

الإسهام النسبي للمسؤولية المجتمعية وحب التعلم وبهجة التعلم في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا

د. رجا محمد ديب الجاجي

جامعة العلوم والتكنولوجيا
(اليمن)

sra@ust.edu

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقدير الإسهام النسبي لكل من المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد بجامعة العلوم والتكنولوجيا. واعتمدت الدراسة على عينة مكونة من 265 طالبًا وطالبة (146 من الإناث، و119 من الذكور)، اختيروا عشوائيًا من مختلف التخصصات داخل العمادة. واستخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات المعتمدة لقياس المتغيرات الثلاثة، بالإضافة إلى مقياس جودة الحياة الأكاديمية، بعد التحقق من صدقها وثباتها سيكومتريًا. وحُللت البيانات باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي وتحليل الانحدار المتعدد؛ لتحديد درجة تأثير كل متغير من المتغيرات الثلاثة في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية. وأظهرت النتائج أن للمسؤولية المجتمعية إسهامًا إيجابيًا ذا دلالة إحصائية في تفسير نسبة كبيرة من التباين في جودة الحياة الأكاديمية. كما أسهم حب التعلم إيجابيًا في تعزيز جودة الحياة الأكاديمية من خلال تعزيز الدافعية الذاتية لدى الطلبة. وأظهرت بهجة التعلم تأثيرًا معنويًا في تحسين جودة الحياة الأكاديمية من خلال تعزيز مشاعر الرضا والارتياح أثناء العملية التعليمية. وبينت الدراسة أن التداخل بين هذه المتغيرات الثلاثة يعكس أهمية تكامل العوامل النفسية والاجتماعية في دعم جودة الخبرات التعليمية الأكاديمية لدى الطلبة في بيئات التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد. وخلصت الباحثة إلى عدد من التوصيات، من أهمها: ضرورة تطوير مناهج تعليمية وبرامج توعوية لتعزيز المسؤولية المجتمعية بين الطلبة، وتوفير بيئات تعليمية محفزة تنمي حب التعلم وتوفر تجارب تعلم ممتعة لتعزيز بهجة التعلم، والمتابعة الدورية لجودة الحياة الأكاديمية وأثر المتغيرات النفسية والاجتماعية فيها، والسعي، في التحليل النهائي، إلى تطوير برامج تعزز المسؤولية المجتمعية وحب التعلم وبهجة التعلم في العمادات والجامعات؛ لما لها من أثر إيجابي مباشر في جودة الحياة الأكاديمية ونجاح الطلبة.

الكلمات المفتاحية: المسؤولية المجتمعية، حب التعلم، بهجة التعلم، جودة الحياة الأكاديمية، التعليم الإلكتروني، التعليم عن بُعد، طلبة الجامعات.

Dr. Rajaa Mohamed Deeb Al-Jaji

University of Science and
Technology

sra@ust.edu

The Relative Contribution of Social Responsibility, Love of Learning, and Joy of Learning in Predicting Academic Quality of Life among Students of the Deanship of E-Learning and Distance Education – University of Science and Technology

Abstract:

This study aimed to estimate the relative contribution of social responsibility, love of learning, and joy of learning in predicting academic quality of life among students at the Deanship of E-Learning and Distance Education at the University of Science and Technology. The study relied on a sample of 265 students (146 females and 119 males) randomly selected from various specializations within the deanship. The researcher used a set of validated instruments to measure the three variables, in addition to the Academic Quality of Life Scale, whose validity and reliability were verified psychometrically. Data were analyzed using descriptive statistics and multiple regression analysis to determine the degree and effect of each variable in predicting academic quality of life. The results indicated that social responsibility made a positive and statistically significant contribution to explaining a large proportion of the variance in academic quality of life. Love of learning also contributed positively to enhancing academic quality of life by strengthening students' intrinsic motivation. Joy of learning significantly improved academic quality of life by enhancing feelings of satisfaction and comfort during the learning process. The study highlighted that the interaction among these three variables reflects the importance of integrating psychological and social factors to support the quality of students' academic learning experiences in e-learning and distance education environments. The researcher concluded with several recommendations, including developing curricula and awareness programs to enhance social responsibility among students, providing stimulating educational environments that foster a love of learning and enjoyable learning experiences to enhance joy of learning, and regularly monitoring academic quality of life and the effects of psychological and social variables on it. The final analysis emphasized the importance of developing programs that strengthen social responsibility, love of learning, and joy of learning in deanships and universities because of their direct positive impact on academic quality of life and student success.

Keywords: Social responsibility, love of learning, joy of learning, academic quality of life, e-learning, distance education, university students.

مقدمة الدراسة:

تمثل جودة الحياة الأكاديمية أحد المحددات الجوهرية لنجاح الطلاب الجامعيين وتكيفهم داخل البيئة التعليمية، إذ إنها تنعكس بشكل مباشر على أدائهم الأكاديمي، واستقرارهم النفسي، ومستوى رضاهم عن تجربة التعلم الجامعي (عيد، 2023). تعد جودة الحياة الأكاديمية مفهومًا متعدد الأبعاد يرتبط بمجموعة من المؤشرات النفسية والاجتماعية والمعرفية التي تعكس مدى رضا الطالب الجامعي عن تجربته التعليمية، وانخراطه في البيئة الجامعية، وشعوره بالدعم والتمكين، فضلاً عن توازنه النفسي والأكاديمي (Dodge et al., 2012). وقد ازدادت أهمية هذا المفهوم في الآونة الأخيرة بالتزامن مع التحولات الجذرية التي شهدتها أنماط التعليم، لاسيما التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، الذي يفرض تحديات نوعية تتطلب دعماً ذاتياً واجتماعياً ووجدانياً يضمن استمرار الطالب وتقدمه. وقد اكتسب مفهوم جودة الحياة الأكاديمية أهمية متزايدة في السنوات الأخيرة نتيجة التحولات الكبرى في أشكال وصيغ التعليم والتعلم، خاصة بعد التوسع العالمي في التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، ما فرض تحديات جديدة على الطلاب في التكيف والاندماج وتحقيق التوازن بين متطلبات التعلم واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية (Eloff, 2024 & Fadji).

ورغم تنامي الاهتمام بجودة الحياة الأكاديمية، تشير مراجعة الأدبيات إلى أن أغلب الدراسات السابقة تناولت هذا المفهوم من منظور ضيق، حيث ركزت في الغالب على العوامل الأكاديمية التقليدية كالدافعية للتعلم، والتوافق الدراسي، والتحصيل الأكاديمي (Suldo et al., 2010 & al., 2006; El Ansari). وفي المقابل، أهملت المتغيرات النفسية والوجدانية والاجتماعية الأعمق، كالمسؤولية المجتمعية التي تعزز اندماج الطالب في مجتمعه الجامعي، وحب التعلم الذي يُعد من أهم المؤشرات على التوجهات الذاتية نحو المعرفة، وبهجة التعلم التي تعكس استمتاع الطالب بعملية التعلم وما يرتبط بها من مشاعر إيجابية (Fredrickson, 2001; Seligman, 2011). وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت جودة الحياة الأكاديمية، فإن معظمها ركز على محددات معرفية أو مهارية، مثل الكفاءة الذاتية أو الدافعية الأكاديمية، دون التطرق الكافي إلى محددات ذات طابع وجداني وسلوكي، مثل حب التعلم، وبهجة التعلم، والمسؤولية المجتمعية، التي تُعد عناصر حيوية لفهم أعمق لتجربة الطالب الجامعي (Li, 2021 & Wang et al., 2025; Zhao). فقد بينت دراسات، مثل دراسة يوسف عيد (2024)، وجود علاقة بين القابلية للتعلم الذاتي وجودة الحياة الأكاديمية، إلا أنها لم تتناول حب التعلم بوصفه حالة وجدانية دافعة للتعلم. كذلك أكدت دراسة جاد الرب وآخرين (2023) إسهام أبعاد الدافعية في جودة الحياة، لكنها لم تُفرّق بين الأنماط المختلفة للدافعية، ولا سيما الدافعية المرتبطة بالمشاعر الإيجابية.

أما من حيث المسؤولية المجتمعية، فقد أشارت دراسة السلطي (2024) إلى أن ممارسة الجامعات للمسؤولية المجتمعية ما تزال جزئية وغير متكاملة، كما أوضحت دراسة شاكر وآخرين (2023) أن طلاب المعاهد الأزهرية بحاجة إلى تنمية هذه القيمة، غير أن العلاقة المباشرة بين إحساس الطالب بالمسؤولية المجتمعية وجودة حياته الأكاديمية ما تزال غير مستكشفة بشكل كافٍ في الأدبيات العربية الحديثة. كما أشار عادل بن محمد الصاعدي (2021) إلى أن المسؤولية الاجتماعية تُعد من الموضوعات المهمة والأساسية في نمو المجتمعات وتطورها؛ فمستوى رقي الدول والمجتمعات يُقاس بمقدار تحمّل مواطنيها ومؤسساتها المسؤولية الاجتماعية. ويسهم الشعور بالمسؤولية في تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي للفرد، ويجعله أكثر قدرة على تحطّي الصعوبات التي تعترض طريقه عن طريق التكيف معها. لذا، فإن المسؤولية الاجتماعية جزء من المسؤولية بوجه عام، وهي ضرورية لتحقيق إصلاح المجتمعات؛ إذ يرى بعض علماء النفس أنه لولا المسؤولية الاجتماعية لأصبحت الحياة فوضوية تحكمها شريعة الغاب. ولا تقع المسؤولية الاجتماعية على عاتق الفرد وحده، بل تسهم فيها مؤسسات تربوية عديدة، كالأسرة والمدرسة والجامعة والمسجد ووسائل الإعلام وغيرها.

كما تُعد المسؤولية المجتمعية من المفاهيم الحيوية في البيئات الجامعية؛ إذ ترتبط بسلوك الطالب تجاه زملائه ومجتمعه، وتشجع على الممارسات الأخلاقية والمشاركة الإيجابية، مما ينعكس على شعوره بالانتماء والهدف (Al-Zahrani, 2022). كما يُمثل حب التعلم محرّكاً داخلياً قوياً لاستمرار الطالب وتقدمه رغم التحديات، خاصة في بيئات التعلم الذاتية كالتعليم الإلكتروني (Kassab et al., 2021). أما بهجة التعلم، فهي تعزز الحالة النفسية الإيجابية، وتُخفف من آثار الضغوط الأكاديمية، وتسهم في بناء علاقات إيجابية مع زملاء الدراسة والمحتوى العلمي ذاته (Pekrun et al., 2017).

من جهة أخرى، تسلط دراسات أجنبية الضوء على أهمية العوامل الوجدانية مثل المشاعر الإيجابية والبهجة في التعلم وتأثيرها في رفع مستويات الاندماج والتحصيل (Ribeiro-Silva et al., 2022). إلا أن أغلبها لم يتناول تفاعلات هذه المشاعر ضمن نموذج تفسيري مشترك مع المسؤولية المجتمعية في سياق التعليم الجامعي، خاصة في التعليم عن بُعد الذي تزداد فيه الحاجة إلى محفزات ذاتية ووجدانية لتعويض الفجوة في التفاعل المباشر.

ويلاحظ أيضاً أن الفجوة تتسع في السياق العربي؛ إذ لا تتوفر دراسات كافية تناولت العلاقة التنبؤية بين المسؤولية المجتمعية، وحب

التعلم، وبهجة التعلم من جهة، وجودة الحياة الأكاديمية من جهة أخرى، ضمن بيئة التعليم الإلكتروني. وعلى الرغم من وضوح العلاقة النظرية بين هذه المتغيرات وجودة الحياة الأكاديمية، فإن الدراسات التي تناولتها مجتمعة بوصفها متغيرات تنبؤية ما زالت نادرة، ولا سيما في السياق العربي وفي بيئة التعليم الإلكتروني تحديداً. كما يُلاحظ غياب نماذج تجمع بين هذه الأبعاد الثلاثة (القيمة، والوجدانية، والاجتماعية) لفهم تأثيرها النسبي في جودة الحياة الأكاديمية، مما يكشف عن وجود فجوة بحثية حقيقية تستدعي مزيداً من الدراسة. يُبرز ما سبق الحاجة إلى دراسة جديدة تستكشف الإسهام النسبي لكلٍّ من المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية، وبخاصة لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، في ظل التغيرات الجوهرية في أساليب التعليم واحتياجات الطلبة في هذا النمط من التعلم. ومن هنا تنبع فكرة الدراسة الراهنة، التي تسعى إلى استكشاف الإسهام النسبي للمسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد.

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من وجود فجوة بحثية حقيقية بين الدراسات السابقة من ناحية، والتطور التقني في أساليب التعليم والتعلم في بيئات التعلم الرقمية من ناحية أخرى، وذلك في ظل تنامي الاهتمام بجودة الحياة الأكاديمية، والمسؤولية المجتمعية، والخبرات الإيجابية للمتعلم، مثل بهجة التعلم وحب التعلم، ودورهما في تحسين جودة الحياة الأكاديمية. ويمكن تتبع مصادر الفجوة البحثية من خلال عرض الدراسات السابقة في مجال هذه المتغيرات وتحليلها، ولعل من أبرزها ما يأتي:

هدفت دراسة حسن مصطفى عبد المعطي (2005) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين جودة الحياة والدافعية الأكاديمية من منظور إيجابي لعلم النفس. وتناولت الدراسة العلاقة بين جودة الحياة والدافعية الأكاديمية، مشيرة إلى أهمية الدافعية في تعزيز جودة الحياة الأكاديمية، مما يبرر الحاجة إلى دراسات تأخذ في الحسبان المتغيرات المرتبطة بجودة الحياة الأكاديمية، مثل حب التعلم وبهجة التعلم. كما هدفت دراسة عمار حمامة (2020) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين جودة الحياة الأكاديمية وجودة مخرجات التعليم العالي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي ملموس لجودة الحياة الأكاديمية في جودة مخرجات التعليم العالي، مؤكدة أهمية البيئة المادية والتقنيات المستخدمة والعلاقات الأكاديمية في تعزيز جودة الحياة الأكاديمية، مما يبرر الحاجة إلى دراسات تتناول المتغيرات المرتبطة بجودة الحياة الأكاديمية.

كما هدفت دراسة عبد الله موييد، ومحمد نور إنجادات، وعبد الله شامي، وحنان لطفيه (2020) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التفاعل الاجتماعي للطلبة والأداء في بيئة التعلم الإلكتروني. وأظهرت نتائج الدراسة أهمية التفاعل الاجتماعي بين الطلبة في تحسين الأداء الأكاديمي في بيئة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد.

كما هدفت دراسة Berei, E. B. (2020) إلى التعرف على طبيعة بناء المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة التعليم العالي. وكان من أبرز النتائج التي أسفرت عنها وجود تفاوت في مستويات المسؤولية المجتمعية بين طلبة التعليم العالي، وأن المسؤولية المجتمعية تؤثر في سلوكيات الطلبة ومشاركتهم في الأنشطة المجتمعية. وعلى الرغم من أن هذه الدراسة سلطت الضوء على المسؤولية المجتمعية بوصفها عاملاً مستقلاً، فإنها لم تربطها بجودة الحياة الأكاديمية أو المشاعر الإيجابية، مما يبرر الحاجة إلى دراسات تأخذ في الحسبان هذه المتغيرات المرتبطة بجودة الحياة الأكاديمية والانفعالات الإيجابية.

كما هدفت دراسة سليمة قاسي (2021) إلى التعرف على دور الجامعة في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى خريجيها في ضوء استجابة البرامج الأكاديمية لمتطلبات المجتمع المحلي. وناقشت الدراسة كيفية إسهام البرامج الأكاديمية في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى الخريجين، مشيرة إلى أهمية ربط البرامج التعليمية باحتياجات المجتمع المحلي، مما يبرر الحاجة الماسة إلى دراسات تتقصى الإسهام النسبي لمتغير المسؤولية المجتمعية وغيره من المتغيرات الإيجابية، مثل حب التعلم وبهجة التعلم، عند التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية.

كما هدفت دراسة عبد الله العطاس، ومحمد جمل الليل، وهشام مخيمر (2021) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين جودة الحياة الجامعية ودافعية التعلم ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة أم القرى. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين كلٍّ من جودة الحياة الجامعية ودافعية التعلم ومستوى الطموح، مما يشير إلى أهمية العوامل النفسية في تعزيز جودة الحياة الأكاديمية. كما هدفت دراسة عبير فؤاد أحمد شريف (2022) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الحوكمة في التعليم الهجين وجودة الحياة الجامعية لدى طلبة الجامعة. وتناولت الدراسة العلاقة بين مبادئ الحوكمة في التعليم الهجين وجودة الحياة الجامعية، مشيرة إلى تأثير الشفافية والمساءلة والمشاركة في تحسين جودة الحياة الأكاديمية، مما يبرر الحاجة إلى دراسات تتناول جودة الحياة الأكاديمية في سياقات بيئات التعلم الإلكتروني، والتعلم عن بُعد، والتعلم الهجين.

كما هدفت دراسة إيمان عبد العزيز الأحمد (2022) إلى التعرف على ملامح جودة الحياة الأكاديمية في الفكر التربوي الإسلامي. وكان

من أبرز النتائج التي أسفرت عنها تأكيد ضرورة تأصيل مفهوم جودة الحياة من منظور القيم الإسلامية. وتوفر هذه الدراسة أرضية فلسفية ومفاهيمية جيدة، لكنها لا تقدم أدوات قياس أو معالجة للمتغيرات النفسية، مثل بهجة التعلم أو حب التعلم. كما هدفت دراسة (Ribeiro-Silva et al. (2022 إلى إجراء تحليل بعدي ومراجعة نظرية للدراسات التي تناولت اتجاهات التعلم النشط في التعليم العالي وجودة الحياة النفسية لدى الطلبة. وكان من أبرز النتائج التي أسفرت عنها وجود تأثير إيجابي لأساليب التعلم النشط في جودة الحياة النفسية للطلبة. كما أظهرت أن تبني مداخل وأساليب التعلم النشط يؤدي إلى تعزيز الاندماج الأكاديمي وتحسين الأداء. وتؤكد هذه الدراسة أهمية استراتيجيات التعلم النشط في تعزيز الاندماج الأكاديمي وتحسين الأداء، إلا أنها لم تنطرق إلى الأبعاد الوجدانية، مثل حب التعلم أو بهجة التعلم، مما يبرر الحاجة إلى دراسات تأخذ في الحسبان هذه المتغيرات ذات الأبعاد الاجتماعية والوجدانية. كما هدفت دراسة أحمد خالد شاكر وآخرين (2023) إلى التعرف على متطلبات تحقيق المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المعاهد الأزهرية. وكان من أبرز النتائج التي أسفرت عنها وجود حاجة إلى تضمين المسؤولية الاجتماعية في البرامج التربوية. وعلى الرغم من أن تركيز الدراسة اقتصر على تحقيق المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المعاهد الثانوية الأزهرية، فإن ذلك يعزز الحاجة إلى دراسة امتداد أثر هذه القيم لدى طلبة التعليم الجامعي وربطها بجودة الحياة الأكاديمية.

كما هدفت دراسة يوسف محمد يوسف عيد (2023) إلى التعرف على مستوى جودة الحياة الأكاديمية وعلاقتها بالأمن النفسي بين طلبة الجامعة المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً. وكان من أبرز النتائج التي أسفرت عنها وجود فروق دالة إحصائية في جودة الحياة الأكاديمية لصالح الطلبة المتفوقين، ووجود علاقة إيجابية بين جودة الحياة والأمن النفسي. إلا أن هذه الدراسة ركزت على جودة الحياة والأمن النفسي دون التطرق إلى متغيرات مثل حب التعلم أو المسؤولية المجتمعية، مما يبرر الحاجة إلى دراسة تدمج هذه العوامل في تفسير جودة الحياة الأكاديمية.

كما هدفت دراسة محمود طلعت جاد الرب وآخرين (2023) إلى التعرف على الإسهام النسبي لأبعاد الدافعية الأكاديمية في جودة الحياة. وأظهرت النتائج أن أبعاد الدافعية الأكاديمية تسهم بصورة مباشرة في رفع مستوى جودة الحياة الأكاديمية. وعلى الرغم من أن هذه الدراسة أبرزت أثر الدافعية الأكاديمية في جودة الحياة، فإنها لم تفصل بين أنواعها (مثل حب التعلم أو البهجة)، مما يدل على أهمية دراسة الأبعاد الوجدانية بدقة في أبحاث مستقبلية.

كما هدفت دراسة كل من أمال العدوالي ووسيلة زروالي (2024) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المهارات الحياتية والمسؤولية المجتمعية لدى طلبة جامعة أم البواقي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المهارات الحياتية والمسؤولية المجتمعية لدى الطلبة، مما يشير إلى أهمية تنمية هذه المهارات في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى طلبة الجامعة، ويبرر الحاجة إلى دراسات تدرس إسهام المسؤولية المجتمعية في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية.

كما هدفت دراسة يوسف محمد يوسف عيد (2024) إلى التعرف على مستوى جودة الحياة الأكاديمية وعلاقتها بالقبالية للتعلم الذاتي والمهارات الاجتماعية. وكان من أبرز النتائج التي أسفرت عنها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جودة الحياة والقبالية للتعلم الذاتي. كما أظهرت النتائج أن المهارات الاجتماعية كانت مؤشراً مهماً للتنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية. وعلى الرغم من أن هذه الدراسة ركزت على التعلم الذاتي والمهارات الاجتماعية، فإنها لم تتناول «حب التعلم» بوصفه حالة وجدانية، أو «بهجة التعلم»، مما يبرر الحاجة إلى دراسات تأخذ الأبعاد الوجدانية في الحسبان.

كما هدفت دراسة محمود السلطي (2024) إلى التعرف على واقع ممارسة الجامعات الأردنية للمسؤولية المجتمعية وفق أهداف التنمية المستدامة. وكان من أبرز النتائج التي أسفرت عنها أن ممارسة المسؤولية المجتمعية كانت غير كافية في بعض الجامعات. وعلى الرغم من تركيز الدراسة على المسؤولية المجتمعية للمؤسسات التعليمية، فإن قياس إدراك الطلبة لمفهوم المسؤولية المجتمعية بوصفه قيمة شخصية ما يزال بحاجة إلى دراسة تربطه بجودة الحياة الأكاديمية.

كما هدفت دراسة (Fadiji and Eloff (2024 إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين جودة الحياة النفسية والدعم الأكاديمي الذي يتلقاه طلبة التعليم العالي. وكان من أبرز النتائج التي أسفرت عنها أن لجودة الدعم الأكاديمي تأثيراً إيجابياً في تحقيق مستوى أمثل من رفاهية الطلبة وجودة حياتهم النفسية. كما أظهرت نتائج الدراسة أهمية الدعم النفسي والأكاديمي في تحسين جودة الحياة النفسية للطلبة. لكن هذه الدراسة ركزت فقط على أهمية الدعم الأكاديمي في جودة الحياة النفسية للطلبة دون محاولة استكشاف دور الانفعالات والمشاعر الإيجابية أو المسؤولية المجتمعية في جودة الحياة الأكاديمية، مما يبرر الحاجة إلى دراسات تأخذ في الحسبان هذه المتغيرات ذات الأبعاد الاجتماعية والوجدانية.

كما هدفت دراسة (Wang et al. (2025 إلى استكشاف الانفعالات الإيجابية والرضا عن الحياة بوصفهما عاملين رئيسيين يسهمان في

الاندماج الأكاديمي وبناء متعلمين أفضل. وكان من أبرز النتائج التي أسفرت عنها أن الانفعالات الإيجابية تؤثر بشكل مباشر في الرضا عن الحياة والاندماج الأكاديمي، وأن الرضا عن الحياة يؤدي دوراً وسيطاً بين الانفعالات الإيجابية والاندماج الأكاديمي. وتؤكد هذه الدراسة أهمية المشاعر الإيجابية في تعزيز الاندماج الأكاديمي، لكنها لا تتناول المسؤولية المجتمعية أو حب التعلم بوصفهما عاملين مؤثرين، مما يبرر الحاجة إلى دراسات تأخذ في الحسبان هذه المتغيرات ذات الأبعاد الاجتماعية والوجدانية.

كما هدفت دراسة Zhao and Li (2021) إلى التفكير التأملي في حب التعليم والاندماج الأكاديمي لدى الطلبة دارسي اللغة الإنجليزية في فصول اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية / اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. وكان من أبرز النتائج التي أسفرت عنها أن التربية القائمة على الحب تعزز الاندماج الأكاديمي لدى الطلبة وتحفزهم. كما أظهرت الدراسة أن البيئة التعليمية الداعمة تؤثر إيجابياً في تعزيز الخبرات الإيجابية وتجارب التعلم لدى الطلبة دارسي اللغة الإنجليزية في فصول اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية / اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. وتناولت هذه الدراسة مفهوم «حب التعلم» ضمن سياق تعليم اللغات، مما يفتح المجال لدراسات أوسع تشمل تخصصات أكاديمية. وعليه، تشير معظم الدراسات السابقة إلى وجود فجوة بحثية حقيقية في ظل تنامي الاهتمام بجودة الحياة الأكاديمية وأهمية الانفعالات الإيجابية، والمسؤولية المجتمعية، والدعم الأكاديمي في تحسين خبرة الطلبة وجودة حياتهم الأكاديمية. ومع ذلك، يُلاحظ على هذه الدراسات ما يأتي:

- 1- لم تدمج الدراسات السابقة متغير المسؤولية المجتمعية بوصفه قيمة شخصية بصورة مباشرة في نماذج التنبؤ بجودة الحياة.
- 2- ركزت غالبية الدراسات السابقة على متغيرات معرفية أو مهارية دون تناول التفاعل العاطفي والتربوي المتكامل.
- 3- ركزت معظم هذه الدراسات على عامل واحد أو متغير واحد دون استكشاف التفاعلات البينية بين هذه العوامل والمتغيرات.
- 4- برزت أهمية التركيز على البهجة وحب التعلم بوصفهما عاملين نفسيين مؤثرين في جودة الحياة الأكاديمية، وهو ما لم يُتناول بشكل كافٍ في الأدبيات العربية الحديثة.
- 5- ندرة الدراسات السابقة التي تجمع بين المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم بوصفها عوامل مشتركة يمكن أن تؤثر في مستوى جودة الحياة الأكاديمية.
- 6- أظهرت الدراسات السابقة الحاجة الماسة إلى دراسات تأخذ في الاعتبار السياقات الثقافية المختلفة لبيئات التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، ولا سيما في العالم العربي.
- 7- أغفلت غالبية الدراسات السابقة البُعد العاطفيين المتمثلين في حب التعلم وبهجة التعلم، بوصفهما حالتين وجدانيتين فاعلتين تؤثران في جودة الحياة الأكاديمية للطلبة.
- 8- ندرة الدراسات العربية الحديثة التي تناولت العلاقة التكاملية بين المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية، مما يشير إلى فجوة بحثية واضحة في هذا المجال.
- 9- الحاجة إلى دراسات تدمج بين هذه المتغيرات لفهم تأثيرها المشترك في جودة الحياة الأكاديمية، خاصة في ظل التغيرات التي طرأت على البيئة التعليمية بعد جائحة كورونا وفرضت صيغ التعلم الهجين والتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد.
- 10- في ظل التوسع في التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، يواجه الطلبة تحديات تتعلق بجودة خبراتهم وحياتهم الأكاديمية والتعليمية، بما في ذلك التفاعل، والتحفيز، والرضا الأكاديمي. ومع ازدياد أهمية المهارات الشخصية والاجتماعية في بيئات التعلم الحديثة، يبرز دور المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم بوصفها عوامل نفسية يمكن أن تسهم في تعزيز جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة. إلا أن الأبحاث التي تناولت العلاقة بين هذه المتغيرات في بيئة التعليم الإلكتروني لا تزال محدودة، مما يطرح تساؤلات حول مدى قدرة هذه السمات على التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية للطلبة. لذلك، تسعى الدراسة الراهنة إلى سد هذه الفجوة البحثية من خلال محاولة استكشاف الإسهام النسبي لكلٍّ من المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية. ومن هنا تنبع مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما الإسهام النسبي لكلٍّ من المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد؟ وعليه، تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى المسؤولية المجتمعية لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا؟
2. ما مستوى حب التعلم لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا؟
3. ما مستوى بهجة التعلم لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا؟
4. ما مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا؟

5. ما طبيعة العلاقة بين كلٍّ من المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم، وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا؟
6. هل تتباين مستويات جودة الحياة الأكاديمية تبعاً لتباين مستويات المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا؟
7. ما مقدار الإسهام النسبي لكلٍّ من متغيرات المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا؟

أهداف الدراسة

1. التعرف على مستوى كلٍّ من المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم، ومستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد.
2. الكشف عن طبيعة العلاقة بين مستوى المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم، ومستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد.
3. التعرف على الفروق المحتملة في جودة الحياة الأكاديمية تبعاً للمستويات المتفاوتة من المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد.
4. التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية من خلال متغيرات: المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد.
5. التعرف على مقدار الإسهام النسبي لكلٍّ من المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم في التنبؤ بمستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من الجوانب الآتية:

1. الأهمية النظرية:
 - أ- إثراء الأدبيات التربوية والنفسية المعاصرة حول جودة الحياة الأكاديمية وعلاقتها بالسمات الإيجابية لدى الطلبة في ظل التحديات المعاصرة للتحوّل الرقمي والتعلم عن بُعد.
 - ب- تقديم إطار معرفي متكامل يربط بين ثلاثة من المتغيرات النفسية والاجتماعية المؤثرة (المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم) وجودة الحياة الأكاديمية، مما يساهم في إثراء الأدبيات العلمية العربية في هذا المجال.
2. الأهمية التطبيقية:
 - أ- توجيه صنّاع القرار نحو تطوير برامج للتعليم الإلكتروني تعزز القيم الإيجابية.
 - ب- الإسهام في الكشف عن العوامل النفسية والاجتماعية المؤثرة في خبرة تعلم الطالب.
 - ج- إتاحة تبني مقاييس علمية يمكن الاستفادة منها في تقييم الطلبة في بيئات التعلم عن بُعد.
 - د- توفير دليل لصنّاع القرار لتطوير البرامج التعليمية الإلكترونية بما يعزز الجوانب النفسية والاجتماعية للطلبة.
 - هـ- تطوير برامج تدعم جودة الحياة الأكاديمية في ضوء متغيرات الدراسة، ويمكن أن يستفيد منها اختصاصيو الإرشاد الأكاديمي.
 - و- توجيه البرامج الإرشادية والتربوية لتعزيز المسؤولية المجتمعية، وتحفيز حب التعلم وبهجته، بما ينعكس إيجاباً على جودة الحياة الأكاديمية.
 - ز- تقديم مؤشرات لصانعي القرار في الجامعات لتحسين بيئات التعلم الإلكتروني من خلال التركيز على الجوانب النفسية والاجتماعية للطلبة.

المفاهيم الإجرائية للدراسة

1. المسؤولية المجتمعية (Social Responsibility): يُقصد بها مدى وعي الطالب بمسؤوليته تجاه ذاته والآخرين والمجتمع، وتشمل الممارسات الأخلاقية والاجتماعية التي تعزز الإسهام الإيجابي داخل البيئة الأكاديمية. وتُعرف المسؤولية المجتمعية إجرائياً بأنها مجموعة من السلوكيات والقيم التي تعكس وعي الطالب الجامعي بدوره في خدمة مجتمعه، وحرصه على التفاعل مع قضاياها، والمشاركة في تطويره، والتصرف بطريقة تعزز الصالح العام. ويذكر سيد أحمد عثمان (1973) أبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية على النحو الآتي:
 - أ- البعد الأول: الاهتمام بالآخرين (Care)، ويمثل هذا البعد الأساس الوجداني للمسؤولية الاجتماعية، ويعكس مدى اهتمام الفرد بالآخرين

وتعاطفه معهم واستعداده لمساعدتهم. ويتضمن هذا البعد مؤشرات، منها:

- (1) التعاطف مع الآخرين
- (2) مراعاة مشاعر الآخرين
- (3) الرغبة في تقديم المساعدة
- (4) الاهتمام بمشكلات الآخرين
- (5) الإحساس بالواجب تجاه المجتمع

ب- البعد الثاني: الفهم المجتمعي (Understanding)، ويشير هذا البعد إلى الأساس المعرفي للمسؤولية الاجتماعية، ويعكس مدى وعي الفرد بقضايا المجتمع وفهمه لدوره الاجتماعي. ويتضمن هذا البعد مؤشرات، منها:

- (1) إدراك أهمية التعاون
 - (2) فهم مشكلات المجتمع
 - (3) فهم القيم الاجتماعية
 - (4) الوعي بالواجبات الاجتماعية
 - (5) إدراك أهمية المشاركة المجتمعية
- ج- البعد الثالث: المشاركة الفاعلة (Participation)، ويشير هذا البعد إلى الجانب التطبيقي والسلوكي للمسؤولية الاجتماعية، ويعكس مدى مشاركة الفرد الفعلية في الأنشطة الاجتماعية. ويتضمن هذا البعد مؤشرات، منها:

- (1) التعاون مع الآخرين
- (2) المبادرة في خدمة المجتمع
- (3) الالتزام بالواجبات الاجتماعية
- (4) المشاركة في الأنشطة المجتمعية
- (5) المساهمة في حل المشكلات المجتمعية

2. جودة الحياة الجامعية (Academic Quality of Life): تدل على الرضا العام للطلاب عن تجربته الأكاديمية، بما يشمل العلاقة مع الزملاء، والدافعية، ومستوى الدعم، والإحساس بالمعنى والنجاح. وتتبنى الدراسة الحالية التعريف الإجرائي لجودة الحياة الجامعية وفق تعريف محمود فتحي عكاشة وأمل عبد المحسن الزغي (2019)، الذي ينص على أنها مدى التناغم والتفاعل بين أداء المعلمين والخدمات التي تقدمها المؤسسات التعليمية من جانب، والموارد الذاتية والخصائص الشخصية المعرفية والانفعالية للمتعلمين من جانب آخر؛ مما ينعكس على زيادة إحساسهم بكفاءة حياتهم الجامعية، بما تتضمنه من جوانب داخلية وخارجية، وقدرتهم على تحقيق أهدافهم المعرفية، وإشباع حاجاتهم النفسية، وتعزيز تفاعلاتهم الاجتماعية، بما يشعرونهم بالرضا والسعادة عن حياتهم الجامعية. وفيما يأتي تعريف بأبعاد مقياس جودة الحياة الجامعية وأهم مؤشرات كل بُعد، كما وردت في مقياس محمود فتحي عكاشة وأمل عبد المحسن الزغي (2019):

أ- البعد الأكاديمي (Academic Quality of Life): يشير البعد الأكاديمي إلى إدراك الطالب لمدى رضاه عن خبراته التعليمية داخل الجامعة، ومدى توافقه مع متطلبات الدراسة، وشعوره بالكفاءة الأكاديمية والقدرة على تحقيق النجاح. ويعكس هذا البعد جودة التفاعل بين الطالب والبيئة التعليمية من حيث المقررات، وأساليب التدريس، والتقييم، والدعم الأكاديمي. ويتضمن هذا البعد مجموعة من المؤشرات، أهمها:

- (1) الشعور بالإنجاز الدراسي
- (2) الشعور بالكفاءة الأكاديمية
- (3) الرضا عن أساليب التدريس
- (4) التوافق مع متطلبات الدراسة
- (5) الرضا عن التخصص الدراسي
- (6) القدرة على فهم المقررات الدراسية
- (7) القدرة على تحقيق النجاح الأكاديمي
- (8) الرضا عن مستوى التحصيل الأكاديمي

ب- البعد الاجتماعي (Social Quality of Life): يشير البعد الاجتماعي إلى مدى رضا الطالب عن علاقاته الاجتماعية داخل البيئة

الجامعية، وشعوره بالانتماء والتقبل الاجتماعي، وقدرته على تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين، مما يساهم في تحقيق التوافق الاجتماعي. ويتضمن هذا البعد مجموعة من المؤشرات، أهمها:

- (1) الشعور بالدعم الاجتماعي
- (2) الشعور بالتقبل الاجتماعي
- (3) الشعور بالانتماء إلى الجامعة
- (4) القدرة على التفاعل مع الآخرين
- (5) إقامة علاقات إيجابية مع الزملاء
- (6) المشاركة في الأنشطة الاجتماعية
- (7) الشعور بالاندماج في المجتمع الجامعي
- (8) وجود علاقات إيجابية مع أعضاء هيئة التدريس

ج- البعد النفسي (Psychological Quality of Life): يشير البعد النفسي إلى مستوى التوافق النفسي والانفعالي لدى الطالب، ومدى شعوره بالرضا عن ذاته، والاستقرار الانفعالي، والسعادة والطمأنينة داخل البيئة الجامعية. ويتضمن هذا البعد مجموعة من المؤشرات، أهمها:

- (1) الشعور بالتفاؤل
- (2) الشعور بالسعادة
- (3) الاستقرار الانفعالي
- (4) الشعور بالأمان النفسي
- (5) انخفاض مستويات القلق
- (6) الشعور بالرضا عن الذات
- (7) القدرة على مواجهة الضغوط
- (8) الشعور بالرضا عن الحياة الجامعية

د- البعد البيئي (Environmental Quality of Life): يشير البعد البيئي إلى إدراك الطالب لمدى جودة البيئة الجامعية من حيث الإمكانيات والخدمات والتجهيزات التي توفرها الجامعة لدعم العملية التعليمية. ويتضمن هذا البعد مجموعة من المؤشرات، أهمها:

- (1) توفر مصادر التعلم
- (2) توفر الدعم المؤسسي
- (3) جودة المرافق الجامعية
- (4) جودة القاعات الدراسية
- (5) توفر الخدمات التعليمية
- (6) توفر الأنشطة الجامعية
- (7) توفر الإمكانيات التعليمية
- (8) ملائمة البيئة الجامعية للتعلم

3. حب التعلم (Love of Learning): يُعد أحد أبعاد الفضائل المعرفية، ويشير إلى رغبة الفرد المستمرة في اكتساب المعرفة والمهارات الجديدة. ويُعرّف حب التعلم إجرائياً بأنه نزعة داخلية تظهر في سلوك المتعلم وميوله، وتنعكس في مواقف تعليمية متنوعة تعبر عن الفضول المعرفي، والتفاعل الإيجابي مع المعرفة، والانغماس في أنشطة التعلم بشغف ومتعة، والرغبة في التعلم من أجل التعلم نفسه، لا بدافع خارجي فقط كالدرجات أو الشهادات. ويُعرّف حب التعلم إجرائياً في هذه الدراسة بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب / الطالبة على مقياس حب التعلم من إعداد رجاء محمد ديب الجاجي، الذي يتكون من (15) موقفاً موزعاً على ثلاثة أبعاد، هي: ألفة التعلم، وشغف التعلم، والالتزام نحو التعلم. ويختار المفحوص بديلاً واحداً من أربعة بدائل لكل موقف، وتعبّر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى حب التعلم لدى الطالب / الطالبة، بينما تعبّر الدرجة المنخفضة عن انخفاضه. ويتضمن كل موقف 4 بدائل للإجابة، تُرتب بحسب درجة تعبيرها عن حب التعلم؛ فالدرجة الأعلى = 4، والأدنى = 1، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من 15 إلى 60. وفيما يأتي العرض العلمي الدقيق لكل بُعد، مع تعريفه ومؤشراته وتوزيع عباراته:

أ- ألفة التعلم (Learning Affinity): تشير إلى شعور الطالب بالارتياح والانسجام مع مواقف التعلم، وتقبله لعملية التعلم، وارتباطه الإيجابي

بالأنشطة التعليمية، مما يعكس اتجاهًا إيجابيًا نحو التعلم. وتُقاس ألفة التعلم بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مواقف هذا البعد (5 مواقف)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى تقبل التعلم والارتياح له. ويتضمن هذا البعد مجموعة من المؤشرات، أهمها:

- (1) الميل إلى التعلم
- (2) تقبل النشاط التعليمي
- (3) الشعور بالراحة أثناء التعلم
- (4) التفاعل الإيجابي مع التعلم
- (5) الشعور بالانسجام مع البيئة التعليمية

ب- شغف التعلم (Passion for Learning): يشير إلى المشاعر الإيجابية القوية التي تدفع الطالب نحو التعلم، مثل الحماس والمتعة والانجذاب إلى المعرفة. ويُقاس شغف التعلم بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مواقف هذا البعد (5 مواقف)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى الحماس والمتعة والانجذاب إلى التعلم. ويتضمن هذا البعد مجموعة من المؤشرات، أهمها:

- (1) الرغبة في التعلم
- (2) الاستمتاع بالتعلم
- (3) الحماس لاكتساب المعرفة
- (4) الشعور بالمتعة أثناء التعلم
- (5) الانجذاب للأنشطة التعليمية

ج- الالتزام نحو التعلم (Commitment to Learning): يشير إلى درجة التزام الطالب بالتعلم، واستعداده لبذل الجهد، ومثابرته لتحقيق أهدافه التعليمية. ويُقاس الالتزام نحو التعلم بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مواقف هذا البعد (5 مواقف)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى المثابرة وبذل الجهد والاستمرار في التعلم. ويتضمن هذا البعد مجموعة من المؤشرات، أهمها:

- (1) بذل الجهد
- (2) الالتزام بالدراسة
- (3) المثابرة في التعلم
- (4) تحمل الصعوبات
- (5) الاستمرار في التعلم

4. بهجة التعلم (Joy of Learning): تعبر عن مشاعر السرور والحماس والارتياح التي ترافق عملية التعلم، وتعزز الدافعية الذاتية للطالب. وتُعرف بهجة التعلم إجرائيًا بأنها حالة انفعالية إيجابية يعيشها الطالب أثناء التفاعل مع مواقف التعلم، وتتميز بالمشاعر الطيبة، والحماس، والانغماس، والشعور بالمتعة الداخلية الناتجة عن التعلم ذاته دون حوافز خارجية. ويتكون مقياس بهجة التعلم، الذي أعدته رجاء محمد ديب الجاجي، من خمسة أبعاد، هي: المغزى الذاتي للنشاط، والانبعاث الداخلي للنشاط، وحرية النشاط، والتقويم الذاتي للنشاط، واجتماعية النشاط. وتعكس هذه الأبعاد الخبرة الذاتية الإيجابية المرتبطة بالتعلم، التي تتمثل في إدراك المتعلم لقيمة النشاط، ودافعيته الداخلية، وشعوره بالاستقلالية والكفاءة الذاتية، وتفاعله الاجتماعي الإيجابي أثناء التعلم. ويختلف هذا المقياس عن نماذج أخرى لبهجة التعلم؛ لأنه يستند إلى المنظور الظاهري-الإنساني وخبرة التدفق النفسي في التعلم. وفيما يأتي عرض علمي دقيق لأبعاد بهجة التعلم عند رجاء محمد ديب الجاجي، مع تعريف كل بُعد ومؤشراته التي تعكس الخبرة الذاتية الإيجابية التي يعيشها المتعلم أثناء مشاركته في الأنشطة التعليمية:

أ- المغزى الذاتي للنشاط (Personal Meaningfulness): يمثل البعد المعرفي- الوجودي لبهجة التعلم، ويشير إلى إدراك المتعلم لقيمة النشاط التعليمي وأهميته بالنسبة إليه، وشعوره بأن ما يتعلمه له معنى شخصي ويسهم في تحقيق أهدافه وتطوير ذاته. ويتضمن هذا البعد مجموعة من المؤشرات، أهمها:

- (1) إدراك أهمية ما يتم تعلمه
- (2) الشعور بأن التعلم له قيمة شخصية
- (3) الشعور بأن التعلم يسهم في تطوير الذات
- (4) الشعور بأهمية النشاط التعليمي في الحياة

ب- الانبعاث الداخلي للنشاط (Intrinsic Motivation / Inner Emergence): يمثل البعد الدافعي الداخلي لبهجة التعلم، ويشير إلى شعور المتعلم بالدافعية الداخلية التي تدفعه إلى التعلم بدافع ذاتي، دون الاعتماد على الحوافز الخارجية. ويتضمن هذا البعد مجموعة من

المؤشرات، أهمها:

- (1) التعلم بدافع داخلي
- (2) الرغبة الذاتية في التعلم
- (3) الشعور بالحماس أثناء التعلم
- (4) الاستمرار في التعلم دون ضغط خارجي

ج- حرية النشاط (Freedom of Activity): تمثل بُعد الاستقلالية النفسية في التعلم، وتشير إلى شعور المتعلم بالاستقلالية أثناء التعلم، وقدرته على اختيار أسلوب التعلم والمشاركة بحرية. ويتضمن هذا البعد مجموعة من المؤشرات، أهمها:

- (1) الشعور بالاستقلالية
- (2) الشعور بالحرية أثناء التعلم
- (3) عدم الشعور بالإجبار أثناء التعلم
- (4) القدرة على التعبير عن الأفكار بحرية

د- التقويم الذاتي للنشاط (Self-Evaluation): يمثل بُعد الكفاءة الذاتية المدركة، ويشير إلى قدرة المتعلم على تقييم أدائه بنفسه، وشعوره بالرضا عن مستوى أدائه أثناء التعلم. ويتضمن هذا البعد مجموعة من المؤشرات، أهمها:

- (1) الشعور بالنجاح
- (2) إدراك التقدم في التعلم
- (3) تقييم الذات بشكل إيجابي
- (4) الشعور بالرضا عن الأداء

هـ- اجتماعية النشاط (Social Interaction): تمثل البعد الاجتماعي لبهجة التعلم، وتشير إلى شعور المتعلم بالمتعة الناتجة عن التفاعل الاجتماعي أثناء التعلم ومشاركته مع الآخرين. ويتضمن هذا البعد مجموعة من المؤشرات، أهمها:

- (1) الشعور بالانتماء
- (2) التفاعل مع الزملاء
- (3) الشعور بالدعم الاجتماعي
- (4) الاستمتاع بالتعلم مع الآخرين

جدول ملخص لأبعاد بهجة التعلم عند رجاء محمد ديب الجاجي

البعد	ما يمثله
1- المغزى الذاتي	قيمة التعلم بالنسبة للفرد
2- الانبعاث الداخلي	الدافعية الداخلية
3- حرية النشاط	الاستقلالية في التعلم
4- التقويم الذاتي	إدراك الكفاءة الذاتية
5- اجتماعية النشاط	التفاعل الاجتماعي

المسؤولية المجتمعية وعلاقتها بجودة الحياة الجامعية لدى طلبة الجامعة

تشير الدراسات السابقة إلى أن المسؤولية المجتمعية تمثل أحد المحددات الأساسية لجودة الحياة الجامعية لدى طلبة الجامعة، حيث تسهم في تعزيز الشعور بالمعنى والانتماء والتوافق النفسي. كما تشير العديد من الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين المسؤولية المجتمعية وجودة الحياة الأكاديمية، حيث يسهم الشعور بالمسؤولية تجاه المجتمع في تعزيز التوافق النفسي والرضا عن الحياة الأكاديمية. فقد أظهرت نتائج دراسة (Duffy, Allan, and Bott (2012) أن الطلبة الذين يتمتعون بإحساس مرتفع بالمسؤولية والرسالة الشخصية يظهرون مستويات أعلى من الرضا عن الحياة والتوافق النفسي، مما يسهم في تحسين جودة حياتهم الأكاديمية. كما أوضحت دراسة (Astin and Sax (1998 أن مشاركة الطلبة في أنشطة خدمة المجتمع تسهم في تعزيز النمو الشخصي والاجتماعي، وتدعم الشعور بالكفاءة والانتماء، مما ينعكس إيجاباً على توافقهم الأكاديمي وجودة خبراتهم التعليمية. وفي السياق ذاته، توصلت دراسة (Bowman, Brandenberger, Lapsley, Hill, and Quaranto (2010 إلى أن الانخراط في الأنشطة المجتمعية خلال المرحلة الجامعية يسهم في تعزيز الرفاه النفسي وجودة الحياة؛ إذ يساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم الاجتماعية وتعزيز شعورهم بالمعنى والانتماء.

كما أكدت دراسة (Zaff, Boyd, Li, Lerner, and Lerner (2010) أن المسؤولية المجتمعية تمثل أحد العوامل المهمة المرتبطة بتحسين جودة الحياة؛ إذ تساهم في تعزيز الشعور بالكفاءة الذاتية والرفاه النفسي. ومن منظور علم النفس الإيجابي، يرى (Diener, Oishi, and Tay (2018 أن السلوكيات الاجتماعية الإيجابية والمشاركة المجتمعية تمثلان مصدرين مهمين لتعزيز جودة الحياة؛ إذ تساهمان في إشباع الحاجات النفسية الأساسية، مثل الانتماء والمعنى والكفاءة. وهو ما تدعمه نتائج الدراسات العربية التي أوضحت وجود علاقة إيجابية بين المسؤولية الاجتماعية وجودة الحياة الأكاديمية والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة، حيث يساهم ارتفاع مستوى المسؤولية الاجتماعية في تعزيز التوافق النفسي والرضا عن الحياة (الزهراني، 2015؛ الهاجري، 2017). كما ترتبط جودة الحياة الأكاديمية إيجابياً بالدافعية للتعلم والتوافق النفسي، مما يساهم في تحسين التكيف الأكاديمي لدى الطلبة (العتيبي، 2018). كذلك، بينت الدراسات أن المسؤولية الاجتماعية تمثل عاملاً مهماً في تعزيز الانتماء والتوافق النفسي لدى طلبة الجامعة (أبو غزال وجردات، 2013). كما أشارت الأدبيات إلى أن جودة الحياة الأكاديمية تمثل مؤشراً مهماً على التوافق النفسي والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة، وترتبط إيجابياً بعدد من المتغيرات النفسية والتربوية (أحمد محمد عبد الخالق، 2015). كما تساهم المسؤولية الاجتماعية في تعزيز جودة الحياة والتوافق النفسي لدى الطلبة (سعد بن محمد بن سعد الهاجري، 2017).

تفسير العلاقة بين المسؤولية المجتمعية وجودة الحياة الجامعية

يمكن تفسير العلاقة بين المسؤولية المجتمعية وجودة الحياة الجامعية في ضوء نظرية علم النفس الإيجابي، التي تؤكد أن الانخراط في السلوكيات الاجتماعية الإيجابية يساهم في تعزيز الرفاه النفسي والشعور بالرضا عن الحياة؛ إذ تساعد المسؤولية المجتمعية الطلبة على تطوير شعورهم بالمعنى والهدف، مما يساهم في تعزيز التوافق النفسي والأكاديمي.

كما يمكن تفسير هذه العلاقة في ضوء نظرية التحديد الذاتي (Self-Determination Theory)، التي تؤكد أن إشباع حاجات الفرد إلى الانتماء والكفاءة والاستقلالية يساهم في تعزيز جودة الحياة؛ إذ تساهم المسؤولية المجتمعية في إشباع هذه الحاجات من خلال تعزيز شعور الطلبة بالانتماء إلى المجتمع والقدرة على التأثير فيه.

المسؤولية المجتمعية كمتغير تنبؤي بجودة الحياة الجامعية

تشير الأدبيات إلى أن المسؤولية المجتمعية تمثل أحد المتغيرات التنبؤية المهمة بجودة الحياة الجامعية، حيث تساهم في تعزيز الصحة النفسية والتوافق الأكاديمي. فالطلبة الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من المسؤولية المجتمعية يظهرون مستويات أعلى من الرضا عن الحياة والتوافق النفسي. كما تساهم المسؤولية المجتمعية في تعزيز اندماج الطلبة في البيئة الجامعية، وتحسين علاقاتهم الاجتماعية، وتعزيز دافعيتهم للتعلم، مما يساهم في تحسين جودة حياتهم الأكاديمية.

يتضح مما سبق أن المسؤولية المجتمعية تمثل أحد العوامل الأساسية المرتبطة بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، حيث تساهم في تعزيز التوافق النفسي، والانتماء، والرضا عن الحياة الأكاديمية. كما تشير الأدبيات إلى أن المسؤولية المجتمعية تمثل متغيراً تنبؤياً مهماً بجودة الحياة الأكاديمية، مما يؤكد أهمية تنميتها لدى طلبة الجامعة.

فروض الدراسة:

بناءً على ما سبق، يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو الآتي:

- 1- تتراوح مستويات المسؤولية المجتمعية لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا ما بين المستوى المتوسط والمستوى المرتفع.
- 2- تتراوح مستويات حب التعلم لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا ما بين المستوى المتوسط والمستوى المرتفع.
- 3- تتراوح مستويات بهجة التعلم لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا ما بين المستوى المتوسط والمستوى المرتفع.
- 4- تتراوح مستويات جودة الحياة الجامعية لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا ما بين المستوى المتوسط والمستوى المرتفع.
- 5- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين كلٍّ من المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم من جهة، وجودة الحياة الأكاديمية من جهة أخرى لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا.
- 6- توجد فروق دالة إحصائياً في جودة الحياة الأكاديمية تعزى إلى اختلاف مستويات كلٍّ من المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا لصالح المستويات المرتفعة.

7- تُسهم متغيرات المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم إسهامًا دالًا إحصائيًا في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا.

أدوات الدراسة

1. استخدمت الدراسة الأدوات الآتية لقياس متغيراتها:

أ- مقياس المسؤولية الاجتماعية، إعداد سيد أحمد عثمان.

ب- مقياس جودة الحياة الجامعية، إعداد محمود عكاشة وأمل الزغبى.

ج- مقياس حب التعلم، إعداد رجاء محمد ديب الجاجي.

د- مقياس بهجة التعلم، إعداد رجاء محمد ديب الجاجي.

2. تعليمات موحدة لتطبيق المقاييس الأربعة:

أ- يُطلب من الطالب اختيار بديل واحد فقط من بدائل الاستجابة الموجودة أمام كل عبارة أو فقرة أو موقف.

ب- يُطلب من الطالب قراءة كل عبارة بعناية، ثم تحديد مدى انطباقها عليه في بيئة التعليم الإلكتروني، مستخدمًا التدرج من (1) إلى (5).

ج- لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، بل يُطلب اختيار البديل الأقرب لمشاعر الطالب وسلوكه تجاه التعلم.

وفيما يأتي تفصيل لكل منها:

1. مقياس المسؤولية المجتمعية

استنادًا إلى التعريف الإجرائي للمسؤولية المجتمعية وفق تصور سيد أحمد عثمان، الذي يعرفها بأنها مجموعة من السلوكيات والقيم التي تعكس وعي الطالب الجامعي بدوره في خدمة مجتمعه، وحرصه على التفاعل مع قضاياها، والمشاركة في تطويره، والتصرف بطريقة تعزز الصالح العام، يهدف مقياس المسؤولية الاجتماعية الذي أعده سيد أحمد عثمان إلى قياس مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الأفراد من خلال مجموعة من الأبعاد التي تعكس الجوانب الوجدانية والمعرفية والسلوكية المرتبطة بتفاعل الفرد مع مجتمعه. ويستند المقياس إلى تصور نظري يرى أن المسؤولية الاجتماعية بناء متعدد الأبعاد يعكس اهتمام الفرد بالآخرين، وفهمه لقضايا المجتمع، ومشاركته الفاعلة في الأنشطة الاجتماعية. ويتكون مقياس المسؤولية المجتمعية من 3 أبعاد، هي: الاهتمام بالآخرين، والفهم المجتمعي، والمشاركة الفاعلة، ومن 85 فقرة، كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (1) يوضح أبعاد مقياس المسؤولية المجتمعية وعدد فقراته

البعاد	عدد الفقرات
1. الاهتمام بالآخرين Care	28 فقرة
2. الفهم المجتمعي Understanding	28 فقرة
3. المشاركة الفاعلة Participation	29 فقرة
إجمالي فقرات مقياس المسؤولية المجتمعية	85 فقرة

■ تتم الاستجابة لعبارات المقياس وفق تدرج ليكرت الخماسي:

(1) لا تنطبق إطلاقًا، (2) تنطبق قليلًا، (3) تنطبق أحيانًا، (4) تنطبق غالبًا، (5) تنطبق تمامًا

■ تتراوح الدرجة الكلية من 85 إلى 425، وكلما زادت الدرجة دل ذلك على مستوى أعلى من المسؤولية المجتمعية لدى الطالب.

الخصائص السيكومترية لمقياس المسؤولية الاجتماعية

تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المسؤولية الاجتماعية الذي أعده سيد أحمد عثمان؛ إذ تم التأكد من صدق المحتوى من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين، كما حُسب صدق الاتساق الداخلي؛ فتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها وبين الأبعاد والدرجة الكلية بين (0.48-0.88)، وجميعها دالة إحصائيًا. كذلك حُسب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، فبلغ للمقياس ككل (0.93)، وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية بين (0.86-0.89)، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات وصلاحيته للتطبيق في الدراسات النفسية والتربوية.

أما في الدراسة الحالية، فقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المسؤولية الاجتماعية من خلال تطبيقه على عينة مكونة من 265 طالبًا وطالبة (146 من الإناث، و119 من الذكور)، اختبروا عشوائيًا من مختلف التخصصات داخل عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا، وفيما يأتي تفصيل لها:

أ- ثبات المقياس (Reliability)

جدول (2) يوضح معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس المسؤولية المجتمعية وأبعاده الفرعية

معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	البعد
0.91	28	الاهتمام بالآخرين
0.89	28	الفهم المجتمعي
0.93	29	المشاركة الفاعلة
0.95	85	الدرجة الكلية للمقياس

تم حساب معامل الثبات لمقياس المسؤولية الاجتماعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ على عينة الدراسة البالغ عددها (265) طالباً، حيث بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (0.95)، كما تراوحت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية بين (0.89-0.93)، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات وصلاحيته للتطبيق.

ب- الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (3) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس

مستوى الدلالة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	البعد
دال عند (0.01)	0.84	الاهتمام بالآخرين
دال عند (0.01)	0.81	الفهم المجتمعي
دال عند (0.01)	0.87	المشاركة الفاعلة

أظهرت نتائج الاتساق الداخلي لمقياس المسؤولية الاجتماعية وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها، كما تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس بين (0.81 - 0.87)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة. كما بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس (0.95)، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي والثبات.

ج- الصدق البنائي للمقياس

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد الثلاثة لمقياس المسؤولية الاجتماعية بعضها ببعض، كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (4) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية

المشاركة الفاعلة	الفهم المجتمعي	الاهتمام بالآخرين	الأبعاد
**0.74	**0.68	--	الاهتمام بالآخرين
**0.71	--	**0.68	الفهم المجتمعي
--	**0.71	**0.74	المشاركة الفاعلة

مستوى الدلالة: دال عند (0.01).

تشير هذه النتائج إلى وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً بين الأبعاد، مما يدل على أن هذه الأبعاد مترابطة وتمثل مكونات بناء واحد هو المسؤولية الاجتماعية.

تؤكد هذه النتائج أن مقياس المسؤولية الاجتماعية يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق البنائي؛ إذ أظهرت الأبعاد معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً بعضها ببعض ومع الدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على أن المقياس يقيس بناءً نفسياً متماسكاً يتمثل في المسؤولية الاجتماعية.

2. مقياس جودة الحياة الجامعية

في ضوء التعريف الإجرائي لجودة الحياة الجامعية بوصفها بناءً متعدد الأبعاد يعكس التفاعل بين الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية في حياة الطالب الجامعي، فإنها تعبر عن مستوى الرضا العام للطلاب عن بيئته التعليمية وتجاربهم الأكاديمية، وإدراكه لمدى رضاه عن خبراته التعليمية والنفسية والاجتماعية داخل البيئة الجامعية، بما يعكس مستوى توافقه مع متطلبات الحياة الجامعية وقدرته على تحقيق التوازن بين الجوانب الأكاديمية والشخصية والاجتماعية، ومدى شعوره بالانتماء والراحة والدعم والتفاعل الإيجابي مع مكونات الحياة الجامعية. ويرتبط هذا المفهوم بشعور الطالب بالرضا عن تحصيله الدراسي، وعلاقاته مع أعضاء هيئة التدريس وزملائه، وإدراكه للدعم الأكاديمي والمؤسسي الذي يتلقاه، فضلاً عن شعوره بالكفاءة والقدرة على تحقيق أهدافه التعليمية (محمود فتحي عكاشة وأمل عبد المحسن الرزقي، 2019). ويتكون مقياس جودة الحياة الجامعية من (49) عبارة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية، هي: جودة الحياة الأكاديمية (12 عبارة)، وجودة الحياة الاجتماعية (10 عبارات)، وجودة الحياة النفسية (15 عبارة)، وجودة الحياة البيئية

(12 عبارة)، كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (5) يوضح أبعاد مقياس جودة الحياة الجامعية وعدد عباراته

أرقام العبارات	عدد الفقرات	البعد
(12-1)	12 عبارة	1. جودة الحياة الأكاديمية
(22-13)	10 عبارات	2. جودة الحياة الاجتماعية
(37-23)	15 عبارة	3. جودة الحياة النفسية
(49-38)	12 عبارة	4. جودة الحياة البيئية (الجامعية)
(49-1)	49 عبارة	إجمالي عبارات مقياس جودة الحياة الجامعية

■ تتم الاستجابة لعبارات المقياس وفق تدرج ليكرت الخماسي:

(1) لا تنطبق إطلاقاً، (2) تنطبق قليلاً، (3) تنطبق أحياناً، (4) تنطبق غالباً، (5) تنطبق تماماً

■ تتراوح الدرجة الكلية من 49 إلى 245، وكلما زادت الدرجة دل ذلك على مستوى أعلى من جودة الحياة الجامعية المدركة لدى الطالب الجامعي.

الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة الجامعية

تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة الجامعية الذي أعده محمود فتحي عكاشة وأمل عبد المحسن الزغبى (2019)؛ إذ تم التأكد من صدق المحتوى من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين، كما حُسب صدق الاتساق الداخلي؛ فتراوحت معاملات الارتباط بين العبارات وأبعادها وبين الأبعاد والدرجة الكلية بين (0.89-0.52)، وجميعها دالة إحصائياً. كذلك حُسب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، فبلغ للمقياس ككل (0.91)، وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية بين (0.87-0.81)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات وصلاحيته للتطبيق في الدراسات النفسية والتربوية. أما في الدراسة الحالية، فقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة الجامعية من خلال تطبيقه على عينة مكونة من 265 طالباً وطالبة (146 من الإناث، و119 من الذكور)، اختيروا عشوائياً من مختلف التخصصات داخل عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا، وفيما يأتي تفصيل لها:

أ- ثبات المقياس (Reliability)

(1) معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)

تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت القيم على النحو الآتي:

جدول (6) يوضح معاملات ثبات مقياس جودة الحياة الجامعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ

معامل ألفا كرونباخ	البعد
0.83	جودة الحياة الأكاديمية
0.82	جودة الحياة الاجتماعية
0.85	جودة الحياة النفسية
0.86	جودة الحياة البيئية
0.89	الدرجة الكلية للمقياس

وهذه القيم تشير إلى مستوى مرتفع من الثبات.

(2) طريقة التجزئة النصفية (Split-Half Reliability)

تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية، ثم تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان-براون، وبلغ معامل الثبات 0.85، وهو معامل ثبات مرتفع يؤكد استقرار المقياس.

ب- الاتساق الداخلي (Internal Consistency)

تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وبين كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس. وقد تراوحت معاملات الارتباط من 0.65 إلى 0.89، وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

ج- الصدق (Validity)

تم التحقق من الصدق باستخدام طريقة الصدق البنائي (Construct Validity) من خلال ارتباط الأبعاد الأربعة بالمقياس الكلي، وارتباط كل بُعد ببقية الأبعاد. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية من 0.73 إلى 0.86، وهي معاملات مرتفعة ودالة إحصائياً، مما يؤكد أن المقياس يقيس بناءً نفسياً متماسكاً.

تفسير الخصائص السيكومترية

تشير قيم معاملات الصدق والثبات المرتفعة إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي والصدق، مما يؤكد صلاحيته للاستخدام في قياس جودة الحياة الجامعية لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا.

3. مقياس حب التعلم، إعداد رجاء محمد ديب الجاجي

يُعرف حب التعلم إجرائياً في هذه الدراسة بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب/الطالبة على مقياس حب التعلم من إعداد رجاء محمد ديب الجاجي، الذي يتكون من (15) موقفاً موزعاً على ثلاثة أبعاد، هي: ألفة التعلم، وشغف التعلم، والالتزام نحو التعلم. ويختار المفحوص بديلاً واحداً من أربعة بدائل لكل موقف. وتعبّر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى حب التعلم لدى الطالب/الطالبة، بينما تعبّر الدرجة المنخفضة عن انخفاضه.

أ- ثبات مقياس حب التعلم بطريقة ألفا كرونباخ

تم التحقق من ثبات مقياس حب التعلم باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وذلك بهدف قياس درجة الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس وأبعاده. وقد تم حساب معامل الثبات لكل بُعد على حدة، وكذلك للمقياس ككل. وفيما يأتي عرض معاملات ثبات مقياس حب التعلم وأبعاده:

جدول (7) معاملات ثبات مقياس حب التعلم وأبعاده

معامل ألفا كرونباخ	أرقام المواقف	عدد المواقف	البعد
0.82	1، 2، 3، 4، 5	5	ألفة التعلم
0.85	6، 7، 8، 9، 10	5	شغف التعلم
0.83	11، 12، 13، 14، 15	5	الالتزام نحو التعلم
0.88	1 - 15	15 موقفاً	الدرجة الكلية للمقياس

تشير هذه القيم إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات؛ إذ إن القيم التي تزيد على 0.70 تُعد مقبولة، والقيم التي تزيد على 0.80 تُعد مرتفعة، والقيم التي تقترب من 0.90 تُعد مرتفعة جداً. ومن ثم، يتمتع مقياس حب التعلم بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، ويصلح للتطبيق على عينة الدراسة.

ب- الاتساق الداخلي (Internal Consistency)

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط من 0.74 إلى 0.81، وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، مما يدل على وجود اتساق داخلي مرتفع بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (8) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس حب التعلم والدرجة الكلية للمقياس

معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	البعد
0.74	ألفة التعلم
0.81	شغف التعلم
0.78	الالتزام نحو التعلم

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يؤكد أن الأبعاد تقيس بناءً نفسياً واحداً هو حب التعلم، وأن مقياس حب التعلم يتمتع بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي ويصلح لقياس حب التعلم لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا.

ج- الصدق البنائي (Construct Validity)

تم التحقق من الصدق البنائي من خلال حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة للمقياس، وقد جاءت معاملات الارتباط على النحو الآتي:

جدول (9) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس حب التعلم

الالتزام نحو التعلم	شغف التعلم	ألفة التعلم	الأبعاد
**0.68	**0.72	--	ألفة التعلم
**0.75	--	**0.72	شغف التعلم
--	**0.75	**0.68	الالتزام نحو التعلم

(**) دال إحصائياً عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً بين جميع أبعاد مقياس حب التعلم؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.68 - 0.75)، مما يشير إلى وجود درجة مرتفعة من الترابط بين الأبعاد الثلاثة، ويؤكد أن هذه الأبعاد تمثل جوانب مختلفة لبناء نفسي واحد هو حب التعلم.

وجميع قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يؤكد أن الأبعاد تقيس بناءً نفسياً واحداً هو حب التعلم، ويدل على تمتع مقياس حب التعلم بدرجة مرتفعة من الصدق وصلاحيته للتطبيق في الدراسة الحالية لمقياس حب التعلم لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا.

تشير قيم معاملات الصدق والثبات المرتفعة إلى أن مقياس حب التعلم يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي والصدق، مما يؤكد صلاحيته للاستخدام في قياس حب التعلم لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا.

طريقة تقدير درجات مقياس حب التعلم

يتم تصحيح مقياس حب التعلم باستخدام تدرج ليكرت الخماسي، حيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (15-60)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى حب التعلم لدى الطالب. وتتراوح درجات الأبعاد الفرعية بين (5-20)، ويتم تفسير الدرجات وفق ثلاثة مستويات هي: منخفض، ومتوسط، ومرتفع، وذلك وفقاً للمدى النظري للمقياس.

جدول (10) يوضح طريقة تقدير درجات مقياس حب التعلم

درجة البعد	لكل بعد	الدرجة الكلية	المستوى
5 - 10	مستوى منخفض من البعد	15 - 30	مستوى منخفض من حب التعلم
11 - 15	مستوى متوسط من البعد	31 - 45	مستوى متوسط من حب التعلم
16 - 20	مستوى مرتفع من البعد	46 - 60	مستوى مرتفع من حب التعلم

4. مقياس بهجة التعلم إعداد رجاء محمد ديب الجاجي

تُعرف بهجة التعلم إجرائياً بأنها حالة انفعالية إيجابية يعيشها الطالب أثناء التفاعل مع مواقف التعلم، وتتميز بالمشاعر الطيبة، والحماس، والانغماس، والشعور بالمتعة الداخلية الناتجة عن التعلم ذاته دون حوافز خارجية. ويتكون مقياس بهجة التعلم الذي أعدته رجاء محمد ديب الجاجي من خمسة أبعاد، هي: المغزى الذاتي للنشاط، والانبعاث الداخلي للنشاط، وحرية النشاط، والتقويم الذاتي للنشاط، واجتماعية النشاط. وتعكس هذه الأبعاد الخبرة الذاتية الإيجابية المرتبطة بالتعلم، التي تتمثل في إدراك المتعلم لقيمة النشاط، ودافعيته الداخلية، وشعوره بالاستقلالية والكفاءة الذاتية، وتفاعله الاجتماعي الإيجابي أثناء التعلم. ويختلف هذا المقياس عن نماذج أخرى لبهجة التعلم؛ لأنه يستند إلى المنظور الظاهري-الإنساني وخبرة التدفق النفسي في التعلم. وفيما يأتي عرض علمي دقيق للخصائص السيكومترية لمقياس بهجة التعلم وأبعاده، كما توضحها الجداول الآتية:

أ- ثبات مقياس بهجة التعلم بطريقة ألفا كرونباخ

تم التحقق من ثبات مقياس بهجة التعلم باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وذلك بهدف قياس درجة الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس وأبعاده. وقد تم حساب معامل الثبات لكل بُعد على حدة، وكذلك للمقياس ككل. وفيما يأتي عرض معاملات ثبات مقياس بهجة التعلم وأبعاده:

جدول (11) يوضح معاملات ثبات مقياس بهجة التعلم وأبعاده

معامل ألفا كرونباخ	أرقام المواقف	عدد المواقف	البعد
0.81	1 - 12	12 موقفاً	1. المغزى الذاتي للنشاط
0.78	13 - 24	12 موقفاً	2. الانبعاث الداخلي للنشاط
0.77	25 - 36	12 موقفاً	3. حرية النشاط
0.91	37 - 48	12 موقفاً	4. التقويم الذاتي للنشاط
0.90	49 - 60	12 موقفاً	5. اجتماعية النشاط
0.91	1 - 60	60 موقفاً	المجموع الكلي لمقياس بهجة التعلم

تشير هذه القيم إلى أن مقياس بهجة التعلم يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات في جميع الأبعاد وفي المقياس ككل؛ إذ إن القيم التي تزيد على 0.70 تُعد مقبولة، والقيم التي تزيد على 0.80 تُعد مرتفعة، والقيم التي تقترب من 0.90 تُعد مرتفعة جداً. ومن ثم، يتمتع مقياس بهجة التعلم بدرجة عالية من الثبات في جميع الأبعاد وفي المقياس ككل، ويصلح للتطبيق على عينة الدراسة من طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا.

ب- الاتساق الداخلي لمقياس بهجة التعلم

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (12) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية لمقياس بهجة التعلم

البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
المغزى الذاتي للنشاط	0.79
الانبعاث الداخلي للنشاط	0.76
حرية النشاط	0.73
التقويم الذاتي للنشاط	0.84
اجتماعية النشاط	0.81

جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على أن الأبعاد ترتبط ارتباطاً قوياً بالبناء الكلي للمقياس. وتشير هذه النتائج إلى أن مقياس بهجة التعلم يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي ويصلح للتطبيق على عينة الدراسة من طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا.

ج- الصدق البنائي لمقياس بهجة التعلم (Construct Validity)

كما تم التحقق من الصدق البنائي من خلال حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الخمسة بعضها ببعض، وقد تراوحت معاملات الارتباط من 0.62 إلى 0.85، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً، مما يدل على أن الأبعاد مترابطة، لكنها في الوقت نفسه تقيس جوانب مختلفة من البناء النفسي لبهجة التعلم.

جدول (13) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس بهجة التعلم

الأبعاد	المغزى الذاتي	الانبعاث الداخلي	حرية النشاط	التقويم الذاتي	اجتماعية النشاط
المغزى الذاتي للنشاط	--	**0.74	**0.62	**0.81	**0.77
الانبعاث الداخلي للنشاط	**0.74	--	**0.69	**0.78	**0.73
حرية النشاط	**0.62	**0.69	--	**0.75	**0.71
التقويم الذاتي للنشاط	**0.81	**0.78	**0.75	--	**0.85
اجتماعية النشاط	**0.77	**0.73	**0.71	**0.85	--

تشير هذه النتائج إلى أن الأبعاد الخمسة تمثل مكونات مترابطة لبناء واحد، وأن المقياس يقيس مفهوم بهجة التعلم بصورة متماسكة، كما يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق البنائي.

طريقة تقدير درجات مقياس بهجة التعلم

يتم تصحيح مقياس بهجة التعلم باستخدام تدرج ليكرت الخماسي، حيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (60-300)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى بهجة التعلم لدى الطالب. وتتراوح درجات الأبعاد الفرعية بين (12-60)، ويتم تفسير الدرجات وفق ثلاثة مستويات هي: منخفض، ومتوسط، ومرتفع، وذلك وفقاً للمدى النظري للمقياس.

جدول (14) يوضح طريقة تقدير درجات مقياس بهجة التعلم

المستوى	الدرجة الكلية	لكل بعد	درجة البعد
مستوى منخفض من بهجة التعلم	60 - 140	مستوى منخفض من البعد	12 - 28
مستوى متوسط من بهجة التعلم	141 - 220	مستوى متوسط من البعد	29 - 44
مستوى مرتفع من بهجة التعلم	221 - 300	مستوى مرتفع من البعد	45 - 60

المشاركون في الدراسة

اعتمدت الدراسة في جمع بيانات متغيرات القياس على تطبيق أدواتها على عينة مكونة من 265 طالباً وطالبة (146 من الإناث، و119 من الذكور)، اختيروا عشوائياً من مختلف التخصصات داخل عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

1. أساليب الإحصاء الوصفي

2. اختبار (ت) للفروق بين المجموعات.

3. تحليل الانحدار المتعدد لتحديد درجة تأثير كل متغير من المتغيرات الثلاثة (المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم) في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

نتائج اختبار الفرض الإحصائي الأول

نص الفرض: تتراوح مستويات المسؤولية المجتمعية لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا ما بين المستوى المتوسط والمستوى المرتفع.

النتائج الوصفية لمستويات المسؤولية المجتمعية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس المسؤولية المجتمعية والدرجة الكلية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المسؤولية المجتمعية

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	النوع	البعد
مرتفع	5.896	116.92	95	ذكر	الاهتمام
مرتفع	6.572	114.93	130	أنثى	
مرتفع	5.134	69.46	95	ذكر	الفهم المجتمعي
مرتفع	5.243	68.43	125	أنثى	
مرتفع	3.380	60.71	90	ذكر	المشاركة الفاعلة
مرتفع	4.187	60.26	128	أنثى	
مرتفع	10.43	247.09	89	ذكر	الدرجة الكلية للمسؤولية المجتمعية
مرتفع	11.45	243.77	123	أنثى	

يتضح من الجدول أن المتوسطات الحسابية لجميع أبعاد المسؤولية المجتمعية، وكذلك الدرجة الكلية، جاءت ضمن المستوى المرتفع لدى كلٍّ من الذكور والإناث؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (247.09) لدى الذكور و(243.77) لدى الإناث، وهي قيم مرتفعة مقارنة بالمدى الكلي للمقياس. وتشير هذه النتائج إلى أن طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد يتمتعون بدرجة مرتفعة من المسؤولية المجتمعية، ويتجلى ذلك في اهتمامهم بالآخرين، وفهمهم للقضايا المجتمعية، ومشاركتهم الفاعلة في الأنشطة الاجتماعية. وقد يعزى هذا المستوى المرتفع إلى طبيعة البيئة التعليمية الجامعية، التي تسهم في تنمية الوعي الاجتماعي لدى الطلبة، وتعزيز قيم التعاون والمشاركة والمسؤولية.

أظهرت نتائج التحليل الوصفي أن المتوسطات الحسابية لأبعاد المسؤولية المجتمعية والدرجة الكلية جاءت ضمن المستوى المرتفع؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (247.09) لدى الذكور و(243.77) لدى الإناث، مما يدل على تمتع طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد بمستوى مرتفع من المسؤولية المجتمعية، وبذلك تم قبول الفرض الإحصائي الأول.

وفي ضوء النتائج السابقة، يتبين أن مستويات المسؤولية المجتمعية لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد جاءت ضمن المستوى المرتفع، وبالتالي فإن النتائج تدعم الفرض الإحصائي الأول، حيث تقع مستويات المسؤولية المجتمعية ضمن المدى الممتد من المستوى المتوسط إلى المستوى المرتفع، مع ميل واضح نحو المستوى المرتفع.

اختبار الفروق بين الذكور والإناث باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المسؤولية المجتمعية، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، وذلك لمقارنة المتوسطات الحسابية لدرجات الذكور والإناث على أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

وعليه، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتحقق من الفروق بين الذكور والإناث في المسؤولية المجتمعية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد الاهتمام والدرجة الكلية لصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد الفهم والمشاركة، مما يشير إلى تمتع كلٍّ من الذكور والإناث بمستوى متقارب من المسؤولية المجتمعية، مع تفوق نسبي للذكور في الدرجة الكلية.

جدول (16) نتائج اختبار (ت) للفروق بين الذكور والإناث في المسؤولية المجتمعية

الدلالة	مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	النوع	البعد
دالة لصالح الذكور	0.022	2.31	5.896	116.92	ذكر	الاهتمام
			6.572	114.93	أنثى	
غير دالة	0.143	1.47	5.134	69.46	ذكر	الفهم المجتمعي
			5.243	68.43	أنثى	
غير دالة	0.392	0.86	3.380	60.71	ذكر	المشاركة الفاعلة
			4.187	60.26	أنثى	
دالة لصالح الذكور	0.029	2.19	10.43	247.09	ذكر	الدرجة الكلية
			11.45	243.77	أنثى	

يتضح من نتائج اختبار (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بُعد الاهتمام والدرجة الكلية للمسؤولية المجتمعية، وذلك لصالح الذكور؛ إذ جاءت متوسطاتهم الحسابية أعلى من متوسطات الإناث.

بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعدي الفهم المجتمعي والمشاركة الفاعلة، مما يشير إلى تقارب مستويات الذكور والإناث في هذين البعدين.

نتائج اختبار الفرض الإحصائي الثاني

نص الفرض: تتراوح مستويات حب التعلم لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا ما بين المستوى المتوسط والمستوى المرتفع.

وللتحقق من هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس حب التعلم والدرجة الكلية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس حب التعلم

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	النوع	البعد
متوسط	2.088	13.92	86	ذكر	ألفة التعلم
متوسط	2.159	14.43	122	أنثى	
متوسط	1.864	15.04	83	ذكر	شغف التعلم
متوسط	2.382	15.32	111	أنثى	
متوسط	2.264	14.21	89	ذكر	الالتزام نحو التعلم
متوسط	2.367	14.31	122	أنثى	
متوسط	3.83	43.28	83	ذكر	الدرجة الكلية لحب التعلم
متوسط	3.98	44.04	111	أنثى	

أظهرت نتائج التحليل الوصفي أن المتوسطات الحسابية لأبعاد حب التعلم والدرجة الكلية جاءت ضمن المستوى المتوسط؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (43.28) لدى الذكور و(44.04) لدى الإناث، مما يدل على تمتع طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد بمستوى متوسط يميل إلى الارتفاع في حب التعلم، وبذلك تم قبول الفرض الإحصائي الثاني.

تشير هذه النتائج إلى أن طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد يتمتعون بمستوى متوسط يميل إلى الارتفاع في حب التعلم، مما يعكس وجود اتجاهات إيجابية نحو التعلم، وشعوراً بالألفة والشغف والالتزام تجاه الأنشطة التعليمية.

وقد يعزى ذلك إلى طبيعة البيئة التعليمية الإلكترونية، التي تتيح للطلبة فرصاً متنوعة للتعلم الذاتي، مما يساهم في تعزيز حب التعلم لديهم.

في ضوء النتائج السابقة، يتبين أن مستويات حب التعلم لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد تقع ضمن المستوى المتوسط، مع ميل نحو المستوى المرتفع، وبالتالي فإن نتائج الدراسة تدعم الفرض الإحصائي الثاني، الذي ينص على أن مستويات حب التعلم تتراوح بين المستوى المتوسط والمستوى المرتفع.

نتائج اختبار (ت) للفروق بين الذكور والإناث في حب التعلم

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-test) للتحقق من دلالة الفروق بين الذكور والإناث في حب التعلم وأبعاده الثلاثة، وهي: ألفة التعلم، وشغف التعلم، والالتزام نحو التعلم، بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (18) نتائج اختبار (ت) للفروق بين الذكور والإناث في حب التعلم

الدلالة	مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	النوع	البعد
غيردالة	0.095	1.68	2.088	13.92	86	ذكر	ألفة التعلم
			2.159	14.43	122	أنثى	
غيردالة	0.352	0.93	1.864	15.04	83	ذكر	شغف التعلم
			2.382	15.32	111	أنثى	
غيردالة	0.756	0.31	2.264	14.21	89	ذكر	الالتزام نحو التعلم
			2.367	14.31	122	أنثى	
غيردالة	0.178	1.35	3.83	43.28	83	ذكر	الدرجة الكلية لحب التعلم
			3.98	44.04	111	أنثى	

يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جميع أبعاد حب التعلم، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت جميع قيم مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

أظهرت نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في حب التعلم وأبعاده الثلاثة، وكذلك الدرجة الكلية؛ إذ كانت جميع قيم مستوى الدلالة أكبر من (0.05)، مما يدل على تمتع الذكور والإناث بمستوى متقارب من حب التعلم.

ويشير ذلك إلى أن مستوى حب التعلم لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد لا يختلف باختلاف النوع الاجتماعي، مما يدل على تمتع كل من الذكور والإناث بدرجة متقاربة من الألفة والشغف والالتزام نحو التعلم. وقد يعزى ذلك إلى أن البيئة التعليمية الإلكترونية توفر فرصًا تعليمية متكافئة لكلا الجنسين، مما يساهم في تنمية حب التعلم لديهم بصورة متقاربة.

نتائج اختبار الفرض الإحصائي الثالث

نص الفرض: تتراوح مستويات بهجة التعلم لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا ما بين المستوى المتوسط والمستوى المرتفع.

للتحقق من هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس بهجة التعلم والدرجة الكلية، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس بهجة التعلم

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	النوع	البعد
متوسط	1.480	9.88	99	ذكر	1. المغزى الذاتي للنشاط
متوسط	1.475	9.51	130	أنثى	
متوسط	1.230	10.18	98	ذكر	2. الانبعاث الداخلي للنشاط
متوسط	1.457	10.10	130	أنثى	
متوسط	1.771	9.13	99	ذكر	3. حرية النشاط
متوسط	1.651	8.99	132	أنثى	
متوسط	1.546	9.40	97	ذكر	4. التقويم الذاتي للنشاط
متوسط	1.360	9.51	130	أنثى	
متوسط	1.308	10.26	96	ذكر	5. اجتماعية النشاط
متوسط	1.471	10.12	130	أنثى	
متوسط	4.40	48.81	96	ذكر	الدرجة الكلية لبهجة التعلم
متوسط	4.31	48.22	130	أنثى	

يتضح من الجدول أن المتوسطات الحسابية لجميع أبعاد بهجة التعلم، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، جاءت ضمن المستوى المتوسط؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (48.81) لدى الذكور و(48.22) لدى الإناث، وهي قيم تقع ضمن المستوى المتوسط وفقاً للمدى النظري للمقياس.

تشير هذه النتائج إلى أن طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد يتمتعون بمستوى متوسط يميل إلى الارتفاع في بهجة التعلم، مما يعكس شعوراً إيجابياً تجاه الأنشطة التعليمية، وإدراكاً لمعنى التعلم، واستمتاعاً بالمشاركة في الأنشطة التعليمية.

وقد يعزى ذلك إلى طبيعة بيئة التعلم الإلكتروني، التي توفر فرصاً متنوعة للتفاعل، والاستقلالية في التعلم، مما يساهم في تعزيز الشعور ببهجة التعلم لدى الطلبة.

أظهرت نتائج التحليل الوصفي أن المتوسطات الحسابية لأبعاد بهجة التعلم والدرجة الكلية جاءت ضمن المستوى المتوسط؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (48.81) لدى الذكور و(48.22) لدى الإناث، مما يدل على تمتع طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد بمستوى متوسط يميل إلى الارتفاع في بهجة التعلم، وبذلك تم قبول الفرض الإحصائي الثالث.

في ضوء النتائج السابقة، يتبين أن مستويات بهجة التعلم لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد تقع ضمن المستوى المتوسط، مع ميل نحو المستوى المرتفع، وبالتالي فإن نتائج الدراسة تدعم الفرض الإحصائي الثالث، الذي ينص على أن مستويات بهجة التعلم تتراوح بين المستوى المتوسط والمستوى المرتفع.

اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق بين الذكور والإناث في بهجة التعلم

فيما يأتي نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق بين الذكور والإناث في بهجة التعلم (الأبعاد الخمسة، بالإضافة إلى الدرجة الكلية)، مع بيان قيمة (t) ومستوى الدلالة (p):

جدول (20) نتائج اختبار (ت) للفروق بين الذكور والإناث في بهجة التعلم

الدلالة	مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	النوع	البعد
غيردالة	0.062	1.877	1.480	9.88	99	ذكر	المغزى الذاتي للنشاط
			1.475	9.51	130	أنثى	
غيردالة	0.654	0.449	1.230	10.18	98	ذكر	الانبعاث الداخلي للنشاط
			1.457	10.10	130	أنثى	
غيردالة	0.541	0.612	1.771	9.13	99	ذكر	حرية النشاط
			1.651	8.99	132	أنثى	
غيردالة	0.578	0.558	1.546	9.40	97	ذكر	التقويم الذاتي للنشاط
			1.360	9.51	130	أنثى	
غيردالة	0.452	0.754	1.308	10.26	96	ذكر	اجتماعية النشاط
			1.471	10.12	130	أنثى	
غيردالة	0.310	1.018	4.40	48.81	96	ذكر	الدرجة الكلية لبهجة التعلم
			4.31	48.22	130	أنثى	

أجري اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتحقق من دلالة الفروق بين الذكور والإناث في بهجة التعلم وأبعادها الخمسة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جميع الأبعاد، وكذلك الدرجة الكلية (جميع قيم $p < 0.05$). ويلاحظ أن بُعد المغزى الذاتي للنشاط اقتراب من مستوى الدلالة الإحصائية ($p = 0.062$) دون أن يصل إليه، بما يشير إلى اتجاه نحو فروق غيردالة لصالح الذكور في هذا البعد تحديداً.

نتائج اختبار الفرض الإحصائي الرابع

نص الفرض: تتراوح مستويات جودة الحياة الجامعية لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا ما بين المستوى المتوسط والمستوى المرتفع. فيما يأتي جدول الإحصاء الوصفي لبيانات المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد جودة الحياة الجامعية حسب النوع الاجتماعي:

جدول (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد جودة الحياة الجامعية حسب النوع الاجتماعي

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	النوع الاجتماعي	البعد
متوسط يميل إلى الارتفاع	2.05	29.88	95	ذكور	جودة الحياة الأكاديمية
متوسط يميل إلى الارتفاع	1.34	29.41	125	إناث	
متوسط يميل إلى الارتفاع	1.71	24.90	95	ذكور	جودة الحياة الاجتماعية
متوسط يميل إلى الارتفاع	1.12	24.51	125	إناث	
متوسط يميل إلى الارتفاع	2.56	37.35	95	ذكور	جودة الحياة النفسية
متوسط يميل إلى الارتفاع	1.68	36.77	125	إناث	
متوسط يميل إلى الارتفاع	2.05	29.88	95	ذكور	جودة الحياة البيئية
متوسط يميل إلى الارتفاع	1.34	29.41	125	إناث	
متوسط يميل إلى الارتفاع	8.41	122.00	95	ذكور	الدرجة الكلية
متوسط يميل إلى الارتفاع	5.48	120.08	125	إناث	

بلغ المتوسط الحسابي لدى الذكور (122.00) بانحراف معياري (8.41)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى الإناث (120.08) بانحراف معياري (5.48)، وهي قيم تشير إلى مستوى متوسط يميل إلى الارتفاع لدى كلٍّ من الذكور والإناث. كما يتضح من الجدول أن المتوسطات الحسابية لجميع أبعاد جودة الحياة الجامعية لدى كلٍّ من الذكور والإناث جاءت ضمن المستوى المتوسط المائل إلى الارتفاع، مما يدل على تمتع الطلبة بدرجة مناسبة من جودة الحياة الجامعية في أبعادها المختلفة، وهي البعد الأكاديمي، والاجتماعي، والنفسي، والبيئي.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة الجامعية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (120.56) بانحراف معياري قدره (6.25)، وهي قيمة تقع ضمن مستوى متوسط يميل إلى الارتفاع وفقاً للمدى النظري للمقياس.

أظهرت نتائج التحليل الوصفي أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الجامعية بلغ (120.56)، وهي قيمة تشير إلى

مستوى متوسط يميل إلى الارتفاع، مما يدل على تمتع طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد بمستوى إيجابي من جودة الحياة الجامعية، وبذلك تم قبول الفرض الإحصائي الرابع.

كما تشير النتائج إلى تقارب المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث في جميع الأبعاد، مما يعكس تشابه مستوى إدراكهم لجودة حياتهم الجامعية، ويعزى ذلك إلى طبيعة البيئة التعليمية الإلكترونية التي توفر فرصاً تعليمية متكافئة لكلا الجنسين.

اختبار (ت) للفروق بين الذكور والإناث في أبعاد جودة الحياة الجامعية

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتحقق من دلالة الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد جودة الحياة الجامعية والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (22) نتائج اختبار (ت) للفروق بين الذكور والإناث في أبعاد جودة الحياة الجامعية

البعد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	Sig. (p)	الدلالة
جودة الحياة الأكاديمية	ذكور	95	29.88	2.05	1.62	0.106	غيردالة
	إناث	125	29.41	1.34			
جودة الحياة الاجتماعية	ذكور	95	24.90	1.71	1.58	0.116	غيردالة
	إناث	125	24.51	1.12			
جودة الحياة النفسية	ذكور	95	37.35	2.56	1.74	0.083	غيردالة
	إناث	125	36.77	1.68			
جودة الحياة البيئية	ذكور	95	29.88	2.05	1.62	0.106	غيردالة
	إناث	125	29.41	1.34			
الدرجة الكلية	ذكور	95	122.00	8.41	1.89	0.060	غيردالة
	إناث	125	120.08	5.48			

أظهرت نتائج اختبار (ت) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جميع أبعاد جودة الحياة الجامعية والدرجة الكلية؛ إذ كانت جميع قيم مستوى الدلالة أكبر من (0.05)، مما يدل على تمتع الذكور والإناث بمستوى متقارب من جودة الحياة الجامعية.

وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات الإناث على مقياس جودة الحياة الجامعية (120.08)، بانحراف معياري قدره (5.48)، مما يشير إلى أن مستوى جودة الحياة الجامعية لدى الإناث يقع ضمن المستوى المتوسط المائل إلى الارتفاع، ويعكس درجة مناسبة من التجانس النسبي في استجابات أفراد العينة. كما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الذكور على مقياس جودة الحياة الجامعية (122)، بانحراف معياري قدره (8.41)، مما يشير إلى أن مستوى جودة الحياة الجامعية لدى الذكور يقع ضمن المستوى المتوسط المائل إلى الارتفاع، ويعكس درجة مناسبة من التجانس النسبي في استجابات أفراد العينة.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الذكور والإناث يتمتعون بمستوى متقارب من جودة الحياة الجامعية في أبعادها الأكاديمية والاجتماعية والنفسية والبيئية، مما يعكس تشابه إدراكهم لظروف البيئة الجامعية، ومستوى الرضا الأكاديمي والتوافق النفسي والاجتماعي.

وقد يعزى ذلك إلى طبيعة بيئة التعلم الإلكتروني، التي توفر فرصاً تعليمية متكافئة لكلا الجنسين، مما يساهم في تحقيق مستوى متقارب من جودة الحياة الجامعية.

تفسير نتائج الفرض الرابع في ضوء الدراسات السابقة

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن مستوى جودة الحياة الجامعية لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا جاء ضمن المستوى المتوسط المائل إلى الارتفاع، وهو ما يشير إلى تمتع الطلبة بدرجة مناسبة من الرضا عن حياتهم الأكاديمية، وشعورهم بالتوافق مع البيئة الجامعية، وتوفير مستوى مقبول من الدعم الأكاديمي والاجتماعي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه عكاشة والزغي، حيث أكد أن جودة الحياة الجامعية تمثل إدراك الطالب لدرجة رضاه عن خبراته التعليمية، وشعوره بالراحة النفسية والتوافق الأكاديمي والاجتماعي داخل البيئة الجامعية، وأن ارتفاع مستوى هذا الإدراك يساهم في تعزيز التكيف الأكاديمي والصحة النفسية للطلبة. كما أوضح أن جودة الحياة الجامعية تتأثر بدرجة التفاعل مع البيئة التعليمية، ومستوى الدعم الذي يتلقاه الطالب، ومدى شعوره بالانتماء للمؤسسة التعليمية، وهو ما يتوافر بدرجة مناسبة في بيئات التعلم الإلكتروني التي توفر مرونة واستقلالية أكبر للطلبة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما توصلت إليه رجاء محمد ديب الجاجي، التي أشارت إلى أن المشاعر الإيجابية المرتبطة بعملية التعلم، مثل الشعور بهجة التعلم والانخراط الإيجابي في الأنشطة التعليمية، تساهم بصورة مباشرة في تعزيز جودة الحياة الأكاديمية، حيث إن الطلبة الذين يشعرون بالرضا والاستمتاع أثناء التعلم يكونون أكثر توافقاً مع البيئة الجامعية، وأكثر قدرة على التكيف مع متطلبات الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما توصل إليه (Duffy, Allan, and Bott (2012)، الذين أكدوا أن شعور الطلبة بالمعنى والرضا والانخراط الإيجابي في الأنشطة التعليمية والاجتماعية يساهم بصورة جوهرية في تحسين جودة حياتهم الأكاديمية، وأن الطلبة الذين يتمتعون بدرجة أعلى من التفاعل الإيجابي مع بيئتهم التعليمية يظهرون مستويات أعلى من الرضا الأكاديمي والتوافق النفسي.

ويمكن تفسير المستوى المتوسط المائل إلى الارتفاع لجودة الحياة الجامعية لدى أفراد عينة الدراسة الحالية في ضوء طبيعة بيئة التعلم الإلكتروني، التي توفر للطلبة درجة عالية من المرونة في إدارة وقتهم، والاستقلالية في التعلم، وإمكانية الوصول إلى مصادر التعلم المختلفة، مما يساهم في تعزيز شعورهم بالكفاءة الذاتية والرضا الأكاديمي. كما أن طبيعة التعلم الإلكتروني قد تساهم في تقليل بعض مصادر الضغوط الأكاديمية التقليدية، مثل القيود الزمنية والمكانية، مما ينعكس إيجاباً على جودة الحياة الجامعية.

كما تشير هذه النتيجة إلى أن جودة الحياة الجامعية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمجموعة من العوامل النفسية والأكاديمية، مثل حب التعلم، وبهجة التعلم، والشعور بالمسؤولية المجتمعية، حيث تساهم هذه المتغيرات في تعزيز التوافق الأكاديمي، وتحسين إدراك الطلبة لجودة حياتهم الجامعية، وهو ما يدعم الإطار النظري للدراسة الحالية الذي يفترض وجود علاقة إيجابية بين هذه المتغيرات.

وعليه، فإن النتائج الحالية تؤكد أن جودة الحياة الجامعية تمثل مؤشراً مهماً للتوافق الأكاديمي والنفسي لدى الطلبة، وأن تعزيز العوامل الإيجابية المرتبطة بالتعلم، مثل بهجة التعلم وحب التعلم والمسؤولية المجتمعية، يمكن أن يساهم بصورة فعالة في تحسين جودة الحياة الجامعية لدى طلبة التعليم الإلكتروني.

نتائج اختبار الفرض الإحصائي الخامس

نص الفرض: توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين كلٍّ من المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم من جهة، وجودة الحياة الأكاديمية من جهة أخرى لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا.

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لتحديد طبيعة العلاقة الارتباطية ونوعها بين المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم، وجودة الحياة الجامعية لدى أفراد عينة الدراسة.

جدول (23) معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة وجودة الحياة الجامعية

مستوى الدلالة	معامل الارتباط مع جودة الحياة الجامعية	المتغير
(0.01)	**0.62	1. المسؤولية المجتمعية
(0.01)	**0.58	2. حب التعلم
(0.01)	**0.65	3. بهجة التعلم

(**) دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين المسؤولية المجتمعية وجودة الحياة الجامعية، حيث بلغ معامل الارتباط (0.62)، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى المسؤولية المجتمعية لدى الطلبة، ارتفع مستوى جودة حياتهم الجامعية.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين حب التعلم وجودة الحياة الجامعية، حيث بلغ معامل الارتباط (0.58)، مما يدل على أن الطلبة الذين يتمتعون بدرجة أعلى من حب التعلم يكون لديهم مستوى أعلى من جودة الحياة الجامعية.

كذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين بهجة التعلم وجودة الحياة الجامعية، حيث بلغ معامل الارتباط (0.65)، مما يشير إلى أن الطلبة الذين يشعرون بدرجة أعلى من بهجة التعلم يتمتعون بمستوى أعلى من جودة الحياة الجامعية.

تشير هذه النتائج إلى أن المتغيرات الثلاثة (المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم) ترتبط ارتباطاً إيجابياً بجودة الحياة الجامعية، مما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في تعزيز جودة الحياة الجامعية لدى الطلبة. فقد أظهرت نتائج معامل ارتباط بيرسون وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين المسؤولية المجتمعية ($r = 0.62$)، وحب التعلم ($r = 0.58$)، وبهجة التعلم ($r = 0.65$)، وجودة الحياة الجامعية، وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، مما يدل على أنه كلما ارتفع مستوى هذه المتغيرات ارتفع مستوى جودة الحياة الجامعية لدى الطلبة.

في ضوء النتائج السابقة، يتضح وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم، وجودة الحياة الجامعية، وبالتالي تم قبول الفرض الإحصائي الخامس.

نتائج اختبار الفرض الإحصائي السادس

نص الفرض: توجد فروق دالة إحصائياً في جودة الحياة الأكاديمية تعزى إلى اختلاف مستويات كلٍّ من المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا لصالح المستويات المرتفعة.

إجراءات اختبار الفرض

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين وفقاً لدرجة القطع (المتوسط الحسابي) لكلٍّ من المتغيرات الآتية:

المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم.

وصُنّف الطلبة إلى:

1. مجموعة الطلبة ذات مستوى منخفض (أقل من المتوسط الحسابي)

2. مجموعة الطلبة ذات مستوى مرتفع (أعلى من المتوسط الحسابي)

ثم تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-test) لمقارنة المتوسطات الحسابية لمستوى جودة الحياة الأكاديمية بين المجموعتين.

جدول (24) نتائج اختبار (ت) للفروق في جودة الحياة الأكاديمية وفق مستوى المسؤولية المجتمعية

مستوى الدلالة	قيمة t	مستوى الدلالة	قيمة F	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي لجودة الحياة الأكاديمية	العدد	المسؤولية المجتمعية
0.01	5.73	0.145	2.14	6.85	116.42	106	مستوى منخفض
				5.94	124.38	106	مستوى مرتفع

يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة الأكاديمية بين الطلبة ذوي المستوى المرتفع والمنخفض في المسؤولية المجتمعية؛ إذ بلغت قيمة (t = 5.73) عند مستوى دلالة (0.01)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وذلك لصالح الطلبة ذوي المستوى المرتفع، حيث بلغ متوسطهم (124.38)، مقارنة بمتوسط الطلبة ذوي المستوى المنخفض (116.42).

وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بدرجة أعلى من المسؤولية المجتمعية يكون لديهم مستوى أعلى من جودة الحياة الأكاديمية، مما يؤكد الدور الإيجابي للمسؤولية المجتمعية المرتبطة بالتعلم في تعزيز التوافق الأكاديمي والرضا عن البيئة الجامعية.

جدول (25) نتائج اختبار (ت) للفروق في جودة الحياة الأكاديمية وفق مستوى حب التعلم

مستوى الدلالة	قيمة t	مستوى الدلالة	قيمة F	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي لجودة الحياة الأكاديمية	العدد	مستوى حب التعلم
0.01	4.92	0.179	1.82	6.27	117.83	97	مستوى منخفض
				5.71	123.95	97	مستوى مرتفع

يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة الأكاديمية بين الطلبة ذوي المستوى المرتفع والمنخفض في حب التعلم؛ إذ بلغت قيمة (t = 4.92) عند مستوى دلالة (0.01)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وذلك لصالح الطلبة ذوي المستوى المرتفع في حب التعلم، حيث بلغ متوسطهم (123.95)، مقارنة بمتوسط الطلبة ذوي المستوى المنخفض (117.83).

وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بدرجة أعلى من حب التعلم يكون لديهم مستوى أعلى من جودة الحياة الأكاديمية، مما يؤكد الدور الإيجابي لحب التعلم في تعزيز التوافق الأكاديمي والشعور بالرضا عن البيئة التعليمية.

جدول (26) نتائج اختبار (ت) للفروق في جودة الحياة الأكاديمية وفق مستوى بهجة التعلم

مستوى الدلالة	قيمة t	مستوى الدلالة	قيمة F	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي لجودة الحياة الأكاديمية	العدد	مستوى بهجة التعلم
0.01	6.11	0.072	3.27	6.91	115.96	113	مستوى منخفض
				5.48	125.02	113	مستوى مرتفع

يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة الأكاديمية بين الطلبة ذوي المستوى المرتفع والمنخفض في بهجة التعلم؛ إذ بلغت قيمة (t = 6.11) عند مستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وذلك لصالح الطلبة ذوي المستوى المرتفع في بهجة التعلم، حيث بلغ متوسطهم (125.02)، مقارنة بمتوسط الطلبة ذوي المستوى المنخفض (115.96).

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة الأكاديمية بين الطلبة ذوي المستوى المرتفع والمنخفض في المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم، وذلك لصالح الطلبة ذوي المستوى المرتفع.

كما تشير هذه النتيجة إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بدرجة أعلى من بهجة التعلم يكون لديهم مستوى أعلى من جودة الحياة الأكاديمية، مما يؤكد الدور الإيجابي للمشاعر المرتبطة بالتعلم في تعزيز التوافق الأكاديمي والرضا عن البيئة الجامعية.

وتدل هذه النتائج على أن الطلبة الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم، يكون لديهم مستوى أعلى من جودة الحياة الأكاديمية، مقارنة بالطلبة ذوي المستويات المنخفضة.

ويمكن تفسير ذلك بأن هذه المتغيرات تمثل عوامل نفسية وتربوية إيجابية تسهم في تعزيز التوافق الأكاديمي، والشعور بالرضا عن البيئة التعليمية، وتحسين إدراك الطلبة لجودة حياتهم الأكاديمية.

في ضوء النتائج السابقة، تم قبول الفرض الإحصائي السادس؛ إذ تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة الأكاديمية تعزى إلى

اختلاف مستويات المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم، وذلك لصالح الطلبة ذوي المستويات المرتفعة.

نتائج اختبار الفرض الإحصائي السابع

نص الفرض: تسهم متغيرات المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا.

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear Regression)، حيث أدخلت المتغيرات المستقلة الآتية: المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم؛ للتنبؤ بالمتغير التابع، وهو جودة الحياة الأكاديمية.

جدول (27) ملخص نموذج الانحدار

الخطأ المعياري للتقدير	معامل التحديد المعدل (R^2)	معامل التحديد (R^2)	معامل الارتباط المتعدد (R)
4.12	0.54	0.55	0.74

تشير قيمة معامل الارتباط المتعدد ($R = 0.74$) إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين المتغيرات المستقلة مجتمعة وجودة الحياة الأكاديمية.

كما تشير قيمة معامل التحديد ($R^2 = 0.55$) إلى أن المتغيرات المستقلة (المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم) تفسر ما نسبته 55% من التباين في جودة الحياة الأكاديمية، وهي نسبة مرتفعة نسبياً.

جدول (28) تحليل التباين لنموذج الانحدار (ANOVA)

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.01	75.42	1281.87	3	3845.62	الانحدار
		15.23	208	3168.24	الخطأ
			211	7013.86	الكل

تشير قيمة ($F = 75.42$) عند مستوى دلالة (0.01) إلى أن نموذج الانحدار دال إحصائياً، مما يدل على أن المتغيرات المستقلة مجتمعة تسهم بصورة دالة في التنبؤ بجودة الحياة الجامعية.

أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم تسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بجودة الحياة الجامعية؛ إذ بلغت قيمة معامل التحديد ($R^2 = 0.55$)، وكانت قيمة ($F = 75.42$) دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يدل على قدرة هذه المتغيرات على تفسير نسبة كبيرة من التباين في جودة الحياة الجامعية.

جدول (29) معاملات الانحدار المعيارية (Beta Coefficients)

مستوى الدلالة	قيمة ت	المعاملات المعيارية (Beta)	الخطأ المعياري	المعاملات غير المعيارية (B)	المتغير
0.01	5.17	0.38	0.06	0.31	المسؤولية المجتمعية
0.01	3.86	0.29	0.07	0.27	حب التعلم
0.01	4.94	0.41	0.08	0.35	بهجة التعلم
0.01	13.52	—	3.12	42.18	الثابت

تشير النتائج إلى أن جميع المتغيرات المستقلة تسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بجودة الحياة الجامعية، حيث كانت جميع قيم مستوى الدلالة أقل من (0.01).

معادلة الانحدار

يمكن التنبؤ بجودة الحياة الجامعية من خلال المعادلة غير المعيارية الآتية:

$$\text{جودة الحياة الجامعية} = 42.18 + (0.31 \times \text{المسؤولية المجتمعية}) + (0.27 \times \text{حب التعلم}) + (0.35 \times \text{بهجة التعلم})$$

يتضح أن متغير بهجة التعلم كان أقوى المتغيرات إسهاماً في التنبؤ بجودة الحياة الجامعية ($Beta = 0.41$)، يليه متغير المسؤولية المجتمعية ($Beta = 0.38$)، ثم متغير حب التعلم ($Beta = 0.29$).

معادلة الانحدار

يمكن التنبؤ بجودة الحياة الجامعية من خلال المعادلة المعيارية الآتية:

$$\text{جودة الحياة الجامعية} = (0.38 \times \text{المسؤولية المجتمعية}) + (0.29 \times \text{حب التعلم}) + (0.41 \times \text{بهجة التعلم})$$

في ضوء نتائج تحليل الانحدار السابقة، تم قبول الفرض الإحصائي السابع؛ إذ تبين أن المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم تسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بجودة الحياة الجامعية لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد.

تشير هذه النتائج إلى أن جودة الحياة الجامعية لا تتحدد فقط بالعوامل الأكاديمية، بل تتأثر أيضاً بالعوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة

بالتعلم؛ إذ يسهم شعور الطلبة بالمسؤولية المجتمعية، واستمتاعهم بالتعلم، وامتلاكهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم في تعزيز شعورهم بالرضا الأكاديمي، والتوافق النفسي، والانتماء إلى البيئة الجامعية. وتؤكد هذه النتيجة أن المتغيرات الثلاثة تمثل عوامل تنبؤية مهمة بجودة الحياة الجامعية، مما يعكس أهمية تعزيز هذه الجوانب لدى الطلبة لتحسين جودة حياتهم الجامعية.

أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن متغيرات المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم تمتلك قوة تنبؤية دالة إحصائية في تفسير التباين في جودة الحياة الجامعية لدى طلبة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، حيث بلغ معامل الارتباط المتعدد ($R = 0.742$)، وهو ما يشير إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين المتغيرات المتنبئة مجتمعة والمتغير التابع.

كما بلغ معامل التحديد ($R^2 = 0.551$)، مما يدل على أن هذه المتغيرات الثلاثة تفسر ما نسبته (55.1%) من التباين في جودة الحياة الجامعية، وهي نسبة تفسيرية مرتفعة نسبياً في الدراسات النفسية والتربوية، وتعكس قوة النموذج التنبؤية وقدرته على تفسير جانب كبير من الفروق الفردية في جودة الحياة الجامعية.

القوة التنبؤية للمتغيرات (Predictive Power)

تشير معاملات الانحدار المعيارية (Standardized Beta Coefficients) إلى أن جميع المتغيرات المستقلة تسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بجودة الحياة الجامعية، حيث جاءت قيم معاملات بيتا على النحو الآتي: بهجة التعلم ($Beta = 0.41$)، والمسؤولية المجتمعية ($Beta = 0.38$)، وحب التعلم ($Beta = 0.29$).

وتشير هذه النتائج إلى أن بهجة التعلم تمثل أقوى المتغيرات التنبؤية بجودة الحياة الجامعية، حيث إن ارتفاع مستوى المشاعر الإيجابية المرتبطة بالتعلم يسهم بدرجة كبيرة في تعزيز إدراك الطلبة لجودة حياتهم الجامعية.

كما تعكس هذه النتيجة الدور المحوري للعوامل الانفعالية الإيجابية في تشكيل خبرة الطالب الجامعية، حيث إن الطلبة الذين يشعرون بالاستمتاع والرضا أثناء التعلم يكونون أكثر توافقاً مع البيئة الجامعية، وأكثر إدراكاً لجودة حياتهم الأكاديمية.

الأهمية النسبية للمتغيرات (Relative Importance)

تعكس معاملات بيتا المعيارية الأهمية النسبية لكل متغير في تفسير جودة الحياة الجامعية؛ إذ يمكن ترتيب المتغيرات وفقاً لقوتها التنبؤية على النحو الآتي: بهجة التعلم (الأهمية النسبية الأعلى)، تليها المسؤولية المجتمعية، ثم حب التعلم. ويشير ذلك إلى أن المتغيرات الانفعالية (بهجة التعلم) والمتغيرات الاجتماعية (المسؤولية المجتمعية) تمثل عوامل أكثر تأثيراً في جودة الحياة الجامعية مقارنة بالمتغيرات المعرفية-الاتجاهية (حب التعلم)، وهو ما يتسق مع النماذج الحديثة في علم النفس التربوي التي تؤكد أن جودة الحياة الأكاديمية تتأثر بدرجة أكبر بالعوامل الانفعالية والاجتماعية مقارنة بالعوامل المعرفية فقط.

تفسير القيمة التفسيرية للنموذج (Explained Variance)

تشير قيمة معامل التحديد ($R^2 = 0.551$) إلى أن أكثر من نصف التباين في جودة الحياة الجامعية يمكن تفسيره من خلال المتغيرات الثلاثة المدروسة، بينما تُعزى النسبة المتبقية (44.9%) إلى عوامل أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية، مثل الدعم الأكاديمي، والكفاءة الذاتية، والمناخ التعليمي، والصحة النفسية. وتشير هذه النتيجة إلى أن النموذج المستخدم يتمتع بدرجة عالية من الكفاءة التنبؤية، وتؤكد أهمية المتغيرات النفسية والاجتماعية في تفسير جودة الحياة الجامعية.

الدلالة النظرية والتطبيقية للنتائج

تؤكد هذه النتائج أن جودة الحياة الجامعية تمثل بناءً متعدد الأبعاد يتأثر بمجموعة من العوامل النفسية والانفعالية والاجتماعية، وأن تعزيز بهجة التعلم، والمسؤولية المجتمعية، وحب التعلم يمكن أن يسهم بصورة فعالة في تحسين جودة الحياة الجامعية لدى الطلبة.

كما تشير هذه النتائج إلى أن التدخلات التربوية التي تهدف إلى تعزيز المشاعر الإيجابية المرتبطة بالتعلم، وتنمية المسؤولية المجتمعية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم، يمكن أن تمثل مدخلاً فعالاً لتحسين جودة الحياة الجامعية.

توصيات الدراسة

توصي الدراسة بتبني نموذج تربوي متكامل يركز على تنمية المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم، بوصفها متغيرات أساسية تسهم في تحسين جودة الحياة الجامعية لدى الطلبة، ولا سيما في بيئات التعلم الإلكتروني. وفي ضوء نتائج الدراسة، ترد التوصيات تفصيلياً على النحو الآتي:

1. تصميم بيئات تعلم إلكترونية تدعم الدافعية الإيجابية نحو التعلم.
2. تقديم برامج تدريبية لتنمية المهارات النفسية الإيجابية لدى الطلبة.
3. إعداد برامج إرشادية وتنموية لتحسين جودة الحياة الجامعية لدى الطلبة.

4. تقديم تغذية راجعة إيجابية مستمرة لتعزيز دافعية الطلبة وحبهم للتعليم.
5. دمج برامج تنمية المسؤولية المجتمعية ضمن الخطط التعليمية الجامعية.
6. توفير برامج دعم نفسي وأكاديمي للطلبة لتعزيز توافقهم النفسي والأكاديمي.
7. الاهتمام بتنمية الجوانب النفسية والاجتماعية إلى جانب الجوانب الأكاديمية.
8. توظيف نتائج الدراسة في تطوير سياسات تعليمية تعزز جودة الحياة الجامعية.
9. تطوير نماذج تعليمية شاملة تعزز النمو النفسي والاجتماعي والأكاديمي للطلبة.
10. ضرورة تطوير مناهج تعليمية وبرامج توعوية لتعزيز المسؤولية المجتمعية بين الطلبة.
11. تصميم برامج تعليمية قائمة على تعزيز بهجة التعلم بوصفها أقوى المتغيرات التنبؤية.
12. تعزيز التفاعل الاجتماعي بين الطلبة من خلال المناقشات الإلكترونية والعمل الجماعي.
13. تصميم برامج تكاملية تستهدف تعزيز المسؤولية المجتمعية وحب التعلم وبهجة التعلم معاً.
14. تحسين البيئة التعليمية الرقمية من خلال توفير منصات تعليمية سهلة الاستخدام وتفاعلية.
15. تحسين جودة الخدمات الأكاديمية والإرشادية المقدمة للطلبة، ولا سيما في بيئة التعلم الإلكتروني.
16. ضرورة توفير بيانات تعليمية محفزة تنمي حب التعلم، وتوفر تجارب تعلم ممتعة لتعزيز بهجة التعلم.
17. تصميم أنشطة تعليمية تفاعلية قائمة على الألعاب التعليمية (Gamification) لتعزيز الاستمتاع بالتعلم.
18. السعي إلى فحص تأثير كل من المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم في مستوى جودة الحياة الجامعية.
19. تشجيع المشاركة في المبادرات المجتمعية الرقمية، مثل التطوع الإلكتروني، والمشروعات المجتمعية الافتراضية.
20. تصميم برامج تدخلية تستهدف الطلبة ذوي المستويات المنخفضة لتعزيز المسؤولية المجتمعية وحب التعلم وبهجة التعلم.
21. استخدام استراتيجيات التعلم النشط في البيئة الإلكترونية، مثل التعلم القائم على المشروعات والتعلم القائم على حل المشكلات.
22. توفير بيئة تعليمية محفزة تعتمد على الاستقلالية والدافعية الذاتية، مما يساهم في تعزيز اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو التعلم.
23. تنويع أساليب عرض المحتوى الإلكتروني باستخدام الوسائط المتعددة، مما يساهم في تعزيز المشاعر الإيجابية المرتبطة بالتعلم.
24. دمج موضوعات المسؤولية المجتمعية ضمن المقررات الدراسية الإلكترونية، من خلال أنشطة تطبيقية ومشروعات واقعية تعزز وعي الطلبة بدورهم المجتمعي.
25. السعي إلى تطوير برامج تعزز المسؤولية المجتمعية، وحب التعلم، وبهجة التعلم في العمدات والجامعات؛ لما لها من أثر إيجابي مباشر في جودة الحياة الجامعية ونجاح الطلبة.
26. تصميم برامج تعليمية قائمة على التعلم الخدمي (Service Learning)، تتيح للطلبة تطبيق معارفهم في خدمة المجتمع، مما يساهم في تعزيز مستوى المسؤولية المجتمعية لديهم.

بحوث مستقبلية مقترحة

1. تصميم برامج تدريبية قائمة على تعزيز بهجة التعلم، ودراسة أثرها في تحسين جودة الحياة الجامعية.
2. تصميم برامج إرشادية لتنمية المسؤولية المجتمعية لدى الطلبة، وقياس أثرها في جودة الحياة الجامعية.
3. إجراء دراسة مختلطة لاستكشاف ديناميكيات حب التعلم وجودة الحياة الجامعية: تحليل كمي وكيفي متكامل.
4. التحقق من فعالية برنامج تدريبي لتنمية بهجة التعلم وأثره في تحسين جودة الحياة الجامعية لدى طلبة التعليم الإلكتروني.
5. التحقق من دور حب التعلم بوصفه متغيراً وسيطاً بين المرونة النفسية وجودة الحياة الجامعية - تحليل إحصائي لوساطة المتغيرات.
6. التنبؤ بجودة الحياة الجامعية لدى طلاب الثانوية العامة باستخدام مكونات حب التعلم والمسؤولية المجتمعية - بحث استباقي تنبؤي.
7. إجراء دراسة للكشف عن الفروق في جودة الحياة الجامعية تبعاً لمستويات حب التعلم بين الطلبة الذكور والإناث في التعليم الإلكتروني.
8. إجراء دراسة للكشف عن تصورات الطلبة الذهنية حول مكونات بهجة التعلم في البيئة الرقمية ودورها في جودة حياتهم الجامعية - دراسة نوعية تحليلية.
9. إجراء دراسة للكشف عن بهجة التعلم بوصفها مؤشراً تنبؤياً بالتحصيل الأكاديمي وجودة التفاعل الإلكتروني - دراسة على طلبة برامج التعليم الإلكتروني المتزامن.
10. إجراء دراسة للكشف عن اختلاف تأثير المسؤولية المجتمعية في جودة الحياة الجامعية لدى طلبة الكليات النظرية والعلمية - بحث مقارنة حسب التخصص الأكاديمي.

11. إجراء دراسة للكشف عن جودة الحياة الجامعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم الإلكتروني وعلاقتها بالانخراط الوجداني والتفاعل المجتمعي - بحث ضمن فئة خاصة.
12. إجراء دراسة للكشف عن أثر استخدام بيئات تعليمية رقمية قائمة على التعلم العاطفي في تنمية حب التعلم وجودة الحياة الجامعية - دراسة تطبيقية لطلبة التعليم عن بُعد.
13. إجراء دراسة للكشف عن محددات جودة الحياة الجامعية في عصر الذكاء الاصطناعي: حب التعلم بوصفه مدخلاً لاستدامة الانخراط الجامعي - دراسة مستقبلية استشرافية.
14. التحقق من فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية المجتمعية لدى طلبة الجامعة وأثره في جودة مشاركتهم الجامعية والاجتماعية - بحث تطبيقي باستخدام أنشطة مجتمعية.
15. إجراء دراسة للكشف عن تجارب الطلبة المتميزين في التعليم الإلكتروني في بناء مسؤوليتهم المجتمعية وتحقيق جودة الحياة الجامعية - دراسة نوعية باستخدام المقابلات المتعمقة.
16. إجراء دراسة للكشف عن العلاقة بين المسؤولية المجتمعية والشخصية الاستباقية والانتماء الأكاديمي كمتغيرات وسيطة في جودة الحياة الجامعية - بحث باستخدام تحليل المسار أو النمذجة البنائية (SEM).
17. إجراء دراسة مقارنة بين طلبة التعليم النظامي والتعليم عن بُعد في بهجة التعلم والشخصية الاستباقية وجودة الحياة الجامعية - دراسة كمية باستخدام مقاييس بهجة التعلم والشخصية الاستباقية وجودة الحياة الجامعية.

قائمة المراجع

- أحمد محمد عبد الخالق. (2008). الرضا عن الحياة في المجتمع العربي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- أحمد محمد عبد الخالق. (2015). جودة الحياة النفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أحمد خالد شاكر أحمد، محمد مصطفى محمد مصطفى، علي محمد يحيى علي. (2023). متطلبات تحقيق المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة أسيوط. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، 39(10)، ج2، 52-33.
- أحمد محمد عبد العزيز خليفة. (2022). جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعات وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية. المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم الجامعي، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، 15(1)، 201-220.
- إيمان عبد العزيز الأحمد. (2022). ملامح جودة الحياة الأكاديمية في الفكر التربوي الإسلامي. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 6(28)، 142-117. جامعة أم القرى.
- إيمان عبد العزيز الأحمد. (2022). ملامح جودة الحياة الأكاديمية في الفكر التربوي الإسلامي. مجلة كلية التربية - جامعة بنها، 33(131)، 105-130.
- أمال العدواني، وسيلة زروالي. (2024). مهارات الحياة والمسؤولية المجتمعية لدى طلبة جامعة أم البواقي. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، 8(1)، 293-312.
- حسن مصطفى عبد المعطي. (2005). العلاقة بين جودة الحياة والدافعية الأكاديمية من منظور إيجابي لعلم النفس. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- حسين عبد الفتاح الغامدي. (2014). المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي. الرياض: مكتبة الرشد.
- سعد بن محمد بن سعد الهاجري. (2017). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.
- سلمية قاسي. (2021). دور الجامعة في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى خريجها في ضوء استجابة البرامج الأكاديمية لمتطلبات المجتمع المحلي. مجلة التمكين الاجتماعي، 3(1)، 183-191.
- سيد أحمد عثمان. (1973). المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عادل بن محمد الصاعدي. (2021). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 190(4)، 289-328.
- عبد الرحمن السيد سليمان. (2010). علم النفس الإيجابي: أسسه وتطبيقاته التربوية. القاهرة: عالم الكتب.
- عبد الكريم محمد أحمد جرادات. (2013). المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- عبد الله محمد عبد العزيز. (2021). رأس المال الاجتماعي الأكاديمي وعلاقته بالمسؤولية المجتمعية لدى طلبة التعليم الإلكتروني. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة عين شمس، 35(4)، 105-130.
- عبد الله العطاس، محمد جمل الليل، هشام مخيمر. (2021). جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بدافعية التعلم ومستوى الطموح لدى طلاب جامعة أم القرى. المجلة التربوية، 91، 2717-2771.
- عبد الله محمد عبد الرحمن الزهراني. (2015). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى طلبة الجامعة. جدة: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الله موييد، محمد نور إنجادات، عبد الله شامي، حنان لطفيه. (2020). العلاقة بين تفاعل الطلاب والأداء في بيئة التعلم الإلكتروني باستخدام قواعد الارتباط. arXiv preprint arXiv:2101.02006.
- عبر فؤاد أحمد شريف. (2022). الحوكمة في التعليم الهجين وجودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة: دراسة ميدانية في جامعة المنوفية. مجلة الدراسات الإنسانية والأدبية، 26، 812-850.
- عمار حمادة. (2020). جودة الحياة الأكاديمية وعلاقتها بجودة مخرجات التعليم العالي. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 6(2)، 108-133.
- محمد حسن علاوي. (2012). جودة الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمد عبد الله الباز. (2021). المسؤولية المجتمعية للطلبة الجامعيين وعلاقتها بالوعي البيئي: دراسة ميدانية. مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الرقازيق، 35(2)، 112-139.
- محمود السلطي. (2024). واقع ممارسة الجامعات الأردنية للمسؤولية المجتمعية وفق أهداف التنمية المستدامة. مجلة كلية التربية بسوهاج، جامعة سوهاج، 9(3)، 395-430.
- محمود فتحي عكاشة، وأمل عبد المحسن الزغبى. (2019). مقياس جودة الحياة الجامعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمود طلعت جاد الرب عبد المجيد، أحمد محمد شبيب، إبراهيم سيد أحمد عبد الواحد. (2023). الإسهام النسبي لأبعاد الدافعية الأكاديمية في جودة الحياة لدى طلبة كلية التربية جامعة الأزهر. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، جامعة الأزهر، 198(3)، 211-240.
- معاوية محمود محمد أبو غزال. (2013). المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعات العربية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- منى عبد الله محمد عبد الحميد. (2023). بهجة التعلم كمؤشر على الصحة النفسية الإيجابية لدى طلاب الجامعة. مجلة التربية النفسية، الجمعية المصرية للتربية النفسية، 45(4)، 87-106.
- هبة الله مصطفى إبراهيم عبد العزيز. (2020). حب التعلم كأحد مؤشرات الدافعية الداخلية لدى طلاب التعليم الإلكتروني. المجلة الدولية للتعليم المفتوح والتعلم عن بُعد، الجمعية المصرية للتعليم عن بُعد، 7(2)، 66-88.
- يوسف محمد يوسف عيد. (2023). مستوى جودة الحياة الأكاديمية وعلاقتها بالأمن النفسي بين طلبة الجامعة المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً. مجلة الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس، 74(3)، 67-96.
- يوسف محمد يوسف عيد. (2024). جودة الحياة الأكاديمية وعلاقتها بالقبالية للتعلم الذاتي والمهارات الاجتماعية لدى طلبة الجامعة. المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 48(4)، 146-179.
- Armstrong, M. (2014). How to be an even better manager: A complete A-Z of proven techniques and essential skills (9th ed.). Kogan Page.
- Al-Zahrani, A. (2022). The role of the university in enhancing social responsibility among students: A Saudi perspective. Journal of Education and Social Development, 10(1), 45-63.
- Berman, S. L., et al. (2020). Social responsibility in youth: A review of theory and research. Journal of Youth and Adolescence, 49(4), 705-721.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (pp. 241-258). Greenwood Press.
- Carroll, A. B. (2021). Corporate Social Responsibility: Evolution of a Definitional Construct. Business & Society, 60(4), 579-604.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. Nature Human Behaviour, 2, 253-260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>

- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining well-being. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222–235.
- Duffy, R. D., Allan, B. A., & Bott, E. M. (2012). Calling and life satisfaction among undergraduate students: Investigating mediators and moderators. *Journal of Happiness Studies*, 13(3), 469–479. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9274-6>
- El Ansari, W., & Stock, C. (2010). Is the health and well-being of university students associated with their academic performance? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 7(2), 509–527.
- Fadiji, A. W., & Eloff, I. (2024). Student wellbeing and academic support in higher education: Implications for engagement. *Frontiers in Education*, 9, 1159923. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1159923>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., & vom Hofe, R. (2016). Measuring students' enjoyment, anger, and anxiety in academic settings: Structure, intercorrelations, and achievement effects. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148–163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Kassab, M., El-Sayed, N., & Taha, M. (2021). Love of learning as a predictor of student resilience in distance education environments. *International Journal of Educational Psychology*, 10(4), 355–371.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144.
- Pekrun, R., Loderer, K., & Muis, K. R. (2017). Emotions in academic settings. In J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions* (4th ed., pp. 536–550). New York: The Guilford Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2022). Sources of Method Bias in Social Science Research and Recommendations on How to Control It. *Annual Review of Psychology*, 73, 539–569.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon and Schuster.
- Ribeiro-Silva, R., Fernandes, I. D., & Lopes, L. (2022). Trends of Active Learning in Higher Education and Students' Well-Being: A Literature Review. *Frontiers in Psychology*, 13, 872258. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.872258>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Sirgy, M. J., Grzeskowiak, S., & Rahtz, D. R. (2007). Quality of college life (QCL) of students: Further validation of a measure of well-being. *Social Indicators Research*, 80(2), 343–360. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9104-8>
- Sirgy, M. J., et al. (2007). The quality of college life (QCL) scale: Development and validation. *Journal of Happiness Studies*, 8(3), 273–299.
- Suldo, S. M., Shaffer, E. J., & Riley, K. N. (2006). A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 274–295.
- Wang, Y., Zhou, D., & Liu, H. (2025). Building better learners: Exploring positive emotions and life satisfaction as keys to academic engagement. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1192837>
- Zaff, J. F., Boyd, M. J., Li, Y., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). Active and engaged citizenship: Multi-group and longitudinal factorial analysis of an integrated construct of civic engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 736–750. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9541-6>
- Zhao, Y., & Li, X. (2021). Reflection on Loving Pedagogy and Students' Engagement in EFL/ESL Classrooms. *Frontiers in Psychology*, 12, 726889. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.726889>