, 2004): التي تناولت مفهوم جودة الحياة، والدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الجامعيين، ولكنها تختلف في العينة، وكذلك الدراسة الحالية درست هذه المفاهيم من منظور إيجابي لعلم النفس، وتبقى هذه الدراسة أجنبية.

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة العربية، والأجنبية وجد الباحث أنه لا توجد دراسات محلية تناولت موضوع جودة الحياة باستثناء دراسة (نعيسة)، وأن هناك ندرة في الدراسات، والبحوث التي تناولت جودة الحياة من منظور إيجابي لعلم النفس، وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث تناولها لمفهوم الجودة، ومفهوم الدافعية، وتختلف عنها في دراسة العلاقة بين هذين المفهومين، وكذلك تختلف عنها في تناولها لهذا الموضوع من منظور إيجابي لعلم النفس.

الباب الثاني

الدراسة الميدانية

الفصل السادس: منهجية الدراسة وإجراءاتها.

الفصل السابع: عرض نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها.

الفصل السادس

منهجية الدراسة وإجراءاتها

ـــ توطئة.

أولاً ـــ المجتمع الأصلي للدراسة.

ثانياً ـــ اختيار عينة الدراسة.

ثالثاً ـــ منهج الدراسة.

رابعاً ـــ أدوات الدراسة:

الأداة الأولى: مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة.

الأداة الثانية: مقياس الدافعية الأكاديمية.

خامساً ـــ الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة:

1) الصدق.

2) الثبات.

سادساً ـــ المعالجات والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل السادس

منهجية الدراسة وإجراءاتها

ـ توطئة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لإجراءات الجزء الميداني للدراسة متمثلة في: توضيح المنهج المستخدم في الدراسة، والعينة، والأدوات المستخدمة من حيث (وصفها، وصدقها، وثباتها، وطريقة تصحيحها)، وأخيراً تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات.

وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي في دراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة، حيث إن المنهج الوصفي التحليلي يدرس العلاقة بين المتغيرات، أو يتنبأ بحدوث متغيرات من متغيرات أخرى.

أولاًـ المجتمع الأصلي للدراسة:

يتألف المجتمع الأصلي للدراسة من طلبة جامعة دمشق للعام الدراسي 2013/2012، حيث تم تقسيم كلياتها إلى مجموعتين وكما يلي:

كليات العلوم الأساسية والتطبيقية: وتشمل كليات الطب البشري، والصيدلة، وطب الأسنان، وكليات الهندسة المدنية، والميكانيكية، والكهربائية، والزراعية، والمعلوماتية، وكلية العلوم، والفنون الجميلة. والاقتصاد.....)

كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية: وتشمل كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وكلية التربية، والحقوق، والشريعة،.....)، وقد أُعتمد هذا التصنيف من مديرية الإحصاء في جامعة دمشق استناداً إلى قرار صادر عن مجلس التعليم العالي في الوزارة.

ثانياًـ اختيار عينة الدراسة:

1) العينة الاستطلاعية:

ـ العينة الاستطلاعية الأولى:

تم بتاريخ 2013/3/20 تطبيق المقياسين، مقياس جودة الحياة الذي بلغت عدد عباراته (50) عبارة، ومقياس الدافعية الأكاديمية الذي بلغت عدد عباراته (27) عبارة، على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (30) طالباً، وطالبة من طلبة السنة الثانية في كلية التربية في جامعة دمشق، وسعى الباحث من هذا التطبيق إلى هدفين:

الهدف الأول: معرفة مدى مناسبة صياغة العبارات لأفراد العينة من حيث الصعوبة، والسهولة والدقة، وتم من خلال هذا التطبيق الحصول على عدد من الاستفسارات، والاقتراحات، قام الباحث بتسجيلها والاستفادة منها.

الهدف الثاني: التأكد من الطباعة الصحيحة، والتصميم الصحيح لهذه الأدوات، وإلقاء الضوء على بعض المشكلات التي يمكن أن تعترض التطبيق، مما أسهم في إخراج بنود المقياسين بشكل مناسب.

ـ العينة الاستطلاعية الثانية:

تم بتاريخ 2013/3/24 تطبيق المقياسين، مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة، ومقياس الدافعية الأكاديمية بالصورة النهائية، على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (60) طالباً، وطالبة من طلبة السنة الثانية في كلية التربية في جامعة دمشق، وسعى الباحث من هذا التطبيق الى التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة.

2) عينة الدراسة الأساسية:

قام الباحث بسحب عينة الدراسة من كلية الصيدلة، والهندسة الميكانيكية:(من العلوم الأساسية والتطبيقية)، طلبة السنة الثانية، والسنة الرابعة، وكلية التربية وكلية الآداب قسم علم الاجتماع :(من العلوم الإنسانية والاجتماعية)، طلبة السنة الثانية، والسنة الرابعة.

وقد تم اختيار هذه الكليات لأنها تحتوي أقساماً متنوعة، واختصاصات مختلفة، ولتكون ممثلة بشكل أكبر للمجتمع الأصلي، وتقتضي طبيعة الدراسة الحالية سحب العينة بالطريقة العشوائية الطبقية.

العينة العشوائية: أن يكون لكل أفراد الجماعة حظوظاً متساوية في أن يجري اختيارهم من بين أفراد العينة، وأن لا يؤثر اختيار أي فرد بأي صورة من الصور في اختيار أي فرد آخر.

العينة الطبقية: يتم بموجبها تصنيف الطلبة بموجب السنة الدراسية (ثانية – رابعة)، الجنس (ذكور – إناث)، والاختصاص (العلوم الأساسية والتطبيقية – العلوم الإنسانية والاجتماعية).

وينبغي أن يكون عدد الأفراد الذين يمثلون كل طبقة في العينة المسحوبة مطابقاً لنسبة هذه الطبقة في الجماعة الكاملة، وتسحب العينة عشوائياً بعد انجازات تصنيف مجتمع الدراسة إلى طبقات، وتحديد نسبة كل طبقة إلى المجتمع الأصلي (حمصي، 1991، 116–117).

وقام الباحث بسحب نسبة (9.5%) تقريباً من طلبة السنة الثانية، ونسبة (9.5%) تقريباً من طلبة السنة الرابعة من الكليات آنفة الذكر، واعتمد الباحث على مجموعة من المتغيرات، وهي

:(الجنس – السنة الدراسية – الاختصاص– المعدل الدراسي)، والجدول رقم (1) يبين عدد أفراد عينة الدراسة، والكليات التي سحبت منها العينة، وعدد أفراد المجتمع الأصلي، وعدد أفراد العينة في كل كلية، والنسبة المئوية للعينة بالنسبة للمجتمع الأصلي لكل منها.

الجدول (1) يوضح عدد أفراد المجتمع الأصلي و عدد أفراد عينة الدراسة

الكلية	المجتمع الأصلي	السنة الثانية			السنة الرابعة		
		إجمالي سنة ثانية	النسبة	العينة	إجمالي سنة رابعة	النسبة	العينة
الهندسة الميكانيكية	3743	2552	%9.5	243	1191	%9.5	113
علم الاجتماع	1813	733	%9.5	71	1080	%9.5	103
التربية	3441	1781	%9.5	170	1660	%9.5	158
الصيدلة	1137	613	%9.5	58	524	%9.5	50
المجموع	10134	5679	%9.5	542	4455	%9.5	424

نلاحظ من الجدول السابق أن: عدد أفراد المجتمع الأصلي(10134) طالباً وطالبة، وتم سحب نسبة (9.5%) من المجتمع الأصلي، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الإجمالية (966) طالباً وطالبة، و بلغ عدد عينة الدراسة من طلبة السنة الثانية (542) طالباً وطالبة ، وعدد عينة الدراسة من طلبة السنة الرابعة (424) طالباً وطالبة.

3) وصف العينة:

قام الباحث بالاطلاع على برنامج الدوام للكليات المذكورة سابقاً للسنة الثانية والرابعة، وقام بتوزيع أدوات الدراسة على الطلبة أثناء تواجدهم في القاعات والمدرجات، وأقتصر الباحث على طلبة السنة الثانية والرابعة، وتكونت عينة الدراسة من (966) طالباً وطالبةً، واعتمد الباحث على مجموعة من المتغيرات، وهي :(أ–الجنس، ب– السنة الدراسية، ج– الاختصاص، د– المعدل الدراسي)، والجدول رقم (2) يبين عدد أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

الجدول (2) يوضح توزع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير		العدد	النسبة
الجنس	الذكر	386	%40
	أنثى	580	%60
	المجموع	**966**	**%100**
الكلية	التربية	328	%34
	علم الاجتماع	174	%18
	الصيدلة	108	%11
	الهندسة الميكانيكية	356	%37
	المجموع	966	**%100**

المتغير		العدد	النسبة
السنة الدراسية	السنة الثانية	542	%56
	السنة الرابعة	424	%44
	المجموع	**966**	**%100**
الاختصاص	العلوم الإنسانية	502	%52
	العلوم التطبيقية	464	%48
	المجموع	**966**	**%100**
المعدل الدراسي	مقبول	315	%33
	جيد	255	%26
	جيد جداً	265	%27
	امتياز	131	%14
	المجموع	**966**	**%100**

يلاحظ الباحث من الجدول رقم(2) أن: عدد الذكور (386) طالباً، وعدد الإناث (580) طالبةً، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة الإجمالية (966) طالباً وطالبةً، و بلغ عدد أفراد عينة الدراسة من طلبة السنة الثانية (542) طالباً وطالبةً ، وعدد أفراد عينة الدراسة من طلبة السنة الرابعة (424) طالباً وطالبة، وعدد طلبة العلوم الإنسانية والاجتماعية (502) طالباً وطالبةً، وعدد طلبة العلوم الأساسية والتطبيقية (464) طالباً وطالبةً، وقد توزع أفراد عينة الدراسة بالنسبة لمتغير المعدل الدراسي كما هو موضح في الجدول السابق.

ثالثاً ـ منهج الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لأنّ البحث يتناول ظاهرة واقعية يجب أن تدرس كما هي في الواقع، وهذا المنهج يدرس الظاهرة، ويصفها وصفاً تحليلياً علمياً دقيقاً، ويساعد في الحصول على نتائج أكثر دقة تساعد في عمليات اتخاذ القرار، وتدعم أغراض البحث (حمصي، 2003، 183-184).

بالإضافة لذلك فإنّ هذا المنهج يمكن أن يصف العلاقات السائدة بين الظواهر الجارية (الكيلاني والشريفين، 2007، 27).

وقد وصف الباحث من خلاله مشكلة الدراسة من خلال الفصل الأول، والفصول النظرية الأخرى، ومن ثم قام بتحليل نتائجها بعد معالجتها إحصائياً، ومن ثم تفسيرها، وإعطائها دلالاتها المناسبة.

رابعاً ــ أدوات الدراسة:

أولاً: الأداة الأولى: مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة.

1) تم الحصول على عبارات المقياس من مصدرين أساسيين: أولهما يتمثل في الكتابات، والآراء النظرية التي تناولت جودة الحياة بصفة عامة، والتعريفات الخاصة بها، أما المصدر الثاني يتمثل في المقاييس العربية، والأجنبية التي وضعت للاستخدام في قياس جودة الحياة منها:

- مقياس جودة الحياة لـ(Keyes, 2002) ترجمة، وإعداد نسرين علي صالح (2009)، يهدف هذا المقياس إلى قياس جودة الحياة لدى طلبة المرحلة الجامعية، ويتألف المقياس من (40) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة، على النحو التالي: (سبع مفردات في جودة الحياة الوجدانية، ثماني عشرة مفردة في جودة الحياة النفسية، وخمس عشرة مفردة في جودة الحياة الاجتماعية).
- مقياس جودة الحياة "الصورة المختصرة" إعداد منظمة الصحة العالمية (1995)، ترجمة بشرى إسماعيل احمد (2008)، جامعة أم القرى، ويتألف المقياس من (26) عبارة، منها عبارتان عن جودة الحياة العامة، والصحة العامة، و(24) عبارة موزعة على أربعة أبعاد فرعية للمقياس.
- مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة الذي أعده منسي وكاظم (2006)، يتكون من (60) فقرة، وأمام كل فقرة مقياس تقدير خماسي، تتوزع فقرات المقياس على ستة أبعاد (جودة الصحة العامة، وجودة الحياة الأسرية، والاجتماعية، وجودة التعليم والدراسة، وجودة العواطف، وجودة الصحة النفسية، وجودة شغل الوقت، وإدارته ، بواقع (10) فقرات في كل بُعد .
- مقياس جودة الحياة: إعداد حسيب محمد حسيب (2005)، ويتكون المقياس من (28) بنداً موزعة على أربعة أبعاد، وهي السلامة البدنية، والتفكير العقلاني، والاتزان الانفعالي، والمهارات الاجتماعية بواقع (7) فقرات للبعد الواحد.
- مقياس جودة الحياة الاسرية: إعداد أماني عبد الوهاب مقصود سميرة محمد شند(2010)، يتكون المقياس من (36)عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: (التفاعل الأسري، الوالدية، السعادة الانفعالية، السلامة).
- مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة: إعداد هويدة محمود وفوزية الجمالي (2010)، ويتألف من سبعة أبعاد رئيسية هي:(الصحة العامة، والرضا عن الحياة، والعلاقات الاسرية، والعلاقات الاجتماعية، والنجاح الأكاديمي، والممارسات الدينية، وشغل أوقات الفراغ).

وبعد ذلك أعد الباحث مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة.

2) وصف مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة (إعداد الباحث) :

1. الهدف من المقياس:

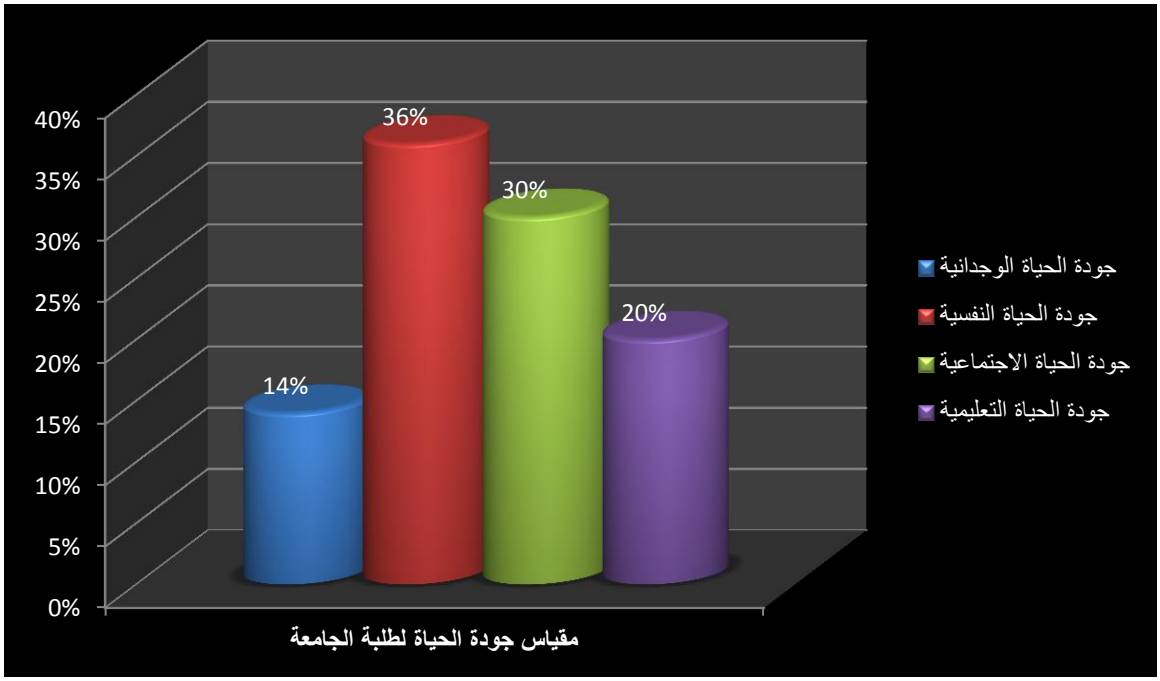
يهدف المقياس إلى معرفة إحساس الفرد العام بجودة الحياة من خلال وجود، أو غياب المشاعر الإيجابية نحو الحياة، والرضا بالحياة، ومدى نجاح الفرد في حياته الخاصة، والشخصية، بالإضافة إلى مدى نجاحه في حياته العامة، والاجتماعية والتعليمية.

ويتألف المقياس من (50) بنداً موزعة على أربعة أبعاد رئيسية، على النحو التالي: (7) بنود في جودة الحياة الوجدانية، (18) بنداً في جودة الحياة النفسية، (15) بنداً في جودة الحياة الاجتماعية، (10) بنود في جودة الحياة التعليمية، والجدول التالي يبين أبعاد المقياس، وأرقام العبارات لكل بعد.

الجدول (3) يوضح أبعاد مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة وأرقام العبارات لكل بعد

الأبعاد	العبارات
جودة الحياة الوجدانية	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7.
جودة الحياة النفسية	8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25.
جودة الحياة الاجتماعية	26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40.
جودة الحياة التعليمية	41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50.

والشكل التالي يبين نسبة كل بعد من أبعاد مقياس جودة الحياة بالنسبة للمقياس ككل



الشكل (2) يبين نسبة كل بعد من المجموع لمقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة

2. أبعاد المقياس:

يتألف المقياس من أربعة أبعاد أساسية هي:

1. **جودة الحياة الوجدانية:** يقيس هذا البعد المشاعر الإيجابية، فهو يسأل عن الحد الذي يشعر به الفرد بست أعراض تمثل المشاعر الإيجابية، وهي: (1) المرح، (2) الابتهاج، (3) السعادة، (4) الهدوء والسلام، (5) الرضا، (6) الحيوية، كما يتضمن هذا الجزء سؤالاً لتقييم الرضا بالحياة.
2. **جودة الحياة النفسية:** ويعكس هذا البعد مدى نجاح الأفراد في حياتهم الخاصة، والشخصية.
3. **جودة الحياة الاجتماعية:** ويعكس هذا البعد مدى نجاح الأفراد في حياتهم العامة، والاجتماعية.
4. **جودة الحياة التعليمة:** إن جودة التعليم تهدف إلى تحقيق مستوى أفضل من خريجي كليات التعليم العالي، وتحقيق استجابة أسرع في حاجات سوق العمل، والمجتمع، وتحقيق مرونة أكبر في الاستجابة، والتكيف مع التغيرات في متطلبات، واحتياجات المستفيدين، بأقل قدر من الإنفاق من خلال تعظيم الأعمال التي تحقق مستوى الجودة المناسب وحذف الأعمال التي لا تضيف أي قيمة.

3. تصحيح المقياس:

يصحح مقياس جودة الحياة عن طريق جمع درجات الفرد على المقياس الكلي من خلال جمع درجات كل بعد من الأبعاد المكونة للمقياس على النحو التالي:

1. **بعد جودة الحياة الوجدانية:** تعطى البنود من (1 حتى 6) الدرجات التالية: {1-2-3-4-5} للإجابات التالية على الترتيب: نادراً – قليلاً – بدرجة متوسطة – كثيراً – كثيراً جداً.

ويعطى البند رقم (7) الدرجات التالية: {1-2-3-4-5} للإجابات التالية على الترتيب: سيئة جداً، سيئة، متوسطة، جيدة، جيدة جداً.

2. **بعد جودة الحياة النفسية:** تعطى الدرجات التالية: {1-2-3-4-5} للإجابات التالية على الترتيب: نادراً – قليلاً – بدرجة متوسطة – كثيراً – كثيراً جداً بالنسبة للبنود الموجبة (8، 9، 10، 15، 16، 18، 19، 20، 24، 25)، وتعطى الدرجات التالية: {5 – 4 – 3 -2- 1} للإجابات التالية على الترتيب: نادراً – قليلاً – بدرجة متوسطة – كثيراً – كثيراً جداً بالنسبة للبنود السالبة (11، 12، 13، 14، 17، 21، 22، 23).
3. **بعد جودة الحياة الاجتماعية :** تعطى الدرجات التالية: {1-2-3-4-5} للإجابات التالية على الترتيب: نادراً – قليلاً – بدرجة متوسطة – كثيراً– كثيراً جداً، بالنسبة للبنود الموجبة (28،

29، 30، 31، 36، 37، 39)، وتعطى الدرجات التالية، {5 – 4 – 3 –2– 1} ، للإجابات التالية على الترتيب: نادراً – قليلاً – بدرجة متوسطة – كثيراً – كثيراً جداً، بالنسبة للبنود السالبة (26، 27، 32، 33، 34، 35، 38، 40).

4. **بعد جودة الحياة التعليمية:** تعطى الدرجات التالية: {1–2–3–4–5}، للإجابات التالية على الترتيب: نادراً – قليلاً – بدرجة متوسطة – كثيراً– كثيراً جداً، بالنسبة للبنود الموجبة (41، 43، 45، 47، 49)، وتعطى الدرجات التالية: {5 – 4 – 3 –2– 1}، للإجابات التالية على الترتيب: نادراً – قليلاً – بدرجة متوسطة – كثيراً– كثيراً جداً، بالنسبة للبنود السالبة (42، 44، 46، 48، 50).

وتتراوح الدرجة على المقياس من (50) الحد الأدنى إلى (250) الحد الأعلى.

ثانياً: الأداة الثانية: مقياس الدافعية الأكاديمية:

1) تم الحصول على عبارات المقياس من مصدرين أساسيين: أولهما يتمثل في الكتابات والآراء النظرية التي تناولت الدافعية بشكل عام، والدافعية الأكاديمية بشكل خاص، والتعريفات الخاصة بها، أما المصدر الثاني، فهو يتمثل في المقاييس العربية، والأجنبية التي وضعت للاستخدام في قياس الدافعية الأكاديمية منها:

- مقياس الدافعية الأكاديمية لـ(Vallerand, et al, 1992)، ترجمة وإعداد الباحثة نسرين علي صالح (2009): ويتكون من (28) فقرة موزعة على سبعة مقاييس فرعية، أحدها يعكس انعدام الدافعية، وثلاثة مقاييس فرعية تعكس الدافعية الداخلية، وثلاثة أخرى تعكس الدافعية الخارجية .
- مقياس الدافعية للتعلم إعداد دوقة أحمد، لورسي عبد القادر، غربي مونية(2007): يتكون المقياس من (50) فقرة موزعة على ستة أبعاد أساسية.
- مقياس الدافعية للتعلم أعده كوزيكي وأنتوسل (Kozeki & Entwistle,1984)، ونقله إلى العربية وطوره سليمان(1989)، ثم قام الرافعي (2009) بتقنينه على البيئة السعودية، يتألف المقياس من (36) عبارة موزعة على ستة أبعاد هي: (الدفء، الاجتماعية، الكفاءة، الميل، الطاعة، المسؤولية).
- مقياس دافع الإنجاز، إعداد غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح الغامدي (2009)، ويتألف المقياس من (80) عبارة موزعة على (10) أبعاد ، وهذه الأبعاد هي: السعي نحو التفوق، والتخطيط للمستقبل، والمثابرة والانتقال، وأداء الأعمال بسرعة وإتقان، والشعور بالمسؤولية،

والثقة بالنفس وامتلاك القدرة ، والمكافآت المادية والمعنوية، والمنافسة، والاستقلال، والتغلب على العوائق.

وبعد ذلك أعد الباحث مقياس الدافعية الأكاديمية مستفيدا" من المقاييس السابقة.

2) وصف مقياس الدافعية الأكاديمية (إعداد الباحث) :

1.الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى معرفة مثابرة الطلبة، واستمتاعهم بالتعلم، والاهتمام بكل ما هو جديد، وحب الاستطلاع، والتواصل في التعلم، وإنجاز المهام الصعبة ، وإدراك الكفاءة، والتفوق في الأعمال التي يقومون بها، والمقياس مؤلف من(27) بنداً في الدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية.

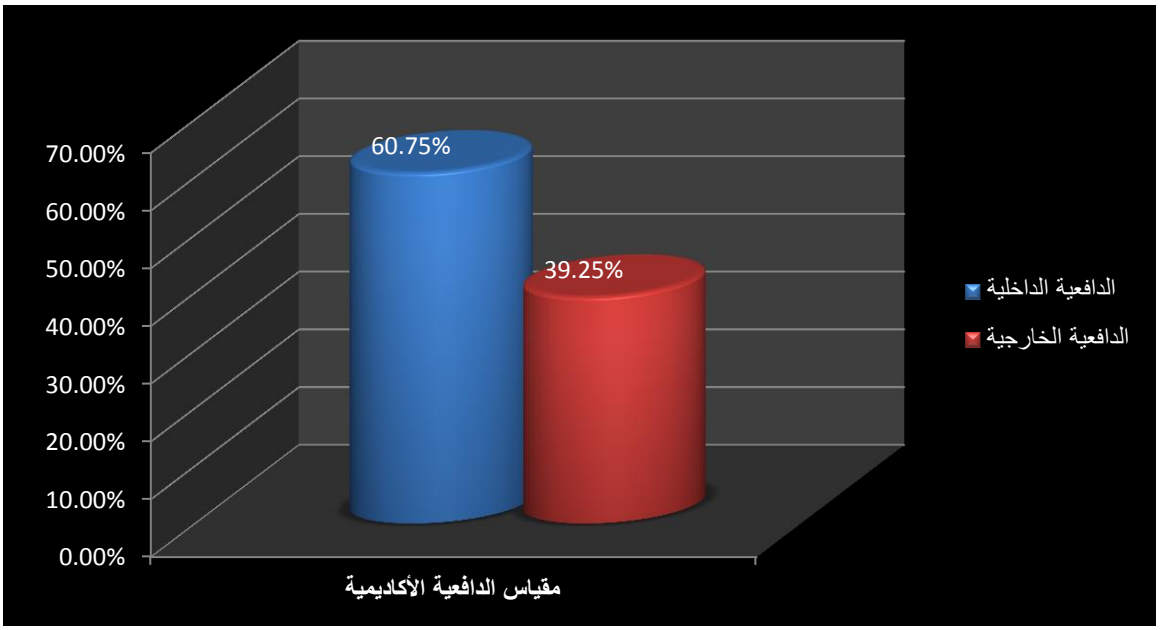
2.أبعاد المقياس:

1. **الدافعية الداخلية:** وتشير الدافعية الداخلية إلى حقيقة أداء النشاط لذاته، وللسعادة، والرضا الناتج عن المشاركة فيه.
2. **الدافعية الخارجية:** تشير إلى أداء النشاط كوسيلة للحصول على غاية مرغوبة أخرى ، وليس من أجل النشاط ذاته.

والجدول رقم (4) يبين أبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية، وأرقام العبارات لكل بعد، والشكل رقم (3) يبين نسبة كل بعد من المجموع لمقياس الدافعية الأكاديمية.

الجدول (4) يوضح أبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية وأرقام العبارات لكل بعد

الأبعاد	العبارات
الدافعية الداخلية	1-2- 3-4- 5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15 .
الدافعية الخارجية	16- 17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27.



الشكل رقم (3) يبين نسبة كل بعد من المجموع لمقياس الدافعية الأكاديمية

1. **الدافعية الداخلية**؛ وتتضمن:

- **الدافعية الداخلية للمعرفة:**

تُعرف بأنها أداء النشاط للسعادة، والرضا التي يختبرها الفرد عندما يتعلم، يكتشف، أو يحاول فهم شيء ما جديد.

هذا النوع من الدافعية الداخلية يرتبط بالكثير من المتغيرات كالاكتشاف، الفضول، أهداف التعلم، لكن يمكن أن يضاف إلى هذا المنظور، أبعاد أخرى مثل: الحاجة إلى المعرفة، والفهم، والبحث عن المعنى مثال ذلك: أن الطلبة يكونون مدفوعين داخلياً للمعرفة عندما يقرؤون كتاباً من أجل المتعة التي يختبرونها عندما يتعلمون شيئاً جديداً، وتمثله البنود: (1-4-7-10-13).

- **الدافعية الداخلية للإنجاز:**

تعرف بأنها المشاركة في نشاط ما من أجل المتعة، والرضا الذي يختبره الفرد عندما يحاول إنجاز، أو إبداع شيء ما.

هذا النوع تمت دراسته في علم النفس تحت عنوان دافعية الإتقان، فالأفراد يتفاعلون مع المحيط من أجل أن يشعروا بالكفاءة، ولخلق إنجازات فريدة، فالطلبة الذين يوسعون نشاطهم إلى ما وراء ما تتطلبه فروضهم، لكي يختبروا السعادة، والرضا بينما يحاولون التفوق على أنفسهم، فإنهم يبدون دافعية داخلية للإنجاز، وتمثله البنود: (2-5-8-11-14).

- **الدافعية الداخلية للمشاركة في الأحداث المثيرة:**

تعرف بأنها المشاركة في نشاط ما بسبب استثارة الحواس المرتبطة بهذا النشاط.

ويكون هذا النوع فعالاً عندما يشارك الشخص في نشاط لاختبار الأحداث المثيرة (المتعة الحسية، والإحساس بالجمال، والمرح والحماس)، الناتجة عن مشاركة الفرد في هذا النشاط، فالطلبة الذين يتوجهون للفصل من أجل المتعة، والحماس التي تثيرها مناقشات الصف، هي أدلة للأفراد ذوي الدافعية الداخلية للمشاركة في الأحداث المثيرة، وتمثله البنود: (3-6-9-12- 15).

2. الدافعية الخارجية؛ وتتضمن:

- **التنظيم الخارجي:** يشير إلى أنواع السلوك التي تكون محكومة بمصادر خارجية مثل: الثواب، والعقاب، وتمثله البنود: (16-19-22-25).
- **التنظيم المغروس:** يشير إلى أنواع السلوك التي تكون محكومة بمصادر داخلية مثل: تجنب الشعور بالذنب، أو القلق، أو لتحسين الذات، والفخر(تمثيل داخلي لمصادر الضبط الخارجي)، وهنا يبدأ الفرد باستيعاب أسباب الفعل، وهذا النوع من الاستيعاب على الرغم من أنه داخلي بالنسبة للفرد، إلا أنه لا يتمتع بحرية الإرادة طالما أنه مرتبط باستيعاب، أو تمثيل أحداث خارجية سابقة، وهكذا فإن الطالب يقول أنا أدرس ليلة الامتحان، لأن هذا ما يفعله الطالب الجيد، ومثل هذه الأفعال تؤدّى مع شعور بالضغط ناتج عن تجنب الشعور بالذنب، أو القلق، أو لتحسين الذات، أو الفخر، وتمثله البنود: (17-20-23-26).
- **التنظيم الهادف:** تشير إلى أنواع السلوك التي يؤديها الفرد برغبة ليس لأنها ممتعة، ولكن بسبب فائدتها، ولأنها وسيلة لتحقيق هدف خارجي .

يحصل هذا النوع عندما يقوم الفرد بتقييم السلوك، ويحدد العملية التنظيمية، ويقبل بها، مثال ذلك: الطالب الذي يرغب بأداء عمل إضافي في الرياضيات، لأنه يعتقد أنه مهم لاستمرار النجاح في الرياضيات؛ الدافعية هنا خارجية، لأن النشاط يتم أداؤه بسبب فائدته، ولأنه وسيلة لتحقيق هدف خارجي، هو تحسين الأداء في الرياضيات، والنجاح مستقبلاً أكثر من كونه ممتعاً، وتمثله البنود: (18-21-24-27).

3. تصحيح المقياس:

يتم تصحيح المقياس بحساب الدرجات التي يحصل عليها الطالب، أو الطالبة في كلا البعدين (الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية)، وقد أعطيت الدرجات التالية (1-2-3-4-5) للإجابات التالية

على الترتيب: (نادراً – قليلاً – بدرجة متوسطة – كثيراً – كثيراً جداً)، وتتراوح الدرجة على المقياس من (27) الحد الأدنى إلى (135) الحد الأعلى.

خامساً ـ الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة:

1) الصدق:

يشير صدق المقياس إلى الدرجة التي يقيس بها المقياس ما يفترض أن يقيسه، وصلاحيته لقياس الجانب الذي أُعد لقياسه، وكلما تعددت مؤشرات الصدق كلما كان ذلك مدعاة لزيادة الثقة في المقياس (حمصي،1991 ،125)، ولذلك اتبع الباحث عدة إجراءات للتحقق من صدق المقياسين، وهي: صدق المحكمين– الصدق التحليلي– الصدق التكويني.

أ. صدق المحكمين:

اعتمد الباحث على الصدق الظاهري، وعرَّفه علام بأنه: "رفع استثارة المفحوصين للحد الأقصى لتقبل المقياس، ولضمان تعاون المفحوصين في الموقف الاختباري" (علام، 2006، 257)، ومن أجل ذلك اعتمد الباحث في هذا النوع من الصدق على أراء المحكمين من أساتذة، ومدرسين من كلية التربية في جامعة دمشق (ويبين الملحق رقم (1) أسماء السادة المحكمين)، وذلك للتحقق من صحة العبارات، وتحديد مدى صلاحية، وصدق عبارات المقياس لقياس البعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد وضع مجموعة من العبارات التي تشير إلى كل بعد من الأبعاد، ووضع تعريف لكل بعد، وبناءً على آرائهم، وملاحظاتهم، ومقترحاتهم، تم حذف، وتعديل بعض العبارات، إذ اتفق السادة المحكمين على جميع عبارات المقياسين بعد إجراء التعديلات ، لذلك قام الباحث بتعديل بعض العبارات الموجودة في المقياس كما هو موضح في: الملحق رقم (2) الذي يوضح التعديلات على مقياس جودة الحياة، والملحق رقم (3) الذي يوضح التعديلات على مقياس الدافعية الأكاديمية، والملحق رقم (4–5) يبين الصورة النهائية لأدوات الدراسة التي أعدها الباحث وفق آراء السادة المحكمين.

ب. الصدق التحليلي لمقياس جودة الحياة:

تم بتاريخ 2013/3/24 تطبيق مقياس جودة الحياة، بالصورة النهائية، على العينة الاستطلاعية الثانية وعدد أفرادها (60) طالباً، وطالبة من طلبة السنة الثانية في كلية التربية، في جامعة دمشق، وسعى الباحث من هذا التطبيق الى التأكد من صدق المقياس، حيث عمد الباحث إلى إجراء الصدق التحليلي، والصدق التكويني.

ولحساب الصدق التحليلي قام الباحث بتحديد صدق بنود المقياس، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس جودة الحياة، ودرجة العبارة التي تندرج تحته، ويوضح

الجدول (5)، معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس جودة الحياة، ودرجة العبارة التي تندرج تحته.

الجدول (5) يوضح معامل الارتباط بين أبعاد مقياس جودة الحياة وعباراته

رقم العبارة	جودة الحياة الوجدانية		جودة الحياة	
	معامل بيرسون	الدلالة	معامل بيرسون	الدلالة
1	.814**	.000	.640**	.000
2	.728**	.000	.480**	.000
3	.734**	.000	.613**	.000
4	.576**	.000	.359**	.005
5	.620**	.000	.414**	.001
6	.551**	.000	.334**	.009
7	.420**	.001	.322*	.012
رقم العبارة	جودة الحياة النفسية		جودة الحياة	
	معامل بيرسون	الدلالة	معامل بيرسون	الدلالة
8	.414**	.001	.341**	.009
9	.527**	.000	.376**	.003
10	.428**	.001	.313*	.011
11	.435**	.001	.418**	.001
12	.370**	.004	.514**	.000
13	.304*	.018	.371**	.003
14	.371**	.003	.277*	.032
15	.596**	.000	.460**	.000
16	.573**	.000	.543**	.000
17	.471**	.000	.332**	.009
18	.337**	.008	.300*	.020
19	.555**	.000	.362**	.003
20	.443**	.000	.394**	.002
21	.426**	.001	.441**	.000
22	.365**	.003	.348**	.008
23	.370**	.003	.365**	.003
24	.331**	.010	.366**	.003
25	.418**	.000	0.413**	.000
رقم العبارة	جودة الحياة الاجتماعية		جودة الحياة	
	معامل بيرسون	الدلالة	معامل بيرسون	الدلالة
26	.427**	.001	.269*	.038
27	.350**	.006	.372**	.003
28	.383**	.002	.371**	.003
29	.359**	.005	.371**	.003
30	.551**	.000	.461**	.000
31	.492**	.000	.525**	.000

32	.369**	.004	.344**	.007
33	.449**	.000	.336**	.009
34	.534**	.000	.358**	.005
35	.508**	.000	0.251*	.050
36	.584**	.000	.572**	.000
37	.375**	.003	.521**	.000
38	.458**	.000	.344**	.007
39	.444**	.000	.360**	.005
40	.291*	.024	.370**	.003
رقم العبارة	جودة الحياة التعليمية		جودة الحياة	
	معامل بيرسون	الدلالة	معامل بيرسون	الدلالة
41	.546**	.000	.371**	.003
42	.368**	.003	.298*	.021
43	.502**	.000	.300*	.020
44	.613**	.000	.510**	.000
45	.629**	.000	.330**	.010
46	.424**	.001	.308*	.017
47	.736**	.000	.601**	.000
48	.632**	.000	.428**	.001
49	.573**	.000	.298*	.021
50	.585**	.000	.440**	.000

يلاحظ الباحث من الجدول رقم (4): من خلال استخدام معامل بيرسون لدراسة العلاقة بين العبارات، والدرجة الكلية لكل بعد أن جميع العبارات قد أعطت مستوى دلالة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي هذا يؤكد صدق الاتساق الداخلي بين العبارات مع مجموع كل بعد، ولقياس ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من الأبعاد، والدرجة الكلية للمقياس ككل، كما هو واضح في الجدول رقم (6).

الجدول (6) يوضح معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على مقياس جودة الحياة وكل بعد من أبعاد المقياس

أبعاد مقياس جودة الحياة		الحياة الوجدانية	الحياة النفسية	الحياة الاجتماعية	الحياة تعليمية
مقياس جودة الحياة	معامل ارتباط بيرسون	.710**	.773**	.742**	.702**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000
	العدد	60	60	60	60

يلاحظ الباحث من الجدول رقم(6): من خلال استخدام معامل بيرسون لدراسة العلاقة بين الأبعاد، والدرجة الكلية للمقياس أن معاملات الارتباط تتراوح ما بين (0.702، و0.773)، لجميع الأبعاد، ومستوى دلالتها أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي هذا يؤكد صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد، والدرجة الكلية للمقياس.

ج. الصدق التكويني لمقياس جودة الحياة:

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس، وغيره من الأبعاد، كما هو واضح في الجدول رقم (7):

الجدول (7) يوضح معامل الارتباط بين أبعاد مقياس جودة الحياة

أبعاد مقياس جودة الحياة		الحياة الوجدانية	الحياة النفسية	الحياة الاجتماعية	الحياة تعليمية
جودة الحياة الوجدانية	معامل ارتباط بيرسون	1	.565**	.330**	.330**
	مستوى الدلالة		.000	.010	.010
	العدد	60	60	60	60
جودة الحياة النفسية	معامل ارتباط بيرسون		1	.414**	.276*
	مستوى الدلالة			.001	.033
	العدد		60	60	60
جودة الحياة الاجتماعية	معامل ارتباط بيرسون			1	.386**
	مستوى الدلالة				.002
	العدد			60	60
جودة الحياة التعليمية	معامل ارتباط بيرسون				1
	مستوى الدلالة				
	العدد				60

يلاحظ الباحث من الجدول رقم(6): من خلال استخدام معامل بيرسون لدراسة العلاقة بين الأبعاد فيما بينها أن جميع الأبعاد قد أعطت مستوى دلالة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي هذا يؤكد الصدق التكويني فيما بين الأبعاد.

د. الصدق التحليلي لمقياس الدافعية الأكاديمية:

قام الباحث بتحديد صدق عبارات المقياس، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس، ودرجة البعد الذي تندرج تحته، ويوضح الجدول رقم (8)، معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية، ودرجة العبارة التي تندرج تحته.

الجدول (8) يوضح معامل الارتباط بين العبارات ودرجة الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية والدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	الدافعية الداخلية		الدافعية الأكاديمية	
	معامل بيرسون	الدلالة	معامل بيرسون	الدلالة
1	.565**	.000	.487**	.000
2	.723**	.000	.592**	.000
3	.709**	.000	.597**	.000
4	.682**	.000	.591**	.000
5	.451**	.000	.426**	.001
6	.689**	.000	.582**	.000

رقم العبارة	الدافعية الداخلية		الدافعية الأكاديمية	
	معامل بيرسون	الدلالة	معامل بيرسون	الدلالة
7	.677**	.000	.513**	.000
8	.594**	.000	.497**	.000
9	.775**	.000	.611**	.000
10	.638**	.000	.520**	.000
11	.687**	.000	.603**	.000
12	.605**	.000	.537**	.000
13	.559**	.000	.604**	.000
14	.629**	.000	.536**	.000
15	.679**	.000	.560**	.000
رقم العبارة	الدافعية الخارجية		الدافعية الأكاديمية	
	معامل بيرسون	الدلالة	معامل بيرسون	الدلالة
16	0.252*	0.050	.285*	0.028
17	.451**	.000	.339**	0.008
18	.658**	.000	.520**	.000
19	.805**	.000	.615**	.000
20	.707**	.000	.509**	.000
21	.824**	.000	.600**	.000
22	.751**	.000	.674**	.000
23	.648**	.000	.537**	.000
24	.785**	.000	.641**	.000
25	.779**	.000	.488**	.000
26	.579**	.000	.461**	.000
27	.701**	.000	.634**	.000

يلاحظ الباحث من الجدول رقم(8): من خلال استخدام معامل بيرسون لدراسة العلاقة بين العبارات، والدرجة الكلية لكل بعد، والدرجة الكلية للمقياس أن جميع العبارات قد أعطت مستوى دلالة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي هذا يؤكد صدق الاتساق الداخلي بين العبارات مع مجموع كل بعد، والدرجة الكلية للمقياس.

ولقياس ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من الأبعاد، والدرجة الكلية للمقياس ككل، كما هو واضح في الجدول رقم (9).

الجدول (9) يوضح معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الدافعية الأكاديمية وكل بعد من أبعاد المقياس

الدافعية الأكاديمية		دافعية داخلية	دافعية خارجية
الدرجة الكلية	بيرسون	.848**	.785**
	مستوى الدلالة	.000	.000
	العدد	60	60

يلاحظ الباحث من الجدول رقم(9): من خلال استخدام معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين الأبعاد، والدرجة الكلية للمقياس أن أبعاد المقياس قد أعطت مستوى دلالة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي(0.05)، وبالتالي هذا يؤكد صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد، والدرجة الكلية للمقياس.

ه. الصدق التكويني لمقياس الدافعية الأكاديمية:

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس وغيره من الأبعاد، كما هو واضح في الجدول رقم (10).

الجدول رقم (10) يوضح معامل الارتباط بين أبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية

الدافعية الأكاديمية		دافعية داخلية	دافعية خارجية
الدافعية الداخلية	بيرسون	1	.536**
	مستوى الدلالة		.003
	العدد	60	60
الدافعية الخارجية	بيرسون	.536**	1
	مستوى الدلالة	.003	
	العدد	60	60

يلاحظ الباحث من الجدول رقم(10): أن معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين الأبعاد (0.536)، ومستوى دلالتها (0.003)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي هذا يؤكد الارتباط بين بعدي المقياس ،أي وجود صدق تكويني بين بعدي المقياس، ويمكن الاعتماد على المقياس في إتمام إجراءات الدراسة الميدانية.

2) الثبات:

يعني الثبات كما أشار العبد: "أن تكرار تطبيق أداة البحث على وحدة التحليل نفسها يؤدي إلى التوصل إلى النتيجة نفسها، بغض النظر عن الباحث الذي يقوم بتطبيق تلك الأداة، "والمقصود بالثبات، قياس مدى استقلالية المعلومات، عن أدوات القياس ذاتها، أي مع توافر الظروف نفسها، والفئات، والوحدات التحليلية، والعينة الزمنية، ذلك أنه من الضروري، الحصول على النتائج نفسها، مهما أختلف القائمون بالتحليل، ووقت التحليل" (حمصي، 1991، 122).

حيث أكد الجوهري: "بأنه قدرة الأداة على التوصل إلى نتيجة القياس نفسها مهما تكرر استخدامها في دراسة الظاهرة نفسها" (الجوهري، 2007، 126). "والثبات هو خاصية من خواص

المقياس الجيد، وهو يعبر عن الاتساق في الأداء من بند لآخر، أي أن الاختبار يعطي تقديرات ثابتة" (الأنصاري، 2000، 14).

اعتمد الباحث في حساب معاملات الثبات على ثلاثة طرق هي:، الثبات بطريقة ألفا كر ونباخ، الثبات بطريقة التنصيف، الثبات بالإعادة.

ـ مقياس جودة الحياة:

تم الاعتماد على العينة الاستطلاعية الثانية آنفة الذكر حيث تم التطبيق الأول بتاريخ 2013/3/24، وتم حساب الثبات للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وبطريقة التنصيف كما هو موضح في الجدول التالي، ولحساب الثبات بالإعادة تم إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها لإجراء معاملات الثبات بعد /14/ يوماً من التطبيق الأول، أي بتاريخ 2013/4/8، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي.

الجدول (11) يوضح معاملات الثبات لمقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة

الأبعاد	ألفا كرو نباخ	التجزئة النصفية	ثبات بالإعادة	
	α	سبيرمان براون	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
جودة الحياة الوجدانية	.753	.819	.785**	.000
جودة الحياة النفسية	.814	.872	.884**	.000
جودة الحياة الاجتماعية	.884	.807	.813**	.000
جودة الحياة التعليمية	.791	.849	.904**	.000
مقياس جودة الحياة	.801	.850	.864**	.000

- **الثبات بطريقة ألفا كر ونباخ** : من الجدول رقم (10) يتضح أن قيم معامل الثبات ألفا – كرونباخ تراوحت بين (0.753 – 0.884)، وهي أكبر من محك متشل (0.60)، وبالتالي هذا يؤكد الثبات باختبار ألفا – كرونباخ.
- **الثبات بطريقة التنصيف:** من الجدول رقم (10) يتضح، وباستخدام طريقة التنصيف للمقياس المدروس، يجد الباحث أن قيم معامل سبيرمان براون تراوحت بين (0.807 – 0.872)، وهي أكبر من محك متشل (0.60)، وبالتالي هذا يؤكد الثبات بطريقة التنصيف.
- **ثبات الإعادة:** تم التطبيق الأول للمقياس بتاريخ 2013/3/24، على العينة الاستطلاعية الثانية ثم بعد فترة /14/ يوم قام الباحث بإعادة التطبيق على المجموعة نفسها، ويلاحظ الباحث من الجدول رقم (11)، ومن خلال استخدام معامل بيرسون وجد الباحث أن قيمة الارتباط بين التطبيق الأول والثاني قد تراوحت بين (0.785 – 0.904)، ومستوى دلالتها أصغر من

مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي هذا يؤكد الثبات بطريقة الإعادة، وبالتالي يمكن الاعتماد على المقياس في إتمام إجراءات الدراسة الميدانية.

ـ مقياس الدافعية الأكاديمية:

تم الاعتماد على العينة الاستطلاعية الثانية آنفة الذكر حيث تم التطبيق الأول بتاريخ 2013/3/24، وتم حساب الثبات للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وبطريقة التنصيف كما هو موضح في الجدول التالي، ولحساب الثبات بالإعادة تم إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد /14/ يوماً من التطبيق الأول، لإجراء معاملات الثبات، أي بتاريخ 2013/4/8، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي.

الجدول (12) يوضح معاملات الثبات لمقياس الدافعية الأكاديمية

الأبعاد	ألفا كرو نباخ	التجزئة النصفية	ثبات بالإعادة	
	α	سبيرمان براون	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
الدافعية الداخلية	.900	.836	.891**	.000
الدافعية الخارجية	.873	.882	.804**	.000
الدافعية الأكاديمية	.904	.872	.845**	.000

- **الثبات بطريقة ألفا كر ونباخ:** من الجدول رقم (11) يجد الباحث: أن قيم معامل ألفا – كرونباخ تراوحت بين (0.873–0.904)، وهي أكبر من محك متشل (0.60)، وبالتالي هذا يؤكد الثبات باختبار ألفا – كرونباخ.
- **الثبات بطريقة التنصيف:** من الجدول رقم (11) يجد الباحث: أن قيم معامل سبيرمان براون تراوحت بين (0.836 – 0.872)، وهي أكبر من محك متشل (0.60)، وبالتالي هذا يؤكد الثبات بطريقة التنصيف.
- **ثبات الإعادة:** قام الباحث بتطبيق المقياس أول مرة على العينة الاستطلاعية الثانية بتاريخ 2013/3/24، وبعد/ 14 / يوم تم إعادة التطبيق، أي بتاريخ 2013/4/8 على المجموعة نفسها، ومن الجدول رقم (12) يجد الباحث من خلال استخدام معامل بيرسون أن قيمة الارتباط بين التطبيق الأول والثاني، قد تراوحت بين (0.804 –0.891)، ومستوى دلالتها أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي هذا يؤكد الثبات بطريقة الإعادة، وبالتالي يمكن الاعتماد على المقياس في إتمام إجراءات الدراسة الميدانية.

ويتضح مما سبق أن قيم جميع معاملات الصدق، والثبات لكلا المقياسيين كانت مرتفعة، مما يدل على أن مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة، ومقياس الدافعية الأكاديمية، يتمتعان بثبات وصدق مرتفعين، ويمكن الاعتماد على المقياسيين في إتمام إجراءات الدراسة الميدانية.

سادساً ــ المعالجات والأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة:

لحساب صدق وثبات أدوات الدراسة، ومعالجة البيانات التي تمّ الحصول عليها قام الباحث باستخدام الأساليب، والقوانين الاحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
- معاملات الارتباط بيرسون، وسبيرمان براون، وألفا كرومباخ.
- اختبار T. test.
- اختبار تحليل التباين الأحادي، والمتعدد.

والتي تم استخدامها جميعاً مبرمجةً على الحاسب الآلي ضمن الرزمة الإحصائية الشهيرة SPSS.

الفصل السابع

عرض نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها

أولاً ــ نتائج أسئلة الدراسة.

السؤال الأول .

السؤال الثاني .

السؤال الثالث.

ثانياً ــ نتائج فرضيات الدراسة.

الفرضية الأولى.

الفرضية الثانية .

الفرضية الثالثة.

ثالثاً ــ المقترحات.

الفصل السابع

عرض نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها

أولاً ــ نتائج أسئلة الدراسة:

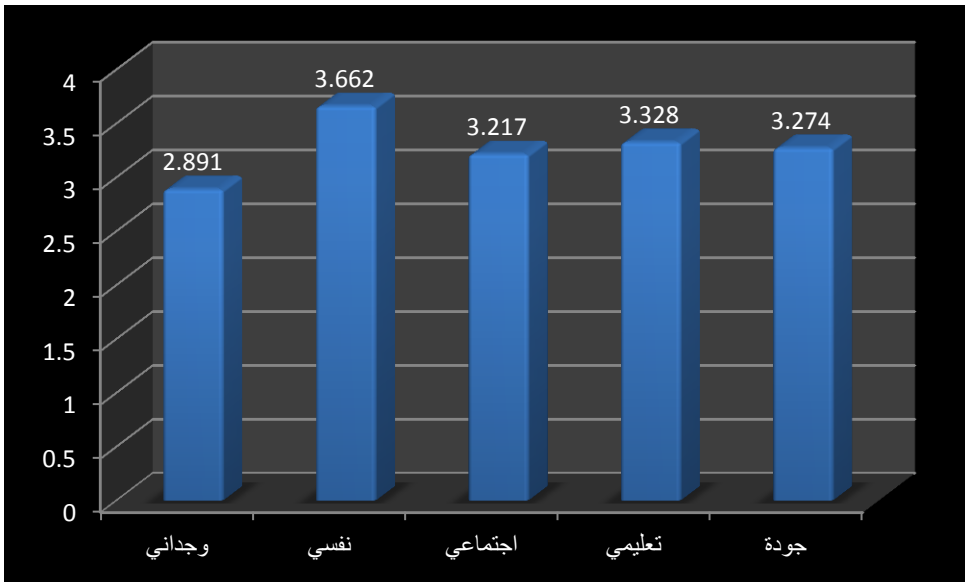
السؤال الأول: ما مستوى جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة من وجهة نظرهم ؟

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة تم تقسيم مقياس جودة الحياة إلى أربع أبعاد، وهي: (جودة الحياة الوجدانية – جودة الحياة النفسية – جودة الحياة الاجتماعية – جودة الحياة التعليمية)، والتي تساوي بمجموعها جودة الحياة لدى طلبة الجامعة، كما تم توزيع درجة الموافقة على الأبعاد، والمقياس ككل إلى ثلاثة مستويات (منخفضة من (1–2.33)، ومتوسطة من (2.34–3.65)، ومرتفعة فوق (3.66))، ومن ثم تم حساب متوسط درجات الطلبة على مقياس جودة الحياة، وعلى كل بعد من أبعاده، كما هو موضح في الجدول رقم (13).

الجدول (13) يوضح مستوى جودة الحياة وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة

الأبعاد	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
جودة الحياة الوجدانية	966	2.891	5.031	متوسطة	4
جودة الحياة النفسية	966	3.662	7.581	مرتفع	1
جودة الحياة الاجتماعية	966	3.217	7.082	متوسطة	3
جودة الحياة التعليمية	966	3.328	7.021	متوسطة	2
جودة الحياة	966	3.274	19.655	متوسطة	

ومن الجدول السابق يتضح: أن قيمة المتوسط لجودة الحياة بشكل عام (3.27)، وتقع هذه القيمة ضمن المستوى المتوسط، وهو يعطي درجة موافقة متوسطة، أي أن درجة جودة الحياة من وجهة نظر طلبة جامعة دمشق هي بدرجة متوسطة، أما بالنسبة للأبعاد فقد احتل بعد جودة الحياة النفسية الدرجة الأولى، حيث حصل على متوسط حسابي يساوي(3.66) بدرجة موافقة مرتفعة، يليه جودة الحياة التعليمية(3.32)، بدرجة موافقة متوسطة، أما المرتبة الثالثة فكانت لجودة الحياة الاجتماعية بدرجة موافقة متوسطة، وأخيراً جودة الحياة الوجدانية بدرجة موافقة متوسطة، كما هو واضح بالشكل التالي:



الشكل (4) يبين مستوى جودة الحياة وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العادلي (2006)، التي أظهرت أن مستوى إحساس جميع أفراد العينة يفوق المتوسط النظري للمقياس، الأمر الذي يعكس مستوىً عالياً من الإحساس بجودة الحياة، ودراسة كاظم والبهادلي (2007)، التي أشارت نتائجها بشكل عام، إلى أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعاً في بعدين من أبعاد الجودة، هما: جودة الحياة الأسرية، والاجتماعية، وجودة التعليم والدراسة، ومتوسطاً في بعدين، هما: جودة الصحة العامة، وجودة شغل وقت الفراغ، وتختلف معها في أنه كان منخفضاً في بُعدين، هما: جودة الصحة النفسية، وجودة الجانب العاطفي، ودراسة نعيسة (2012)، التي أشارت نتائجها إلى وجود مستوى متدني من جودة الحياة الجامعية وتتشابه الدراسة الحالية مع دراسة حسن وآخرين (2006)، التي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من جودة الحياة.

ويتضح من النتائج السابقة أن طلبة الجامعة وصلوا إلى مستوى متوسط من جودة الحياة من وجهة نظرهم، وأن حياتهم تتميز بالإيجابية المعتدلة، ويشعرون برضى معتدل عن جوانب حياتهم كافة، والإحساس الإيجابي المعتدل بحسن الحال، ويستدل عليه كما أشارت نتائج الأبحاث بمؤشرات سلوكية منها ارتفاع مستويات رضى الفرد عن ذاته، وعن حياته بشكل عام، وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف ذات قيمة، ومعنى بالنسبة له، استقلاليته في تحديد وجهة حياته، واستمراره في علاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين.

أما أبعاد جودة الحياة التي كان مستواها مرتفعا لدى طلبة الجامعة فهو بعد جودة الحياة النفسية، فقد حصل على المرتبة الأولى، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كاظم والبهادلي (2007)، حيث كان بعد جودة الصحة النفسية منخفضاً.

ويفسر الباحث هذا المستوى المرتفع لجودة الحياة النفسية، بأنه ربما يعكس طبيعة المرحلة الدراسية الجامعية، والمرحلة العُمرية التي يمر بها الطلبة، التي تتميز بالشعور بالحماس، والاندفاع، والأمن، والاتزان الانفعالي، والقدرة على ضبط الانفعالات، وارتفاع الروح المعنوية، والإحساس العام بالسعادة، والسكينة، والطمأنينة النفسية، تقييم الفرد الإيجابي لذاته، وإحساس الفرد بالتطور، وبأن حياته هادفة، وذات معنى، وإحساس الأفراد بأنهم يمتلكون العلاقات الدافئة، والموثوقة مع الآخرين، وقدرة الفرد على إدارة حياته بفعالية، والإحساس بحرية الإرادة.

وفيما يتعلق بجودة الحياة التعليمية، فقد وصل الطلبة الى مستوى متوسط، والمرتبة الثانية وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كاظم والبهادلي (2007)، التي أشارت نتائجها بشكل عام، إلى أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعاً في بعد جودة التعليم والدراسة.

ويفسر الباحث ذلك بما يشعر به طلبة الجامعة من جوانب في مجال التعليم والدراسة تتمثل في تحقيق الجامعة لطموحاتهم الدراسية بشكل مقبول، وإحساسهم بأنهم اختاروا التخصص الذي يناسبهم إلى حد ما، ومناسبة المقررات الدراسية نوعا ما لقدراتهم، وشعورهم بفائدة تخصصهم، وأن هناك اهتمام مقبول من الجامعة بالأنشطة الاجتماعية، والترفيهية لطلبة الجامعة، كتوفير بعض الصالات الرياضية، وتنظيم بعض الرحلات الترفيهية، وتشجيع الجماعات الطلابية التي تنمي بعض مواهب الطلبة وميولهم بعيداً عن تخصصهم الدراسي، وقيام بعض الأساتذة بتقديم الدعم الأكاديمي، و معالجة الموضوعات الدراسية بمستوى من العمق وبما يناسب الطلبة، وإن الجامعة تقوم وحسب إمكاناتها بتوفير البيئة التعليمية المقبولة لتشجيع الطلبة على التحصيل الدراسي، والحصول على مصادر المعلومات، وهذا ما أكده أودين وديفي وبارخام من أن جودة التعليم تمثل مدخلاً مهماً وفعالاً لجودة الحياة، فكلما كان هناك اهتمام بجودة التعليم، كلما انعكس ذلك إيجاباً على جودة حياة المتعلمين، وبهذا فإن جودة التعليم تهدف إلى تحقيق مستوى أفضل من خريجي معاهد وكليات التعليم العالي، (Audin, Davy & Barkham, 2003,367).

وقد جاء بعد جودة الحياة الاجتماعية، في المستوى المتوسط، والدرجة الثالثة وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كاظم والبهادلي (2007)، التي أشارت نتائجها بشكل عام إلى أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعاً في بعد جودة الحياة الأسرية والاجتماعية.

وتشير هذه النتيجة إلى أن درجة فعالية الأفراد في التفاعل مع محيطهم الاجتماعي هي بدرجة مقبولة، وتعكس ما يشعر به طلبة الجامعة من جوانب في الحياة الأسرية والاجتماعية، تتمثل في شعور الطلبة بأنهم قريبين من الى حد ما من والديهم، وأنهم يتسمون في الاعتدال برضاهم عنهم، وكذلك في حصولهم على دعم عاطفي من أسرهم، وأصدقائهم وجيرانهم، ومن وجود شخص في

الأسرة أو الأصدقاء يثقون به يمكن أن يقدم لهم الدعم والمساندة وقت الحاجة ، ومن شعورهم بالانتماء لأسرهم وللمجتمع، وكذلك التعامل لا يكون صعباً مع الآخرين، ولا يجدون صعوبة في قبول الناس الآخرين ، والعلاقات المعتدلة بالزملاء، و إحساس الفرد بأنه يعيش في مجتمع يعطيه قيمة مقبولة له.

وقد جاء بعد جودة الحياة الوجدانية في المستوى المتوسط، وحصل على المرتبة الأخيرة وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كاظم والبهادلي (2007)، حيث كان بعد جودة الجانب العاطفي منخفضاً.

وهذا يعكس أن جودة الحياة هي عملية تتجاوز غياب الاكتئاب، والقلق، والغضب إلى الشعور بشكل جيد نحو الحياة، والأداء فيها بشكل جيد، وتتناول المشاعر الإيجابية للفرد (المرح، الابتهاج، السعادة، الهدوء والسلام، الرضا، الحيوية)، فهي عبارة عن التقييم، والتصريح الذي يدلي به الأفراد حول نوعية حياتهم استناداً إلى نوعية الخبرات، والإنجازات، والعلاقات، وغيرها من طرق الأداء في الحياة.

السؤال الثاني: ما مستوى الدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة من وجهة نظرهم ؟

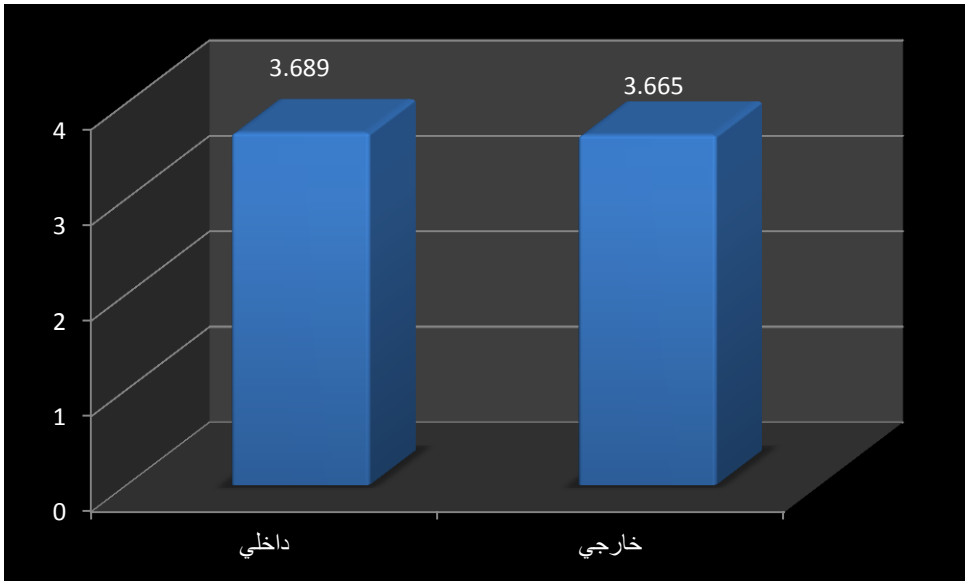
للإجابة عن السؤال الثاني تم تقسيم مقياس الدافعية الأكاديمية إلى بعدين وهما: (الدافعية الأكاديمية الداخلية – الدافعية الأكاديمية الخارجية)، والتي تساوي بمجموعها الدافعية الأكاديمية ،كما تم توزيع درجة الموافقة إلى ثلاثة مستويات (منخفضة من (1–2.33) – متوسطة من (2.34–3.65) مرتفعة فوق (3.66)) ، ومن ثم تم حساب متوسط درجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية ، وعلى كل بعد من أبعاده كما هو موضح في الجدول رقم (14).

الجدول (14) يوضح مستوى الدافعية الأكاديمية وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة

الأبعاد	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
دافعية داخلية	966	3.689	10.191	مرتفع	1
دافعية خارجية	966	3.665	8.325	مرتفع	2
الدرجة الكلية	966	3.677	15.809	مرتفع	

يتضح من الجدول السابق: أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الدافعية الأكاديمية لأفراد عينة الدراسة الكلية يساوي (3.67)، ويقع ضمن المستوى المرتفع، وهو يعطي درجة موافقة مرتفعة، أي أن درجة الدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة هي بدرجة مرتفعة.

أما بالنسبة للأبعاد فقد حصل بعد الدافعية الداخلية على الدرجة الأولى، حيث حصل على متوسط حسابي يساوي (3.68)، بدرجة موافقة مرتفعة، يليه بعد الدافعية الخارجية بمتوسط حسابي يساوي (3.66)، بدرجة موافقة مرتفعة، والشكل التالي يوضح ذلك.



الشكل (5) يبين مستوى الدافعية الداخلية والخارجية لدى أفراد عينة الدراسة

ويتضح من النتائج السابقة: أن طلبة الجامعة وصلوا إلى مستوى مرتفع من الدافعية الأكاديمية من وجهة نظرهم، ويفسر الباحث هذه النتيجة أن الدافعية الأكاديمية مفهوم ديناميكي يشتمل على مختلف الإدراكات التي يحملها الطالب حول نفسه، وحول المحيط الدراسي، والاجتماعي الذي يعيش فيه، والتي تدفعه الى اختيار وتفضيل بعض النشاطات الدراسية، والمثابرة عليها حتى تحقيق الاهداف المتوخاة، وإن الدافعية تقوم على التأثير المتبادل بين العوامل الاجتماعية، والعوامل الذاتية، والعوامل السلوكية، وإدراك الطالب لفعاليته، وإدراكه لقدرته على التفوق، وإن الدافعية الأكاديمية تتوقف على القيمة التي يعطيها الطالب لنتيجة عمله، فالطلبة يندفعون نحو التعلم لأنهم يعرفون أنه سيقدم لهم الفائدة المرجوة في الحياة، وإن شرح المعلم، وتقديمه الأشياء، والموضوعات، والاهتمام بالتطبيقات، والأساليب التي تشكل اهتمام وميول الطلبة يؤدي الى جذب انتباه الطلبة، وزيادة دافعيتهم، وكذلك تعمل الجامعة على مساعدة الطلبة على تحقيق الحاجة إلى الإنجاز، والذي يرتبط بشكل مباشر بالحاجة إلى تحقيق النجاح، وتجنب الفشل مما يؤدي الى تنشيط مستوى أدائهم، وتحقيق أهم أهداف الدافعية الأكاديمية وهي التفوق، وكذلك إن المعاملة الجيدة للطلبة من الكادر الإداري، والتدريسي يؤدي الى تنشيط الدافعية الأكاديمية.

وقد حصل بعد الدافعية الأكاديمية الداخلية على المرتبة الأولى، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هذا النوع من الدافعية الداخلية يرتبط بالكثير من المتغيرات كالاكتشاف، الفضول، أهداف التعلم،

والطلبة ذوي الدافعية الداخلية غالباً ما يكونون مهتمين في ما يتعلمون، ويكونون أكثر فاعلية، ونشاطاً في معالجة المعلومات، ويميلون إلى اختيار المهام التي يكون فيها جدة، وتحدٍ لتحقيق تحصيل أكاديمي مرتفع، فالدافعية الداخلية تتضمن الاستمتاع بالتعلم المدرسي الذي يتصف بحب الاستطلاع، والتوجه نحو الإتقان، والمثابرة نحو تعلم المهمات التي تتسم بكل من الصعوبة، والتحدي والجدة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً، بأن الطلبة ذوي الدافعية الداخلية هم طلبة يركزون على التعّلم الفردي، والذاتي، ويعزون نجاحهم، وإنجازاتهم إلى قدراتهم، وجهودهم، وبالتالي فهم يميلون إلى إتقان المهمات بأنفسهم دون مساعدة الآخرين، بالإضافة إلى ذلك، فإن الطلبة الذين لديهم دافع داخلي عالٍ للتعلم يتعلمون في المدرسة بفعالية أكبر، ويحققون تحصيلاً علمياً أعلى، وتتكون لديهم مواقف من الكفاءة بشكل أفضل، وتكون إصابتهم بالقلق الأكاديمي أقل، وإن الأفراد ذوي الدافعية الداخلية للتعلم يتصفون بالميل الدائم نحو التعلم القيِّم لذاته، ونحو الاستمتاع بالعملية التعلمية، والشعور بالفخر بنواتج الخبرة التي تتضمن اكتساب المعرفة، وتنمية المهارات.

وقد حصل بعد الدافعية الأكاديمية الخارجية على المرتبة الثانية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن السلوكيات المدفوعة خارجياً يتم أداؤها ليس من أجل المتعة، بل لأنها أداة للوصول إلى نتائج أخرى، والطلبة المرتفعين في هذا التوجه (الدافعية الخارجية) يميلون لأن يكونوا محكومين بالجوائز، المكافآت، وتوجيهات الآخرين، والثواب، والعقاب، والمعلم، أو إدارة المدرسة ،أو أولياء الأمور، أو الأقران.

ويحاول الطلبة ذو الدافعية الخارجية بذل أقصى جهد لهم لتجنب الشعور بالذنب، أو القلق، أو لتحسين الذات، أو الفخر، ويقوم الطلبة بأداء النشاط بسبب فائدته، وليس لأنه ممتعاً، وعند المقارنة بين الطلبة ذوي الدافعية الداخلية، والطلبة ذوي الدافعية الخارجية وُجد : أن الفئة الأولى تتمتع باهتمام، وحماس، وثقة أكبر، والتي بدورها تظهر أداءً أفضل في صورة مثابرة، وإبداع وتبرز الحيوية، واحترام الذات، وجودة حياة أفضل، بالإضافة إلى قدرة الفرد على تحديد ميوله، ورغباته، واهتماماته، والعمل على إشباع هذه الحاجات دون وجود ضغوط خارجية من قبل الآخرين، يمكن أن تعارض في اتخاذ القرار الذي يساعد الفرد على إشباع هذه الحاجات، والإتقان في أداء المهمة.

<u>السؤال الثالث</u>: هل يمكن التنبؤ بالدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة بناءً على أدائهم على مقياس جودة الحياة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء تحليل الانحدار البسيط، وتحليل الانحدار المتعدد، لمعرفة مدى تأثير أبعاد الدافعية الأكاديمية على جودة الحياة، بهدف تحديد المتغيرات التي يمكن من خلالها التنبؤ بجودة الحياة لأفراد العينة كما يتضح في الجدول رقم (15).

الجدول (15) يوضح تحليل الانحدار الخطي البسيط بين جودة الحياة وأبعاد الدافعية الأكاديمية

أبعاد الدافعية الأكاديمية	الثابت (أ)	معامل الانحدار (ب)	معامل التحديد	قيمة(ت) لمعامل الانحدار	قيمة(ف)	مستوى الدلالة	القرار
الدافعية الداخلية	114.429	0.530	0.281	19.001	361.020	0,000	دالة
الدافعية الخارجية	134.082	0.388	0.151	12.795	163.704	0,000	دالة

يتضح من الجدول رقم (15): أن جميع قيم (ت) لمعاملات انحدار أبعاد الدافعية الأكاديمية دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، مما يشير إلى أن أبعاد الدافعية الأكاديمية تسهم في التغيرات الحاصلة في جودة الحياة لطلبة الجامعة، وما يؤكد ذلك أيضاً أن جميع قيم (ف) لنموذج تحليل الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، ويتضح من الجدول رقم (15) أن تغيراً قدره وحدة واحدة في بعد الدافعية الأكاديمية الداخلية، يؤدي إلى تغير قدره (0.530)، وحدة في جودة الحياة، ويفسر هذا البعد (0.281)، من التغير ات الحاصلة في جودة الحياة، كما يتضح من الجدول رقم (15) أيضاً، أن تغيراً قدره وحدة واحدة في الدافعية الأكاديمية الخارجية، يؤدي إلى تغير قدره (0.388) وحدة في جودة الحياة ، ويفسر هذا البعد (0.151) من التغيرات الحاصلة في جودة الحياة.

كما تم إيجاد نموذج الانحدار المتعدد لأبعاد المتغير المستقل (الدافعية الأكاديمية) والتي يمكن من خلالها التنبؤ بجودة الحياة لأفراد العينة بهدف الوصول إلى معادلة التنبؤ بجودة الحياة بمعلومية أبعاد الدافعية الأكاديمية (المتغير المستقل) كما يتضح من الجدول التالي:

الجدول (16) يوضح نموذج تحليل الانحدار المتعدد بين جودة الحياة وأبعاد الدافعية الأكاديمية

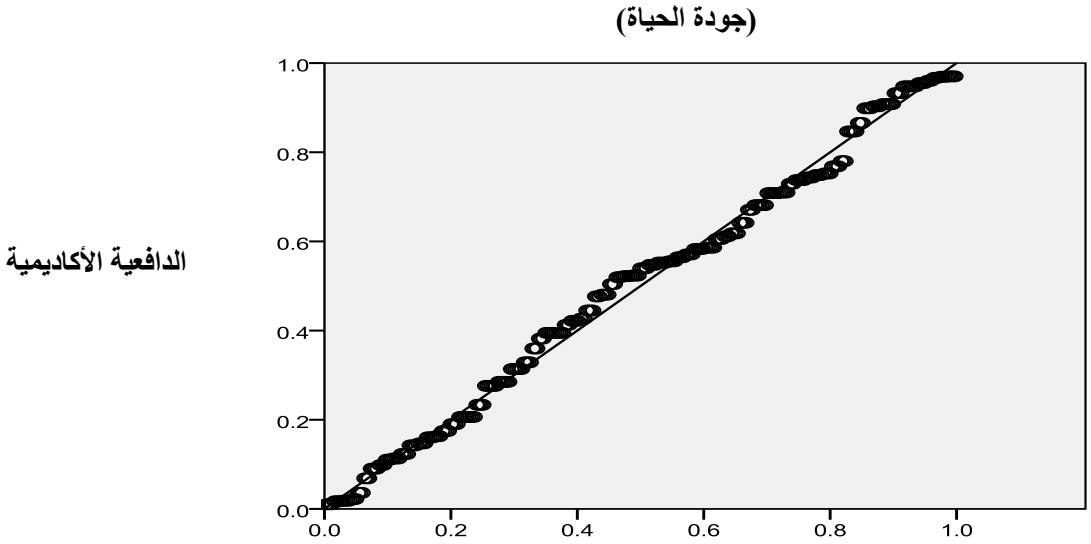
أبعاد الدافعية الأكاديمية	الثابت (أ)	معامل الانحدار (ب)	الخط القياسي	قيمة (ت) لمعامل الانحدار	معامل التحديد	قيمة(ف)	مستوى الدلالة	القرار
الدافعية الداخلية	105.683	.530[b]	.530	19.001	.307	205.963	.,000	دالة
الدافعية الخارجية		.388[b]	.388	12.795				

يتضح من الجدول السابق: أن قيمة معامل التحديد ر^2 = (0.307) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05)، وهذا يعني بأن أبعاد الدافعية الأكاديمية (الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية) تفسر (0.307) من التباين (التغيرات الحاصلة في مستوى جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة)، حيث بلغت قيمة (ف: 205.963)، وهي دالة عند مستوى دلالة (0,05) ، أي أن أبعاد المتغير المستقل (الدافعية الأكاديمية) تفسر ما مقداره (30 %) من التباين الحاصل في جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة، وأن

(70%) من التباين الحاصل في جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة تفسره عوامل أخـــرى ($1- ر^2$)، أي تباين غير مفسر.

ومما سبق: فإنه يمكن القول بإمكانية التنبؤ بجودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة مـــن خـــلال معرفة درجاتهم في أبعاد الدافعية الأكاديمية.

والشكل التالي يبين درجة الانحدار بين جودة الحياة والدافعية الأكاديمية.



الشكل (6) يبين درجة الانحدار بين جودة الحياة والدافعية الأكاديمية

ويفسر الباحث هذه النتائج: بأن الدافعية الأكاديمية هي محفز هام للتعلم والتكيف، فهي تميز الإنسان لأنها مصدر الطاقة التي يتغذى بها، وتغذي المشاركة في الأنشطة التي ترضي الحاجات، وإن استخدام المهارات الأكاديمية مرتبط بعوامل الدافعية الأكاديمية، وإن الأفراد المدفوعين داخلياً يُظهرون الفخر بالذات، والمسؤولية نحو العمل، والنمو الشخصي، كما أن الاهتمام كمكون أساسي في الدافعية الداخلية هو ما يدفع الفرد إلى أن يُظهر مرونة أكثر في حل المشكلات، والنظر الى الحياة بإيجابية، وكفاءة أكثر في اكتساب المعرفة، وإحساس قوي بالأهمية الشخصية، والمسؤولية الاجتماعية، وإن دافعية الفرد الداخلية، والخارجية هي نتيجة لإشباع حاجات نفسية، واجتماعية، وعندما يمتلك الفرد المهارات، والكفاءات اللازمة لإشباع هذه الحاجات، إنما يعد مؤشراً على جودة الحياة عند الفرد في كافة المجالات، بالإضافة إلى أن إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى فهم الآخرين، وما الذي يحركهم، وكيف يمارسون عملهم، إنها المقدرة على تشكيل نموذج محدد، وحقيقي للذات يمكّن الفرد من التأثير بفاعلية في الحياة، وإن السعي نحو تحقيق الأهداف الداخلية يزوّد الناس بإحساس عميق بالرضا (الإشباع)، بينما السعي نحو الأهداف الخارجية لا يزود الناس بمثل هذا الرضا.

إن الدافعية الأكاديمية تساعد الأفراد على التعامل مع أي موقف، وتساعدهم على التكيف الجيد، والتوازن النفسي مما يقود إلى الكفاءة، وجودة الحياة، وإن هذا التفاعل بين جودة الحياة، والدافعية الأكاديمية يتضمن القدرة على وضع الأهداف ذات المعنى، والمناسبة للطالب، وإن تمتع الفرد بحياة إيجابية ويساعد الطلبة في التخطيط و تحديد الأولويات التي تؤدي إلى النجاح الشخصي، وإلى حياة مشبعة، ومُرضية، وبتوفير التحرر من الاستثارة الخارجية، والضغط حتى يتمكن الطلبة من بلوغ قيمهم، وتناول أولوياتهم، وإحساسهم بالهدف، وبذلك تكون جودة الحياة، والدافعية الأكاديمية هي أساس التفاعل الناجح في جميع المجالات.

وأخيراً يرى الباحث: أن هذا التفاعل بين الدافعية الأكاديمية ، وجودة الحياة يقود الى تنشيط القدرة على أداء الأعمال بكفاءة تامة على الصعيدين الاجتماعي، والمعرفي، والتغلب على العقبات، وتعزيز ميل الطلبة إلى تحديد مستويات عليا لأنفسهم تجعلهم إيجابيين نحو ما يكلفون به من أعمال، الأمر الذي يعزز الإحساس العام بجودة الحياة، ويخلق مستوى عالٍ من الدافعية الأكاديمية، لذلك فإن الدافعية الأكاديمية هي منبئ لجودة الحياة بكل أبعادها عند الفرد لأنها عبارة عن قوة انفعالية تدفع الفرد إلى تحقيق الإنجازات، والتكيف مع الحياة من خلال التأثير في قدرات الفرد تأثيراً عميقاً سواءً كان على مستوى تسهيلها أو التدخل فيها.

ثانياً ــ نتائج فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة وأبعادها والدافعية الأكاديمية وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" وذلك للحصول على الارتباط بين درجات جودة الحياة وأبعادها (الوجدانية والنفسية والاجتماعية والتعليمية)، والدافعية الأكاديمية وأبعادها (الداخلية والخارجية) لدى أفراد عينة الدراسة كما يوضح الجدول التالي.

الجدول (17) يوضح العلاقة بين جودة الحياة وأبعادها والدافعية الأكاديمية وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة

الأبعاد		الدافعية الأكاديمية	الدافعية الداخلية	الدافعية الخارجية
جودة الحياة	معامل ارتباط بيرسون	.546**	.530**	.388**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000
	العدد	966	966	966
جودة الحياة الوجدانية	معامل ارتباط بيرسون	.212**	.199**	.159**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000
	العدد	966	966	966
جودة الحياة النفسية	معامل ارتباط بيرسون	.483**	.513**	.289**

الأبعاد		الدافعية الأكاديمية	الدافعية الداخلية	الدافعية الخارجية
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000
	العدد	966	966	966
جودة الحياة الاجتماعية	معامل ارتباط بيرسون	.293**	.292**	.199**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000
	العدد	966	966	966
جودة الحياة التعليمية	معامل ارتباط بيرسون	.560**	.492**	.461**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000
	العدد	966	966	966

يتضح من الجدول رقم (17):

بالنسبة لجودة الحياة: أن قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر= 0.546) مع الدافعية الأكاديمية ، وقيمة (ر= 0.530) مع الدافعية الداخلية، وقيمة (ر= 0.388) مع الدافعية الخارجية ، ومستويات دلالاتها (0.000)، وجميع مستويات دلالاتها أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين جودة الحياة لطلبة الجامعة، والدافعية الأكاديمية وأبعادها الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، وأن جودة الحياة والدافعية الأكاديمية وأبعادها كل منهما يزداد مع ازدياد الآخر، وبالتالي: **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والدافعية الأكاديمية وأبعادها (الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية) لدى أفراد عينة الدراسة.**

بالنسبة لجودة الحياة الوجدانية: أن قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر= 0.212) مع الدافعية الأكاديمية، ومستوى دلالتها (0.000)، وقيمة (ر= 0.199) مع الدافعية الداخلية ومستوى دلالتها (0.000)، وقيمة (ر= 0.159) مع الدافعية الخارجية، ومستوى دلالتها (0.000)، ومستويات دلالاتها جميعها أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي: **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة الوجدانية والدافعية الأكاديمية والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية لدى أفراد عينة الدراسة.**

بالنسبة لجودة الحياة النفسية: أن قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر= 0.513) مع الدافعية الأكاديمية ومستوى دلالتها (0.000)، وقيمة (ر= 0.483) مع الدافعية الداخلية، ومستوى دلالتها (0.000)، وقيمة (ر= 0.289)، ومستوى دلالتها (0.000)، ومستويات دلالاتها جميعها أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي: **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة النفسية والدافعية الأكاديمية والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية لدى أفراد عينة الدراسة.**

بالنسبة لجودة الحياة الاجتماعية: أن قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر= 0.293) مع الدافعية الأكاديمية ومستوى دلالتها (0.000)، وقيمة (ر= 0.292)مع الدافعية الداخلية ومستوى دلالتها (0.000) وقيمة (ر= 0.292) ومستوى دلالتها (0.000)، ومستويات دلالاتها جميعها أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي: **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة الاجتماعية والدافعية الأكاديمية والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية لدى أفراد عينة الدراسة.**

بالنسبة لجودة الحياة التعليمية: أن قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر= 0.560) مع الدافعية الأكاديمية، ومستوى دلالتها (0.000)، وقيمة (ر= 0.492) مع الدافعية الداخلية، ومستوى دلالتها (0.000)، وقيمة (ر= 0.461) مع الدافعية الخارجية، ومستوى دلالتها (0.000)، ومستويات دلالاتها جميعها أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي: **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة التعليمية والدافعية الأكاديمية والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية لدى أفراد عينة الدراسة.**

ومما سبق خلص الباحث إلى النتيجة التالية: **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة وأبعادها (الوجدانية والنفسية والاجتماعية والتعليمية)، والدافعية الأكاديمية وأبعادها (الداخلية والخارجية) لدى أفراد عينة الدراسة.**

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة في بعض جوانبها في العلاقة بين جودة الحياة، والدافعية الأكاديمية، على سبيل المثال دراسة تريادو وآخرون (Triado & et al, 2004)، والتي توصلت الى وجود علاقة طردية إيجابية بين الدافعية الأكاديمية، وجودة الحياة الجامعية.

ويرى الباحث: أن طلبة الجامعة الذين يمتلكون درجات عالية من جودة الحياة الوجدانية، والنفسية، والاجتماعية، والتعليمية يميلون لأن يكونوا مدفوعين داخلياً، وخارجياً، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما توضحه بعض سمات ذوي الدافعية الأكاديمية إذ تعكس الدافعية الداخلية العديد من السمات، مثل إنجاز المهام من خلال جهد الطالب الخاص، النقص التدريجي في الوعي الذاتي بالخوف من الفشل، وتنمية الإحساس بالتحكم الشخصي، أو وعي الفرد بقدرته على التأثير في الأحداث، كما أن الأفراد ذوو الدافعية الخارجية غالباً ما يعتمدون على المكافآت، أو تحكّم الناس الآخرين، ويميلون إلى تلبية مطالب الآخرين أكثر من تلبية مطالبهم، وهذه السمات تدفع الفرد إلى القيام بمحاولات متكررة لمواجهة النكسات، أو إيجاد سبل للتوصل إلى حالة الاستغراق، والانهماك في العمل وصولاً لإنجازٍ أكثر فاعلية.

إن جودة الحياة أمر مهم يعمل على تحفيز النفس، وانتباهها، وعلى تحفيز التفوق، والإبداع أيضاً، وبالتالي يكون إنجاز الأشخاص المتمتعين بالجودة على أعلى مستوى من الدافعية الأكاديمية، كما أنهم يتمتعون بالفاعلية في كل ما يعهد إليهم.

وإن العلاقة بين جودة الحياة الوجدانية والدافعية الأكاديمية يمكن تفسيره في ضوء قيام الفرد في أداء مهامه بشكل يستغرق فيها الفرد مشاعره ويكون في حالة ذوبان كلي عندما يقوم بأنشطة مفضلة له، وتفسر العلاقة بين جودة الحياة النفسية والدافعية الأكاديمية حيث ترتبط جودة الحياة النفسية بكل من الإحساس العام بالسعادة، والسكينة، والطمأنينة النفسية، فالأفراد يؤدون بشكل جيد عندما يحبون معظم أجزاء شخصيتهم، وعندما يدركون أنفسهم على أنهم يتطورون إلى أشخاص أفضل، وعندما يمتلكون وجهة في الحياة ويكونون قادرين على تشكيل بيئاتهم بما يرضي حاجاتهم الاجتماعية، والنفسية، وفي قمة هذه الحاجات الحاجة الى المعرفة، والفهم، وتُفسر العلاقة بين جودة الحياة الاجتماعية والدافعية الأكاديمية، في أن الأشخاص الذين يمتلكون حياة أفضل يكونون أكثر كفاءة في الحياة الاجتماعية، لهم تأثيرهم الشخصي، يستطيعون أكثر من غيرهم مواكبة إحباطات الحياة، يواجهون التحديات بدلاً من الاستسلام لها، معتمدين على أنفسهم، واثقين منها، مستقلين، جديرين بالثقة.

أما العلاقة بين جودة الحياة التعليمية والدافعية الأكاديمية، فتُفسر في أن جودة الحياة التعليمية تدفع الفرد إلى أن يُظهر مرونة أكثر في حل المشكلات، وكفاءة أكثر في اكتساب المعرفة، وإحساس قوي بالأهمية الشخصية، والمسؤولية الاجتماعية، وذلك لأن مفهوم الدافعية الداخلية يصف الميل الطبيعي عند الناس نحو الاستيعاب، والإتقان، والاهتمام التلقائي، والاكتشاف، والتي تعتبر ضرورية للنمو المعرفي، والشخصي، والذي يمثل مصدراً رئيسياً للمتعة والحيوية في مختلف مجالات الحياة.

وأخيراً يجد الباحث أن جودة الحياة تتمثل في تأثيرها على دافعية الفرد على التفكير، والتخطيط، وذلك من خلال تحديد مستوى قدراته لاستخدام طاقاته الذهنية الفطرية، ومن ثم يقرر أي أسلوب يمكن أن تسير به حياته، وإلى أي مدى تدفعُ مشاعرُ الحماس، والابتهاج أفعالَه نحو الأمام، إن جودة الحياة هي التي تدفع الفرد إلى تحقيق الإنجازات، وتحويل المواقف الضاغطة، والمتحدية إلى مواقف محفزة ودافعة لتحقيق الإنجازات، والشعور بالمتعة والاستغراق في الأعمال.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة وأبعادها تبعاً لمتغيرات الدراسة (أ- الجنس، ب – الاختصاص، ج – السنة الدراسية، د- المعدل الدراسي).

أ- الجنس:

لاختبار هذه الفرضية قام الباحث بحساب اختبار "ت" T-Test لدلالة فروق المتوسطات بين الذكور، والإناث بالنسبة لمقياس جودة الحياة وأبعادها كما يوضح الجدول التالي:

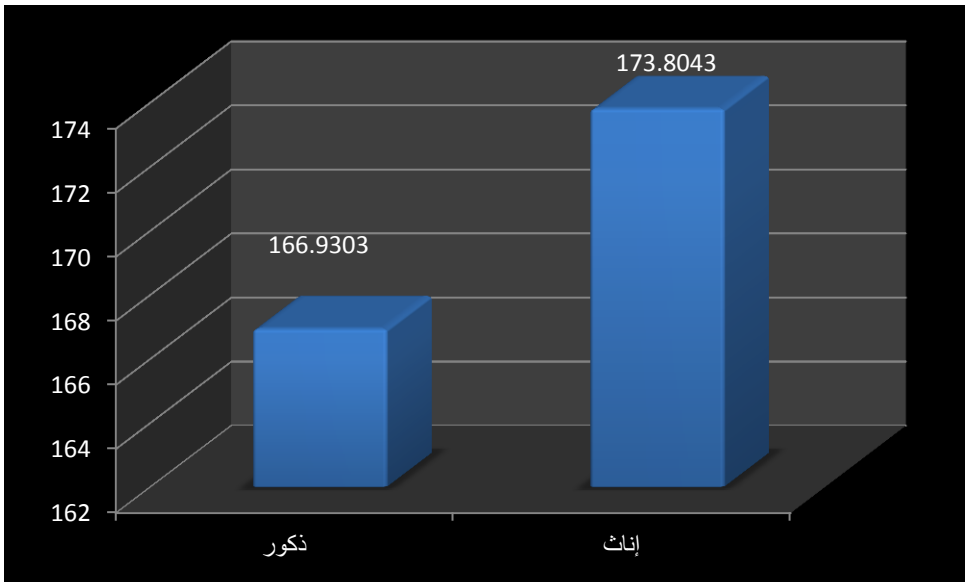
الجدول (18) يوضح الفروق بين متوسط درجات جودة الحياة وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د. ح	الدلالة	القرار
جودة الحياة	ذكور	386	166.9303	19.23638	-5.293-	964	.000	دالة
	إناث	580	173.8043	19.46745				
جودة الحياة الوجدانية	ذكور	386	19.6086	5.26779	-3.153-	964	.002	دالة
	إناث	580	20.6667	4.82369				
جودة الحياة النفسية	ذكور	386	65.4879	7.44102	-1.422-	964	.155	غير دالة
	إناث	580	66.2101	7.66798				
جودة الحياة الاجتماعية	ذكور	386	47.0536	7.20270	-4.285-	964	.000	دالة
	إناث	580	49.0688	6.88924				
جودة الحياة التعليمية	ذكور	386	34.7802	7.04364	-6.694-	964	.000	دالة
	إناث	546	37.8587	6.73493				

يتضح من الجدول رقم (18):

بالنسبة لجودة الحياة: أن قيمة(ت) المحسوبة (5.293)، ومستوى دلالتها(0.000)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير الجنس لصالح المتوسط الأكبر أي درجة الإناث.**

والشكل التالي يوضح الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير الجنس.



الشكل (7) يبين الفروق بين متوسط درجات جودة الحياة تبعاً لمتغير الجنس

بالنسبة لجودة الحياة الوجدانية: أن قيمة ت (3.153)، و مستوى دلالتها (0.002)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لجودة الحياة الوجدانية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، لصالح المتوسط الأكبر أي درجة الإناث.**

بالنسبة لجودة الحياة النفسية: أن قيمة ت (1.422)، و مستوى دلالتها (0.155)، وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لجودة الحياة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.**

بالنسبة لجودة الحياة الاجتماعية: أن قيمة ت (4.285)، و مستوى دلالتها (0.000)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لجودة الحياة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، لصالح المتوسط الأكبر أي درجة الإناث.**

بالنسبة لجودة الحياة التعليمية: أن قيمة ت (6.694)، ومستوى دلالتها (0.000)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لجودة الحياة التعليمية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، لصالح المتوسط الأكبر أي درجة الإناث.**

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت اليه الدراسات السابقة في بعض جوانبها، على سبيل المثال، دراسة حسن وآخرين (2006)، التي توصلت الى أنه لا توجد فروق في جودة الحياة بين

الطلبة بالنسبة لمتغير الجنس، وكذلك دراسة إبراهيم وصديق (2006)، حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس، ودراسة صالح (2009)، التي أشارت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور، والإناث في درجاتهم على مقياس جودة الحياة.

وتتفق مع دراسة العادلي (2006)، التي أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور، والإناث لصالح الذكور، ودراسة أرنوط (2007)، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور، والإناث في الدرجة الكلية لجودة الحياة، وكذلك في الأبعاد الفرعية، وكانت الفروق كذلك لصالح الإناث، ودراسة رجيعة (2009)، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك جودة الحياة النفسية بين الذكور، والإناث لصالح الذكور، ودراسة كاظم والبهادلي (2007)، التي أشارت إلى وجود تأثير دال إحصائياً في متغير الجنس، فقد كان الذكور أعلى في جودة الصحة العامة، وجودة العواطف، وجودة شغل وقت الفراغ وإدارته.

ويفسر الباحث هذه النتيجة: بأن جودة الحياة تقاس لدى الفرد بمؤشرات ذاتية، وهو عبارة عن الإدراك الذاتي للفرد، وتقييمه للنواحي المادية المتوفرة في حياته، وبمؤشرات موضوعية تعبر عن رقي مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، وقد يعود السبب في الفروق بين الجنسين لصالح الإناث في أن جودة الحياة تختلف بين كلا الجنسين، وكيف يُنظر إليها كل جنس من حيث المؤشر الذاتي، والموضوعي، فالإناث أكثر عاطفية، وينظرون إلى الأشياء برمزيتها، ودلالاتها، ولديهن أحاسيس مرهفة أكثر من الذكور، وإن أساليب التربية، والتنشئة الاجتماعية تختلف بين الجنسين، والمسؤولية الملقاة على الفتاة أكثر من الرجل، والاهتمام المتزايد بالفتاة لتأمين مستقبل أفضل، وخاصة من الناحية الدراسية حيث ينظر الآباء الى أن الشهادة الجامعية وسيلة من وسائل ضمان المستقبل للفتاة، لذلك يسعون جادين لتأمين كافة متطلباتها المادية منها، والمعنوية، ويعني ذلك توفير متطلبات جودة الحياة الوجدانية من العطف، والحنان، والفرح، والسعادة، وجودة الحياة الاجتماعية من حيث العلاقات مع الوالدين، والإخوة، والأصدقاء، وجودة الحياة التعليمية من حيث توفير كافة احتياجاتها الدراسية، وجودة الحياة النفسية من حيث توفير الراحة النفسية والامان، وكذلك التعامل الحسن الذي تلاقيه الفتاة في المجتمع، والجامعة بشكل عام، وكلها عوامل مساعدة للحصول على مستوى مرتفع من جودة الحياة.

ب-الاختصاص:

لاختبار هذه الفرضية قام الباحث بحساب اختبار "ت" T-Test لدلالة فروق المتوسطات بين الكليات الإنسانية، والتطبيقية بالنسبة لمقياس جودة الحياة، وأبعادها لدى طلبة الجامعة كما يوضح الجدول التالي:

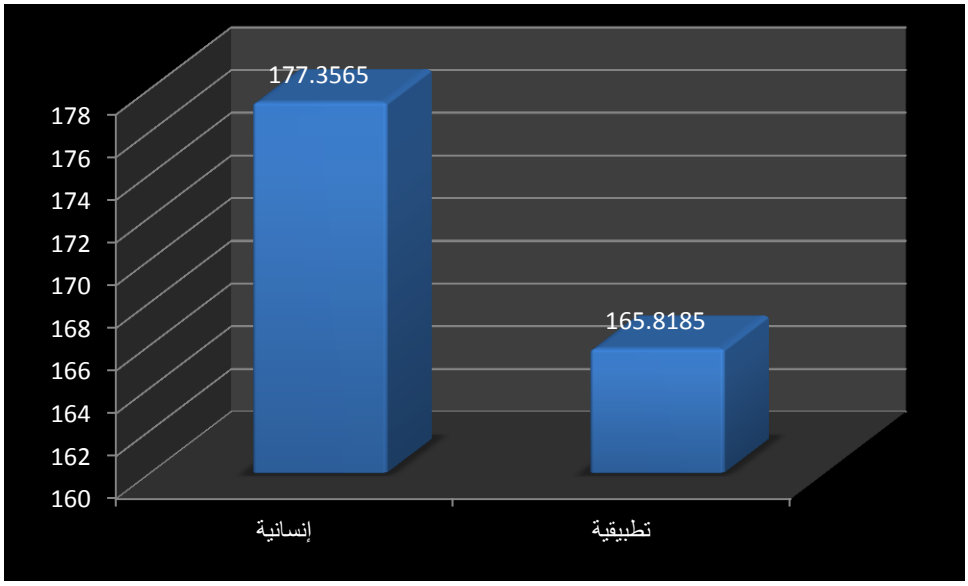
الجدول (19) يوضح الفروق بين متوسط درجات جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الاختصاص

الأبعاد	الاختصاص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة	إنسانية	502	177.3565	19.61964	9.286	964	.000	دالة
	تطبيقية	464	165.8185	18.11117				
جودة الحياة الوجدانية	إنسانية	502	19.8732	5.14916	-2.016-	964	.044	دالة
	تطبيقية	464	20.5424	4.91707				
جودة الحياة النفسية	إنسانية	502	67.7057	7.30441	6.659	964	.000	دالة
	تطبيقية	464	64.4458	7.49536				
جودة الحياة الاجتماعية	إنسانية	502	50.3947	7.30787	8.666	964	.000	دالة
	تطبيقية	464	46.4931	6.38005				
جودة الحياة التعليمية	إنسانية	502	39.3828	6.98727	11.641	964	.000	دالة
	تطبيقية	464	34.3420	6.18671				

يتضح من الجدول رقم (19):

بالنسبة لجودة الحياة: أن قيمة ت ستيودنت (9.286)، و مستوى دلالتها (0.000)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لجودة الحياة تبعاً لمتغير الاختصاص لصالح المتوسط الأكبر أي الكليات الإنسانية.**

والشكل التالي يوضح الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير الاختصاص.



الشكل (8) يبين متوسط درجات جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الاختصاص

بالنسبة لجودة الحياة الوجدانية: أن قيمة ت (2.016)، ومستوى دلالتها (0.044)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لجودة الحياة الوجدانية تبعاً لمتغير الاختصاص، لصالح المتوسط الأكبر أي الكليات التطبيقية.**

بالنسبة لجودة الحياة النفسية: أن قيمة ت (6.659)، و مستوى دلالتها(0.000)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي(0.05)، وبالتالي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لجودة الحياة النفسية تبعاً لمتغير الاختصاص، لصالح المتوسط الأكبر أي الكليات الإنسانية.**

بالنسبة لجودة الحياة الاجتماعية: أن قيمة ت (8.666)، ومستوى دلالتها(0.000)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)،وبالتالي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لجودة الحياة الاجتماعية تبعاً لمتغير الاختصاص، لصالح المتوسط الأكبر أي الكليات الإنسانية.**

بالنسبة لجودة الحياة التعليمية: أن قيمة ت (11.641)، ومستوى دلالتها(0.000)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لجودة الحياة التعليمية تبعاً لمتغير الاختصاص، لصالح المتوسط الأكبر أي الكليات الإنسانية.**

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم وصديق (2006) التي أشارت إلى عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير التخصص، ودراسة رجيعة (2009) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك جودة الحياة النفسية تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي.

وتتفق دراسة الباحث مع دراسة حسن والمحرزي وإبراهيم (2006)، ودراسة العادلي (2006)، اللتان توصلتا إلى وجود فروق في متغير التخصص الدراسي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن التخصص الدراسي يعكس بعض صفات الشخصية، وإن طبيعة المواد الدراسية تلقي بصبغتها على الطلبة حيث أن دراسة المواد الأدبية، والنظرية، وعدم الالتزام بحضور المحاضرات تعطي مجالا أكبر لطلبة الكليات الإنسانية لممارسة أنشطتهم، واقامة علاقاتهم الاجتماعية، وتلبية احتياجاتهم النفسية، والاجتماعية مما يجعلهم أكثر قدرة على فهم ذواتهم مما ينعكس إيجابيا على مستوى جودة الحياة لديهم، وأما الفروق في جودة الحياة الوجدانية لصالح الكليات التطبيقية، فيفسر الباحث ذلك بأن معظم الطلبة في الكليات التطبيقية قد حصلوا على مستوى تحصيلي

مرتفع مما أهلهم لدخول الاختصاص الذين يرغبون فيه مما أنعكس إيجاباً على مستوى جودة الحياة الوجدانية، فأصبحوا يشعرون بالسعادة، والفرح، والرضا، والحيوية، وغيرها من المشاعر الإيجابية.

ج- السنة الدراسية:

لاختبار هذه الفرضية قام الباحث بحساب اختبار "ت" T-Test لدلالة فروق المتوسطات بين السنة الثانية، والرابعة بالنسبة لمقياس جودة الحياة، وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة كما يوضح الجدول التالي:

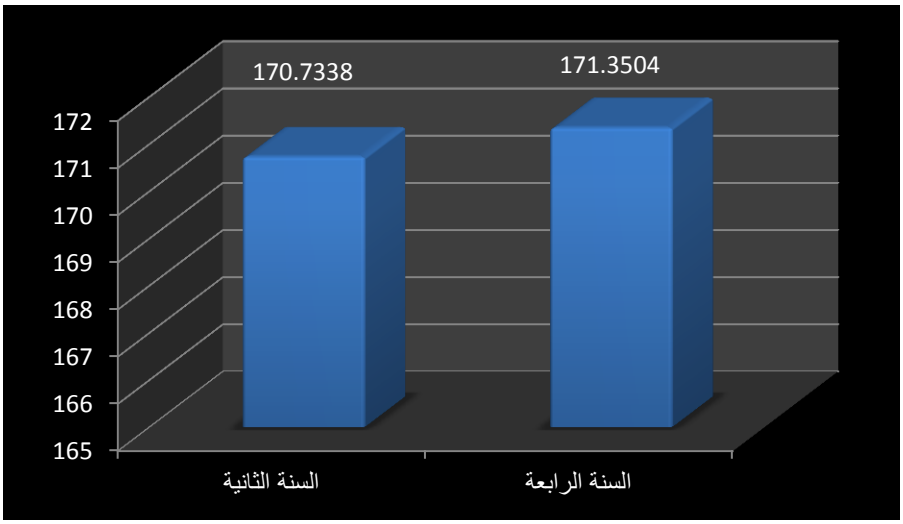
الجدول (20) يوضح الفروق بين متوسط درجات جودة الحياة وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير السنة الدراسية

الأبعاد	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
جودة الحياة لدى طلبة الجامعة	الثانية	542	170.7338	20.73863	-.551-	964	.634	غير دالة
	الرابعة	424	171.3504	18.45122				
جودة الحياة الوجدانية	الثانية	542	18.8260	5.37708	-9.211-	964	.000	دالة
	الرابعة	424	21.7455	4.13989				
جودة الحياة النفسية	الثانية	542	66.6730	7.21911	3.136	964	.002	دالة
	الرابعة	424	65.1161	7.87826				
جودة الحياة الاجتماعية	الثانية	542	47.2096	7.37003	-4.690-	964	.000	دالة
	الرابعة	424	49.3705	6.59138				
جودة الحياة التعليمية	الثانية	542	38.0252	6.98614	6.428	964	.000	دالة
	الرابعة	424	35.1183	6.75137				

يتضح من الجدول رقم (20):

بالنسبة لجودة الحياة: أن قيمة ت ستيودنت (ت =0.551)، و مستوى دلالتها(0.634)، وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي(0.05)، وبالتالي: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير السنة الدراسية.**

والشكل التالي يوضح الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس لجودة الحياة تبعاً لمتغير السنة الدراسية.



الشكل (9) يبين الفروق في متوسط جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير السنة الدراسية

بالنسبة لجودة الحياة الوجدانية: أن قيمة ت (9.211)، ومستوى دلالتها (0.002)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات جودة الحياة الوجدانية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير السنة الدراسية، والفرق لصالح المتوسط الأكبر أي السنة الرابعة.**

بالنسبة لجودة الحياة النفسية: أن قيمة ت (3.136)، ومستوى دلالتها (0.002)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات جودة الحياة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير السنة الدراسية والفرق لصالح المتوسط الأكبر أي السنة الثانية.**

بالنسبة لجودة الحياة الاجتماعية: أن قيمة ت (4.690)، ومستوى دلالتها (0.000)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات جودة الحياة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الاختصاص، والفرق لصالح المتوسط الأكبر أي السنة الرابعة.**

بالنسبة لجودة الحياة التعليمية: أن قيمة ت (6.428)، ومستوى دلالتها (0.000)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات جودة الحياة التعليمية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير السنة الدراسية، والفرق لصالح المتوسط الأكبر أي السنة الثانية.**

يفسر الباحث هذه النتيجة بعدم وجود فروق لدى أفراد عينة الدراسة في جودة الحياة بشكل عام بالنسبة لمتغير السنة الدراسية بأن المرحلة الجامعية للطلبة هي نفسها، وبالتالي فإنهم يعيشون إلى حد

ما الظروف نفسها، أما عن الفروق في بعدي جودة الحياة الوجدانية، والاجتماعية، ولصالح السنة الرابعة، فيفسر الباحث ذلك بأن الطلبة في السنة الرابعة قد تبلورت شخصياتهم، وأصبحوا أكثر قدرة على إدراك، وفهم مشاعرهم، وأحاسيسهم، وأكثر اتزاناً، وثباتاً في علاقاتهم مع أسرهم، وأصدقائهم.

أما الفروق في جودة الحياة النفسية، ولصالح السنة الثانية، فيفسر الباحث ذلك بأن الطلبة في السنة الثانية أصغر سناً، وبالتالي لديهم الثقة بالنفس أكبر، وينظرون إلى أنفسهم بأنهم قد أصبحوا مستقلين عن ذويهم، وأنهم قد حددوا مستقبلهم، ولديهم القدرة على متابعة حياتهم بمعزل عن الآخرين.

أما الفروق في جودة الحياة التعليمية، ولصالح السنة الثانية فيفسر الباحث ذلك بأن الطلبة في السنة الثانية قد انتقلوا من مرحلة الدراسة الثانوية الى المرحلة الجامعية، وقد لمسوا الفرق في المعاملة من أعضاء الهيئة التدريسية، والإدارية، وكذلك الفرق في المناهج، وطريقة التدريس، وغير ذلك من الأمور التي جعلتهم ينظرون إلى أن حياتهم التعليمية قد تغيرت إلى مستوى أفضل.

د- المعدل الدراسي:

لاختبار هذه الفرضية قام الباحث بحساب اختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار (شيفيه) لدلالة الفروق، بالنسبة لمقياس جودة الحياة، وأبعادها لدى أفراد عينة تبعاً لمتغير المعدل الدراسي كما يوضح الجدول التالي:

الجدول (21) يوضح الفروق بين متوسط درجات جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة باستخدام اختبار ANOVA تبعاً لمتغير المعدل الدراسي

جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة	القرار
بين المجموعات	7094.931	3	2364.977	6.502	.000	دالة
داخل المجموعات	349896.096	962	363.717			
المجموع	356991.027	965				

يتضح من الجدول رقم (21):

بالنسبة لجودة الحياة: أن قيمة (ف: 6.502)، ومستوى دلالتها (0.000)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل الدراسي.**

ولمعرفة الفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار (شيفيه) للتحليل البعدي، كما يوضح الجدول التالي:

الجدول (22) يوضح الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار (شيفيه) لجودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل الدراسي

المعدل (I)	المعدل (J)	(I-J) الفروق بين المتوسطات	الدلالة	القرار
مقبول	جيد	6.51187	.338	غير دالة
	جيد جداً	3.84726	.758	غير دالة
	امتياز	-1.18466-	.992	غير دالة
جيد	مقبول	-6.51187-	.338	غير دالة
	جيد جداً	-2.66461-	.332	غير دالة
	امتياز	-7.69653-*	.001	دالة
جيد جداً	مقبول	-3.84726-	.758	غير دالة
	جيد	2.66461	.332	غير دالة
	امتياز	-5.03192-	.059	غير دالة
امتياز	مقبول	1.18466	.992	غير دالة
	جيد	7.69653*	.001	دالة
	جيد جداً	5.03192	.059	غير دالة

من الجدول رقم (22) يتضح: أن الفروق لدى أفراد عينة الدراسة دالة بين المعدل جيد، والمعدل امتياز، لصالح المعدل امتياز.

بالنسبة لجودة الحياة الوجدانية: قام الباحث بحساب اختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار (شيفيه) لدلالة الفروق لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل الدراسي كما يوضح الجدول التالي:

الجدول (23) يوضح متوسط درجات جودة الحياة الوجدانية لدى أفراد عينة الدراسة باستخدام اختبار ANOVA تبعاً لمتغير المعدل الدراسي

جودة الحياة الوجدانية	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة	القرار
بين المجموعات	505.868	3	168.623	7.08	.000	دالة
داخل المجموعات	22886.852	962	23.71			
المجموع	23392.720	965				

يتضح من الجدول رقم (23): أن قيمة ف (7.08)، ومستوى دلالتها (0.000)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات جودة الحياة الوجدانية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل الدراسي.**

ولمعرفة الفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار(شيفيه) للتحليل البعدي، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (24) يوضح الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار (شيفيه) لجودة الحياة الوجدانية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل الدراسي

المعدل (I)	المعدل (J)	(I-J) الفروق بين المتوسطات	الدلالة	القرار
مقبول	جيد	1.22803	.608	غير دالة
	جيد جداً	.13905	.999	غير دالة
	امتياز	-.79489-	.874	غير دالة
جيد	مقبول	-1.22803-	.608	غير دالة
	جيد جداً	-1.08898-*	.034	دالة
	امتياز	-2.02292-*	.000	دالة
جيد جداً	مقبول	-.13905-	.999	غير دالة
	جيد	1.08898*	.034	دالة
	امتياز	-.93394-	.270	غير دالة
امتياز	مقبول	.79489	.874	غير دالة
	جيد	2.02292*	.000	دالة
	جيد جداً	.93394	.270	غير دالة

ومن الجدول رقم (24): يتضح أن الفروق لدى أفراد عينة الدراسة دالة بين المعدل جيد، والمعدل جيد جداً، لصالح المعدل الجيد جداً، كما يتضح فروق بين المعدل جيد، والمعدل امتياز لصالح المعدل امتياز.

بالنسبة لجودة الحياة النفسية: قام الباحث بحساب اختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار (شيفيه) لدلالة الفروق لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل الدراسي كما يوضح الجدول التالي:

الجدول (25) يوضح متوسط درجات جودة الحياة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة باستخدام اختبار ANOVA تبعاً لمتغير المعدل الدراسي

جودة الحياة النفسية	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة	القرار
بين المجموعات	335.404	3	111.801	2.03	.120	غير دالة
داخل المجموعات	52775.515	962	54.86			
المجموع	53110.919	965				

يتضح من الجدول رقم (25): أن قيمة ف (2.03)، ومستوى دلالتها (0.120)، وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات جودة الحياة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل الدراسي.**

بالنسبة لجودة الحياة الاجتماعية: قام الباحث بحساب اختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار (شيفيه) لدلالة الفروق لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل الدراسي كما يوضح الجدول التالي:

الجدول (26) يوضح متوسط درجات جودة الحياة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة باستخدام اختبار ANOVA تبعاً لمتغير المعدل الدراسي

جودة الحياة الاجتماعية	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة	القرار
بين المجموعات	480.581	3	160.194	3.359	.022	دالة
داخل المجموعات	45873.695	962	47.68			
المجموع	46354.277	965				

يتضح من الجدول رقم (26): أن قيمة ف (3.359)، ومستوى دلالتها (0.022)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات جودة الحياة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل الدراسي.**

ولمعرفة الفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار(شيفيه) للتحليل البعدي، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (27) يوضح الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار (شيفيه) لجودة الحياة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل الدراسي

المعدل (I)	المعدل (J)	(I-J) الفروق بين المتوسطات	الدلالة	القرار
مقبول	جيد	1.45985	.731	غير دالة
	جيد جداً	-.07698-	1.000	غير دالة
	امتياز	.14318	1.000	غير دالة
جيد	مقبول	-1.45985-	.731	غير دالة
	جيد جداً	-1.53683-*	.034	دالة
	امتياز	-1.31667-	.278	غير دالة
جيد جداً	مقبول	.07698	1.000	غير دالة
	جيد	1.53683*	.034	دالة
	امتياز	.22016	.991	غير دالة
امتياز	مقبول	-.14318-	1.000	غير دالة
	جيد	1.31667	.278	غير دالة
	جيد جداً	-.22016-	.991	غير دالة

ومن الجدول رقم (27): يتضح وجود فروق دالة لدى أفراد عينة الدراسة بين المعدل جيد، والمعدل جيد جداً، لصالح المعدل الجيد جداً .

بالنسبة لجودة الحياة التعليمية: قام الباحث بحساب اختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار (شيفيه) لدلالة الفروق لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل الدراسي كما يوضح الجدول التالي:

الجدول (28) يوضح متوسط درجات جودة الحياة التعليمية لدى أفراد عينة الدراسة باستخدام اختبار ANOVA تبعاً لمتغير المعدل الدراسي

جودة الحياة التعليمية	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة	القرار
بين المجموعات	1256.550	3	418.850	9.104	.000	دالة
داخل المجموعات	44301.974	962	46.004			
المجموع	45558.523	965				

يتضح من الجدول رقم (27): أن قيمة ف (9.104)، ومستوى دلالتها (0.000)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات جودة الحياة التعليمية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل الدراسي.**

ولمعرفة الفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار (شيفيه) للتحليل البعدي، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (29) يوضح الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار (شيفيه) لجودة الحياة التعليمية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل الدراسي

المعدل (I)	المعدل (J)	(I-J) الفروق بين المتوسطات	الدلالة	القرار
مقبول	جيد	2.30126	.344	غير دالة
	جيد جداً	2.67107	.213	غير دالة
	امتياز	-.41610-	.992	غير دالة
جيد	مقبول	-2.30126-	.344	غير دالة
	جيد جداً	.36980	.914	غير دالة
	امتياز	-2.71736-*	.001	دالة
جيد جداً	مقبول	-2.67107-	.213	غير دالة
	جيد	-.36980-	.914	غير دالة
	امتياز	-3.08716-*	.000	دالة
امتياز	مقبول	.41610	.992	غير دالة
	جيد	2.71736*	.001	دالة
	جيد جداً	3.08716*	.000	دالة

يتضح من الجدول رقم (29): وجود فروق دالة لدى أفراد عينة الدراسة بين المعدل جيد، والمعدل امتياز، لصالح المعدل امتياز، كما نجد فروق دالة بين المعدل جيد جداً، والمعدل امتياز، لصالح المعدل امتياز.

ويفسر الباحث هذه الفروق في جودة الحياة الوجدانية، والاجتماعية، والتعليمية لدى طلبة الجامعة، حيث كانت الفروق لصالح الطلبة ذوو المعدلات المرتفعة، بأن هؤلاء الطلبة يتمتعون بجوة حياة وجدانية، واجتماعية، وتعليمية أفضل، مما انعكس إيجابياً على تحصيلهم الدراسي، حيث إن جودة الحياة كانت ذا تأثير إيجابي على دافعيتهم نحو التعلم، والتحصيل الدراسي مما أدى إلى ارتفاع المعدل الدراسي، وحصولهم على علامات مرتفعة في المواد الدراسية.

ويفسر الباحث عدم وجود الفروق في جودة الحياة النفسية، بأن جودة الحياة النفسية لدى طلبة الجامعة كانت في مستوى مرتفع، وحصلت على المرتبة الأولى، مما يدل على أن الطلبة يتميزون بالشعور بالحماس، والأمن، والاتزان، والروح المعنوية العالية، والطمأنينة النفسية، وتقييم الفرد الإيجابي لذاته، والعلاقات الدافئة مع الآخرين، لذلك لم يكن هناك تأثير لجودة الحياة النفسية على معدل الطلبة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية الأكاديمية وأبعادها تبعاً لمتغيرات الدراسة (أ- الجنس، ب-الاختصاص، ج- السنة الدراسية، د- المعدل الدراسي).

أ- الجنس:

لاختبار هذه الفرضية قام الباحث بحساب اختبار "ت" T-Test لدلالة فروق المتوسطات بين الذكور، والإناث بالنسبة لمقياس الدافعية الأكاديمية وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة، كما يوضح الجدول التالي:

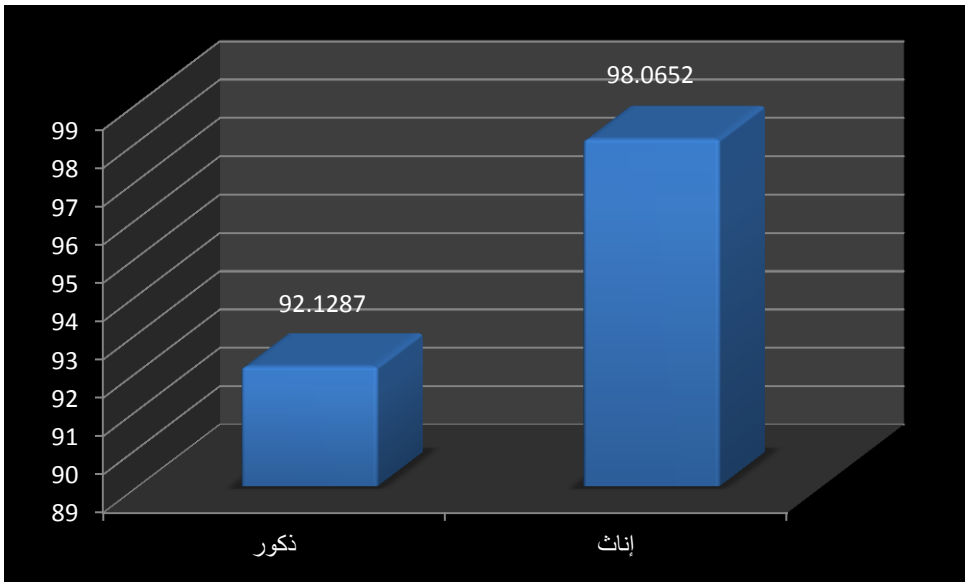
الجدول (30) يوضح متوسط درجات الدافعية الأكاديمية وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
الدافعية الأكاديمية	ذكور	386	92.1287	15.94765	-5.697-	964	.000	دالة
	إناث	580	98.0652	15.27032				
الدافعية الداخلية	ذكور	386	53.8043	10.26618	-3.812-	964	.000	دالة
	إناث	580	56.3895	10.01571				
الدافعية الخارجية	ذكور	386	38.3244	8.23638	-6.123-	964	.000	دالة
	إناث	580	41.6757	8.11789				

يتضح من الجدول رقم (30): ومن خلال استخدام اختبار (ت ستيودنت) أن قيمة ت (5.697) للدافعية الأكاديمية، ومستوى دلالتها (0.000)، وقيمة ت (3.812) للدافعية الداخلية، ومستوى دلالتها (0.000)، وقيمة ت (6.123) للدافعية الخارجية، ومستوى دلالتها (0.000) وجميع مستويات

دلالاتها أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الدافعية الأكاديمية وأبعادها(الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية) لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، لصالح المتوسط الأكبر أي درجة الإناث.**

والشكل التالي: يبين الفروق بين متوسط درجات الدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.



الشكل (10) يبين الفروق بين متوسط درجات الدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الزحيلي (2002)، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين الذكور، والإناث لصالح الإناث، ودراسة أبو عواد (2009)، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية الداخلية تعزى للجنس، ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية المختلطة لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، و دراسة روسيلو وآرياس (Rusillo& Arias, 2004)، التي أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين في الدوافع الأكاديمية الذاتية، والفرق لصالح الإناث.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة أبو عليا (2007)، التي أشارت الى أن الدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية لا تختلف باختلاف جنس الطلبة، و دراسة العلوان والعطيات (2010)، التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس على مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية، ودراسة صالح (2009)، التي أشارت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور، والإناث في درجاتهم على مقياس الدافعية الأكاديمية ككل، وعلى أبعاد المقياس كافة، ودراسة جوي وآخرين (Guay, 2005)، التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية تعزى إلى الجنس، و دراسة إبراهيم وصديق (2006)، التي أشارت إلى عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس.

مما تقدم وجد الباحث: أن نتائج الدراسة الحالية قد اتفقت مع نتائج بعض الدراسات، واختلفت مع بعضها الآخر، ويفسر الباحث هذه الاختلافات في النتائج بأن الجنس ما هو إلا سمة شخصية، وأن عملية التنشئة الاجتماعية، والظروف البيئية المحيطة بالفرد هي التي تنتج الفروق الفردية في المواقف، والسلوكيات المختلفة، كما يرى الباحث أن هذه الاختلافات في النتائج ربما تعود إلى التباين في العينة موضع الدراسة، وإلى البيئة التي تنتمي إليها هذه العينات، وإلى التباين الثقافي الذي يفرضه تباين هذه البيئات، وإن الفروق في الدافعية الأكاديمية، والدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية كانت لصالح الإناث، وذلك لأن الإناث في مجتمعنا يكونّ أكثر التزاماً بحضور المحاضرات، وأكثر قدرةً على المثابرة، والمجتمع يفرض قيوداً على الإناث أكثر من الذكور، ويطلب منهنّ النجاح، والتفوق بحكم تأمين كافة حاجاتهنّ، وتفرغهنّ للدراسة، وقد تستجيب الإناث لمتطلبات الأهل في الدراسة، والمثابرة أكثر من الذكور، لأنهنّ أميل للاستجابة الاجتماعية، والتربوية، ولا يصرفنّ من الوقت خارج المنزل مثل الذكور، مما يتيح لهنّ وقتاً أطول في التركيز على متطلبات الحياة الجامعية، بينما يطلب من الذكر أعباء إضافية بحكم المسؤوليات التي يفرضها المجتمع عليه، وإن الذكور مطالبين بأعباء اجتماعية، واقتصادية أكثر من الإناث، وقد تعزى الدافعية الأكاديمية، والدافعية الداخلية، والخارجية للإناث بأنها أعلى من دافعية الذكور لعدة أسباب منها : شعور الإناث بالضعف، وأن نظرة المجتمع لهنّ أدنى من الذكور، وغير متساويات مع الذكور، فتحاول الإناث تعويض ذلك من خلال الاندفاع نحو التعلم، وعدم تعدد الخيارات، والوظائف المهنية أمامهنّ فتندفع الإناث للتعلم ، أما الذكور فأمامهم خيارات أخرى غير التعلم كالمهن الحرة، وشعور الإناث بأن المجتمع يقدرهنّ أكثر عندما تكون متعلمات، والقيود الاجتماعية التي تعمل على الحد من العلاقات الاجتماعية للإناث، وتعطي الحرية للذكور، وتكوين العلاقات، والانضمام للأندية، والشّلل مما يصرف نظرهم عن التعلم، وتحمّل الإناث للمسؤولية، وتقديرهنّ لضرورة التعلم، حتى يحصلنّ على وظيفة تعزز مكانتهنّ في المجتمع، والإناث يملنّ إلى الاعتماد على النفس عن طريق التعلم لإثبات وجودهنّ بقوة أمام أفراد المجتمع، ومن أجل رفع مستواهنّ المعرفي، والثقافي، كما أن الإناث يكونّ مدفوعات نحو الاهتمام، والتقيد بالقوانين، والتعليمات الجامعية، ويخصصنّ الجزء الأكبر من وقتهنّ للدراسة، ومتابعة الواجبات الدراسية.

ب-الاختصاص:

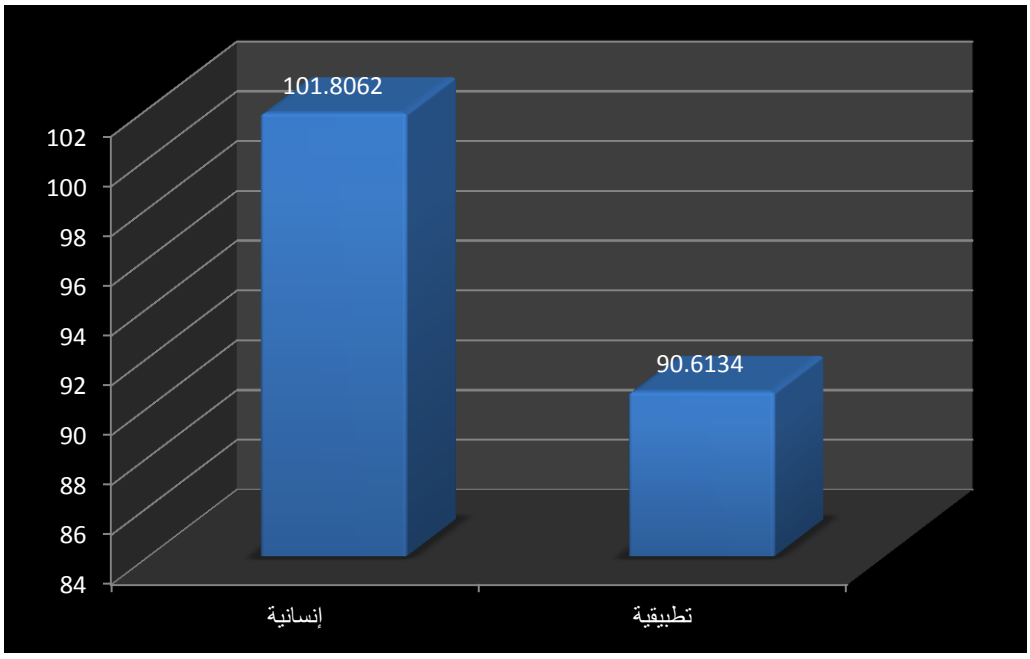
لاختبار هذه الفرضية قام الباحث بحساب اختبار "ت" T-Test لدلالة فروق المتوسطات بين الكليات الإنسانية، والتطبيقية بالنسبة لمقياس الدافعية الأكاديمية وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة كما يوضح الجدول التالي:

الجدول (31) يوضح متوسط درجات الدافعية الأكاديمية وأبعادها لدى أفراد غينة الدراسة تبعاً لمتغير الاختصاص

المجال	الاختصاص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
الدافعية الأكاديمية	إنسانية	502	101.8062	13.76310	11.445	964	.000	دالة
	تطبيقية	464	90.6134	15.60672				
الدافعية الداخلية	إنسانية	502	59.3684	9.15484	11.666	964	.000	دالة
	تطبيقية	464	52.0316	9.80900				
الدافعية الخارجية	إنسانية	502	42.4378	8.61415	7.201	964	.000	دالة
	تطبيقية	464	38.5819	7.66097				

يتضح من الجدول رقم (31): ومن خلال استخدام اختبار(ت ستيودنت) أن قيمة ت (11.445)، للدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة، ومستوى دلالتها (0.000)، وقيمة ت (11.666) للدافعية الداخلية، ومستوى دلالتها (0.000)، وقيمة ت (7.201) للدافعية الخارجية، ومستوى دلالتها (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الدافعية الأكاديمية وأبعادها (الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية) لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الاختصاص، لصالح المتوسط الأكبر أي الكليات الإنسانية.**

والشكل التالي يوضح الفروق في المتوسطات للدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الاختصاص.



الشكل (11) يبين الفروق بين متوسط درجات الدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الاختصاص

ج- السنة الدراسية:

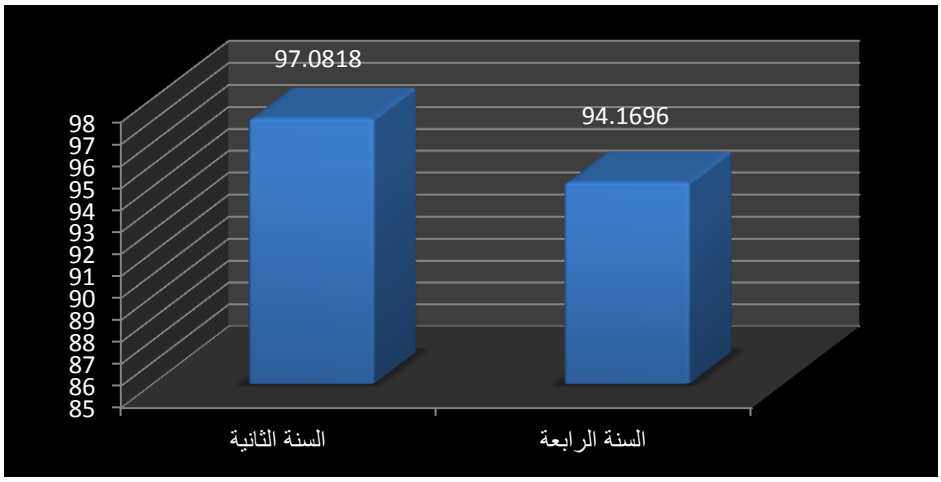
لاختبار هذه الفرضية قام الباحث بحساب اختبار "ت" T-Test لدلالة فروق المتوسطات بين السنة الثانية، والرابعة بالنسبة لمقياس الدافعية الأكاديمية وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة كما يوضح الجدول التالي:

الجدول (32) يوضح متوسط درجات الدافعية الأكاديمية وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير السنة الدراسية

المجال	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
الدافعية الأكاديمية	الثانية	542	97.0818	17.02469	2.810	964	.005	دالة
	الرابعة	424	94.1696	14.26931				
الدافعية الداخلية	الثانية	542	57.2767	10.63503	6.056	964	.000	دالة
	الرابعة	424	53.2924	9.27611				
الدافعية الخارجية	الثانية	542	39.8050	9.07958	-1.960-	964	.050	دالة
	الرابعة	424	40.8772	7.40945				

يتضح من الجدول رقم (32): ومن خلال استخدام اختبار(ت ستيودنت) أن قيمة ت (2.810) للدافعية الأكاديمية، ومستوى دلالتها (0.005)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وقيمة ت (6.056) للدافعية الداخلية، ومستوى دلالتها (0.000)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الدافعية الأكاديمية والدافعية الداخلية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير السنة الدراسية، لصالح المتوسط الأكبر أي السنة الثانية.**

والشكل التالي يوضح الفروق في المتوسطات للدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير السنة الدراسية.



الشكل (12) يبين الفروق بين متوسط درجات الدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير السنة الدراسية

ومن الجدول رقم (32): يتضح أن قيمة ت (1.960) للدافعية الخارجية، ومستوى دلالتها (0.05)، وهو يساوي مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الدافعية الأكاديمية الخارجية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير السنة الدراسية، لصالح المتوسط الأكبر أي السنة الرابعة.**

ويفسر الباحث: هذه الفروق في الدافعية الأكاديمية بشكل عام والدافعية الداخلية لصالح السنة الثانية، بأن طلبة السنة الثانية ما زالوا في بداية حياتهم الدراسية، ولديهم الرغبة، والميل للحياة الجامعية، لذلك يكونون مدفوعين بشكل عام، ومدفوعين داخليا لهذه البيئة الدراسية الجديدة، واختبارها وسبر أغوارها، ولديهم الحماس، والحافز، لذلك يكون التفوق لصالحهم، أما الدافعية الخارجية فكانت الفروق لصالح السنة الرابعة، ويفسر الباحث ذلك بأن طلبة السنة الرابعة قد أصبحوا على أبواب التخرج، وأصبحوا ينظرون إلى الأمور بمنظار النفعية، والمادية، ويتساءلون عن الفائدة، وفرص العمل التي يمكن أن توفرها لهم الشهادة الجامعية، لذلك يكونون أكثر اندفاعاً للتخرج، ودخول سوق العمل.

د- المعدل الدراسي:

لاختبار هذه الفرضية قام الباحث بحساب اختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA) واختبار (شيفيه) للتحليل البعدي لدلالة الفروق تبعاً لمتغير المعدل الدراسي لمقياس الدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة كما يوضح الجدول التالي:

الجدول (33) يوضح متوسط درجات الدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة باستخدام اختبار ANOVA تبعاً لمتغير المعدل الدراسي

الدافعية الأكاديمية	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة	القرار
بين المجموعات	4254.695	3	1418.232	6.018	.001	دالة
داخل المجموعات	226683.396	962	235.637			
المجموع	230938.091	965				

يتضح من الجدول رقم (33): ومن خلال استخدام اختبار التباين الأحادي (ANOVA) أن قيمة ف (6.018) للدافعية الأكاديمية، ومستوى دلالتها (0.001)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي(0.05)، وبالتالي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل الدراسي.**

ولمعرفة الفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار (شيفيه) للتحليل البعدي، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (34) يوضح الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار(شيفيه) للدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل الدراسي

المعدل (I)	المعدل (J)	(I-J) الفروق بين المتوسطات	الدلالة	القرار
مقبول	جيد	-.51591-	.998	غير دالة
	جيد جداً	-.42424-	.999	غير دالة
	امتياز	-6.11383-	.246	غير دالة
جيد	مقبول	.51591	.998	غير دالة
	جيد جداً	.09167	1.000	غير دالة
	امتياز	-5.59792-*	.003	دالة
جيد جداً	مقبول	.42424	.999	غير دالة
	جيد	-.09167-	1.000	غير دالة
	امتياز	-5.68958-*	.002	دالة
امتياز	مقبول	6.11383	.246	غير دالة
	جيد	5.59792*	.003	دالة
	جيد جداً	5.68958*	.002	دالة

يتضح من الجدول رقم (34): وجود فروق دالة لدى أفراد عينة الدراسة بين المعدل الجيد، والمعدل امتياز، لصالح المعدل امتياز، كما توجد فروق دالة بين المعدل الجيد جداً، والمعدل امتياز، لصالح المعدل امتياز .

وبالنسبة للدافعية الداخلية: قام الباحث بحساب اختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA) واختبار (شيفيه) للتحليل البعدي لدلالة الفروق تبعاً لمتغير المعدل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة كما يوضح الجدول التالي:

الجدول (35) يبين متوسط درجات الدافعية الأكاديمية الداخلية لدى أفراد عينة الدراسة باستخدام اختبار ANOVA تبعاً لمتغير المعدل الدراسي

الدافعية الأكاديمية الداخلية	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة	القرار
بين المجموعات	2148.579	3	716.193	7.343	.000	دالة
داخل المجموعات	93819.025	962	97.524			
المجموع	95967.604	965				

يتضح من الجدول رقم (35): ومن خلال استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) أن قيمة ف (7.343)، ومستوى دلالتها (0.000)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الدافعية الأكاديمية الداخلية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل الدراسي.**

ولمعرفة الفروق بين المجموعات نستخدم اختبار (شيفيه) للتحليل البعدي، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (36) يوضح الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار(شيفيه) للدافعية الأكاديمية الداخلية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل الدراسي

المعدل (I)	المعدل (J)	(I-J) الفروق بين المتوسطات	الدلالة	القرار
مقبول	جيد	-2.50859-	.601	غير دالة
	جيد جداً	-3.89174-	.212	غير دالة
	امتياز	-6.40928-*	.012	دالة
جيد	مقبول	2.50859	.601	غير دالة
	جيد جداً	-1.38315-	.330	غير دالة
	امتياز	-3.90069-*	.001	دالة
جيد جداً	مقبول	3.89174	.212	غير دالة
	جيد	1.38315	.330	غير دالة
	امتياز	-2.51754-	.074	غير دالة
امتياز	مقبول	6.40928*	.012	دالة
	جيد	3.90069*	.001	دالة
	جيد جداً	2.51754	.074	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (36): وجود فروق دالة لدى أفراد عينة الدراسة بين المعدل مقبول، والمعدل امتياز، لصالح المعدل امتياز، كما توجد فروق بين المعدل جيد، والمعدل امتياز، لصالح المعدل امتياز.

وبالنسبة للدافعية الخارجية: قام الباحث بحساب اختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA)، واختبار (شيفيه) للتحليل البعدي لدلالة الفروق تبعاً لمتغير المعدل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة كما يوضح الجدول التالي:

الجدول (37) يوضح متوسط درجات الدافعية الأكاديمية الخارجية لدى أفراد عينة الدراسة باستخدام اختبار ANOVA تبعاً لمتغير المعدل الدراسي

الدافعية الأكاديمية الخارجية	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة	القرار
بين المجموعات	1352.784	3	450.928	6.919	.000	دالة
داخل المجموعات	62693.918	962	65.17			
المجموع	64046.703	965				

من الجدول رقم (37): يتضح من خلال استخدام اختبار التباين الأحادي(ANOVA) أن قيمة ف (6.919)، و مستوى دلالتها (0.00)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)،

وبالتالي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الدافعية الأكاديمية الخارجية لدى أفراد عينة تبعاً لمتغير المعدل الدراسي.**

ولمعرفة الفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار(شيفيه) للتحليل البعدي، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (38) يوضح الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار (شيفيه) للدافعية الأكاديمية الخارجية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل الدراسي

المعدل (I)	المعدل (J)	(I-J) الفروق بين المتوسطات	الدلالة	القرار
مقبول	جيد	1.99268	.623	غير دالة
	جيد جداً	3.46750	.148	غير دالة
	امتياز	.29545	.998	غير دالة
جيد	مقبول	-1.99268-	.623	غير دالة
	جيد جداً	1.47482	.120	غير دالة
	امتياز	-1.69722-	.197	غير دالة
جيد جداً	مقبول	-3.46750-	.148	غير دالة
	جيد	-1.47482-	.120	غير دالة
	امتياز	-3.17204-*	.001	دالة
امتياز	مقبول	-.29545-	.998	غير دالة
	جيد	1.69722	.197	غير دالة
	جيد جداً	3.17204*	.001	دالة

ومن الجدول رقم (38): يتضح وجود فروق دالة لدى أفراد عينة الدراسة بين المعدل جيد جداً، والمعدل امتياز، لصالح المعدل امتياز.

والنتيجة النهائية لهذه الفرضية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية الأكاديمية وأبعادها (الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية)، تبعاً لمتغير المعدل الدراسي، والفرق لصالح المعدل الأعلى.

ويفسر الباحث هذه النتيجة: بأن الطلبة ذوو المعدل الأعلى تتوفر لديهم مستويات أعلى في الدافعية الأكاديمية (الداخلية والخارجية)، من تلك المستويات التي تتوفر لدى الطلبة ذوي المعدل الأدنى، لأن التحصيل الدراسي في الجامعة يتطلب توفرا في الدافعية الأكاديمية ، ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية، ومتسقة مع نتائج البحوث، والدراسات التي أشارت الى ارتفاع مستوى الدافعية بارتفاع مستوى التحصيل الدراسي، وإن لهذه النتيجة مدلولات تربوية فهي تشير إلى أن ذوي

التحصيل الدراسي المرتفع يتميزون عن أقرانهم بدافعية مرتفعة في التعلم، ويمكن التنبؤ بتحصـــيلهم الدراسي عن طريق رفع، وتحسين الدافعية للتعلم لديهم.

ثالثاًـــ المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة يتقدم الباحث بالمقترحات التالية:

- ضرورة انشاء مراكز للإرشاد الاكاديمي في الجامعة، حتى تساعد على توفير علاقة طيبة بين الطلبة، والكادر التدريسي، والاداري، وتجنيب وقوع الطلبة في المشاكل الدراسية والادارية، مما يزيد من فرص تكيف الطلبة مع عملية التعليم، مما يساعد في جودة التعليم، وعقد دورات تدريبية لتفعيل دور المرشد الأكاديمي من أجل مساعدة الطلبة وحل مشكلاتهم، وتبصيرهم بقدراتهم، واستعداداتهم لرفع كفاءتهم الذاتية، واستغلال طاقاتهم بما يعود عليهم، وعلى مجتمعهم بالنفع في شتى مجالات الحياة.
- إن جودة الحياة من المفاهيم المهمة في علم النفس الإيجابي، ومن الضروري اهتمام الباحثين، والتوسع في إجراء البحوث التي تتوغل في أعماق الشخصية الإنسانية لمعرفة الجوانب الإيجابية فيها وتدعيمها.
- تطوير قدرة الطلاب على عملية التربية الذاتية، وتوسيع آفاق البحث الذ اتي عن المعرفة في ظل محدودية الإمكانات، والتي تقف عائقا أمام تطوير الدراسة الجامعية، مما يسهم في تحقيق مستوى أعلى من جودة الحياة الجامعية، وضرورة إعداد وتنفيذ برامج إرشادية تركز على كيفية الاستفادة من الخدمات المقدمة لطلبة الجامعة، والتي من شأنها أن ترفع من كفاءتهم الذاتية لإدراك جودة الحياة.
- إدخال مفهوم جودة الحياة في بعض مقررات علم النفس، وتنمية شعور طلبة الجامعة بشكل عام بجودة الحياة من خلال بناء تصور واضح، ومحدد لمعنى الحياة، مما يساعد على إدراك الطلبة لمعايير جودة الحياة، مما ينعكس إيجاباً على جودة حياة الطلبة الوجدانية، والاجتماعية والنفسية والتعليمية.
- العمل على استضافة مؤتمر لعلم النفسي الإيجابي وتطبيقاته التربوية على المستوى العربي والاقليمي وذلك بهدف توضيح وترسيخ استخدام هذا المفهوم.

واستكمالاً للدراسة الحالية يتقدم الباحث بالمقترحات التالية للباحثين:

- دراسة العلاقة بين جودة الحياة، وبعض المفاهيم النفسية الأخرى، مثل الضغوط النفسية، الصحة الجسمية، مركز السيطرة، القلق، اضطرابات النوم، التفاؤل والتشاؤم، مفهوم الذات، القلق.
- البحث في مجال جودة التدريس الجامعي من مختلف جوانبه، وفي ضوء مفهوم الجودة الشاملة.

- إجراء المزيد من الدراسات لدراسة العلاقة بين الدافعية الأكاديمية، وجودة الحياة لدى عينات أخرى، ومستويات دراسية أخرى.
- إجراء دراسة ثقافية شاملة لعينات ممثلة للدول العربية، والأجنبية من طلبة الجامعة للتعرف على مستويات جودة الحياة لديهم، وتقديم الاقتراحات لتحسين هذه المستويات.
- إجراء المزيد من الدراسات الهادفة إلى الكشف عن أنماط الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المدارس، والجامعات.
- إجراء دراسة عامليه لمقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة في سورية، من أجل تحديد الأبعاد الأساسية لجودة الحياة لدى طلبة الجامعة.
- إعداد وتقنين مقياس لجودة الحياة يصلح لطلبة التعليم الأساسي في سورية.

مراجع الدراسة

أولاً: مراجع اللغة العربية.

ثانياً: مراجع اللغة الأجنبية.

مراجع الدراسة

أولاً ــ مراجع اللغة العربية:

- إبراهيم، محمد عبد الله؛ وصديق، سيدة عبد الرحيم. (2006). **دور الأنشطة الرياضية في جودة الحياة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس.** وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس، 17-19 كانون الأول.
- أبو جادو، صالح محمد. (2003). **علم النفس التربوي**، ط(3). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو حطب، فؤاد؛ وصادق، آمال. (1996). **علم النفس التربوي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو حلاوة، محمد سعيد عبد الجواد. (2006). **علم النفس الإيجابي، الوقاية والعلاج النفسي الإيجابي**. متاح على شبكة المعلومات العالمية، الرابط الإلكتروني التالي: www.gulfkids.com/pdf/elm-nafs.a.pdf.
- أبو رياش، حسين؛ والصافي، عبد الكريم؛ وعمّور، أميمة؛ وشريف، سليم. (2006). **الدافعية والذكاء العاطفي**. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو عليا، محمد. (2007). العلاقة بين استراتيجيات فوق المعرفة والدافعية الداخلية والخارجية وبين المتغيرات الأخرى لدى طلبة الجامعة، قسم علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الأردن، **مجلة المنارة، 13(3)، ص ص100-130.**
- أبو عواد، فريال. (2009). البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (AMS) دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، الأردن: **مجلة جامعة دمشق، 25(3-4)، ص ص434-435.**
- أحمد، دوقة؛ وعبد القادر، لورسي؛ ومونية، غربي. (2007). تطوير مقياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم الأساسي. **مجلة جامعة الجزائر، (1). ص ص 62- 77.**
- أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد. (2007). **الذكاء الروحي وعلاقته بجودة الحياة.** قسم علم النفس، مصر: جامعة الزقازيق.
- الأشول، عادل عز الدين. (1987). **موسوعة التربية الخاصة.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ألان ليوري، فابيان فونوليه. (2000). **الدافعية والنجاح المدرسي.** ترجمة محمد الطيب سعداني مراجعة علال بن العزمية، دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة.

- الأنصاري، بدر محمد.(2000). **قياس الشخصية**. الكويت: دار الكتاب الحديث للطباعة والنشر.
- بوعرفة، عبد القادر. (2010). **جودة الحياة بين الفلسفة والتكنولوجيا**. متاح على شبكة المعلومات العالمية، الرابط الإلكتروني التالي:
.http://bouarfah.jeeran.com/archive/2009/9/941729.html
- بولينغ، آن. (2007). **قياس الصحة عرض لمقاييس جودة الحياة**. ترجمة حسين حشمت، القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- التميمي، سوزان أحمد سلمان.(2012). **جودة أداء المعلمة وعلاقتها بالدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمحافظة الطائف**. المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى.
- توق، محي الدين. (2003). **أسس علم النفس التربوي**، ط3. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- جبر، محمد جبر. (2005). **علم النفس الايجابي**، المؤتمر العلمي الثالث، الانماء النفسي والتربوي للانسان العربي في ضوء جودة الحياة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، الفترة من 15-16 آذار، ص ص87-94.
- الجوهري، محمد. (2007). الاستبعاد الاجتماعي. **مجلة عالم المعرفة، (344). الكويت، ص ص120- 132.**
- حسن، فاطمة حلمي. (1995). الدافعية الداخلية للدراسة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **مجلة كلية التربية بالزقازيق، ج1، (24)، ص ص95-135.**
- حسن، عبد الحميد سعيد، وآخرين. (2006). **جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس**. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة جامعة السلطان قابوس- سلطنة عمان، الفترة من 17-19 كانون الأول. ص ص 289-303.
- حسيب، محمد حسيب. (2003). **فاعلية العلاج "العقلاني- الانفعالي" السلوكي في خفض مستوى القلق لدى المراهقين ذوى الإعاقة السمعية**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنها.
- حسين، محيي الدين أحمد. (1988). **دراسات في الدافعية والدوافع**. القاهرة: دار المعارف.
- حمصي، أنطون. (1991). **أصول البحث في علم النفس**. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- حمصي، أنطون. (2003). **أصول البحث في علم النفس**، ط3. دمشق: جامعة دمشق.

- خليفة، عبد اللطيف محمد، وعبد الله، معتز سيد. (1997). **الدوافع والانفعالات**. الكويت: مكتبة المنار الإسلامية.
- خليفة، عبد اللطيف. (1997). **الدوافع والانفعالات**، الكويت: مكتبة المنار الإسلامية.
- خليفة، كريمة سيد. (1989). **أثر التفاعل بين مستوى النمو العقلي وطريقة التدريس على نمو عمليات العلم والتحصيل في الكيمياء لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- رجيعة، عبد الحميد عبد العظيم. (2009). التحصيل الأكاديمي وإدراك جودة الحياة النفسية لدى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي من طلاب كلية التربية بالسويس، جامعة الإسكندرية، **مجلة كلية التربية، 19(1)، ص ص20-51**.
- الزحيلي، غسان. (2002). **الدافعية المعرفية وعلاقتها بدافعية التعلم، دراسة ميدانية على طلبة جامعة دمشق**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الزيات، فتحي مصطفى. (1996). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- سليمان، السيد. (2000). **صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- السليماني، محمد حمزة؛ والجفري، عبد الرحيم. (2002). دلالات صدق وثبات اختبار الدافع المعرفي على طلاب وطالبات جامعة أم القرى. **مجلة علم النفس. (63). ص ص12-45**.
- صالح، نسرين علي. (2009). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية الداخلية ومشاركة الطالب في الحياة الجامعية من منظور علم نفس ايجابي**. معهد الدراسات التربوية، قسم علم النفس التربوي، جامعة القاهرة.
- الصبوة، محمد نجيب أحمد. (2008). علم النفس الايجابي، تعريفه وتاريخه وموضوعاته والنموذج المقترح له، القاهرة: **مجلة علم النفس، (76-79)، الهيئة المصرية العامة للكتاب**.
- الطيب، محمد عبد الظاهر؛ والبهاص، سيد أحمد. (2009). **الصحة النفسية وعلم النفس الايجابي**. كلية التربية، جامعة طنطا: مصر.
- العادلي، كاظم كريدي. (2006). **مدى إحساس طلبة كلية التربية بالرستاق بجودة الحياة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات**. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، 17-19 كانون الأول، ص ص 37-47.
- عبد الخالق، أحمد محمد. (2004). الصيغة العربية لمقياس سنا يدر للأمل، **مجلة دراسات نفسية، 14(2)**، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم).

- عبد الخالق، أحمد؛ والنيال، مايسة. (1992). **الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والانبساط**، القاهرة: دراسات نفسية.
- عبد الرحمن، محمد السيد. (1998). **نظريات الشخصية**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- العتوم، عدنان؛ وعلاونة، شفيق؛ وجراح، عبد الناصر؛ وأبو غزال، معاوية. (2005). **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عطية، سميحة محمد علي محمد. (2001). **إدراك الأطفال لشبكة علاقاتهم الاجتماعية، دراسة وصفية – مقارنة**. رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- علام، صلاح الدين. (2006). **الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**. القاهرة: دار الفكر.
- العلوان، أحمد فلاح؛ والعطيات، خالد عبد الرحمن. (2010). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان في الأردن. كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال، الأردن: **مجلة الجامعة الإسلامية، 8(2)، ص ص683-717.**
- العنزي، سعود الشاش. (2003). **الثقة بالنفس ودافع الانجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى كلية التربية، مكة المكرمة.
- العنزي، فلاح محروت. (2000). **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي المعاصر**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الغامدي، غرم الله. (2009). **التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- غباري، ثائر أحمد، وأبو شعيرة، خالد. (2008). **علم النفس العام**. عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي.
- الفرماوي، حمدي علي. (1985). **الأساليب المعرفية ومفهوم التمايز، دراسة نظرية. الكتاب السنوي في علم النفس**، م(5). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- الفرماوي، حمدي علي. (1988). الدافع المعرفي وعلاقته بالاتجاه نحو التعلم الـذاتي عنـد طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة دراسات تربوية، (12)، رابطة التربية الحديثة، القاهرة: ص ص180- 215.**
- الفنجري، حسن عبد الفتاح. (2006). **السعادة بين علم النفس الإيجابي والصحة النفسـية.** بنها: مؤسسة الإخلاص للطباعة والنشر.
- قطامي، يوسف. (1993). الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمـان. **مجلة دراسات (العلوم الإنسانية)، 12(20)، عمان: ص ص 85 - 105.**
- قطامي، يوسف؛ وعدس، عبد الرحمن. (2002). **علم النفس العـام.** عمـان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.
- الكيلاني، عبدالله زيد؛ والشريفين، نضال كمال. (2007). **مدخل إلى البحـث فـي العلـوم التربوية والاجتماعي و/أساسياته/مناهجه/تصاميمه/أساليبه الإحصائية/**، ط2. عمـان: دار المسيرة.
- محمود، هويدة حنفي، والجمالي، فوزية عبد الباقي. (2010). فعالية الذات المدركة ومـدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسياً. **أمارباك. مجلة علمية محكمة تصدر عن الأكاديمية العربيـة للعلـوم والتكنولوجيـا، 1(1)، ص ص 61-115.**
- المرى، محمد. (1984). **العلاقة بين عوامل القدرة على التفكير ألابتكاري وبعض جوانـب الدافعية.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- مقصود، أماني عبد الوهاب؛ وشند، سميرة محمد. (2010). **مقياس جودة الحياة الأسـرية.** الاسكندرية: مكتبة الحنفي للطباعة والنشر.
- منسي، محمود عبد الحليم؛ وكاظم، علي مهدي. (2006). **مقيـاس جـودة الحيـاة لطلبـة الجامعة.** وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة. جامعة السلطان قابوس- سلطنة عمـان: (ص ص 63-78) 17-19 كانون الأول.
- ناصيف، خالد محمد؛ وعربي كاتبي، محمد عزت. (2012). **علم النفي الاجتماعي (1)**، كلية التربية، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- نعيسة، رغداء. (2012). جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشـرين. **مجلـة جامعـة دمشق،28(1)، ص ص145- 179.**
- هاشم، سامي محمد موسى. (2001). جودة الحياة لدى المعوقين جسمياً والمسنين وطلاب الجامعة. **مجلة الإرشاد النفسي، (13) جامعة عين شمس، مصر.**

ثانياًــ مراجع اللغة الأجنبية:

- Astin, A. W. (1993). ***What matters in college? Four critical years revisited***, San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Audin, K.; Davy, J. & Barkham, M. (2003). University Quality of Life and Learning (UNIQoLL): An approach to student well-being, satisfaction and institutional change. ***Journal of Further and Higher Education, 27, P P365-382***.
- Bishop, M., & Feist-Price, S. (2001). Quality of life in rehabilitation counseling: Making the philosophical practical. ***Rehabilitation Education, 15 (3), P P201-212***.
- Brophy, J. (1983).Conceptualizing student motivation to learn, ***Educational Psychologist.18, P P200–215***.
- Bruning, R., Schraw, G., Ronning, R. (1995). ***Cognitive Psychology and Instruction. (2nd ed.)***. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Buckingham, M. & Clifton, D. O. (2001). ***Now, Discover your strengths***, New York: Free press.
- Corno, Lyn & Rohrkemper, M. (1985) .The intrinsic motivation to learn in classrooms. In Ames, Carol, & Ames, ***Russel (EDS) Research on motivation in education, vol. 2 , P P53-90***.
- Craig A. Jackson (2010). ***Work-RelatedQuality of Life***. Health Research Consultation Center, Oxford University Press.
- Crystal L. Park (2003). The Psychology of Religion and Positive Psychology. PSYCHOLOGY OF RELIGION. ***NEWSLETTER, AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION DIVISION 36, 28(4), PP1-20***.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. ***Contemporary Educational Psychology25, P P54–67***.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000c). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. ***Psychological Inquiry , Vol. 11, No. 4, P P227– 268***.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M.(2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. ***American Psychologist ,Vol. 55, No. 1,PP68-78***.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M.(2004). ***Handbook of Self-determination Research***. Boydell & Brewer .
- Deci, E. L., Pelletier, L.G. & Ryan, R. M., & Vallerand, R.J. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective ***.Educational Psychologist, 26(3 & 4), P P325-346***.

- Dethlefs, T. M. (2002). ***Relationship of constructivists learning environment to student attitudes and achievement in high school mathematics and science***. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Nebraska – Lincoln.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. ***Journal of Personality and Social Psychology. 68,653-663***.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. ***Psychological Bulletin, 125, P P276-302***.
- Donvan, J., (1998). Reporting On Quality Of Life In Randomized Controlled Trials; Bibliographic Study. ***British Medical Journal, Vol.317, PP. 1191-1198.***
- Donvan, J., (1998). Reporting On Quality Of Life In Randomized Controlled Trials; Bibliographic Study; ***British Medical Journal, Vol.317, PP. 1191-1198.***
- Evans, N.J., Forney, D.S., Guido-DiBrito, F. (1998). ***Student development in college: Theory***. research and practice. San Francisco: Jossey-Bass.
- Everage, W.E. W.(1999). ***A technique designed to enhance first-year at-risk students' intrinsic motivation: Its effect on quality of effort relative to the academic experience***.(unpublished doctoral dissertation, Iowa State University).
- Fairchild, A., Horst, S., Finney, S. & Barron. K. (2004). ***Evaluating Validity Evidence for the Academic Motivation Scale: Investigating Both New and Existing Data***. USA: American Educational Research Association.
- Felce D & Perry J. (1995). ***Quality of life: its definition and measurement***. Research in Developmental Disabilities. 16.
- Ferrer-Caja, E., & Weiss, M. (2002). Cross-validation of a model of intrinsic motivation in physical education with students enrolled in high school elective courses. ***Journal of Experimental Education,71, P P41-65***.
- Gable, S.L., & Haidt, J. (2005). What (and Why) Is Positive Psychology?. ***Review of General Psychology, Vol. 9, No. 2, P P103–110***.
- Gilman, R., Easterbrooks, S., & Frey, M. (2004). A preliminary study of multidimensional life satisfaction among deaf/hard of hearing youth across environmental settings. ***Social Indicators' Research, 66, P P143-166***.

- Goetz, E. T., Alexander, P. A., & Ash, M. (1992). ***Educational psychology: A classroom perspective. Columbus***. OH: Charles E. Merrill
- Gottfried ,A.E. & Gottfried, A.W. (1993). Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study. ***Child development, vol. 69, no.(5), P P1448- 1460***.
- Gottfried, A. (1994). Role of parental motivational practices on children's academic intrinsic motivation and achievement. ***journal of Educational psychology, V (5), P P15- 29***.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. ***Journal of educational psychology, 77, P P631-654***.
- Guay, F., Marsh, H .& Dowson, M. (2005). ***Assessing Academic Motivation among Elementary School Children***. The Elementary School Motivation Scale (ESMS).
- Harter, S (1981) : A new self report scale of intrinsic versus trinsic orientation in the classroom: motivational and informational component. ***Developmental psychology, 17, 3, P P300-312***.
- Harvey, J. H., Pauwels, B. G. (2003). The ironies of positive psychology. ***Psychological Inquiry, 14 , P P125-128***.
- Henning, Marcus. Krageloh, Christian. Hawken, Susan (2010). ***Quality of life and motivation to learn, A study of medical students***. University of Auckland Issues in Educational Research, 20(3). http://www.ppc.sas.upenn.edu/akumalmanifesto.htm.
- James, W.(1890). ***The Principles of Psychology. New York: Henry Holt***.
- Jonker, C.; Gerritsen. D.L; Bosboom P.R &, J. T. Van der Steen J.T. (2004). A Model for Quality of Life Measures in Patients with Dementia: Lawton's Next Step. ***Dementia and Geriatric Cognitive Disorders;18, P P159-164***.
- Kahneman ,D., Diener ,E., Schwarz, N., Foundation, R.S. (2003). ***Well-being: the foundations of hedonic psychology***. Russell Sage Foundation.
- Katschnig H. (1997). ***How Useful is the Concept of Quality of Life in Psychiatry? In Quality of Life in Mental Disorders (Eds H. Katschnig, H. Freeman, N. Sartorius)***, PP. 3-16. Wilev, Chichester.
- Keller**,** J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of motivational design. ***Journal of Instructional Development, 10(3), P P2-10***.
- Keyes, C. L. M. (2003). ***Complete mental health: An agenda for the 21st century .In C.L.M. Keyes & J. Haidt(Eds.), Flourishing :Positive***

psychology and the Life well-lived (pp.293-312).Washington DC: American Psychological Association.

- Keyes, C. L. M. (2005). ***Mental Health in the CDS Youth: Is America's Youth Flourishing? Presented at the CDS-II Early Results Workshop sponsored by the Institute for Social Research***. University of Michigan, Ann Arbor, MI., June.
- Keyes, C. L. M. (2009). ***The Nature and Importance of Positive Mental Health in America's Adolescents .In Rich Gilman, Michael Furlong, E. Scott Huebner (Eds.)***. Handbook of Positive Psychology in Schools (pp9-24).Taylor & Francis.
- Keyes, C. L. M., & Haidt, J. (2003). ***Flourishing: Positive psychology and the life well- lived***. Washington DC: American Psychological Association.
- Keyes, C.L.M.(2002). The mental health continuum: From languishing to flourishingin life. ***Journal of Health and Social Behavior; Jun 2002; 43, 2,PP 207 -222***.
- Keyes, C.L.M., Lopez, J.S. (2002). ***Toward a science of mental health: Positive directions in diagnosis and interventions***. In C. R. Snyder, Shane J. Lopez (Eds.), Handbook of positive psychology. Oxford University Press US, pp (45-63).
- Lavender, M. (2005). ***A Comparison of Academic Motivation of Academically Prepared and Academically Unprepared Community College Students***. Unpublished Dissertation, Florida State University, USA.
- Lazarus, R. S. (2003). Does the positive psychology movement have legs?. ***Psychological Inquiry, 14, P P93–109***.
- Lepper, M. R. & Corpus, J. (2005). Intrinsic and Extrinsic otivational Orientations in the classroom: Age Differences and Academic correlates. ***Journal of Educational Psychology, 97(2), P P184- 196***.
- Lepper, M. R. (1988). Motivational Considerations in the Study of Instruction. ***Cognition and Instruction, Vol. 5, Issue 4 , pp 289 – 309***.
- Littman, R. A. (1958). ***Motives, history and causes. In M. R. Jones (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation***. Lincoln, Nebr.: University of. Nebraska Press. (Pp. 114-168).
- Lumsden, L. (1994). ***Student motivation to learn. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational management***. [ED370200],pp1-4.
- Maddux, J. E. (2005). ***Deconstruction of the illness ideology and the DSM***. In Snyder.
- Martens , M. P., & Webber, S. N. (2002). Psychometric Properties of the Sport Motivation Scale: An Evaluation With College Varsity Athletes From the US. ***Journal of Sport and Exercise Psychology, 24, P P254–270***.

- Matthews, G.,Zeidner ,M, & Roberts ,R.D.(2002). **Emotional Intelligence: Science and Myth**. Cambridge *: MIT Press.*
- Miner, M.B.(1993). ***Relationship of intrinsic motivation and academic achievement among adult diploma nursing students***. Unpublished Doctoral dissertation, Duquesne University, Pennsylvania.
- Patrick, C.B. (1995). ***College students' intrinsic motivation as a function of instructor Enthusiasm***. Unpublished doctoral dissertation, University of Rochester, New York.
- Peterson, C., & Park, N. (2003). Positive psychology as the evenhanded positive psychologist views it. ***Psychological Inquiry, 14, P P143–147***.
- Rusillo. Maria Teresa Cereso & Arias. Pedro Felix Casanova (2004). ***Electronic Jornal of Research in Educatinonal Psychology, 2 (1), 97-112. ISSN, P P1696-2095***.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Grolnick, W. S. (1992). ***When achievement is not intrinsically motivated: A theory and assessment of self-regulation in school. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.)***, Achievement and motivation: A social-developmental perspective (pp.167-188). New York: Cambridge University Press.
- Ryff, C, et al. (2006). Psychological Well-Being and Ill-Being: Do They Have Distinct or Mirrored Biological Correlates?. ***Psychotherapy Psychosomatics;75. P P85–95***.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. ***Journal of Personality and Social Psychology. 57(6), P P1069-1081***.
- Santrock, J. (2003). ***Psychology***. McGraw Hill, Boston.
- Santrock, J., (2008). ***Educational Psychology. (4th ed)***. Mc Graw-Hill of the Americas, New York.
- Scott Rigby, C; Deci, E. L; Patrick, B.C & Ryan, R. M .(1992). Beyond the Extrinsic- Intrinsic dichotomy : Self-Determination in Motivation and Learning. ***Motivation and Emotion , 16 ,3, P P165-185***.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology, An introduction. ***American Psychologist, 55, P P5–14***.
- Seligman, M.E.P. (1998). Building human strength: psychology's forgotten mission. ***American Psychologist, vol.29, no. 1 ,January***.
- Seligman, M.E.P. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. In Snyder, C. R., Lopez ,C.J., ***Handbook of Positive Psychology(PP3-9), Oxford University***.
- Seligman, M.E.P. (2003). ***The past and future of positive psychology. In C.L.M. Keyes & J. Haidt (Eds.)***. Flourishing: Positive psychology and the life well- lived (pp. xi - xx). Washington DC: American Psychological Association.

- Seligman, M.E.P; C. Parks, C.A., & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. ***The Royal Society, 359, P P1379–1381***.
- Sheldon ,K., Frederickson ,B., Rathunde ,K., Csikszentmihalyi, M., and Haidt ,J. (2000). ***Positive Psychology Manifesto***. From http://www.ppc.sas.upenn.edu/akumalmanifesto.htm
- Singh, N. (2001). ***Organizational Behavior Concepts***, Theory and Practice. New Delhi: Deep & Deep Publication PVT.LTD.
- Sternberg, R. & Williams, W. (2002). ***Educational Psychology***. Allyn & Bacon.
- Sternberg, R. J (2000). ***Pathway to psychology, 2th Edition***, *USA*, Harcourt college publishers.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. (2000). ***Practical Intelligence and its development. In R .Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.).***The Handbook of emotional intelligence (PP 215 -243).San Francisco : Jossey- Bass.
- Sulis, Isabella, Tedesco, Nicola, (2008). ***Quality of life among university students in Cagliari.A synthetic indicator***. Università di Cagliari, Viale S. Ignazio 78. Cagliari.
- Taylor, S.J. & Bogdan R. (1996). ***Quality of life and the individual's perspective. In Quality of Life: Conceptualisation and measurement***. Ed. R. Schalock. American Association on Mental Retardation. Washington D.C.
- Triado, Jose Luis Arco, Martin, Francisco D. Fernandes & Ortega, Lopez, Sagraio & Diaz, Veronica Heilborn (2004). ***Electronical Journal of Research in Educational Psychology, 2 (1), P P81-96***.
- Valler, R. & Bissonnette, R. (1992). On the predictive effects of intrinsic, extrinsic, and a motivational styles on behavior: A prospective study. ***J. Pers., (60). P P599-620***.
- Valler, R. J.; Pelletier, L. G.; Blais, M. R.; Brière, N. M.; Senécal, C & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. ***Educational and Psychological Measurement, 52, P P1003–1017***.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. ***Journal of Personality, 60, 599–620***.
- Ventegodt, S., Anderson, N.J. & Merrick, J. (2003). Quality of life philosophy I. Quality of life, happiness, and meaning in life. ***The Scientific World JOURNAL (3), P P1164-1175***.
- Vreeke, G. J., Janssen, S., Resnick, S., & Stolk J. (1997). The quality of life of people with mental retardation: in search of an adequate approach. ***International Journal of rehabilitation Research. 20, PP280-301***.

- WHOQOL Group. (1995). ***The World Health Organisation Quality of Life Assessment***.
- Wlodkowski, R.J. (1981). Making sense our of motivation: A systematic model to consolidate motivational constructs across theories. ***Educational Psycholo gist,*** *16 (2), P P101–10*.
- Woodworth, R. S. (1918). ***Dynamic Psychology***. Columbia university press.
- Woolfolk, A. (2002). ***Educational Psychology. (8$^{th.Ed}$)***. USA: Allyn and Bacon.
- Zimmerman, J. B. (1991). Self-efficacy and educational development, In A, Bandura (Ed), Self-Efficacy in Changing Societies. ***Cambridge University Press, P P201-231***.
- Zoo, C. (2003). ***Creativity at Work: The Monitor on Psychology***. The American Psychological Association.

ملخص الدراسة باللغة العربية

العلاقة بين جودة الحياة والدافعية الأكاديمية من منظور إيجابي لعلم النفس

دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق

ملخص الدراسة باللغة العربية

ـ مشكلة الدراسة:

يعد مفهوم جودة الحياة من المفاهيم التي حولت مسار علم النفس إلى أن يجعل حياة الناس تتوجه إلى السعادة، والحب، والعدالة الاجتماعية، بدلاً من التركيز على الشذوذ، والأمراض النفسية، وقد اكتشف سيلجمان مهمة جديدة لعلم النفس سماها علم النفس الإيجابي، ويركز على ما اعتبره المهام الرئيسية لعلم النفس، ، ولكن تطور علم النفس وإخضاعه للقياس، تمَّ بالنظر إلى أن جودة الحياة، هي مساعدة الفرد على الاستفادة من إمكاناته، وتطويرها لتحقيق الأداء الأمثل في الحياة، ولتحقيق هدف جودة الحياة من منظور علم النفس الإيجابي لدى طلبة الجامعة لا بد من الإشارة إلى مفهوم الدافعية، حيث يعدُّ من الموضوعات المهمة في الدراسات النفسية، والتربوية المعاصرة، فالدوافع النفسية تؤثر في السلوك الإنساني بصفة عامة، وعلى عملية التعليم بصفة خاصة، ويظهر واضحاً أهمية الدافعية الأكاديمية من الناحية التربوية، من حيث كونها هدفاً تربوياً إذ أن استثارة دافعية الطلبة، وتوليد اهتمامات لديهم تجعلهم يُقبلون على ممارسة نشاطات معرفية، وعاطفية وحركية.

وتبلورت مشكلة الدراسة لدى الباحث في النقاط التالية:

- ما أشارت إليه الدراسات السابقة لدراسة جودة الحياة الجامعية، والدافعية الأكاديمية، لدى الطالب الجامعي، فقد لاحظ الباحث من خلال مراجعته لأدبيات البحث المتعلقة بموضوع الدراسة قصوراً في الدراسات المحلية لهذا الموضوع.
- الملاحظة الميدانية للباحث ، فقد لاحظ عدم اهتمام عدد كبير من الطلبة في تحقيق التحصيل العلميَّ، والأكاديميَّ، وتطوير قدراتهم المعرفية، بل الحصول على الشهادة التي تمكنهم من العمل، ولو بأقل درجات التحصيل العلمي.

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالتساؤل التالي: **ما هي طبيعة العلاقة بين جودة الحياة والدافعية الأكاديمية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق؟**

ـ أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1. يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة في تطوير فهم أفضل لجودة الحياة لدى طلبة الجامعة والدافعية الأكاديمية وعلم النفس الإيجابي، وذلك بالنظر إلى هذه المفاهيم كعوامل مؤثرة في النجاح الشخصي والأكاديمي والمهني.

2. النتائج التي يمكن أن تتوصل إليها الدراسة قد تسهم في مساعدة صناع القرار التربوي على تحسين مستوى التعليم الجامعي، واتخاذ القرارات البناءة التي تسهم في تطويره.
3. جدة الدراسة على الصعيد المحلي، وندرة الدراسات المحلية لمفهوم جودة الحياة، والدافعية الأكاديمية، وعلم النفس الإيجابي بحدود علم الباحث، ويتوقع من هذه الدراسة أن تسهم في البناء المتنامي لهذه المفاهيم.

ـ أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. دراسة العلاقة بين جودة الحياة، والدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة.
2. تحديد دلالة الفروق في جودة الحياة وفق متغير (أ- الجنس ب - الاختصاص ج - السنة الدراسية د - المعدل الدراسي) لدى أفراد عينة الدراسة.
3. تحديد دلالة الفروق في الدافعية الأكاديمية وفق متغير (أ- الجنس ب - الاختصاص ج - السنة الدراسية د - المعدل الدراسي) لدى أفراد عينة الدراسة.
4. الكشف عن مستوى جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة.
5. الكشف عن مستوى الدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة.
6. الكشف عن إمكانية التنبؤ بالدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة بناءً على أدائهم على مقياس جودة الحياة.

ـ أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة من وجهة نظرهم ؟
2. ما مستوى الدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة من وجهة نظرهم ؟
3. هل يمكن التنبؤ بالدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة بناءً على أدائهم على مقياس جودة الحياة؟

ـ فرضيات الدراسة:

1- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة وأبعادها والدافعية الأكاديمية وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة .

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة وأبعادها تبعاً لمتغيرات الدراسة (أ- الجنس ب – الاختصاص ج – السنة الدراسية د- المعدل الدراسي).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية الأكاديمية وأبعادها تبعاً لمتغيرات الدراسة (أ- الجنس ب- الاختصاص ج- السنة الدراسية د- المعدل الدراسي).

ـ عينة الدراسة:

يتألف المجتمع الأصلي للدراسة من طلبة جامعة دمشق السنة الثانية والرابعة للعام الدراسي 2012- 2013م، حيث تم تقسيم كلياتها الى كليات إنسانية، وكليات تطبيقية ، وتألفت العينة التي طبقت عليها الدراسة من (966) طالباً وطالبة من طلبة جامعة دمشق منهم (386) طالباً، و(580) طالبة، و(542) من طلبة السنة الثانية، و(424) من طلبة السنة الرابعة و(502) من طلبة الكليات الإنسانية، و(464) من طلبة الكليات التطبيقية.

ـ منهج الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لأنّ البحث يتناول ظاهرة واقعية يجب أن تدرس كما هي في الواقع، وهذا المنهج يدرس الظاهرة، ويصفها وصفاً تحليلياً علمياً دقيقاً، ويساعد في الحصول على نتائج أكثر دقة تساعد في عمليات اتخاذ القرار، وتدعم أغراض البحث (حمصي، 2003، 183-184).

ـ أدوات الدراسة:

استخدم الباحث لإجراء هذه الدراسة الأدوات التالية:

- مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة(إعداد الباحث).
- مقياس الدافعية الأكاديمية(إعداد الباحث).

ـ نتائج الدراسة:

أشارت النتائج الى ما يلي:

- إن مستوى جودة الحياة عند أفراد عينة الدراسة من وجهة نظر طلبة جامعة دمشق هي بدرجة متوسطة، وحصل بعد جودة الحياة النفسية على الدرجة الأولى بالنسبة لباقي الأبعاد، وبعد جودة الحياة التعليمية على الدرجة الثانية، وبعد جودة الحياة الاجتماعية على الدرجة الثالثة، وبعد جودة الحياة الوجدانية على الدرجة الأخيرة بالنسبة لباقي الأبعاد.
- إن مستوى الدافعية الأكاديمية عند أفراد عينة الدراسة من وجهة نظر طلبة جامعة دمشق هي بدرجة مرتفعة، وحصل بعد الدافعية الأكاديمية الداخلية على الدرجة الأولى، وبعد الدافعية الأكاديمية الخارجية على الدرجة الثانية.
- يمكن التنبؤ بجودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة من خلال معرفة درجاتهم في الدافعية الأكاديمية.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة وأبعادها والدافعية الأكاديمية وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير الجنس، والفرق لصالح الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير الاختصاص، والفرق لصالح الكليات الإنسانية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير السنة الدراسية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير المعدل، والفروق لصالح المعدل الأعلى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية الأكاديمية تبعاً لمتغير الجنس، والفرق لصالح الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية الأكاديمية تبعاً لمتغير الاختصاص، والفرق لصالح الكليات الإنسانية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية الأكاديمية تبعاً لمتغير السنة الدراسية، والفرق لصالح السنة الثانية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية الأكاديمية تبعاً لمتغير المعدل، والفروق لصالح المعدل الأعلى.

ـ مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يتقدم الباحث بالمقترحات التالية:

- ضرورة انشاء مراكز للإرشاد الاكاديمي في الجامعة، حتى تساعد على توفير علاقة طيبة بين الطلبة، والكادر التدريسي، والاداري، وتجنيب وقوع الطلبة في المشاكل الدراسية والادارية.
- إن جودة الحياة من المفاهيم المهمة في علم النفس الإيجابي، ومن الضروري اهتمام الباحثين، والتوسع في إجراء البحوث التي تتوغل في أعماق الشخصية الإنسانية لمعرفة الجوانب الإيجابية فيها وتدعيمها.
- إدخال مفهوم جودة الحياة في بعض مقررات علم النفس، وتنمية شعور طلبة الجامعة بشكل عام بجودة الحياة من خلال بناء تصور واضح، ومحدد لمعنى الحياة، مما يساعد على إدراك الطلبة لمعايير جودة الحياة، مما ينعكس إيجاباً على جودة حياة الطلبة الوجدانية، والاجتماعية والنفسية والتعليمية.

واستكمالاً للدراسة الحالية يتقدم الباحث بالمقترحات التالية للباحثين:

- دراسة العلاقة بين جودة الحياة، وبعض المفاهيم النفسية الأخرى، مثل الضغوط النفسية، الصحة الجسمية، مركز السيطرة، القلق، اضطرابات النوم، التفاؤل والتشاؤم، مفهوم الذات، القلق.
- البحث في مجال جودة التدريس الجامعي من مختلف جوانبه، وفي ضوء مفهوم الجودة الشاملة.
- إجراء المزيد من الدراسات الهادفة إلى الكشف عن أنماط الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المدارس، والجامعات.
- إجراء دراسة عامليه لمقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة في سورية، من أجل تحديد الأبعاد الأساسية لجودة الحياة لدى طلبة الجامعة.
- إعداد وتقنين مقياس لجودة الحياة يصلح لطلبة التعليم الأساسي في سورية.

ملاحق الدراسة

أولاً: أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة.

ثانياً: بنود مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة قبل وبعد التعديل.

ثالثاً: بنود مقياس الدافعية الأكاديمية قبل وبعد التعديل.

رابعاً: مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة بصورته النهائية.

خامساً: مقياس الدافعية الأكاديمية بصورته النهائية.

سادساً: تسهيل مهمة تطبيق أدوات الدراسة.

الملحق (1)

أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة

م	اسم السيد المحكم	الصفة العلمية	الكلية والجامعة
.1	أ.د. سليم نعامة	الأستاذ في قسم علم النفس	التربية ــ دمشق
.2	أ.د. أمينة رزق	الأستاذة في قسم علم النفس	التربية ــ دمشق
.3	أ.د. علي النحيلي	الأستاذ في قسم علم النفس	التربية ــ دمشق
.4	أ.د. محمود ميلاد	الأستاذ في قسم علم النفس	التربية ــ دمشق
.5	د. خالد ناصيف	الأستاذ المساعد في قسم علم النفس	التربية ــ دمشق
.6	د. رمضان درويش	الأستاذ المساعد في قسم القياس والتقويم	التربية ــ دمشق
.7	د. عبد الستار الضاهر	الأستاذ المساعد في قسم علم النفس	التربية ــ دمشق
.8	د. عزيزة رحمة	الأستاذة المساعدة في قسم القياس والتقويم	التربية ــ دمشق
.9	د. ياسر جاموس	الأستاذ المساعد في قسم القياس والتقويم	التربية ــ دمشق
.10	د. رنا قوشحة	المدرسة في قسم القياس والتقويم	التربية ــ دمشق
.11	د. فتون خرنوب	المدرسة في قسم علم النفس	التربية ــ دمشق
.12	د. مروان الأحمد	المدرس في قسم علم النفس	التربية ــ دمشق
.13	د. مازن ملحم	المدرس في قسم علم النفس	التربية ــ دمشق

الملحق (2)

بنود مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة قبل وبعد التعديل

البنـــــود قبل التعديل	البنـــــود بعد التعديل
كيف تقيم حياتك في الفترة الماضية.	ما مستوى تقديرك لحياتك في الفترة الماضية.
أشعر بالسعادة عن طريق إدارة أحـــداث حيـــاتي حتى الآن.	أشعر بالسعادة من إدارتي لأحداث حياتي حتـــى الآن.
يصفني الناس بأنني إنســـان معطـــاء ومســـتعد لمشاركة وقتي مع الناس الآخرين.	يصفني الناس بأنني إنســـان معطـــاء ومســـتعد لمشاركة وقتي مع الآخرين.
الحياة هي عملية مستمرة مـــن الـــتعلم والتغيـــر والنمو.	أرى الحياة عملية مستمرة من الـــتعلم والتغيـــر والنمو.
بعض الناس يعيشون حياتهم دون هدف، لكننـــي لست واحداً منهم.	أنا لست واحداً من الناس الذين يعيشـــون بـــدون هدف.
لقد تخليت عن محاولة إحداث تحسينات وتغييرات كبيرة في حياتي.	لقد تخليت عن محاولة إحداث تغييرات كبيرة في حياتي.
إن مطالب الحياة اليومية تحبطني.	تحبطني مطالب الحياة اليومية.
لا أستطيع فهم ما الذي يجري في العالم.	يصعب علي فهم ما يجري في العالم.
لدي شيء قيم أقدمه للعالم.	لدي شيء قيّم يمكن أن أقدمه للعالم.
العالم يبدو مكان أفضل لكل الناس.	يغدو العالم مكاناً أفضل لكل الناس.
أشعر بأن الدراسة الجامعية مفيدة للغاية.	أرى بأن الدراسة بالجامعة مفيدة للغاية.

الملحق (3)

بنود مقياس الدافعية الأكاديمية قبل وبعد التعديل

البنـــــود قبل التعديل	البنـــــود بعد التعديل
أحب أن اعمل واجباتي دون مساعدة خارجية.	أحب أن أعمل واجباتي دون مساعدة الآخرين.
أحاول فهم الأشياء بنفسي عندما لا أفهمها بسرعة.	أعيد محاولة فهم الأمور بنفسي عندما لا أفهمها بسرعة.
أحب القيام بالمهام الدراسية دون مساعدة.	أحب أن أعمل واجباتي دون مساعدة الآخرين.
أشعر بالسعادة عندما أقرأ لمؤلفين ممتعين.	اشعر بالسعادة عندما أقرأ الموضوعات الممتعة.
أحب العمل الدراسي الصعب لأني أجده أكثر تشويقاً.	يثيرني العمل الدراسي الصعب لأنه أكثر تشويقاً.
أحب الموضوعات التي تجعلني أفكر في الأشياء الصعبة.	أحب الموضوعات التي تطلق تفكيري في الأشياء الصعبة.
أذهب إلى الجامعة لحقيقة أنه عندما أنجح في الجامعة، أشعر بأهميتي.	ما يدفعني للدراسة الجامعية هو شعوري بالأهمية بعد التخرج.
أذهب إلى الجامعة لأني أعتقد أن الدراسة الجامعية ستساعدني لتحضير افضل للمهنة التي اخترتها.	التحقت بالجامعة لاعتقادي أن الدراسة الجامعية ستعدني مهنيا بشكل أفضل.
أذهب إلى الجامعة لأنها في نهاية المطاف ستمكنني من دخول سوق العمل في المهنة التي أحب.	ذهابي للجامعة سيمكنني من دخول سوق العمل في المهنة التي أحب.

الملحق (4)

مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة

أولاً: البيانات الأولية:

الرقم: **الاسم:** **الجنس:**

الكلية: **السنة الدراسية:** **المعدل الدراسي:**

ثانياً: التعليمات:

عزيزي الطالب؛ تحية طيبة:

فيما يلي مجموعة من البنود ستجد أنها تصف مشاعر وتصرفات مختلفة تتطلب رأيك، نرجو منك قراءة كل بند بعناية وأن تجيب عنها بصراحة وتبين رأيك بوضع علامة (×) في المربع الذي يعبر عما ينطبق عليك، وذلك باختيارك واحد من الخيارات التالية: (نادراً ــ قليلاً ــ بدرجة متوسطة ــ كثيراً ــ كثيراً جداً). دون أن تترك أي بند دون إجابة، علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وإن هذه الإجابات لن يطلع عليها إلا الباحث ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

م	البنود	نادراً	قليلاً	بدرجة متوسطة	كثيراً	كثيراً جداً
.1	أشعر بالمرح.					
.2	أشعر بالابتهاج.					
.3	أشعر بالسعادة.					
.4	أشعر بالهدوء والسلام.					
.5	أشعر بالرضا.					
.6	أشعر بالحيوية.					
م	البنود	سيئة جداً	سيئة	متوسطة	جيدة	جيدة جداً
.7	ما مستوى تقديرك لحياتك في الفترة الماضية ؟					

م	البنود	نادراً	قليلاً	بدرجة متوسطة	كثيراً	كثيراً جداً
.8	أحب معظم صفات شخصيتي.					
.9	أشعر بالسعادة من إدارتي لأحداث حياتي حتى الآن.					
.10	أنا لست واحداً من الناس الذين يعيشون بدون هدف.					
.11	تحبطني مطالب الحياة اليومية.					
.12	أشعر بخيبة الأمل حول إنجازاتي في الحياة في مجالات عديدة					
.13	إن الحفاظ على علاقات مقربة أمر صعب ومحبط بالنسبة لي.					
.14	أعيش كل يوم بيومه ولا أفكر بالمستقبل.					
.15	أتحمل مسؤولية الموقف الذي أواجهه.					
.16	أجيد إدارة مسؤوليات الحياة اليومية.					
.17	أشعر أنه لم يعد هناك ما أنجزه في الحياة.					
.18	أرى الحياة عملية مستمرة من التعلم والتغير والنمو.					
.19	أعتقد أنه من المهم اكتساب خبرات جديدة تتحدى الطريقة التي أفكر بها في نفسي وفي العالم .					
.20	يصفني الناس بأنني إنسان معطاء ومستعد لمشاركة وقتي مع الآخرين.					
.21	لقد تخليت عن محاولة إحداث تغييرات كبيرة في حياتي.					
.22	أميل إلى التأثر بالناس ذوي الآراء القوية.					
.23	لم أختبر العديد من العلاقات الموثوقة والمقربة مع الناس الآخرين.					
.24	عندي ثقة بآرائي الشخصية حتى لو كانت مختلفة عن الطريقة التي يفكر بها معظم الناس.					
.25	أقيم نفسي من خلال ما أعتقده مهماً وليس من خلال ما يعتقده الآخرون.					
.26	العالم معقد جداً بالنسبة لي.					
.27	لا أشعر بالانتماء إلى أي مجموعة.					
.28	أرى أن الناس الذين يؤدون معروفاً لا يتوقعون شيئاً بالمقابل.					
.29	لدي شيء قيّم يمكن أن أقدمه للعالم.					
.30	يغدو العالم مكاناً أفضل لكل الناس.					

م	البنود	نادراً	قليلاً	بدرجة متوسطة	كثيراً	كثيراً جداً
.31	أشعر أني مقرب للناس الآخرين في مجتمعي.					
.32	نشاطاتي اليومية لا تقدم شيئاً ذا قيمة لمجتمعي.					
.33	يصعب علي فهم ما يجري في العالم.					
.34	المجتمع لا يحرز أي تقدم.					
.35	أرى أن الناس لا يهتمون بمشاكل الناس الآخرين.					
.36	مجتمعي مصدر للراحة.					
.37	أحاول أن أفكر وأفهم ما الذي يمكن أن يحدث في البلد الـــذي أعيش فيه.					
.38	المجتمع لا يقدم تحسينات لأشخاص مثلي.					
.39	أعتقد أن الناس لطفاء.					
.40	ليس لدي شيء مهم أساهم به في المجتمع.					
.41	اخترت التخصص الدراسي الذي أحبه.					
.42	بعض المقررات الدراسية غير مناسبة لقدراتي.					
.43	اشعر بأنني أحصل على دعم أكاديمي من أساتذتي.					
.44	لديّ إحساس بأنني لم أستفد شيء من تخصصي.					
.45	الأساتذة يرحبون بي ويجيبوني عن تساؤلاتي.					
.46	الأنشطة الطلابية بالجامعة مضيعة للوقت.					
.47	أنا فخور باختياري للتخصص الذي يناسبني في الجامعة.					
.48	اشعر بأن دراستي الجامعية لن تحقق طموحاتي المهنية.					
.49	أرى بأن الدراسة بالجامعة مفيدة للغاية.					
.50	أجد صعوبة في الحصول على استشارة علمية من أساتذتي.					

انتهى المقياس

يرجى التأكد من الإجابة عن جميع الأسئلة

شاكرين تعاونكم
الباحث

الملحق (5)

مقياس الدافعية الأكاديمية

أولاً: البيانات الأولية:

الرقم: **الاسم:** **الجنس:**

الكلية: **السنة الدراسية:** **المعدل الدراسي:**

ثانياً: التعليمات:

عزيزي الطالب؛ تحية طيبة:

فيما يلي مجموعة من البنود ستجد أنها تصف مشاعر وتصرفات مختلفة تتطلب رأيك، نرجو منك قراءة كل بند بعناية وأن تجيب عنها بصراحة وتبين رأيك بوضع علامة (×) في المربع الذي يعبر عما ينطبق عليك، وذلك باختيارك واحد من الخيارات التالية: (نادراً ــ قليلاً ــ بدرجة متوسطة ــ كثيراً ــ كثيراً جداً). دون أن تترك أي بند دون إجابة، علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وإن هذه الإجابات لن يطلع عليها إلا الباحث ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

م	البنود	نادراً	قليلاً	بدرجة متوسطة	كثيراً	كثيراً جداً
.1	أشعر بالسرور والرضا أثناء تعلـــم موضوعات جديدة .					
.2	أحب أن أعمل واجباتي دون مساعدة الآخرين.					
.3	أحب أن أعمل بجد من أجل التحدي.					
.4	أكمل مشروعاتي الإضافية لأتعلم أشياء مثيرة لاهتمامي.					
.5	أعيد محاولة فهم الأمور بنفسي عندما لا أفهمها بسرعة.					
.6	اشعر بالسعادة عندما أقرأ الموضوعات الممتعة.					
.7	أمارس حل المشكلات لتعلم كيفية حلها.					
.8	أشعر بالرضا عندما أنجز الأنشطة الأكاديمية الصعبة.					
.9	يثيرني العمل الدراسي الصعب لأنه أكثر تشويقاً.					
.10	أقرأ بعض الموضوعات الجديدة لأنها تثير اهتمامي.					
.11	إذا واجهتني مشكلة صعبة فإنني استمر فـــي المحاولـــة حتـــى أتوصل إلى حلها.					
.12	أفضل الموضوعات الدراسية التي لم أتعلمها من قبل.					
.13	استمتع بالإصغاء للمدرس عندما يتناول موضوعات جديدة.					

م	البنود	نادراً	قليلاً	بدرجة متوسطة	كثيراً	كثيراً جداً
.14	أقوم بأداء المهام الدراسية بكفاءة دون مساعدة.					
.15	أحب الموضوعات التي تطلق تفكيري في الأشياء الصعبة.					
.16	أرى أن الاكتفاء بالشهادة الثانوية لا يكفي لإيجاد فرص عمل برواتب عالية لاحقاً.					
.17	التحقت بالجامعة لأثبت لنفسي أني قادر على إكمال مرحلتي الجامعية.					
.18	التحقت بالجامعة لاعتقادي أن الدراسة الجامعية ستعدني مهنياً بشكل أفضل.					
.19	إن الدراسة الجامعية تمكنني من الحصول على مستوى عمل مرموق لاحقاً.					
.20	ما يدفعني للدراسة الجامعية هو شعوري بالأهمية بعد التخرج.					
.21	ذهابي للجامعة سيمكنني من دخول سوق العمل في المهنة التي أحب.					
.22	إن الدراسة الجامعية تمكنني من الحصول على حياة جيدة لاحقاً.					
.23	أذهب إلى الجامعة لأثبت لنفسي أنّي شخص ذكي.					
.24	ذهابي للجامعة سيساعدني في وضع خَيار أفضل فيما يتعلق بمسيرتي المهنية.					
.25	تمكنني الدراسة الجامعية من الحصول على أفضل المرتبات لاحقاً.					
.26	أذهب إلى الجامعة لأثبت لنفسي أنّ بإمكاني النجاح في دراستي.					
.27	أذهب إلى الجامعة لاعتقادي أنّ عدة سنوات إضافية من التعليم ستحسن كفاءتي في العمل.					

انتهى المقياس

يرجى التأكد من الإجابة عن جميع الأسئلة

شاكرين تعاونكم
الباحث

الملحق (6)

تسهيل مهمة تطبيق أدوات الدراسة



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية

Syrian Arab Republic
Damascus University
Faculty of Education

الرقم: .....
التاريخ: .....

إلى ..... مديرية تربية ريف دمشق

تحية طيبة وبعد:

نرجى التفضل بتسهيل مهمة السيد أحمد محمد اللبن الطالب/ة في السنة طالب دكتوراه تخصص علم نفس، بكلية التربية في جامعة دمشق، لدى مؤسستكم من أجل تطبيق بحث بعنوان:
العلاقة بين جودة الحياة والدافعية للإنجاز لدى عينة من معلمي رياض الأطفال في مدينة دمشق
والمتعلق بموضوع دراسته، وذلك بناءً على طلب الأستاذ المشرف.

شاكرين تعاونكم

دمشق في / /

السادة أعضاء الهيئة التدريسية
مع المحبة
ينبغي الالتزام

الأستاذ المشرف

عميد كلية التربية
أ. د. محمد وحيد صيام

كلية الفنون الجميلة
الرقم ٩٢٦
التاريخ ١٣/ ٤/ ١

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية

Syrian Arab Republic
Damascus University
Faculty of Education

الرقم: .....
التاريخ: .....

إلى كلية التربية .....

تحية طيبة وبعد:

يُرجى التفضل بتسهيل مهمة السيد اعمر محمد الكنج ..... الطالب/ة في السنة طالب دكتورا تخصص علم نفس ..... بكلية التربية في جامعة دمشق، لدى مؤسستكم من أجل تطبيق بحث بعنوان:
العلاقة بين جودة الحياة والرضا الأكاديمي من منظور ايكاكيس لدى طلبة كلية التربية

والمتعلق بموضوع دراسته ، وذلك بناءً على طلب الأستاذ المشرف.

شاكرين تعاونكم

دمشق في / /

الأستاذ المشرف

جامعة دمشق
كلية التربية

عميد كلية التربية
أ. د. محمد وحيد صيام

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية

Syrian Arab Republic
Damascus University
Faculty of Education

الرقم: .....
التاريخ: .....

إلى ..... كلية الصيدلة .....

تحية طيبة وبعد:

يُرجى التفضل بتسهيل مهمة السيد ..... احمد محمد الكنج ..... الطالب/ة في السنة / طالب دكتوراه
تخصص ..... علم النفس التربوي ..... بكلية التربية في جامعة دمشق، لدى مؤسستكم من أجل تطبيق بحث بعنوان:
..... العلاقة بين جودة الحياة والرضا عن الحياة الجامعية لدى طلاب كلية الصيدلة في جامعة دمشق .....
.....

والمتعلق بموضوع دراسته ، وذلك بناءً على طلب الأستاذ المشرف.

شاكرين تعاونكم

دمشق في / /

الأستاذ المشرف

عميد كلية التربية
د. محمد وحيد صيام

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية

Syrian Arab Republic
Damascus University
Faculty of Education

الرقم: .....
التاريخ: .....

إلى كلية التربية

تحية طيبة وبعد:

يُرجى التفضل بتسهيل مهمة السيد احمد محمد الكنج الطالب/ة في السنة طالب دكتورا
تخصص علم النفس، بكلية التربية في جامعة دمشق، لدى مؤسستكم من أجل تطبيق بحث بعنوان:
الصداقة بين جودة الحياة والدافعية الأكاديمية من منظور ايكاكيني لعلم النفس

والمتعلق بموضوع دراسته ، وذلك بناءً على طلب الأستاذ المشرف.

شاكرين تعاونكم

دمشق في / /

الأستاذ المشرف

جامعة دمشق
كلية التربية

عميد كلية التربية
أ. د. محمد وحيد صيام

The Summary

The Relationship Between Quality of Life and Academic Motivation from the Positive Perspective of Psychology

A Field Study on A Sample of Students from The University of Damascus

Damascus University

Faculty of Education

Department of Psychology

The Relationship Between Quality of Life and Academic Motivation from the Positive Perspective of Psychology

A Field Study on A Sample of Students from The University of Damascus

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements Ph.D Degree In Educational Psychology

Prepared by

Ahmad Mohammad Al-Kanj

Supervised by

Dr. Ghassan Mahmoud Zuhili

Assistant In Psychology Department

Damascus: $\frac{\text{1434–1435 H–A}}{\text{2013–2014 C–A}}$

The Summary

Problem of the study:

The concept of quality of life is considered one of the concepts that have transformed the course of psychology which makes the lives of people head towards happiness, love, and social justice, rather than focusing on homosexuality,psychological illness. Seligman discovered a new task of psychology that is called a positive psychology. It focuses on what he considered as the main tasks of psychology, however the evolution of psychology and being as a subject to measurement, has been given that the quality of life, is to help the individual to take advantage of his ability, and developed to achieve optimal performance in life, and to achieve the goal of quality of life from the positive perspective of psychology among the students of the university .we should point to the concept of motivation, which is considered one of the important issues in psychological and contemporary educational studies . psychological motives affect on human behavior in general, and on the process of education, in particular. It shows clearly the importance of Academic motivation on the educational trend,that it is an educationally target because the raise of students' motivation, generating concerns make them have accept to do cognitive, emotional and dynamic activities.

And the study problem is crystallized with the researcher at the following points:

- As indicated by previous studies to examine the quality of campus life, and academic motivation, within a college student, the researcher noted during his review of the literature on the subject of the study a lack in local studies of the subject.
- Field observation of the researcher, It has been noted the lack of interest from a large number of students in achieving educational and academic attainment, , and the development of their cognitive abilities, but to obtain the certificate, which enables them to work, even at the lowest levels of educational attainment.

Through the above study we can determine the problem by asking the following: **What is the nature of the relationship between quality of life and academic motivation among a sample of students from the University of Damascus?**

Importance of the study:

The importance of the study in the following points:

1-The results of this study can help to develop a better understanding of the quality of life of university students and academic motivation and positive psychology during looking to these concepts as influential factors in personal success and academic and vocational.

2-Results Which Can reach that Study may Contribute In helping Educational decision makers To Improve the level of University education and to take constructive decisions Which Contribute In its development.

3-The credibility of the study at the local level, and the scarcity of local studies of the concept of quality of life, and academic motivation, and positive psychology of researcher limits of science, and what is expected from this study is to contribute in the constructive taking of these concepts .

Objectives of the study:

The current study seeks to achieve the following objectives:

1- To study the relation between academic motivation and quality of life among the sample of individuals.
2- Determine significance of differences in quality of life according to variable(Gender - Field of study - Studying year -Average of School) With The study sample.
3- Determine significance of differences in academic motivation according to a variable (Gender -Field of study-Studying year -Average The school) With The study sample.
4- Determine the significance of differences Among the members of the study sample.
5- Detection the Level of Quality Life With The study sample.
6- Detection the Level of academic motivation Among the members of the study sample. Discovering of predictability of academic motivation among the members of the study sample based on their performance on a scale of quality of life.

Questions of the study:

1- What is the level of quality of life of the members of the study sample from their point of view?

2- What is the level of academic motivation Among the members of the study sample from their point of view?
3- Is it possible to predict academic motivation among the members of the study sample based on their performance on a scale of quality of life?

Hypotheses of the study:

1- There is no statistically significant relationship between quality of life and its dimensions and academic motivation and its dimensions for the study sample.
2- There is no statistically significant differences between the average scores of the study sample to measure the quality of life and dimensions depending on the variables of the study (Gender - Field of study- Studying year -Average of the school).
3- There is no statistically significant differences between the average scores of the study sample on a scale of academic motivation And dimensions depending on the variables of the study (Gender- Field of study - Studying year - Average of the school).

The study sample:

The original society for the study is consists of students from the University of Damascus, the second year and the fourth for the academic year 2012 - 2013 AD, where it was divided to colleges ,humanity, and applied colleges .The sample that the study applied in consist of (966) students from the University of Damascus (386 male student), and (580female student), and (542) of the students in the second year, and (424) of the students in the fourth year and (502) student of human colleges and (464) students from applied colleges.

Methodology of the study:

Researcher adopted the descriptive analytical approach, because the research deals with the real phenomenon that should be studied as it really is and this approach examines the phenomenon, describes it by a analytical, scientifically accurate description and helps to get more accurate results that will help in the decision-making processes, and supports research purposes (Homsi 0.2003 .183 to 184).

Tools of the study:

The researcher used the following tools to conduct this study,

- Measure of the quality of life of university students (researcher).
- Measure of academic motivation (researcher).

Results of the study:

The results pointed to the following ;

- The level of the quality of life with the study sample from the viewpoint of students at the University of Damascus is moderately, the dimension of quality of psychological life firstly happened compared to other dimensions and secondly the dimension of educational life and thirdly the dimension of social life and fourthly the sentimental life.
- The level of Academic motivation of the study sample from the viewpoint of students at the University of Damascus is a high degree, and firstly the dimension of inner academic motivation happened and the outer academic motivation happened secondly.
- We Can predict the quality of life of the members of the study sample by knowing their grades in academic motivation.
- There is a statistically significant relation between the quality of life and its dimensions and the academic motivation and its dimensions for the study sample.
- There were statistically significant differences in the average scores of the study sample to measure the quality of life depending on the sex variable, the difference is in favor of females.
- There were statistically significant differences in the average scores of the study sample to measure the quality of life depending on the variable of field of study , the difference in favor of the colleges of humanity.
- There are No statistically significant differences in the average scores of the study sample to measure the quality of life depending on the variable of the studying year.
- There were statistically significant differences in the average scores of the study sample to measure the quality of life depending on the variable rate, and the differences in favor of the higher rate.
- There were statistically significant differences in the average scores of the study sample on a scale of academic motivation variable depending on the sex, the difference in favor of females.
- There were statistically significant differences in the average scores of the study sample on a scale of academic motivation, variable

depending on the field of study , the difference in favor of the colleges of humanity.

- There were statistically significant differences in the average scores of the study sample on a scale of academic motivation, variable depending on the school year, the difference in favor of the second year.
- There were statistically significant differences in the average scores of the study sample on a scale depending on the academic motivation, variable rate, and the differences in favor of the higher rate.

Proposals of the study:

In light of the results of the study the researcher presented the following proposals:

- The need to establish academic counseling centers at the university to help to provide a good relationship between students and teaching and administrative staff, and avoiding the occurrence of students in academic and administrative problems.
- The quality of life is one of the important concepts in positive psychology, it is necessary to the researchers to care about this and to make expansion of research that roll into the depths of the human personality to see the positive aspects and strengthen it .
- To insert the concept of quality of life in some of the materials of psychology, and to develop a sense of students about quality of life by building a clear and specific vision about the meaning of life, which helps students to understand standards of quality of life, which is positively reflected the quality of educational,psychological,social and sentimental life of students.

And the completion of the current study the researcher presented following proposals for researchers:

- To study the relationship between quality of life, and some of the psychological concepts such as psychological stress, physical health, control center, anxiety, sleep disorders, optimism and pessimism, self-concept, anxiety.
- Search about the Quality of university teaching field From Different Aspects, and in the light of the comprehensive quality concept.
- Further studies aimed at detecting patterns of academic motivation among the students of the schools, and universities.

- Undertaking factorial study to measure the quality of life of university students in Syria, in order to determine the basic dimensions of quality of life for university students.
- The preparation and rationing a measure of the quality of life that is suitable for basic education students in Syria.