

**جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات
لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية**

د/ شادية عبد العزيز مهتدي منتصر

مدرس علم النفس التعليمي

كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس

د/ شاهيناز اسماعيل عبد الهادي

مدرس علم النفس

كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس

د/ حسان مخلوف خلاف مخلوف

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية جامعة حلوان

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

د/ شادية عبد العزيز مهدي منتصر (*)

د/ شاهيناز اسماعيل عبد الهادي (**)

د/ حسان مخلوف خلاف مخلوف (***)

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين تقييم الطالبة لخصائص البيئة الامتحانية الجامعية وكل من الخصائص الديمغرافية (الفرقة الدراسية، التخصص الدراسي) وجودة الحياة والإنجاز الأكاديمي الجامعي، بالإضافة إلى الكشف عن مستوى تقييم الطالبات للبيئة الامتحانية ومكوناتها، والإسهام النسبي لكل من جودة الحياة ومكوناتها في التنبؤ به. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين، الأولى للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة وتضم (٢٣٣) طالبة، والثانية للإجابة عن أسئلة الدراسة وتضم (٢٩٦) طالبة من طالبات الشعبة التربوية بكلية البنات جامعة عين شمس، وشملت أدوات الدراسة مقياس تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية من إعداد الباحثين، ومقياس جودة الحياة إعداد محمود منسي وعلي كاظم (٢٠٠٦). وتم الاعتماد على نتائج الامتحانات الفصلية النهائية المعلنة رسمياً كمؤشر للإنجاز الأكاديمي. وقد تم استخدام برنامج LISREL8.8 لإجراء التحليل العاملي التوكيدي والتحقق من صدق مقياس تقييم البيئة الامتحانية.

وبعد إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة للإجابة عن الأسئلة باستخدام برنامج SPSS، توصلت الدراسة للنتائج التالية:

* مدرس علم النفس التعليمي - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس.

** مدرس علم النفس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس.

*** مدرس علم النفس التربوي - كلية التربية جامعة حلوان.

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

- قررت الطالبات أن البيئة الامتحانية ومكوناتها متوسطة الجودة بوجه عام، وكانت الورقة الامتحانية أكثر المكونات تحقيقاً لمؤشرات الجودة من وجهة نظرهن، وأقلها الخصائص البشرية.
 - مثل متغير الفرقة الدراسية (الثانية، والرابعة) عاملاً فارقاً في تقييم الطالبة لجودة الخصائص الفيزيائية، وجودة البيئة الامتحانية الجامعية ككل. ومثل التخصص الدراسي (علمي، أدبي) عاملاً فارقاً في تقييم الطالبة لجودة الخصائص الفيزيائية فقط. بينما كان التفاعل بين هذين المتغيرين عاملاً فارقاً في تقييم الطالبة لجودة البيئة الامتحانية الجامعية ككل ومكوناتها باستثناء مكون الخصائص البشرية (سلوكيات الملاحظين). وكان حجم التأثير ضعيفاً بوجه عام.
 - اختلف بوجه عام تقييم الطالبات لجودة البيئة الامتحانية ومكوناتها باختلاف مستوى جودة الحياة ومكوناتها، وذلك باستثناء تقييم الطالبة للبيئة الفيزيائية الذي تأثر بمستوى جودة إدارة الوقت فقط. وكان تقييم الورقة الامتحانية هو الأكثر تأثراً بمستوى جودة الحياة. وكانت جودة التعليم والدراسة هي الأكثر تأثراً في تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية، يليها جودة إدارة الوقت.
 - لم يختلف تقييم الطالبة لجودة البيئة الامتحانية ومكوناتها باختلاف مستوى الإنجاز الأكاديمي.
 - تعتبر جودة التعليم والدراسة أكثر مكونات جودة الحياة إسهاماً في التنبؤ بتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية ومكوناتها، وأكثر مكونات البيئة الامتحانية التي يمكن التنبؤ بها هي الورقة الامتحانية. وتختلف مكونات جودة الحياة التي تشكل نموذج التنبؤ باختلاف عناصر البيئة الامتحانية التي يتم التنبؤ بتقييم الطالبة لها، وكان مكون جودة التعليم والدراسة عاملاً مشتركاً في جميع هذه النماذج. في حين لم يسهم الإنجاز الأكاديمي في هذا التنبؤ.
- الكلمات المفتاحية:** التقويم التربوي- تقييم المتعلم للبيئة الامتحانية – جودة الحياة – الإنجاز الأكاديمي.

Quality of Life and Academic Achievement as Determinants of Female Student Evaluation of University Exam Environment

Dr. Shadia Abd-Elaziz Mohtadi Montasir(*)

Dr. Shahenaz Ismaeel Abd-Elhady (**)

Dr. Hassaan Makhoulouf Khallaf Makhoulouf (***)

Abstract

This study aimed to examine the relationships between female student evaluation of university final exams environment and her quality of life, academic achievement; grade year and specialization. Besides, to explore the relative contribution of quality of life, its components, and academic achievement in predicting evaluation level of exam environment. The study sample consisted of 296 female university students. A (42) items scale was developed to measure the female student evaluation of the university exam environment, besides quality of life scale (Mansy & Kazem, 2006). Final term exam total scores ratio and the corresponding grades were used to indicate the academic achievement and its level. Data was analyzed using SPSS and LISREL8.8.

Results: University exam environment quality level as perceived by female students was generally moderate, and it differed according to grade year, its interaction with academic specialization, quality of life, and its components. Some of exam environment components differed according to academic specialization. Quality of Education and studying contributed more than other components of quality of life in predicting the female student evaluation of the university final exam environment, but academic achievement didn't contribute.

Key words: Educational evaluation - Exam environment - Quality of life - Academic achievement.

* Department of Psychology, Women College, Ain Shams University.

* Department of Psychology, Women College, Ain Shams University.

* Department of Psychology, Faculty of Education, Helwaan University.

مقدمة الدراسة

يعد التقويم التربوي أحد العناصر الأساسية للمنظومة التعليمية، فمن خلال عملية التقويم يتم الكشف عن مدى تحقق معايير جودة العملية التعليمية، ووضع الخطط الضرورية للتحسين وتعديل المسار؛ ومن ثم فإن تطوير العملية التعليمية مرهون **بدقة ومصداقية عملية التقويم التربوي** لجميع عناصر المنظومة التعليمية بما فيها **عملية التقويم ذاتها**، ولتحقيق هذه الدقة والمصداقية المنشودة كان من الضروري الاهتمام بجميع مراحل عملية التقويم بدءاً من التخطيط لها ومروراً بالتنفيذ وجمع البيانات وانتهاءً بتحليل هذه البيانات كمياً وكيفياً واتخاذ القرارات اللازمة.

ويعتبر التنوع في مصادر البيانات وأساليب جمعها من محددات جودة التقويم التربوي؛ ولذا يحرص القائمون على هذه العملية على جمع البيانات من مصادر عديدة تشمل المعلمين والمتعلمين والوثائق والمجتمع الخارجي وغيرها، كما يستخدمون أساليب متنوعة لجمع البيانات كالملاحظة والمقابلة والتقرير الذاتي وتحليل المحتوى.

فعلى المستوى التطبيقي، يلاحظ انتشار اهتمام الجامعات باستطلاع رأي الطلاب في العملية التعليمية بما فيها التقويم التربوي للمتعلم، فالطالب ليس فقط المنتج الذي تقدمه الجامعة؛ ومن ثم ينبغي تقويمه والتحقق من جودة مواصفاته قبل تخرجه بما يحقق أهداف إعدادهِ ويعكس جودة الأداء الجامعي بوجه عام، وإنما هو أيضاً المستفيد الأول من هذه العملية التعليمية؛ ومن ثم ينبغي أن يكون له دور أساسي في تحسينها المستمر.

ولتقويم عملية التقويم التربوي في الجامعة من وجهة نظر الطلاب؛ يستخدم عادة أسلوب التقرير الذاتي، حيث يقرر الطالب -من خلال الإجابة عن بنود الاستبيان المعد لهذا الغرض- مدى تحقق مؤشرات جودة هذه العملية. ولكن التقرير الذاتي يبين وجهة نظر الفرد ومعتقداته حول موضوع ما بغض النظر عن صحة أو خطأ استجاباته التي قد تتأثر بالعديد من العوامل، ومن أهمها العوامل التي تتعلق بخصائص هذا الفرد، والتي تمثل موضوع اهتمام الدراسة الحالية.

وتمثل الامتحانات الجامعية النهائية ركيزة أساسية في عملية التقويم التربوي للمتعلم، حيث يتوقف عليها بدرجة كبيرة اتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بالمتعلم، كما أنها تمثل مواقف ضاغطة يمكن أن تؤثر في حياته النفسية؛ ولذا ركزت الدراسة الحالية على تقييم الطالبة الجامعية لخصائص البيئة الامتحانية النهائية بصفة خاصة.

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

ولما كان تقييم الفرد لخصائص موقف ما يمر به -باعتباره أحد العناصر الفاعلة أو أحد أركان هذا الموقف- يتوقف على إدراكه لهذه الخصائص وتفسيرها في ضوء خصائصه النفسية الراهنة وخبراته السابقة والضغوط والميسرات المتضمنة في الموقف ذاته ومستوى أدائه في هذا الموقف، كما أن مستوى تقييمه للموقف قد يؤثر في أدائه في هذا الموقف، فالعلاقة بين مستوى أداء الفرد في موقف ما ومستوى تقييمه لخصائص هذا الموقف يمكن أن تكون علاقة تبادلية على الأرجح. إلا أن الدراسة الحالية تتناول تقييم الطالبة لموقف الامتحان (البيئة الامتحانية) باعتباره متغير تابع.

ومن ثم تهتم الدراسة الحالية بجودة الحياة والإنجاز الأكاديمي الجامعي والخصائص الديمجرافية (الفرقة الدراسية، والتخصص الدراسي) كعوامل فارقة في تقييم الطالبة لخصائص البيئة الامتحانية الجامعية، بالإضافة إلى اختبار قوة ودلالة الإسهام النسبي لكل من جودة الحياة ومكوناتها والإنجاز الأكاديمي في التنبؤ بتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية.

مشكلة الدراسة وأدبياتها

يولي المعيار السابع الخاص بالتعليم من معايير اعتماد الجامعات المصرية أهمية كبيرة لضمان موضوعية وعدالة تقويم الطلاب وقياس الفاعلية التعليمية للبرامج التعليمية (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٧، ٩). ووفقا لدليل التقويم والاعتماد للبرنامج التعليمي، يعد "وجود نظام شامل لتقويم مخرجات التعلم" من أهم معايير ضمان الفاعلية التعليمية للبرنامج؛ ولذا يعد من المعايير الحاكمة لاعتماده.

ويعد رضا الطلاب عن البرنامج التعليمي من مؤشرات معيار الطلاب في محور الفاعلية التعليمية، ولذا يوجب هذا الدليل تقييم الطلاب للمقررات الدراسية -بما تتضمنه من أساليب تقويم. كما يؤكد الدليل على ضرورة قياس وتقويم رضا الطلاب عن الممارسات الفعلية للبرنامج التعليمي، باستخدام قوائم موضوعية يشترط فيها أن تغطي موضوعات رئيسة محددة من بينها أساليب تقويم مخرجات التعليم والتعلم المستهدفة (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، ٣٣-٣٥، ٦٤-٦٦).

وقد اهتمت بعض الدراسات السابقة بدراسة خصائص البيئة الجامعية من وجهة نظر الطلاب، إلا أنها لم تركز الاهتمام على بيئة الامتحان كما في الدراسة الحالية؛ فقد اهتم بعضها بالمكونات الفيزيائية والمادية فقط للبيئة الجامعية؛ مثل: عبد الرحمن عثمان

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

(٢٠٠٩)، وعبد الباقي أحمد ورقية العباس (٢٠١٢). واهتم بعضها بالمكونات البشرية فقط؛ مثل: محمود خضر (٢٠١٣)؛ (Afari, Aldridge, Fraser, and Khine (2013)؛ Gijbels, Van De Watering, Dochy, and Van Den Bossche (2006). بينما اهتمت بعض الدراسات بكل من المكونات الفيزيائية والبشرية؛ مثل: سمر أبو شعبان (٢٠١٠)؛ تيسير الخوالدة (٢٠١٢).

وتعتمد المكونات الفيزيائية للبيئة الجامعة على الهندسة المعمارية والتصميم، وعناصرها هي المباني والقاعات الدراسية والمساحات داخلها، تصميمها الخارجي ونظام الألوان والإضاءة والتهوية والصوتيات والضوضاء والأثاث والتجهيزات التكنولوجية (Stadler-Altman, 2015, 254-255). وقد اتضح من نتائج مراجعة Stadler-Altman (2015, 252-259) لبحوث بيئة التعلم، أن المكونات الفيزيائية الجيدة للبيئة المحيطة بالطلاب داخل المؤسسة التعليمية أثرت إيجابيا في صحتهم النفسية وجودة حياتهم وتفاعلهم وإنجازهم الأكاديمي وتقييمهم لقدراتهم. أما المكونات البشرية لبيئة التعلم، فتشمل الموظف الإداري والأساتذ الجامعي، وما يرتبط بهما من القيم والخطط الدراسية والمناهج والمقررات وأساليب التدريس والتقويم، والخدمات والأنشطة الطلابية.

وفي إطار علم النفس البيئي الذي يهتم بدراسة العلاقات الوظيفية بين السلوك والسياق البيئي الذي يحدث فيه (عبد الرحمن عثمان، ٢٠٠٩، ٢-٣)؛ انصب تركيز معظم بحوث تقييم التعلم الدولية على أنشطة التعليم والتعلم، وعدد قليل منها اهتم بدراسة المكونات الفيزيائية لبيئة التعلم التي تجري فيها هذه الأنشطة، وهذا العدد يركز على وجهات نظر المعلمين بشكل أكبر من الطالب كأحد أهم الشركاء (Stadler-Altman, 2015, 252, 259).

وقد توصلت أغلب الدراسات السابقة التي أجريت في بيئات متنوعة (مثل: تيسير الخوالدة، ٢٠١٢؛ رامي الصفدي، ٢٠١٥؛ وليد الشدوح، ٢٠١٢) إلى أن تقييم الطلاب للبيئة الجامعية ككل بمختلف عناصرها المادية والبشرية كان متوسطا، ووجدت بعض هذه الدراسات (مثل: سهيلة أبو السميد ومي الطاهر، ٢٠١١) أن تقييم الطلاب لها كان متوسطا بينما تقييم الطالبات كان منخفضا. ولم تهتم هذه الدراسات ببيئة الامتحان كمكون أساسي من مكونات البيئة الجامعية.

وحتى بعض الدراسات التي اهتمت بتقييم الامتحانات الجامعية عن طريق أدوات لتقييم جودة الورقة الامتحانية (أحد مكونات البيئة الامتحانية في الدراسة الحالية)، معظمها كانت تقيّم من قبل خبراء القياس والتخصص فقط في الجوانب الشكلية والفنية وشروط الصياغة للأسئلة بأنواعها (مثل: هويدا الحسيني، ٢٠١٢؛ رانيا إسماعيل، ٢٠١٣؛ عمر خليل، ٢٠١٧)؛ ولم تأخذ بعين الاعتبار رأي الطلاب إلا فيما ندر منها مثل أحمد النور (٢٠١٤)، فكان الترتيب التنازلي لتقييم الطلاب لاختبارات أساتذتهم في اللغة العربية وفقا لجودتها: الطباعة، وكتابة التعليمات، وموضوعية الاختبار وصلاحيته، شمول الأسئلة للأهداف والمحتوى، وصياغتها وقدرتها التمييزية. وقد اعتمدت هذه الدراسات على الاستبيان كأداة للقياس.

وبالرغم مما توفره القوائم والاستبيانات من مميزات، مثل: توفير الوقت والجهد والتكلفة والقوى البشرية اللازمة لعملية جمع البيانات، وإتاحة الفرصة لعدم تحديد هوية المفحوص ومن ثم تحقيق قدر مناسب من موضوعية الاستجابة مقارنة بفنيات وأدوات القياس الأخرى (سامي ملحم، ٢٠١٥، ١٨٥)، بالإضافة إلى ملاءمتها لقياس رأي الفرد ومعتقداته حول موضوع ما عندما يكون لدى هذا الفرد دراية ومعلومات كافية عن هذا الموضوع (علي خطاب، ٢٠٠٧، ٣٩٩)، إلا أن أداء الطلاب على هذه القوائم يتحدد بالعديد من العوامل التي تم تناولها في مراجع القياس والتقويم التربوي كمصادر لأخطاء القياس، وتتعلق هذه العوامل بخصائص أداة القياس أو خصائص موقف القياس أو خصائص المفحوص (الطالب في الدراسة الحالية) (صلاح الدين علام، ٢٠١٥، ١٣١). وزيادة تأثير هذه العوامل يضعف الثقة في نتائج تقويم الطالب للفاعلية التعليمية ومن ثم في دقة القرارات المترتبة عليها.

وتعد خصائص المفحوص من أصعب هذه العوامل من حيث إمكانية تحديدها وضبطها، ومن هنا تبرز أهمية دراستها. وقد تكون هذه العوامل المتعلقة بالمفحوص مؤقتة قصيرة المدى مثل المرض المؤقت والتغير في المزاج والانتباه، وقد تكون طويلة المدى مثل الدافعية والذاكرة والتعلم والخبرة والتدريب والقلق (سامي ملحم، ٢٠١٥، ٢٤٧-٢٤٩)، والمرض المزمن ومستوى القدرة والميل لتزييف الاستجابة لمفردات الاستبيان تحت تأثير الاستحسان الاجتماعي (صلاح الدين علام، ٢٠١٥، ١٤٢). فقد يميل الطالب لتزييف الاستجابة في تقييمه للفاعلية التعليمية خشية عدم حيادية المؤسسة التعليمية في التعامل مع استجاباته.

ومنها أيضا وجهة الاستجابة أو وجهة التفضيل Response Set أو أسلوب الاستجابة Response Style؛ حيث يميل المفحوص لاختيار البدائل المحايدة أو المتطرفة، أو الموافقة دائما أو الرفض دائما بغض النظر عما يقيسه الاستبيان (صفوت فرج، ١٩٨٩، ١٨٤-١٨٥)، أو التملص من الاستجابة باختيار البديل المحايد أو الحذر بترك الاجابة، أو الميل للسرعة أو البطء، أو الميل إلى الاتساق أو عدمه (أحمد عبد الخالق، ١٩٨٩، ١٨٧-١٨٨)، أو يجمال الباحث، أو يكيف استجاباته في المفردات المكتوبة بطريقة متحيزة لاتجاه معين (علي خطاب، ٢٠٠٧، ٤٠١، ٤٠٥). وقد اقترح Marks (2000) خمس عوامل مؤثرة في تقييم الطالب للأستاذ والمقرر؛ وهي: تنظيم المقرر، عبء العمل وصعوبته، عدالة التقييم المتوقعة، حبه للأستاذ واهتمامه، والتعلم المدرك. ويمكن إضافة عامل سادس إلى هذه العوامل الخمس، وهو انخفاض الاهتمام بالإجابة على القوائم والاستبيانات التي تستطلع رأي الطالب في العملية التعليمية بصفة عامة نتيجة لتكرار هذه الاستبيانات مع بطء إجراءات التحسين المترتبة على نتائجها.

وقد اهتمت بعض الدراسات ببعض هذه المتغيرات كعوامل مؤثرة على موضوعية تقييم الطلاب للعملية التعليمية، سواء من خلال التقرير عن الزملاء كدراسة عبد الله الصمادي (٢٠١٥)، أو من خلال التقرير عن الذات مثل دراسة خليل عليان (١٩٩٨).

بالإضافة إلى ما سبق، فإن إجابة الطالب عن بنود الاستبيانات التي تستطلع رأيه حول خصائص العملية التعليمية بصفة عامة وموقف الامتحان -باعتباره موقف ضاغط- بصفة خاصة، تتوقف على إدراك الطالب لخصائص هذا الموقف. فرأي الطالب في هذه الحالة يعكس خصائص المجال الحيوي الخارجي كما يدركه، والذي يتأثر ويؤثر في مجاله الحيوي الداخلي بشقيه الشعوري واللاشعوري، فوفقا لنظرية المجال للفيين (أنور الشرفاوي، ١٩٩٨، ١٢٥-١٢٧) تكون هذه المكونات في تفاعل مستمر.

ومن ثم فإن تقييم الطالب للبيئة الامتحانية من خلال إجابته عن الاستبيان المعد لذلك يتوقف على انتباهه وإدراكه لخصائص موقف الامتحان. فالطالب قد لا يتمكن من الانتباه والإدراك الواعي الإرادي للخصائص المختلفة لهذا الموقف نتيجة لانشغاله بأداء الامتحان، وقد ترتبط درجة الانشغال هذه بمستوى أدائه في الامتحان الذي يتوقف على مستوى إنجازه الأكاديمي في المقرر موضوع الامتحان.

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

ففي ضوء خصائص الانتباه والنظريات المفسرة له وبصفة خاصة نظرية القدرة المحدودة على الانتباه والمعالجة لكانمان Kahnman وتخصيص الموارد أثناء عملية الانتباه لنورمان وبوبرو Norman & Bobrow (عدنان العتوم، ٢٠١٢، ٧٨-٨٠) يوجه الطالب قدرا من الطاقة العقلية للانتباه الانتقائي الإرادي لأسئلة الامتحان والإجابة عنها، مع محاولة عزل نفسه عن المثيرات المحيطة في محاولة للتركيز في الإجابة، وبالتالي فإن الطالب قد ينتبه لبعض خصائص هذا الموقف إراديا أو لا إراديا، ولا ينتبه لبعض هذه الخصائص أو يستقبلها ويتأثر بها بشكل لاشعوري وفقا لتوجهات الفرويديين. ويحدث ذلك سواء تم استقبال المثيرات عبر قنوات الانتباه بشكل متتالي أو متوازي أو حتى موزع.

ولما كانت وظيفة الإدراك تتلخص في تكوين معنى للموقف من خلال تفسير المثيرات البيئية التي يستقبلها الفرد (Feldman, 1996, 125)، فالمدرجات كما يتم تخزينها ودمجها في البنى المعرفية قد لا تعكس بالضرورة المثيرات البيئية كما هي لأن هذه المثيرات تمر بسلسلة من العمليات المعرفية قبل تخزينها، علاوة على تأثرها بفاعلية عمليتي الإحساس والانتباه، وبالتالي فإن الطلاب يختلفون في إدراكهم لخصائص البيئة الامتحانية، ويرتبط ذلك بالعديد من العوامل المتعلقة بكل من موقف الامتحان والطالب معا، وتركز الدراسة الحالية على العوامل المتعلقة بالطالب.

ومن العوامل الذاتية المتعلقة بالمدرّك (الطالب): الألفة بالموقف والمثيرات، والتهيو العقلي والتوقع، والدافعية والحاجات الفسيولوجية المختلفة، والحالة الانفعالية، وطبيعة التخصص أو المهنة، والمنظومة القيمية، والميول والاتجاهات والتحيّزات الشخصية، ودرجة الانتباه (رافع الزغول و عماد الزغول، ٢٠١٤، ١٣١-١٣٢). بالإضافة إلى التدريب والخبرة السابقة المتعلقة بالموقف، والحاجات النفسية كالحاجة للأمن والحاجة للإنجاز، والصحة النفسية، والصحة الجسمية ولا سيما سلامة الحواس والجهاز العصبي والحركي، والقدرة العقلية، والدافعية (عدنان العتوم، ٢٠١٢، ١٠٣، ١١٦-١١٨، ١٢٤)، وكل هذه المتغيرات قد تسبب تحيزا في الاستجابة أو خطأ في القياس.

ومن هنا جاء اهتمام الدراسة الحالية بكل من الإنجاز الأكاديمي وجودة الحياة، بالإضافة للتخصص الدراسي والفرقة الدراسية، كمحددات لتقييم الطالب للبيئة الامتحانية، باعتبارها من العوامل الذاتية التي قد تحدد كلا من صدق استجابة الطالب لأدوات التقييم وإدراكه لخصائص موقف الامتحان، واستجابته لها. فالتخصص الدراسي

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

قد يرتبط بالخبرة السابقة والاهتمام والنشاط العقلي، أما الفرقة الدراسية فترتبط بالألفة بمثيرات موقف الامتحان كما ترتبط بالمران والخبرة. كما أن أغلب العوامل الذاتية السابق عرضها والمتعلقة بالإدراك والاستجابة لأدوات التقييم يمكن ايجازها في جودة الحياة العامة والجامعية للطالب. أما الإنجاز الأكاديمي فيرتبط بالخبرة السابقة والتدريب المتعلق بموقف الامتحان، كما أنه قد يرتبط بالدافعية والاهتمام والحالة الانفعالية والمزاجية أثناء الامتحان وأثناء الإجابة عن أدوات التقييم. كما أنه قد يمثل أحد مصادر الضغوط على المتعلم أثناء موقف الامتحان، ومن ثم قد يؤثر على إدراكه وتفسيره لخصائص البيئة الامتحانية.

وترجح نتائج الدراسات السابقة اختلاف إدراك الطلاب للمناخ الأكاديمي والبيئة الجامعية بوجه عام باختلاف كل من التخصص الدراسي والفرقة الدراسية، وإن اختلفت هذه الدراسات في اتجاه الفروق؛ فقد وجد (رامي الصفدي، ٢٠١٥) فروقا في مستوى جودة البيئة الجامعية كما يدركها طلاب الفرق الدراسية الجامعية الأربع لصالح الفرقة الثانية. أما (تيسير الخوالدة، ٢٠١٢) فقد توصل إلى أن درجة ملاءمة البيئة الجامعية من وجهة نظر الطلاب والطالبات تختلف باختلاف الفرقة الدراسية لصالح الفرقة الأولى عند مقارنتها بالفرق الأربعة، ولصالح الفرقة الثانية عند مقارنتها بالرابعة، وفسر هذه الفروق لصالح مستوى السنوات الأقل بأن المتطلبات التي يحتاجها الطالب تزداد مع سنوات وجوده في الجامعة. بينما كانت الفروق في درجة الرضا عن البيئة الجامعية لصالح الفرقة الرابعة في دراسة (سهيلة أبو السميد ومي الطاهر، ٢٠١١). كما وجد (وليد الشدوح، ٢٠١٢) فروقا في درجة رضا الطلاب عن البيئة الجامعية لصالح التخصصات الإنسانية (الأدبية). فقد توصلت إلى أن كلا من المستوى الدراسي والتخصص الدراسي (علمي، أدبي) والتفاعل بينهما تمثل عوامل فارقة في إدراك طلاب وطالبات الجامعة للمناخ الأكاديمي.

وأظهرت نتائج خليل عليان (١٩٩٨أ) أن طالب الكلية العلمية يعتقد أنه جاد وموضوعي ودقيق في تقويمه للتدريس أكثر مما يعتقد طالب الكليات الإنسانية، ورغبته أكبر في تقييم جميع المواد، بينما كان اعتقاده أقل لجدوى التقييم. وتوصل خليل عليان (١٩٩٨ب) إلى أن متغيرات نوع المادة والعلامة المتوقعة والمستوى الدراسي وتفاعلاتها لا تمثل مصادر تحيز تؤثر في تقويم طلبة الجامعة للتدريس؛ إلا أن الباحثين في الدراسة الحالية قد لاحظوا أن استبيانهم، الذي بنى عليه تقديره لدرجات التقييم بدلالة تشبعات

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

المفردات على كل عامل، مكون من عامل واحد فقط، مما قد يستدعي إعادة النظر في هذه النتائج.

وأظهرت نتائج أحمد النور (٢٠١٤) أن الفروق الدالة في تقييم الطلاب لمستوى تطبيق أساتذة اللغة العربية بالجامعة لمعايير تصميم الاختبار الجيد تعزى للتخصص الدراسي (لصالح الأدبي)، وتعزى للمعدل التراكمي (لصالح المعدل المرتفع)، بينما لم توجد فروق بين السنتين الأولى والثانية. وتوصل محمد المقداد وصايل السرحان وهاني أرشيدة (٢٠١٣) إلى أن الفروق في التأثير الدال للبيئة الجامعية على الثقافة المدنية لدى الطلبة من وجهة نظرهم تعزى للتخصص (لصالح الكليات الأدبية)، وكان الترتيب التنازلي لمتوسط التقييم: للفرقة الثانية والثالثة تليها الرابعة ثم الأولى.

وبالرجوع لأدوات قياس خصائص البيئة الجامعية كما يدركها الطالب في الدراسات السابقة، وجد أنها لا تتطرق للبيئة الامتحانية، بل وتمر على عملية التقويم التربوي مروراً عابراً قد ينخفض إلى فقرة أو فقرتين، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في التركيز على تقييم الطالبات للبيئة الامتحانية بصفة خاصة، وفي تناولها لجودة الحياة ومكوناتها كمتغيرات فارقة في هذا التقييم.

فجودة الحياة Quality of Life، ترتبط بالسلوك الإنساني في مختلف مجالاته؛ حيث أنها تتمثل في كفاية الخدمات المادية والاجتماعية المتوفرة للفرد، وإدراكه لقدرة هذه الخدمات على إشباع حاجاته المختلفة، ولا يمكن للفرد إدراك ذلك بمعزل عن محيطه الاجتماعي، ولذا ترتبط جودة الحياة بالبيئة المادية والبيئة النفسية الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد ويتفاعل معها (محمود منسي وعلى كاظم، ٢٠٠٦، ٦٤).

وقد تعددت تعريفات جودة الحياة؛ فتعرفها منظمة اليونسكو بأنها مفهوم واسع يمثل إشباع الحاجات جزءاً مهماً فيه بما يحقق التوافق النفسي للفرد (بسماء آدم وياسر الجاجان، ٢٠١٤، ٣٥٢). وتعرف منظمة الصحة العالمية جودة الحياة بأنها "إدراك الأفراد لوضعهم في الحياة في سياق الثقافة ونسق القيم في البيئة التي يعيشون فيها، وعلاقة هذا الإدراك بأهدافهم وتوقعاتهم ومعاييرهم واهتماماتهم. وهو مفهوم واسع المدى يرتبط بشكل معقد بالصحة البدنية والحالة النفسية ومستوى الاستقلالية والعلاقات الاجتماعية ومدى تأثر الأفراد بالخصائص البارزة لبيئاتهم" (باور، ٢٠١٣، ٧٨٢).

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

ويعرفها (محمد أبو حلاوة، ٢٠١٠، ٧) بأنها وعي الفرد بتحقيق التوازن بين الجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية لتحقيق الرضا عن الحياة والاستمتاع بها والوجود الإيجابي. ويرى أنها تعبر عن التوافق النفسي كما يعبر عنه بالسعادة والرضا عن الحياة كنتائج للظروف والإدراك الذاتي للحياة، كون هذا الإدراك يؤثر على تقييم الفرد للجوانب الموضوعية للحياة كالتعليم والعمل ومستوى المعيشة والعلاقات الاجتماعية من ناحية، وأهمية هذه الموضوعات بالنسبة له في وقت معين وظروف معينة من ناحية أخرى.

أما جودة الحياة لطلاب الجامعة فيعرفها محمود منسي وعلى كاظم (٢٠٠٦، ٦٥) بأنها شعور الفرد بالرضا والسعادة وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورقى الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه.

ومن التعريفات العديدة لجودة الحياة يتضح ما يلي:

- أن جودة الحياة تضم جانبين أساسيين، هما: الجانب الوجداني مثل الرضا عن الحياة والسعادة، والجانب الموضوعي مثل الحالة الصحية والإمكانات المادية المتاحة، وإن كان بعض التعريفات يركز على أحد هذين الجانبين وبعضها يركز على الجانب الآخر وبعضها يوازن بين الجانبين.

- أن أبعاد جودة الحياة تختلف من تعريف لآخر، ويختلف ذلك باختلاف النموذج النظري - أو النماذج النظرية- لجودة الحياة الذي ينطلق منه التعريف.

فقد تعددت النماذج النظرية التي تحدد هذه الأبعاد ودينامياتها، فميز بعضها بين ثلاثة مكونات رئيسة لجودة الحياة: الإحساس الداخلي بحسن الحال والرضا عن الحياة الفعلية التي يعيشها الفرد؛ والقدرة على رعاية الذات والوفاء بالأدوار الاجتماعية؛ والقدرة على التوظيف الإيجابي للمصادر البيئية الاجتماعية والمادية (محمد أبو حلاوة، ٢٠١٠، ٧). وقسمها تصور مشابه إلى ثلاثة أبعاد: الموضوعية التي تركز على الجانب الاجتماعي في حياة الفرد؛ والذاتية التي تركز على الرضا الشخصي وقدرته على الإثراء الذاتي بتطوير إمكاناته الشخصية؛ والوجودية التي تمثل الحد الأقصى لإشباع حاجاته وتوافقه الروحي والنفسي مع ذاته ومع المجتمع بما يحقق التكيف مع كل ما يحيط به (بسماء آدم وياسر الجاجان، ٢٠١٤، ٣٥٢).

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

وقسمها نموذج آخر إلى بعدين: الذاتي ويضم الرفاه الشخصي وحسن الحال والرضا عن الحياة والحياة ذات المعنى؛ والبعد الموضوعي ويضم المعايير الثقافية وإشباع الحاجات وتحقيق الإمكانات والسلامة البيئية. واهتم نموذج آخر بالبعد الذاتي أو التقييم الذاتي لجودة الحياة. واتجه آخر في تفسيرها وقياسها بالفجوة المدركة بين توقعات الفرد لدرجة إشباع حاجاته والإشباع الفعلي التي يتحصل عليها في ضوء الفرص والإمكانات المتاحة. وحددها آخر بأنها قدرته على التوافق ومواجهة أحداث وظروف الحياة، والقيام بأنشطة إيجابية تدفعه تجاه تحقيق احتياجاته (محمد أبو حلاوة، ٢٠١٠، ١٠-١٣). ويرى Bucker, Nuraydin, Simonsmeier, Schneider, and Luhmann (2018, 84) أن جودة الحياة تشير إلى كيف يقيم الأفراد حياتهم، وتضم مكونين: الوجداني الذي يعكس وجود المشاعر الإيجابية، وعدم وجود المشاعر السلبية؛ والمعرفي الذي يشمل تقييم الرضا عن الحياة عموماً وكذلك عن مجالات محددة فيها.

وقد خلصت منظمة الصحة العالمية إلى أن جودة الحياة هي بناء هرمي سداسي المجال (الجسمي، والنفسي، ومستوى الاستقلالية، والعلاقات الاجتماعية، والبيئة، والروحانيات والتدين والمعتقدات الشخصية)، أو رباعي المجال (الجسمي، والنفسي، والعلاقات الاجتماعية، والبيئة) تشمل المجالات الستة السابقة، يندرج منها (٢٤) وجهاً أو مكوناً فرعياً. ويمكن تكيف هذه المكونات والأوجه ثقافياً وفقاً للفئة المستهدفة بالدراسة (بلور، ٢٠١٣، ٧٧٨-٧٩١).

وهذا الاختلاف والتشابه في المكونات أدى إلى قياس جودة الحياة في بعض الدراسات باستخدام مقاييس متنوعة، فعلى سبيل المثال: قام Chow (2005, 141) بقياس جودة الحياة من خلال: مقياس الرضا عن الحياة عموماً (مقياس SWLS، ٥ مفردات)، ومقياس الرضا عن جوانب محددة من الحياة (٢١ مفردة)، وهي العلاقات والصدقة والخبرة مع التعليم والأداء الأكاديمي والوضع الوظيفي والصحة النفسية والجسدية، وشغل وقت الفراغ، وظروف المعيشة، وقام Marshall, Allison, Nykamp, and Lanke (2008, 2) بقياس جودة الحياة باستخدام مقياس SF-12v2، وشمل شعور الطالب بالرضا عن الجوانب الصحية من الحياة (١٢ مفردة)، وهي الصحة النفسية والجسدية، وذلك عن الفترة التي تسبق تاريخ استجابته بأربعة أسابيع. وقام Preoteasa, Axante, Cristea, and Preoteasa (2016, 2) بقياس جودة الحياة (باستخدام مقياس WHO-5)، وشمل شعور الطالب بالبهجة والحالة المعنوية الجيدة،

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

والهدوء النفسي والاسترخاء، والنشاط والحيوية، والانتعاش والراحة، وامتلاء حياته اليومية بأشياء تهمه (٥ مفردات)، وذلك عن الفترة التي تسبق استجابته بأسبوعين.

وبالنسبة لفئة التلاميذ والطلاب، فقد صنفت محددات جودة حياتهم في مجموعتين: الداخلية الشخصية تضم: تقدير الذات والصحة العامة والقوام البدني والتفوق الدراسي والفاعلية الذاتية والتدين والقدرات والمهارات؛ والخارجية الموضوعية تضم: التوافق الأسري والرضا عن الصداقة والدخل الشهري والعلاقة مع الآخرين ونوعية السكن (علي كاظم وعبد الخالق البهادلي، ٢٠٠٦، ٢٩). كما خلص محمود منسي وعلى كاظم (٢٠٠٦، ٦٧) إلى ستة أبعاد لجودة حياة طلاب الجامعة، تتمثل في: جودة الصحة العامة، وجودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم والدراسة، وجودة العواطف (الجانب الوجداني)، وجودة الصحة النفسية، وجودة شغل الوقت وإدارته. وقد اعتمدت الدراسة الحالية هذا التصنيف.

وقد اهتمت بعض الدراسات بدراسة جودة الحياة أو أحد مكوناتها باعتبارها متغير تابع يتعلق بخصائص البيئة الجامعية بصفة عامة كما يدركها الطلاب، مثل (تيسير الخوالدة، ٢٠١٢) التي أسفرت عن وجود علاقة إيجابية متوسطة بين درجة ملائمة البيئة الجامعية من وجهة نظر الطلاب والطالبات ومستوى السعادة لديهم، وخلص Hagenauer, Glaser-Zikuda, and Moschner (2017) إلى أن خصائص البيئة الدراسية الجامعية كما يدركها الطلاب يمكنها التنبؤ بكل من شعور الطلاب بالرضا والتزامهم بالدراسة.

وكانت جودة الحياة متغيرا تابعا في بعض النماذج البنائية، وكانت البيئة الجامعية في هذه النماذج إما متغيرا مستقلا دالا (مثل: Sirgy, Lee, Grzeskowiak, Grace, 2010; Webb, El-Hasan, ... and Kangal, 2010)، أو متغيرا مُعدِّلا moderator ولكنه غير دال (مثل: Yu, Shek, and Zhu, 2018). فقد درس Sirgy et al. (2010) علاقات التأثير بين الخدمات الجامعية والبيئة الجامعية وجودة الحياة في اتجاه واحد؛ حيث تؤثر الخدمات الجامعية الفيزيائية في كل من البيئة الجامعية الأكاديمية والاجتماعية، والذاتان بدورهما يؤثران في جودة الحياة، ودون اعتبار للاتجاه العكسي لتأثيرها على تقييم الطالب للبيئة الجامعية. واهتم Yu, Shek, and Zhu (2018) بدراسة تأثير البيئة الجامعية على العلاقة بين الصحة النفسية والإنجاز الأكاديمي، ووجد أنها لا تؤثر

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

تأثيرا دالا في تعديل العلاقة بين المتغيرين، بينما كان لها تأثير مباشر على الإنجاز الأكاديمي، وهنا تمت أيضا دراسة الإنجاز الأكاديمي كمتغير تابع.

وقد أظهرت نتائج (Bedgood and Donovan (2012, 838 وجود علاقة طردية قوية بين رضا الطالب عن الحياة ورضاه عن الحياة الجامعية، بينما كانت العلاقة ضعيفة بين أبعاد مقياس رضا الطالب عن المقرر وأداء الأستاذ وكل من الرضا عن الحياة عموما والرضا عن الحياة الجامعية. وتوصل (Marshall et al. (2008, 5-7 إلى وجود علاقة عكسية قوية بين الضغط النفسي وجودة الحياة المتعلقة بالصحة النفسية لدى الطلاب في السنة الثالثة بكلية الصيدلة، وطردية ضعيفة بينه وجودة الحياة المتعلقة بالصحة الجسدية. وأكدت مراجعة Ribeiro, Pereira, Freire, de Oliveira, Casotti, and Boery (2018) ، لعدد من الدراسات النفسية المنشورة بين ٢٠١١-٢٠١٥، هذه العلاقة العكسية بين جودة الحياة والضغط النفسي المتعلقة بضغط الدراسة.

وأشار (Bücker et al. (2018, p.84 إلى أن الإنجاز الأكاديمي هو أحد نواتج الأداء الخاصة بالتدريس، وهو عامل مهم في تشكيل نظرة الطالب إلى الحياة على المستوى الفردي، ويرتبط بالضغط النفسي المنخفض ومفهوم الذات المرتفع وفعالية الذات المرتفعة والعادات الصحية السليمة، وهو ضروري لإتقان العديد من الأهداف النمائية الأساسية عبر مراحل الحياة وبخاصة سنوات الدراسة في المدرسة والمرحلة الجامعية الأولى. وأظهرت نتائج دراسة (Sirgy et al. (2010 عبر الثقافية لجودة الحياة الجامعية لدى طلاب عشرة جامعات في دول مختلفة، أن العمر الزمني والإنجاز الأكاديمي للطلاب لهما تأثير تنبؤي في جودة الحياة الجامعية .

وقد أسفرت دراسة محمد الكحلوت (٢٠٠٥) (في سمر أبو شعبان، ٢٠١٠، ٤) إلى وجود علاقة بين خصائص البيئة الجامعية كما يدركها الطلاب وأدائهم الأكاديمي والتزامهم الدراسي. ووجد (عليان الحولي، ٢٠٠٩) فروقا في تقويم الخريجين للبيئة الجامعية تعزى لكل من التخصص الفرعي والمعدل التراكمي.

وأجرى (Preoteasa et al. (2016 أربعة قياسات متكررة لجودة الحياة لدى طلاب السنة الثانية بطب الأسنان، وذلك في بداية الفصل الدراسي (الأسبوع ٢)، وبعد ثلاثة امتحانات إلزامية متتالية (الأسابيع ٧، ١٢، ١٦) ، وأظهرت نتائج تحليل التباين

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

انخفاضاً تدريجياً دالاً لجودة الحياة عبر الفصل الدراسي، وأن الطلاب ذوي الإنجاز الأكاديمي المرتفع (المعدل التراكمي الأعلى) في الامتحانات الثلاثة كانوا يتمتعون بمستويات مرتفعة من جودة حياة في بداية الفصل الدراسي، ولكن معدل انخفاضها كان أكثر وضوحاً عبر فترة الامتحانات المتتالية، واتضح أيضاً أن معدل انخفاض مستوى جودة الحياة عبر فترة الامتحانات المتتالية لدى الإناث أكبر منه في الذكور بالرغم من تساويهما في البداية، وبذلك يتضح أن الطالبات أكثر تأثراً من الطلاب بضغوط الامتحانات.

وحين راجع (Bedggood & Donovan, 2012, 827) بعض الدراسات التي تناولت رضا الطلاب، وجد أنه قد يتأثر ببعض المتغيرات أو يتلوث ببعض مصادر التحيز، منها الرضا عن الحياة الذي ارتبط إيجابياً بجوانب معينة من رضا الطلاب (تجربته الأكاديمية، وتقديره لذاته)، وإذا كانوا غير راضين عن جوانب حياتهم (المنزل، الزواج، التزامات العمل أو الوضع المالي)، فقد ينخفض الرضا المقابل في الجامعة. وهذه الدراسات وإن كانت قد تناولت رضا الطلاب عن البيئة الجامعية كمتغير تابع، إلا أنها ركزت على الجانب الوجداني (الرضا) فقط في جودة الحياة، كما أنها تناولت البيئة التعليمية الجامعية بوجه عام ولم تتناول البيئة الامتحانية.

ومن ثم يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

- ١- ما تقييم الطالبات للبيئة الامتحانية الجامعية ومكوناتها؟
- ٢- هل يختلف تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية باختلاف العوامل الديمجرافية (التخصص الدراسي-الفرقة الدراسية)؟
- ٣- هل يختلف تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية باختلاف مستوى جودة الحياة ومكوناتها؟
- ٤- هل يختلف تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية باختلاف مستوى الإنجاز الأكاديمي؟
- ٥- ما الإسهام النسبي لجودة الحياة ومكوناتها والإنجاز الأكاديمي في التنبؤ بتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية؟

أهداف الدراسة

- الكشف عن مستوى جودة البيئة الامتحانية الجامعية كما تدركها الطالبات.
- التعرف على العلاقة بين تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية والتخصص الدراسي (علمي، أدبي)، والفرقة الدراسية.
- التعرف على العلاقة بين تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية وجودة الحياة ومكوناتها.
- التعرف على العلاقة بين تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية ومستوى إنجازها الأكاديمي.
- الكشف عن الإسهام النسبي لمكونات جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي في التنبؤ بتقييم الطالبة للبيئة الجامعية ومكوناتها، وإنشاء نماذج التنبؤ لكل من تقييم البيئة الامتحانية ولكل مكون من مكوناتها.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في:

- أن دراسة تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية وعلاقتها بكل من جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي والتخصص الدراسي والفرقة الدراسية، قد:
 - يلقي الضوء على بعض العوامل التي تحدد رؤية وإدراك المتعلم لخصائص البيئة التعليمية وبخاصة بيئة الامتحان، لاسيما وأن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت العلاقة هذه المتغيرات في حدود اطلاع الباحثين.
 - يؤثر بعض التساؤلات التي تحفز على إجراء بحوث علمية أخرى في هذا المجال.
 - يفيد في تطوير الإجراءات المتبعة في تنظيم وعقد الامتحانات النهائية في المرحلة الجامعية.

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

- قد تثير الدراسة المزيد من الاهتمام بتقويم وتطوير أساليب التقويم المتبعة في كافة المراحل التعليمية، وذلك من قبل كل من المؤسسات التربوية والأساتذة والمعلمين والهيئات والمراكز القومية المعنية بعملية التقويم التربوي.
- تزويد المكتبة النفسية بمقياس لتقييم خصائص البيئة الامتحانية من وجهة نظر المتعلم، يمكن للمهتمين استخدامه أو تطويره لإجراء دراسات أخرى في التقويم التربوي.

التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة

- **البيئة الامتحانية الجامعية:** مجموعة العوامل المادية والبشرية والإدارية المحيطة بالطالبة في موقف الامتحان الفصلي النهائي، بالإضافة لخصائص ورقة الامتحان ذاتها. وقد تم تصنيف هذه العوامل إلى أربعة مكونات للبيئة الامتحانية، هي:
- **الخصائص الفيزيائية:** وتشمل خصائص مكان لجنة الامتحان من حيث السعة والإضاءة والتهوية والحماية من الظروف الجوية والضوضاء الخارجية، والتجهيزات اللازمة من مقاعد وطاولات، واللوحات الإرشادية التي توجه الطالبة للجنة الخاصة بها، كما تشمل الأماكن الأخرى المتعلقة بلجنة الامتحان مثل دورات المياه.
- **الخصائص البشرية:** وتشمل خصائص الملاحظين والمراقبين كالنشاط والجدية وحسن التعامل والبشاشة واللغة المستخدمة، والحوارات الجانبية بينهم أثناء الامتحان، ومعدل وطريقة إلقاء التعليمات، والالتزام بغلق الهاتف وعدم استخدامه أثناء انعقاد الامتحان.
- **إدارة موقف الامتحان:** وتشمل التيسيرات الإدارية المتاحة أثناء لجنة الامتحان من خارج اللجنة مثل استدعاء أستاذ المادة عند الضرورة وتوفير المساعدة الطبية، وتصحيح الأخطاء المطبعية إن وجدت، وضبط لجنة الامتحان ومنع الغش، وكذا ضبط زمن الامتحان وتوقيته مثل الالتزام بتوزيع الأسئلة في التوقيت المحدد.
- **الورقة الامتحانية:** وتشمل الخصائص العامة لها مثل تنوع الأسئلة من حيث الصعوبة والسهولة والمستوى المعرفي وشمولها للمحتوى، ووضوح المطلوب من

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

كل سؤال، وتوزيع الدرجة على أقسام الامتحان أو أسئلته، وملاءمة الامتحان للزمن المحدد له.

تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية: هو إصدارها حكم على مدى جودة بيئة الامتحان كما تتمثل في مكوناتها الأربعة السابقة، ويتمثل ذلك في درجة الطالبة على مقياس تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية المستخدم في الدراسة الحالية.

جودة الحياة: هي "شعور الفرد بالرضا والسعادة وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورفي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه" (محمود منسي وعلي كاظم، ٢٠٠٦)، ويتمثل ذلك بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة المستخدم في الدراسة الحالية.

الإنجاز الأكاديمي: يقصد به مقدار ما حصلته الطالبة من المادة العلمية للمقررات الدراسية الخاصة بالفصل الدراسي الذي يجرى الامتحان النهائي له. ويتمثل بالتقدير العام للطالبة في الفصل الدراسي الذي عقد في نهايته الامتحان، وكذا بالنسبة المئوية لمجموع درجاتها في هذا الفصل الدراسي.

المتغيرات الديمجرافية: يقصد بها الفرقة الدراسية (الثانية، الرابعة)، والتخصص الدراسي (علمي، أدبي).

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي المقارن للإجابة عن الأسئلة من الثاني إلى الرابع، كما تم استخدام المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن السؤال الأول، والمنهج الوصفي الارتباطي للإجابة عن السؤال الخامس.

عينة الدراسة

تتمثل في مجموعة من طالبات الفرقتين الثانية والرابعة التربوية الأدبية والعلمية بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية في العام الجامعي ٢٠١٦-٢٠١٧، تتراوح أعمارهن بين (١٩، ٢٢) عاما، بمتوسط (٢١، ٢١) عاما وإنحراف معياري (١، ٠١)؛ حيث

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

رأى الباحثون في الدراسة الحالية تطبيق أدوات الدراسة في كلية واحدة فقط؛ لأن البحث لم يكن بين أهدافه مقارنة البيانات المختلفة. وقد تم سحب عينة الدراسة بطريقة العرضية. وتنقسم عينة الدراسة إلى مجموعتين، هما:

- **مجموعة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:** بلغ عددها (٢٤٦) طالبة بالشعبة الأدبية التربوية، وبعد استبعاد (١٣) حالة لم تكتمل استجاباتها على مفردات مقياس تقييم البيئة الامتحانية، بلغ العدد النهائي لهذه المجموعة (٢٣٣) طالبة.
- **مجموعة الإجابة عن أسئلة الدراسة:** بلغ عددها (٣٢٦) طالبة بالشعبتين الأدبية والعلمية التربوية، وبعد استبعاد (٣٠) حالة لم تكتمل استجاباتها على مفردات مقياس تقييم البيئة الامتحانية، بلغ عددها النهائي (٢٩٦) طالبة. ويوضح جدول (١) توزيعها وفقا للتخصص والفرقة الدراسية.

جدول (1) توزيع مجموعة الإجابة عن أسئلة الدراسة وفقا للتخصص والفرقة الدراسية

الفرقة الدراسية التخصص الدراسي	الثانية	الرابعة	المجموع
علمي	57	84	141
أدبي	86	69	155
المجموع	143	153	296

أدوات الدراسة

تم الاعتماد على نتائج الامتحانات النهائية المعلنة على الموقع الرسمي للكلية كمؤشر للإنجاز الأكاديمي للطالبات في الدراسة الحالية، وفيما يلي عرض لأدوات قياس تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية وجودة الحياة.

١ - مقياس تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية (من إعداد الباحثين): لإعداد هذا المقياس، اتبعت الخطوات التالية:

أ- الاطلاع على الجهود التطبيقية السابقة المتعلقة بتقييم المناخ الصفي والبيئة التعليمية، والاطلاع على بعض أدوات القياس الخاصة بها، ومراجعة الأبعاد التي تضمنتها هذه الأدوات.

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

ب - الاطلاع على أدوات قياس تقييم العملية التعليمية التي تعرضت لمحور التقويم وآلياته، ومن الأدوات التي تمت الاستفادة منها:

- استبيان موجز لتقييم البيئة الامتحانية (٧ مفردات)، وقد قامت الباحثة الثانية بإعداده ضمن نشاط وحدة التقويم والقياس بكلية البنات جامعة عين شمس (٢٠١٠).

- مقياس تقويم الطالب للعملية التعليمية (مشروع وحدة ضمان الجودة للشعب التربوية، ٢٠٠٦) وقد شاركت الباحثة الأولى في إعداده ضمن فريق أحد مشروعات تطوير كليات التربية، ويتكون المقياس من ٣٢ مفردة تغطي أربعة أبعاد تتمثل في المقرر الدراسي، وأستاذ المقرر، والبيئة التعليمية، وتقويم المقرر؛ وضم الأخير ٧ مفردات تتناول محتوى الامتحان النهائي.

- البعد الخاص بنظام التقويم في نموذج تقويم مقرر دراسي من وجهة نظر المتعلم (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، ١١٤)، وتكون من ١٠ مفردات تشمل منظومة تقويم المقرر بوجه عام.

ج - تعريف مفهوم تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية كما ورد بمفاهيم الدراسة، وتحديد مكوناته التي تمثلت في: الخصائص الفيزيائية والمادية، والخصائص البشرية العامة (خصائص الملاحظين والمراقبين)، وإدارة موقف الامتحان، وخصائص الورقة الامتحانية.

د - طرح سؤال مفتوح على بعض الطالبات عن أهم الصعوبات التي تواجههن أثناء انعقاد الامتحانات النهائية.

هـ - كتابة المفردات وتكوين الصورة المبدئية للمقياس: تكونت الصورة المبدئية للمقياس من ٤٧ مفردة، تمثل كل منها مؤشرا أو خاصية من خصائص موقف الامتحان، ويطلب من المستجيب تحديد درجة تحقق هذا المؤشر في امتحانات الترم بوجه عام وذلك على مقياس تقدير رباعي (كبيرة، متوسطة، ضعيفة، لا ينطبق). تغطي المفردات أربعة أبعاد وفقا للتعريف الإجرائي لتقييم البيئة الامتحانية، هي: الخصائص الفيزيائية: (١٢) مفردة، وخصائص الملاحظين: (١٢) مفردة، وإدارة موقف الامتحان: (١٣) مفردة، وخصائص الورقة الامتحانية: (١٠) مفردات. وقد

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

تضمن المقياس (١٦) مفردة سالبة. بذلك تم تكوين الصورة الأولية للمقياس والتي تكونت من (٤٧) مفردة.

و - تطبيق المقياس على مجموعة أفراد العينة الخاصة بالخصائص السيكومترية، وإدخال البيانات وإعادة تكويدها، وإجراء تحليل إحصائي استكشافي للمفردات تضمن حساب تكرارات البدائل للاطمئنان لصحة ادخال البيانات، وحساب معاملات ارتباط المفردة بالدرجة الكلية كمؤشر للتمييز، حيث تبين أن خمسة مفردات تميز تمييزاً عكسياً أو ضعيفاً. وقد كانت جميع هذه المفردات سالبة، وكلها تنتمي للبعد الثالث (إدارة موقف الامتحان) ماعدا المفردة (٤٦) التي تنتمي للبعد الثاني (خصائص الملاحظين). وبإعادة النظر في محتوى هذه المفردات رجح الباحثون أن المفردات (٢٣، ٢٧، ٤٧) ترتبط بمفاهيم خطأ لدى الطالبات حيث أن بعضهن تدرك السلوكيات التي تتضمنها المفردات الثلاث كدليل على التعاون ومن ثم تعتبرنها سلوكيات إيجابية، أما المفردتين (١٢، ٤٦) فتعكسان جزئياً مسؤولية الطالبة قبل أو أثناء الامتحان والمقياس الحالي لا يتضمن دور الطالب، ومن ثم تم استبعاد المفردات الخمس من المقياس. ويتضمن جدول (٢) نص هذه المفردات الخمس ومعامل ارتباط كل منها بالمقياس الكلي.

جدول (2) المفردات الخمس المستبعدة من الصورة الأولية لمقياس تقييم البيئة الامتحانية

رقم المفردة	نص المفردة	معامل الارتباط بالمقياس الكلي
12	كان من الصعب علي معرفة مكان لجنتي في اليوم الأول للامتحان	0,13
23	سمح الملاحظون للطالبات بتبادل الأدوات الكتابية والآلة الحاسبة إذا لزم استخدامها	0,12-
27	إذا نسيت اثبات الشخصية يسمح لي الملاحظ بأداء الامتحان دون الحاجة لاستدعاء رئيس اللجنة	0,10
46	احتديت على الملاحظ أثناء الامتحان	0,12-
47	طلبت من زميلتي - أو طلبت مني - إجابة سؤال أثناء الامتحان	0,04

وبذلك بلغ عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (٤٢) مفردة (*)، تغطي أربعة أبعاد، وبيانها كالتالي:

(*) ملحق (١)

- الخصائص الفيزيائية (١٢ مفردة): من ١ إلى ١٢.
- الخصائص البشرية (١١ مفردة): من ١٤ إلى ٢٤.
- إدارة موقف الامتحان (٩ مفردات): ١٣، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٣٥، ٣٦، ٤١، ٤٢.
- خصائص الورقة الامتحانية (١٠ مفردات): ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠.

ز- التحقق من الخصائص السيكمترية للمقياس، وذلك كما يلي:

التحقق من صدق مقياس تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية:

تم التحقق من صدق القياس بالطرق التالية:

صدق البناء العاملي لمقياس تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية:

بعد اتباع الخطوات العلمية في إعداد المقياس على الوجه السابق بيانه، تم التحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن للمقياس عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج LISREL 8.8، حيث تم اختبار مطابقة نموذج العوامل الأربعة الكامنة لمقياس تقييم البيئة الامتحانية . ويفترض هذا النموذج تشبع مفردات المقياس بأربعة عوامل فرعية من الدرجة الأولى تتمثل بأبعاد المقياس الأربعة على النحو السابق بيانه. وقد أجري هذا التحليل باستخدام استجابات مجموعة الخصائص السكومترية (ن = ٢٣٣ طالبة) من عينة الدراسة على مفردات المقياس النهائي (٤٢ مفردة).

وقد أوضحت مؤشرات حسن المطابقة الموضحة في جدول (٣) أن هذا النموذج المفترض يحظى بمطابقة جيدة للبيانات موضع الاختبار، حيث كانت (٢كا = ١٣, ٦٩٦) بدرجات حرية تساوي (٨١٣) ومستوى دلالة (٠, ٩٩٩)؛ أي أن (٢كا) غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للمقياس. كما بلغت قيمة مؤشر RMSEA (٠, ٠٠) وهي قيمة تدل أيضاً على مطابقة النموذج للمقياس. وقد أكدت بقية مؤشرات المطابقة هذه النتيجة حيث وقعت القيم الخاصة بها في المدى المثالي لكل مؤشر.

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

جدول (3) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العوامل الأربعة الكامنة لمقياس تقييم البيئة الامتحانية

م	مؤشر حسن المطابقة	قيمته	المدى المثالي له ^(*)
1	نسبة مربع كاي (X^2 / df)	0,86	صفر - 5
2	مؤشر حسن المطابقة GFI	0,88	صفر - 1
3	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	0,86	صفر - 1
4	جذر متوسط مربع البواقي RMSR	0,05	صفر - 0,1
5	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	0,00	صفر - 0,1
6	مؤشر الصدق الزائف للنموذج الحالي ECVI	7,78	"أن تكون قيمته في النموذج الحالي أقل من نظيرتها في النموذج المشيع"
	مؤشر الصدق الزائف للنموذج المشيع	13,14	
7	مؤشر المطابقة المعياري NFI	0,79	صفر - 1
8	مؤشر المطابقة المقارن CFI	1,00	صفر - 1
9	مؤشر المطابقة النسبي RFI	0,78	صفر - 1

(*) (عزت حسن، 2017، 39)

ويوضح جدول (٤) تشبعات المفردات بالعوامل الأربعة الكامنة لمقياس تقييم البيئة الامتحانية، ويتضح منه أن جميع تشبعات المفردات أو معاملات الصدق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) ما عدا مفردتين تشبعهما دال عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على صدق جميع عبارات العوامل الفرعية لمقياس تقييم البيئة الامتحانية، وأن تقييم البيئة الامتحانية يتضمن أربعة عوامل فرعية تتشبع بها مفردات المقياس في صورته النهائية (٤٢ مفردة).

وقد كانت المفردة (٣): توفر لي الهدوء أثناء تأديتي للامتحان) أكثر المفردات تشبعا بعامل الخصائص الفيزيائية مما يعني أنها أكثر المفردات صدقا في تعريف هذا المتغير، تليها المفردة (٤): مكاني في الامتحان ساعدني على التركيز). كما كانت المفردة (١٥): عمل رؤساء اللجان على توفير الهدوء وقت الامتحان) أكثر المفردات صدقا في تعريف الخصائص البشرية، تليها المفردة (١٨): اتسم الملاحظون بالجدية والنشاط أثناء الامتحان). أما المفردة (١٥): تم توزيع كراسات الإجابة على الطالبات من بداية اللجنة) فكانت أكثر المفردات صدقا في تعريف عامل إدارة موقف الامتحان، تليها المفردة (٢٨): وجدت الوقت الكافي للتفكير في أسئلة الامتحان والاجابة عنها). أما خصائص الورقة الامتحانية فكانت أكثر المفردات صدقا في تعريفها هي المفردة (٣٨): تناسب محتوى الامتحان مع الزمن المخصص له)، تليها المفردة (٣١): تضمن الامتحان أسئلة متنوعة في الصعوبة والسهولة) بنفس قيمة التشبع تقريبا.

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

مما سبق يتبين أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء الكامن لمقياس تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية.

جدول (4) قيم ودلالة تشبعات مفردات مقياس تقييم البيئة الامتحانية بالعوامل الأربعة الكامنة

العامل الكامن	المفردة	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة "ت" ودلالاتها	العامل الكامن	المفردة	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة "ت" ودلالاتها
الخصائص الفيزيائية	1	0,364	0,104	**3,51	إدارة موقف الامتحان	13	0,334	0,107	**3,12
	2	0,562	0,101	**5,55		25	0,680	0,104	**6,51
	3	0,725	0,099	**7,37		26	0,506	0,106	**4,79
	4	0,665	0,0995	**6,58		27	0,381	0,107	**3,57
	5	0,556	0,101	**5,49		28	0,658	0,105	**6,30
	6	0,656	0,0997	**6,58		35	0,503	0,106	**4,75
	7	0,495	0,102	**4,85		36	0,276	0,107	**2,58
	8	0,471	0,102	**4,60		41	0,351	0,107	**3,28
	9	0,280	0,104	**2,68		42	0,210	0,107	*1,96
	10	0,579	0,101	**5,74	خصائص الورقة الامتحانية	29	0,478	0,111	**4,32
	11	0,632	0,100	**6,31		30	0,557	0,110	**5,06
	12	0,418	0,103	**4,06		31	0,551	0,110	**5,00
الخصائص البشرية	14	0,510	0,102	**5,00		32	0,341	0,112	**3,05
	15	0,748	0,098	**7,63		33	0,405	0,111	**3,64
	16	0,501	0,102	**4,91		34	0,241	0,112	*2,14
	17	0,492	0,102	**4,82		37	0,419	0,111	**3,77
	18	0,681	0,099	**6,86		38	0,561	0,110	**5,10
	19	0,631	0,100	**6,30		39	0,398	0,111	**3,58
	20	0,553	0,101	**5,47		40	0,439	0,111	**3,96
	21	0,609	0,100	**6,07					
	22	0,571	0,101	**5,65					
	23	0,565	0,101	**5,59					
	24	0,350	0,104	**3,38					

(*) دالة عند 0,05 ، (**) دالة عند 0,01

وللتحقق من صدق العوامل الأربعة السابقة في تعريف متغير تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية، تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية الذي أكد تشبع مفردات المقياس بأربعة عوامل فرعية من الدرجة الأولى، بالإضافة إلى التحقق من تشبع هذه العوامل الفرعية الأربعة بعامل واحد من الدرجة الثانية يتمثل بمتغير تقييم البيئة الامتحانية.

فقد أوضحت مؤشرات حسن المطابقة أن النموذج المفترض للتحليل العاملي من الدرجة الثانية يحظى بمطابقة جيدة للبيانات موضع الاختبار، حيث كانت (كا) = ٢٦٩٦,٩٣ بدرجات حرية تساوي (٨١٥) ومستوى دلالة قدره (٠,٩٩٩)، أي أن (كا) = ٢٦٩٦,٩٣ غير دالة إحصائياً مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للمقياس. وكانت (نسبة كا) = ٢٦٩٦,٩٣

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

٠,٨٦) أي تقترب من الواحد الصحيح، كما بلغت قيمة مؤشر RMSEA (٠,٠٠) وهي قيم تدل أفضل مطابقة للنموذج (عزت حسن، ٢٠٠٨، ٣٧٠-٣٧١). وقد أكدت بقية مؤشرات المطابقة هذه النتيجة حيث وقعت القيم الخاصة بها في المدى المثالي لكل مؤشر.

ويلخص جدول(٥) نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية، حيث يتضمن تشبعات العوامل الفرعية الأربعة (عوامل الدرجة الأولى) بعامل الدرجة الثانية ودلالاتها وقيم معامل ثبات كل منها.

جدول(5) ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لبيانات مقياس تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية

العوامل الفرعية	التشبع بعامل الدرجة الثانية	الخطأ المعياري	قيمة "ت" ودلالاتها	معامل الثبات (R^2)
الخصائص الفيزيائية	0,89	0,26	**3,44	0,78
الخصائص البشرية	0,89	0,18	**4,84	0,78
إدارة موقف الامتحان	0,91	0,28	**3,23	0,83
خصائص الورقة الامتحانية	0,77	0,20	**3,96	0,61

(*) دالة عند 0,05 ، (**) دالة عند 0,01

يتضح من جدول(٥) ما يلي:

- أن جميع تشبعات العوامل الفرعية (الخصائص الفيزيائية، الخصائص البشرية، إدارة الامتحان، خصائص الورقة الامتحانية) بالعامل العام (تقييم البيئة الامتحانية) دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١).
- أن العامل الفرعي: إدارة موقف الامتحان يمثل أفضل مؤشر صدق لتقييم البيئة الامتحانية، حيث بلغ معامل صدقه أو تشبعه بعامل الدرجة الثانية (٠,٩١)، يليه كل من الخصائص الفيزيائية والخصائص البشرية بمعامل صدق (٠,٨٩).
- كما أن هذا العامل الفرعي (إدارة موقف الامتحان) هو أكثر مؤشرات تقييم البيئة الامتحانية ثباتاً، حيث بلغ معامل ثباته أو قيمة R^2 (٠,٨٣)، يليه كل من الخصائص الفيزيائية والخصائص البشرية بمعامل ثبات (٠,٧٨).

مما سبق يتبين أن مفردات مقياس تقييم البيئة الامتحانية في صورته النهائية (٢٤ مفردة) تنتسب بأربعة عوامل فرعية من الدرجة الأولى تتمثل بأبعاد المقياس كما تم بنائه،

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

وأن هذه العوامل الأربعة تنتشع بعامل واحد من الدرجة الثانية يتمثل بمتغير تقييم البيئة الامتحانية، وبذلك يتحقق صدق البناء العاملي لمقياس تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية.

الصدق التقاربي لمقياس تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية:

لحساب الصدق التقاربي تم تطبيق مقياس تقويم الطالب للعملية التعليمية (مشروع وحدة ضمان الجودة للشعب التربوية، ٢٠٠٦) على (٦٤ طالبة) من مجموعة التحقق من الخصائص السيكمترية التي أجابت أيضا عن مقياس تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية، ولكن مع تعديل تعليمات الاستجابة بحيث تتعلق بامتحان مقرر محدد هو مقرر الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي. وتم حساب معامل الارتباط بين تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية للمقرر المذكور وتقييمها للعملية التعليمية.

ويتضح من جدول(٦) وجود ارتباط طردي دال عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) بين الأداء على مقياس تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية لأحد المقررات الدراسية وأبعاده، و الأداء على مقياس تقويم الطالب للعملية التعليمية لهذا المقرر، مما يدعم صدق المقياس الحالي.

جدول(6) معاملات الارتباط بين تقييم البيئة الامتحانية وتقويم العملية التعليمية (ن = 64)

المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الخصائص الفيزيكية	0,34	0,003
الخصائص البشرية	0,37	0,002
إدارة موقف الامتحان	0,30	0,008
خصائص الورقة الامتحانية	0,43	0,000
المقياس الكلي	0,49	0,000

وباتباع الخطوات العلمية في إعداد المقياس، وتحقق كل من الصدق العاملي والصدق التقاربي، يتحقق صدق مفردات المقياس في تعريف متغير تقييم الطالبة الجامعية للبيئة الامتحانية.

التحقق من ثبات مقياس تقييم البيئة الامتحانية:

اعتمد التحقق من ثبات القياس على معاملي ألفا والتجزئة النصفية للمقياس الكلي وأبعاده، ويتضح من جدول(٧) أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، كما تتمتع أبعاد المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

جدول (7) قيم معامل ألفا والتجزئة النصفية لمقياس تقييم البيئة الامتحانية وأبعاده (ن=233)

المقياس	معامل ألفا	معامل التجزئة النصفية بعد تصحيحه
الخصائص الفيزيائية	0,78	0,83
الخصائص البشرية	0,77	0,85
إدارة موقف الامتحان	0,61	0,69
خصائص الورقة الامتحانية	0,64	0,70
المقياس الكلي	0,89	0,94

٢- مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة، إعداد محمود منسي وعلى كاظم (٢٠٠٦):

يتكون من (٦٠) مفردة تغطي ستة أبعاد هي: جودة الصحة العامة، وجودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم والدراسة وجودة العواطف (الجانب الوجداني)، وجودة الصحة النفسية وجودة شغل الوقت وإدارته، ويتكون كل بعد من عشر مفردات منها خمس مفردات سالبة، وأمام كل مفردة مقياس تقدير خماسي (أبدأ، قليلاً جداً، إلى حد ما، كثيراً، كثيراً جداً). وتتراوح درجة المفردة من درجة واحدة إلى خمس درجات، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع جودة الحياة.

وقد اختبر معدا المقياس خصائصه السيكمترية على عينة تكونت من (٢٢٠) طالبا بجامعة السلطان قابوس، وتحققا من الصدق باستخدام صدق المحكمين، والصدق المرتبط بمحك الدخل الشهري للأسرة، حيث ميز المقياس بين ذوي الدخل المرتفع وذوي الدخل المنخفض. كما تحققا من الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ الذي بلغت قيمته (٠,٩١) للمقياس الكلي وتراوح قيمته بين (٠,٦٢-٠,٨٥) للأبعاد الستة. كما أثبت معدا المقياس اتساقه الداخلي وقدرته على التمييز.

التحقق من الخصائص السيكمترية لمقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة في الدراسة الحالية:

تم التحقق من الاتساق الداخلي، والصدق بطريقة الصدق التقاربي، والثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وذلك باستخدام بيانات عينة قوامها

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

(١٢٠) طالبة، وهي مجموعة الطالبات اللاتي استجبن لجميع مفردات مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة من مجموعة التحقق من الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة.

الاتساق الداخلي لمقياس جودة الحياة في الدراسة الحالية:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والبعد الفرعي الذي تنتمي إليه، بالإضافة إلى حساب الارتباط بين كل بعد والمقياس الكلي. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين المفردات والبعد الذي تنتمي إليه بين (٠,٢٥) و(٠,٧١) وجميعها دالة إحصائية، وذلك باستثناء المفردة رقم (٣٥) التي بلغ معامل ارتباطها ببعد العواطف (٠,١٢)، وقد تم الاحتفاظ بها لارتباطها الموجب بالبعد. كما ارتبطت جميع الأبعاد بالمقياس الكلي ارتباطا دالا إحصائيا وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٥٧) إلى (٠,٨٠). ومن ثم فإن مقياس جودة الحياة يتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

صدق مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة في الدراسة الحالية:

اعتمدت الدراسة على الصدق التقاربي؛ حيث:

- تم حساب معامل الارتباط بين الدرجات في مقياس جودة الحياة، والدرجات في مقياس التوافق الدراسي إعداد (صاحب ويس، ٢٠١٠). وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٩) بمستوى دلالة أقل من (٠,٠١). كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات في أبعاد مقياس جودة الحياة والدرجات في مقياس التوافق الدراسي فتراوحت قيمها بين (٠,٤٢) و(٠,٧٦) بمستوى دلالة أقل من (٠,٠١). وهذه النتائج تدعم صدق مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة.

- تم حساب معامل الارتباط بين الدرجات في بعد جودة التعليم والدراسة في مقياس جودة الحياة والدرجات في مقياس التوجه نحو التخصص الدراسي إعداد اسماعيل سلامة ومحمد التويجري (١٩٩٧) تعديل وتطوير (داليا يوسف، ٢٠٠٨). وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٣) بمستوى دلالة أقل من (٠,٠١). وبحساب معامل الارتباط بين جودة الحياة (الكلية) والتوجه نحو التخصص الدراسي بلغت قيمته (٠,٥٣) بمستوى دلالة أقل من (٠,٠١). وهذه النتائج تدعم صدق مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة.

ثبات مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة في الدراسة الحالية:

تم حساب معامل ألفا والتجزئة النصفية للمقياس الكلي فوجد أنها تساوي (٠,٨٨) و (٠,٩٠) على الترتيب كما تم حساب معامل ألفا والتجزئة النصفية لكل بعد من أبعاده، فوجد أنها تقع المدى (٠,٦٠-٠,٨٠) و (٠,٧٠-٠,٨٣) على الترتيب، عدا بعد جودة شغل الوقت وإدارته الذي بلغت قيمتا معاملي ثباته (٠,٤٠) و (٠,٥٨) على الترتيب. وتشير هذه المعاملات إلى أن مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات. كما تتمتع أبعاد المقياس بوجه عام بدرجة مقبولة من الثبات.

أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة

- التحليل العاملي التوكيدي لاختبار صدق البنية العاملية لمقياس تقييم البيئة الامتحانية.
- المقاييس الإحصائية الوصفية، والمتوسط الموزون، ومقاييس حجم التأثير.
- اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، لاختبار دلالة الفروق في تقييم البيئة الامتحانية تبعا لجودة الحياة.
- تحليل التباين ثنائي الاتجاه (٢×٢) لاختبار دلالة الفروق في تقييم البيئة الامتحانية وفقا لكل من التخصص الدراسي والفرقة الدراسية والتفاعل بينها.
- تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق في تقييم البيئة الامتحانية تبعا لمستوى الإنجاز الأكاديمي.
- تحليل الانحدار الخطي المتعدد لتحديد حجم ودلالة الإسهام النسبي لكل من جودة الحياة ومكوناتها والإنجاز الأكاديمي في التنبؤ بتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية ومكوناتها، بعد تحليل شكل العلاقة بين المتغيرات باستخدام (Curve Estimation).

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الإجابة عن السؤال الأول، وتفسيرها ومناقشتها:

ينص السؤال الأول على: ما تقييم الطالبات للبيئة الامتحانية الجامعية ومكوناتها؟

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الموزون لدرجات العينة في مقياس تقييم البيئة الامتحانية ككل وفي كل بعد من أبعاده، ومن ثم تحديد مستوى جودة بيئة الامتحان ومكوناتها كما تدركها وتقيمها الطالبات. حيث يعبر المدى (١-١,٧٤) لقيم المتوسط الموزون عن عدم تحقق مؤشرات الجودة؛ وعندئذ تكون البيئة الامتحانية -أو مكوناتها- غير جيدة، بينما تتحقق هذه المؤشرات بدرجة ضعيفة في المدى (١,٧٥-٢,٤٩)، وبدرجة متوسطة (٢,٥٠-٣,٢٤)، وبدرجة كبيرة (٣,٢٥-٤,٠٠).

وبالمثل تم تحديد مستوى تقييم كل طالبة للبيئة الامتحانية ومكوناتها من خلال درجاتهن الموزونة في المقياس الكلي وأبعاده، ومن ثم تم حساب النسبة المئوية للطالبات اللاتي قررن عدم تحقق مؤشرات الجودة، وكذا اللاتي قررن تحققها بدرجة ضعيفة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة كبيرة، وذلك في البيئة الامتحانية ككل وكل مكون من مكوناتها. وكانت النتائج كما بالجدول (٨):

جدول (٨) مستوى جودة البيئة الامتحانية الجامعية ومكوناتها كما تدركها الطالبات						
المكون	المتوسط الموزون	مستوى تحقق مؤشرات الجودة	النسبة المئوية لدرجة تحقق مؤشرات الجودة	لم تتحقق	ضعيفة	متوسطة
الخصائص الفيزيائية	2,52	متوسط	5,0	38,2	50	6,8
الخصائص البشرية (الملاحظين)	2,49	ضعيفة	5,3	49,0	41,6	4,1
إدارة موقف الامتحان	2,94	متوسط	صفر	12,5	67,6	19,9
الورقة الامتحانية	3,01	متوسط	صفر	7,4	65,6	27,0
البيئة الامتحانية ككل	2,70	متوسط	صفر	26	69,6	4,4

يتبين من جدول (٨) ما يلي:

- قررت الطالبات أن البيئة الامتحانية ومكوناتها متوسطة الجودة بوجه عام. وكما سبق فقد توصلت أغلب الدراسات السابقة التي أجريت في بيئات متنوعة (مثل: تيسير الخوالدة، ٢٠١٢؛ رامي الصفدي، ٢٠١٥؛ وليد الشدوح، ٢٠١٢) إلى أن تقييم الطلاب للبيئة الجامعية ككل يختلف بعناصرها المادية والبشرية متوسطة الجودة، وأن بعض هذه الدراسات (مثل: سهيلة أبو السميد ومي الطاهر، ٢٠١١) وجدت أن تقييم الطلاب لها كان متوسطا بينما تقييم الطالبات كان منخفضا. وبالرغم من أن هذه الدراسات لم تهتم ببيئة الامتحان كمكون أساسي من مكونات البيئة الجامعية، إلا أنه يتضح من الدراسة الحالية أن تقييم الطلاب للبيئة الامتحانية يتسق مع هذا الاتجاه العام لمستوى تقييمهم للبيئة الجامعية في الدراسات السابقة.

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

● أكثر مكونات البيئة الامتحانية تحقيقاً لمؤشرات الجودة من وجهة نظر الطالبات هي الورقة الامتحانية، حيث قررت الغالبية العظمى (٩٢,٦%) من الطالبات أن مؤشرات الجودة تتحقق بدرجة كبيرة (٢٧%) أو متوسطة (٦٥,٦%) في الورقة الامتحانية، وقد يرجع ذلك إلى اهتمام الكلية بتحقيق موضوعية قياس التحصيل الدراسي، من خلال عقد دورات وورش عمل متكررة كل فصل دراسي لتدريب أعضاء هيئة التدريس بالكلية على إعداد ورقة امتحانية جيدة، مع التصحيح الآلي للامتحانات -الذي يتزايد الإقبال عليه سنوياً- وما يترتب عليه من دقة تقدير الدرجات. يليها إدارة موقف الامتحان، حيث قررت أغلب الطالبات (٨٧,٥%) أن مؤشرات الجودة تتحقق فيها بدرجة كبيرة إلى متوسطة.

● أقل المكونات جودة من وجهة نظر الطالبات هي الخصائص البشرية (للملاحظين والمراقبين)، حيث كان المتوسط الموزون يشير إلى تقييم ضعيف وان كان على الحدود العليا لفئة التقييم الضعيف. كما أن (٥٤,٣%) أي أكثر من نصف الطالبات قد قررن أن مؤشرات الجودة لم تتحقق أو تحققت بدرجة ضعيفة في سلوكيات الملاحظين. يليها الخصائص الفيزيائية، حيث قررت نسبة كبيرة (٤٣,٢%) من الطالبات أن مؤشرات الجودة لم تتحقق أو تحققت بدرجة ضعيفة في مكان لجنة الامتحان وتجهيزاته. أي أن هناك تباين في تقييم الطالبات لمستوى جودة مكونات البيئة الامتحانية، ويتسق ذلك أيضاً بوجه عام مع اختلاف تقييم الطلاب لعناصر البيئة الجامعية في الدراسات السابقة (مثل: ليلي العساف، ٢٠٠٨؛ عليان الحولي، ٢٠٠٩، عبد الرحمن عثمان، ٢٠٠٩).

وقد ترجع هذه النتائج إلى ارتفاع مستوى تطلعات الطالبات فيما يتعلق بالاستعدادات والامكانيات التي ينبغي توفيرها في فترة الامتحانات مقارنة بما تيسره الطاقة المادية والبشرية المتاحة للجامعات، كما قد تعزى أيضاً إلى تأثير إدراك الطالبات للبيئة الامتحانية ومن ثم تقييمهن لها بحالتهم النفسية وسماتهن الشخصية وظروفهن الاجتماعية والأسرية والمعيشية، وبالتالي قد تقتصر عملية التقييم بدرجة ما إلى الموضوعية.

إلا أن اختلاف نتائج تقييم الطالبات لمكونات البيئة الامتحانية قد يعكس درجة مقبولة من الوعي والموضوعية. حيث لا يمكن تجاهل أن الواقع العملي يعكس قصوراً حقيقياً في بيئة الامتحانات الجامعية، خاصة ما يتعلق بضعف التجهيزات المادية لقاعات الامتحان، وضآلة حجم الطاقة البشرية الداخلية-من داخل الكلية- المنوطة بعمليات المراقبة والملاحظة والاسعافات والخدمات المختلفة مقارنة بعدد الطالبات؛ مما يؤدي

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

إلى زيادة الأعباء وضعف الأداء أو يستلزم الاستعانة بعناصر خارجية غير مدربة. لاسيما عندما تتعدد التخصصات داخل الكلية ويزيد عدد الطلاب بها مثل كلية البنات التي سحبت منها عينة الدراسة الحالية والتي تعتبر بمثابة ثلاث كليات (آداب وعلوم وتربية)، ومن ثم تتطلب توفير إمكانات مادية وبشرية ملائمة لطبيعتها.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني، وتفسيرها ومناقشتها:

ينص السؤال الثاني على: هل يختلف تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية باختلاف العوامل الديمجرافية (التخصص الدراسي - الفرقة الدراسية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء الوصف الإحصائي لأداء عينة الدراسة في مقياس البيئة الامتحانية وأبعاده وفقا لكل من التخصص الدراسي (علمي/أدبي)، والفرقة الدراسية (الثانية/الرابعة). ومن ثم تم اختبار دلالة وحجم أثر كل متغير من هذين المتغيرين وكذا أثر التفاعل بينهما في تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية ككل ومكوناتها في الامتحان الفصلي النهائي، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين ثنائي الاتجاه. وكانت النتائج كما يلي:

١ - نتائج الوصف الإحصائي لأداء عينة الدراسة في مقياس البيئة الامتحانية وأبعاده وفقا للفرقة الدراسية والتخصص الدراسي:

جدول (9) الوصف الإحصائي لأداء مجموعات الدراسة في مقياس البيئة الامتحانية وأبعاده

المقياس	المجموعة	ن	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	تابع المجموعة	ن	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري
المقياس الكلي	ثانية علمي	57	114,50	112,35	14,36	رابعة علمي	84	116,31	116,50	12,86
	ثانية أدبي	86	117,12	116,50	12,62	رابعة أدبي	69	107,73	107,00	13,09
	الفرقة الثانية العلمي (141)	143	116,07	115,50	13,35	الفرقة الرابعة الأدبي (155)	153	112,44	113,00	13,61
		141	115,58	115,00	13,47		155	112,94	112,00	13,62
الخصائص الفيزيائية	ثانية علمي	57	31,49	31,64	4,68	رابعة علمي	84	31,36	31,00	5,55
	ثانية أدبي	86	31,14	31,50	6,03	رابعة أدبي	69	26,76	27,00	5,41
	الفرقة الثانية العلمي	143	31,28	31,64	5,51	الفرقة الرابعة الأدبي	153	29,28	30,00	5,93
		141	31,41	31,64	5,20		155	29,19	29,00	6,14
الخصائص البشرية	ثانية علمي	57	27,78	27,00	5,38	رابعة علمي	84	27,66	28,00	5,01
	ثانية أدبي	86	27,84	27,00	4,94	رابعة أدبي	69	25,96	26,00	4,97
	الفرقة الثانية العلمي	143	27,82	27,00	5,10	الفرقة الرابعة الأدبي	153	26,89	27,00	5,05
		141	27,71	27,00	5,15		155	27,00	26,00	5,02
إدارة موقف الامتحان	ثانية علمي	57	26,47	27,00	3,72	رابعة علمي	84	26,83	27,00	3,30
	ثانية أدبي	86	27,02	27,00	3,30	رابعة أدبي	69	25,46	26,00	3,42
	الفرقة الثانية العلمي	143	26,80	27,00	3,47	الفرقة الرابعة الأدبي	153	26,21	27,00	3,41
		141	26,69	27,00	3,47		155	26,33	26,00	3,43
خصائص الورقة الامتحانية	ثانية علمي	57	28,77	29,00	4,28	رابعة علمي	84	30,46	31,00	3,20
	ثانية أدبي	86	31,12	31,00	3,31	رابعة أدبي	69	29,56	30,00	3,46
	الفرقة الثانية العلمي	143	30,18	31,00	3,89	الفرقة الرابعة الأدبي	153	30,05	30,00	3,34
		141	29,78	30,00	3,75		155	30,42	31,00	3,45

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

كما تم التحقق من اعتدالية توزيع الدرجات في مقياس تقييم البيئة الامتحانية وأبعاده، وذلك في كل مجموعة من المجموعات الفرعية المتضمنة بالجدول السابق، حيث كانت قيم معاملات الالتواء وكذا معاملات التقاطح أقل من حد الدلالة (ضعف الخطأ المعياري له). وذلك باستثناء بعض المجموعات حيث تجاوزت قيم معامل الالتواء حد الدلالة قليلا، ولكن بالأخذ في الاعتبار الفروق بين قيم المتوسط والوسيط كوحدة معيارية يتحقق تماثل التوزيع. مما يدعم استخدام الإحصاء البارامتري للإجابة عن السؤال الحالي، ولاسيما وأن حجم كل مجموعة كبير إحصائيا.

٢- نتائج اختبار دلالة وحجم الفروق في تقييم البيئة الامتحانية ككل وفقا لكل من الفرقة الدراسية والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما:

جدول (10) دلالة وحجم أثر كل من الفرقة الدراسية والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية						
مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الفرقة الدراسية	1033,78	1	1033,78	5,98	0,015	0,02 ضعيف
التخصص الدراسي	639,16	1	639,16	3,70	0,055	0,01 ضعيف
الفرقة*التخصص	2252,20	1	2252,20	13,03	0,000	0,04 ضعيف
الخطأ	50459,01	292	172,81			

من جدول (١٠)، يتضح ما يلي:

- هناك تأثير دال عند مستوى أقل من (٠,٠٥) ولكنه ضعيف لمتغير الفرقة الدراسية في تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية. حيث كان تقييم طالبات الفرقة الثانية أكثر إيجابية من طالبات الفرقة الرابعة.
- أن الاختلاف بين طالبات شعبتي العلمي (بمتوسط ١١٥,٥٨) والأدبي (بمتوسط ١١٢,٩٤) في تقييمهن للبيئة الامتحانية الجامعية لم يرق إلى أن يكون دالا إحصائيا؛ حيث كان مستوى دلالة تأثير متغير التخصص الدراسي يساوي (٠,٠٥٥). كما أن حجم هذا التأثير ضعيف.
- هناك تأثير دال عند مستوى أقل من (٠,٠١) ولكنه ضعيف للتفاعل بين متغيري الفرقة الدراسية والتخصص الدراسي في تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية. وبفحص نتائج الوصف الإحصائي في جدول (٩) يلاحظ أن طالبات الفرقة الثانية بالشعبة الأدبية كان تقييمهن للبيئة الامتحانية الجامعية أكثر إيجابية من طالبات الفرقة الرابعة بنفس الشعبة، بينما حدث العكس في الشعبة العلمية حيث كان تقييم طالبات الفرقة الرابعة أكثر إيجابية إلى حد ما من تقييم الفرقة الثانية.

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

٣- نتائج اختبار دلالة وحجم الفروق في تقييم الخصائص الفيزيائية للبيئة الامتحانية وفقا لكل من الفرقة الدراسية والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما:

جدول (11)

دلالة وحجم أثر كل من الفرقة والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في تقييم الطالبة للخصائص الفيزيائية للبيئة الامتحانية

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الفرقة الدراسية	366,89	1	366,89	12,09	0,001	0,04 ضعيف
التخصص الدراسي	441,41	1	441,41	14,55	0,000	0,05 ضعيف
الفرقة*التخصص	324,84	1	324,84	10,34	0,001	0,04 ضعيف
الخطأ	8859,60	292	30,34			

من جدول (١١)، يتضح ما يلي:

- هناك تأثير دال عند مستوى أقل من (٠,٠١) ولكنه ضعيف لمتغير الفرقة الدراسية في تقييم الطالبة للخصائص الفيزيائية للبيئة الامتحانية الجامعية. حيث كان تقييم طالبات الفرقة الثانية أكثر إيجابية من الرابعة.
- هناك تأثير دال عند مستوى أقل من (٠,٠١) ولكنه ضعيف لمتغير التخصص الدراسي في تقييم الطالبة للخصائص الفيزيائية للبيئة الامتحانية الجامعية. حيث كان تقييم طالبات الشعبة العلمية أكثر إيجابية من الأدبية.
- هناك تأثير دال عند مستوى أقل من (٠,٠١) ولكنه ضعيف للتفاعل بين متغيري الفرقة الدراسية والتخصص الدراسي في تقييم الطالبة للخصائص الفيزيائية للبيئة الامتحانية الجامعية. وبفحص نتائج الوصف الإحصائي في جدول (٩) يلاحظ أن تقييم طالبات الفرقة الثانية في الشعبة الأدبية للخصائص الفيزيائية للبيئة الامتحانية أكثر إيجابية من تقييم طالبات الفرقة الرابعة، بينما تتساوى تقريباً طالبات الفرقتين الثانية والرابعة بالشعبة العلمية في مستوى تقييمهن لهذه الخصائص.

٤- نتائج اختبار دلالة وحجم الفروق في تقييم الخصائص البشرية للبيئة الامتحانية وفقا لكل من الفرقة الدراسية والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما:

جدول (12)

دلالة وحجم أثر كل من الفرقة الدراسية والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في تقييم الطالبة للخصائص البشرية للبيئة الامتحانية

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الفرقة الدراسية	72,24	1	72,24	2,83	0,094	0,01 ضعيف
التخصص الدراسي	48,89	1	48,89	1,91	0,168	0,01 ضعيف
الفرقة*التخصص	55,60	1	55,60	2,18	0,141	0,01 ضعيف
الخطأ	7458,28	292	25,54			

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

من جدول (١٢)، يتضح ما يلي:

- لا يوجد تأثير دال لأي من متغيري الفرقة الدراسية والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في تقييم الطالبات لجودة الخصائص البشرية (سلوكيات الملاحظين والمراقبين)، كما كان حجم تأثير كل منها ضعيفا؛ فبالرغم مما يلاحظ من جدول (٩) للوصف الإحصائي من انخفاض تقييم طالبات الفرقة الرابعة بالشعبتين العلمية والأدبية للخصائص البشرية مقارنة بطالبات الفرقة الثانية، إلا أن هذا الانخفاض كان ضعيفا ولم يرق إلى أن يكون دالا.

٥- نتائج اختبار دلالة وحجم الفروق في تقييم إدارة موقف الامتحان وفقا لكل من الفرقة الدراسية والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما:

جدول (13)

دلالة وحجم أثر كل من الفرقة الدراسية والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في تقييم الطالبة لإدارة الامتحان

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الفرقة الدراسية	25,90	1	25,90	2,23	0,137	0,01 ضعيف
التخصص الدراسي	12,19	1	12,19	1,05	0,307	0,00 صفر
الفرقة*التخصص	66,79	1	66,79	5,74	0,017	0,02 ضعيف
الخطأ	3395,32	292	11,63			

من جدول (١٣)، يتضح ما يلي:

- لا يوجد تأثير دال لأي من متغيري الفرقة الدراسية والتخصص الدراسي في تقييم الطالبات لجودة إدارة موقف الامتحان، كما كان حجم تأثيرهما ضعيفا وصفريا على الترتيب.
- هناك تأثير دال عند مستوى أقل من (٠,٠٥) -ولكنه ضعيف- للتفاعل بين متغيري الفرقة الدراسية والتخصص الدراسي في تقييم الطالبة لجودة إدارة موقف الامتحان. وبفحص نتائج الوصف الإحصائي في جدول (٩) يلاحظ أن طالبات الفرقة الثانية بالشعبة الأدبية كان تقييمهن لإدارة موقف الامتحان أكثر إيجابية من طالبات الفرقة الرابعة بنفس الشعبة، بينما حدث العكس في الشعبة العلمية حيث كان تقييم طالبات الفرقة الرابعة أكثر إيجابية -قليلا- من تقييم طالبات الفرقة الثانية.

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

٦- نتائج اختبار دلالة وحجم الفروق في تقييم خصائص الورقة الامتحانية وفقا لكل من الفرقة الدراسية والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما:

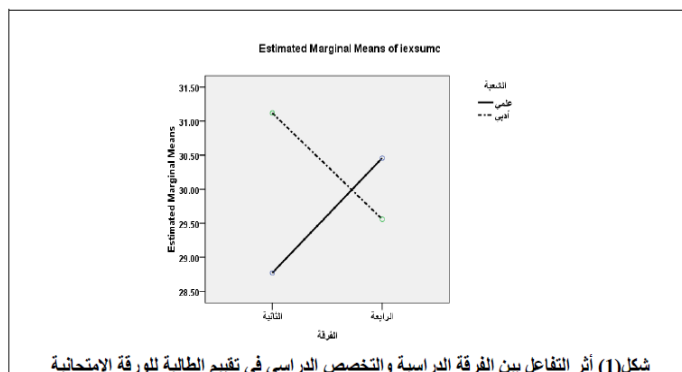
جدول (14)

دلالة وحجم أثر كل من الفرقة الدراسية والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في تقييم الطالبة للورقة الامتحانية

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الفرقة الدراسية	0,30	1	0,30	0,02	0,877	0,00 صفر
التخصص الدراسي	37,60	1	37,60	3,04	0,083	0,01 ضعيف
الفرقة* التخصص	189,29	1	189,29	15,28	0,000	0,05 ضعيف
الخطأ	3617,03	292	12,39			

من جدول (١٤)، يتضح ما يلي:

- لا يوجد تأثير دال لأي من متغيري الفرقة الدراسية والتخصص الدراسي في تقييم الطالبات لجودة الورقة الامتحانية، كما كان حجم تأثيرهما صفريا وضعيفا على الترتيب.
- هناك تأثير دال عند مستوى أقل من (٠,٠١) -ولكنه ضعيف- للتفاعل بين متغيري الفرقة الدراسية والتخصص الدراسي في تقييم الطالبة لجودة الورقة الامتحانية. وبفحص نتائج الوصف الإحصائي في جدول (٩) يلاحظ أن طالبات الفرقة الثانية بالشعبة الأدبية كان تقييمهن للورقة الامتحانية أكثر إيجابية من طالبات الفرقة الرابعة بنفس الشعبة، بينما حدث العكس في الشعبة العلمية حيث كان تقييم طالبات الفرقة الرابعة أكثر إيجابية من الفرقة الثانية. ويتضح ذلك من الشكل (١) (كمثال لأشكال التفاعل):



جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

من النتائج السابقة يتبين أن متغير الفرقة الدراسية (الثانية/الرابعة) كان عاملاً فارقاً في تقييم الطالبة لجودة كل من الخصائص الفيزيائية والبيئة الامتحانية الجامعية ككل لصالح الفرقة الثانية. كما كان متغير التخصص الدراسي (علمي/ أدبي) عاملاً فارقاً في تقييم الطالبة لجودة الخصائص الفيزيائية فقط لصالح الشعب العلمية. بينما كان التفاعل بين هذين المتغيرين عاملاً فارقاً في تقييم الطالبة لجودة البيئة الامتحانية ككل ومكوناتها باستثناء مكون الخصائص البشرية (سلوكيات الملاحظين والمراقبين).

وتتسق هذه النتائج بوجه عام مع نتائج بعض الدراسات التي اهتمت بتقييم الطالب للبيئة الجامعية- مع عدم التطرق للبيئة الامتحانية- التي وجدت فروقاً في تقييم الطلاب لجودة البيئة الجامعية تعزى لكل من التخصص الدراسي والفرقة الدراسية (مثل: عليان الحولي، ٢٠٠٩؛ وسهيلة أبو السميد ومي الطاهر، ٢٠١١؛ وليد الشدوح، ٢٠١٢). وتختلف مع دراسة أحمد النور (٢٠١٤) التي وجدت فروقاً في تقييم الطلاب لمستوى تطبيق أستاذ المادة لمعايير تصميم الاختبار الجيد تعزى للتخصص الدراسي (لصالح الأدبي)، بينما لم تجد فروقاً تعزى للفرقة الدراسية.

ويرجح فريق البحث الحالي أن اختلاف طالبات الشعبتين العلمية والأدبية في تقييمهن للخصائص الفيزيائية للبيئة الامتحانية الجامعية يرجع إلى اختلاف الأماكن المخصصة للجان امتحانات الشعبة العلمية عن تلك المخصصة للشعبة الأدبية؛ حيث تعقد أغلب لجان الامتحانات للشعب العلمية في قاعات (معمل/ قاعة دراسية) تضمن بدرجة مقبولة توفر متطلبات موقف الامتحان كالهدهوء والتهوية المناسبة والإضاءة، في حين تعقد أغلب لجان الامتحانات للشعب الأدبية في ممرات رغم أنها مغلقة إلا أنها تستخدم كممرات بالفعل أثناء الامتحان مما يخل بمتطلب الهدوء اللازم للتركيز في الامتحان حتى إن كان المرور بها بمعدل أقل بكثير من الظروف المعتادة، كما أنها لا تؤمن بدرجة مقبولة- متطلبات موقف الامتحان الأخرى مثل الإضاءة والتهوية المناسبة والضوضاء. وبذلك فإن خصائص هذه الأماكن بالفعل أفضل بوجه عام في الشعب العلمية بفرقها المختلفة، وذلك مقارنة بالشعب الأدبية.

وللتحقق من هذا التفسير تم اختبار دلالة وحجم العلاقة بين مكان لجنة الامتحان (قاعة/ممر مغلق) وتقييم الطالبة لجودة البيئة الامتحانية ومكوناتها، وذلك باستخدام اختبار t-test للعينتين المستقلتين. واتضح أن مكان لجنة الامتحان يؤثر بدرجة كبيرة في تقييم الطالبة للخصائص الفيزيائية للبيئة الامتحانية، مما يرجح التفسير السابق، كما يرجح موضوعية الطالبات في تقييم البيئة الامتحانية الجامعية. ومما يلفت الانتباه أن مكان

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

اللجنة وجد أنه يؤثر أيضا في تقييم الطالبة للخصائص البشرية أو الخصائص السلوكية للملاحظين؛ فقد يؤدي عدم ملائمة مكان الامتحان إلى إدراك بعض الطالبات للملاحظين كمسؤولين عن احساسهن بضعف الانضباط داخل اللجنة، كما قد يؤدي إلى عدم ملائمة سلوك الملاحظ.

كما يرجح فريق البحث أن الفرق الضعيف بين الفرقتين الثانية والرابعة العلمية لصالح الفرقة الرابعة، أو عدم الاختلاف بينهما في تقييم البيئة الامتحانية ومكوناتها، قد يكون مرده إلى التأقلم أو التكيف المتوقع مع الوضع القائم.

أما الفرق الواضح بين الفرقتين الثانية والرابعة الأدبية في تقييم البيئة الامتحانية ومكوناتها فقد يرجع إلى عوامل الجراءة والثقة؛ حيث كانت أغلب طالبات الفرقة الرابعة الأدبية من الطالبات اللاتي تدرس لهن الباحثتان الأولى والثانية مما مكن الباحثتين من تشجيع الطالبات على الاستجابة بحرية تامة والثقة في عدم تأثير استجاباتهن على أمنهن الأكاديمي والنفسي وأن هذه الاستجابات يمكن أن تؤخذ في الاعتبار عند وضع خطة التحسن للكلية، في حين كانت أغلب طالبات الفرقة الثانية ممن لم تدرسن لهن أي من الباحثتين أية مقررات. كما أن طالبات الفرقة الرابعة الأدبية قد سبق لهن مرارا الاستجابة لمقاييس متعددة للتحليل البيئي وإن لم تكن قد تعرضت للبيئة الامتحانية- وفقا لما قررتة الطالبات- مما أصاب الطالبات بالملل من تكرار التطبيق، ويرجح أن ذلك قد أثر بدوره في استجاباتهن للمقياس، لا سيما مع ما تلاحظنه من بطء في تنفيذ خطة التحسين نظرا لضعف الموارد المالية المخصصة لها مع التزايد المطرد لأعداد الطالبات بما لا يتناسب مع مساحة الكلية وتجهيزاتها.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث، وتفسيرها ومناقشتها:

ينص السؤال الثالث على: هل يختلف تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية باختلاف مستوى جودة الحياة ومكوناتها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الارباعيات لتحديد المجموعتين الطرفيتين (المرتفعة والمنخفضة) في جودة الحياة وكذا كل مكون من مكوناتها، ثم أجري الوصف الإحصائي والتحقق من اعتدالية التوزيع، حيث وجد أن قيم معاملي الالتواء والتقلطح لا تتجاوز القيم الحرجة لها، ومن ثم أجريت المقارنة بين المجموعتين في تقييم البيئة الامتحانية لاختبار دلالة وحجم الاختلاف في تقييم البيئة الامتحانية ومكوناتها باختلاف

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

كل من جودة الحياة ومكوناتها، وذلك باستخدام اختبار تاء للعينتين المستقلتين. وكانت النتائج كما بالجدول (١٥):

جدول (15) دلالة وحجم الفرق في تقييم البيئة الامتحانية ومكوناتها تبعاً لمستوى جودة الحياة لكل

موضوع التقييم	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت (درجة الحرية)	حجم التأثير	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت (درجة الحرية)	حجم التأثير
جودة الصحة العامة						جودة الحياة الأسرية				
الخصائص الفيزيائية	مرتفعة (60)	30,30	7,47	0,01	مرتفعة (60)	30,21	6,52	0,00	صغير	0,09
	منخفضة (60)	29,32	5,01	0,84	منخفضة (60)	30,11	5,45	118	صغير	118
الخصائص البشرية	مرتفعة (60)	28,49	5,46	2,36	مرتفعة (60)	28,33	6,12	0,81	صغير	118
	منخفضة (60)	26,18	5,31	118	منخفضة (60)	27,52	4,69	118	متوسط	3,17
إدارة موقف الامتحان	مرتفعة (60)	27,31	3,68	2,51	مرتفعة (60)	27,56	3,36	3,17	متوسط	118
	منخفضة (60)	25,67	3,49	118	منخفضة (60)	25,66	3,20	118	متوسط	3,48
خصائص الورقة الامتحانية	مرتفعة (60)	31,14	3,41	3,24	مرتفعة (60)	31,55	3,71	3,48	متوسط	118
	منخفضة (60)	28,77	4,53	118	منخفضة (60)	29,12	3,93	118	متوسط	2,02
البيئة الامتحانية	مرتفعة (60)	117,24	15,87	2,71	مرتفعة (60)	117,67	16,03	2,02	صغير	118
	منخفضة (60)	109,93	13,65	118	منخفضة (60)	112,39	12,15	118	متوسط	3,48
جودة التعليم والدراسة						جودة العلاقات				
الخصائص الفيزيائية	مرتفعة (60)	31,83	6,52	0,03	مرتفعة (60)	30,61	6,36	0,00	صغير	0,08
	منخفضة (60)	29,69	5,33	1,96	منخفضة (60)	30,52	5,68	118	متوسط	3,04
الخصائص البشرية	مرتفعة (60)	29,03	6,13	2,84	مرتفعة (60)	28,74	5,18	3,04	متوسط	118
	منخفضة (60)	26,24	4,58	108,2	منخفضة (60)	26,02	4,62	118	متوسط	1,12
إدارة موقف الامتحان	مرتفعة (60)	27,67	3,51	3,17	مرتفعة (60)	27,03	3,38	1,12	صغير	118
	منخفضة (60)	25,65	3,47	118	منخفضة (60)	26,33	3,42	118	متوسط	1,56
خصائص الورقة الامتحانية	مرتفعة (60)	32,00	3,17	6,02	مرتفعة (60)	30,56	3,46	1,56	صغير	118
	منخفضة (60)	28,00	4,05	111,5	منخفضة (60)	29,50	3,97	118	متوسط	1,85
البيئة الامتحانية	مرتفعة (60)	120,53	15,69	4,20	مرتفعة (60)	116,93	13,93	1,85	صغير	118
	منخفضة (60)	109,56	12,77	118	منخفضة (60)	112,35	13,19	118	متوسط	5,96
جودة الصحة النفسية						جودة إدارة الوقت				
الخصائص الفيزيائية	مرتفعة (60)	30,16	6,40	0,01	مرتفعة (60)	32,50	5,96	0,04	صغير	2,14
	منخفضة (60)	29,00	5,25	1,09	منخفضة (60)	30,44	4,47	109,5	متوسط	2,63
الخصائص البشرية	مرتفعة (60)	28,69	5,24	2,47	مرتفعة (60)	28,72	5,24	2,63	متوسط	118
	منخفضة (60)	26,43	4,76	118	منخفضة (60)	26,42	4,28	118	متوسط	1,30
إدارة موقف الامتحان	مرتفعة (60)	26,90	4,11	1,82	مرتفعة (60)	26,97	3,24	1,30	صغير	118
	منخفضة (60)	25,64	3,45	118	منخفضة (60)	26,16	3,59	118	متوسط	5,31
خصائص الورقة الامتحانية	مرتفعة (60)	30,91	3,68	3,64	مرتفعة (60)	31,84	2,82	5,31	كبير	104,9
	منخفضة (60)	28,32	4,11	118	منخفضة (60)	28,45	4,08	104,9	متوسط	3,68
البيئة الامتحانية	مرتفعة (60)	116,68	14,86	2,93	مرتفعة (60)	120,03	13,38	3,68	متوسط	118
	منخفضة (60)	109,38	12,38	118	منخفضة (60)	111,45	12,13	118	متوسط	3,29
جودة الحياة						جودة إدارة موقف الامتحان				
الخصائص الفيزيائية	مرتفعة (60)	30,30	7,52	0,002	مرتفعة (60)	60	27,57	3,29	متوسط	118
	منخفضة (60)	29,75	5,07	103,4	منخفضة (60)	60	25,46	118	كبير	5,21
الخصائص البشرية	مرتفعة (60)	28,80	5,41	2,90	مرتفعة (60)	60	31,60	5,21	متوسط	109,3
	منخفضة (60)	26,15	4,58	118	منخفضة (60)	60	28,23	109,3	متوسط	3,49
البيئة الامتحانية	مرتفعة (60)	118,27	14,97	3,49	مرتفعة (60)	60	28,23	109,3	متوسط	118
	منخفضة (60)	109,59	12,15	118	منخفضة (60)	60	28,23	109,3	متوسط	118

(*) دالة عند 0,05 ، (**) دالة عند 0,01

من جدول (١٥)، يتضح ما يلي:

- يمثل مستوى **جودة الصحة العامة** عاملا فارقا في تقييم الطالبات لجودة البيئة الامتحانية ومكوناتها، وذلك باستثناء مكون الخصائص الفيزيكية. وكان حجم التأثير متوسطا في البيئة الامتحانية ككل والورقة الامتحانية، وصغيرا في كل من الخصائص البشرية وإدارة موقف الامتحان.
- يمثل مستوى **جودة الحياة الأسرية والاجتماعية** عاملا فارقا في تقييم الطالبات لجودة البيئة الامتحانية ككل، وكذا كل من مكوني خصائص الورقة الامتحانية وإدارة موقف الامتحان. وكان حجم التأثير متوسطا في تقييم كل من الورقة الامتحانية وإدارة موقف الامتحان، وصغيرا في تقييم البيئة الامتحانية ككل. بينما لم يؤثر مستوى جودة الحياة الأسرية والاجتماعية في تقييم الطالبة لكل من الخصائص البشرية والفيزيكية.
- يمثل مستوى **جودة التعليم والدراسة** عاملا فارقا في تقييم الطالبات لجودة البيئة الامتحانية ككل وجميع مكوناتها. ويتراوح حجم التأثير بين متوسط وكبير، باستثناء الخصائص الفيزيكية كان حجم التأثير صغيرا.
- يمثل مستوى **جودة العواطف** (جودة الحياة الوجدانية) عاملا فارقا في تقييم الطالبات للخصائص البشرية (سلوكيات الملاحظين والمراقبين) فقط. وكان حجم التأثير متوسطا. بينما لم يكن لجودة العواطف تأثير في تقييم الطالبة للمكونات الأخرى للبيئة الامتحانية، كما لم يرتقي تأثيرها في تقييم البيئة الامتحانية ككل إلى أن يكون دالا إحصائيا.
- يمثل مستوى **جودة الصحة النفسية** عاملا فارقا في تقييم الطالبات لجودة البيئة الامتحانية ككل، وكذا تقييم كل من الخصائص البشرية وخصائص الورقة الامتحانية. وكان حجم التأثير متوسطا، باستثناء تقييم الخصائص البشرية الذي كان حجم تأثيرها صغيرا. بينما لم يؤثر مستوى جودة الصحة النفسية في تقييم الطالبة لكل من الخصائص الفيزيكية وإدارة موقف الامتحان.
- يمثل مستوى **جودة إدارة الوقت** عاملا فارقا في تقييم الطالبات لجودة البيئة الامتحانية ككل ومكوناتها، وذلك باستثناء إدارة موقف الامتحان. وكان حجم التأثير

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

كبيرا في تقييم الورقة الامتحانية، ومتوسطا في تقييم الخصائص البشرية والبيئة الامتحانية ككل، وصغيرا في تقييم الخصائص الفيزيكية.

• يمثل مستوى **جودة الحياة** عاملا فارقا في تقييم الطالبات لجودة البيئة الامتحانية ومكوناتها، وذلك باستثناء مكون الخصائص الفيزيكية. وكان حجم تأثير جودة حياة الطالبة في تقييمها لخصائص الورقة الامتحانية كبيرا، بينما كان هذا التأثير متوسطا في تقييمها للبيئة الامتحانية ككل ولكل من الخصائص البشرية وإدارة موقف الامتحان. فكلما ارتفعت جودة الحياة كلما أدركت الطالبة موقف الامتحان بصورة أكثر إيجابية. وهذه النتيجة منطقية وتتسق بوجه عام مع ما أسفرت عنه الدراسات السابقة التي وجدت علاقة إيجابية بين جودة الحياة وخصائص البيئة الجامعية كما يدركها الطلاب، مثل (Sirgy et al., 2010؛ تيسير الخوالدة، ٢٠١٢؛ Stadler-Altmann, 2015؛ Hagenauer et al., 2017).

• يعتبر تقييم الورقة الامتحانية هو أكثر مكونات البيئة الامتحانية تأثرا بمستوى جودة الحياة ومكوناتها، سواء من حيث عدد مكونات جودة الحياة التي تؤثر فيه أو من حيث حجم هذا التأثير، بينما كان تقييم الخصائص الفيزيكية هو أقلها تأثرا بمستوى جودة الحياة ومكوناتها.

وقد يرجع ضعف تأثير تقييم الخصائص الفيزيكية، بوجه عام، بجودة حياة الطالبة، إلى أن مؤشرات جودة البيئة الفيزيكية للامتحان تعتبر مؤشرات موضوعية ملموسة، وبالتالي ينخفض احتمال اختلاف إدراك الطالبة لها باختلاف جودة حياتها طالما أن حالتها النفسية والصحية تقع في حدو السواء. أما المؤشرات الخاصة بالمكونات الأخرى فإن تقدير الطالبة لمدى تحققها يعتمد على تفسيرها لما يدور حولها في موقف الامتحان، ومن الطبيعي أن يختلف هذا التفسير من طالبة لأخرى باختلاف خبراتها السابقة وخصائصها النفسية المختلفة التي تنعكس بدرجة كبيرة على جودة حياتها. ولما كانت الورقة الامتحانية ذاتها هي المصدر الأساسي للتهديد والضغط في هذا الموقف، فقد كانت أكثر مكونات البيئة الامتحانية تأثرا بجودة الحياة في إدراك الطالبة لها.

• تعتبر جودة التعليم والدراسة هي أكثر مكونات جودة الحياة تأثيرا في تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية، يليها جودة إدارة الوقت ثم جودة الصحة العامة، بينما كانت جودة العواطف هي أقلها تأثيرا.

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

وحيث أن تعبير الطالبة عن جودة التعليم والدراسة يعكس إدراكها للمناخ والبيئة الجامعية بوجه عام بما تتضمنه من أنظمة تقويم، فقد كان من الطبيعي أن تكشف نتائج هذا السؤال عن قوة العلاقة بين جودة التعليم والدراسة وتقييم البيئة الجامعية.

ولما كانت إدارة الوقت عامل أساسي يؤثر في الأداء في الامتحانات؛ حيث تمكن الطالبة من توزيع الوقت بحكمة بشكل متوازن وموائم لمتطلبات إجابة كل سؤال ودرجة هذا السؤال، كما تمكنها من تخصيص وقتها المحدود للإجابة ومحاولة عدم الانشغال بما يدور حولها في لجنة الامتحان، لذا كان من الطبيعي أن تأتي جودة إدارة الوقت بعد جودة التعليم والدراسة كأكثر مكونات جودة الحياة التي تؤثر في إدراك الطالبة للبيئة الامتحانية وتقييمها لها.

وقد يعزى ضعف تأثير جودة العواطف في تقييم الطالبة للبيئة الجامعية إلى توقيت تطبيق مقاييس الدراسة بعد الامتحانات النهائية بمدة لا تقل عن شهر، حيث يرجح أن الطالبة بعد مرور هذه الفترة قد تحررت أحكامها بدرجة كبيرة من تأثير الانفعالات المؤقتة المصاحبة لموقف الامتحان أو النتيجة عنه، وبالتالي أصبحت أحكامها أكثر عقلانية. وقد يختلف الأمر عندما يرتبط موضوع التقييم ارتباطاً مباشراً بالجانب الانفعالي، وهذا ما حدث في تقييم الخصائص البشرية وما يتضمنه من إصدار أحكام على سلوك المراقبين والملاحظين في لجنة الامتحان في تعاملهم مع الطالبة (مثل: حسن المعاملة، البشاشة، رقي اللغة المستخدمة، الالتزام بقواعد المهام الممنوحة بها)، فإدراك هذه السلوكيات وتفسيرها والتأثر بها على المدى القريب والبعيد يختلف باختلاف الحالة والسمات الانفعالية للطالبة.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع، وتفسيرها ومناقشتها:

ينص السؤال الرابع على: هل يختلف تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية باختلاف مستوى الإنجاز الأكاديمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تصنيف عينة الدراسة في ست مجموعات وفقاً لمستوى الانجاز الأكاديمي بناء على التقدير الجامعي (ممتاز، جيد جداً، جيد مرتفع، جيد، مقبول، ضعيف)، حيث ضمت المجموعة الأخيرة (ضعيف) الطالبات اللاتي رسبن في بعض المقررات.

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

ثم أجري الوصف الإحصائي ومن ثم المقارنة بين المجموعات الست في تقييم البيئة الامتحانية لاختبار دلالة وحجم الاختلاف في تقييم البيئة الامتحانية ومكوناتها باختلاف مستوى الإنجاز الأكاديمي، وذلك باستخدام تحليل التباين الأحادي البسيط، وكانت النتائج كما يلي:

١ - نتائج الوصف الإحصائي لأداء عينة الدراسة في مقياس البيئة الامتحانية وأبعاده وفقا لمستوى الإنجاز الأكاديمي:

جدول (16)

الوصف الإحصائي لأداء مجموعات الدراسة وفقا لمستوى الإنجاز الأكاديمي في مقياس البيئة الامتحانية وأبعاده

المقياس	المجموعة	ن ^(٢)	المتوسط	الانحراف المعياري	تاي	ن ^(٢)	المتوسط	الانحراف المعياري
المقياس الكلي	ممتاز	10	115,02	116,15	جيد جدا	80	114,00	115,25
	جيد مرتفع	54	111,20	112,00	جيد	42	112,73	111,50
	مقبول	11	118,27	120,00	ضعيف	43	115,54	115,00
الخصائص الفيزيائية	ممتاز	10	30,70	31,00	جيد جدا	80	29,96	30,00
	جيد مرتفع	54	28,72	27,50	جيد	42	29,98	29,50
	مقبول	11	32,18	34,00	ضعيف	43	30,85	31,00
الخصائص البشرية	ممتاز	10	26,85	25,65	جيد جدا	80	26,94	26,50
	جيد مرتفع	54	27,54	28,00	جيد	42	27,14	26,50
	مقبول	11	29,09	29,00	ضعيف	43	27,79	26,00
إدارة موقف الامتحان	ممتاز	10	26,78	27,00	جيد جدا	80	26,65	27,00
	جيد مرتفع	54	26,23	27,00	جيد	42	25,52	25,00
	مقبول	11	27,36	27,00	ضعيف	43	26,84	27,00
خصائص الورقة الامتحانية	ممتاز	10	30,70	30,00	جيد جدا	80	30,46	31,00
	جيد مرتفع	54	29,52	30,00	جيد	42	30,08	30,00
	مقبول	11	29,64	31,00	ضعيف	43	30,04	30,00

(*) دالة عند 0,05 ، (**) دالة عند 0,01

تم التحقق من اعتدالية توزيع الدرجات في مقياس تقييم البيئة الامتحانية وأبعاده، وذلك في كل مجموعة من المجموعات الفرعية المتضمنة بالجدول السابق، حيث كانت قيم معاملات الالتواء وكذا معاملات التقاطح أقل من حد الدلالة (ضعف الخطأ المعياري له). وذلك باستثناء بعض المجموعات حيث تجاوزت قيم معامل الالتواء حد الدلالة قليلا، ولكن بالأخذ في الاعتبار الفروق بين قيم المتوسط والوسيط كوحدة معيارية يتحقق تماثل التوزيع. مما يدعم استخدام الإحصاء البارامتري للإجابة عن السؤال الحالي.

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

٢- نتائج اختبار دلالة وحجم الفروق في تقييم البيئة الامتحانية وفقا لمستوى الإنجاز الأكاديمي:

يتضح من جدول (١٧) عدم وجود تأثير لمستوى الإنجاز الأكاديمي في تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية ومكوناتها. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي توصلت إلى وجود علاقة بين الإنجاز الأكاديمي وخصائص البيئة الجامعية بوجه عام مثل: محمد الكلوت (٢٠٠٥) (في سمر أبو شعبان، ٢٠١٠، ٤)، وعليان الحولي (٢٠٠٩)، وأحمد النور (٢٠١٤). بينما تتفق بوجه عام مع نتائج خليل عليان (١٩٩٨ ب) الذي توصل إلى أن الدرجة المتوقعة لا تؤثر في تقويم طلبة الجامعة للتدريس.

جدول (17) دلالة وحجم الفروق في تقييم البيئة الامتحانية ومكوناتها وفقا لمستوى الإنجاز الأكاديمي

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	التباين	ف	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الخصائص الفيزيائية	الإنجاز الأكاديمي	177,60	5	35,52	1,02	0,409	0,02
	الخطأ	8178,92	234	34,95			ضعيف
الخصائص البشرية	الإنجاز الأكاديمي	61,52	5	12,30	0,46	0,806	0,01
	الخطأ	6265,71	234	26,78			ضعيف
إدارة موقف الامتحان	الإنجاز الأكاديمي	58,71	5	11,47	0,99	0,423	0,02
	الخطأ	2796,12	234	11,83			ضعيف
الورقة الامتحانية	الإنجاز الأكاديمي	34,81	5	6,96	0,65	0,730	0,01
	الخطأ	2903,87	234	12,41			ضعيف
البيئة الامتحانية	الإنجاز الأكاديمي	594,19	5	118,84	0,64	0,667	0,01
	الخطأ	43201,34	234	184,62			ضعيف

وقد ترجح هذه النتيجة توفر درجة مقبولة من الموضوعية في تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية، كما قد تعزى إلى تحفظ وحذر الطالبات في استجابتهن لبنود مقياس تقييم البيئة الامتحانية.

وفي ضوء ما وجدته Preoteasa et al. (2016) من أن ذوي الانجاز الأكاديمي المرتفع -ولا سيما الإناث- تنخفض جودة حياتهم انخفاضاً جوهرياً أثناء الامتحانات مقارنة ببداية الفصل الدراسي، يثار التساؤل حول ما إذا كانت نتائج السؤالين الثالث والرابع في الدراسة الحالية يمكن أن تختلف إذا تم جمع بيانات الدراسة بعد انتهاء الامتحانات مباشرة.

نتائج الإجابة عن السؤال الخامس ومناقشتها:

ينص السؤال الخامس على: ما الإسهام النسبي لجودة الحياة والإنجاز الأكاديمي في التنبؤ بتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تثبيت متغير الفرقة الدراسية (الفرقة الثانية)، حيث تبين من نتائج السؤال الثاني وجود أثر للتفاعل بين الفرقة الدراسية والتخصص الدراسي في تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية. وقد تم استبعاد الطالبات اللاتي لم يمتن مقياسي جودة الحياة والبيئة الامتحانية معاً. وبذلك بلغ حجم عينة الإجابة عن السؤال الخامس (١٣٧) طالبة. وقد تطلبت الإجابة عن هذا السؤال ما يلي:

- حساب معاملات الارتباط بين الانجاز الأكاديمي وجودة الحياة والبيئة الامتحانية ومكوناتها، وكذا بين مكونات جودة الحياة والبيئة الامتحانية ومكوناتها، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون.
- إجراء تحليل الانحدار المتعدد -بعد التحقق من شروطه- لتحديد حجم ودلالة إسهام كل من الانجاز الأكاديمي وجودة الحياة، وأيضاً الإسهام النسبي لمكونات جودة الحياة، في التنبؤ بتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية ومكوناتها، وذلك كما يلي:

أولاً: نتائج الإسهام النسبي للإنجاز الأكاديمي وجودة الحياة في التنبؤ بتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية ومكوناتها:

نظراً لاختلاف التخصصات الدراسية للطالبات ومن ثم اختلاف النهاية العظمي لمجموع الدرجات في الامتحانات النهائية للفصل الدراسي، فقد تم الاعتماد على النسبة المئوية لمجموع الدرجات كمؤشر للإنجاز الأكاديمي للطالبة (ولم تختلف نتائج السؤال الحالي عند تحويل المجموع إلى درجة معيارية نسبة للمتوسط والانحراف المعياري لدرجات المجموعة التي تنتمي إليها كل طالبة).

كما تم استبعاد الطالبات الراسبات في بعض المقررات عند معالجة متغير الإنجاز الأكاديمي، حيث يختلف معنى مجموع درجاتهن عن مجموع درجات الناجحات الحاصلات على نفس المجموع.

ثم تم حساب معاملات الارتباط بين تقييم البيئة الامتحانية ومكوناتها وكل من الإنجاز الأكاديمي وجودة الحياة.

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

جدول (18) معاملات الارتباط بين تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية وكل من الإنجاز الأكاديمي وجودة الحياة

المتغيرات المستقلة	البيئة الامتحانية	الخصائص الفيزيائية	الخصائص البشرية	ادارة موقف الامتحان	الورقة الامتحانية
الإنجاز الأكاديمي	-0,027	0,019	0,14	-0,066	-0,070
جودة الحياة	**0,450	*0,208	**0,386	**0,314	**0,469

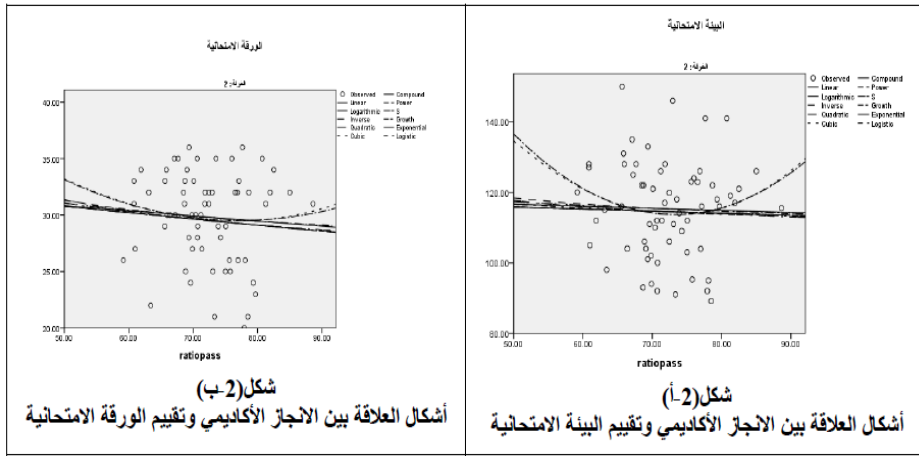
(*) دالة عند 0,05 ، (**) دالة عند 0,01

من جدول (١٨) يتضح:

- عدم وجود علاقة ارتباطية خطية بين الإنجاز الأكاديمي وتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية ومكوناتها.
 - توجد علاقة ارتباطية ضعيفة إلى متوسطة بين جودة الحياة العامة وتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية ومكوناتها.
- ولذا تم اختبار ما إذا كان هناك شكل آخر للعلاقة بين الإنجاز الأكاديمي وكذا جودة الحياة وتقييم البيئة الامتحانية ومكوناتها، وذلك باستخدام (Curve Estimation)، فتبين ما يلي:

- أن كلا من الدالة التربيعية والتكعيبية تبدو أكثر تمثيلاً للعلاقة بين الإنجاز الأكاديمي وبين تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية ككل والخصائص الفيزيائية وإدارة موقف الامتحان، ولكن نماذج التنبؤ لم تكن دالة إحصائياً، كما أن جميع معاملات التحديد كانت منخفضة (وأغلبها صفرية). ولم تختلف الأشكال المختلفة للعلاقة في باقي مكونات البيئة الامتحانية، وأيضاً نماذج التنبؤ لم تكن دالة إحصائياً، كما أن جميع معاملات التحديد كانت منخفضة (وأغلبها صفرية)؛ مما يرجح عدم وجود علاقة بين المتغيرين. ويتضح ذلك من شكلي (٢-أ، ٢-ب) كمثال.

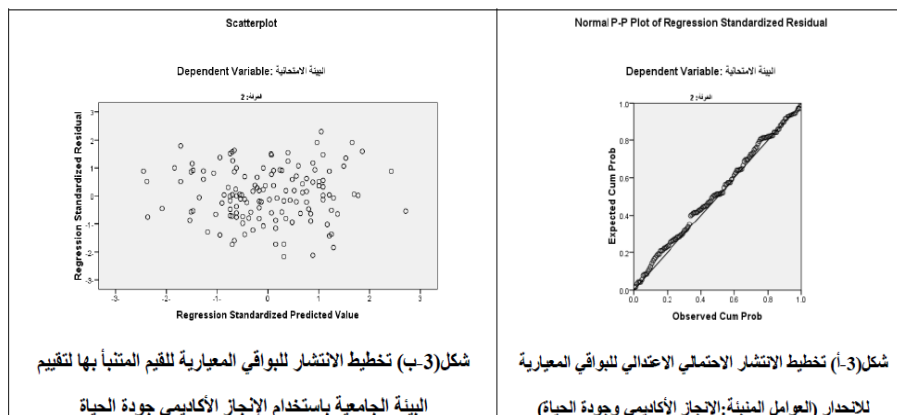
جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية



- وبالمثل تبين أن قيم (F) وكذا قيم معاملات التحديد في الأشكال المختلفة للعلاقة بين جودة الحياة وبين تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية ومكوناتها كانت بوجه عام أقل من أو لا تختلف عن القيم المناظرة في الشكل الخطي لها. ولذا تم الاعتماد على تحليل الانحدار الخطي في الدراسة الحالية.

وبالرغم من عدم وجود علاقة ارتباطية بين الإنجاز الأكاديمي وتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية، فقد أثر فريق البحث الحالي التحقق من أن استبعاد هذا المتغير لا يؤثر في دلالة وقوة نموذج التنبؤ، لذا تم اختبار دلالة وقوة النموذج المكون من المتغيرين: الإنجاز الأكاديمي وجودة الحياة والإسهام النسبي لكل منها في التنبؤ بتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية ككل وكذا كل من مكوناتها، وذلك باستخدام الانحدار الخطي المتعدد بطريقة (Backward)، بعد التحقق من شروط الخطية والاعتدالية وعدم وجود قيم متطرفة، كما يتضح من الشكلين التاليين (كمثال)؛ حيث يلاحظ أن نقاط الانتشار تتجمع على الخط المستقيم في الشكل الأول (3-أ)، كما تتوزع قيم البواقي في شكل مستطيل حول الدرجة المعيارية صفر ولا يتجاوز أي من البواقي المدى (± 3) درجة معيارية في الشكل الثاني (3-ب).

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية



وقد أكدت النتائج عدم إسهام الإنجاز الأكاديمي في التنبؤ بتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية ككل وكذا كل من مكوناتها، حيث تراوحت قيم دلالة التنبؤ للإنجاز الأكاديمي بين (٠,٤٧٣) و (٠,٩٠٨)، كما وقعت قيم مستوى دلالة التغير في نموذج التنبؤ بعد استبعاده في نفس المدى (٠,٤٧٣ - ٠,٩٠٨).

ومن ثم فقد اقتصرَت الدراسة على اختبار دلالة وقوة تنبؤ جودة الحياة بتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية ككل وكذا كل من مكوناتها، حيث تم ذلك باستخدام الانحدار الخطي البسيط، كما بالجدول التالي:

جدول (19) إسهام جودة الحياة في التنبؤ بتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية ومكوناتها

المتنبأ به (المتغير التابع)	معامل التحديد	معامل الانحدار (B)	ثابت الانحدار	معامل الانحدار المعاري (β)	مستوى الدلالة
تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية	0,203	0,249	70,81	0,450	0,000
تقييم الطالبة للخصائص الفيزيائية	0,043	0,047	22,66	0,208	0,015
تقييم الطالبة للخصائص البشرية	0,149	0,081	13,17	0,386	0,000
تقييم الطالبة لإدارة موقف الامتحان	0,098	0,044	18,69	0,314	0,000
تقييم الطالبة للورقة الامتحانية	0,220	0,075	16,46	0,469	0,000

يتضح من جدول (١٩)، ما يلي:

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

- أن جودة الحياة يمكنها التنبؤ بتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية ومكوناتها. وتتمثل نماذج التنبؤ بالمعادلات التالية:

$$\text{تقييم البيئة الامتحانية} = ٧٠,٨١ + ٠,٢٤٩ \times \text{جودة الحياة}$$

$$\text{تقييم الخصائص الفيزيائية} = ٢٢,٦٦ + ٠,٠٤٧ \times \text{جودة الحياة}$$

$$\text{تقييم الخصائص البشرية} = ١٣,١٧ + ٠,٠٨١ \times \text{جودة الحياة}$$

$$\text{تقييم إدارة موقف الامتحان} = ١٨,٦٩ + ٠,٠٤٤ \times \text{جودة الحياة}$$

$$\text{تقييم الورقة الامتحانية} = ١٦,٤٦ + ٠,٠٧٥ \times \text{جودة الحياة}$$

- تفيد قيم معاملات التحديد -وكذا معاملات الارتباط في جدول (١٨)- أن قوة تنبؤ جودة الحياة بتقييم البيئة الامتحانية ومكوناتها تعتبر ضعيفة إلى متوسطة. وأن أعلى نسبة للتباين الذي يفسره نموذج التنبؤ تساوي (٢٢%)، وذلك في تقييم الورقة الامتحانية.

ثانياً: نتائج الإسهام النسبي لمكونات جودة الحياة في التنبؤ بتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية ومكوناتها:

تم حساب معاملات الارتباط بين تقييم البيئة الامتحانية ومكوناتها ومكونات جودة الحياة.

جدول (20) معاملات الارتباط بين تقييم الطالبة للبيئة الامتحانية ومكونات جودة الحياة (ن=137)					
المتغيرات المستقلة	البيئة الامتحانية	الخصائص الفيزيائية	الخصائص البشرية	ادارة موقف الامتحان	الورقة الامتحانية
جودة الصحة العامة	**0,309	0,163	*0,236	**0,277	**0,278
جودة الحياة الأسرية	*0,244	0,076	*0,201	*0,240	**0,252
جودة التعليم والدراسة	**0,450	*0,221	**0,337	**0,325	**0,505
جودة العواطف	**0,226	0,100	**0,285	0,096	*0,174
جودة الصحة النفسية	*0,257	0,128	*0,219	*0,173	*0,263
جودة إدارة الوقت	**0,340	*0,155	**0,286	0,156	**0,435

(*) الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0,05) للتوزيع ذو النهاية الواحدة، (**) الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0,01) للتوزيع ذو النهاية الواحدة.

من جدول (٢٠)، يتضح أن معاملات ارتباط مكونات جودة الحياة وتقييم البيئة الامتحانية ومكوناتها ضعيف إلى متوسطة، وأن أغلب هذه المعاملات دال إحصائياً.

وقد تم اختبار دلالة وقوة النموذج المكون من المكونات الستة لجودة الحياة في التنبؤ بتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية ومكوناتها. كما تم اختبار دلالة وحجم الإسهام النسبي

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

لكل من هذه المكونات في نموذج التنبؤ، وذلك باستخدام الانحدار الخطي المتعدد: الطريقة الخلفية (Backward) بعد التحقق من شروط الخطية والاعتدالية وعدم وجود قيم متطرفة.

وفيما يلي نتائج اختبار دلالة وقوة نموذج مكونات جودة الحياة والاسهام النسبي لكل منها في التنبؤ بتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية ككل وكذا كل من مكوناتها، حيث تتضمن نتائج تحليل الانحدار النموذج الكلي الذي يضم المكونات الستة لجودة الحياة، وكذا النموذج بعد الاستبعاد التدريجي للمكونات التي لا تسهم اسهاما دالا في نموذج التنبؤ، ويقتصر عرض النتائج التالية على نتائج النموذج الكلي وأول نموذج منبئ (دال إحصائي) والنموذج النهائي:

١ - نتائج الإسهام النسبي لمكونات جودة الحياة في التنبؤ بتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية ككل:

أ - دلالة وقوة النموذج (مكونات جودة الحياة معا) في التنبؤ بتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية:

جدول (21) دلالة وقوة نموذج مكونات جودة الحياة في التنبؤ بتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية					
النموذج (المنبئات)	معامل الارتباط المتعدد (R)	مربع قيمة R	دلالة النموذج	R Square Change	دلالة التغير
المكونات الستة	0,523	0,273	0,000	---	---
جودة التعليم والدراسة + جودة الصحة العامة	0,498	0,248	0,000	(من) 0,000 إلى (من) 0,155	(من) 0,000 إلى (من) 0,823
					(0,011 -

من جدول (٢١)، يتبين أن النموذج الكلي (مكونات جودة الحياة معا)، للتنبؤ بتقييم البيئة الامتحانية، دال إحصائيا. كما يتبين أن هناك أربعة مكونات لجودة الحياة (جودة الحياة الأسرية والعواطف والصحة النفسية وإدارة الوقت) استبعدت لعدم إسهامها في نموذج التنبؤ بتقييم البيئة الامتحانية ككل، ولكن استبعادها لم يؤثر تأثيرا جوهريا في قوة أو دلالة النموذج؛ كما يتضح من قيم مستوى الدلالة وقيم دلالة التغير في معامل التحديد. وقد تكون النموذج النهائي للتنبؤ بتقييم البيئة الامتحانية من جودة التعليم والدراسة والصحة العامة.

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

ب- الإسهام النسبي لكل من مكونات جودة الحياة في التنبؤ بتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية:

جدول (22) الإسهام النسبي لمكونات جودة الحياة في التنبؤ بتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية

النموذج (المنبئات)	معامل الانحدار (B)	ثابت الانحدار	معامل الانحدار المعياري (β)	مستوى الدلالة	معامل بارت	معامل التضخم	مؤشر الحالة
جودة الصحة العامة +	0,448		0,198	0,018	0,180	1,22	27,51
جودة الحياة الأسرية +	0,288		0,134	0,127	0,115	1,37	27,51
جودة التعليم والدراسة +	0,729	63,56	0,332	0,000	0,281	1,40	27,51
جودة العواطف +	0,047		0,022	0,823	0,017	1,70	27,51
جودة الصحة النفسية +	0,162-		0,079-	0,467	0,055-	2,12	27,51
جودة إدارة الوقت	0,319		0,133	0,136	0,112	1,41	27,51
جودة الصحة العامة +	0,493	73,76	0,218	0,005	0,212	1,05	13,92
جودة التعليم والدراسة	0,879		0,401	0,000	0,391	1,05	13,92

يتضح من قيم معاملتي بيتا وبارت بجدول (٢٢)، أن جودة التعليم والدراسة هو أكثر مكونات جودة الحياة إسهاما في التنبؤ بتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية. يلي ذلك جودة الصحة العامة ثم جودة الحياة الأسرية وجودة إدارة الوقت، وإن لم يصل المكونين الأخيرين إلى تحقيق إسهام جوهري في النموذج.

ويتمثل هذا النموذج بالمعادلة التالية:

تقييم البيئة الامتحانية = $0,73,76 + 0,218 \times \text{جودة الصحة العامة} + 0,401 \times \text{جودة التعليم والدراسة}$

٢- نتائج اختبار حجم ودلالة الإسهام النسبي لمكونات جودة الحياة في التنبؤ بتقييم الطالبة للخصائص الفيزيائية للبيئة الامتحانية:

أ - دلالة وقوة النموذج في التنبؤ بتقييم الطالبة للخصائص الفيزيائية للبيئة الامتحانية:

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

جدول (23) دلالة وقوة نموذج مكونات جودة الحياة في التنبؤ بتقييم الطالبة للخصائص الفيزيائية للبيئة الامتحانية

النموذج (المتنبات)	معامل الارتباط المتعدد (R)	مربع قيمة R	دلالة النموذج	R Square Change	دلالة التغير
المكونات الستة	0,252	0,063	0,194	---	---
جودة الصحة العامة + جودة التعليم والدراسة + جودة إدارة الوقت	0,252	0,063	0,033	0,000	من 0,948 إلى 1,00
جودة التعليم والدراسة	0,221	0,049	0,009	من -0,001 إلى - 0,013	من 0,168 إلى 0,680

من جدول (٢٣)، يتبين أن النموذج الكلي (مكونات جودة الحياة معا)، للتنبؤ بتقييم الخصائص الفيزيائية للبيئة الامتحانية، غير دال إحصائياً. وقد تحققت هذه الدلالة بعد استبعاد أضعف هذه المكونات إسهاماً في النموذج واستبقاء أكثرها إسهاماً (جودة الصحة العامة وجودة التعليم والدراسة وجودة إدارة الوقت). ونظراً لعدم دلالة إسهام كل من جودة الصحة العامة وإدارة الوقت في التنبؤ بتقييم الخصائص الفيزيائية لبيئة الامتحان، فقد اقتصر نموذج التنبؤ النهائي على جودة التعليم والدراسة فقط. ويتبين من فحص قيم دلالة التغير في معامل التحديد بجدول (٢٣) أن استبعاد المكونات الخمسة لم يؤثر تأثيراً جوهرياً في قوة النموذج.

ب- الإسهام النسبي لمكونات جودة الحياة في التنبؤ بتقييم الطالبة للخصائص الفيزيائية للبيئة الامتحانية:

جدول (24)

دلالة وحجم الإسهام النسبي لمكونات جودة الحياة في التنبؤ بتقييم الطالبة للخصائص الفيزيائية للبيئة الامتحانية

النموذج (المتنبات)	معامل الانحدار (B)	معامل الانحدار ثابت	معامل الانحدار المعيارى (B)	مستوى الدلالة	معامل بارت	معامل التضخم	مؤشر الحالة
جودة الصحة العامة +	0,101		0,109	0,248	0,098	1,22	27,51
جودة الحياة الأسرية +	0,006		0,007	0,946	0,006	1,37	27,51
جودة التعليم والدراسة +	0,161	21,96	0,178	0,078	0,151	1,40	27,51
جودة العواطف +	0,000		0,000	1,000	0,000	1,70	27,51
جودة الصحة النفسية +	0,002-		0,003-	0,983	0,002-	2,12	27,51
جودة إدارة الوقت	00,040		00,041	0,688	0,034	1,41	27,51
جودة الصحة العامة +	0,101		0,108	0,232	0,101	1,15	16,06
جودة التعليم والدراسة +	0,162	22,11	0,179	0,056	0,161	1,23	16,06
جودة إدارة الوقت +	0,040		0,040	0,682	0,035	1,34	16,06
جودة التعليم والدراسة	0,200	24,96	0,221	0,009	0,221	-	-

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

يتضح من قيم معامل بيتا وبارت بجدول (٢٣)، أن جودة التعليم والدراسة هو أكثر مكونات جودة الحياة إسهاما في التنبؤ بتقييم الطالبة للخصائص الفيزيائية للبيئة الامتحانية. ولكن يلاحظ أن دلالاته في التنبؤ بتقييم الخصائص الفيزيائية لم تتحقق إلا بعد حذف المكونات الأخرى لجودة الحياة. وقد يرجع ذلك لكون قيمة معامل الارتباط بين جودة التعليم والدراسة وبعض المكونات الأخرى (٠,٢٢٧ - ٠,٤٢٧) أعلى من قيمة معامل الارتباط بينها وبين تقييم الخصائص الفيزيائية للبيئة الامتحانية (٠,٢٢١). فبالرغم من أن جميع قيم معامل التضخم تقل عن (١٠)، مما يفيد بعدم وجود ازدواجية خطية بين جودة الحياة العامة والجامعية، إلا أن أعلى قيمة لمؤشر الحالة (Condition Index) تساوي (٢٧,٥١) أي أنها أكبر بكثير من القيمة المقبولة (١٥) مما يدل ترجيح وجود ازدواجية خطية، وما يترتب عليها من زيادة احتمال الوقوع في الخطأ الإحصائي من النوع الثاني بتقرير عدم دلالة اسهام بعض المنبئات في النموذج. (عزت حسن، ٢٠١١، ٤٢٩-٤٣١). وتنبغي الإشارة إلى أن قيمة مؤشر الحالة لا تزال أقل من (٣٠) مما يعني عدم خطورة مشكلة الازدواجية الخطية المرجحة في تأثيرها على دقة نموذج التنبؤ.

ويتمثل هذا النموذج بالمعادلة التالية:

$$\text{تقييم الخصائص الفيزيائية لبيئة الامتحان} = ٢٤,٩٦ + ٠,٢٢١ \times \text{جودة التعليم والدراسة}$$

٣- نتائج اختبار حجم ودلالة الإسهام النسبي لمكونات جودة الحياة في التنبؤ بتقييم الطالبة للخصائص البشرية للبيئة الامتحانية:

أ - دلالة وقوة النموذج في التنبؤ بتقييم الطالبة للخصائص البشرية للبيئة الامتحانية:

جدول (25) دلالة وقوة نموذج مكونات جودة الحياة في التنبؤ بتقييم الطالبة للخصائص البشرية للبيئة الامتحانية

التموذج (المنبئات)	معامل الارتباط المتعدد (R)	مربع قيمة R	دلالة النموذج	R Square Change	دلالة التغير
المكونات الستة	0,428	0,183	0,000	---	---
جودة التعليم والدراسة + جودة العواطف	0,383	0,146	0,000	من 0,004 إلى 0,018-	من 0,094 إلى 0,420

من جدول (٢٥)، يتبين أن النموذج الكلي (مكونات جودة الحياة معا)، للتنبؤ بتقييم الخصائص البشرية للبيئة الامتحانية، دال إحصائيا. كما يتبين أن هناك أربعة

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

مكونات لجودة الحياة (جودة الصحة العامة والحياة الأسرية والصحة النفسية وإدارة الوقت) استبعدت لعدم إسهامها في نموذج التنبؤ، لكن استبعادها لم يؤثر تأثيراً جوهرياً في قوة أو دلالة التنبؤ؛ كما يتضح من قيم مستوى الدلالة وقيم دلالة التغير في معامل التحديد. وقد تكون النموذج النهائي للتنبؤ بتقييم إدارة الوقت من جودة التعليم والدراسة والعواطف.

ب- الإسهام النسبي لمكونات جودة الحياة في التنبؤ بتقييم الطالبة للخصائص البشرية للبيئة الامتحانية:

جدول (26)

دلالة وحجم الإسهام النسبي لمكونات جودة الحياة في التنبؤ بتقييم الطالبة للخصائص البشرية للبيئة الامتحانية

النموذج (المتنبات)	معامل الانحدار (B)	ثابت الانحدار	معامل الانحدار المعياري (b)	مستوى الدلالة	معامل بارت	معامل التضخم	مؤشر الحالة
جودة الصحة العامة +	0,116		0,135	0,126	0,122	1,22	27,51
جودة الحياة الأسرية +	0,078		0,095	0,307	0,081	1,37	27,51
جودة التعليم والدراسة +	0,179	11,43	0,214	0,024	0,181	1,40	27,51
جودة العواطف +	0,150		0,183	0,079	0,140	1,70	27,51
جودة الصحة النفسية +	0,098		0,125	0,279	0,086	2,12	27,51
جودة إدارة الوقت	0,114		0,125	0,188	0,105	1,41	27,51
جودة التعليم والدراسة +	0,227	16,33	0,271	0,002	0,256	1,13	12,94
جودة العواطف +	0,159		0,193	0,024	0,182	1,13	12,94

يتضح من قيم معاملي بيتا وبارت بجدول (٢٦)، أن جودة التعليم والدراسة هو أكثر مكونات جودة الحياة إسهاماً في التنبؤ بتقييم الطالبة للخصائص البشرية للبيئة الامتحانية. يلي ذلك جودة العواطف. ولكن يلاحظ أن دلالة تنبؤ جودة العواطف بتقييم الخصائص البشرية لم تتحقق إلا بعد حذف المكونات الأربعة المستبعدة، ويرجع أن ذلك يرجع إلى المزوجة الخطية التي ترجحها قيم مؤشر الحالة.

ويتمثل هذا النموذج بالمعادلة التالية:

$$\text{تقييم الخصائص البشرية لبيئة الامتحان} = ١٦,٣٣ + ٠,١٩٣ \times \text{جودة العواطف} + ٠,٢٧١ \times \text{جودة التعليم والدراسة}$$

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

٤ - نتائج اختبار حجم ودلالة الإسهام النسبي لمكونات جودة الحياة في التنبؤ بتقييم الطالبة لإدارة موقف الامتحان:

أ - دلالة وقوة النموذج في التنبؤ بتقييم الطالبة لإدارة موقف الامتحان:

جدول (27) دلالة وقوة نموذج مكونات جودة الحياة في التنبؤ بتقييم الطالبة لإدارة موقف الامتحان					
النموذج (المنبئات)	معامل الارتباط المتعدد (R)	مربع قيمة R	دلالة النموذج	R Square Change	دلالة التغير
المكونات الستة	0,428	0,183	0,000	---	----
جودة الصحة العامة + جودة التعليم والدراسة	0,387	0,150	0,000	من 0,000 إلى -0,021	من 0,070 إلى 0,777

من جدول (٢٧)، يتبين أن النموذج الكلي (مكونات جودة الحياة معا) للتنبؤ بتقييم إدارة موقف الامتحان دال إحصائياً. كما يتبين أن هناك أربعة مكونات لجودة الحياة (جودة الحياة الأسرية والعواطف والصحة النفسية وإدارة الوقت) استبعدت لعدم إسهامها في نموذج، لكن استبعادها لم يؤثر تأثيراً جوهرياً في قوة أو دلالة التنبؤ؛ كما يتضح من قيم مستوى الدلالة وقيم دلالة التغير في معامل التحديد. وقد تكون النموذج النهائي للتنبؤ بتقييم إدارة الوقت من جودة التعليم والدراسة والصحة العامة.

ب- الإسهام النسبي لمكونات جودة الحياة في التنبؤ بتقييم الطالبة لإدارة موقف الامتحان:

جدول (28) دلالة وحجم الإسهام النسبي لمكونات جودة الحياة في التنبؤ بتقييم الطالبة لإدارة موقف الامتحان							
النموذج (المنبئات)	معامل الانحدار (B)	ثابت الانحدار	معامل الانحدار المعياري (β)	مستوى الدلالة	معامل بارت	معامل التضخم	مؤشر الحالة
جودة الصحة العامة +	0,147		0,250	0,005	0,227	1,22	27,51
جودة الحياة الأسرية +	0,111		0,200	0,033	0,171	1,37	27,51
جودة التعليم والدراسة +	0,154		0,269	0,005	0,228	1,40	27,51
جودة العواطف +	0,051-	15,90	0,092-	0,376	0,070-	1,70	27,51
جودة الصحة النفسية +	0,027-		0,051-	0,660	0,035-	2,12	27,51
جودة إدارة الوقت	0,017-		0,027-	0,777	0,023-	1,41	27,51
جودة الصحة العامة +	0,126		0,214	0,010	0,209	1,05	13,92
جودة التعليم والدراسة	0,158	18,10	0,277	0,001	0,270	1,05	13,92

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

يتضح من قيم معاملتي بيتا وبارت بجدول (٢٨)، أن جودة التعليم والدراسة هو أكثر مكونات جودة الحياة إسهاما في التنبؤ بتقييم الطالبة لإدارة موقف الامتحان. يلي ذلك جودة الصحة العامة والحياة الأسرية. وبالرغم من أن إسهام جودة الحياة الأسرية كان دالا إحصائيا في النموذج الكلي، إلا أن مستوى دلالاته (٠,٠٧) بعد حذف المكونات الثلاث غير المسهمة في النموذج قد تخطى مستوى الدلالة المقبول (٠,٠٥) ولذا تم استبعاده من النموذج النهائي. وقد يرجع عدم الاستقرار في دلالة إسهام جودة الحياة الأسرية إلى ارتفاع معامل الارتباط بينها وبين أغلب مكونات جودة الحياة الأخرى، مما أدى إلى ارتفاع قيمة مؤشر الحالة، ومن ثم يرجح وجود ازدواجية خطية، وبالتالي تم استبعادها من النموذج. ويتمثل هذا النموذج بالمعادلة التالية:

$$\text{تقييم إدارة موقف الامتحان} = ١٨,١ + ٠,٢١٤ \times \text{جودة الصحة العامة} + ٠,٢٧٧ \times \text{جودة التعليم والدراسة}$$

٥- نتائج اختبار حجم ودلالة الإسهام النسبي لمكونات جودة الحياة في التنبؤ بتقييم الطالبة للورقة الامتحانية:

أ - دلالة وقوة النموذج في التنبؤ بتقييم الطالبة للورقة الامتحانية:

جدول (29) دلالة وقوة نموذج مكونات جودة الحياة في التنبؤ بتقييم الطالبة للورقة الامتحانية					
النموذج (المنبئات)	معامل الارتباط المتعدد (R)	مربع قيمة R	دلالة النموذج	R Square Change	دلالة التغير
المكونات الستة	0,586	0,344	0,000	---	----
جودة التعليم والدراسة + إدارة الوقت	0,561	0,314	0,000	(من-) 0,002 إلى - 0,010	(من) 0,156 إلى (0,578)

من جدول (٢٩)، يتبين أن النموذج الكلي (مكونات جودة الحياة معا)، للتنبؤ بتقييم الطالبة للورقة الامتحانية، دال إحصائيا، ويلاحظ أنه أكثر قوة في التنبؤ بتقييم الطالبة للورقة الامتحانية مقارنة بباقي مكونات بيئة الامتحان (الجدول ٢٤ و ٢٦ و ٢٨). كما يتبين أن هناك أربعة مكونات لجودة الحياة (جودة الصحة العامة والحياة الأسرية والعواطف والصحة النفسية) استبعدت لعدم إسهامها في نموذج، لكن استبعادها لم يؤثر تأثيرا جوهريا في قوة أو دلالة التنبؤ؛ كما يتضح من قيم مستوى

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

الدلالة وقيم دلالة التغير في معامل التحديد. وقد تكون النموذج النهائي للتنبؤ بتقييم الورقة الامتحانية من جودة التعليم والدراسة وإدارة الوقت.

ب- الإسهام النسبي لمكونات جودة الحياة في التنبؤ بتقييم الطالبة للورقة الامتحانية:

جدول (30) دلالة وحجم الإسهام النسبي لمكونات جودة الحياة في التنبؤ بتقييم الطالبة للورقة الامتحانية

النموذج (المنبئات)	معامل الانحدار (B)	ثابت الانحدار	معامل الانحدار المعياري (β)	مستوى الدلالة	معامل بارت	معامل التضخم	مؤشر الحالة
جودة التعليم والدراسة+	0,237	14,19	0,371	0,000	0,314	1,40	27,51
جودة إدارة الوقت +	0,181		0,259	0,003	0,218	1,41	27,51
جودة الصحة العامة +	0,087		0,132	0,095	0,120	1,22	27,51
جودة الحياة الأسرية +	0,091		0,146	0,080	0,125	1,37	27,51
جودة الصحة النفسية+	0,034-		0,058-	0,578	0,040-	2,12	27,51
جودة العواطف	0,053-		0,085-	0,361	0,065-	1,70	27,51
جودة التعليم والدراسة+	0,249	17,30	0,391	0,000	0,353	1,22	12,88
جودة إدارة الوقت	0,187		0,268	0,001	0,243	1,22	12,88

يتضح من قيم معاملي بيتا وبارت بجدول (٣٠)، أن جودة التعليم والدراسة هو أكثر مكونات جودة الحياة إسهاما في التنبؤ بتقييم الطالبة للورقة الامتحانية، يلي ذلك جودة إدارة الوقت وجودة الحياة الأسرية وجودة الصحة العامة على الترتيب. إلا أن المكونين الأخيرين لم يكن إسهامها دالا إحصائيا فاستبعدا من نموذج التنبؤ بالإضافة لمكوني جودة العواطف وجودة الصحة النفسية. ويتمثل نموذج التنبؤ بالمعادلة التالية:

$$\text{تقييم الورقة الامتحانية} = ١٧,٣٠ + ٠,٢٦٨ \times \text{جودة إدارة الوقت} + ٠,٣٩١ \times \text{جودة التعليم والدراسة}$$

يُستخلص من نتائج الإجابة عن السؤال الخامس أن الإنجاز الأكاديمي لا يسهم في التنبؤ بتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية ومكوناتها، في حين تسهم جودة الحياة في هذا التنبؤ. وقد اختلفت مكونات جودة الحياة التي تشكل نموذج التنبؤ باختلاف مكونات البيئة الامتحانية التي يتم التنبؤ بتقييم الطالبة لها، ومثلت جودة التعليم والدراسة عاملا مشتركا في جميع هذه النماذج، كما كانت هي أكثر مكونات جودة

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

الحياة إسهاما في التنبؤ بتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية ومكوناتها. وكانت جودة الصحة النفسية تليها جودة الحياة الأسرية هي أقل مكونات جودة الحياة إسهاما في هذا التنبؤ. ومن ناحية أخرى فإن جودة الحياة ومكوناتها حققت أقوى تنبؤ لها في التنبؤ بتقييم الورقة الامتحانية. وتتسق هذه النتائج بوجه عام مع ما سبق التوصل إليه في نتائج السؤالين الثالث والرابع، وأضافت لها تكوين نماذج التنبؤ وتحديد الإسهام النسبي لمكونات هذه النماذج.

توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، توصي بما يلي:

- التأكيد على ضرورة تنوع مصادر تقييم البيئة الامتحانية والبيئة الجامعية بوجه عام؛ حيث من الضروري أن تؤخذ نتائج تقييمات الطلاب في الاعتبار عند إعداد خطط التحسين بكلياتهم، لكن مع مراعاة تدعيمها بتقييمات مختلف العناصر البشرية بهذه الكليات، بالإضافة للتحليل الكمي والكيفي للوثائق المتاحة، وذلك حرصا على تحقيق الدقة والموضوعية في التقييم التربوي.
- توفيق المخصصات المالية اللازمة للتعليم الجامعي مع عدد الطلاب المقبولين سنويا بكل كلية مع مراعاة تنوع التخصصات الداخلية ومتطلبات كل تخصص، وتدعيم هذه المخصصات بكل كلية بكامل موارد وحداتها الخاصة؛ بما يمكن من:
 - الاهتمام بانتقاء وتأهيل وتدريب الكوادر البشرية المنوطة بمهام الملاحظة أثناء الامتحانات النهائية بما يمكنها من التعامل بكفاءة مع الطالبات بمختلف خصائصهن في هذا الموقف الضاغط.
 - توجيه المزيد من الاهتمام لإعداد وتجهيز لجان الامتحان بما يوفر مختلف الامكانيات التي تضمن توفير العوامل المساعدة على التركيز في الامتحان كالهدهد والرؤية الواضحة والراحة الجسدية والحماية من عوامل الحرارة والبرودة والضوضاء الخارجية والإسعافات الطبية وغيرها.
 - تطوير آليات تنفيذ وإدارة العملية الامتحانية.
- الاستمرار في اتخاذ كافة الإجراءات التصحيحية لتحسين البيئة الامتحانية؛ حتى يشعر الطلاب بأهمية دورهم في التقييم الدوري.

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

- مشاركة الطالبات في تنفيذ خطط التحسين، والاهتمام بالإعلان عما ينفذ منها دورياً، وتوعيتهم بحجم الإنجاز في ضوء الإمكانيات المتاحة.
- إعداد صور مختصرة لاستبيانات التحليل البيئي، مدرجة وفقاً لنماذج نظرية الاستجابة للمفردة، وتطويرها دورياً؛ مما يساعد على متابعة التغير -الذي يحدث نتيجة لتنفيذ خطط التحسين- في خصائص البيئة الامتحانية والبيئة الجامعية ككل كما تدركها الطالبة، وكما تدركها كل فئة من الفئات المشاركة في التقييم.

بحوث مقترحة

- دراسة الإسهام النسبي لكل من جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي في التنبؤ بتقييم الطلاب من كليات متنوعة للبيئة الامتحانية، وعلاقته بالنوع والتخصص الدراسي والفرقة الدراسية.
- دراسة مدى اختلاف نموذج العلاقة بين الانجاز الأكاديمي وجودة الحياة وتقييم الطلاب للبيئة الامتحانية باختلاف توقيت تقييم الطالب للبيئة الامتحانية (بعد الامتحانات مباشرة / بعد انتهائها بفترة / بعد إعلان النتائج).
- دراسة متعمقة للعوامل الكيفية التي تحدد أداء الطلاب على مقاييس التحليل البيئي.
- دراسة مقارنة للعوامل التي تحدد أداء الفئات المختلفة على مقاييس التحليل البيئي المدرسي والجامعي.
- دراسة طويلة لتقييم الطلاب للبيئة الامتحانية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي.
- نمذجة العلاقات السببية بين تقييم الطلاب للبيئة الامتحانية وجودة الحياة والإنجاز الأكاديمي والفرقة الدراسية والتخصص الأكاديمي.

المراجع

أحمد محمد عبد الخالق (١٩٨٩). *استخبارات الشخصية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.*

أحمد يعقوب النور (٢٠١٤). *تقويم مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بجامعة السودان لمعايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد من وجهة نظر الطلبة وبعض المتغيرات الأخرى، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٣ (٥)، ٧٩-١٠٤.*

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩). *دليل التقويم والاعتماد للبرنامج التعليمي في مؤسسات التعليم العالي والأزهر. <http://naqaae.eg/wp-content/uploads/2014/10/aa.pdf> روجع في أكتوبر ٢٠١٧.*

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١٧). *معايير اعتماد الجامعات (الإصدار الثاني). <http://naqaae.eg/wp-content/uploads/2014/10/narsun.pdf> روجع في أكتوبر ٢٠١٧.*

أنور محمد الشرقاوي (٢٠١٢). *التعلم نظريات وتطبيقات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. باور، م. (٢٠١٣). جودة الحياة، في: ش. لوبيز، ك. سنايدر (تحرير). القياس في علم النفس الإيجابي: نماذج ومقاييس، ترجمة: صفاء الأعسر ونادية شريف وعزيزة السيد وأسامة أبو سريع وميرفت شوقي وعزة خليل وهبة سري ومنى الصواف، القاهرة: المركز القومي للترجمة.*

بسماء آدم وياسر الجاجان (٢٠١٤). *جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات: دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية جامعة دمشق، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية جامعة تشرين، ٣٦ (٥)، ٣٤٥-٣٦١.*

تيسير محمد الخوالدة (٢٠١٢). *مستوى السعادة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت وعلاقته بدرجة ملائمة البيئة الجامعية، مجلة المنارة للبحوث والدراسات جامعة آل البيت، ١٨ (٤)، ١٤١-١٧٥.*

حسن عبد اللطيف (١٩٩٧). *الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة الكويت. المجلة التربوية جامعة الكويت، ١١ (٤٣)، ٣٠١-٣٩٤.*

خليل محمد عليان (١٩٩٨). *إدراك الطلبة لقيمة تقويمهم لعملية التدريس في الجامعات الأردنية، مجلة دراسات العلوم التربوية الجامعة الأردنية، ٢٥ (١)، ٢٢-٣١.*

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

خليل محمد عليان (١٩٩٨ب). هل تعتبر متغيرات نوع المادة والعلامة المتوقعة والمستوى الدراسي وتفاعلاتها مصادر تحيز تؤثر في تقويم طلبة الجامعة الأردنية للتدريس، مجلة دراسات العلوم التربوية الجامعة الأردنية، ٢٥ (١)، ٤١-٥٦.

داليا عبد الخالق يوسف (٢٠٠٨). معنى الحياة وعلاقته بدافعية الانجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق.

رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول (٢٠١٤). علم النفس المعرفي، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

رامي نبيل الصفدي (٢٠١٥). جودة البيئة الجامعية وعلاقتها بالإنتاج الإبداعي لدى طلبة كلية الفنون الجميلة بجامعة الأقصى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الأقصى.

رانيا محمد إسماعيل (٢٠١٣). تقويم اختبارات شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة حلوان في ضوء مقياس لجودة الورقة الامتحانية (منشور بالفرنسية)، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣٦ (٣)، ٢٦٢-٢٦٦.

سامي محمد ملحم (٢٠١٥). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس (ط ٧)، عمان: دار المسيرة.

سمر سلمان أبو شعبان (٢٠١٠، يناير). مقومات البيئة الجامعية المثالية كما يراها طالبات الجامعات الفلسطينية، ندوة التعليم العالي للفتاة: الأبعاد والتطلعات، جامعة طيبة، المدينة المنورة، ١-١٩.

سهيلة عيسى أبو السميد، ومي الطاهر (٢٠١١). البيئة الجامعية ومدى تأثيرها على سلوك طلبة جامعة البترا، مجلة العلوم التربوية، ١٩ (٣)، ٢٧١-٣٠٦.

صاحب أسعد ويس (٢٠١٠). التوافق الدراسي لدى طلبة الجامعة، مجلة سر من رأى، ٦ (٢٠): ١٩١-٢١٠.

صفوت فرج (١٩٨٩). القياس النفسي (ط ٢). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

صلاح الدين محمود علام (٢٠١٥). القياس والتقويم التربوي والنفسية: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة (ط ٦)، القاهرة: دار الفكر العربي.

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

عبد الباقي دفع الله أحمد ورقية السيد العباس (٢٠١٢). البيئة الجامعية السودانية وأثرها على سلوك الطالب دراسة حالة مجّمع الوسط بجامعة الخرطوم، متاح في:

https://www.researchgate.net/publication/301731966_albyyt_aljamyat_alswdanyt_wathrha_ly_slwk_altaalb_drast_halt_mjma_alwst_bjamt_alkhrtwm

عبد الرحمن أحمد عثمان (٢٠٠٩) البيئة الفيزيائية والبنيات التحتية بكليات الاقتصاد والعلوم الإدارة وعلاقتها بالتحصيل والعنف لدى الطلاب في الجامعات السودانية، مجلة دراسات أفريقية، ٢٥ (٤١)، متاح في:

<http://dspace.iua.edu.sd/xmlui/bitstream/handle/123456789/793/%d8%af%d8%b1%d8%a7%d8%b3%d8%a7%d8%aa%20%d8%a7%d9%81%d8%b1%d9%8a%d9%82%d9%8a%d8%a9%20%d8%a7%d9%84%d8%b9%d8%af%d8%af41.pdf-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

عبد الله الصمادي (٢٠١٥). تقييم إدراكات طلبة الجامعة لممارسات زملائهم المتعلقة بعملية تقييم التدريس، مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية، ٢٥ (٣)، ٣٩٣-٤١٦.

عدنان يوسف العتوم (٢٠١٢). علم النفس المعرفي- النظرية والتطبيق (ط٣). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عزت عبد الحميد حسن (٢٠١١). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18. القاهرة: دار الفكر العربي.

عزت عبد الحميد حسن (٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات في تنظيم الانفعال لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٧ (٩٥): ٧٤-٢٣.

عزت عبد الحميد حسن (٢٠٠٨). الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية: تطبيقات باستخدام برنامج LISREL 8.8. بنها: دار المصطفى للطباعة والترجمة.

علي ماهر خطاب (٢٠٠٧). القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية (ط ٦)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي كمحددات لتقييم الطالبة للبيئة الامتحانية الجامعية

علي مهدي كاظم وعبد الخالق نجم البهادلي (٢٠٠٦). جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العمانيين والليبيين، دراسة ثقافية مقارنة. *المجلة العلمية للأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك*، ٥٢-٢٤.

عليان عبد الله الحولي (٢٠٠٩). تقييم جودة البيئة الجامعية من وجهة نظر الخريجين في الجامعة الإسلامية، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، ٢٧، ٧٩-٤٥.

عمر سيد خليل (٢٠١٧). مواصفات إعداد الورقة الإمتحانية الجيدة، *مجلة دراسات في التعليم العالي جامعة أسبوط*، ١٣، ١-٤.

ليلى موسى العساف (٢٠٠٨). مؤشرات قياس البيئة الجامعية النموذجية حالة دراسية: جامعة عمان العربية للدراسات العليا، *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٥١، ٦١١-٥٦٥.

محمد أحمد المقداد، صايل فلاح السرحان، وهاني أخو أرشيدة (٢٠١٣). أثر البيئة الجامعية على الثقافة المدنية لدى الطلبة: جامعة آل البيت والجامعة الأردنية دراسة ميدانية مقارنة، *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية الجامعة الأردنية*، ٤٠ (١)، ٨٢-١٠٥.

محمد السعيد أبو حلاوة (٢٠١٠). *جودة الحياة المفهوم والأبعاد*. ورقة عمل مقدمة ضمن فعاليات المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

محمود رمضان خضر (٢٠١٣). *فلسفة المواطنة لدى طلاب الجامعة ودور البيئة الجامعية في تدعيمها في ظل التغيرات الثقافية المعاصرة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة سوهاج.

محمود عبد الحليم منسي؛ وعلي مهدي كاظم (٢٠٠٦). *مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة*، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، ١٧-١٨ ديسمبر، ٧٨-٦٣.

مشروع وحدة ضمان الجودة للشعب التربوية (٢٠٠٦). *مقياس تقويم الطالب للعملية التعليمية*، غير منشور، القاهرة: كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس.

هويدا محمد الحسيني (٢٠١٢). تقويم امتحانات طلاب كلية التربية في ضوء مواصفات الورقة الامتحانية الجيدة، *مجلة القراءة والمعرفة*، ١٢٨، ٢١٤٦-٢٢٨.

وليد الشدوح (٢٠١٢). درجة رضا طلبة جامعة جرش عن البيئة الجامعية، *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٦١، ٢٨١-٣٠٣.

Afari, E., Aldridge, J. M., Fraser, B. J., & Khine, M. S. (2013). Students' perceptions of the learning environment and attitudes in game-based mathematics classrooms. *Learning Environments Research*, 16(1), 131-150.

Bedggood, R. E., & Donovan, J. D. (2012). University performance evaluations: what are we really measuring?. *Studies in Higher Education*, 37(7), 825-842.

Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94.

Chow, H. P. (2005). Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: A multivariate analysis. *Social indicators research*, 70(2), 139-150.

Feldman, R.S.(1996). *Understanding Psychology* (4th ed). New York: McGraw Hill .

Gijbels, D., Van De Watering, G., Dochy, F., & Van Den Bossche, P. (2006). New learning environments and constructivism: The students' perspective. *Instructional science*, 34(3), 213-226.

Hagenauer, G., Glaser-Zikuda, M. & Moschner, B. (2017). University students' emotions, life satisfaction and study commitment: A self determination theoretical perspective. *Journal of Further and Higher Education*. 42(2): 1-19.

- Marks, R. (2000). Determinants of student evaluations of global measures of instructor and course value. *Journal of Marketing Education*, 22(2), 108-119.
- Marshall, L. L., Allison, A., Nykamp, D., & Lanke, S. (2008). Perceived stress and quality of life among doctor of pharmacy students. *American journal of pharmaceutical education*, 72(6), 1-8.
- Preoteasa, C. T., Axante, A., Cristea, A. D., & Preoteasa, E. (2016). The Relationship between Positive Well-Being and Academic Assessment: Results from a Prospective Study on Dental Students. *Education Research International*, 2016, 1–8.
- Ribeiro, Í. J. S., Pereira, R., Freire, I. V., de Oliveira, B. G., Casotti, C. A., & Boery, E. N. (2018). Stress and Quality of Life Among University Students: A Systematic Literature Review. *Health Professions Education*, 4(2), 70–77.
- Sirgy, M. J., Lee, D. J., Grzeskowiak, S., Grace, B. Y., Webb, D., El-Hasan, K., ... & Kangal, A. (2010). Quality of college life (QCL) of students: Further validation of a measure of well-being. *Social Indicators Research*, 99(3), 375-390.
- Stadler-Altmann, U. (2015). The influence of school and classroom space on education. *Chr. Rubie-Davis J. Stephens & P. Watson (Eds.), The social psychology of the classroom international handbook*, 252-262.
- Yu, L., Shek, D. T., & Zhu, X. (2018). The influence of personal well-being on learning achievement in university students over time: Mediating or moderating effects of internal and external university engagement. *Frontiers in psychology*, 8, 2287.