مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية
المجلد 42 العدد 1 (2026): 340- 370

Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences
Vo. 42 No. 1 (2026): 340 -370

أسلوبا التعلم السطحي والعميق وعلاقتهما بجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة من طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية / جامعة دمشق

لينا عزالدين علي*[1]

[1]* مدرس، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق.
lena.ali@damascusuniversity.edu.sy

الملخص:

هدف البحث إلى تعرف العلاقة الارتباطية بين أسلوبي التعلم (السطحي، العميق) وجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة من الطلبة المسجلين في نظام التعليم المفتوح في كلية التربية في جامعة دمشق، وكذلك تعرف نوع أسلوب التعلم الأكثر استخداما (السطحي. العميق) ومستوى جودة الحياة الأكاديمية، والكشف عن الفروق في أسلوبي التعلم (السطحي ـ العميق) وجودة الحياة الأكاديمية تبعا لمتغير السنة الدراسية، حيث تمّ تطبيق أداتي البحث وهما استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين R-SPQ-2F من إعداد بيجز وآخرين Biggs (*et al* ,2001)، وتعريب الدردير 2004 واستبانة جودة الحياة الأكاديمية من إعداد سليمان ومراد 2022 على عينة مكونة من (323) طالبا وطالبة، وتم التوصل إلى النتائج التالية : تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التعلم العميق وجودة الحياة الأكاديمية، وعكسية بين أسلوب التعلم السطحي وجودة الحياة الأكاديمية ، وكذلك تبين أن أسلوب التعلم السطحي هو الأكثر استخداما مقارنة بالأسلوب العميق، وأن مستوى جودة الحياة الأكاديمية كان متوسطا بنسبة (67.49%)، وكذلك ظهرت فروق في أسلوبي التعلم (السطحي. العميق) تبعا لمتغير السنة الدراسية، وهو لصالح السنوات الأدنى (الأولى والثانية) في الأسلوب السطحي، ولصالح السنوات الأعلى (الثالثة والرابعة) في الأسلوب العميق، وأيضاً تبين وجود فروق في جودة الحياة الأكاديمية لصالح السنوات الأعلى (الثالثة والرابعة).

الكلمات المفتاحية: أسلوبا التعلم السطحي والعميق، جودة الحياة الأكاديمية، التعليم المفتوح، كلية التربية.

تاريخ الإيداع: 2025/1/23
تاريخ القبول: 2025/4/10

حقوق النشر: جامعة دمشق –سورية، يحتفظ المؤلفون بحقوق النشر بموجب الترخيص
CC BY-NC-SA 04

ISSN: 2789-6390 (online)
https://journal.damascusuniversity.edu.sy

Surface and deep learning styles and their relationship to the quality of academic life among a sample of Open Learning students at the Faculty of Education / Damascus University

Lena Aezalden Ali[1*]

1* Lecturer in the Department of Psychology - Faculty of Education - Damascus University. lena.ali@damascusuniversity.edu.sy

Abstract:

The aim of the research was to investigate the correlation between the two learning styles (surface, deep) and the quality of academic life among a sample of students registered in the Open Learning system at the Faculty of Education at Damascus University; as well as to identify the type of learning style most commonly used (surface, deep), the level of quality of academic life, and to reveal the differences in the two learning styles (surface, deep) and the quality of academic life according to the variable of the academic year. Two research tools were applied, namely the modified study operations questionnaire with two factors (R-SPQ-2F) prepared by Biggs *et al.* (2001), which was translated into Arabic by Al-Dardir 2004, and the quality of academic life questionnaire prepared by Suleiman and Murad 2022. The sample consisted of (323) male and female students. The following results were reached: It was found that there is a positive correlation between the deep learning style and the quality of academic life, and an inverse relationship between the surface learning style and the quality of academic life. It was also found that the surface learning style is the most used style compared to the deep learning style. Also, it was found that the level of the academic quality of life was average at a rate of (67.49%). Differences appeared between the two learning styles (surface - deep) according to the variable of the academic year, which was in favor of the first and second years in the surface learning style, and in favor of the third and fourth years in the deep learning style. Moreover, the results showed the existence of differences in the quality of academic life, in favor of the higher years (third and fourth).

Key Words: Surface and Deep Learning Styles. Quality of Academic Life. Open Education. College of Education.

Received: 24/1/2025
Accepted: **10/4/2024**

Copyright: Damascus University- Syria, The authors retain the copyright under a CC **BY- NC-SA**

المقدمة:

لا يزال موضوع التعلم يحافظ على مكانته الجوهرية في ميادين علمية مختلفة نظرا لما تتمتع به هذه العملية من استمرارية تمتد على مختلف مراحل حياة الإنسان من جهة، وتأثيرها المباشر على شتى نواحي الشخصية الإنسانية النفسية والانفعالية والمهنية والاجتماعية وغيرها من جهة أخرى.

ولعلّه بات من المؤكد أن الأفراد لا يتعلمون بالطريقة ذاتها، وإنما يتبنّى كلّ منهم طريقة معينة في التعلم يفضلها على غيرها لاستقبال المعلومات ومعالجتها وتخزينها وكذلك استرجاعها عند الحاجة، مما يجعل موضوع أساليب التعلم موضوعا حيويا للغاية فيما يخص متابعة أداء الطلبة الجامعيين وكذلك نواتج العملية التعليمية ككل في الجامعة بما يخدم محاولاتها في تحسين نوعية التعليم ومخرجاته للوصول بها إلى واقع أفضل، ومن جهة أخرى يمكن القول أن أسلوب تعلم الطلبة لا يتشكل بفعل عوامل ذاتية تتعلق بالفرد نفسه فقط، وإنما أيضا بفعل عوامل اجتماعية تتعلق بالبيئة المحيطة به ولا بدّ بطبيعة الحال من الوقوف على تلك العوامل الكثيرة والتي من الممكن أن تكون جودة الحياة الأكاديمية . بما تتضمنه من مكونات عديدة تتعلق بالواقع الخدمي والتعليمي والمنهاج التدريسي والعلاقات مع الأساتذة والزملاء. إحدى تلك العوامل ومن هنا برزت الفكرة في دراسة العلاقة بين المتغيرين المذكورين.

مشكلة البحث:

إن اهتمام الجامعة بتحديث مناهجها العلمية، وتطوير الطرق التي تقدم فيها المعلومات إلى الطالب الجامعي أمر بالغ الأهمية في تطور الجامعة ورفع سويتها العلمية، ولكن يبقى ذلك الجهد ناقصا ما لم يترافق باهتمام مماثل بالطرق التي يتعلم بها الطلاب، والسعي الدائم للكشف عن أساليب تعلم الطلبة ومدى ملاءمتها للمهام الأكاديمية المنوطة بهم، وفي هذا المجال لقي موضوع أساليب التعلم اهتماما كبيرا من قبل الباحثين في علم النفس حيث تعددت وتنوعت النماذج التي صنفت أساليب التعلم لدى الطلبة، ولعلّ من أشهرها نموذج بيجز (Biggs,2001) الذي ضمّ أسلوبين مختلفين للتعلم هما الأسلوب السطحي والأسلوب العميق ، حيث يميل الطلاب ذوو الأسلوب السطحي إلى اعتبار التعلم وسيلة لتحقيق غايات أخرى مثل الحصول على وظيفة، وهدفهم إنجاز متطلبات المحتوى الدراسي عن طريق حفظ وتذكر واسترجاع المحتوى الذي يعتقدون أنه سيكون موضوعا للامتحان ، بالمقابل من ذلك يميل الطلاب ذوو الأسلوب العميق إلى الاهتمام بالتعلم باعتباره مهما بحد ذاته فهم يهتمون بفهم المادة الدراسية واستيعابها ويبحثون عن اكتشاف المعنى، ويحاولون ربط الأفكار النظرية بالخبرات اليومية.

ولقد كان لهذين الأسلوبين حظا وافرا من الدراسات التي حاولت تقصي المتغيرات التي يمكن أن ترتبط بهما، ويمكن في هذا الصدد تقديم عددا من نتائج تلك الدراسات حيث تبين أنه ارتبط أسلوب التعلم العميق إيجابا بالاستراتيجيات الوجدانية التي تساعد الطالب على التحكم في الانفعالات في عملية التعلم و تدعم تعلمه على خلاف الأسلوب السطحي الذي ارتبط بدرجة ضعيفة بتلك الاستراتيجيات (محمد، 2017) كما ارتبط أسلوب التعلم العميق إيجابا بمستويات التحصيل المرتفعة (الثبيتي، 2016)، وارتبط بعلاقة إيجابية طردية مع المهارات الأكاديمية في حين ارتبط الأسلوب السطحي عكسا مع تلك المهارات (محمد، 2023)، وكذلك الأمر فقد ارتبط أسلوب التعلم إيجابيا بالتفكير ما وراء المعرفي في حين ارتبط أسلوب التعلم السطحي سلبيا بمهارات التفكير ما وراء المعرفي(خزام، 2015) وهنالك بعض الدراسات التي حاولت تقصي الفروق بين الطلبة الذين يستخدمون أسلوبا معينا في التعلم تبين وجود فروق في مستوى التحصيل الدراسي، وفاعلية الذات الأكاديمية، والرضا التعليمي لصالح الطلاب من ذوي أسلوب التعلم

العميق(موسى، 2016) كما تفوق الطلبة ذوي أسلوب التعلم العميق في التحصيل الدراسي، واكتساب المهارات، والتعلم المنظم ذاتيا.(رمود، 2015) . وبملاحظة ما سبق يمكن القول أن نتائج تبني الطالب لأسلوب التعلم العميق أفضل سواء من ناحية التحصيل واكتساب المهارات والخبرات والكفاءة الأكاديمية، أو من الناحية الانفعالية والنفسية حيث التحكم بانفعالات التعلم والشعور بالرضا الأكاديمي وغيرها، ولكن لا بدّ من الإشارة إلى أنّ تبنّي أسلوب التعلم من قبل الطالب ليس وليد عوامل ذاتية متعلقة به فحسب، وإنما كذلك نتيجة عوامل اجتماعية تتعلق بالبيئة المحيطة به حيث كشفت دراسة (Rahman,*et al*,2012) التي حاولت الكشف عن العلاقة بين أساليب التعلم والبيئة التعليمية لدى طلبة الجامعة أن : التعليم الجيد، ووضوح الأهداف والمعايير، والتقييم المناسب، وتنوع مصادر التعلم لها أثر كبير في زيادة استخدام أسلوب التعلم العميق عند الطلبة، في حين أن العبء الدراسي وأساليب التقييم غير المناسب كان لها أثرا كبيرا في زيادة تبني أسلوب التعلم السطحي، وفي السياق ذاته كشفت دراسة (Herrmann *et al*, 2017) وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيا بين أسلوب التعلم العميق والاهتمام باستخدام أساليب التدريس الجيدة والدعم المستمر للطالب من قبل أعضاء هيئة التدريس. ومن الملاحظ أن عددا من متغيرات البيئة التعليمية المذكورة في تلك الدراستين يكوّن جزءا أساسيا من جودة الحياة الأكاديمية كما يدركها الطلبة والتي تشير إلى شعور الطالب بالرضا والارتياح في المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها بكل ما تتضمنه من مناخ أكاديمي، وهيئة التدريس، وعبء العمل للطالب والخدمات التعليمية والاجتماعية المقدمة. (عبد الحميد، 2017، 443)، وعليه قد يبدو من المنطقي التساؤل عن طبيعة العلاقة الارتباطية المتوقعة بين أسلوبي التعلم وجودة الحياة الأكاديمية، ولا سيما أنه بمتابعة نتائج دراسات عديدة تتبعت آثار جودة الحياة الأكاديمية على متغيرات نفسية ومعرفية عديدة لدى الطلبة الجامعيين تبين أن جودة الحياة الأكاديمية لها تأثير إيجابي في أداء الطالب الأكاديمي، وولائه للجامعة التي ينتمي لها(Pedro *et al*, 2016) وكذلك بينها وبين مهارات إدارة الوقت (حسن، 2015) ومستوى الكفاءة النفسية (الهزاني، 2021) وبينها وبين الجرأة و الصلابة الأكاديمية ,(Aprodita, 2021) ودافعية التعلم. (مخيمر، 2018، حكمي والزهراني، 2024) والتنظيم الذاتي (عابدين والشرقاوي، 2016، Salleh *et al*, 2021,) والتفاؤل وأيضا المعدل الدراسي(العمار،2020) وبين جودة الحياة والدافعية الأكاديمية (الكنج، 2014) وبملاحظة الدراسات السابقة عن كلا المتغيرين المستهدفين في البحث الحالي يتبين أن متغيرات عديدة ارتبطت بعلاقة إيجابية في الوقت نفسه مع كل من جودة الحياة الأكاديمية من جهة، وكذلك مع أسلوبي التعلم السطحي والعميق من جهة ثانية : ومنها الأداء الأكاديمي، والتحصيل الدراسي، ودافعية الإنجاز والتعلم، مما يقود إلى إلحاح السؤال السابق بشكل أكبر عن طبيعة العلاقة بين هذين المتغيرين ولا سيما لدى شريحة مهمة من الطلبة الجامعيين لم تأخذ نصيبا وافيا من الدراسة وهي شريحة طلاب التعليم المفتوح على الرغم من كونها شريحة كبيرة جدا خاصة في كلية التربية حيث بينت دراسة محلية حديثة (البحري وتركو، 2023) أن أعداد الطلبة في التعليم المفتوح في كلية التربية في جامعة دمشق بلغت عدة أضعاف نظرائهم من الاختصاص نفسه في التعليم النظامي، كما أظهرت أن متوسط نسبة النجاح في مختلف مقررات التعليم المفتوح أعلى منها في مثيلاتها من مقررات التعليم النظامي، ولقد زادت نتائج هذه الدراسة من اهتمام الباحثة كونها مدرّسة في برنامج التعليم المفتوح وعلى احتكاك دائم مع الطلبة بشكل مباشر أو من خلال وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة، وقد لاحظت بشكل مستمر أن أسئلة الطلبة المتكررة غالبا ما تكون متمحورة حول (ما هو المطلوب في الامتحان، ماهي الفقرات التي يجب التركيز عليها فقط؟ كيف سيكون نمط الأسئلة في الامتحان...الخ) مما دفعها إلى أن ترجح كونهم من ذوي أسلوب التعلم السطحي لاهتمامهم بالمقرر فقط كطريق للنجاح في الامتحان ، فكان لابدّ من تقصي هذا الموضوع خاصة مع ارتفاع نسبة النجاح

لديهم كما ورد آنفا، وكذلك في ظل عدم وجود دراسة محلية عن مدى شعور هؤلاء الطلبة بجودة الحياة الأكاديمية على الرغم من أهمية هذا المتغير على مستوى تحصيل الطلبة كما اتضح من خلال الدراسات السابقة خاصة في ظل ظروف دوامهم المحصور في يومي العطلة فقط ، وما قد ينجم عنه من افتقار إلى التواصل الفعال مع الزملاء والمدرسين وغير ذلك، وبناء على ما تقدم من مسوغات قائمة على معلومات نظرية ونتائج دراسات سابقة وملاحظات شخصية وفي ظل عدم وجود اي دراسة محلية سابقة . في حدود علم الباحثة . حاولت الربط بين هذين المتغيرين تتحدد مشكلة البحث بالتساؤل: ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين أسلوبي التعلم (السطحي . العميق) وجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة من طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية / جامعة دمشق؟

أهمية البحث:

. أهمية تعرف أساليب تعلم الطلبة من قبل المدرسين وذلك لاختيار الأساليب التدريسية التي تتلاءم مع أساليبهم الخاصة في التعلم مما يجعل العملية التعليمية . التعلمية أفضل من حيث النتائج والجدوى ويحسن من مخرجاتها بما يلبي متطلبات المجتمع.

. أهمية التعرف على مستوى جودة الحياة الأكاديمية من وجهة نظر الطلبة وذلك لكونه يلعب دورا مؤثرا في مستوى تحصيل الطلبة وكذلك توافقهم النفسي والأكاديمي مما ينعكس إيجابا على الجامعة ومستواها العلمي.

. جدة البحث النسبية في بحث العلاقة وتحديدها بين هذين المتغيرين لا سيما وأن كل منهما يؤثر بشكل منفرد في جوانب عديدة من الحياة الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للطالب ومع ذلك لم توجد أي دراسة محلية سابقة . في حدود علم الباحثة . حاولت الكشف عن هذه العلاقة.

أهداف البحث:

1. تعرف أسلوب التعلم الأكثر استخداما لدى أفراد العينة.
2. تعرف مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى أفراد العينة.
3. تعرف العلاقة الارتباطية بين أسلوبي التعلم السطحي والعميق وجودة الحياة الأكاديمية.
4. تعرف إمكانية التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية من خلال أسلوب التعلم (السطحي . العميق).
5. تعرف الفروق في أسلوبي التعلم السطحي والعميق تبعا لمتغير السنة الدراسية.
6. تعرف الفروق في جودة الحياة الأكاديمية تبعا لمتغير السنة الدراسية.

أسئلة البحث:

1. ما أسلوب التعلم الأكثر استخداما لدى أفراد عينة البحث؟
2. ما مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى أفراد عينة البحث؟
3. هل يمكن التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية من خلال أسلوبي التعلم (السطحي والعميق)؟

فرضيات البحث:

1. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على استبانة أساليب التعلم، ودرجاتهم على استبانة جودة الحياة الأكاديمية.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة أساليب التعلم تبعا لمتغير السنة الدراسية.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة جودة الحياة الأكاديمية تبعا لمتغير السنة الدراسية.

مصطلحات البحث:

. أسلوب التعلم السطحي: Surface Learning style: وهو الأسلوب الذي تكون فيه الدافعية مصدرها خارجي، ويحفزها الخوف من الفشل، وتكون غاية التعلم محدودة ويتم تحقيقها عن طريق الحفظ وتذكر واسترجاع المعلومات.
(Biggs *et al* ,2001,270).

. أسلوب التعلم العميق: Deep Learning style: وهو الأسلوب الذي تكون فيه الدافعية مصدرها داخلي يحفزها الاهتمامات الجادة، ويهتم صاحبه بالفهم الحقيقي للمادة الدراسية واستيعابها، والكشف عن المعنى والربط بين الخبرات وتكاملها.
(Biggs *et al* ,2001,282).

أما التعريف الإجرائي لأسلوبي التعلم السطحي والعميق: فيتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على استبانة أساليب التعلم المستخدمة في البحث.

جودة الحياة الأكاديمية: Quality of Academic Life حالة شعورية جيدة يعيشها الطالب في البيئة الجامعية، وتتمثل في إحساسه بارتفاع كفاءة الذات الأكاديمية لديه، وقدرته على تحقيق أهدافه الأكاديمية وإشباع حاجاته بما يحقق له الرضا الأكاديمي وذلك من خلال بيئة جامعية تتوافر فيها المساندة الأكاديمية والدعم المناسب في ظل علاقات اجتماعية سليمة وبما يتسق مع أهدافه. (سليمان ومراد، 2022، 178).

وتُعرف إجرائيا: بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على استبانة جودة الحياة الأكاديمية المستخدم في البحث.

طلبة التعليم المفتوح: open education students

هم الطلبة الذين يدرسون في نظام التعليم المفتوح الذي أُحدث في الجامعات السورية بموجب المرسوم رقم 383 لعام 2001 بهدف إتاحة التعليم المستمر للطلاب والعاملين الذين يرغبون برفع مستواهم العلمي والثقافي، وتوفير الفرصة لمن لا تستوعبهم الدراسة النظامية، فهو تنظيم يساعد المتعلمين على التعلم في الوقت والمكان الملائم لظروفهم ومتطلباتهم ويفتح أمامهم فرص التغلب على المعوقات الناجمة عن البعد الجغرافي أو الالتزام الوظيفي.(البحري وتركو، 2023، 3)

ويعرفون إجرائيا: بأنهم جميع طلاب تخصص رياض الأطفال في قسم التعليم المفتوح في كلية التربية في جامعة دمشق المسجلين خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2023 . 2024

الإطار النظري:

. أسلوبا التعلم السطحي والعميق:

انطلقت الفكرة الرئيسية لمفهوم أساليب التعلم من أن لكل فرد أسلوب أو طريقة طبيعية مفضلة في استقبال المعلومات ومعالجتها وتنظيمها وعرضها، وأنه كلما قدمت المعلومات إليه بطريقة متسقة مع طريقته المفضلة أدى ذلك إلى نجاح الفرد في استيعاب المعلومات أو الإلمام بها.

وعلى الرغم من ذلك الاتفاق في الفكرة الرئيسية إلا أن ذلك لم يمنع وجود اختلافات كبيرة بين الباحثين في تقديم تعريف محدد لأساليب التعلم، وفي هذا الصدد ذكر كانو وهيويت (Cano & Hewitt 2000) أن من الصعب تقديم تعريف متفق عليه لأسلوب

التعلم لأن كل باحث يقدم تعريفه بناء على الأبعاد المهتم بها في عملية التعلم، كما أنه يستعمل أدوات قياس مختلفة، إضافة إلى اختلاف الأساس النظري الذي يستند إليه، وفي هذا السياق تمّ تعريفه من جانب نفسي بأنه الطرق التي يستقبل ويجمع بها المتعلم المعلومات والخبرات وكذلك طريقة معالجتها بعد الحصول عليها، ومن جانب معرفي بأنه الطرق المختلفة في تكوين وإدراك ومعالجة المعلومات لتكوين مفاهيم ومبادئ. (Fleming & Baume,2006, 5).

وبطبيعة الحال كان من نتائج الاختلاف المذكور في وجهات النظر حول أساليب التعلم تعدد وتنوع نماذج أساليب التعلم، ويعدّ نموذج بيجز Biggs من النماذج التي حظيت باهتمام كبير في هذا المجال نظرا لوضوحه وسهولة القياس المتبعة فيه، وعلى الرغم من كون هذا النموذج في بدايات انطلاقه تضمن ثلاثة أساليب للتعلم هي (السطحي، والعميق، والتحصيلي) إلا أنه خلص أخيرا إلى تحديد أسلوبين اثنين فقط هما (السطحي، والعميق)، ولقد عرف بيجز أساليب التعلم بكونها: عمليات التعلم، أو عمليات الدراسة، أو طرق تعلم الطلاب، وحدد لكل أسلوب عنصرين هما الدافع والاستراتيجية، ويؤدي الاتحاد بين الدافع والاستراتيجية إلى أسلوب التعلم، هذا ويمكن توضيح كل من هذين الأسلوبين كما يلي:

. أسلوب التعلم السطحي: Surface Learning style:

يرى بيجز أن أصحاب هذا الأسلوب يعتبرون التعلم المدرسي هو طريقهم للوصول إلى غايات أخرى كالحصول على وظيفة ما، أو إرضاء الوالدين، أو حتى مجرد البعد عن المشكلات، وهم بذلك يستخدمون الاستراتيجية التي تتناسب مع ذلك بهدف استرضاء الآخرين وليس إرضاء الذات، ويتجسد الهدف الرئيسي لهم في إنجاز متطلبات المحتوى الدراسي الذي يتوقعون أنه سيرد في أسئلة الامتحانات، ويركزون خلال الدروس على (النبذة، واللمحة، والإشارة) أكثر من تركيزهم على المعنى، ويحفظون عن ظهر قلب معلومات بسيطة من أجل الامتحان والتوكيد يكون خارجيا من مطالب الامتحان، والخلاصة فإن الدافع في هذا الأسلوب خارجي كالخوف من الفشل وما سواه، والاستراتيجية: تتمثل في كون غاية التعلم محدودة، والتعلم الروتيني، وإعادة الانتاجية.

(Biggs ,& Leung 2001,270- 274).

. أسلوب التعلم العميق: Deep Learning style

على العكس مما ذكر في الأسلوب السابق حيث أوضح أن أصحاب هذا الأسلوب يهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها، ويرون الدراسة مهمة بحدّ ذاتها، كما يهتمون بالربط بين الخبرات السابقة واللاحقة، ويبحثون عن المعنى، ويسعون لمعرفة القصد والغاية من وراء المادة الدراسية، ويمتلكون القدرة على تعرف الأفكار الرئيسية والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية المتضمنة في المادة الدراسية، وذلك من أجل بناء المحتوى وتنظيمه في إطار شامل محكم ، والخلاصة فإن الدافع في هذا الأسلوب داخلي نابع عن اهتمامات جادة، والاستراتيجية تكون بالفهم والكشف عن المعنى والربط بين الخبرات والعمل على تكاملها.

(المرجع السابق، 282 . 286).

جودة الحياة الأكاديمية: Quality of Academic Life:

مفهومها وأبعادها :

يشير مفهوم جودة الحياة عموما إلى مدى تمتع الفرد بالصحة النفسية، ويعمل كمؤشر أساسي على الأداء النفسي الأفضل، ودرجة النضج في خبرات الحياة اليومية، وهناك أسلوبان لتفسير جودة الحياة أحدهما داخلي يؤدي إلى الإحساس بالسعاد، وآخر خارجي يسعى إلى تحديد المغزى من الحياة. (Gao & Mclellan,2018, 1) . وتعتبر جودة الحياة الأكاديمية أحد جوانب جودة الحياة

حيث تساعد الطالب على تحقيق التوافق مع البيئة التعليمية التي تؤثر في جودة الحياة الأكاديمية للطلاب من خلال ما يتوفر بها من خدمات مساندة تسمح للطلاب بإشباع حاجاتهم التعليمية، وتحقيق ذواتهم والاستمتاع بدراستهم مما يؤدي في النهاية إلى الجودة الأكاديمية.(عابدين والشرقاوي، 2016، 172). هذا وقد عرفت جودة الحياة الأكاديمية بكونها: شعور الطلاب بالرضا العام عن كل ما يتعلق بتجربتهم في الحياة الجامعية. (Pedro *et al*, 2016,295)، وبأنها شعور الطالب بالرضا والسعادة في البيئة الأكاديمية بكل مكوناتها، واعتقاده بقدرته على تحقيق مستوى مرتفع من الإنجاز الأكاديمي، وقدرته على إدارة الوقت والاستفادة منه من خلال الاستفادة مما توفره البيئة الأكاديمية من دعم ومساندة.(عبد الرزاق، 2022، 8) وفي تعريف أكثر شمولية وتفصيلا هي: رضا الطالب الجامعي عن العوامل المعرفية المرتبطة باكتساب المعلومات والمعارف من الكتب الدراسية والمحاضرات، والعوامل الوجدانية التي تتضمن مشاعر وانفعالات الطالب أثناء تواجده في المحيط الجامعي، والعوامل الشخصية المتمثلة في المهارات الفردية المكتسبة نتيجة مشاركة الطالب في الأنشطة الصفية واللاصفية، والعوامل الاجتماعية الخاصة بتعامل الطالب مع الزملاء والأساتذة، كذلك رؤية الطالب حول الجوانب الإدارية والمرافق والخدمات المقدمة داخل الجامعة. (أحمد وعبد التواب، 2020، 120)، ومما سبق يمكن استنتاج تعريف جودة الحياة الأكاديمية بكونها حالة نفسية إيجابية مدركة من قبل الطالب تتميز بالرضا والقبول والاستمتاع بالحياة الجامعية من جوانبها المختلفة التعليمية والانفعالية والاجتماعية والخدمية، ويمكن إضافة تفصيل بسيط إلى التعريف السابق فيما يتعلق بطلاب نظام التعليم المفتوح وهو الشعور بالعدالة والمساواة عند مقارنتهم بطلاب التعليم النظامي فيما يتعلق بفرص إكمال دراساتهم العليا أو فرص توظيفهم في مؤسسات الدولة المختلفة.

وفي سياق آخر وفيما يتعلق بمكونات أو أبعاد جودة الحياة الأكاديمية فقد ظهرت بين الباحثين بعض الاختلافات في تحديد تلك الأبعاد وقد يعود ذلك إلى اختلاف الأطر النظرية المختلفة التي انطلقوا منها، فمنهم من حددها بثلاثة أبعاد تتمثل في البعد الأول وهو: البعد المعرفي الذي يشمل المعلومات والمهارات ذات الصلة بالتعلم، وتنمية المهارات والتنظيم الذاتي والفاعلية الذاتية للمتعلم، والبعد الثاني وهو: البعد الاجتماعي الذي يشمل العلاقات الاجتماعية الإيجابية والعلاقات الفعالة مع أعضاء هيئة التدريس والحصول على الدعم من المجتمع الأكاديمي، وصولا إلى البعد الثالث: وهو البعد النفسي الذي يشمل مواجهة الضغوط الأكاديمية، والرضا الأكاديمي، والثقة في القدرات الذاتية والكفاءة الذاتية. (Alghamdi & McGregor, 2021)، في حين ذهب آخرون ومنهم (سليمان ومراد، 2022) إلى تقسيمها إلى أربعة أبعاد وهي: **مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى الطالب:** وتشير إلى معتقدات الطالب حول قدراته على القيام بالمهام الأكاديمية، وثقته في قدرته على أداء النشاطات والسلوكيات المرغوبة ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة، ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها لتحقيق أهدافه والوصول إلى مستوى متميز من الأداء.

ومستوى الرضا الأكاديمي لدى الطالب: يشير إلى رضا الطالب عن البرامج الأكاديمية المقدمة والتي تتناسب مع احتياجاته التعليمية والمهنية ويتضمن أيضا الأساليب التدريسية وتجارب التعلم والمقررات الدراسية.

ومستوى الخدمات والمساندة الأكاديمية المقدمة للطالب: يشير إلى رضا الطالب عما يتوافر في جامعته من مكتبات أو مخابر وغيرها من الخدمات الجامعية، وكذلك رضاه عن الاهتمام والرعاية التعليمية والخدمية التي يتلقاها من الآخرين سواء زملاء دراسة أو مدرسين أو موظفين ، وحصوله على التوجيهات والإرشادات التي تفيده في تقدمه الدراسي.

ومستوى البعد الاجتماعي لدى الطالب : تشير إلى رضا الطالب عن تفاعلاته الاجتماعية مع الآخرين في الجامعة واستمتاعه بالوقت الذي يقضيه معهم وشعوره بأنهم مصدر للثقة والمساندة والسعادة سواء كانوا زملاء دراسة أو مدرسين وسواهم. وهذه الأبعاد هي تحديدا المستهدفة بالقياس في البحث الحالي.

أهمية جودة الحياة الأكاديمية للطالب:

تتمتع جودة الحياة الأكاديمية بأهمية قصوى بالنسبة للطالب الجامعي، وذلك لما تحققه له من مكاسب على الصعيد الشخصي والاجتماعي، ويمكن عرض بعض منها باختصار حيث يرى (Sirgy et al,2007) أن تعزيز بيئة جامعية إيجابية يسهم في تحفيز الطلاب، وتعزيز فرص نجاحهم الأكاديمي، وذلك كون الراحة والسعادة تؤثر إيجابا على تركيز الطلاب وقدراتهم على الاستفادة القصوى من دراستهم، وكما أن وجود بيئة جامعية داعمة يمكن أن يسهم في تطوير مهارات التواصل وحل المشكلات وتنمية مهارات القيادة، وكذلك تسهم جودة الحياة الأكاديمية في تنمية المجتمع الجامعي والانتماء إلى الجامعة مما يعزز الهوية الجامعية لدى الطلاب، وفي سياق متصل ترى (عبد النبي، 2016) أن جودة الحياة الأكاديمية تضمن تحقيق الطالب لذاته وتقديرها من جهة، وإشباع حاجاته كالحاجة إلى الانتماء والمكانة الاجتماعية وتقدير الذات من جهة أخرى، وبملاحظة ما سبق يمكن القول أنه قد يكون من الصحيح اعتبار جودة الحياة الأكاديمية المظلة التي يُستحسن أن يُبحث في ظلها مختلف المتغيرات الشخصية والدراسية والاجتماعية للطالب الجامعي نظرا لكون آثارها تمتد لتشمل مختلف جوانب حياته الجامعية دون استثناء.

منهج البحث: تمّ استخدام المنهج الوصفي لكونه يلائم طبيعة البحث وأغراضه، ويقوم هذا المنهج على وصف طبيعة الظاهرة موضع الدراسة، ويساعد على تفسير الظواهر النفسية والتربوية الموجودة ، كما يفسر العلاقات بين هذه الظواهر، ويساعد على الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات عن هذه الظواهر استنادا إلى حقائق الواقع، وتعد الأبحاث الوصفية أكثر من مشروع لجمع المعلومات، فهي تصف وتحلل وتقيس وتقيم وتفسر. (دويدار، 2006، 76).

مجتمع البحث الأصلي وعينته:

تألف المجتمع الأصلي للبحث من جميع طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية بجامعة دمشق البالغ عددهم (3230) طالباً وطالبة بعد الرجوع إلى إحصائيات قسم شؤون طلاب التعليم المفتوح في كلية التربية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2023-2024). وتألفت عينة البحث من (323) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية بنسبة سحب بلغت (10%) من كل سنة دراسية على حدة. ويوضح الجدول الآتي توزع أفراد المجتمع الأصلي وعينة البحث تبعاً لمتغير السنة الدراسية:

الجدول (1) توزع أفراد المجتمع الأصلي وعينة البحث تبعاً لمتغير (السنة الدراسية)

المجتمع الأصلي		نسبة السحب	عينة البحث		
السنة الدراسية	العدد		السنة الدراسية	العدد	النسبة المئوية
الأولى	323	%10	الأولى	32	%9.91
الثانية	571	%10	الثانية	57	%17.65
الثالثة	811	%10	الثالثة	81	%25.08
الرابعة	1526	%10	الرابعة	153	%47.37
المجموع	3230	%10	المجموع	323	%100

حدود البحث:

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام 2023/ 2024 وذلك خلال الفترة الممتدة بين 12/7/ 2024 إلى 10/ 8/ 2024.

الحدود المكانية: تم تطبيق أداتي البحث في كلية التربية في جامعة دمشق.

الحدود البشرية: تم تطبيق أدوات البحث على عينة مكونة من (323) طالبا وطالبة من طلاب التعليم المفتوح / قسم رياض الأطفال.

الحدود العلمية: اقتصرت على دراسة العلاقة الارتباطية بين أسلوبي التعلم السطحي . العميق وجودة الحياة الأكاديمية في ضوء الأدوات المستخدمة في البحث.

أدوات البحث:

1. استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين R-SPQ-2F:

وتسمى أيضا اختصارا استبانة أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) وهي من إعداد بيجز وآخرين 2001، وقام بتعريبها وتقنينها الدردير 2004 وصممت لقياس أسلوبين من أساليب التعلم (السطحي والعميق)، وتكونت من 20 مفردة بمعدل 10 مفردات لكل أسلوب، موزعة على أربعة أساليب فرعية في ضوء عنصرين لكل أسلوب (الدافع، الاستراتيجية) وهي:

الدافعية السطحية: 3. 7. 11. 15. 19، الاستراتيجية السطحية: 4. 8 . 12 . 16 . 20

الدافعية العميقة: 1. 5 . 9 . 13 . 17، الاستراتيجية العميقة: 2. 6. 10. 14 . 18

وقد صيغت جميع العبارات بالاتجاه الإيجابي وتتم الإجابة عليها باستخدام مقياس خماسي البدائل (لا تنطبق علي إطلاقا، تنطبق علي قليلا ، تنطبق علي أحيانا، تنطبق علي كثيرا، تنطبق علي تماما) وتأخذ الدرجات على التتابع (1، 2، 3،4، 5)لا يوجد درجة كلية على الاستبانة إنما يتم جمع البعدين الفرعيين لكل أسلوب (والمجموع الأكبر يحدد أسلوب التعلم المفضل لدى المفحوص) وبالتالي أعلى درجة يحصل عليها المفحوص على الأسلوب الواحد هي 50 وأقل درجة هي 10 ، تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع البعد أو الأسلوب لدى المتعلم. (الدردير، 2004، 203).

وتمتعت الاستبانة بصورتها المعربة من قبل الدردير بمعاملات صدق وثبات مرتفعة عند مستوى الدلالة 0.01 حيث تم استخدام الصدق التمييزي حيث بلغ بالنسبة لأسلوب التعلم السطحي(الستراتيجية:10.45 الدافعية: 8.71) في حين بلغ بالنسبة لأسلوب التعلم العميق (الاستراتيجية: 6.41 الدافعية **8.11**) ، كما تم استخدام الصدق التجريبي أو الصدق بدلالة المحك وبلغ بالنسبة لأسلوبي التعلم السطحي والعميق على الترتيب(0.92، 0.84)، وأما الثبات فقد تم التحقق منه بطريقتي الإعادة وألفا كرونباخ حث بلغ بالنسبة للاستبانة ككل وعلى التوالي(0.85، 0.78) (المرجع السابق، 205. 209).

الخصائص السيكومترية لاستبانة استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين R-SPQ-2F:

أولاً: صدق الاستبانة:

الصدق البنائي: قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة من طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية بجامعة دمشق خارج عينة البحث الأساسية بلغ عدد أفرادها (56) طالباً وطالبة، ثم حُسبت معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية لأسلوب التعلم الذي ينتمي إليه، ومعاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، ومعاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية لأسلوب التعلم الذي تنتمي إليه، وتوضح الجداول الآتية معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول (2): معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية لأسلوب التعلم الذي ينتمي إليه

السطحي			العميق		
البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
3	0.625**	0.000	1	0.784**	0.000
4	0.702**	0.000	2	0.609**	0.000
7	0.696**	0.000	5	0.713**	0.000
8	0.809**	0.000	6	0.679**	0.000
11	0.742**	0.000	9	0.700**	0.000
12	0.639**	0.000	10	0.765**	0.000
15	0.618**	0.000	13	0.810**	0.000
16	0.729**	0.000	14	0.633**	0.000
19	0.747**	0.000	17	0.788**	0.000
20	0.829**	0.000	18	0.679**	0.000

(** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لأسلوب التعلم الذي ينتمي إليه تراوحت بين (0.609-0.829)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يشير إلى الصدق البنائي لاستبانة أسلوبي التعلم (السطحي والعميق).

الجدول (3): معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه

الدافعية السطحية		الاستراتيجية السطحية		الدافعية العميقة		الاستراتيجية العميقة			
البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	البند
3	0.646**	0.000	4	0.725**	0.000	1	0.800**	0.000	2	0.619**	0.000
7	0.720**	0.000	8	0.822**	0.000	5	0.730**	0.000	6	0.692**	0.000
11	0.756**	0.000	12	0.650**	0.000	9	0.715**	0.000	10	0.784**	0.000
15	0.639**	0.000	16	0.744**	0.000	13	0.831**	0.000	14	0.652**	0.000
19	0.764**	0.000	20	0.847**	0.000	17	0.804**	0.000	18	0.698**	0.000

(** دال عند مستوى الدلالة (0.01).

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه تراوحت بين (0.619-0.847)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يشير إلى الاتساق الداخلي لاستبانة أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) وارتباط كل منها مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه.

الجدول (4) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية لأسلوب التعلم الذي تنتمي إليه

أبعاد الاستبانة	السطحي	القيمة الاحتمالية	أبعاد الاستبانة	العميق	القيمة الاحتمالية
الدافعية السطحية	.802**	0.000	الدافعية العميقة	.836**	0.000
الاستراتيجية السطحية	.862**	0.000	الاستراتيجية العميقة	.797**	0.000

(** دال عند مستوى الدلالة (0.01).

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط أبعاد استبانة أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) مع الدرجة الكلية لأسلوب التعلم الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.797–0.862)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يشير إلى الاتساق الداخلي لأبعاد استبانة أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) وارتباط كل منها مع الدرجة الكلية لأسلوب التعلم الذي تنتمي إليه.

2- الصدق المحكّي بدلالة المجموعات الطرفية (الصدق التمييزي): قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة البحث السيكومترية، ثم حسبت درجاتهم، ورتبت تنازلياً، وتم أخذ أعلى (25%) وأدنى (25%) منها، ثم حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاستبانة، وتم استخدام اختبار (ت) ستودنت لتعرّف دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين، كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (5) الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا على استبانة أسلوبي التعلم (السطحي والعميق)

أسلوب التعلم	العدد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
السطحي	14	العليا	43.88	1.035	35.338	26	0.000	دال عند 0.01
	14	الدنيا	18.50	1.488				
العميق	14	العليا	41.00	1.035	26.369	26	0.000	دال عند 0.01
	14	الدنيا	16.88	1.690				

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم (ت) دالة إحصائياً بالنسبة لجميع أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لها، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا، وهذه الفروق لصالح المجموعة العليا، مما يشير إلى الصدق التمييزي لاستبانة أسلوبي التعلم (السطحي والعميق).

ثانياً: ثبات استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين R-SPQ-2F:

1- الثبات بطريقة معادلة ألفا-كرونباخ: تم استخدام معادلة ألفا-كرونباخ لدرجات عينة البحث السيكومترية على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لأسلوبي التعلم (السطحي والعميق)، وتراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.752–0.846) وتشير إلى درجة ثبات مرتفعة للاستبانة.

2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية: حُسب معامل ثبات التّجزئة النصفية لاستبانة أسلوبي التعلم (السطحي والعميق)، ثم صحح معامل الثبات بمعادلة سبيرمان براون، وتراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.736–0.827)، وهي معاملات ثبات مرتفعة تشير إلى اتصاف الاستبانة بالثبات وفق طريقة التجزئة النصفية، ويوضح الجدول الآتي معاملات الثبات الناتجة:

الجدول (6) معاملات ثبات استبانة أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) بطريقتي (ألفا-كرونباخ، والتجزئة النصفية)

الأبعاد الفرعية	عدد البنود	ألفا-كرونباخ	التجزئة النصفية
الدافعية السطحية	5	0.790	0.779
الاستراتيجية السطحية	5	0.803	0.791
أسلوب التعلم السطحي	10	0.846	0.827
الدافعية العميقة	5	0.752	0.736
الاستراتيجية العميقة	5	0.773	0.768
أسلوب التعلم السطحي	10	0.817	0.806

أظهرت نتائج الدراسة السيكومترية لاستبانة أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) أنها تتصف بخصائص سيكومترية جيدة تجعل استخدامها ممكناً في البيئة المحلية وفق حدود عينة البحث المتمثلة بطلبة التعليم المفتوح في كلية التربية بجامعة دمشق، وصلاحيتها للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

2. استبانة جودة الحياة الأكاديمية:

وهي من إعداد سليمان ومراد 2022 وتتكون من 44 عبارة موزعة على أربعة أبعاد كمايلي:

الأول: مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى الطلاب ويتضمن العبارات: 1. 14

الثاني: مستوى الرضا الأكاديمي لدى الطلاب ويتضمن العبارات: 15. 25

الثالث: مستوى الخدمات والمساندة الأكاديمية المقدمة للطلاب ويتضمن العبارات 26. 36

الرابع: مستوى البعد الاجتماعي لدى الطلاب ويتضمن العبارات 37 . 44

وتتم الإجابة على الاستبانة من خلال مقياس ثلاثي البدائل (تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة ضعيفة) وتأخذ الدرجات على التتابع (3، 2، 1) حيث صيغت جميع العبارات بالاتجاه الإيجابي، وتتراوح الدرجة الكلية على الاستبانة بين (44. 132) وكلما ارتفعت الدرجة كانت مؤشرا على مستوى أعلى من جودة الحياة الأكاديمية. (سليمان ومراد، 2022، 201) وتم التحقق من معاملات الصدق والثبات من قبل معدي الاستبانة حيث تم استخدام صدق المحكمين وكذلك صدق الاتساق الداخلي حيث تراوحت معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه بالنسبة للأبعاد الأول والثاني والثالث والرابع على التوالي (0.435. 0.638) (0.567. 0.758) (0.740.0.566) (0.468. 0.648) وجميعها دالة عند مستوى الدلالة 0.01، كما تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معامل الفا كرونباخ وتراوحت النتائج بالنسبة للأبعاد بين (0.822. 0.938) في حين بلغت للاستبانة ككل 0.969 مما يدل على تمتع الاستبانة بمؤشرات صدق وثبات مرتفعة. (المرجع السابق، 202. 203).

الخصائص السيكومترية لاستبانة جودة الحياة الأكاديمية:

أولاً: صدق الاستبانة:

1- **الصدق البنائي:** قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة من طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية بجامعة دمشق خارج عينة البحث الأساسية بلغ عدد أفرادها (56) طالباً وطالبة، ثم حُسبت معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للاستبانة، ومعاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، ومعاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للاستبانة، وتوضح الجداول الآتية معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول (7) معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية لاستبانة جودة الحياة الأكاديمية

البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
1	0.635**	0.000	12	0.705**	0.000	23	0.711**	0.000	34	0.612**	0.000
2	0.657**	0.000	13	0.605**	0.000	24	0.804**	0.000	35	0.662**	0.000
3	0.709**	0.000	14	0.720**	0.000	25	0.760**	0.000	36	0.599**	0.000
4	0.739**	0.000	15	0.666**	0.000	26	0.737**	0.000	37	0.709**	0.000
5	0.700**	0.000	16	0.819**	0.000	27	0.711**	0.000	38	0.746**	0.000
6	0.667**	0.000	17	0.744**	0.000	28	0.804**	0.000	39	0.700**	0.000
7	0.698**	0.000	18	0.802**	0.000	29	0.760**	0.000	40	0.646**	0.000
8	0.761**	0.000	19	0.682**	0.000	30	0.596**	0.000	41	0.630**	0.000
9	0.670**	0.000	20	0.762**	0.000	31	0.668**	0.000	42	0.711**	0.000
10	0.612**	0.000	21	0.806**	0.000	32	0.739**	0.000	43	0.809**	0.000
11	0.771**	0.000	22	0.737**	0.000	33	0.807**	0.000	44	0.659**	0.000

(** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (0.596–0.819)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يشير إلى الصدق البنائي لاستبانة جودة الحياة الأكاديمية.

الجدول (8) معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه لاستبانة جودة الحياة الأكاديمية

الكفاءة الأكاديمية			الرضا الأكاديمي			الخدمات والمساندة الأكاديمية			البعد الاجتماعي		
البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
1	0.651**	0.000	15	0.687**	0.000	26	0.764**	0.000	37	0.718**	0.000
2	0.675**	0.000	16	0.840**	0.000	27	0.736**	0.000	38	0.769**	0.000
3	0.720**	0.000	17	0.764**	0.000	28	0.824**	0.000	39	0.707**	0.000
4	0.757**	0.000	18	0.819**	0.000	29	0.777**	0.000	40	0.661**	0.000
5	0.712**	0.000	19	0.701**	0.000	30	0.607**	0.000	41	0.658**	0.000
6	0.686**	0.000	20	0.784**	0.000	31	0.680**	0.000	42	0.730**	0.000
7	0.709**	0.000	21	0.822**	0.000	32	0.761**	0.000	43	0.827**	0.000
8	0.782**	0.000	22	0.759**	0.000	33	0.816**	0.000	44	0.679**	0.000
9	0.689**	0.000	23	0.734**	0.000	34	0.637**	0.000	-	-	-
10	0.630**	0.000	24	0.816**	0.000	35	0.679**	0.000	-	-	-
11	0.794**	0.000	25	0.788**	0.000	36	0.613**	0.000	-	-	-
12	0.721**	0.000	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	0.618**	0.000	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14	0.737**	0.000	-	-	-	-	-	-	-	-	-

(** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه تراوحت بين (0.607–0.840)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يشير إلى الاتساق الداخلي لبنود استبانة جودة الحياة الأكاديمية وارتباط كل منها مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه.

الجدول (9): معاملات ارتباط أبعاد جودة الحياة الأكاديمية مع الدرجة الكلية للاستبانة

الأبعاد الفرعية	الدرجة الكلية	القيمة الاحتمالية
الكفاءة الأكاديمية	0.815**	0.000
الرضا الأكاديمي	0.869**	0.000
الخدمات والمساندة الأكاديمية	0.782**	0.000
البعد الاجتماعي	0.810**	0.000

(** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط أبعاد استبانة جودة الحياة الأكاديمية مع الدرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (0.782–0.869)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يشير إلى الاتساق الداخلي لأبعاد استبانة جودة الحياة الأكاديمية وارتباط كل منها مع الدرجة الكلية للاستبانة.

2- الصدق المحكّي بدلالة المجموعات الطرفية (الصدق التمييزي):

قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على العينة السيكومترية، ثم حسبت درجاتهم، ورتبت تنازلياً، وتم أخذ أعلى (25%) وأدنى (25%) منها، ثم حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاستبانة، وتم استخدام اختبار (ت) ستودنت لتعرّف دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين، كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (10): الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا على استبانة جودة الحياة الأكاديمية

الأبعاد الفرعية	العدد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الكفاءة الأكاديمية	14	العليا	61.43	2.027	28.867	26	0.000	دال عند 0.01
	14	الدنيا	30.50	3.459				
الرضا الأكاديمي	14	العليا	35.14	1.834	19.689	26	0.000	دال عند 0.01
	14	الدنيا	20.07	2.200				
الخدمات والمساندة الأكاديمية	14	العليا	36.00	2.038	23.206	26	0.000	دال عند 0.01
	14	الدنيا	18.50	1.951				
البعد الاجتماعي	14	العليا	19.79	1.369	18.892	26	0.000	دال عند 0.01
	14	الدنيا	10.21	1.311				
الدرجة الكلية	14	العليا	152.36	7.164	24.022	26	0.000	دال عند 0.01
	14	الدنيا	79.29	8.844				

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم (ت) دالة إحصائياً بالنسبة لجميع أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لها، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا، وهذه الفروق لصالح المجموعة العليا، مما يشير إلى الصدق التمييزي لاستبانة جودة الحياة الأكاديمية.

ثانياً: ثبات الاستبانة: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات استبانة جودة الحياة الأكاديمية وفق الطريقتين الآتيتين:

1- الثبات بطريقة معادلة ألفا-كرونباخ:

تم استخدام معادلة ألفا-كرونباخ لدرجات عينة البحث السيكومترية على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبانة جودة الحياة الأكاديمية، وتراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.813-0.944) وتشير إلى درجة ثبات مرتفعة للاستبانة.

2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

حُسب معامل ثبات التّجزئة النصفية لاستبانة جودة الحياة الأكاديمية، ثم صحح معامل الثبات بمعادلة سبيرمان براون، وتراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.800-0.936)، وهي معاملات ثبات مرتفعة تشير إلى اتصاف الاستبانة بالثبات وفق طريقة التجزئة النصفية، ويوضح الجدول الآتي معاملات الثبات الناتجة:

الجدول (11): معاملات ثبات لاستبانة جودة الحياة الأكاديمية بطريقتي (ألفا-كرونباخ، والتجزئة النصفية)

الأبعاد الفرعية	عدد البنود	ألفا-كرونباخ	التجزئة النصفية
الكفاءة الأكاديمية	14	0.899	0.905
الرضا الأكاديمي	11	0.842	0.861
الخدمات والمساندة الأكاديمية	11	0.826	0.837
البعد الاجتماعي	8	0.813	0.800
الدرجة الكلية	44	0.944	0.936

أظهرت نتائج الدراسة السيكومترية لاستبانة جودة الحياة الأكاديمية أنها تتصف بخصائص سيكومترية جيدة تجعل استخدامها ممكناً في البيئة المحلية وفق حدود عينة البحث المتمثلة بطلبة التعليم المفتوح في كلية التربية بجامعة دمشق، وصلاحيته للتطبيق على عينة البحث الأساسية كما هي في صورتها الموجودة في (الملحق رقم 2) .

عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما أسلوب التعلم المفضل لدى أفراد عينة البحث؟

لتعرّف أسلوب التعلم المفضل لدى أفراد عينة البحث تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل أسلوب من أسلوبي التعلم (السطحي، والعميق) وأُستخدم اختبار (ت) لعينة واحدة للتحقق من دلالة الفرق بين المتوسطين (الحسابي والفرضي) كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين الحسابي والفرضي على استبانة أسلوبي التعلم (السطحي، والعميق)

أسلوب التعلم	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة (T)	القيمة الاحتمالية	القرار
السطحي	10	34.66	6.990	30	322	11.979	0.000	دال عند 0.01
العميق	10	23.63	8.579	30	322	13.335	0.000	دال عند 0.01

يُلاحظ من الجدول السابق ما يأتي:

1- أن أسلوب التعلم الأكثر استخداما من قبل أفراد عينة البحث هو (الأسلوب السطحي) بمتوسط حسابي (34.66)، يليه الأسلوب (العميق) بمتوسط حسابي (23.63).

2- أن قيم (ت) بلغت على أسلوبي التعلم (السطحي، والعميق) (11.979، 13.335) عند القيم الاحتمالية (0.000، 0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية والمتوسطات الفرضية لصالح المتوسط الحسابي في أسلوب التعلم (السطحي)، ولصالح المتوسط الفرضي في أسلوب التعلم (العميق)، مما يدل على أن أفراد عينة البحث يفضلون استخدام أسلوب التعلم (السطحي) مقارنة بأسلوب التعلم (العميق). وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (محمد، 2017) و(محمد، 2023) التي أظهرت ارتفاع استخدام الأسلوب العميق مقارنة بالسطحي ،ومن الممكن تفسير النتيجة السابقة من خلال البحث عن العوامل التي تدفع الطلبة إلى تبني الأسلوب السطحي في التعلم ولعلّ من أبرزها: كثرة المقررات الدراسية وما يقابلها من كثرة العطلات والمناسبات وغيرها من عوامل هدر الوقت، وأساليب التدريس التي يختارها المدرس والتي تشجع على الحفظ بشكل أساسي، وضعف الصلة بين مواد التعلم وما توفره من مهارات وقدرات على حل المشكلات مما يجعل المتعلم لا يشعر بجدواها للتعمق في دراستها، إضافة إلى أساليب التقويم المتبعة (محمد، 2023، 207) ويضاف إلى ذلك بعض الخصائص المتعلقة بأفراد العينة ذاتها من طلبة المفتوح حيث يتحدد الدوام بيومي العطلة فقط (الجمعة والسبت) ويلجأ معظم الطلاب إلى اختيار يوم واحد منهما للدوام مما يجعله عرضة لضغط حضور مقررات دراسية كثيرة في يوم واحد لذا من المحتمل أن يدفعهم ذلك على التركيز على العموميات دون الشعور بالحاجة إلى التعمق تماشيا مع وضعهم الدراسي القائم، وكذلك فإن أعداداً كبيرة منهم من الموظفين والمتزوجين ولديهم أبناء بحاجة الرعاية كل ذلك يدفعهم إلى

اختيار أوقات للدراسة في أماكن العمل أو بعد نوم الأطفال وهم تحت ضغط الوقت يلجؤون إلى التركيز على الملخص والنقاط المهمة وأسئلة الدورات الامتحانية السابقة وغيرها مما يجعل من أسلوب تعلمهم سطحيا يستهدف النجاح في المقرر الدراسي فقط.

السؤال الثاني: ما مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على استبانة جودة الحياة الأكاديمية وأبعاده الفرعية كما يأتي:

الجدول (13): الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على استبانة جودة الحياة الأكاديمية

جودة الحياة الأكاديمية	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكفاءة الأكاديمية	14	24.01	3.580
الرضا الأكاديمي	11	21.07	2.240
الخدمات والمساندة الأكاديمية	11	21.59	1.870
البعد الاجتماعي	8	14.17	4.148
الدرجة الكلية	44	80.85	10.517

وأعطي كل مستوى من مستويات جودة الحياة الأكاديمية لدى أفراد عينة البحث نقطة قطع استناداً إلى المتوسط الحسابي والانحراف المعياري على النحو الآتي: (المستوى المرتفع = المتوسط الحسابي + الانحراف المعياري)، و(المستوى المنخفض= المتوسط – الانحراف المعياري)، وما بينهما المستوى المتوسط كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (14) نقاط القطع لاستبانة جودة الحياة الأكاديمية والقيم الموافقة لها

المستوى	الكفاءة الأكاديمية	الرضا الأكاديمي	الخدمات والمساندة الأكاديمية	البعد الاجتماعي	الدرجة الكلية
مرتفع	28 فأعلى	24 فأعلى	24 فأعلى	19 فأعلى	92 فأعلى
متوسط	27–21	23–19	23–20	18–11	91–71
منخفض	20 فأقل	18 فأقل	19 فأقل	10 فأقل	70 فأقل

ولتحديد مستوى جودة الحياة الأكاديمية تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لدرجات أفراد عينة البحث على استبانة جودة الحياة الأكاديمية وأبعاده الفرعية كما يأتي:

الجدول (15): عدد الأفراد والنسب المئوية استناداً إلى مستويات جودة الحياة الأكاديمية

جودة الحياة الأكاديمية	القيم	المستوى		
		منخفض	متوسط	مرتفع
الكفاءة الأكاديمية	التكرار	46	232	45
	النسبة المئوية	%14.24	%71.83	%13.93
الرضا الأكاديمي	التكرار	50	217	56
	النسبة المئوية	%15.48	%67.18	%17.34
الخدمات والمساندة الأكاديمية	التكرار	32	246	45
	النسبة المئوية	%9.91	%76.16	%13.93
البعد الاجتماعي	التكرار	78	183	62
	النسبة المئوية	%24.15	%56.66	%19.20
الدرجة الكلية	التكرار	53	218	52
	النسبة المئوية	%16.41	%67.49	%16.10

يلاحظ من الجدول السابق:

– أن مستوى (الكفاءة الأكاديمية) لدى أفراد عينة البحث كان متوسطاً وبنسبة بلغت (71.83%)، تليها نسبة (14.24%) ممن لديهم مستوى منخفض من الكفاءة الأكاديمية، في حين بلغت نسبة الأفراد ذوي المستوى المرتفع من الكفاءة الأكاديمية (13.93%).

– أن مستوى (الرضا الأكاديمي) لدى أفراد عينة البحث كان متوسطاً وبنسبة بلغت (67.18%)، تليها نسبة (17.34%) ممن لديهم مستوى مرتفع من الرضا الأكاديمي، في حين بلغت نسبة الأفراد ذوي المستوى المنخفض من الرضا الأكاديمي (15.48%).

– أن مستوى (الخدمات والمساندة الأكاديمية) لدى أفراد عينة البحث كان متوسطاً وبنسبة بلغت (76.16%)، تليها نسبة (13.93%) ممن لديهم مستوى مرتفع من الخدمات والمساندة الأكاديمية، في حين بلغت نسبة الأفراد ذوي المستوى المنخفض من الخدمات والمساندة الأكاديمية (9.91%).

– أن مستوى (البعد الاجتماعي) لدى أفراد عينة البحث كان متوسطاً وبنسبة بلغت (56.66%)، تليها نسبة (24.15%) ممن لديهم مستوى منخفض من البعد الاجتماعي، في حين بلغت نسبة الأفراد ذوي المستوى المرتفع من البعد الاجتماعي (19.20%).

– أن مستوى جودة الحياة الأكاديمية ككل لدى أفراد عينة البحث كان متوسطاً وبنسبة بلغت (67.49%)، تليها نسبة (16.41%) ممن لديهم مستوى منخفض من جودة الحياة الأكاديمية، في حين بلغت نسبة الأفراد ذوي المستوى المرتفع من جودة الحياة الأكاديمية (16.10%).

أي إجمالا بلغ متوسط جودة الحياة الأكاديمية ككل وكذلك مستوى أبعادها الفرعية درجة متوسطة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الكنج، 2014) في حين تختلف مع نتيجة دراسة كل من (نعيسة، 2012) ودراسة (العثمان ودندي، 2021) حيث كان المستوى منخفض، ودراسة (الزهراني، 2020) حيث كان المستوى مرتفع وهي دراسات تناولت جودة الحياة عموما والتي تشكل جودة الحياة الأكاديمية جزءا منها، ومن الممكن تفسير هذه النتيجة من خلال البحث عن العوامل التي تؤثر في مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة ومنها وفق .(Kesici & Çavu,2019) المرافق والبنية التحتية الجيدة، التواصل الفعال مع الأساتذة، الأنشطة الثقافية والاجتماعية المتنوعة، التنوع الثقافي، الاستجابة الفعالة لاحتياجات الطلاب وحل مشكلاتهم...الخ. ويبدو أن هذه العوامل أو عددا منها غير متوفرة بالمستوى المطلوب لدى طلبة التعليم المفتوح من أفراد عينة البحث حيث أن أيام دوامهم القليلة أو حتى عدم حضور أعداد لا بأس بها منهم إلى الجامعة إلا في وقت الامتحان ويُستدل على ذلك من أعدادهم الكبيرة في قاعات الامتحان مقارنة بأعدادهم القليلة نوعا ما خلال الدوام الجامعي نظرا لكون الحضور غير إلزامي عموما في التعليم المفتوح مما قد يؤثر على التواصل الفعال مع الأساتذة وكذلك الإفادة من التنوع الثقافي بين الطلبة وأيضا الاستجابة لمشكلاتهم في حال وجودها نظرا لكون الوقت المخصص للمحاضرات محدود ولا يوجد خدمات إرشادية نفسية وأكاديمية تهتم بشؤونهم كل ذلك وغيره من الممكن أنه سبب في جعل مستوى جودة الحياة الأكاديمية لديهم في المستوى المتوسط وليس المرتفع.

السؤال الثالث: هل يمكن التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية من خلال أسلوبي التعلم (السطحي، والعميق)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد للمتغيرين المستقلين (أسلوبي التعلم (السطحي، والعميق) والمتغير التابع (جودة الحياة الأكاديمية)، وذلك باستخدام الانحدار المتعدد وفق نموذج (Enter)، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (16): معاملات الارتباط والتحديد للمتغيرات المستقلة وتحليل التباين لتحليل الانحدار وفق طريقة (Enter)

النموذج	معامل الارتباط R	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري المقدر	تحليل التباين ANOVA	
					قيمة ف	القيمة الاحتمالية
1	0.915[a]	0.838	0.837	4.249	826.163	0.000[b]

نلاحظ من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط دالة إحصائياً، وهذا يدل على أن المتغيرين المستقلين (أسلوبي التعلم (السطحي، والعميق)) يرتبطان ارتباطاً دالاً بالمتغير التابع (جودة الحياة الأكاديمية). كما بلغت قيمة معامل التحديد (مربع معامل الارتباط) (0.838)، في حين كانت قيمة معامل التحديد المعدل (0.837) وهذا يشير إلى أن حوالي (83.8%) من التباين في درجات جودة الحياة الأكاديمية يفسرها المتغيران المستقلان، وترجع إليهما، أما نتائج معاملات الانحدار فيوضحها الجدول الآتي:

الجدول (17) معاملات الانحدار وفق طريقة (Enter)

نموذج العلاقة	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية		القيمة الاحتمالية
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	Beta	T	
القيمة الثابتة	65.516	3.248		20.173	.000
أسلوب التعلم السطحي	-0.240-	0.069	-0.166-	-3.001-	.001
أسلوب التعلم العميق	.938	0.058	0.765	16.074	.000

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة ثابت الانحدار بلغت (65.516) وهي دالة إحصائياً، وأن قيمة معامل الانحدار لمتغير أسلوب التعلم السطحي بلغت (−0.240)، ولمتغير أسلوب التعلم العميق (0.938)، وهي دالة إحصائياً، كما بلغت قيمة "بيتا" والتي تدل على قوة التأثير لمتغير أسلوب التعلم السطحي (−0.166)، ولمتغير أسلوب التعلم العميق (0.765)، مما يعني أن المتغيرين المستقلين (أسلوبي التعلم (السطحي، والعميق)) يؤثران في جودة الحياة الأكاديمية ويتنبآن بها، كما يُلاحظ أن أسلوب التعلم العميق أكثر تأثيراً وتنبؤاً بجودة الحياة الأكاديمية مقارنة بأسلوب التعلم السطحي.

وبالتالي يمكن التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية من خلال المتغيرين المستقلين (أسلوبي التعلم (السطحي، والعميق) وفق معادلة الانحدار الآتية:

جودة الحياة الأكاديمية = [65.516 + (أسلوب التعلم السطحي × (−0.240) + (أسلوب التعلم العميق × (0.938)]

وهذا يعني أنه كلما **انخفض** (أسلوب التعلم السطحي) بدرجة قدرها (0.240) **وارتفع** (أسلوب التعلم العميق) بدرجة قدرها (0.938) يرافقهما زيادة في جودة الحياة الأكاديمية بدرجة معيارية واحدة.

ومن الممكن تفسير هذه النتيجة بالقول إن جودة الحياة الأكاديمية وأبعادها تتعلق بشعور الفرد تجاه ما تقدمه له البيئة الجامعية التي يوجد بها، وبالمقابل فإن أسلوب تعلم الفرد لا يتشكل بمعزل عن بيئته كما ورد في الإطار النظري وإنما يتأثر بها إلى درجة كبيرة، يضاف إلى ذلك إذا كانت جودة الحياة الأكاديمية تمثل " إدراك الطالب لرضاه عن دراسته وعن مستواه التحصيلي، وبما وصل إليه في التعليم، ورضاه عن ما يحققه من أهداف."(سليمان ومراد، 2022، 184) فإن أسلوب التعلم الذي يتبناه الفرد ويفضله على غيره هو باعتقاده الأفضل في تحقيق أهدافه وشعوره بالرضا عما يحققه وبالتالي يمكن القول أنه من المنطقي أن الطالب الذي يفضل أسلوب التعلم العميق يلجأ إلى وسائل عديدة لتحقيق أهدافه من التعلم ومنها العلاقات الجيدة مع الزملاء، والطلاب الأكبر سنا، وأعضاء هيئة التدريس والتي تمثل مكونات رئيسة في جودة الحياة الأكاديمية وغيرها أي يسهم أسلوب التعلم العميق بشكل أو بآخر في زيادة شعور الطالب بجودة الحياة الأكاديمية، وهذا ما يفسر كون أنه كلما ارتفع أسلوب التعلم العميق وانخفض أسلوب التعلم السطحي ارتفع مستوى جودة الحياة الأكاديمية.

الفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على استبانة أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) ودرجاتهم على استبانة جودة الحياة الأكاديمية:

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على استبانة أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) ودرجاتهم على استبانة جودة الحياة الأكاديمية، والجدول الآتي يوضح تلك المعاملات:

الجدول (18): نتائج معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على استبانة أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) ودرجاتهم على استبانة جودة الحياة الأكاديمية

أسلوبي التعلم	القيم الناتجة	استبانة جودة الحياة الأكاديمية				
		الكفاءة الأكاديمية	الرضا الأكاديمي	الخدمات والمساندة الأكاديمية	البعد الاجتماعي	الدرجة الكلية
السطحي	معامل الارتباط	-0.584**	-0.861**	-0.824**	-0.792**	-0.841**
	القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
العميق	معامل الارتباط	0.667**	0.863**	0.859**	0.883**	0.912**
	القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

يلاحظ من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية بين درجات أفراد عينة البحث على استبانة أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) مع جميع أبعاد استبانة جودة الحياة الأكاديمية والدرجة الكلية له، وهي علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً مع أسلوب التعلم العميق.وعكسية ودالة إحصائياً مع أسلوب التعلم السطحي. وكانت هذه النتيجة متوقعة من حيث المبدأ لا سيما أن تبني الفرد لأسلوب معين في التعلم يتأثر بعوامل البيئة المحيطة به إضافة إلى العوامل الذاتية، ومن العوامل المحيطة (البيئة التعليمية والسياق التدريسي وأساليب التدريس التي يتبعها المدرس) (عطاري، 2002 و Bedford, 2006) وهي كما يلاحظ مكونات أساسية في جودة الحياة الأكاديمية لدى الطالب، وأما بخصوص العلاقة الارتباطية الموجبة بين الأسلوب العميق وجودة الحياة الأكاديمية من الممكن تفسيرها بكون الطالب الذي يستخدم الأسلوب العميق في التعلم يشعر بالكفاءة والرضا الأكاديميين لكونه يبذل قصار جهده في فهم ما يتعلمه والإفادة منه في مواقف الحياة المختلفة وهو في ذلك قد ينجح في جذب أنظار المدرسين له وتشجيعهم على تقديم الشروح المفصلة والإجابات العميقة له، ومن جهة أخرى قد ينجح في جذب زملاء الدراسة لمساعدتهم في فهم ما يصعب عليهم مما يزيد من شعوره بالثقة والانتماء والراحة وكلها عوامل مهمة تنعكس على مدى شعوره بجودة الحياة الأكاديمية، على العكس من ذلك فإن الطالب الذي يستخدم الأسلوب السطحي والذي ينصرف جلّ تركيزه إلى تحديد الأفكار المهمة فقط أو الأسئلة التي من الممكن أن ترد في الامتحان، ولا يهتم لفهم المعنى والمغزى العميق من المادة التعليمية ولا يسعى للإفادة منها خارج نطاق الامتحان قد يشعر بقرارة نفسه بعدم الرضا والكفاءة الأكاديمية خاصة إذا ما قارن نفسه أو تمّ مقارنته من قبل زملائه أو مدرسيه مثلا بالطالب الذي يستخدم الأسلوب العميق، وهذا الطالب بطبيعة الحال لا يكون محطا لأنظار مدرسيه لتقديم مزيد من الدعم له، ومن الصعب عليه أن يكون مرجعا لزملائه فيما يخص الصعوبات التي قد تعترضهم في فهم أجزاء معينة من المحاضرة أو المقرر وهذا كله يحرمه فرصا كثيرة من تلقي المساندة والدعم والشعور بالثقة والانتماء إلى الكلية ولذلك كلما ارتفع أسلوب التعلم السطحي لدى الطالب انخفض مستوى جودة الحياة الأكاديمية لديه.

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) تبعاً لمتغير السنة الدراسية":

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على استبانة أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) تبعاً لمتغير السنة الدراسية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (19): الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على استبانة أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) تبعاً لمتغير السنة الدراسية

أسلوب التعلم	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السطحي	الأولى	32	40.78	5.575
	الثانية	57	40.26	6.396
	الثالثة	81	32.41	4.604
	الرابعة	153	32.48	6.619
	المجموع	323	34.66	6.990
العميق	الأولى	32	17.06	5.869
	الثانية	57	17.23	7.214
	الثالثة	81	25.73	6.850
	الرابعة	153	26.29	8.433
	المجموع	323	23.63	8.579

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على استبانة أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) تبعاً لمتغير السنة الدراسية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يوضح الجدول التالي:

الجدول (20): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) تبعاً لمتغير السنة الدراسية

أسلوب التعلم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	القيمة الاحتمالية	القرار
السطحي	بين المجموعات	4124.253	3	1374.751	37.772	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	11610.286	319	36.396			
	المجموع	15734.539	322				
العميق	بين المجموعات	5153.610	3	1717.870	29.549	.0000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	18545.281	319	58.136			
	المجموع	23698.892	322				

يتضح من الجدول السابق أن قيم (f) بلغت على استبانة أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) (37.772، 29.549) عند القيم الاحتمالية (0.000، 0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، وبالتالي: تُقبل الفرضية السابقة أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) تبعاً لمتغير السنة الدراسية. وبناء على ما تقدم تم التحقق من تجانس التباين بين المجموعات، وذلك وفق مايلي:

الجدول (21) نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين بين المجموعات تبعاً لمتغير السنة الدراسية

أسلوب التعلم	قيمة ف ليفن	درجات الحرية 1	درجات الحرية 2	القيمة الاحتمالية	القرار
السطحي	5.007	3	319	0.002	غير متجانسة
العميق	7.746	3	319	0.000	غير متجانسة

يتبين من الجدول السابق أن العينات غير متجانسة؛ حيث كانت القيم الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة أسلوبي التعلم (السطحي، والعميق) تبعاً لمتغير السنة الدراسية ولصالح أي مستوى من مستويات هذا المتغير، تمّ استخدام اختبار دونيت سي (Dunnett C) للمقارنات البعدية بالنسبة للعينات غير المتجانسة كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (22) نتائج اختبار دونيت سي (Dunnett C) للمقارنات البعدية

أسلوب التعلم	السنة الدراسية		فرق المتوسطات	القرار
السطحي	الأولى	الثانية	0.518	غير دال
		الثالثة	8.374*	دال لصالح الأولى
		الرابعة	8.298*	دال لصالح الأولى
	الثانية	الثالثة	7.856*	دال لصالح الثانية
		الرابعة	7.779*	دال لصالح الثانية
	الثالثة	الرابعة	-0.076-	غير دال
العميق	الأولى	الثانية	-0.166-	غير دال
		الثالثة	-8.666-*	دال لصالح الثالثة
		الرابعة	-9.225-*	دال لصالح الرابعة
	الثانية	الثالثة	-8.500-*	دال لصالح الثالثة
		الرابعة	-9.060-*	دال لصالح الرابعة
	الثالثة	الرابعة	-0.559-	غير دال

يلاحظ من الجدول السابق:

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على أسلوب التعلم (السطحي) تبعاً لمتغير السنة الدراسية بين:

* طلبة السنة الدراسية (الأولى) وطلبة السنتين (الثالثة، والرابعة) لصالح طلبة السنة الدراسية (الأولى).

* طلبة السنة الدراسية (الثانية) وطلبة السنتين (الثالثة، والرابعة) لصالح طلبة السنة الدراسية (الثانية).

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على أسلوب التعلم (العميق) تبعاً لمتغير السنة الدراسية بين:

* طلبة السنة الدراسية (الأولى) وطلبة السنتين (الثالثة، والرابعة) لصالح طلبة السنتين (الثالثة، والرابعة).

* طلبة السنة الدراسية (الثانية) وطلبة السنتين (الثالثة، والرابعة) لصالح طلبة السنتين (الثالثة، والرابعة).

والنتيجة النهائية تدل على وجود فروق بين متوسطات درجات أسلوب التعلم السطحي لصالح السنوات الأدنى (الأولى والثانية) ووجود فروق بين متوسطات درجات أسلوب التعلم العميق لصالح السنوات الأعلى (الثالثة والرابعة) ، وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع نتيجة دراسة (منصور وديباب، 2020) التي بينت وجود فروق في أسلوب التعلم العميق لصالح السنوات الأعلى، في حين لم توجد فروق دالة في أسلوب التعلم السطحي تبعا لمتغير السنة الدراسية، ومن الممكن تفسير تلك النتيجة اعتمادا على ما ورد في التراث النظري من كون أسلوب التعلم لدى الفرد يتأثر بالعمر الزمني على اعتباره قابلية تخضع للتشكل من خلال سعي الفرد للاستفادة من خبراته التعلمية، وتطوير صيغ جديدة تشمل إحداث التوازن في بنيته المعرفية وقدرات الإدراك لديه وكفاءة المعالجة فهو تحت تأثير عامل العمر الزمني (النبهان، 2004، 330) وإضافة إلى ذلك فإن التقدم الدراسي من سنة إلى أخرى يقدم للطالب تجربة غنية بالخبرات التعلمية وحتى النفسية والاجتماعية المختلفة ولذلك فإن الطلاب من ذوي الأسلوب العميق في التعلم يراكمون هذه الخبرات لأن من خصائصهم ربط الخبرات الجديدة بالقديمة والوصول إلى حال من تكامل الخبرة لذلك يكون متوسط الدرجات على أسلوب التعلم العميق أكبر في السنوات العليا، في حين أن متوسط الأسلوب السطحي يكون أكبر في السنتين الأولى والثانية نظرا لكون تلك الخبرات تكون أقل كما ونوعا وتزداد بالتقدم في سنوات الدراسة هذا من جهة ومن جهة أخرى فإنهم حتى ولو لم يكن من خصائصهم الربط بين الخبرات والإفادة منها إلا أنهم وخلال التقدم في سنوات الدراسة قد يمرون بمواقف وظروف مختلفة سواء داخل الجامعة أو خارجها تتطلب منهم ربط بعض تلك الخبرات ببعضها لتحقيق هدف أو إنجاز معين مما يفسر تناقص متوسط درجات الأسلوب السطحي في السنوات الدراسية العليا، لا سيما وأن "الفرد ربما قد يستخدم كلا الأسلوبين السطحي والعميق في مواقف مختلفة رغم أنه يفضل أحدهما على الآخر". (الدردير، 2004، 162).

الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة جودة الحياة الأكاديمية تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على استبانة جودة الحياة الأكاديمية تبعاً لمتغير السنة الدراسية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (23): الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على استبانة جودة الحياة الأكاديمية تبعاً لمتغير السنة الدراسية

جودة الحياة الأكاديمية	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكفاءة الأكاديمية	الأولى	32	22.78	2.406
	الثانية	57	21.65	3.829
	الثالثة	81	24.75	3.092
	الرابعة	153	24.76	3.504
	المجموع	323	24.01	3.580
الرضا الأكاديمي	الأولى	32	19.28	1.853
	الثانية	57	19.26	2.142
	الثالثة	81	21.80	1.427
	الرابعة	153	21.73	2.131
	المجموع	323	21.07	2.240
الخدمات والمساندة الأكاديمية	الأولى	32	20.00	2.229
	الثانية	57	20.53	1.712
	الثالثة	81	22.04	1.318
	الرابعة	153	22.08	1.758
	المجموع	323	21.59	1.870
البعد الاجتماعي	الأولى	32	11.84	3.028
	الثانية	57	11.32	3.813
	الثالثة	81	15.00	3.324
	الرابعة	153	15.28	4.197
	المجموع	323	14.17	4.148
الدرجة الكلية	الأولى	32	73.91	6.055
	الثانية	57	72.75	9.916
	الثالثة	81	83.59	8.378
	الرابعة	153	83.86	10.286
	المجموع	323	80.85	10.517

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على استبانة جودة الحياة الأكاديمية تبعاً لمتغير السنة الدراسية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يوضح الجدول التالي:

الجدول (24): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة جودة الحياة الأكاديمية تبعاً لمتغير السنة الدراسية

جودة الحياة الأكاديمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	القيمة الاحتمالية	القرار
الكفاءة الأكاديمية	بين المجموعات	496.385	3	165.462	14.534	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	3631.565	319	11.384			
	المجموع	4127.950	322				
الرضا الأكاديمي	بين المجموعات	398.988	3	132.996	34.879	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	1216.374	319	3.813			
	المجموع	1615.362	322				
الخدمات والمساندة الأكاديمية	بين المجموعات	199.061	3	66.354	22.834	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	926.995	319	2.906			
	المجموع	1126.056	322				
البعد الاجتماعي	بين المجموعات	882.185	3	294.062	20.132	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	4659.450	319	14.606			
	المجموع	5541.635	322				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	7270.588	3	2423.529	27.278	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	28341.672	319	88.845			
	المجموع	35612.260	322				

يتضح من الجدول السابق أن قيم (f) بلغت على التسلسل بالنسبة للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبانة جودة الحياة الأكاديمية (14.534، 34.879، 22.834، 20.132، 27.278) عند القيم الاحتمالية (0.000، 0.000، 0.000، 0.000، 0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، وبالتالي:

تُقبل الفرضية السابقة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة جودة الحياة الأكاديمية تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

وبناء على ما تقدم تم التحقق من تجانس التباين بين المجموعات، وذلك وفق الجدول الآتي:

الجدول (25): نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين بين المجموعات تبعاً لمتغير السنة الدراسية

استبانة جودة الحياة الأكاديمية	قيمة ف ليفن	درجات الحرية 1	درجات الحرية 2	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	3.622	3	319	0.013	غير متجانسة

يتبين من الجدول السابق أن العينات غير متجانسة؛ حيث كانت القيم الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة جودة الحياة الأكاديمية تبعاً لمتغير السنة الدراسية ولصالح أي مستوى من مستويات هذا المتغير، تمّ استخدام اختبار دونيت سي (Dunnett C) للمقارنات البعدية بالنسبة للعينات غير المتجانسة كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (26) نتائج اختبار دونيت سي (Dunnett C) للمقارنات البعدية

الأبعاد الفرعية	السنة الدراسية		فرق المتوسطات	القرار
الكفاءة الأكاديمية	الأولى	الثانية	1.132	غير دال
		الثالثة	-1.972-*	دال لصالح الثالثة
		الرابعة	-1.977-*	دال لصالح الرابعة
	الثانية	الثالثة	-3.104-*	دال لصالح الثالثة
		الرابعة	-3.109-*	دال لصالح الرابعة
	الثالثة	الرابعة	-0.005-	غير دال
الرضا الأكاديمي	الأولى	الثانية	0.018	غير دال
		الثالثة	-2.521-*	دال لصالح الثالثة
		الرابعة	-2.451-*	دال لصالح الرابعة
	الثانية	الثالثة	-2.539-*	دال لصالح الثالثة
		الرابعة	-2.469-*	دال لصالح الرابعة
	الثالثة	الرابعة	0.070	غير دال
الخدمات والمساندة الأكاديمية	الأولى	الثانية	-0.526-	غير دال
		الثالثة	-2.037-*	دال لصالح الثالثة
		الرابعة	-2.085-*	دال لصالح الرابعة
	الثانية	الثالثة	-1.511-*	دال لصالح الثالثة
		الرابعة	-1.559-*	دال لصالح الرابعة
	الثالثة	الرابعة	-0.048-	غير دال
البعد الاجتماعي	الأولى	الثانية	0.528	غير دال
		الثالثة	-3.156-*	دال لصالح الثالثة
		الرابعة	-3.437-*	دال لصالح الرابعة
	الثانية	الثالثة	-3.684-*	دال لصالح الثالثة
		الرابعة	-3.965-*	دال لصالح الرابعة
	الثالثة	الرابعة	-0.281-	غير دال
الدرجة الكلية	الأولى	الثانية	1.152	غير دال
		الثالثة	-9.686-*	دال لصالح الثالثة
		الرابعة	-9.950-*	دال لصالح الرابعة
	الثانية	الثالثة	-10.838-*	دال لصالح الثالثة
		الرابعة	-11.102-*	دال لصالح الرابعة
	الثالثة	الرابعة	-0.264-	غير دال

يلاحظ من الجدول السابق:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبانة جودة الحياة الأكاديمية تبعاً لمتغير السنة الدراسية بين:

* طلبة السنة الدراسية (الأولى) وطلبة السنتين (الثالثة، والرابعة) لصالح طلبة السنتين (الثالثة، والرابعة).

* طلبة السنة الدراسية (الثانية) وطلبة السنتين (الثالثة، والرابعة) لصالح طلبة السنتين (الثالثة، والرابعة).

النتيجة توجد فروق في متوسطات درجات مستوى جودة الحياة الأكاديمية لصالح السنوات العليا (الثالثة والرابعة) ويمكن تفسير النتيجة انطلاقا من مكونات جودة الحياة الأكاديمية ذاتها وتأثرها بالتقدم الدراسي عبر السنوات المختلفة، فمن حيث الشعور بالرضا الأكاديمي والكفاءة الأكاديمية يكون طلاب السنوات العليا أكثر شعورا بهما نظرا لكونهم قطعوا مرحلة مهمة من دراستهم الجامعية وباتوا على موعد قريب مع التخرج منها مما يعطيهم شعورا بالثقة والمحبة للمكان والأشخاص الذين ساهموا في وصولهم إلى هذه المرحلة ،على خلاف طلاب السنوات الأدنى الذين ما يزال الطريق طويلا أمامهم بكل ما يتضمنه من أعباء دراسية ومهمات وقلق من المستقبل، وكذلك من حيث الخدمات المقدمة والمساندة والدعم الاجتماعي فإن التقدم في سنوات الدراسية وبفعل مرور فترات طويلة نسبيا من التعامل مع الزملاء وأعضاء الهيئة التدريسية وحتى الموظفين قد يخلق جوا من الألفة و العلاقات الاجتماعية الإيجابية مما يعزز من شعور الطالب في السنوات المتقدمة بالراحة والسعادة والانتماء إلى الكلية على خلاف الطالب في السنوات الأولى الذي تكون دائرة علاقاته الاجتماعية وخبراته وتواصله في حدود أقل من ذلك.

مقترحات البحث:

1. ضرورة التعرف على أساليب تعلم الطلبة من قبل مدرسيهم في التعليم المفتوح، وذلك لاستخدام أساليب التدريس التي تدعم أساليب تعلم الطلاب من جهة، وتشجيع الطلاب على تبني واستخدام الأسلوب الأكثر ملاءمة لفهم المقرر بشكل أفضل من جهة أخرى.
2. مساعدة الطلاب بإشراف المختصين على التبصر بأساليب التعلم المستخدمة من قبلهم ومدى ملاءمتها للمهام الدراسية المنوطة بهم، وكيفية تغييرها في حال أرادوا تغييرها لإنجاز أفضل.
3. إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم حول المقررات وأساليب التدريس وأساليب التقويم والخدمات التي لا تتوافر لهم وغيرها من الموضوعات التي تدخل في صلب شعور الطالب بجودة الحياة الأكاديمية وذلك لما لها من تأثير على اختيار أسلوبه في التعلم وبالتالي أدائه وتوافقه الأكاديمي.

التمويل:

هذا البحث ممول من جامعة دمشق وفق رقم التمويل (501100020595).

المراجع:

1. أحمد، محمد، وعبد التواب، شيماء(2020): دراسة تنبؤية للعوامل المساهمة في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، مجلة التربية، جامعة الأزهر، 185(3)، 111. 172.
2. الثبيتي، عمر عواض، والعزيزي، عيسى فرج (2016): العلاقة بين أساليب التعلم لطلاب جامعة شقراء والتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 171، ج 1، 219. 251.
3. حسن، نعمة(2015): مهارات إدارة الوقت وعلاقتها بجودة الحياة الأكاديمية لدى طالبات كلية التربية جامعة الدمام وأثر ذلك على تحصيلهن الدراسي، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 163(1) ، 53. 94.
4. حكمي، ابراهيم الحسن، والزهراني، محمد أحمد(2024): جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بدافعية التعلم لدى طلاب جامعة الطائف، مجلة البحوث التربوية والنوعية، العدد 25، ج 2، 28. 54.
5. خزام، جمانة عادل(2015): أسلوبا التعلم السطحي والعميق وعلاقتهما بأبعاد التفكير ما وراء المعرفي: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة البعث، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
6. الدردير، عبد المنعم أحمد(2004): دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، الجزء الأول، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
7. دويدار، عبد الفتاح(2006):المرجع في مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمي،ط4 ، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.
8. رمود، ربيع عبد العظيم(2015): أثر التفاعل بين نمطي ترتيب العناصر البصرية (التجاور والتتابع) في الوسائط المتشعبة القائمة على الويب وأسلوب التعلم في تنمية مهارات تصميم الوسائط المتشعبة والتعلم المنظم ذاتيا، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، 25 (2)، 167. 263.
9. الزهراني، علي بن صالح عزيز(2020): جودة الحياة الأكاديمية، دراسة تطبيقية على عينة من طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، مجلة العلوم الإنسانية العربية، 1(2)، 1. 25.
10. سليمان، هناء ابراهيم، ومراد، حسام ابراهيم(2022): رؤية مقترحة لتفعيل دور كليات التربية في تحسين جودة الحياة الأكاديمية لطلابها دراسة ميدانية في جامعة دمياط، مجلة تطوير الأداء الجامعي، 19(1)، 171. 228.
11. عابدين، حسن سعد، والشرقاوي فتحي محمد(2016): مهارات تنظيم الذات والمرونة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الاسكندرية، مجلة كلية التربية، 26(6)، 153. 234.
12. عبد الحميد، عزة (2017): الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في ضوء بعض المتغيرات ، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 174(3)، 426. 491.
13. عبد الرزاق، مصطفى(2022): نمذجة العلاقات بين جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر، مجلة البحث العلمي في التربية، 10(23)، 1. 54.
14. عبد النبي، فاتن طلعت(2016): جودة الحياة وعلاقتها باتجاهات طلاب الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة نحو تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، مجلة البحث العلمي في الآداب، جامعة عين شمس، 17(2)، 70. 104.

15. عطاري، عارف(2002): منحنى التعلم المفضل والمستخدم لدى طلبة الجامعة الإسلامية في الكويت، المجلة التربوية النفسية، الجامعة الإسلامية العالمية، العدد 63، 155. 191.
16. الكنج، أحمد محمد(2014): العلاقة جودة الحياة والدافعية الأكاديمية من منظور إيجابي لعلم النفس، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
17. محمد، شحته عبد المولى(2017): الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم في ضوء أسلوبي التعلم (العميق السطحي) لدى طلاب الجامعة، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد 57، 103. 133.
18. محمد، هناء(2023): أسلوبا التعلم السطحي . العميق وعلاقتهما بالمهارات الأكاديمية لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى، مجلة الفتح، 27(2)، 197. 228.
19. مخيمر، هشام(2018): جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى طلاب الجامعة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 195، 190. 242.
20. منصور، علي، ودياب رامي(2020): أسلوبا التعلم السطحي والعميق وفق نموذج بيجز لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة تشرين، مجلة جامعة تشرين للآداب والعلوم الإنسانية، 42(3)، 141. 156.
21. موسى، إيمان ذكي(2016): أثر التفاعل بين نمط ممارسة الأنشطة وأسلوب التعلم في بيئة التعلم المقلوب على تنمية التحصيل وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ، مجلة تكنولوجيا التربية، دراسات وبحوث، العدد 29، 232. 326.
22. النبهان، موسى(2004): أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق، عمان، الأردن.
23. الهزاني، الجوهرة ناصر عبد العزيز(2021): تصور مقترح لتحسين جودة الحياة لطالبات الجامعة، دراسة مطبقة على طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، 48(2)، 230. 260.
24. Alammar, Khaled Youssef(2020): Study of the Quality Of Life and its relationship with Optimism among a Sample from Students of Faculty of Law at Damascus University according to some Variables , Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences , 36(2) , 318- 348. (In Arabic)
25. Al Bahri, Subhi & Turko, Mohamad(2023): An analytical comparative study between the results of the formal and open education exams at the University of Damascus, Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences, 39(2), 1- 17. (In Arabic)
26. Alghamdi, A., & McGregor, S. (2021). Quality of Academic Life at the Postgraduate Stage: A Saudi Female Perspective. International Journal of Doctoral Studies, 16, 127-147
27. Al-othman, Mahmoud Abdulah & Dandy, Eman(2021): Quality of Life and its Relation to the Level Physical Activity and sport in a Sample of Damascus University Students, Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences , (37)2, 318- 348. (In Arabic)
28. Aprodita, N. (2021). The relationship between quality of college life and academic hardiness among college students, Jurnal Psikologi Pendidikan & Konseling: Jurnal Kajian Psikologi Pendidikan dan Bimbingan Konseling, 7(1), 1- 9
29. Bedford, T. A. (2006) Learning Styles: Are view of literature. Toowoomba Australia: OP. The University of Southern Queensland

30. Biggs , J , Kember , D;& Leung , D (2001) . The Revised Two – Factor Study Process Questionnaire : R –SPQ2F , British Journal of Educational Psychology. 71(2), 267-290
31. Cano,G. & Hewitt, E. (2000). " Learning and Thinking Styles: An Analysis of Their Inter-elationship and Influence on Academic Achievement Educational Psychology, Vol 20 (4): PP. 413-430. 118
32. Gao, J & Mclellan, R. (2018). Using Ryff's scales of psychological wellbeing in adolescents in mainland China, BMC Psychology, 6(17), 1- 8.
33. . Fleming, N. & Baume, D. (2006). Learning Styles Again: VARKING up the right tree. Educational Developments SEDA Ltd. Vol: 7. Issue: 4. pp: 4-7
34. Herrmann, K. J., Bager-Elsborg, A., & Parpala, A. (2017). Measuring perceptions of the learning environment and approaches to learning: validation of the learn questionnaire. Scandinavian Journal of Educational Research, 61(5), 526-539
35. Kesici, A & Çavu, B. (2019).University Life Quality and Impact Areas, Universal Journal of Educational Research, 7(6),1376-1386
36. Na eisa, Ragda (2012): Quality of Life among the Students of Universities of Damascus and Tishreen , Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences,28(1), 145- 181. (In Arabic)
37. Pedro, Eugénia ; Leitão, João & Alves, Helena (2016). Does the Quality of Academic Life Matter for Students' Performance, Loyalty and University Recommendation?, Applied Research Quality Life, Springer Science +Business Media Dordrecht and The International Society for Quality-of-Life Studies (ISQOLS), 11, 293-316
38. Rahman,S.,Mokhtar,S.,Yasin ,R.(2012).Learning environment and learning approaches engineering students. Retrieved from https://www.IEEE.com
39. Salleh, R., Ismail, N. & Idrus, F. (2021). The relationship between self-regulation, selfefficacy, and psychological well-being among the Salahaddin University undergraduate students in Kurdistan. International Journal of Islamic Educational Psychology, 2(2), 105-126
40. Sirgy, j; grzeskowiak, s and rahtz, d. (2007). Quality of College Life (QCL) of Students: Developing and Validating a Measure of WellBeing, Social Indicators Research, 80, 343–360