التنبؤ بجودة الحياة النفسية في ضوء توجهات أهداف الإنجاز وبعض استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى عينة من طلاب كلية التربية

د. عبد العزيز إبراهيم سليم

مدرس الصحة النفسية والتربية الخاصة

بكلية التربية بدمنهور . جامعة الاسكندرية

مجلة كلية التربية بدمنهور . جامعة الاسكندرية المجلد الثاني العدد (١) لسنة ٢٠١٠

التنبؤ بجودة الحياة النفسية في ضوء توجهات أهداف الإنجاز وبعض استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى عينة من طلاب كلية التربية

مقدمة

لاشك أن الشخصية السوية بما تتمتع به من سمات تدل على الإيجابية متمثلة في الصحة النفسية وجودة الحياة النفسية والتفاؤل والسعادة والأمل والرضا عن الذات والآخرين توفر للفرد فرصاً للنمو والارتقاء، إذ تشكل هذه المتغيرات محصلة جهد الفرد في سعيه للاستفادة من إمكاناته وقدراته والعمل على تنميتها لتحقيق التوافق النفسي؛ الذاتي والاجتماعي خاصة في ظل ظروف الحياة المعاصرة التي توصف بأنها ظروف منتجة لكافة أشكال وصيغ الضيق والكدر الانفعالي.

ومنذ ظهور تيار علم النفس الإيجابي **Positive Psychology** على يد مارتن سيلجمان **Martin Seligman** بدأ ينظر إلى الإنسان نظرة مختلفة تماماً وهي أن الأصل هو الصحة وليس المرض، وأن الإنسان يستطيع أن يتكيف ويتوافق مع مجتمعه إذا ما ركز على الجوانب الإيجابية أو المضيئة في حياته وبث الأمل والتفاؤل**Optimism**، والسعادة **Happiness** ، والرضا عن الذات، والاستمتاع بالعلاقات مع الذات والآخرين، والمرونة النفسية **Resilience**، وجودة الحياة النفسية **psychological well- being**

وهو ما دفع محمد نجيب الصبوة(٢٠٠١) إلى التأكيد على أنه بدأ يسود علم النفس الإيجابي بموضوعاته ويفرض نفسه على الساحة الآن ليقف جنباً إلى جنب مع علم النفس المرضي وينافسه بل ويتفوق عليه أحياناً نتيجة رغبة الباحثين في تعرف هذا المجال، ومن ثم بدأت تنتشر موضوعاته بين الباحثين والمتخصصين في المجال وبدأنا نسمع عن مصطلحات مثل السعادة، الهناءة النفسية، جودة الحياة النفسية والمرونة وغيرها في مقابل المصطلحات القديمة والتي كانت ومازالت مسيطرة لدى البعض حتى الآن من قبيل علم النفس المرضي والاضطرابات النفسية والأمراض والقلق والاكتئاب... الخ.

ووفقاً لما يراه **Diener&Diener(1995)** فإن مصطلح جودة الحياة النفسية بدأ يحل بديلاً في كثير من الدراسات لمفهوم الصحة النفسية الإيجابية. بينما يرى**Masse et al (1998b)** أن مصطلح الصحة النفسية يتضمن بصفة عامة عاملين أساسيين هما: الضيق أو الكدر النفسي، وجودة الحياة النفسية. وهو ما يشير إلى أن الصحة النفسية تتكون من بعدين أحدهما سلبي ممثلاً في الضيق أو الكدر الانفعالي، والثاني إيجابي ممثلاً في ممثلاً جودة الحياة النفسية.

وترتبط جودة الحياة النفسية بمحاولة رصد كيف يدرك الأفراد أو يقدرون مختلف جوانب حياتهم النفسية؟ على سبيل المثال، إلى أي مدى يشعر الناس بقدرتهم على السيطرة على حياتهم الشخصية؟ إلى أي مدى يشعر الناس بأن لحياتهم الشخصية معنى وقيمة؟ إلى أي مدى يشعر الناس بامتلاكهم لعلاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين **(Diener et al.1999)**.

ويعرف ستيوارت – براون جودة الحياة النفسية:" بأنها حالة كلية ذاتية توجد عندما يتوازن داخل الشخص مدي واسع من المشاعر منها الحيوية والإقبال علي الحياة، الثقة في الذات، الصراحة والأمانة مع الذات ومع الآخرين، البهجة والمرح، السعادة، الهدوء، والاهتمام بالآخرين"**(Stewart-Brown,2000)** .

وتشير نتائج الدراسات إلى وجود علاقة بين مستوى ومصادر الضغوط التي يتعرض لها المراهقون في مواقف التفاعل الاجتماعي في الأسرة، المدرسة، ومع الأقران وجودة الحياة النفسية لديهم. فللضغوط الأسرية تأثيرات سلبية بالغة علي جودة الحياة النفسية للمراهقين نتيجة عدم تفهم طبيعة مرحلة التي يمر بها المراهقون بصفة عامة والمراهقون الموهوبون بصفة خاصة. مما يصح معه افتراض جود تدني دال في جودة الحياة النفسية لدي المراهقين الموهوبين **(Siddique& D'Arcy,1984)**.

كما أشارت دراسة **Tuominen et al (2008)** إلى وجود علاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وجودة الحياة الذاتية.

أما عن نظرية توجهات هدف الإنجاز فهو اتجاه جديد في بحوث الدافعية تناولها عديد من الباحثين أمثال **(Dweck & Leggett, 1988; Harackiewicz & Elliot,**

.1996; Maehr, 1989, Nicholls, 1989; Weiner, 1990). ثم طورت هذه النظرية في سياق ما يسمى بالإطار المعرفي الاجتماعي Social-Cognitive framework مركزة على الأهداف أو الأغراض التي يسعي الأفراد لإنجازها في المواقف المختلفة، بدلاً من التركيز على الطلاب ووسمهم ببعض السمات السلبية كنقص الدافعية أو الإهمال. وبالتركيز على كيف يعتقد الطلاب عن أنفسهم، وعن المهام التي ينجزونها وعن قدرتهم على أدائهم لها(Ames,1987).

ويرجع الفضل في محاولة دراسة وتحديد مفهوم دافعية الإنجاز إلى ماكليلاند وزملائه(١٩٥٣)، فقد حاولوا تطوير نظرية الدافعية Motivation Theory معتمدين على نموذج الاستثارة الوجدانية مركزين على الحالات الوجدانية كأسس للدافعية، حيث يرون أن المواقف التي تسودها وجدانات إيجابية تؤدي إلى ظهور ما يسمى بدافع الإقدام، بينما المواقف التي تسيطر عليها الوجدانات السلبية تتسبب في ظهور دافع التجنب (McClleland et al, 1953) .

وقد عرف Deci (1971) الدافعية الأساسية Intrinsic Motivation بأنها أداء الفرد لنشاط معين من أجل النشاط ذاته، بدون تلقي أية مكافأة خارجية. كما عرف كل من Elliot and Harackiewicz (1996, 462) الدافعية الأساسية بأنها " نوع من الاستمتاع بأداء نشاط معين والاهتمام به في حد ذاته" ثم بعد ذلك ظهرت نظرية أهداف الإنجاز Achievement Goals لتفسير تأثير مستوى الدافعية الجوهرية أو الأساسية في تعلم الطلاب والتي طرحها (Ames, 1984; Ames & Archer, 1988; Dweck & Elliot, 1983; Nicholls, 1984). وتشير أهداف الإنجاز إلى" الأغراض أو الأهداف والأسباب الفردية التي تحث الأفراد لإنجاز مهمة معينة". وقد ميز Dweck and Elliot (1983) (Pintrich, 2000a, 93). بين نوعين من توجهات الهدف هي؛ أهداف التعلم[1] learning goals ، وأهداف الأداء[2] performance goals .

هذه الأهداف تمدنا بإطار مرجعي لتفسير لماذا يختلف رد فعل الأفراد تجاه الأحداث والمواقف التي يمرون بها والعوامل المؤثرة في ذلك، وما يتبعه أو يترتب

١- أهداف التعلم تنقسم إلى: (١) أهداف تمكن Mastery goals ، (٢) أهداف مهمة Task goals

٢- بينما تنقسم أهداف الأداء إلى(١) أهداف الذات أو الأنا Ego goals،(٢)أهداف القدرةAbility goals

عليه من أنماط مختلفة من الإدراك، والانفعال، والسلوك .(Dweck & Leggett, 1988). وقد صنَّف الباحثون أهداف الإنجاز بصفة خاصة إلى نوعين؛

- **النوع الأول**: أهداف تنمية وتطوير القدرة **The goal to develop ability** (والذي يطلق عليه أهداف المهمة، أو أهداف التعلم، أو أهداف التمكن **variously labeled a task goal, learning goal, or mastery goal**).
- **والنوع الثاني**: أهداف إظهار القدرة أو التعبير عن القدرة **Goal to demonstrate ability** أو تجنب إظهار أو التعبير عن نقص القدرة **avoid the demonstration of lack of ability** (والذي يطلق عليه أهداف القدرة، أو أهداف الذات، أو أهداف الأداء). ويوجد اختلافات بين الباحثين في مجال أهداف الإنجاز فيما يتعلق بطبيعة ووظيفة هذين النوعين من الأهداف لما بينهما من تداخل كبير **(Ames,1992)**.

وتؤدي أهداف التعلم إلى سعى الفرد إلى زيادة كفاءته، بينما تشير أهداف الأداء إلى الحصول على أحكام إيجابية عن كفاءة الفرد الذاتية(أداء– إقدام) وتجنب الأحكام السلبية على الكفاءة الذاتية(أداء– إحجام). كما قسم كذلك **Nicholls (1984)** أهداف الإنجاز إلى نوعين؛ النوع الأول يعرف بأهداف المهمة **task goals** وهو يهدف إلى تحسين وتطوير كفاءة الفرد، بينما يعرف النوع الثاني بأهداف الذات **Ego goals** ويهدف إلى إظهار كفاءة الفرد. كما قام **Elliot and Harackiewicz (1996)** بتوسيع هذين النوعين من توجهات الهدف ليشملا مكوني(إقدام–إحجام) واللذين ذكرهما ماكليلاند وآخرون **McClelland et al. (1953)**، من قبل عند الإشارة إلى الإطار ثلاثي الأبعاد ويشمل: أهداف التمكن(أو أهداف التعلم) ، وأداء إقدام، وأداء إحجام[٣] .

ثم ظهر النموذج الرباعي لتوجهات الأهداف وهو يعرف بنموذج أهداف الإنجاز(٢×٢) الذي يعتبر من أحدث النماذج المفسرة وهو يشير إلى أربعة أنواع من أهداف الإنجاز هي: تمكن إقدام **Mastery approach** ، تمكن إحجام **Mastery**

---

٣ – النموذج الثلاثي لتوجهات الأهداف كان يتضمن كل من:أهداف التمكن Mastery ، وأهداف أداء إقدام performance approach ، وأهداف أداء إحجامperformance avoidance

avoidance ، أداء إقدامPerformance approach ، أداء إحجام Performance avoidance. ونشأ هذا النموذج من خلال التفاعل بين البعدين التقليدين لأهداف الانجاز المتعارف عليهما(التمكن في مقابل الأداء)، والميول(الإقدام- في مقابل الإحجام) ، وهذا النموذج هو ما تتبناه الدراسة الحالية، وهذا النموذج ينطلق من فرضية مؤداها " أنه ليس من الضروري أن يمتلك الفرد نمطاً واحد من أنماط توجهات الأهداف ولكن من الممكن أن يتبنى أهداف متعددة في نفس الوقت (Pintrich,2000, Coutinho,2006). ونتيجة دمج أهداف الإنجاز في الإطار الثلاثي لتوجهات الهدف ليشمل توجهات الأهداف الأربعة (Elliot, 1999; Elliot & McGregor, 2001; Pintrich, 2000a; Pintrich, 2000b) حيث تم ضم مفهوم التمكن إلى إطارِ الأهداف ثلاثية الأبعاد السابقة الذكر. وقد عرف Elliot (1999) أهداف تجنب التمكن أو الإتقان mastery avoidance goals بأنها:" مجاهدة الفرد لتجنب فقد قدراته ومهاراته اللازمة لإنجاز مهمة ما. كنسيان الفرد ما تعلمه وسوء فهمه للمادة العلمية أو تركه المهمة دون إكمالها أو عدم التمكن أو الإتقان" ومثل هذا النوع من توجهات الهدف ربما يُؤدّي إلى إيجابية بعض النتائج وسلبية البعض الآخر. بينما عرف Pintrich (2000a,100) تجنب التمكن أو الإتقان بأنه " التركيز على تجنب سوء الفهم، وتجنب عدم التعلم أو عدم إتقان المهمة"

ويرى Nicholls(1989) أن توجهات أهداف الإنجاز تنطلق من فرضية مفادها أن الأفراد نشطون وموجهون ومدفوعون للتصرف بصورة عقلانية، كما تقود توجهات أهداف الإنجاز المعتقدات، واتخاذ القرار والسلوك وتحدد مجالات الإنجاز المختلفة(Roberts et al., 2007). كما أن أهداف الإنجاز تعد بمثابة الإطار التفسيري لكيف نفكر، ونشعر، وننفعل، حينما نندمج في أنشطة إنجازية (Duda, 2007).

كما يمكن القول إن مجرد دراسة أساليب مواجهة الضغوط لا تكفي للتعامل مع الأحداث والمشكلات والأزمات التي تواجه الأفراد والإحساس بجودة الحياة النفسية، بل يجب الاهتمام بدافعية الأفراد ومدى ميلهم إلى/عن مهمة معينة، فمواجهة الضغوط وحل المشكلات يتطلب أكثر من مجرد مجموعة من

المعلومات، فهو يتطلب بجانب ذلك رغبة وإصرار من جانب الفرد حتى يصل إلى الحل، كما يتطلب مجهودا اكبر لمواجهة التحديات التي تقابل الفرد.

مشكلة الدراسة:

لاشك أن جودة الحياة النفسية ترتبط بصورة دالة وإيجابية بطبيعة التفاعلات الأسرية واتجاهاتها وأساليب المعاملة الوالدية وكذلك بالتوافق النفسي **(Shek,1997)**. كما ترتبط أيضاً بالذكاء الاجتماعي، والمعني الشخصي للحياة من جهة، والرضا عن الحياة وجودة الصحة النفسية ممثلة في تقدير الذات، الجدارة الشخصية، والإحساس بالتماسك ووضوح الهدف **(Lazzari,2000)**.

وإذا كانت جودة الحياة النفسية معنية برضا الفرد عن حياته وعما حققه من إنجازات والسعي لتحقيق أهداف مقدرة في الحياة فعلى ذلك فإن هناك علاقة بين جودة الحياة النفسية وأهداف الإنجاز بنوعيها لدى الطلاب(أهداف التعلم،أهداف الأداء)، وبالنسبة لأهداف التعلم فتتميز بنظرة الفرد الأكثر إيجابية نحو الحياة، والرغبة في زيادة القدرة وتحسين الكفاءة بشكل مستمر **(Dweck & Leggett,1988)**. واستجابات أكثر تكيفاً مع المواقف؛ مثل زيادة الجهد المبذول لحل مشكلة ما أو المثابرة عند مواجهة المواقف الصعبة**(Roedel et al, 1994)**. بينما تتميز توجهات أهداف الأداء بالتركيز على النتائج أو المخرجات والرغبة في تجنب التغذية الراجعة السلبية. وهذا التوجه غالباً ما يؤدي إلى زيادة مستويات القلق وعدم القدرة على الاستمرارية في بذل الجهد عندما تواجه الشخص ضغوط أو مشكلات أو عقبات**(Eppler & Harju, 1997)**.

وتوثر أهداف الإنجاز في التحصيل الدراسي لدى الطلاب بصفة عامة وطلاب الجامعة على وجه الخصوص، فقد توصل **(Roedel & Schraw, 1995)** إلى أن طلاب الجامعة الذين يمتلكون توجهات أهداف تعلم قوية كانوا أكثر قدرة على النجاح في المستوى التمهيدي أكثر من الطلاب الذين لديهم توجهات أهداف تعلم ضعيفة كما أن الطلاب ذوي توجهات الأداء يميلون إلى تجنب الفرص المتاحة للتعلم مما يؤدي إلى انخفاض مستوى أدائهم الأكاديمي.

ويعد موضوع مواجهة الضغوط والأداء الأكاديمي من الموضوعات الهامة لدى طلاب الجامعة على اختلاف مستوياتهم ونظراً لزيادة عدد طلاب الجامعات عاماً بعد عام فقد زاد احتمال وجود اختلاف بين طلاب الجامعة باختلاف مستوياتهم في استخدام أساليب المواجهة في المواقف الضاغطة. فقد رأي **Endler and Parker (1990Aa)** أن الأفراد يطورون أساليب متميزة عندما يستجيبون للمواقف الضاغطة. لذا حاولت عديد من الدراسات التحقق من العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط والأداء الأكاديمي وأهداف الإنجاز. ودور وأهمية أهداف الإنجاز واستراتيجيات مواجهة الأحداث الضاغطة كمنبئات بشكل المواجهة**(Santiago-Rivera, Bernstein & Gard, 1995)**.

فالأفراد الذين يعتبرون الإنجاز مهماً في حياتهم يميلون إلى تقييم الأحداث على أنها تمثل تحدياً كبيراً بالنسبة لهم، ويستخدمون استراتجيات مواجهة أكثر فعالية في مواجهة المواقف الضاغطة**(Santiago-Rivera et al., 1995)**. وفي هذا السياق حاول **MacNair and Elliot (1992)** دراسة العلاقة بين الوعي الذاتي بمهارات حل المشكلة وأساليب المواجهة لدى طلاب الجامعة. فتوصل إلى أن الطلاب الذين قدموا تقارير عن وعيهم بمهاراتهم أثناء حل المشكلة كانوا أكثر فعالية في مهارات حل المشكلة وكذلك استخدموا استراتجيات مواجهة استهدفت التوجهات نحو المهمة أو التركيز على حل المشكلة.

كما توصل **Jacobi(1987)** إلى أن طلبة الجامعة أظهروا مستويات أقل بشكل ملحوظ من الضغوط الأكاديمية وقرروا أنهم أكثر رضا عن تجاربهم الأكاديمية. كما توصلت دراسة **Dill & Henley(1998)** إلى أن طلاب الجامعة غير التقليديين يمتلكون رغبة أكبر للتعلم وأنهم أكثر قدرة على إكمال فروضهم المنزلية مقارنة بأقرانهم التقليديين، كما وجدت الدراسة أيضاً أن الطلبة التقليديين كانوا أكثر قلقاً حول أدائهم الدراسي وأقل رغبة في إكمال فروضهم الدراسية **(Dill & Henley, 1998)**.

وبالرغم من أن الدراسات السابقة قد بينت أن هناك علاقة بين توجهات أهداف الإنجاز ومخرجات التعلم الأكاديمية، فإن هناك قلة من البحوث حاولت

بحث العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وأساليب المواجهة وجودة الحياة النفسية. ونتائج الدراسة الحالية قد تعكس احتمال قدرة توجهات أهداف الإنجاز واستراتجيات مواجهة الضغوط على التنبؤ بجودة الحياة النفسية. ومما يدعم هذه الفرضية أن النتائج أشارت إلى أن الطلاب الذين يستخدمون توجهات أهداف التعلم كانوا أكثر استخداماً لأساليب المواجهة السلوكية سواء الأساليب المتمركزة حول المهمة أو المشكلة وأساليب المواجهة الانفعالية(**Dweck and Leggett (1988** .

وإن كانت هناك دراسات قد حاولت التحقق من العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز واستراتجيات المواجهة باستخدام المداخل التقليدية لأهداف الإنجاز، إلا أنهم لم يضعوا في اعتبارهم علاقة هذه التوجهات بالضغوط التي يسببها الموقف التعليمي أو السياق الخارجي على مجمل البناء النفسي للطالب باعتبار أن شخصية الطالب وحدة واحدة تتأثر أثناء تعلمها بكل ما يحدث سواء كان داخل الموقف التعليمي أم خارجه، كما أنهم لم يبحثوا هذه العلاقة في إطار شعور الأفراد بالرضا وحسن الحال الذي يعقب أدائهم/ عدم أدائهم لمهمة ما أو ما يعرف بجودة الحياة النفسية، وهو ما سوف توليه الدراسة الحالية عنايتها وتركيزها، لذا ستحاول الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النظرية المعاصرة والتحقق من كيف ترتبط توجهات أهداف الإنجاز بكل من استراتيجيات مواجهة الضغوط وجودة الحياة النفسية. لذلك فإن الدراسة الحالية تهدف إلى التحقق من قدرة توجهات أهداف الإنجاز (تمكن إقدام– تمكن إحجام– أداء إقدام – أداء إحجام) وبعض استراتجيات مواجهة الضغوط على التنبؤ بجودة الحياة النفسية لدى طلاب الجامعة.

وهنا يمكن أن نثير التساؤل التالي؛ لماذا يُظهر كثير من الطلاب نقصاً شديداً في الاهتمام بتنفيذ المهام الأكاديمية خاصة البحثية وبالتالي يكون أداؤهم ضعيفاً بالرغم من امتلاكهم القدرات والمهارات وتبدو عليهم مظاهر عدم السعادة والرضا والتطلع للمستقبل؟ ولماذا يسعى بعض الطلاب إلى تحقيق أهداف مقدرة إذا ما قورنوا بالآخرين؟ وكيف يمكن إنجاز مثل هذه الأهداف **(Pintrich, & Schunk1996)** .

وعند محاولة الإجابة عن هذه الأسئلة حاول عديد من الباحثين إجراء عديد من الدراسات حول كيفية ارتباط هذه الأهداف بالأنواع المختلفة من النتائج المرتبطة بالإنجاز مثل **(Pintrich, 2000b)** إلا أننا لا زالت لدينا معرفة قليلة حول كيف ترتبط أهداف الانجاز بجودة حياة الطلاب النفسية وجودة حياتهم الذاتية وقدرتهم على مواجهة الضغوط في المواقف المختلفة **(Dweck & Elliott, 1983; Nicholls, 1984)**. والفرضية العامة ترى أن بعض الطلاب يمتلكون قدرات للانجاز أكثر من زملائهم وأن هذه الحالات تزيد من دافعيتهم الداخلية وتحسن من مستوى جودة الحياة النفسية والذاتية لديهم. لذا كان من المهم جداً تحديد المتغيرات التي يمكنها أن تتنبأ بجودة الحياة النفسية لدى الطالب المعلم حتى نخرج طالباً قادراً على الإنجاز ومواجهة الضغوط ومن ثم الارتقاء بالعملية التعليمية. ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

١. هل توجد علاقة بين جودة الحياة النفسية وتوجهات أهداف الإنجاز؟
٢. هل توجد علاقة بين جودة الحياة النفسية واستراتيجيات مواجهة الضغوط؟
٣. هل يمكن التوصل إلى معادلات تنبؤية لجودة الحياة النفسية من خلال متغيرات الدراسة الحالية؟
٤. هل يمكن التنبؤ بجودة الحياة النفسية في ضوء توجهات أهداف الإنجاز (أداء إقدام ، أداء إحجام، تمكن إقدام، تمكن إحجام) وبعض استراتيجيات مواجهة الضغوط؟
٥. هل توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي جودة الحياة النفسية على كل من توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجات مواجهة الضغوط؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على مقدار واتجاه العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وجودة الحياة النفسية.

٢. التعرف على مقدار واتجاه العلاقة بين استراتيجيات مواجهة الضغوط وجودة الحياة النفسية.
٣. تحديد الوزن النسبي لإسهامات كل من توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات مواجهة الضغوط في التنبؤ بجودة الحياة النفسية.
٤. التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي جودة الحياة النفسية على كل من توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجات مواجهة الضغوط؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية من منطلق الكشف عن البروفيل النفسي للطالب المعلم المتمتع بجودة الحياة النفسية وعلاقة ذلك بكل من أساليب مواجهة الضغوط النفسية وتوجهات أهداف الإنجاز بما يسهم في:

١. فهم أعمق لطبيعة العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وأساليب مواجهة الضغوط النفسية وجودة الحياة النفسية.
٢. إدراك أهمية بعض العوامل النفسية المؤثرة في جودة الحياة النفسية، حيث يهمل كثير من القائمين على العملية التعليمية الجوانب المتعلقة بالناحية النفسية ذات الصلة الوثيقة بدافعية الإنجاز وتأثير ذلك على عملية التعلم.
٣. فهم الأسباب الكامنة وراء توجهات الهدف للإنجاز لدى الطلاب المعلمين(تمكن إقدام – تمكن إحجام – أداء إقدام – أداء إحجام).
٤. تدعيم التصورات النظرية المرتبطة بالنموذج الرباعي لتوجهات الأهداف والتي لم تنل الحظ الوافر من البحث والدراسة في البيئة العربية.
٥. فهم استراتيجيات مواجهة الضغوط التي يتبعها هؤلاء الطلاب المعلمين في ممارستهم اليومية بما يسهم في إعطاء صورة عن طبيعة السلوكيات التي يحتمل أن تصدر عن الطالب المعلم.
٦. تساعد القائمين على العملية التعليمية في التعرف بعض المتغيرات ذات التأثير الغيجابي على إنجاز الطلاب المعلمين وتمتعهم بجودة الحياة النفسية، وانعكاس ذلك في إعداد البرامج التدريبية لتحسين الأداء الأكاديمي.

مصطلحات الدراسة:

تأخذ الدراسة بالمصطلحات التالية:

أولاً: جودة الحياة النفسية Psychological well- being:

جودة الحياة النفسية هي: "الإحساس الإيجابي بحسن الحال كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا المرء عن ذاته وعن حياته بشكل عام، وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة له، واستقلاليته في تحديد وجهة ومسار حياته، وإقامته لعلاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين والاستمرار فيها. والإحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسية"**(Ryff et al,2006, 85:95)**.

وقد وضعت رايف **(Ryff,1989)** نموذجاً لجودة الحياة النفسية يعرف باسم نموذج العوامل الستة لرايف، يتضمن العوامل التالية: (العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الاستقلالية، السيطرة علي البيئة، الهدف من الحياة، والتطور الشخصي، تقبل الذات،) ، وتعرف هذه العوامل علي النحو التالي:

١. العلاقات الاجتماعية الإيجابية **Positive relations with others:** وتشمل القدرة علي إقامة علاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين قائمة علي الثقة والتواد، والقدرة علي الأخذ والعطاء والتعلم من الآخرين.
٢. الاستقلالية **Autonomy:** وتعني القدرة علي الاعتماد على الذات، والقدرة علي ضبط وتنظيم السلوك الشخصي أثناء التفاعل مع الآخرين.
٣. السيطرة علي البيئة أو الكفاءة البيئية **Environmental mastery:** وتعني القدرة علي التكيف مع مختلف البيئات، والمرونة الشخصية أثناء التواجد في مختلف السياقات البيئية.
٤. الهدف من الحياة **Purpose in Life**: وتعنى أن يكون للمرء هدف في الحياة ورؤية توجه تصرفاته وأفعاله نحو تحقيق هذا الهدف، مع المثابرة والإصرار على تحقيق ذلك الهدف.
٥. التطور الشخصي **Personal growth:** ويشير إلي قدرة المرء علي تنمية قدراته وإمكانياته الشخصية لإثراء حياته الشخصية.

٦. تقبل الذات **Self-acceptance**: ويشير إلي القدرة علي تحقيق الذات إلي أقصي مدي تسمح به القدرات والإمكانيات، والنضج الشخصي، والاتجاه الإيجابي نحو الذات.

ثانياً: توجهات أهداف الإنجاز : Achievement Goal Orientation (LGO)

تشير توجهات أهداف الإنجاز إلى" الأغراض أو الأهداف والأسباب الفردية التي توجه أو تحث الأفراد لإنجاز مهمة معينة"، بما يتضمنه ذلك من تمكنهم من المهارات المطلوبة لهذه المهمة. وتعرف كذلك بأنها: " نمط متكامل من المعتقدات، الإعزاءات، والانفعالات التي تؤثر في إنتاج السلوك"**(Ames,1992)** . وهناك أربعة أشكال لتوجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج الرباعي الذي تتبناه الدراسة الحالية هي:

١. أهداف التمكن– إقدام: وتشير إلى رغبة الفرد في التحسن أو التمكن من المهارات المطلوبة لمهمة ما، ويكون التركيز فيها على الإتقان والتعلم والفهم وتطوير الكفاءة، ويستخدم الفرد مجموعة من المحكات كتحسين الذات، ومدى التقدم، والفهم العميق. واكتساب المهارات الجديدة وتطوير معارفهم **(Albaili, 1998)**

٢. أهداف التمكن – إحجام: وتشير إلى ميل الفرد إلى تجنب الفشل في التعلم أو عدم الوصول إلى التمكن، ويستخدم الفرد مجموعة من المحكات في التعرف على الخطأ، وأداء المهمة بصورة خاطئة.

٣. أهداف الأداء– إقدام: وتشير إلى ميل الفرد إلى إظهار قدرته الخاصة أمام الآخرين وتلقي الأحكام المفضلة منهم وتجنب الأحكام غير المفضلة والتركيز على التفوق على الآخرين، ويستخدم الفرد مجموعه من المحكات أو معايير المقارنةح كالحصول على أعلى الدرجات والظهور بشكل أفضل من الآخرين.

٤. أهدف الأداء– إحجام: وتشير إلى ميل الفرد إلى تجنب الظهور بمظهر أقل من بالآخرين، ويعتمد الفرد على استخدام معايير المقارنة لتجنب الحصول على أقل الدرجات أو الظهور أقل من الآخرين **(Pintrich.,2000)**.

ثالثاً: استراتجيات مواجهة الضغوط Coping Stress Strategies:

تشير الضغوط **Stress** إلى حالة من الإجهاد العقلي والجسمي تحدث نتيجة لحوادث التي تسبب قلقاً أو إزعاجاً أو تحدث نتيجة لعوامل عدم الرضا أو نتيجة للخصائص العامة التي تسود بيئة العمل **(olebukola&jegeda.1989)**

بينما تشير استراتجيات مواجهة الضغوط إلى:" الجهود التي يبذلها الأفراد للتمكن من والسيطرة على، والحد من، أو تحمل المتطلبات الناجمة عن المواقف الضاغطة**(Weiten and Lloyd (2003,p.95)** . وهناك ثمانية استراتجيات لمواجهة الضغوط النفسية في إطار النموذج الذي تتبناه الدراسة الحالية هي:

١. **حل المشكلات Problem solving: وهي: إستراتيجية معرفية سلوكية تهدف إلى التخلص من الضغوط بتعديل الموقف الذي تظهر فيه.**
٢. **نقد الذاتSelf-criticism وهي إستراتيجية تقوم على لوم الذات والنقد الذاتي بسبب حدوث الموقف المجهد أو الضاغط أو عدم إدارة الموقف بكفاءة.**
٣. **التعبير الانفعاليExpress emotions : وهي إستراتيجية تهدف إلى التعبير عن الانفعالات التي تظهر أثناء معالجة الضغوط.**
٤. **التفكير القائم على التمني Wishful thinking : وهي استراتيجية معرفية تعكس رغبة الفرد او تمنيه لو أن الواقع لم يكن مجهداً أو ضاغطاً كما هو الآن.**
٥. **المساندة الاجتماعية Social support: strategies : وهي إستراتيجية تشير إلى السعي للبحث عن المساندة الانفعالية أثناء معالجة الضغوط.**
٦. **إعادة البناء المعرفي Restructuring Cognitive: وهي إستراتيجية معرفية تهدف إلى تعديل معنى ودلالة المواقف الضاغطة وإعادة بنائها من جديد.**
٧. **تجنب المشكلةProblem avoidance : وهي إستراتيجية تهدف إلى رفض الفرد وتجنبه للأفكار أو الأفعال ذات الصلة بالأحداث المجهدة أو الضاغطة**
٨. **الانسحاب الاجتماعيSocial withdrawal : وهي إستراتيجية تهدف إلى الانسحاب من الأصدقاء والأسرة، الزملاء والأشخاص الذين يمثلون قيمة للفرد مصحوباً باستجابة انفعالية أثناء معالجة الضغوط(García, et al,2006) .**

الإطار النظري والدراسات السابقة:

لقد تطلب تحقيق أهداف الدراسة الحالية القيام بعمل مراجعة لأدبيات الدراسات السابقة ذات الارتباط المباشر بموضوع الدراسة الحالية لتكوين وبلورة

الإطار النظري الذي يمكن أن تنهض عليه الدراسة الحالية وذلك على النحو التالي:

أولاً: جودة الحياة النفسية Psychological well-being [٤]

مفهوم جودة الحياة النفسية من المفاهيم الحديثة نسبياً في البحوث النفسية لذلك فهو ما زال في طور التشكيل، فمن ناحية من المفاهيم المعقد نسبياً إذ تسهم فيه مجموعة متنوعة من المكونات، ومن ناحية أخرى مفهوم لم يستقر العلماء على تحديد معني له يتداولونه فيما بينهم، فهو مفهوم مرن تختلف مضامينه ودلالته باختلاف الأفراد واختلاف الثقافات. لذا يصبح البحث في هذا المصطلح ضرورة مهمة بالنسبة للأفراد بصفة عامة ولطلاب الجامعة على وجه الخصوص لما وجده الباحث ولمسه من خلال تفاعله مع الطلاب من انخفاض مستوى رضاهم عن أنفسهم وعن حياتهم وانخفاض تقديرهم لذاواتهم وشعورهم بالضغط والاحتراق النفسي والضيق أو الكدر الانفعالي.

وقد تعددت التعريفات التي طرحت لمفهوم جودة الحياة النفسية حيث يرى Nastasi et al(1998) أن جودة الحياة النفسية دالة للتفاعل بين عوامل متعلقة بالفرد بما تتضمنه من مجموعة من الكفاءات المقدرة ثقافياً والإمكانيات الشخصية والاستهداف الشخصي لعوامل الخطورة، والعوامل الثقافية التي تتمثل في المعايير الثقافية والمصادر الاجتماعية والثقافية وأساليب التنشئة الاجتماعية ومصادرها إضافة إلى مصادر الضغوط الاجتماعية والثقافية كلها تدفع الشخص إما إلى الرضا عن حياته الشخصية وعلاقاته الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين وبالتالي تمتعه بالصحة النفسية الإيجابية ، أو عدم الرضا عن حياته الشخصية وعلاقاته الاجتماعية وبالتالي زيادة احتمالات معاناته من الضيق والكدر النفسي. وهو على هذا النحو مفهوم واسع.

[٤] يستخدم هذا المصطلح في البيئة العربية بمعاني متعددة، كالهناءة النفسية، أو الرفاهية النفسية، أو جودة الصحة النفسية ، أو الحالة النفسية، أو طيب الحياة النفسية، أو السعادة وكلها معان متعلقة بجودة الحياة النفسية، ومن ثم فضل الباحث استخدام ذلك المعنى لكونه يتفق مع توجهات الدراسة الحالية.

فقد عرف **Betton (2004)** جودة الحياة النفسية بأنها:" تقييم معرفي انفعالي للحياة يشتمل علي الحالة المزاجية للفرد، وردود الأفعال الانفعالية تجاه الأحداث أو الحكم حول إنجازاته في الحياة ، والرضا عن الحياة مع الشعور بالتوافق".

بينما عرفتها **Ryff et al(2006)** بأنها "الإحساس الإيجابي بحسن الحال كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا المرء عن ذاته وعن حياته بشكل عام، وسعيه المتوال٤

صل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة له، واستقلاليته في تحديد وجهة ومسار حياته، وإقامته لعلاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين والاستمرار فيها. كما ترتبط جودة الحياة النفسية بكل من الإحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسية".

وقد ذكر **Caspersen, et al (1994)** أن جودة الحياة النفسية هي بعد من أبعاد جودة الحياة**quality of life** بصفة عامة وهي تشير إلى الحالة الداخلية الذاتية للفرد.أو بمعنى آخر، الطريقة التي يشعر بها الأفراد جسدياً ونفسياً.

ومن ثم ظهر مدخلان رئيسان لدراسة متغير جودة الحياة النفسية هما:

١. المدخل الذاتي أو ما يسمى بجودة الحياة الذاتية – **Subjective Well Being**، وهذا المدخل ينظر إلى السعادة باعتبارها جوهر المزاج الإيجابي والرضا عن الحياة ، وهو ما يعني تنامي الشعور الإيجابي مع تدني الشعور السلبي.

٢. المدخل النفسي**Psychological well-being** والذي يركز على النضج الشخصي وتنمية القدرات الكلية للفرد **(Geronimo, 2001)**

وعليه يصبح مصطلح مفهوم جودة الحياة النفسية بمثابة مظلة عامة يتضمن أبعادًا سيكولوجية لها علاقة مباشرة بكل من توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجات مواجهة الضغوط: كالإقدام وقدرة الأفراد علي ضبط وتنظيم والتعبير عن الانفعالات والمشاعر، مدي قدرة الأفراد علي تكوين علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين، والقناعة والرضا عن كل جوانب الحياة، وتحقيق الذات وما يتضمنه من

شعور المرء بتحقيقه أو إنجازه شيئًا ما ذا قيمة بالنسبة له والأمن النفسي والسعادة وحسن الحال والتوافق النفسي. وعليه يمكن القول إن جودة الحياة النفسية:.

الدراسات التي تناولت جودة الحياة النفسية:

أجريت دراسات متنوعة استهدفت كشف العلاقة بين جودة الحياة النفسية وعدد من المتغيرات، كالضغوط النفسية، توجهات الهدف، التحصيل الدراسي، التوافق النفسي والاجتماعي، تقدير الذات، وسوف نعرض للدراسات المرتبطة بالدراسة الحالية على النحو التالي:

ففي الدراسة التي قام بها **(Siddique& D'Arcy,1984)** والتي هدفت إلى تبين العلاقة بين جودة الحياة النفسية لدى المراهقين ومستوى ومصادر الضغوط التي يتعرضون لها في مواقف التفاعل الاجتماعي في الأسرة، المدرسة، ومع الأقران. وكشفت نتائجها عن أن للضغوط الأسرية تأثيرات سلبية بالغة علي جودة الحياة النفسية للمراهقين عامة والمراهقين الموهوبين بصفة خاصة.

وتتفق مع نتائج الدراسة السابقة دراسة **(Shek,1997)** والتي هدفت إلى بحث العلاقة بين الأداء الأسري الوظيفي ممثلاً في المناخ الأسري السائد، وأساليب المعاملة الوالدية وجودة الحياة النفسية، التوافق المدرسي، والسلوك المشكل لدي المراهقين الصينيين. وقد دلت نتائج الدراسة على وجود علاقة وثيقة بين الأداء الأسري الوظيفي والتوافق النفسي العام وجودة الحياة النفسية لدى عينة الدراسة.

كما أجرى **(Kaplan & Maehr,1999)** دراسة هدفت إلى بحث الدور الذي يمكن أن تلعبه أهداف الإنجاز في تيسير جودة الحياة النفسية لدى الطلاب وقد طبقت الدراسة على عينة من الطلاب الأمريكيين من أصل أفريقي ومن أصل أوربي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين أهداف الإنجاز ممثلة في إنجاز المهمة وأهداف الذات وجودة الحياة النفسية لدى عينة الدراسة.

كما جاءت دراسة **(Lazzari,2000)** لاستكشاف طبيعة وأبعاد العلاقة بين الذكاء الاجتماعي، والمعني الشخصي من جهة، والرضا عن الحياة وجودة الصحة النفسية من ناحية أخرى، وكذلك قياس بعض المؤشرات الدالة على جودة الحياة النفسية لدي المراهقين. وهذه المؤشرات هي: تقدير الذات، الجدارة

الشخصية، والإحساس بالتماسك ووضوح الهدف. وكشفت نتائج الدراسة عن أن (٣٦%) من العينة أظهروا مستوي مرتفعاً من تقدير الذات، بينما أظهر (٧%) من العينة مستوي مرتفع من الجدارة والإتقان الشخصي. في حين أظهر (٦٨%) مستويات متدنية من تقدير الذات، وإحساس بعدم الجدارة الشخصية، بالإضافة إلى افتقادهم إلي الإحساس بالثقة والتماسك الشخصي.

وكذلك دراسة **(Geronimo,2001)** والتي استهدفت تنمية جودة الحياة النفسية والانسجام الذاتي لدى عينة من الفتيات اللاتي تعرضن للإساءة الجنسية، وذلك من خلال برنامج إرشادي يعتمد على استخدام " الفن التعبيري " و " الحوار الذاتي "، وذلك من خلال ورش العمل. وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج المقدم في تنمية مستوى جودة الحياة النفسية، وارتفاع مستوى تقدير الذات.

وجاءت دراسة **(Barlow et al,2006)** والتي هدفت إلى اختبار فعالية برنامج إرشادي لدي عينة من الآباء ممن لديهم أبناء من ذوي الإعاقات الجسمية بهدف تنمية الشعور بجودة الحياة النفسية، حيث تكونت عينة الدراسة من (٩٥) فرداً قسموا إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي المقدم في تنمية كل من مستوى الفعالية النفسية ونمو مهارات التحكم وزيادة الدافعية وخفض حدة الاضطرابات النفسية والسلوكية.

ومن جهة أخرى جاءت دراسة (حسن والمحرزي وإبراهيم،٢٠٠٦) والتي هدفت إلى بحث العلاقة بين جودة الحياة والضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. على عينة قوامها (١٨٣)طالباً وطالبة، توصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى جودة الحياة لدى الطلاب مقارنة بالطالبات، كما توصلت النتائج إلى أن طلبة الكليات العلمية أكثر إحساساً بجودة الحياة مقارنة بالكليات الإنسانية، ووجود علاقة سالبة ودالة بين جودة الحياة والضغوط النفسية.

وفي نفس السياق جاءت دراسة**(Hong,2008)** والتي هدفت إلى اختبار التأثيرات المتوسطة لكل من معنى الحياة والتفوق الذاتي على جودة الحياة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة ببكين. وتوصلت النتائج إلى التحقق الجزئي من

تأثير المتغيرات الوسيطة للتفوق الذاتي ذي المعنى على جودة الحياة النفسية والضغوط النفسية.

بينما توصلت دراسة **(Chow,2010)** والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز وجودة الحياة النفسية طلاب الجامعة. وكشفت نتائج التحليل العاملي عن أن هناك علاقة دالة بين جودة الحياة النفسية ومتغيرات الأداء الأكاديمي والجنس والطموح الأكاديمي، ومستوى تعليم الوالد، والصحة الجسدية، والضغوط المالية، والضغوط المدرسية والاجتماعية. كما وجدت الدراسة أن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من الصحة الجسدية والعلاقة الأسرية الجيدة والعلاقة مع الأصدقاء وصورة الذات الإيجابية ودخل الأسرة المرتفعة والمستوى المنخفض من الضغوط الأكاديمية يتمتعون بمستويات مرتفعة من جودة الحياة النفسية.

وفي دراسة قام بها **(Moldovan,2011)** استهدفت بحث العلاقة بين توجهات الأهداف(المهمة– الذات) والمناخ الدافعي المدرك(إتقان– أداء) وجودة الحياة النفسية بين لاعبي تنس الطاولة السويديين المحترفين وغير المحترفين. وقد أظهرت النتيجة وجود فروق دالة في توجهات الهدف والمناخ الدافعي المدرك وجودة الحياة النفسية بين مجموعة المحترفين وغير المحترفين لصالح المحترفين.

<u>ونخلص من الدراسات السابقة التي تناولت متغير جودة الحياة النفسية:</u>

- أن متغير جودة الحياة النفسية متغير على درجة كبيرة من الأهمية حيث يرتبط بجوانب متعددة من شخصية الفرد مثل الشعور بالسعادة، الرضا عن الحياة، زيادة شبكة العلاقات الاجتماعية، التوافق النفسي، الثقة بالنفس، التحصيل الدراسي، والرغبة في الإنجاز.
- الدراسات التنبؤية لجودة الحياة النفسية قليلة جداً في الأدب الأجنبي ناهيك عن عدم وجود دراسات عربية– في حدود علم الباحث– الأمر الذي دفع الباحث إلى إجراء الدراسة الحالية.

<u>ثانياً: توجهات أهداف الإنجاز:</u>

تعد نظرية توجه الهدف **Goal Orientation** من أهم النظريات التي انبثقت كواحدة من أكثر المداخل انتشاراً في فهم الدافعية الداخلية للطلاب وخاصة دافعية التحصيل أو الإنجاز **(Midgley et al,2001)** ، حيث يرى معظم التربويين وعلماء النفس أنها تلعب دوراً مهماً في تعلم الطلاب. وتركز هذه النظرية على التوجه العام للأهداف التي يميل الطلاب إلى السعي لتحقيقها، ويشمل هذا التوجه أنواعاً محددة من الأهداف كما يهدف إلى الإجابة عن سؤال لماذا يسعى الطلاب إلى تحقيق أهداف محددة إذا ما قورنوا بالآخرين؟ وكيف يمكن إنجاز مثل هذه الأهداف؟ وكيف يمكنهم أن يقوموا أدائهم ؟**(Pintrich, & Schunk1996)** .

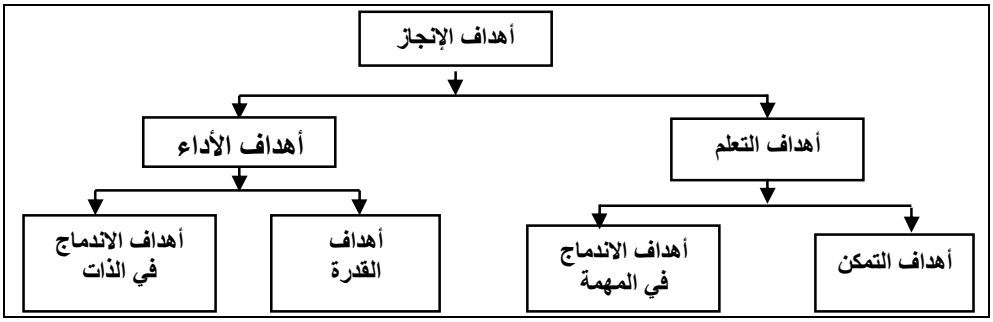
وقد عرف **Ames (1992)** أهداف الإنجاز بأنها: " نمط متكامل من المعتقدات، الإعزاءات، والانفعالات التي تؤثر في إنتاج السلوك"، تعبر عن نفسها بطرق مختلفة مثل: الاندماج والمشاركة والاستجابة لأنشطة تتطلب دافعية للإنجاز". وتحاول نظرية أهداف الإنجاز تفسير المعتقدات التي يحملها الطلاب حول الغرض من متابعة الإنجاز، بالإضافة إلى المحكات والمعايير التي تستخدم في تقييم الأداء الناجح**(Pintrich & Schunk, 1996; Schunk, 2000; Urdan, 1997)** . وبشكل أكثر تحديداً، تشير توجهات الهدف إلى الإطار الشخصي للطلاب الذي يؤثر على استجاباتهم المعرفية والوجدانية والسلوكية في مواقف التعلم **(Butler, 1992; Duda & Nicholls, 1992; Dweck & Leggett, 1988)**. كما أن اختلاف توجهات الهدف تحدد ردود الأفعال المعرفية والسلوكية للطلاب بالإضافة إلى تفسيرها للفروق الفردية التي توجد بينهم في الأداء الأكاديمي **(Ames, 1992; Ames and Archer, 1988; Valle et al., 2003).** وقد وصفت هذه الاستجابات بأنها قد تؤثر على توافق وسوء توافق الطلاب أو ما يندرج تحت ما يعرف بجودة الحياة النفسية**(Midgley et al, 2000)**.

ووفقاً لوجهة النظر التقليدية فإن نظرية توجهات الهدف، تشير إلى أن الطلاب يستخدمون نمطين من أهداف الإنجاز[٥]، أهداف التعلم **Learning goal**،

٥ – وهو ما يعرف بالنموذج الثنائي لتوجهات الأهداف ويضم: (أهداف التعلم في مقابل أهداف الأداء)

وأهداف الأداء Performance goal (Ames, 1992; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Ames & Archer, 1988; Archer, 1994; Elliott & Dweck, 1988). وتنقسم أهداف التعلم كما هو معروف بين المتخصصين إلى نمطين من الأهداف؛ أهداف التمكن Mastery goals (Ames & Archer, 1988). وأهداف الاندماج في المهمة Task-involved goals (Nicholls, Patashnick, & Nolen, 1985). وبالمثل تنقسم أهداف الأداء إلى أهداف الاندماج في الذات أو الأنا Ego-involved goals (Nicholls, Patashnick, & Nolen, 1985)، وأهداف القدرة ability goals (Ames & Archer, 1988; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988). وبصفة عامة تعكس توجهات الهدف الأسباب والعوامل التي تجعل الطلاب يندمجون في المهام الأكاديمية (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988)

ولتوضيح الصورة فيما بين أهداف التعلم (أهداف التمكن – المهمة) وبين وأهداف الأداء(القدرة والأنا أو الذات) فقد تم عمل تكامل بين هذه التوجهات (Stavrianopoulos, 2005).، وفيما يلي شكل يوضح هذه العلاقة:



شكل(١) تصنيف توجهات الأهداف من المنظور التقليدي أو الكلاسيكي

وتتصف أهداف التعلم بأنها المدخل الأكثر ايجابية ويتضمن الرغبة في زيادة كفاءة الفرد، وتحسين أدائه وتطويرهباستمرار، كما أنها أكثر تحفيزاً للمتعلم واستثارة لدافعيته كذلك، وتركز على إتقان المواد والمفاهيم. وتحسين قدرة الطلاب وبالبحث عن التحدي ومواجهته وتشجيع التعلم كغاية في حد ذاته. والطلاب ذوي توجهات أهداف التعلم مهتمين بالتركيز على اكتساب المهارات الجديدة وتطوير معارفهم(Albaili, 1998)

كما يسعى الأفراد ذوو أهداف التعلم باستمرار إلى زيادة فهمهم لموضوع ما أو مهمة، كما أنهم مرنون في التعامل مع المواقف، ويرون الأخطاء على أنها فرص للتعلم لزيادة مجهودهم وإعادة تنظيم استراتيجياتهم والاستمرار في موجهة الفشل أو الإخفاق وما يقابلهم من ضغوط في مواقف التعلم. **(Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988)**.

كما أن الطلاب ذوو توجهات أهداف الإتقان أكثر استعداداً لتحدى المهام الصعبة والاستمرار في إنجازها، ولديهم مشاعر ايجابية تجاه مواقف التعلم، ويظهرون أنماطاً تكيفية من العزو السببي في هذه المواقف، وغالبا ما يرتبط توجهات هدف الإتقان بالمشاركة طويلة المدى، والاندماج في مهام التعلم والاستمتاع بها بدرجة كبيرة**(Dweck, 1988.,Ames and Archer, 1988)**.

أما الطلاب ذوو توجهات أهداف الأداء فيهتمون بصورة أساسية بإظهار قدراتهم أو إخفاء النقص المدرك في قدراتهم من قبل الآخرين، خاصة إذا ما حققوا إنجازاً أو نجاحاً بقليل من الجهد**(Ames, 1992; Dweck, 1986)**. وهؤلاء الطلاب يتجنبون المهام الصعبة في محاولة لتجنب التقييمات السلبية، وهم أقل دافعية للتعلم. ويرون الأخطاء على أنها نقص في القدرة. ويتخلون بسهولة عن المهمة عندما يفشلون في إنجازها، ويركزون على الأحكام على قدرتهم أكثر من الاندماج في المهمة وبذل الجهد للوصول إلى مستوى الإتقان **(Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988)**. هذا التوجه غالباً ما يؤدي إلى زيادة القلق وعدم القدرة على الاستمرار في مواجهة العقبات أو الصعوبات أو الضغوط التي تواجههم **(Eppler & Harju, 1997; Anderman & Maehr, 1994)**.

كما أشار كل من **Dweck (1986, 1990)** و **Nicholls (1989)** إلى أن توجه أهداف التعلم أكثر مرغوبية وقابلية من توجهات أهداف الأداء والتي تركز على الآخرين بصورة تفوق التركيز على الذات. كما ترتبط توجهات أهداف الأداء بمخرجات التعلم السلبية؛ مثل المعالجة السطحية للمواد الدراسية، وضعف القدرة على تحدي المهام الصعبة والاستمرار في إنجازها، وعدم الاستمتاع بأداء المهام التعليمية وإنجازها. وتنقسم أهداف توجهات الأداء إلى توجهات أداء– إقدام ، وتوجهات أداء– إحجام **Elliot, 1999; Elliot & Harackiewicz, 1996; Middleton &**

(Midgley, 1997). ووفقاً لهذا التقسيم، فإن الطلاب الذين يتبنون أهداف أداء –إقدام يسعون إلى الحصول على أحكام مقبولة بالنسبة لهم عن كفاءتهم بمحاولة التفوق على الآخرين. بينما نجد أن الطلاب ذوي توجهات أهداف أداء– إحجام يحاولون تجنب الفشل بكل الطرق. حتى لو تجنبوا العمل في هذه المهمة. كما أنهم كذلك يسعون لتجنب الأحكام غير المقبولة أو غير المؤيدة لكفاءتهم مقارنة بالآخرين.

وعن علاقة توجهات أهداف الأداء بالمشكلات النفسية والسلوكية أشار عديد من الباحثين إلى أن توجه هدف التجنب أو الإحجام يؤدي إلى أنماط من السلوكيات المرضية أو غير السوية كسوء التكيف والانسحاب وضعف الثقة في الذات (Elliot, 1997; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996). كما وجد كل من Middleton and Midgley (1997) أن أهداف الأداء– أحجام يمكنها التنبؤ بصورة سلبية بفعالية الذات الأكاديمية وتجنب طلب المساعدة وقلق الاختبار. كما وجد (Midgley & Urdan, 2001) ارتباط دال موجب بين التجنب أو الإحجام في الأداء والإعاقة الذاتية للأداء الأكاديمي Academic self-handicapped ، كما كشفت نتائج بعض الدراسات أن توجهات أهداف أداء– إقدام ترتبط بأنماط تكيفية إيجابية في مواقف التعلم في حين أن توجهات أهداف تجنب الأداء، قد تكون مسئولة عن التأثيرات السلبية للتعلم وعدم القدرة على التكيف ووجود أنماط تعلم غير سوية(Çetin& Akın, 2009)

وعليه فقد أشارت العديد من الدراسات إلى ضرورة تشجيع الطلاب على تبني أهدف الإتقان والتقليل قدر الإمكان من تبنيهم لأهداف الأداء (Ames, 1992)

ومع ذلك فمن يستقرئ الأدبيات الحديثة المتعلقة بالمجال يجد أنها لا تنحو نفس هذا المنحى، فهذه الأدبيات لا تؤيد الفكرة السابقة بخصوص التمييز أو التفرقة بين النوعين السابقين من توجهات الهدف، حيث يرون أن هناك حالات معينة من توجهات أهداف الأداء قد تؤدي أيضاً إلى تطوير وتحسين كفاءة الفرد(Harackiewicz and Sansone 1991). كما دعوا إلى ضرورة إعادة البحث فيما يتعلق بنظرية توجهات الهدف والتي تعترف بالتأثيرات الإيجابية لأهداف الأداء مثلها مثل أهداف التعلم. كما أشاروا إلى أنه ليس من الضروري التعامل مع الاختلافات بين توجهات الهدف على أنهم أنماط متناقضة أو على طرفي نقيض

بل قد يتبني الطالب أكثر من نوع من أنواع توجهات الهدف في نفس الوقت وهو ما تتبناه الدراسة الحالية.

على سبيل المثال وجد **Meece and Holt (1993)** أن الطلاب قد يكون لديهم دافعية إتقان عالية ولديهم في الوقت ذاته توجهات أداء عالية، بينما نجد طلاباً آخرين قد يكونون منخفضين في كلا البعدين(الإتقان – الأداء). وخلال التسعينات من القرن الماضي تم تركيز البحث على كيفية تفاعل وتأثير الأهداف المتعددة **Multiple goals** على تعلم الطلاب وإنجازهم **(Wentzel 1991, 1993; Wolters et al., 1996)** . ووفقاً لوجهة النظر هذه تبدو أهداف الإنجاز بناء متكامل يرى أن الطلاب يمكنهم أن يمارسوا توجهات الإتقان والأداء والتجنب معا في وقت واحد**(Valle et al., 2003)**

وهو ما أكده **(Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Thrash, 2002; Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto, & Elliot, 1997)** عندما بحثوا الأنماط غير الجيدة من توجهات أهداف الأداء، فوجدوا أن أهداف الأداء ليست كلها تؤدي إلى سوء التكيف بل على العكس من ذلك فقد تؤدي إلى أن يكون الطلاب أكثر توافقاً وإنجازاً من أهداف التعلم. كما أشاروا إلى أن تصنيف أهداف التعلم والأداء محيرة بدرجة كبيرة نظراً لتناقض نتائج الدراسات **(Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & Church, 1997; Middleton & Midgley, 1997)**.

وإن كانت نتائج بعض الدراسات التي أجريت للتحقق من هذين النمطين من الأهداف قد أظهر أن المخرجات التعليمية الأكثر ملائمة تتطلب التوازن بين كل من أهداف التعلم وأهداف الأداء**(Dweck & Leggett, 1988)**.

ويمكن أن تساعدنا أهداف إنجاز الطلاب في توفير رؤية واضحة فيما يتعلق بالطرق المختلفة التي تستخدم في تقييم الطلاب واندماجهم في مواقف الأداء الأكاديمي. وتحليل كيفية ارتباط التوجه بالاندماج الأكاديمي وتصميم ووضع المناهج واتخاذ القرارات المتعلقة بالطلاب **(Elliot and Dweck, 1988; Meece and Holt, 1993)**. والجدول التالي يوضح نوعي توجهات الهدف وحالتي الإقدام والإحجام وفق تصور **(Pintrich, 2000a)**

جدول (١)

نوعا توجهات الهدف وحالتا الإقدام والإحجام

	حالة الإقدام	حالة الإحجام
توجهات هدف الإتقان	• التركيز على إتقان المهمة • التعلم والفهم • يستخدم معايير تحسين الذات، التقدم ، الفهم العميق للمهام	• التركيز على تجنب المهمة • عدم إتمام المهمة- سوء الفهم • يستخدم معايير مثالية من الصواب القائم على التخويف والترهيب
توجهات هدف الأداء	• التركيز على أن يكون متفوقاً • يكون الأفضل، يكون الأذكى • الأفضل في أداء المهمة مقارنة بالآخرين • يستخدم محكات معيارية مثل الحصول على أعلى أو أفضل درجة مقارنة بالآخرين • أن يكون في قمة الترتيب أو أعلى أداء داخل الفصل	• يتجنب الأداء المتدني • أو ينظر إليه نظرة دونية أو على أنه غبي مقارنة بالآخرين • يستخدم محكات معيارية مثل عدم الحصول على درجة سيئة، أو ألا يكون أداؤه أقل أداء داخل الفصل

الدراسات التي تناولت توجهات الهدف:

أجريت دراسات متنوعة استهدفت كشف العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وعدد من المتغيرات؛ كالضغوط النفسية، جودة الحياة النفسية، التحصيل الدراسي، والفعالية الأكاديمية، تنظيم الذات، وفعالية الذات. وسوف نعرض للدراسات المرتبطة بالدراسة الحالية على النحو التالي:

في الدراسة التي قام بها **(Nolen,1987a)** والتي استهدفت التحقق من الفروق النمائية في أهداف التعلم، ومعتقدات عن فعالية الاستراتيجيات التعليمية، لدى عينة من طلاب المدارس والجامعات. وقد أشارت النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى أنه من بين ثلاثة أنواع من توجهات الهدف، فقط توجهات المهمة كانت دالة ومرتبطة بصورة إيجابية مع المعتقدات عن جدوى استراتجيات المعالجة العميقة. ومن أكثر الفروق التي ظهرت بوضوح الفروق في استراتجيات المعالجة التي ترتبط بمصادر التعلم وكانت لصالح طلاب الجامعة.

كما توصلت دراسة **(Greene & Miller,1996)** والتي هدفت إلى بحث العلاقة بين توجهات الهدف القائمة على التقرير الذاتي والقدرة المدركة والاندماج المعرفي أثناء التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. وقد أشارت النتائج إلى أن كلاً من القدرة المدركة ودرجات أهداف التعلم ارتبطت بصورة ايجابية مع الاندماج المعرفي ذي المعنى والمتضمن في تنظيم الذات واستراتجيات المعالجة العميقة المستخدمة والرغبة في التعلم.

كما جاءت دراسة **(Morris,2003)** والتي استهدفت التعرف على العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وأساليب مواجهة الضغوط لدى عينة من طلبة الجامعة التقليديين وغير التقليديين. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين طلاب الجامعة التقليديين وغير التقلديين في كل من توجهات أهداف الإنجاز وأساليب المواجهة لصالح غير التقليديين. كما توصلت النتائج إلى أن توجهات أهداف التعلم يمكنها أن تتنبأ بأساليب المواجهة النوعية.

كما توصلت دراسة **(Brdar et al,2005)** والتي هدفت إلى بحث العلاقة بين توجهات الهدف، واستراتجيات مواجهة الضغوط والفشل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة العليا. وقد توصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي بشكل مباشر وبشكل غير مباشر من خلال استراتجيات مواجهة الضغوط وتوجهات أهداف الإنجاز. كما وجدت الدرساة أن استراتجيات مواجهة الضغوط تقع كمنبئات وسيطة بين توجهات الهدف والإنجاز الأكاديمي.

كما أجريت دراسة **(Mousoulides & Philippou,2005)** والتي استهدفت التعرف على العلاقة بين المعتقدات الدافعية، واستراتجيات تنظيم الذات، وأهداف الإنجاز في مادة الرياضيات لدى المعلمين القبرصيين قبل الخدمة. وقد تم تطبيق الدراسة على (١٩٤) معلماً قبل الخدمة. وقد أشارت النتائج إلى أن فعالية الذات تعد منبئاً قوياً بالإنجاز الأكاديمي في مادة الرياضيات، واستراتيجيات تنظيم الذات المستخدمة، وهو ما يشير إلى أن الطلاب ذوي معتقدات فعالية الذات العالية وتوجهات أهداف الإتقان والذين يعطون قيمة عالية للمهام ويستخدمون أنواعاً مختلفة من استراتيجيات التعلم المعرفية وماوراء المعرفية يكونون أكثر وعياً وتنظيماً لمعتقداتهم الدافعية.

وتوصلت دراسة **(Roebken,2007)** والتي هدفت إلى التحقق من العلاقة بين توجهات أهداف الطلاب، ورضاهم واندماجهم الأكاديمي والإنجاز، وقد توصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين يجمعون بين توجهات أهداف التمكن والأداء أكثر رضا عن خبراتهم الأكاديمية، كما يظهرون درجات عالية من الاندماج

الأكاديمي، وينجزون بصورة أفضل من الطلاب ذوي توجهات أهداف الإتقان وحدها أو توجهات أهداف الأداء وحدها.

كما أشارت دراسة(**Putwain et al,2010**) والتي استهدفت التعرف على العلاقة بين قلق الاختبار ومعتقدات الكفاءة وأهداف الإنجاز، وبصفة خاصة إذا ما كانت أهداف الإنجاز تتوسط العلاقة بين معتقدات الكفاءة وقلق الاختبار. وقد طبقت هذه الدراسة على طلاب الصف الأول الثانوي. وأشارت النتائج إلى أن الطلاب منخفضي الكفاءة في الرياضيات قرروا أنهم كانوا أكثر قلقاً وأميل إلى استخدام توجهات أهداف تمكن– تجنب ، كما أن الطالبات اللاتي أظهرن انخفاضاً ملحوظاً في الكفاءة اللفظية، وكن أميل إلى تبني توجهات أهداف أداء– تمكن وهو ما يشير إلى كيف أن مادة الرياضيات ترتبط بالخوف والفشل بين الموضوعات الدراسية.

<u>ونخلص من الدراسات السابقة المرتبطة بتوجهات أهداف الإنجاز إلى ما يلي:</u>

- متغير توجهات أهداف الإنجاز من المتغيرات النفسية التي على درجة كبيرة من الأهمية؛ حيث تسهم توجهات أهداف الإنجاز في نجاح أو فشل الفرد الدراسي أوالأكاديمي.
- كما أن توجهات الهدف تحدد طبيعة ونوعية ومستوى استراتيجيات مواجهة الضغوط
- وجود علاقة بين توجهات الهدف للصحة النفسية الإيجابية، فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أنه في مواقف الإخفاق أو الفشل فإن الأفراد ذوي توجهات أهداف الإنجاز تكون لديهم قدرة منخفضة من الأحكام الذاتية، مما يشكل تهديداً لتقدير الذات فيؤدي إلى مشاعر سلبية مثل القلق والاكتئاب والخجل وانخفاض مفهوم الذات الأكاديمية، وتقدير الذات، وفعالية الذات وكلها مظاهر سلبية للصحة النفسية الإيجابية (**Elliot & Church, 1997; McGregor & Elliot, 2002; Skaalvik, 1997**).
- لم تجر دراسات– في حدود علم الباحث– عن علاقة توجهات أهداف الإنجاز بجودة الحياة النفسية في البيئة العربية كأحد المتغيرات التي يمكن

التنبؤ من خلالها بجودة الحياة النفسية وهو ما دفع الباحث لإجراء الدراسة الحالية

ثالثاً: استراتجيات مواجهة الضغوط

لاشك أن الاعتراف بوجود الضغوط أمر مسلم به منذ قديم الزمان وكلمة "ضغط" **stress"** مأخوذة من الكلمة اللاتينية **stringere** التي تعني " سحبة بشدة " في حين يرى البعض الآخر أن مصطلح الضغط اشتق من الكلمة الفرنسية القديمة **Destress** والتي تشير إلى معنى الاختناق والشعور بالضيق أو الظلم. وقد تحولت في الإنجليزية إلى **Stress** والتي أشارت إلى معنى الضيق أو الاضطهاد. ويعد هانز سيلي الرائد في استخدام المصطلح في علم النفس، حيث يعرف الضغط النفسي بأنه: "بأنه استجابة الجسم غير المحددة لأية مطالب تقع عليه داخلية أو خارجية كانت سبباً أو نتيجة لأية ظروف طارئة مؤلمة أو غير سارة" **(Selye,1959)**، بينما يعرف **Mc Graph(1970)** الضغوط بأنها إدراك الفرد لعدم قدرته على إحداث استجابة مناسبة لمطلب أو مهمة، ويصاحب هذا الإدراك انفعالات سلبية كالغضب، والقلق، والاكتئاب، وتغيرات فسيولوجية كرد فعل تنبيهي للضغوط التي يتعرض لها الفرد".

أما عن أسلوب المواجهة الذي نعنيه في هذه الدراسة فغالباً ما يشار إليه في الأدب بأنه:" الطريقة التي يواجه بها الفرد المواقف الضاغطة" **(Morris, et al, 2003)**.

كما عرف **Lazarus and Folkman (1984)** أساليب المواجهة بأنها: " تغيير الجهود المعرفية والسلوكية التي يبذلها الفرد باستمرار لإدارة الضغوط الداخلية و/ أو الخارجية التي يتم تقييمها كصعوبات تقف في طريق الشخص. كما أنها تعكس ميل الفرد للاستجابة بطريقة يمكن التنبؤ بها عندما يواجه مجموعة محددة من الظروف(مثل: المواقف التي يقيِّمها على أنها غير مريحة أو لا يمكن السيطرة عليها) **(Anshel, Williams, & Williams, 2000)**.

وقد وصف **Lazarus and Folkman (1984)** مجموعتين رئيستين من للمواجهة أطلق عليهما: الاستراتيجيات المتمركزة على المشكلة**Problem-focused strategies** ، والاستراتجيات المتمركزة على الانفعال**Emotion-focused strategies** . وتشير الاستراتجيات المتمركزة حول المشكلة إلى الجهود المعرفية والسلوكية التي يبذلها الفرد لمحاولة التوافق مع مصادر الضغوط. ومن الأمثلة على ذلك، إستراتيجية حل المشكلة، إستراتيجية إعادة البناء المعرفي. بينما تهدف الاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال إلى تقليل الاستثارة الانفعالية والجسمية الناتجة عن الضغوط غير المرغوب فيها. وتشمل هذه الاستراتيجيات إستراتيجية التعبير الانفعالي، وإستراتيجية المساندة الانفعالية.

وتشير نتائج كثير من الدراسات إلى أن توجهات أهداف إنجاز الطلاب يمكنها التنبؤ بالضغوط التي تواجه الطلاب في مواقف التعلم، وطريقة استجابتهم لهذه الضغوط واستخدامهم لاستراتجيات مواجهة الضغوط والتعامل معها. فقد أشارت الدراسات إلى أن توجهات أهداف الإنجاز تؤثر على طريقة تفكير الأفراد ومشاعرهم وسلوكهم في مواقف التحصيل أو الإنجاز وترتبط بمختلف النواتج التعليمية السلوكية والمعرفية والوجدانية**(Linnenbrink & Pintrich, 2002)**. وتعتمد توجهات التعلم على مفاهيم النجاح والكفاءة مرجعية الذات **self-referenced conceptions**، والتركيز على التعلم، وتحسين أداء الفرد ، وإتقان المهمة **(Kim, 1999)**. وينظر عادة إلى أهداف التعلم على أنها ترتبط بالانفعالات الايجابية مثل الاستمتاع بالمهمة والاندماج فيها. كما يستطيع الطلاب ذوو توجهات أهداف التعلم والذين يعتمدون على المحكات الداخلية في تحديد نجاحهم مواجهة الضغوط والتعامل معها بصورة أفضل**(Dweck & Leggett, 1988)**

بالنسبة للطلاب ذوي توجهات أهداف الأداء يعتمدون على تقييم كفاءتهم بمقارنة أدائهم مع الآخرين**(Kim, 1999)**. وهو ما يعكس استجابات غير تكيفية أو مرضية، كما يميلون إلى التركيز على النتائج أو المخرجات والرغبة في تجنب ردود الأفعال السلبية. كما أنهم مدفعون في إنجاز مهامهم بالدافعية الخارجية والتي

ترتبط في الغالب بالانفعالات السلبية مثل اليأس أو فقد الأملhopelessness ، والقلق والانضغاط anxiety and stress.

وهذه الانفعالات ترتكز على المقارنة الاجتماعية الخارجية مع الآخرين، والسعي إلى إنجاز الأعمال بصورة أفضل من الغير والظهور بمظهر الذكي وتجنب النظرة السلبية إليه على أنه غير موهوب وأقل ذكاء من الآخرين. والطلاب الذين يتبنون أهداف الأداء هم أكثر قلقاً وأكثر شعوراً بالضغط تجاه أدائهم الأكاديمي ومكانتهم بين الأقران، ولا يركزون على عملية التعلم نفسها(Nicholls, Jones, & Hancock, 2003).كما أنهم أكثر إحساساً بالضغوط في مواقف التحصيل أو الإنجاز لأنهم يستخدمون معايير خارجية لتقييم نجاحهم. فمحكات النجاح لديهم خارجية الوجهة مثل مقارنة أنفسهم أو تفوقهم بأقرانهم. مما يجعلهم عرضة بصورة كبيرة للشعور بالضغوط والمعاناة من قصور أو نقص محتمل في الأداء، وهو ما يشير إلى وجود علاقة قوية بين توجهات الهدف وطريقة التعامل مع الضغوط ومواجهتها.

كما أشار Endler and Parker (1990) إلى أن الأفراد يستخدمون أساليب مختلفة من المواجهة عندما يتعرضون للمواقف الضاغطة ترتبط بتوجهات أهداف الإنجاز التي يتبنونها. كما بحث Pensgaard &Roberts (2003) العلاقة بين توجهات الأنا أو الذات وتوجهات المهمة واستخدام استراتيجيات مواجهة الضغوط بين مجموعة من الرياضيين المشاركين في دورة الألعاب الاولمبية الشتوية(١٩٩٤). أظهرت النتائج التي توصلا إليها أن توجهات الذات على المهام العالية/ المنخفضة ترتبط بصورة دالة وواضحة باستخدامهم لاستراتجيات مواجهة فعالة ومساندة انفعالية واجتماعية. كما وجدا أيضاً أن توجهات الذات أو الأنا المرتفعة ارتبطت بانخفاض في استخدام استراتجيات التخطيط والمواجهة الفعالة بين الرياضيات الإناث.

<u>الدراسات التي تناولت استراتيجيات مواجهة الضغوط:</u>

أجريت دراسات متنوعة في مجال استراتيجيات مواجهة الضغوط استهدفت كشف العلاقة بين استراتيجيات مواجهة الضغوط وعدد من المتغيرات النفسية

الأخرى، كتوجهات أهداف الإنجاز، والصحة النفسية، التوافق النفسي والاجتماعي، وسوف نعرض للدراسات المرتبطة بالدراسة الحالية على النحو التالي:

ففي الدراسة التي قام بها (حسن عبد المعطي،١٩٩٢) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين ضغوط أحداث الحياة والصحة النفسية وبعض متغيرات الشخصية، وأجريت الدراسة على عينة من (١٦٨) فرداً من الجنسين، تراوحت أعمارهم ما بين(٢٣-٥٠) سنة واستخدم الباحث أداتين لقياس ضغوط الحياة وللصحة النفسية، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط دال بين الضغوط وجميع الأعراض الإكلينيكية المرضية.

كما توصلت دراسة **(Collins,1992)** والتي استهدفت التعرف على العلاقة بين الضغوط والصلابة النفسية لدى المراهقين، وتكونت العينة من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين (١١-١٦) سنة، وعددهم ٢٢٣ شاباً، واستخدمت مقياس الصلابة النفسية للمراهقين، وأظهرت النتائج أن الصلابة النفسية عملت كحاجز مخفف من تأثير الضغوط.

كما أجريت دراسة (عويد سلطان المشعان ،٢٠٠٠) والتي هدفت إلى التعرف على مصادر الضغوط لدى المعلمين في المرحلة المتوسطة، تكونت عينة الدراسة من (٧٤٥) معلماً ومعلمة من الكويتيين وغير الكويتيين، واستخدم الباحث مقياس الضغوط النفسية، ومقياس الضغوط المهنية للمعلمين، وأظهرت النتائج أن المعلمين الكويتيين أكثر تعرضاً لضغوط العمل من غير الكويتيين وإن المعلمات أكثر شعوراً بضغوط العمل من المعلمين.

كما توصلت دراسة **(Phillips,2007)** والتي استهدفت التنبؤ ببعض المؤشرات الدالة على التوافق النفسي(لاكتئاب- القلق- الحالة المزاجية)؛ من خلال استراتيجيات المواجهة المستخدمة، وتكونت عينة الدراسة من طلاب مرحلة البكالوريوس ممن يدرسون مقرر علم النفس التجريبي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استراتيجيات المواجهة المستخدمة تعد منبئاً جيداً بالمؤشرات النفسية الدالة على التوافق النفسي.

ونخلص من الدراسات السابقة المرتبطة باستراتيجيات مواجهة الضغوط إلى ما يلي:

- أهمية متغير استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية وارتباطه بكثير من المتغيرات مثل التوافق النفسي، والأداء الأكاديمي، وتوجهات أهداف الإنجاز، الصحة النفسية، التوافق النفسي.
- ندرة البحوث والدراسات العربية التي تناولت استراتيجيات مواجهة الضغوط في علاقتها بجودة الحياة النفسية أو استخدام استراتيجيات مواجهة الضغوط في التنبؤ بجودة الحياة النفسية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة :

يتضح من عرض الدراسات السابقة ما يلي :

- من خلال الإطار النظري الذي تم عرضه؛ والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية يلاحظ وجود علاقة بين جودة الحياة النفسية وكل من توجهات أهداف الإنجاز، واستراتيجيات مواجهة الضغوط؛ إلا أن هذه الدراسات قد تناولتها من منظور مختلف عن الدراسة الحالية؛ بالإضافة إلى ندرة الدراسات في البيئة المصرية التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية؛ مما دفع الباحث إلى إجراء هذه الدراسة من اجل الخروج بصيغة تنبؤية لهذه المتغيرات من حيث قدرتها على التنبؤ بجودة الحياة النفسية.
- قلة عدد الدراسات التي ركزت على الكشف عن البروفيل النفسي للطالب المتمتع بجودة الحياة النفسية كأحد مؤشرات الصحة النفسية الإيجابية في ضوء توجهات الهدف واستراتجيات مواجهة الضغوط خاصة لدى طلاب الجامعة
- بالرغم من قلة عدد الدراسات الارتباطية التي بحثت العلاقة بين توجهات الأهداف وجودة الحياة النفسية أو الصحة النفسية مثل دراسة (حسن عبد المعطي،١٩٩٢)، ودراسة **(Kaplan & Maehr,1999)**، دراسة**(Roebken,2007)** ، ودراسة **(Chow,2010)**، ودراسة **(Moldovan,2011)** ، إنها لم تحاول الكشف عن

دور توجهات الأهداف كمحددات لجودة الحياة النفسية وهو ما يسعى البحث الحالي لمحاولة الوقوف عليها.

- قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين جودة الحياة النفسية واستراتجيات مواجهة الضغوط مثل دراسة(حسن والمحرزي وإبراهيم،٢٠٠٦)، ودراسة **(Hong,2008)**، لذلك سعت الدراسة الحالية إلى بحث هذه العلاقة لاستجلائها ووضع محددات لها.
- قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين توجهات الأهداف واستراتجيات مواجهة الضغوط وجودة الحياة النفسية مثل دراسة **(Moldovan,2011)** فإنه لا توجد نماذج تفسيرية للتعرف على علاقات التأثير المباشر وغير المباشر توجهات الأهداف واستراتجيات مواجهة الضغوط وجودة الحياة النفسية وهو ما يسعى البحث الحالي لمحاولة الوقوف عليها.
- لا توجد دراسة عربية – في حدود علم الباحث– اهتمت بدراسة جودة الحياة النفسية في ضوء توجهات الأهداف واستراتجيات مواجهة الضغوط.
- حاجة الأدبيات النفسية في الوطن العربي للدراسات التي تربط بين العمليات الدافعية – الممثلة بتوجهات أهداف الإنجاز باعتبارها نظرية حديثة في التعلم – والمهارات والاستراتيجيات المتمثلة في مواجهة الضغوط، والنفسية المتمثلة في جودة الحياة النفسية.
- متغير جودة الحياة النفسية من المتغيرات التي على درجة كبيرة من الأهمية؛ حيث تسهم جودة الحياة النفسية في تمتع الفرد بدرجة مرتفعة من الصحة النفسية؛ والسعادة والتفاؤل؛ والرضا وتخفيف اثر ضغوط الحياة والتوافق تجاه أحداث الحياة.
- كما أجرى بحث في استراليا على عينة من طلاب المدارس الثانوية حاول التحقق من أي أنواع توجهات الهدف قد تؤدي إلى التكيف أو سوء التكيف في مواقف التعلم وأساليب المواجهة. وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن أهداف التمكن ترتبط بأساليب مواجهة تكيفية بينما ترتبط أهداف

الأداء بأساليب مواجهة غير تكيفية (Harackiewicz et al., 2002; Midgley, Middleton, & Kaplan, 2001).

فروض الدراسة:

في ضوء المسلمة الأساسية التي تستند إليها الدراسة الحالية، والتي مفادها أن توجه الفرد نحو الإنجاز واستراتيجيات مواجهته للضغوط تؤثر في إحساس الفرد بجودة الحياة النفسية، فإنه يمكن صياغة الفروض التي تقيس العلاقة المتوقعة بين المتغيرات المستقلة (توجه هدف الإنجاز – واستراتيجيات مواجهة الضغوط) وبين المتغيرات التابعة (جودة الحياة النفسية) على النحو التالي:

١. توجد علاقة دالة إحصائياً بين جودة الحياة النفسية وتوجهات أهداف الإنجاز لدى الطالب المعلم.
٢. توجد علاقة دالة إحصائياً بين جودة الحياة النفسية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطالب المعلم.
٣. يمكن التنبؤ بجودة الحياة النفسية لدى الطالب المعلم في ضوء توجهات أهداف الإنجاز وبعض استراتيجيات مواجهة الضغوط. ويتفرع من هذا الفرض الفروض الفرعية التالية:

(٣-١) يمكن التنبؤ بجودة الحياة النفسية لدى الطالب المعلم في ضوء توجه الهدف أداء- إقدام وبعض استراتيجيات مواجهة الضغوط ".

(٣-٢) يمكن التنبؤ بجودة الحياة النفسية لدى الطالب المعلم في ضوء توجه الهدف أداء- إحجام وبعض استراتيجيات مواجهة الضغوط".

(٣-٣) يمكن التنبؤ بجودة الحياة النفسية لدى الطالب المعلم في ضوء توجه الهدف تمكن- إقدام وبعض استراتيجيات مواجهة الضغوط ".

(٣-٤) يمكن التنبؤ بجودة الحياة النفسية لدى الطالب المعلم في ضوء توجه الهدف تمكن- إحجام وبعض استراتيجيات مواجهة الضغوط".

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي جودة الحياة في ضوء توجهات أهداف الإنجاز.

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي جودة الحياة في ضوء إستراتيجية مواجهة الضغوط.

إجراءات الدراسة

أولاً: عينة الدراسة

تم تطبيق الدراسة على عينتين؛ الأولى لتقنين الأدوات وهي العينة الاستطلاعية، والثانية هي العينة الأساسية من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة دمنهور. ويوضح جدول (٢) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والمتوسط والانحراف المعياري:

جدول رقم (٢)
المتوسط والانحراف المعياري للمجموعتين

المجموعة	العينة الكلية	عدد الأفراد		م	ع
		ذكور	إناث		
عينة التقنين	٥٠	١٠	٤٠	٢٢,٠٢	٠,٧٦
عينة التطبيق	١٠٠	٣٠	٧٠	٢١,٩٥	٠,٧٧

ثانياً: أدوات الدراسة

تضمنت الدراسة الحالية الأدوات التالية:

١ – استبيان هدف الإنجاز المعدل(AGQ-M) إعداد Finney et al. (2004)

أعد هذا المقياس كل من **Elliot and McGregor (2001)** في صورته الأصلية تحت عنوان مقياس أهداف الإنجاز **Achievement Goal Questionnaire (AGQ)** لقياس أربعة أنواع من أهداف الإنجاز(أداء إقدام– أداء أحجام – تمكن إقدام– تمكن إحجام)، في سياق دراسي محدد(مثال؛ هدفي في هذا الفصل هو الحصول على درجة أفضل من معظم الطلاب الآخرين) وقد وجد **Elliot and McGregor (2001)** أن النموذج يتكون من أربعة عوامل وهي أفضل بصورة دالة من النموذج ثنائي العوامل لـ **Button et al (1996)** ، والنموذج ثلاثي الأبعاد **Vande Walle (1997)** .

صدق الاستبيان:

تكونت الصورة الأولية للمقياس من (١٢) عبارة وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي صدقها في قياس توجه أهداف الإنجاز بأبعادها الأربعة(أداء

إقدام– أداء أحجام – تمكن إقدام– تمكن إحجام)، وهو ما يعرف بالنموذج الرباعي أو إطار(٢×٢) . ثم تم عمل دراسات للتحقق من هذا المقياس منها دراسة **Finney et al. (2004)** والتي أسفرت عن تعديل المفردات الاثنتي عشرة على مقياس توجهات أهداف الإنجاز الأصلي**Elliot and McGregor (2001)** لتنقله من قياس توجهات أهداف الإنجاز في سياق تعليمي محدد إلى قياسها في السياق الأكاديمي بصفة عامة. وقد صيغ هذا المقياس وفق طريقة ليكرت سباعي الاستجابة، حيث يتراوح مدى الاستجابة على المقياس من (١–٧) حيث تشير الدرجة(١)إلى أن العبارة غير صحيحة تماماً ، بينما تشير الدرجة(٧) إلى أن العبارة صحيحة تماماً .

أما في الدراسة الحالية فقد قام الباحث بحساب صدق المقياس بطريقتين هما:

(أ) صدق المحكمين:

بعد ترجمة مفردات المقياس، قام الباحث بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية واللغة الإنجليزية لإبداء ملاحظاتهم حول بنود المقياس في ضوء تعريف توجهات أهداف الإنجاز؛ وذلك للحكم على مدى صلاحية كل مفردة لقياس ما وضعت لقياسه، بالإضافة إلى التعرف على ملائمة مفردات المقياس لعينة الدراسة من طلاب الجامعة، وكذلك الحكم على صحة الترجمة والصياغة اللغوية لمفردات المقياس. وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين السادة المحكمين على جميع مفردات المقياس ما بين (٨٥– ١٠٠%)[٦].

(ب) صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بالتحقق من ثبات البناء الداخلي للاستبيان بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك على عينة قوامها(٥٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية.

[٦] ـ أ.د / محمود عكاشة، أ.د / عادل البنا، أ.م.د/ سعيد عبد الغني، د / الحسيني علوان، د/ عادل المنشاوي، د/ محمد أبو حلاوة .

وقد كانت جميع معاملات الارتباط جوهرية ودالة إحصائياً، وهذا ما تظهره النتائج في الجدول التالي:

جدول(٣)
معاملات الارتباط لكل عبارة بالدرجة الكلية
على استبيان توجه هدف الإنجاز المعدل (ن=٥٠)

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول: توجه هدف أداء - إقدام			البعد الثاني: توجه هدف تمكن - إقدام		
١	٠,٧٦	٠,٠١	٧	٠,٨٣	٠,٠١
٢	٠,٨١	٠,٠١	٨	٠,٧٦	٠,٠١
٣	٠,٨٠	٠,٠١	٩	٠,٧٨	٠,٠١
البعد الثالث: توجه هدف أداء - إحجام			البعد الرابع: توجه هدف تمكن - إحجام		
٤	٠,٧٥	٠,٠١	١٠	٠,٦٧	٠,٠١
٥	٠,٧٩	٠,٠١	١١	٠,٨٦	٠,٠١
٦	٠,٧٤	٠,٠١	١٢	٠,٨٢	٠,٠١

ثانياً: ثبات المقياس:

تم تقدير ثبات المقياس بطريقتين هما:

(١) الثبات بطريقة ألفا كرونباخ **Alpha Cronpach** :

تم تقدير الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ **Cronpach's Alpha** وذلك على عينة التقنين التي قوامها (٥٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية بدمنهور، ويوضح جدول (٤) قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (٤)
معاملات الثبات بطريقة ألفا
لاستبيان توجه هدف الإنجاز المعدل (ن = ٥٠)

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
(١)	توجه الهدف أداء- إقدام	٠,٨١	٠,٠١
(٢)	توجه الهدف أداء- إحجام	٠,٨٢	٠,٠١
(٣)	توجه الهدف إتقان- إقدام	٠,٨٣	٠,٠١
(٤)	توجه الهدف إتقان- إحجام	٠,٨٢	٠,٠١
	الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٣	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس وللدرجة الكلية دالة عند(٠,٠١) وهو ما يشير إلى تمتع المقياس على مستوى أبعاده الفرعية أو على مستوى الدرجة الكلية بدرجة عالية من الثبات.

(٢) الثبات بطريقة إعادة الاختبار

كما تم حساب ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (١٥) يوماً على عينة قوامها(٥٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية والجدول التالي يوضح معاملات الثبات بين التطبيقين :

جدول (٥)
معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق
لاستبيان توجه أهداف الإنجاز المعدل (ن = ٥٠)

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
(١)	توجه الهدف أداء- إقدام	٠,٨٧	٠,٠١
(٢)	توجه الهدف أداء- إحجام	٠,٨٣	٠,٠١
(٣)	توجه الهدف إتقان- إقدام	٠,٨٣	٠,٠١
(٤)	توجه الهدف إتقان- إحجام	٠,٧٧	٠,٠١
	الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩١	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس وللدرجة الكلية دالة عند(٠,٠١) وهو ما يشير إلى تمتع المقياس على مستوى أبعاده الفرعية أو على مستوى الدرجة الكلية بدرجة عالية من الثبات.

٢- مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط (النسخة الأسبانية) **Cano García, et al(2006)**

١. تم صياغة هذا المقياس في صورته الأولية من قبل كل من(Tobin et al,1998) (٧٢)مفردة ثم أعاد طباعتها بعد تنقيحها واختصارها إلى (٤٠) كل من مفردة(Cano García, et al,2006) إلى (٤٠) وهي المستخدمة في الدراسة الحالية. يهدف المقياس إلى اكتشاف المواقف التي تسبب ضغوطاً للأفراد في حياتهم اليومية وكيف يتعاملون مع هذه الضغوط. ويطلب من المفحوص أن يفكر في موقف سبب له ضغوطاً في الشهر الماضي لبضع دقائق. قد يكون هذا الموقف حصل له مع الأسرة، في المدرسة، في العمل، مع أصدقائك...إلخ.

ويتكون من ثماني استراتيجيات لمواجهة الضغوط هي باختصار وفق وصف معدو المقياس:

١. حل المشكلات **Problem solving**: وهي إستراتيجية معرفية سلوكية تهدف إلى التخلص من الضغوط بتعديل الموقف الذي تظهر فيه.
٢. النقد الذاتي**Self-criticism** وهي استراتيجيات تقوم على لوم الذات والنقد الذاتي بسبب حدوث الموقف المجهد أو الضاغط أو عدم إدارة الموقف بكفاءة.
٣. التفكير القائم على التمني **Wishful thinking** :وهي الاستراتيجيات المعرفية التي تعكس رغبة الفرد في أن الواقع لم يكن مجهداً أو ضاغطاً.
٤. المساندة الاجتماعية **Social support: strategies** وهي إستراتيجية تركز على الجانب الانفعالي تشير إلى السعي للبحث عن المساندة الانفعالية
٥. إعادة البناء المعرفي **restructuring Cognitive**: وهي الاستراتيجيات المعرفية التي تعدل من معنى ودلالة المواقف الضاغطة وتعيد بناءه من جديد.
٦. التعبير الانفعالي**Express emotions** : وهي استراتيجيات تهدف إلى التعبير عن الانفعالات التي تظهر أثناء معالجة الضغوط

٧. تجنب المشكلةProblem avoidance : وهي الاستراتيجيات التي تشمل رفض وتجنب الأفكار أو الأفعال ذات الصلة مع الأحداث المجهدة.

٨. الانسحاب الاجتماعيSocial withdrawal : وهي استراتيجيات الانسحاب من الأصدقاء والأسرة ، الزملاء والأشخاص الذين يمثلون قيمة للفرد مصحوباً باستجابة انفعالية أثناء معالجة الضغوط.

ويتم تصحيح المقياس بوضع درجة(٠-٤) ، حيث يقابل(صفر) الاختيار (أبداً) والدرجة(١) الاختيار (أحياناً) ، والدرجة(٢) الاختيار(كثيراً) ، والدرجة(٣) إلى الاختيار (كثيراً جداً) ، والدرجة(٤) الى الاختيار(تماماً)، ويتم توزيع المفردات على الاستراتيجات كما يلي:

١. **إستراتيجية حل المشكلة (PS) Problem solving : وتتضمن المفردات(١+٩+١٧+ ٢٥+٣٣).**
٢. **إستراتيجية نقد الذات (SC) Self-criticism: وتتضمن المفردات (٢+١٠+١٨+٢٦+٣٤).**
٣. **إستراتيجية التعبير عن الانفعالاتExpression emotion (EE) : وتتضمن المفردات(٣+١١+١٩+٢٧+٣٥)**
٤. **إستراتيجية التفكير القائم على التمنيWishful thinking (WT) : وتتضمن العبارات (٤+١٢+٢٠+٢٨+٣٦)**
٥. **إستراتيجية المساندة الاجتماعيةSocial support (SS) : وتتضمن المفردات (٥+١٣+٢١+٢٩+٣٧)**
٦. **إستراتيجية إعادة البناء المعرفيCognitive restructuring(CR): وتتضمن المفردات(٦+١٤+٢٢+٣٠+٣٨).**
٧. **إستراتيجية تجنب المشكلةProblem avoidance (PA) : وتتضمن المفردات (٧+١٥+٢٣+٣١+٣٩)**
٨. **إستراتيجية الانسحاب الاجتماعي Social withdrawal (SW) : وتتضمن المفردات(٨+١٦+٢٤+٣٢+٤٠)**

(١) صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس بطريقتين

(١) التحليل العاملي:

تم حساب صدق المقياس باستخدام صدق التحليل العاملي فوصلت ٨٤% للعوامل الثمانية، كما أن جميع المفردات كلها تتراوح ما بين مستويات دلالة (٠,٠٥) ، (٠,٠١).

(٢) الصدق التلازمي (الصدق المرتبط بالمحك):

حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المقياس الحالي ومقياس سمات الشخصية، واستراتيجيات فعالية الذات المدركة **strategies, personality measurements and coping perceived efficacy** فجاءت كلها دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، (٠,٠١). أما في الدراسة الحالية فقد اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على طريقتين هما:

(أ) صدق المحكمين :

بعد ترجمة مفردات المقياس، قام الباحث بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية واللغة الإنجليزية؛ وذلك للحكم على مدى صلاحية كل مفردة لقياس ما وضعت لقياسه، ومدى ارتباط مفرداته وانتمائها لأبعاد المقياس الثمانية، بالإضافة إلى التعرف على ملائمة مفردات المقياس لعينة الدراسة من طلاب الجامعة، وكذلك الحكم على صحة الترجمة والصياغة اللغوية لمفردات المقياس. وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين السادة المحكمين على جميع مفردات المقياس ما بين (٨٥- ١٠٠%) كما يوضحها الجدول التالي:

(ب) طريقة الاتساق الداخلي

حيث قام الباحث بالتحقق من ثبات البناء الداخلي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين كل درجة كل مفردة من مفردات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك على عينة قوامها(٥٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية. وقد كانت جميع معاملات الارتباط جوهرية ودالة إحصائياً، وهذا ما تظهره النتائج في الجدول التالي:

جدول(٦)
معاملات الارتباط لكل عبارة بالدرجة الكلية
على مقياس استراتجيات مواجهة الضغوط (ن=٥٠)

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
حل المشكلات			نقد الذات		
١	٠,٤٠	٠,٠١	٢	٠,٥٨	٠,٠١
٩	٠,٦٠	٠,٠١	١٠	٠,٥٩	٠,٠١
١٧	٠,٧٠	٠,٠١	١٨	٠,٦٠	٠,٠١
٢٥	٠,٨٠	٠,٠١	٢٦	٠,٧٠	٠,٠١
٣٣	٠,٨٢	٠,٠١	٣٤	٠,٤٤	٠,٠١
بالتعبير عن الانفعالات			التفكير القائم على التمني		
٣	٠,٥٧	٠,٠١	٤	٠,٩٠	٠,٠١
١١	٠,٥٩	٠,٠١	١٢	٠,٩٢	٠,٠١
١٩	٠,٥٣	٠,٠١	٢٠	٠,٨٩	٠,٠١
٢٧	٠,٤٥	٠,٠١	٢٨	٠,٩١	٠,٠١
٣٥	٠,٤٣	٠,٠١	٣٦	٠,٤٠	٠,٠١
المساندة الاجتماعية			إعادة البناء المعرفي		
٥	٠,٩٠	٠,٠١	٦	٠,٨١	٠,٠١
١٣	٠,٧٦	٠,٠١	١٤	٠,٧٣	٠,٠١
٢١	٠,٨٣	٠,٠١	٢٢	٠,٨٣	٠,٠١
٢٩	٠,٨٧	٠,٠١	٣٠	٠,٨٠	٠,٠١
٣٧	٠,٤١	٠,٠١	٣٨	٠,٥٠	٠,٠١
تجنب المشكلة			الانسحاب الاجتماعي		
٧	٠,٦٧	٠,٠١	٨	٠,٦٨	٠,٠١
١٥	٠,٧٥	٠,٠١	١٦	٠,٧٢	٠,٠١
٢٣	٠,٦٣	٠,٠١	٢٤	٠,٦٦	٠,٠١
٣١	٠,٧٤	٠,٠١	٣٢	٠,٧٤	٠,٠١
٣٩	٠,٦٧		٤٠	٠,٦٩	٠,٠١

(٢) ثبات المقياس

قام معدو المقياس بتطبيقه على عينة مكونة من (٣٣٧) فرداً، منهم (٢٢٦) رجلاً، (١١١) امرأة، ٢٨% من العينة كانوا متقدمين لعمل مقابلات لوظائف أمن، ٢٧% منهم من طلاب الجامعة، ٢٨% من أفراد ممن لا يعملون لكنهم ملحقون بدورات تدريب مهني، ٧% من عامة الناس، ١٠% ممن يعملون بوظيفة الشرطة. منهم ٧٢% غير متزوجين، بينما ٢٨% متزوجون، ٢% غير محددين، وقد تم التأكد من ثبات المقياس في الدراسة الأجنبية باستخدام ألفا كرونباخ فوجد أنها مرتفعة جداً، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات المقياس على دراستي **(García et al,2006., Tobin et al ,1998)**

جدول(٧)
معاملات الارتباط بين لاستراتيجيات مواجهة الضغوط

	الاستراتيجيات	معاملات الثبات	
		معاملات الثبات ألفا كرونباخ وفق García et al (2006)	معاملات الثبات ألفا كرونباخ وفق Tobin et al(1998)
١	حل المشكلات	%٨٦	%٨٢
٢	النقد الذاتي	%٨٩	%٨٤
٣	التعبير الانفعالي	%٨٤	%٨٩
٤	التفكير المعتمد على التمني	%٧٨	%٧٨
٥	المساندة الاجتماعية	%٨٠	%٨٩
٦	إعادة البناء المعرفي	%٨٠	%٨٣
٧	تجنب المشكلة	%٦٣	%٧٢
٨	الانسحاب الاجتماعي	%٦٥	%٨١

أما في الدراسة الحالية فقد قام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس بطريقتين مختلفتين على نفس عينة تقنين الأدوات المشار إليها سابقاً. وقد جاءت معاملات الثبات بطريقتي إعادة التطبيق وألفا كرونباخ كما توضحها بيانات الجدول التالي:

جدول(٨)
معاملات الارتباط لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط (ن=٥٠)

	الاستراتيجيات	معاملات الثبات		الدلالة
		ادة التطبيق	ا كرونباخ	
١	حل المشكلات	٠,٩٢	٠,٧٧	٠,٠١
٢	النقد الذاتي	٠,٨٨	٠,٧٢	٠,٠١
٣	التعبير الانفعالي	٠,٨٣	٠,٦٧	٠,٠١
٤	التفكير المعتمد على التمني	٠,٩٧	٠,٨٢	٠,٠١
٥	المساندة الاجتماعية	٠,٩٨	٠,٨٠	٠,٠١
٦	إعادة البناء المعرفي	٠,٩٧	٠,٧٩	٠,٠١
٧	تجنب المشكلة	٠,٨٤	٠,٧٧	٠,٠١
٨	الانسحاب الاجتماعي	٠,٧٩	٠,٧٨	٠,٠١

يتضح من الجدول ارتفاع قيم معاملات الثبات مما يدلل على تمتع مقاييس استراتيجيات مواجهة الضغوط بدرجة عالية من الثبات

٣- مقياس جودة الحياة النفسية(Ryff(1996

أعدت هذا المقياس كارول رايف (Ryff , 1996) في ضوء نموذج يسمى " نموذج العوامل الستة لجودة الحياة النفسية " ويتكون من ستة مجالات للأداء النفسي الوظيفي هي:

١. العلاقات الإيجابية مع الآخرينPositive relation with others
٢. الاستقلاليةAutonomy

٣. **الكفاءة البيئية Environmental mastery**
٤. **التطور الشخصي Personal growth**
٥. **الهدف من الحياة Purpose in life**
٦. **تقبل الذات Self – acceptance**

وتكونت الصورة الحالية للمقياس من (٨٤) مفردة بواقع (١٤) مفردة لكل بعد من الأبعاد الستة ويستجيب المفحوصين عن طريق اختيار بديل من ستة بدائل وفق أسلوب ليكرت: (١) أعارض بشدة،(٢) أعارض بدرجة متوسطة ،(٣) أعارض بدرجة قليلة،(٤) أوافق بدرجة قليلة،(٥) أوافق بدرجة متوسطة ، (٦) أوافق بشدة، ويتم تقدير درجات المفردات سلبية الصياغة بمعكوس رقمي(٦)، (٥)، (٤)، (٣)، (٢)، (١)على الترتيب ، ويحصل المفحوص على درجة لكل بعد ودرجة كلية تعبر عن جودة حياته النفسية. ويرجع اختيار الصورة الحالية للمقياس لأنها تميزت بمعاملات صدق وثبات مرتفعة في البيئات الأجنبية التي قننت فيها[٧].

(أ) صدق المقياس :

قامت معدة المقياس بحساب صدق المقياس بطريقتين هما :

(١) التحليل العاملى:

طبق المقياس على عينة من الراشدين قوامها (١١٠٨) تبلغ أعمارهم الزمنية (٢٥سنة فأكثر) ، وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي تأييداً لنموذج العوامل الستة المقترح حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين المفاهيم الكامنة للعوامل الستة ما بين (٠,٢٤- ٠,٨٥) ، مع توافر مؤشرات مرتفعة لجودة المطابقة.

(٢) صدق المحك:

تم حساب معاملات الارتباط بين المقياس ومقياس الرضا عن الحياة حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٩٧) و (٠,٩٩) . كما تم حساب

[٧] - استخدم هذا المقياس ونقله للبيئة العربية أحمد فوزي جنيدي(٢٠٠٨). في دراسته فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في جودة الحياة النفسية للتلاميذ الموهوبين. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية بالسويس. جامعة قناة السويس. واختصره إلى ٧٢ مفردة وتم تطبيقه على عينة من طلاب الثانوية العامة

معاملات الارتباط بين مقياس جودة الحياة النفسية والنسخة المكونة من (٢٠) مفردة والخاصة بتقييمات الآباء ، حيث كانت قيمة معاملات الارتباط للأبعاد (العلاقات الإيجابية مع الآخرين ، الاستقلال الذاتي ، الكفاءة البيئية ، التطور الشخصي ، الحياة الهادفة ، تقبل الذات) هي (٠,٩٨ ، ٠,٩٧ ، ٠,٩٨ ، ٠,٩٧ ، ٠,٩٨ ، ٠,٩٩) على الترتيب، ومن ثم فإن جميع معاملات صدق المقياس مرتفعة ودالة مما يثبت فعالية وكفاءة المقياس. والجدول التالي يوضح ذلك. أما في الدراسة الحالية فقد قام الباحث بحساب صدق المقياس بطريقتين:

(أ) صدق المحكمين :

بعد ترجمة مفردات المقياس، قام الباحث بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية واللغة الإنجليزية؛ وذلك للحكم على مدى صلاحية كل مفردة لقياس ما وضعت لقياسه، ومدى ارتباط مفرداته وانتمائها لأبعاد المقياس الثمانية، بالإضافة إلى التعرف على ملائمة مفردات المقياس لعينة الدراسة من طلاب الجامعة ، وكذلك الحكم على صحة الترجمة والصياغة اللغوية لمفردات المقياس . وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين السادة المحكمين على جميع مفردات المقياس ما بين (٨٥- ١٠٠%) كما يوضحها الجدول التالي:

(ب) صدق الاتساق الداخلي:

اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على طريقة الاتساق الداخلي، حيث قام الباحث بالتحقق من ثبات البناء الداخلي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين كل درجة كل مفردة من مفردات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك على عينة قوامها (٥٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية. وقد كانت جميع معاملات الارتباط جوهرية ودالة إحصائياً، وهذا ما تظهره النتائج في الجدول التالي:

جدول(٩)
معاملات الارتباط لكل عبارة بالدرجة الكلية
على مقياس جودة الحياة النفسية (ن=٥٠)

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العلاقات الإيجابية مع الآخرين			الاستقلالية			السيطرة على البيئة		
١	٠,٤٩	٠,٠١	١٥	٠,٥١	٠,٠١	٢٩	٠,٣٧	٠,٠١
٢	٠,٦٩	٠,٠١	١٦	٠,٦٩	٠,٠١	٣٠	٠,٦٨	٠,٠١
٣	٠,٥٦	٠,٠١	١٧	٠,٤٥	٠,٠١	٣١	٠,٤٩	٠,٠١
٤	٠,٦١	٠,٠١	١٨	٠,٦٧	٠,٠١	٣٢	٠,٦٩	٠,٠١
٥	٠,٢٨	٠,٠٥	١٩	٠,٦٧	٠,٠١	٣٣	٠,٧١	٠,٠١
٦	٠,٣٢	٠,٠٥	٢٠	٠,٦٩	٠,٠١	٣٤	٠,٧٣	٠,٠١
٧	٠,٥٢	٠,٠١	٢١	٠,٧٣	٠,٠١	٣٥	٠,٧٥	٠,٠١
٨	٠,٤٨	٠,٠١	٢٢	٠,٦٢	٠,٠١	٣٦	٠,٦٩	٠,٠١
٩	٠,٤٧	٠,٠١	٢٣	٠,٦٣	٠,٠١	٣٧	٠,٦٥	٠,٠١
١٠	٠,٥٧	٠,٠١	٢٤	٠,٧١	٠,٠١	٣٨	٠,٧٤	٠,٠١
١١	٠,٦١	٠,٠١	٢٥	٠,٧٢	٠,٠١	٣٩	٠,٣٧	٠,٠١
١٢	٠,٦٧	٠,٠١	٢٦	٠,٣١	٠,٠٥	٤٠	٠,٧١	٠,٠١
١٣	٠,٦٧	٠,٠١	٢٧	٠,٦٩	٠,٠١	٤١	٠,٧٤	٠,٠١
١٤	٠,٦٠	٠,٠١	٢٨	٠,٥٦	٠,٠١	٤٢	٠,٦٢	٠,٠١
التطور الشخصي			الهدف من الحياة			تقبل الذات		
٤٣	٠,٣٣	٠,٠٥	٥٧	٠,٣٣	٠,٠٥	٧١	٠,٣٤	٠,٠٥
٤٤	٠,٦٢	٠,٠١	٥٨	٠,٥٣	٠,٠١	٧٢	٠,٥٧	٠,٠١
٤٥	٠,٤٢	٠,٠١	٥٩	٠,٤٠	٠,٠١	٧٣	٠,٤٩	٠,٠١
٤٦	٠,٦٦	٠,٠١	٦٠	٠,٦٥	٠,٠١	٧٤	٠,٦٨	٠,٠١
٤٧	٠,٦٩	٠,٠١	٦١	٠,٦٤	٠,٠١	٧٥	٠,٦٥	٠,٠١
٤٨	٠,٦٤	٠,٠١	٦٢	٠,٦٥	٠,٠١	٧٦	٠,٦٦	٠,٠١
٤٩	٠,٧٢	٠,٠١	٦٣	٠,٦٥	٠,٠١	٧٧	٠,٥١	٠,٠١
٥٠	٠,٥٧	٠,٠١	٦٤	٠,٥٧	٠,٠١	٧٨	٠,٤٠	٠,٠١
٥١	٠,٦٤	٠,٠١	٦٥	٠,٦٥	٠,٠١	٧٩	٠,٥٥	٠,٠١
٥٢	٠,٦٦	٠,٠١	٦٦	٠,٦٨	٠,٠١	٨٠	٠,٥٩	٠,٠١
٥٣	٠,٤٧	٠,٠١	٦٧	٠,٤٧	٠,٠١	٨١	٠,٥٩	٠,٠١
٥٤	٠,٧١	٠,٠١	٦٨	٠,٦٣	٠,٠١	٨٢	٠,٥٤	٠,٠١
٥٥	٠,٧١	٠,٠١	٦٩	٠,٧٠	٠,٠١	٨٣	٠,٦٨	٠,٠١
٥٦	٠,٥٨	٠,٠١	٧٠	٠,٥٣	٠,٠١	٨٤	٠,٤٥	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن هناك علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات المقياس ومجموع درجاتهم على كل بعد من الأبعاد، وجميعها داله عند مستوى (٠,٠١) مما يعد مؤشراً على صدق مفردات كل بعد، وأنها تعبر عن محتوى البعد.

(ب) ثبات المقياس :

قامت معدة المقياس بحساب ثبات المقياس بطريقتين :

(١) الثبات بطريقة معامل ألفا :

قامت معدة الاختبار بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا لكرونباخ ، وكانت قيمة معاملات الثبات للأبعاد (الاستقلالية، الكفاءة البيئية، التطور الشخصي، العلاقات الإيجابية مع الآخرين ، الهدف من الحياة هي (٠,٨٣ ، ٠,٨٦ ، ٠,٨٥ ، ٠,٨٨ ، ٩٨ ، ٩١) على الترتيب، كما يوضح الجدول التالي ذلك.

(٢) الثبات بطريقة إعادة الاختبار :

قامت معدة المقياس بإعادة تطبيقه على عينة قوامها (٢٣٣) طالباً وطالبة ، تبلغ أعمارهم الزمنية (٢٥سنة فأكثر) ، بفاصل زمني قدرة أسبوعان ، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد بين (٠,٨١ و ٠,٨٨) وللمقياس ككل (٠,٩٢)

أما في الدراسة الحالية فقد قام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس بطريقتين مختلفتين على نفس عينة تقنين الأدوات المشار إليها سابقاً. وقد جاءت معاملات الثبات بطريقتي إعادة التطبيق وألفا كرونباخ كما توضحها بيانات الجدول التالي:

جدول(١٠)
معاملات الارتباط لمقياس جودة الحياة النفسية (ن= ٥٠)

	الأبعاد	معاملات الثبات		الدلالة
		إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ	
١	العلاقات الإيجابية مع الآخرين	٠,٩٠	٠,٧٤	٠,٠١
٢	الاستقلالية	٠,٩٥	٠,٧٥	٠,٠١
٣	السيطرة على البيئة	٠,٩٦	٠,٧٦	٠,٠١
٤	التطور الشخصي	٠,٩٦	٠,٧٥	٠,٠١
٥	الهدف من الحياة	٠,٩٥	٠,٧٥	٠,٠١
٦	تقبل الذات	٠,٩٤	٠,٧٤	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ارتفاع قيم معاملات الثبات مما يدلل على تمتع مقاييس جودة الحياة النفسية بدرجة عالية من الثبات.

خامساً : تفسير نتائج الدراسة:

بعد الانتهاء من التحليل الإحصائي وعرض البيانات في القسم السابق يمكن تناول النتائج التي أسفرت عنها الدراسة على النحو التالي:

- **النتائج المتعلقة بالفرض الأول**

والذي ينص على: " أنه توجد علاقةدالة إحصائياً بين جودة الحياة النفسية وتوجهات أهداف الإنجاز لدى الطالب المعلم".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في مقياس جودة الحياة النفسية ودرجاتهم على مقياس توجهات أهداف الإنجاز بأشكالها الأربعة ونتج عن ذلك مصفوفة معاملات الارتباط الموضحة بجدول (١١)

جدول (١١)
مصفوفة معاملات الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز وجودة الحياة النفسية (ن=١٠٠)

	توجهات أهداف الإنجاز	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	توجه الهدف أداء-إقدام	٠,٣٢٢	٠,٠١
٢	توجه الهدف أداء	٠,٢٨٠	٠,٠١
٣	توجه الهدف أداء	٠,٣٢٧	٠,٠١
٤	توجه الهدف أداء	٠,٢٩٦	٠,٠١
	الدرجة الكلية	٠,٣٥٨	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق مايلي :-

- وجود علاقة دالة إحصائياً بين جودة الحياة النفسية وتوجهات أهداف الإنجاز(أداء إقدام، أداء إحجام، تمكن إقدام، تمكن إحجام) حيث بلغت قيمة ر = (٠,٣٢٢، ٠,٢٨٠، ٠,٣٢٧، ٠,٢٩٦) على الترتيب، وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة(٠١و٠).
- وجود علاقةدالة إحصائياً بين جودة الحياة النفسية والدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجاز، حيث بلغت قيمة ر = (٠,٣٥٨) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠١و٠).

ويمكن تفسير النتائج السابقة كما يلي:

فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة و دالة إحصائياً بين جودة الحياة النفسية وتوجهات أهداف الإنجاز بأشكالها الأربعة(أداء إقدام- أداء إحجام- تمكن إقدام- تمكن إحجام) وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل **(Dweck & Leggett,1988)** والتي ترى أن ترتبط توجهات الأهداف بالصحة النفسية والانفعالية. ودراسة **(Elliot & Church, 1997)**، ودراسة **(McGregor & Elliot, 2002)** ،

ودراسة (Skaalvik, 1997)، والتي ترى أن توجهات أهداف الإنجاز ترتبط بالمؤشرات الدالة على جودة الحياة النفسية على اعتبار أنها تعد منبئاً جيداً على جودة الحياة النفسية. بينما اختلفت مع دراسة (Elliot & McGregor,2001) ، ودراسة (Sideridis, 2008)، ودراسة (Adie et al, 2008) والتي توصلت لوجود علاقة سلبية بين توجهات الأهداف الرباعية والصحة النفسية السلبية متمثلة في الاستثارة النفسية الزائدة وانخفاض تقدير الذات، والقلق المعرفي، وزيادة عدد مرات التردد على المراكز الصحية، ويفسر الباحث هذا الاختلاف بأنه ربما يرجع إلى أن حرص الفرد على تحسين من كفاءته أو إظهار قدراته أو مقارنة نفسه بأقرانه كلها تضعه تحت **وطئة كثير من الضغوط النفسية التي يعجزمعها عن الإحساس بجودة الحياة أو تمتعه بالصحة النفسية الإيجابية.**

<u>النتائج المتعلقة بالفرض الثاني</u>

والذي ينص على: "أنه توجد علاقة دالة إحصائياً بين جودة الحياة النفسية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطالب المعلم".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في مقياس جودة الحياة النفسية ودرجاتهم على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط بأشكالها الثمانية ونتج عن ذلك مصفوفة معاملات الارتباط الموضحة بجدول (١٢) التالي:

جدول (١٢) مصفوفة معاملات الارتباط
بين استراتيجيات مواجهة الضغوط وجودة الحياة النفسية (ن=١٠٠)

	استراتجيات مواجهة الضغوط	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	حل المشكلات	٠,٢٧٦	٠,٠١
٢	النقد الذاتي	٠,٤٠٥	٠,٠١
٣	التعبير الانفعالي	٠,٣٥٦	٠,٠١
٤	التفكير القائم على التمني	٠,٢٧٨	٠,٠١
٥	المساندة الاجتماعية	٠,٢٦٩	٠,٠١
٦	إعادة البناء المعرفي	٠,٢٨٩	٠,٠١
٧	تجنب المشكلة	٠,٣٥٦	٠,٠١
٨	الانسحاب الاجتماعي	٠,٢٦٤	٠,٠١
	الدرجة الكلية	٠,٥٥٨	٠,٠١

<u>يتضح من الجدول السابق مايلي</u>

- وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين جودة الحياة النفسية واستراتيجيات مواجهة الضغوط الثمانية(**حل المشكلة، النقد الذاتي، التعبير الانفعالي، التفكير القائم على التمني، المساندة الاجتماعية، إعادة البناء المعرفي، تجنب المشكلة، الانسحاب الاجتماعي**)، حيث بلغت قيمة ر= (٠,٤٠٥، ٠,٢٧٦، ٠,٣٥٦، ٠,٢٦٩، ٠,٢٨٩، ٠,٣٥٦، ٠,٢٦٤، ٠,٥٥٨) على الترتيب وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠١و٠).
- وجود علاقة دالة إحصائياً بين جودة الحياة النفسية والدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط، حيث بلغت قيمة ر = (٠,٥٥٨) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠١و٠).

ويمكن تفسير النتائج السابقة على النحو التالي:

أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين جودة الحياة واستراتيجيات مواجهة الضغوط الثمانية(**حل المشكلة- النقد الذاتي- التعبير الانفعالي- التفكير القائم على التمني- المساندة الاجتماعية- إعادة البناء المعرفي- تجنب المشكلة- الانسحاب الاجتماعي**)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل حسن عبد المعطي (١٩٩٢)، ودراسة حسن والمحرزي وإبراهيم (٢٠٠٦)، ودراسة **(Ruiz-Juan et al,2010)** ويرى الباحث تفسيراً لهذه النتيجة أن جودة الحياة النفسية من حيث كونها تجعل الفرد أكثر رضا عن ذاته وعن غحساسه بالجدارة والثقة في الذات والآخرين وكلها مؤشرات تدفع الفرد على لمواجهة الضغوط ومواجهة مشكلات الحياة والتعايش معها؛ وأن ما يطرأ على الفرد من تغيرات على جوانب حياته هو أمر طبيعي وضروري؛ ومن ثم فكلما كان الفرد على درجة مرتفعة من جودة الحياة النفسية أدى ذلك بالفرد لأن يصبح أكثر قدرة على تحمل ضغوط ومشكلات الحياة والسعي نحو حلها.

- نتائج الفرض الثالث:

والذي ينص على أنه " يمكن التنبؤ بجودة الحياة النفسية لدى الطالب المعلم في ضوء توجهات هدف الإنجاز وبعض استراتيجيات مواجهة الضغوط"

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد **Multiple Regression** اعتماداً على طريقة التحليل المتتابع **Stepwise** لدرجات المشاركين، والجدول (١٣) يوضح نتائج هذا التحليل على النحو التالي:

جدول (١٣)

تحليل التباين لانحدار توجهات الأهداف واستراتيجيات مواجهة الضغوط على جودة الحياة النفسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٩٨٤١,٣٥٩	٢	٤٩٢٠,٧٧٠	٣٤,٢٦٩	٠,٠٠١
البواقي	١٣٩٢٨,٣٠١	٩٧	١٤٣,٥٩١		

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) لتوجهات الأهداف واستراتيجيات مواجهة الضغوط على جودة الحياة النفسية، مما يعنى قوة توجهات الأهداف واستراتيجيات مواجهة الضغوط "المتغير المستقل" في تفسير التباين الكلى لجودة الحياة النفسية " المتغير التابع"، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد **(R=0.643)**، كما بلغت قيمة معامل التحديد **(R^2=0.414)**، مما يعد مؤشراً على قدرة توجهات الأهداف بأشكالها الأربع واستراتيجيات مواجهة الضغوط بأشكالها الثمانية على تفسير (٤١,٤%) من التباين الكلى في جودة الحياة النفسية لدى الطالب المعلم، والجدول (١٤) يوضح تلك النتائج:

جدول(١٤)

تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة

" توجهات هدف الانجاز واستراتيجيات مواجهة الضغوط بجودة الحياة النفسية"

مصدر الانحدار	معامل الانحدار(B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٣١٩,٠٩١	١٢,٥٦٧		٢٥,٣٩٠	٠,٠٠١
توجهات كلية	٠,٢٢٤	٠,٠,٠٥٤	٠,٣٢١	٤,١٢٣	٠,٠٠١
استراتيجيات كلية	٠,٧٥٥	٠,١١٠	٠,٥٣٦	٦,٨٨٢	٠,٠٠١

ومن الجدول (١٤) يمكن استنتاج معادلة التنبؤ التالية:

جودة الحياة النفسية= ٣١٩,٠٩١(٠,٢٢٤) توجهات كلي + (٠,٧٥٥) استراتيجيات كلي

ويشير الجدول السابق إلى نسبة تأثير كل متغير من المتغيرات المستقلة في جودة الحياة النفسية وتظهر معادلة التنبؤ نجاح متغيرات توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات مواجهة الضغوط في التنبؤ بجودة الحياة النفسية لدى

الطالب المعلم وهو ما يشير إلى إسهام دال لكل من توجهات الهدف واستراتيجيات مواجهة الضغوط في التنبؤ بجودة الحياة النفسية.

نتائج الفرض الخامس:

وينص على أنه" يمكن التنبؤ بجودة الحياة النفسية لدى الطالب المعلم في ضوء توجهات الهدف أداء– إقدام وبعض استراتيجيات مواجهة الضغوط".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد **Multiple Regression** اعتماداً على طريقة التحليل المتتابع **Stepwise** لدرجات المشاركين، والجدول (١٥) يوضح نتائج هذا التحليل على النحو التالي:

جدول (١٥)
تحليل التباين لانحدار توجهات الهدف أداء– إقدام لدى الطالب المعلم وبعض استراتيجيات مواجهة الضغوط على جودة الحياة النفسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٩٣٥٦,٤٦١	٢	٤٦٧٨,٢٣١	٣١,٤٨٤	٠,٠٠١
البواقي	١٤٤١٣,٣٧٩	٩٧	١٨٤,٥٩٢		

يتضح من الجدول (١٥) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لتوجه الهدف أداء– إقدام واستراتيجيات مواجهة الضغوط على جودة الحياة النفسية، مما يعنى قوة لتوجه الهدف أداء– إقدام واستراتيجيات مواجهة الضغوط " المتغير المستقل" في تفسير التباين الكلى لجودة الحياة النفسية " المتغير التابع"، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد (**R=0.627**)، كما بلغت قيمة معامل التحديد (**R^2= 0.394**)، مما يعد مؤشراً على قدرة توجه الهدف أداء– إقدام واستراتيجيات مواجهة الضغوط على تفسير (٣٩,٤%) من التباين الكلى في جودة الحياة النفسية لدى الطالب المعلم، والجدول (١٦) يوضح تلك النتائج:

جدول (١٦)
تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة
" توجهات هدف الانجاز أداء- إقدام مواجهة الضغوط بجودة الحياة النفسية"

مصدر الانحدار	معامل الانحدار(B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٣٢٠,٦٧٥	١٢,٧٨٥		٢٥,١٣٦	٠,٠٠١
توجه الهدف أداء- إقدام	٠,٦٧٤	٠,١٨٦	٠,٢٨٧	٣,٦٢٨	٠,٠٠١
استراتيجيات كلية	٠,٦٧٠	٠,١١٢	٠,٥٤٠	٦,٨١٣	٠,٠٠١

ومن الجدول (١٦) يمكن استنتاج معادلة التنبؤ التالية:

جودة الحياة النفسية= ٣٢٠,٦٧٥ (٠,٦٧٤) توجه الهدف أداء– إقدام+ (٠,٦٧٠) استراتيجيات كلي

وتظهر معادلة التنبؤ نجاح متغيرات توجهات الهدف أداء– إقدام، واستراتيجيات مواجهة الضغوط في التنبؤ بجودة الحياة النفسية، يتضح مما سبق تحقق صحة الفرض السادس حيث يمكن التنبؤ بجودة الحياة النفسية من: استراتيجيات مواجهة الضغوط وتوجهات الهدف أداء إقدام.

نتائج الفرض السادس:

وينص على أنه " يمكن التنبؤ بجودة الحياة النفسية لدى الطالب المعلم في ضوء توجهات توجه الهدف أداء– إحجام وبعض استراتيجيات مواجهة الضغوط ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد **Multiple Regression** اعتماداً على طريقة التحليل المتتابع **Stepwise** لدرجات المشاركين، والجدول (١٧) يوضح نتائج هذا التحليل على النحو التالي:

جدول (١٧)
تحليل التباين لانحدار توجهات الهدف للأداء– إقدام لدى الطالب المعلم وبعض استراتيجيات مواجهة الضغوط على جودة الحياة النفسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٨٩٠٩,٥٦٨	٢	٤٤٥٤,٧٨٤	٢٩,٠٧٨	٠,٠٠١
البواقي	١٤٨٦٠,٢٧٢	٩٧	١٥٣,١٩٩		

يتضح من الجدول (١٧) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) لتوجه الهدف أداء– إحجام واستراتيجيات مواجهة الضغوط على جودة الحياة النفسية، مما يعنى قوة لتوجه الهدف أداء– إحجام واستراتيجيات مواجهة الضغوط "المتغير المستقل" في تفسير التباين الكلى لجودة الحياة النفسية "المتغير التابع"، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد (**R=0.612**)، كما بلغت قيمة معامل التحديد (**R^2 = 0.375**)، مما يعد مؤشراً على قدرة الهدف أداء– إحجام واستراتيجيات مواجهة الضغوط على تفسير (٣٧,٥%) من التباين الكلى في جودة الحياة النفسية لدى الطالب المعلم، والجدول (١٨) يوضح تلك النتائج :

جدول (١٨)
تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة
" توجهات هدف الانجاز واستراتجيات مواجهة الضغوط بجودة الحياة النفسية"

مصدر الانحدار	معامل الانحدار(B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٣٢٠,٦٠٨	١٢,٩٧٠		٢٤,٧١٨	٠,٠٠١
توجه الهدف أداء- إحجام	٠,٥٨٧	٠,١٨٧	٠,٢٥٢	٣,١٣٩	**غير دالة**
استراتيجيات كلية	٠,٧٦٨	٠,١١٣	٠,٥٤٥	٦,٧٨٢	٠,٠٠١

ومن الجدول (١٨) يمكن استنتاج معادلة التنبؤ التالية:

جودة الحياة النفسية= ٣٢٠,٦٠٨ (٠,٧٦٨)استراتيجيات كلي

وتم استبعاد توجه الهدف أداء- إحجام لعدم تأثيره حيث كانت قيمة "ت" (٣,١٣٩) وغير دالة إحصائياً.

يتضح مما سبق تحقق صحة الفرض السادس جزئياً حيث يمكن التنبؤ بجودة الحياة النفسية من: استراتيجيات مواجهة الضغوط. وتظهر معادلة التنبؤ نجاح متغيرات توجهات الهدف واستراتيجيات مواجهة الضغوط في التنبؤ بجودة الحياة النفسية.

نتائج الفرض السابع:

وينص على أنه " يمكن التنبؤ بجودة الحياة النفسية لدى الطالب المعلم في ضوء توجهات الهدف تمكن- إقدام وبعض استراتيجيات مواجهة الضغوط".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد **Multiple Regression** اعتماداً على طريقة التحليل المتتابع **Stepwise** لدرجات المشاركين، والجدول (١٩) يوضح نتائج هذا التحليل على النحو التالي:

جدول (١٩)
تحليل التباين لانحدار توجهات الهدف تمكن- إقدام
واستراتيجيات مواجهة الضغوط على جودة الحياة النفسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٩٤٠٦,٨٤٨	٢	٤٧٠٣,٤٢٤	٣١,٧٦٤	٠,٠٠١
البواقي	١٤٣٦٢,٩٩٢	٩٧	١٤٨,٠٧٢		

يتضح من الجدول (١٩) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) لتوجه الهدف تمكن- إقدام واستراتيجيات مواجهة الضغوط على جودة الحياة

النفسية، مما يعنى قوة لتوجه الهدف تمكن– إقدام واستراتيجيات مواجهة الضغوط "المتغير المستقل" في تفسير التباين الكلى لجودة الحياة النفسية "المتغير التابع"، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد (R=0.629)، كما بلغت قيمة معامل التحديد (R^2= 0.396)، مما يعد مؤشراً على قدرة الهدف تمكن– إقدام واستراتيجيات مواجهة الضغوط على تفسير (٣٩,٦%) من التباين الكلى في جودة الحياة النفسية لدى الطالب المعلم، والجدول (٢٠) يوضح تلك النتائج :

جدول (٢٠)
تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة
" توجهات الهدف تمكن- إقدام واستراتيجيات مواجهة الضغوط بجودة الحياة النفسية"

مصدر الانحدار	معامل الانحدار(B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٣٢٠,٧٣٤	١٢,٧٣٣		٢٥,١٩٠	٠,٠٠١
توجه الهدف تمكن- إقدام	٠,٦٨٣	٠,١٨٥	٠,٢٩١	٣,٦٨١	٠,٠٠١
استراتيجيات كلية	٠,٧٥٩	٠,١١١	٠,٥٣٩	٦,٨٠٩	٠,٠٠١

ومن الجدول (٢٤) يمكن استنتاج معادلة التنبؤ التالية:

جودة الحياة النفسية= ٣٢٠,٧٣٤ (٠,٦٨٣) توجه الهدف تمكن– إقدام+ (٠,٧٥٩)استراتيجيات كلي

وتظهر معادلة التنبؤ نجاح متغيرات توجه الهدف تمكن– إقدام واستراتيجيات مواجهة الضغوط في التنبؤ بجودة الحياة النفسية لدى الطالب المعلم والتي تشير إلى إسهام دال لكل من توجه الهدف تمكن– إقدام، استراتيجيات مواجهة الضغوط في التنبؤ بجودة الحياة النفسية لدى الطالب المعلم .

نتائج الفرض الثامن:

والذي ينص على أنه " يمكن التنبؤ بجودة الحياة النفسية لدى الطالب المعلم في ضوء توجهات توجه الهدف تمكن– إحجام وبعض استراتيجيات مواجهة الضغوط ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد **Multiple Regression** اعتماداً على طريقة التحليل المتتابع **Stepwise** لدرجات المشاركين، والجدول (٢١) يوضح نتائج هذا التحليل على النحو التالي:

جدول (٢١)
تحليل التباين لانحدار توجهات الهدف تمكن– إحجام لدى الطالب المعلم

وبعض استراتيجيات مواجهة الضغوط على جودة الحياة النفسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٩٠٩٩,٦٣٥	٢	٤٥٤٩,٨١٨	٣٠,٠٨٤	٠,٠٠١
البواقي	١٤٦٧٠,٢٠٥	٩٧	١٥١,٢٣٩		

يتضح من الجدول (٢١) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لتوجه الهدف تمكن- إحجام واستراتيجيات مواجهة الضغوط على جودة الحياة النفسية، مما يعنى قوة لتوجه الهدف تمكن- إحجام واستراتيجيات مواجهة الضغوط "المتغير المستقل" في تفسير التباين الكلى لجودة الحياة النفسية "المتغير التابع"، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد (R=0.619)، كما بلغت قيمة معامل التحديد (R^2= 0.383)، مما يعد مؤشراً على قدرة الهدف تمكن- إقدام واستراتيجيات مواجهة الضغوط على تفسير (٣٨,٣%) من التباين الكلى في جودة الحياة النفسية لدى الطالب المعلم، والجدول (٢٢) يوضح تلك النتائج :

جدول (٢٢)

تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة

" توجهات الهدف تمكن- إحجام واستراتيجيات مواجهة الضغوط بجودة الحياة النفسية"

مصدر الانحدار	معامل الانحدار(B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٣٢٠,٣٧١	١٢,٨٨٧		٢٤,٨٦٠	٠,٠٠١
توجه الهدف تمكن- إحجام	٠,٦٨٩	٠,٢٠٦	٠,٢٦٨	٣,٣٥٢	غير دالة
استراتيجيات كلية	٠,٧٦٧	٠,١١٣	٠,٥٤٤	٦,٨١٣	٠,٠٠١

ومن الجدول (٢٢) يمكن استنتاج معادلة التنبؤ التالية:

جودة الحياة النفسية= ٣٢٠,٧٣٤ (٠,٧٥٩)استراتيجيات كلي

وتم استبعاد توجه الهدف تمكن- إحجام لعدم تأثيره حيث كان قيمة "ت" (٣,٣٥٢) وغير دالة إحصائياً ، مما يعني تحقق الفرض الثامن حيث يمكن التنبؤ بدرجات جودة الحياة النفسية من توجهات الهدف واستراتيجيات مواجهة الضغوط.

وتظهر معادلة التنبؤ نجاح متغيرات توجه الهدف تمكن- إحجام واستراتيجيات مواجهة الضغوط في التنبؤ بجودة الحياة النفسية لدى الطالب المعلم والتي تشير إلى إسهام دال لكل من توجه الهدف تمكن- إحجام، استراتيجيات مواجهة الضغوط في التنبؤ بجودة الحياة النفسية لدى الطالب المعلم .

نتائج الفرض التاسع:

والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي جودة الحياة في ضوء توجهات أهداف الإنجاز ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم ترتيب درجات جودة الحياة تصاعدياً ثم أخذ نسبة ٢٥% المنخفضة من الدرجات لتمثل مجموعة منخفضي جودة الحياة وكان عددهم (٢٥) طالباً وطالبة. وتم أخذ نسبة ٢٥% العليا من الدرجات لتمثل مجموعة مرتفعي جودة وكان عددهم (٢٦) طالباً وطالبة. ثم تم استخدام اختبار " ت " T Test للمجموعات المستقلة للمقارنة بين مرتفعي ومنخفضي جودة الحياة في مقياس توجهات أهداف الإنجاز. وجاءت النتائج على النحو الذي يوضحها الجدول التالي :

جدول (٢٣)
قيمة "ت " ومستوى دلالتها للفروق بين مرتفعي ومنخفضي جودة الحياة على مقياس توجهات أهداف الإنجاز

المتغيرات	مرتفعو جودة الحياة ن=٢٦		منخفضو جودة الحياة ن=٢٥		قيمة ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
توجهات أهداف الإنجاز	٥٤,٨٨	١٩,٣٧	٣١,١٢	١٨,٨٨	٤,٤٤	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي جودة الحياة على مقياس توجهات أهداف الإنجاز، مما يشير إلى وجود فروق حقيقية بين المجموعتين في الإحساس بجودة الحياة النفسية.

ويمكن تفسير النتائج السابقة على النحو التالي:

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي جودة الحياة على مقياس توجهات أهداف الإنجاز، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة **Kaplan & Maehr(1999)**، ودراسة **Chow (2010)** ، ودراسة **(Moldovan,2011)** ويرى الباحث تفسيرا لهذه النتيجة أن توجهات أهداف الإنجاز كونها تجعل الفرد يسعى إلى تطوير ذاته وتحسين قدراته والسعي إلى عدم الظهور بمظهر العاجز أو الأقل من الآخرين في القدرات والمهارات وهو ما

يساعد الفرد على السعي نحو تحقيق أهدافه والمشاركة بايجابية في المواقف والعمل على تقبل ذاته مما يؤدي إلى تدعيم التوقعات الإيجابية والتفاؤل والسعادة وبالرضا عن ذاته وبالتالي تحقيق جودة الحياة النفسية.

نتائج الفرض العاشر:

والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي جودة الحياة في ضوء إستراتيجية مواجهة الضغوط "

جدول (٢٨)
قيمة "ت " ومستوى دلالتها للفروق بين مرتفعي ومنخفضي جودة الحياة على مقياس إستراتيجية مواجهة الضغوط

المتغيرات	مرتفعو جودة الحياة ن=٢٦		منخفضو جودة الحياة ن=٢٥		قيمة ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
استراتيجات مواجهة الضغوط	١٢٢,٣٨	١٠,٩٣	١٠٥,٥٢	٦,٤٢	٦,٧٥	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي جودة الحياة على مقياس إستراتيجية مواجهة الضغوط ، مما يشير إلى وجود فروق حقيقية بين المجموعتين في الإحساس بجودة الحياة النفسية.

ويمكن تفسير النتائج السابقة من خلال :

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي جودة الحياة على مقياس ضوء إستراتيجية مواجهة الضغوط، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من وتتفق مع نتائج الدراسة حسن عبد المعطي (١٩٩٢) ، ودراسة **Shek(1997)**، ودراسة **(Phillips,2007)**، ويرى الباحث تفسيرا لهذه النتيجة أن جودة الحياة النفسية تسهم في ارتفاع مستوي تقدير الفرد لذاته والإحساس بالكفاءة والجدارة النشخصية والثقة في قدرته على المواجهة وكلها عوامل تجعل الفرد أكثر قدرة على مواجهة الضغوط ومواجهة مشكلات الحياة ؛ ومن ثم فكلما كان الفرد على درجة مرتفعة من جودة الحياة النفسية أدى ذلك بالفرد إلى تحمل ضغوط ومشكلات الحياة والقدرة على حلها.

تفسير نتائج الدراسة:

- مما سبق يتضح تحقق فروض الدراسة الحالية، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من(Jacobi,1987) والتي أشارت إلى أن طلبة الجامعة ذوي القدرة على الإنجاز والمتمتعين بالصحة النفسية الإيجابية وبالتوافق الذاتي والاجتماعي بأظهروا مستويات أقل بشكل ملحوظ من الضغوط الأكاديمية وقرروا أنهم أكثر رضا عن تجاربهم الأكاديمية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن هناك علاقة بين جودة الحياة النفسية وكل من توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات مواجهة الضغوط ، مما يمنحهم قدرة على التغلب على المصاعب التي تواجههم، والتحدي، ومن ثم سيكون لديهم إدراك مرتفع لمفهوم ذاتهم وعلاقات اجتماعية ايجابية مع الآخرين ووضع أهداف ذات معني في الحياة والسعي لتحقيقها ومن يكون تصورهم إيجابياً عن ذواتهم، حيث أنهم يستمتعون بالتعلم ذاته ويظهرون مثابرة أكثر في أدائهم للأعمال والمهام المختلفة.
- تسهم توجهات الأهداف بأشكالها الأربعة(أداء إقدام– أداء إحجام– تمكن إقدام – تمكن إحجام) في التنبؤ بجودة الحياة النفسية، وإن كان التوجه الهدف القائم على التمكن إقدام يمثل أكثر أشكال توجهات الأهداف إسهاماً في التنبؤ بجودة الحياة النفسية، يليه توجهات أهداف أداء إقدام، في حين أنه لا يمكن التنبؤ بجودة الحياة النفسية من خلال التوجه القائم على التمكن– إحجام، والأداء إحجام.
- وبناءً عليه يمكن القول إن ميول الفرد(الإقدامية–الإحجامية) تلعب دوراً كبيراً في زيادة قدرته على التوافق النفسي والشعور بالرضا وتحقيق أهداف مقدرة في الحياة، فالطلاب ذوى الميول الإقدامية سواء أكانوا من ذوى النمط الدافعي التمكن أو الأداء أكثر شعوراً بجودة الحياة النفسية والتوافق مع المثيرات والضغوط الأكاديمية المختلفة أكثر من الميول الإحجامية.
- ومن جانب آخر يتسم الطلاب ذوى الميول الإقدامية (تمكن إقدام– أداء لإقدام) بالاعتقاد في قدرتهم على النمو والتطور التي تحول دون وقوعهم في الأنماط الفاشلة من السلوكيات والتفوق والنجاح في مواجهة الضغوط مقارنة بزملائهم ، ويميلون إلى استخدام محكات أو معايير عالية تجعلهم دائما يسعون إلى

الإنجاز وتحقيق أهداف تعليمية مقدرة، كما أنهم أكثر تقبلاً لذواتهم، واكثر ثقة في قدراتهم ، وأكثر رضا عما ينجزون أو يحققون من أعمال وهو ما يشير إلى اختلاف البروفيل النفسي لكلا الوعين، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Ames and Archer, 1988). ودراسة (Dweck, 1988) ، ودراسة (Ames and Archer, 1988) والتي تشير إلى أن الطلاب ذوي الميول الإقدامية أكثر استعداداً لتحدى المهام الصعبة والاستمرار في إنجازها، ولديهم مشاعر ايجابية تجاه مواقف التعلم، ويظهرون أنماطاً تكيفية من العزو السببي في هذه المواقف، وغالبا ما يرتبط توجهات هدف الإتقان بالمشاركة طويلة المدى، والاندماج في مهام التعلم والاستمتاع بها بدرجة كبيرة.

- بينما يميل الطلاب ذوو الميول الإحجامية إلى الانسحاب وضعف الثقة في الذات (Elliot, 1997) وضعف فعالية الذات الأكاديمية (Middleton & Midgley,1997) ، وبتجنب طلب المساعدة وقلق الاختبار، وعدم القدرة على التكيف (Midgley & Urdan, 2001) وهو ما يفسر عدم قدرة توجهات أهداف (تمكن إحجام– وأداء إحجام) على التنبؤ بجودة الحياة النفسية والتي تقتضي أن يكون الطالب قادراً على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين، والسعي نحو تحقيق أهداف مقدرة في الحياة والرضا عن ذلته وتقبلها.
- كما تسهم استراتيجيات المواجهة سواء المتمركزة حول المشكلة أو المتمركزة حول الانفعال في التنبؤ بجودة الحياة النفسية وهو ما يتفق مع دراسة (Gagné & Blanchard,2007). ودراسة (Dweck & Leggett,1988)، ودراسة (Pintrich, 2000b). ويمكن تفسير ذلك بان مصطلح مفهوم جودة الحياة النفسية بمثابة مظلة عامة يندرج تحتها كثير من المعاني: كالقناعة والرضا عن كل جوانب الحياة، وتحقيق الذات والبحث عن المساندة الاجتماعية والانفعالية وكذلك التعبير الانفعالي وما يتضمنه ذلك من شعور المرء بتحقيقه أو إنجازه شيئًا ما ذا قيمة بالنسبة له والأمن النفسي والسعادة وحسن الحال والتوافق النفسي وكلها عوامل تساعد الطالب على مواجهة ما يقابله من ضغوط.

- فالأفراد الذين يعتبرون الإنجاز مهماً في حياتهم يميلون إلى تقييم الأحداث على أنها تمثل تحدياً كبيراً بالنسبة لهم، ويستخدمون استراتجيات مواجهة أكثر فعالية في مواجهة المواقف الضاغطة(Santiago-Rivera et al., 1995) ، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (MacNair & Elliot,1992) حيث يؤدي الوعي بمهارات حل المشكلة وأساليب المواجهة إلى تحسن وتطور المهارات المطلوبة لتنفيذ المهام. كما أنهم يكونون أكثر فعالية في مهارات حل المشكلة وكذلك يستخدمون استراتيجيات مواجهة تستهدف التوجه نحو المهمة أو التركيز على حل المشكلة.

توصيات ومضامين تربوية :-

ألقت الدراسة الحالية الضوء على جودة الحياة النفسية كمفهوم حديث نسبياً على الأدب السيكولوجي ظهر مع ظهور اتجاه علم النفس الإيجابي وهو معني بالحالة الذاتية والمعني الوجودي للفرد ومدى رضاه عن نفسه وعن حياته وعما حققه من إنجازات في حياته. وقد اهتمت الدارسة الحالية ببحث هذا المصطلح في علاقته بمفاهيم توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى عينة من طلاب الجامعة ممثلين في طلاب كلية التربية بدمنهور وأظهرت الدراسة أنه بالإمكان التنبؤ بجودة الحياة النفسية من خلال متغيرات توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات مواجهة الضغوط وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي :

- عمل لقاءات إرشادية للطلاب يتم فيها تبصيرهم بمفهوم جودة الحياة النفسية وأبعاده المختلفة وكيفية تحقيقه لديهم.
- ضرورة تشجيع الطلاب على تبني أهدف التمكن أو الاتقان والتقليل قدر الإمكان من تبنيهم لأهداف الأداء، لما لأهداف الإتقان من تأثير على أداء الفرد وسعيه المستمر نحو التحسن والتطور والإنجاز .
- تدريب الأفراد على إدارة المشكلات والضغوط التي تواجههم في الحياة مع تزويدهم ببرامج لإدارة ومواجهة الضغوط وإدارة واتخاذ القرارات والوقت مما يسهم في تحسين مستوى جودة الحياة النفسية لديهم.

- تفعيل العلاقات الاجتماعية بين الطلاب في مجتمع الجامعة وكافة المؤسسات التعليمية من خلال الأنشطة الطلابية وإقامة الأسر والرحلات لما لهذه العلاقات من تأثير على شخصية الطلاب والتخفيف من وطئة الضغوط التي تمر بهم
- حث أعضاء هيئة التدريس على توطيد العلاقة مع الطلاب والاستماع إلى مشكلاتهم وتبصيرهم بكيفية مواجهة المشكلات وإدارة الضغوط الحياتية التي تواجههم.

<u>البحوث المقترحة :</u>

- يمكن إجراء هذه الدراسة بنفس متغيراتها على عينات أخرى في مراحل تعليمية مختلفة.
- يمكن إجراء هذه الدراسة من خلال متغيرات أخرى نفسية لمعرفة مدى إسهامها في جودة الحياة النفسية.
- يمكن دراسة متغير جودة الحياة النفسية لدي فئات ومستويات تحصيلية مختلفة من الطلاب مثل الموهوبين دراسياً والطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم .
- دراسة العلاقة بين بعض المتغيرات الأخرى ذات الصلة والتي لم تتعرض لها الدراسة الحالية لتغطية هذا الجانب الهام من شخصية المتعلم .
- إجراء دراسات للتعرف على البروفيل النفسي للمعلم المتمتع بجودة الحياة النفسية. والكشف عن الاختلاف بين البروفيل النفسي للمعلم المتمتع بجودة الحياة النفسية في ضوء فعالية الذات والمعتقدات حول التعلم.

مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية

١) أحمد فوزي جنيدي(٢٠٠٨). في دراسته فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في جودة الحياة النفسية للتلاميذ الموهوبين. **رسالة دكتوراه غير منشورة.** كلية التربية بالسويس. جامعة قناة السويس

٢) حسن عبد المعطي(١٩٩٢): ضغوط أحداث الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية وبعض متغيرات الشخصية.**مجلة كلية التربية** جامعة الزقازيق، العدد ٩. ص ص ٦٦- ٨٩.

٣) عويد سلطان المشعان (٢٠٠٠).مصادر الضغوط في العمل لدى المدرسين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وعلاقتها بالاضطرابات النفسية الجسمية. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة الكويت، المجلد الثامن والعشرون، العدد الأول ، ص ص ٦٥ – ٩٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية

4) Akın, A., & Çetin, B. (2007). Achievement Goal Orientations Scale: The study of validity and reliability. Eurasian Journal of Educational Research, 26, 1−12.

5) Albaili, M. A. (1998). Goal orientations, cognitive strategies, and academic achievement of United Arab Emirates college students. **Educational Psychology, 18(2), 195–203**.

6) Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivation processes. **Journal of Educational Psychology,** 80(3), 260−267.

7) Ames, C. (1992). Classrooms: Goals structuresa and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, 84(3), 261−271.

8) Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. **Review of Educational Research,** 64, 287−309.

9) Anshel, M. H., Williams, L. R. T., & Williams, S. M. (2000). Coping style following acute stress in competitive sport. **The Journal of Social Psychology**, 140(6), 751−773

10) Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. **Contemporary Educational Psychology,** 19(4). 430−446.

11) Brdar, I.,Rijavec, M.,& Loncaric,D. (1)(2005).Goal Orientations, Coping with School Failure and School Achievement. **European Journal of Psychology of Education**. Volume XXI, Number 1 / March, 2006 » 53-70.

12) Butler, R. (1992). What young people want to know when: Effects of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparisons. **Journal of Personality and Social Psychology**, 62, 934–943.

13) Brooks, P.R.;Morgan,G.S., & Scherer, R.F. (1990). Sex role orientation and type of stressful situation: effects on coping behaviors. Journal **of Social Behavior and Personality**, 5 (6), 627-639.

14) Burk , Ronald . Green glass , Esther , schwarzer Ralf (1996) .**Predicting Teacher**

Burnout Over Time Supper , social Self – Doubts on Burnout and its Consequences " Paper was Effects of work Stress .Available at:w.w.w. yorku.com .

15)Çetin, B., Akın, A. (2009). An investigation of the relationship between achievement goal orientations and the use of stress coping strategies with canonical correlation. **International Journal of Human Sciences** [Online]. 6:1. Available: http://www.insanbilimleri.com/en 255

16)Carla ,B. C. (1993). Hardiness As Stress Resistance Resource. **Annual Meeting of the American Psychological Association** (101st, Toronto, Ontario, Canada, August 20-24, 1993).

17)Chow, H.P.H(2007).Psychological well-being and scholastic achievement among university students in a Canadian Prairie City. **Humanities, Social Sciences and Law Social Psychology of Education**, Volume 10, Number 4, 483-493.

18)Dill, P.L., & Henley, T.B. (1998). Stressors of college: a comparison of traditional and nontraditional students. **The Journal of Psychology**, 132 (1), 25-32.

19)Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. **Journal of Educational Psychology**, 84, 290–299

20)Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. **American Psychologist**, 41(10), 1040−1048.

21)Dweck, C.S., & Leggett E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. **Psychological Review**, , 95(2), 256−273

22)Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 70, 461– 475.

23)Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 72(1), 218-232

24)Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. **Educational Psychologist**, 34, 169–189.

25)Elliot, A. J., & Trash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. **Educational Psychology Review**, 13(2), 139−156

26)Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. **Journal of Personality and Social Psychology**, 54(1), 5−12

27)Emily A. Morris "The relationship between achievement goal orientation and coping style: traditional vs. nontraditional college students". **College Student Journal**. FindArticles.com. 08 May, 2010. http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_1_37/ai_99816473/

28)Endler, N.S., & Parker, J.D.A. (1990a). The multi-dimensional assessment of coping: a critical evaluation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 42, 207−220

29)Endler, N.S., & Parker, J.D.A. (1990b). **Coping inventory for stressful situations: manual**. Toronto: Multi-Health Systems

30)Eppler, M.A., & Harju, B.A. (1997). Achievement motivation goals in relation to academic performance in traditional and nontraditional college students. **Research in Higher Education**, 38 (5), 557-573.

31)Eppler, M. A., & Harju, B. A. (2000). Achievement goals failure attributions and academic performance in nontraditional and traditional college students. **Journal of Social Behavior and Personality**, 15(3), 353−372

32)Fierro A. Para una ciencia del sujeto.(1993).**Investigation de la personal(lidad)**. Barcelona: Anthropos.

33)García,F.J.C., Franco, L.R., & Martínez,J.G.(2007). Spanish version of the Coping Strategies Inventory. **Actas Esp Psiquiatr** 2007;35(1):29-39.

34)Greene, B. A., & Miller, R. B. (1996). Influences on achievement: goals, perceived ability, and cognitive engagement. **Contemporary Educational Psychology**, 21, 181-192.

35)Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. **Journal of Personality and Social Psychology**, 73, 1284−1295

36)- Heba Ibrahim , Owaied Al Mashaan (2004) . Job Stress and ite Relation With Type A , Iocus of Control. **Arabic Studies in Psychology**.3 .2, pp5-32..

37)Hipps, E.S.&Halpin,G.(1991).Jop Stress , Stress Related to Performance –Based Accreditation ,Locus of Control Age and Gender As Related to Jop Satisfacthon and Burnout in Teachers and Prinicipals". **ERIC**. **Database**. No.D341673.

38)Hong, Li(2008)College Stress and Psychological Well-Being: Self-Transcendence Meaning of Life as a Moderator. **College Student Journal**, 42,2 ,531-541.

39)Jacobi, M. (1987). Stress among re-entry women students: a contextual approach. San Diego, CA: Association for the Study of Higher Education. (**ERIC Document Reproduction**, **Service** No. ED 281 460).

40)Jenkins S & Calhoun J (1991) . Teacher Stress : Issues and Intervention" ,**Psychology in Schools** , 28 , January, pp 60 – 70.

41)Kaplan, A.,& Maehr, M.L.(1999). Achievement Goals and Student Well-Being. **Contemporary Educational Psychology** 24, 330–358.

42)Kim, M. (1999). Relationship of achievement-related dispositions cognitions and the motivational climate to cognitive appraisals coping strategies and their effectiveness. **Unpublished Doctoral Dissertation**. University of Purdue, West Lafayette, Indiana, USA.

43)Lazarus RS.(1966). **Psychological stress and the coping process**. New York: McGraw Hill, 1966

44)Lazarus, R. S., & Folkman. S. (1984). **Stress, appraisal and coping**. New York: Springer

45)Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. **Educational Psychologist**, 37(2), 69–78.

46)MacNair, R.R., & Elliott, T.R. (1992). Self-perceived problem-solving ability, stress appraisal, and coping over time. **Journal of Research in Personality**, 26

47)Mousoulides, N.,& Philippou,G.(2005). Students' Motivational Beliefs, Self-Regulation Strategies And Mathematics Achievement. **Psychology of Mathematics** . 2205. 3-327.

48)McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., Lowell, E. L. (1953).**The Achievement Motive**. New York: Appleton-Century-Crofts.

49)Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack ability: An under-explored aspect of goal theory. **Journal of Educational Psychology**, 89, 710-718.

50)Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. **Journal of Early Adolescence**, 15, 389–411.

51)Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L, H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. **Contemporary and Educational Psychology**, 23, 113–131.

52)Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L. H., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). **Manual for the patterns of adaptive learning scales**. Ann Arbor. MI: The University of Michigan.

53)Moldovan, I. (2011). The relationship between motivational climate, goal orientation and psychological well-being among Swedish table tennis players. (**C-essay in Sport Psychology** 61-90 ECTS credits). School of Social and Health Sciences: Halmstad University..

54)Morris, E. A., Brooks, P. R., & May, J. L. (2003). The relationship between achievement goal orientation and coping style: traditional vs. nontraditional college students. **College Student Journal** 37(1), 3−9.

55) Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. **Journal of Educational Psychology**, 77(6), 683−692.

56)Nicholls, J. G. (1989). **The competitive ethos and democratic education**. Cambridge. MA. Harvard University Press.

57)Nichols, W. D., Jones, J. P., & Hancock, D. R. (2003). Teachers' influence on goal orientation: Eploring the relationship between eighth graders' goal orientation, their emotional development, their perceptions of learning, and their teachers' instructional strategies. **Reading Psychology**, 24(1), 57-85.

58)Nolen, S. B. (1987a). The Hows and Whys of Studying: The relationship of goals to strategies. **Paper presented at the annual meeting of American Educational Association**. Washington, DC, April, 20-24.

59)Özbay, Y., & Şahin, B. (1997). **Stresle Başa Çıkma Ölçeği. IV. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi**, Ankara.

60)Pensgaard, A. M., & Roberts, C. M. (2003). Achievement goal orientations and the use of coping strategies among Winter Olympians. **Psychology of Sport and Exercise**, 4, 101–116

61)Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). **Motivation in education**. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

62)Putwain, William, D., Daniels & Anne, R(2010). Is the Relationship between Competence Beliefs and Test Anxiety Influenced by Goal Orientation? **Learning and Individual Differences**, 20,1,8-13 Feb 2010

63)Roedel, T. D., Schraw, G., & Plake, B. S. (1994). Validation of a measure of learning and performance goal orientations. **Educational and Psychological Measurement**, 54(4), 1013−1021.

64)Roedel, T. D., & Schraw, G. (1995). Beliefs about intelligence and academic goals. **Contemporary Educational Psychology**, 20 464-468.

65)Ruiz-Juan.F.,Gómez-López.M., Pappous.A., Cárceles, F.A.,& Allende, G.F.(2010). Dispositional Goal Orientation, Beliefs about the Causes of Success and Intrinsic Satisfaction in Young Elite Paddlers. **Journal of Human Kinetics** , 26 2010, 123-136.

66)Ryff, C. D. (1996). Psychological well-being. In J. E. Birren (Ed.), **Encyclopedia of gerontology: age, aging, and the aged** (pp. 365-369). San Diego, CA: Academic Press.

67)Santiago, Rivera, A.L.; Bernstein, B.L., & Gard, T.L. (1995). The importance of achievement and the appraisal of stressful events as predictors of coping. **Journal of College Student Development**, 36 (4), 374-383.

68)Schunk, D. H. (2000). Coming to terms with motivation constructs. Contemporary **Educational Psychology**, 25, 116−119.

69)Shields, N. (1993). Attribution processes and stages of adult life development

among adult university students. **Journal of Applied Social Psychology**, 23 1321-1336.

70) Smith M & Bourke S (1992) . Teacher Stress Examining A model Based on Context Workload and Satisfaction " , Teaching Teacher Education , No .8 ,pp31 – 46

71) Stavrianopoulos, K. (2005). Achievement goals as predictors of metacognitive knowledge monitoring and academic help-seeking behavior among college students. **Unpublished Doctoral Dissertation**. University of Fordham. Newyork.

72) Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). **Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis**. Learning and Instruction, 18, 251-266. http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.05.003

73) Urdan, T. C. (1997). Achievement goal theory: Past results future directions. In M. Maehr. & P. R. Pintrich (Eds.). **Advances in motivation and achievement**. 10, 99–142.

74) Walter Gmelch , Jaseph Torelli (1993) .**The Association , of Role Conflict and Ambiguity with Administration stress and Burnout** . ED .359631 EDRS