الضجر الأكاديمي وعلاقته بالرضا عن التخصص ومعنى الحياة لدى طالبات الجامعة

د. نورة عبد الرحمن القضيب
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن
naalgdeb@pnu.edu.sa

http: //dx.doi.org/10.12785/jeps/210402

الضجر الأكاديمي وعلاقته بالرضا عن التخصص ومعنى الحياة لدى طالبات الجامعة

د. نورة عبد الرحمن القضيب
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الضجر الأكاديمي وكل من: الرضا عن التخصص، ومعنى الحياة، وإمكانية التنبؤ بمعنى الحياة من خلال هذين المتغيرين لدى طالبات الجامعة، ومعرفة الاختلاف في كل من: الضجر الأكاديمي، والرضا عن التخصص، ومعنى الحياة باختلاف نوع الكلية والمعدل الأكاديمي.

وقد تكوّنت عينة البحث من (١٦٠٩) طالبة من طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، طُبِّق عليهن مقاييس الضجر الأكاديمي والرضا عن التخصص ومعنى الحياة، وذلك بعد التحقُّق من ثبات وصدق كل منها.

وأظهرت النتائج أن عينة الدراسة يشعرن بدرجة أعلى من المتوسط من الضجر الأكاديمي ومعنى الحياة، وبدرجة مرتفعة من الرضا عن التخصص. كما أظهرت النتائج عدم وجود اختلاف في كل من: الضجر الأكاديمي، ومعنى الحياة باختلاف الكلية، في حين كان هناك اختلاف في الرضا عن التخصص لصالح طالبات الكليات الصحية، ووجود اختلاف في الضجر الأكاديمي لصالح ذوات المعدلات المنخفضة، ووجود اختلاف في الرضا عن التخصص ومعنى الحياة لصالح ذوات المعدلات المرتفعة. كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة سالبة بين الضجر الأكاديمي وكل من: الرضا عن التخصص، ومعنى الحياة، وإلى إمكانية التنبؤ بمعنى الحياة من خلال هذين المتغيرين.

الكلمات المفتاحية: الملل الأكاديمي، أهداف الحياة، الرضا عن الحياة، طلبة الجامعة.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٢٠/٤/٢٠م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٢٠/٩/١٤م

Academic Boredom and its Relationship with Satisfaction with Academic Major and Meaning of Life among University Students

Dr. Nourah Abdulrahman AlGadheeb
College of Education
Nourah bint Abdulrahman University

Abstract

This purpose of the study was to identify the relationship between academic boredom and both satisfaction with study major and meaning of life, as well as the predictability of the meaning of life in light of these two variables among university students. The study also sought to identify whether there are differences among students in academic boredom, major satisfaction, and meaning of life based on type of college and GPA. The study sample consisted of (1609) female students from PNU using academic boredom, major satisfaction and meaning of life scales, after verifying them for validity and reliability. The results showed that students in the sample scored above average in academic boredom and meaning of life, and higher scores in major satisfaction with Academic major. The results did not show significant differences in both academic boredom and meaning of life by college, while there was a difference in satisfaction with academic major for students in health colleges. And there is a difference in academic boredom for of students with low GPA, and a difference in satisfaction with major and the meaning of life for students with high GPA. The study also revealed a negative relationship between academic boredom and both satisfaction and meaning of life, and predictability of the meaning of life through these two variables.

Keywords: academic boredom, life goals, life satisfaction, university students.

الضجر الأكاديمي وعلاقته بالرضا عن التخصص ومعنى الحياة لدى طالبات الجامعة

د. نورة عبد الرحمن القضيب
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

المقدِّمة

يعدّ الضجر والملل Boredom ظاهرة منتشرة بصورة كبيرة بين الأفراد البالغين أثناء ممارستهم لمهام حياتهم اليومية، وحتى لدى العاملين في بيئات العمل المختلفة؛ إذ لم يعد مقتصرًا على مستوى الطلاب في البيئات المدرسية فحسب (Hooft & Hoof, 2018)، مما نتج عنه العديد من النتائج والآثار السلبية على مستوى التكيّف النفسي، والأداء الأكاديمي، والنجاح الوظيفي (Todman, 2013).

وعلى مستوى الطلبة؛ يعاني الطلبة في جميع دول العالم من خبرات الضجر الأكاديمي Academic Boredom أثناء ممارستهم للأنشطة المختلفة المتعلقة بالإنجاز الأكاديمي؛ كالإعداد للمادة الدراسية، والمشاركة في الأنشطة الصفية، والاستذكار للاختبارات (Eren,2016; Iannaccone, 2019; Tze, Daniels & Klassen 2015).

وبالرغم من أن الاهتمام الأكاديمي بموضوع الضجر يرجع تاريخه إلى أوائل فترة التسعينيات، إلا أن كثيرًا من الباحثين أكدوا على أن موضوع الضجر في الأوساط الأكاديمية من الموضوعات التي لم تحظَ بالاهتمام الكافي على مستوى البحث والدراسة بالرغم من أن له عددًا من الآثار في شتى المجالات (Bench & Lench,2013; Hooft & Hoof, 2018).

ويمكن تعريف الضجر في الأوساط الأكاديمية بأنه: حالة وجدانية، تعتمد على عدد من المشاعر غير السارة، ويصحبها شعور بعدم التحفيز، وانخفاض الاستثارة الفسيولوجية (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky & Perry, 2010)، ويضيف كل من نت وقوتس ودانيلز (Nett, Goetz & Daniels, 2010) أن هذه الخبرات العاطفية غير السارة عادة ما يصحبها فقدان الاهتمام بالأشياء، وصعوبة شديدة في التركيز فيما يتم القيام به من مهام.

وينُظر إلى الضجر الأكاديمي على أنه إحدى الخبرات العاطفية السلبية متعددة الأبعاد، التي تتضمن أربعة مكونات متداخلة، وهي: المكون المعرفي كالضعف الذهني، والمكون الوجداني كوجود مشاعر القلق، والمكون التحفيزي كالميل إلى تجنُّب الأوضاع المملة، والمكون الفيسيولوجي كتدني مستوى الاستثارة (Tze, 2011).

وتبرز أهمية دراسة الضجر الأكاديمي؛ في كونه إحدى الظواهر الشائعة والمنتشرة بصورة كبيرة بين الطلاب، إضافة إلى كونه يرتبط ارتباطًا سلبيًا بالدافعية الأكاديمية، والاستراتيجيات الدراسية، والتحصيل الدراسي (Tam et al., 2019).

كما أكد هيل وبيركنز (1985) Hill and Perkins أن الضجر من شأنه أن يُحدِث عرقلة في الأداء، مما يؤدي إلى ظهور حالة الإنهاك، الأمر الذي يترتّب عليه تدنٍّ في مستوى الكفاءة، لذلك ينبغي التركيز على الأهمية الخاصة بالنشاط الذي يتم القيام به، واستقصاء دوافع الفرد نحو ذلك النشاط (Campagne, 2012).

في حين ركَّز رافائيلي وميلز وكرستوف (Raffaelli, Mills, & Christof, 2017) على ضرورة اختيار المحتوى الدراسي المناسب خاصة من حيث السهولة والصعوبة للمتعلم؛ لمواجهة الضجر الأكاديمي، فوجود مهام أكاديمية سهلة جدًا أو صعبة جدًا تعدّ من بين أبرز مؤشرات الضجر؛ لأنه عندما تكون المهمة سهلة جدًا فإن ذلك سيصحبه نقص شديد في التحفيز، وعلى الجانب الآخر عندما تكون صعبة جدًا فإن ذلك يتطلب تحفيزًا مُفرطًا.

وبالرغم من أن خبرات الضجر عادة ما تكون مصحوبة بالعديد من النتائج السلبية، إلا أن بعض الدراسات كشفت عن عدد من الآثار الإيجابية التي من الممكن أن تترتب على نشوء ظاهرة الضجر، من أهمها: الإبداع، اعتمادًا على فرضية أن بعض الأنشطة التي يشعر الأفراد بضجر منها قد تكون سببًا في تحفيز الإبداع لديهم في بعض الأحوال (Mann & Cadman, 2013)، كما أن الضجر قد يكون مصحوبًا في بعض الأحيان بالمشاركة في سلوكيات: التحدي، والتأمل، والإبداع، والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية (Hooft & Hooff, 2018).

وهناك العديد من النظريات التي فسّرت الضجر الأكاديمي، منها: نموذج روبنسون للضجر في البيئة المدرسية (1975) Robinson›s model of boredom at school، الذي شرح من خلاله مسبّبات الضجر في البيئات المدرسية؛ إذ تم تحديد عدد من العوامل، منها عوامل ذات تأثير قوي، من بينها: رتابة بيئة التعلم الصفية، والاعتقاد بعدم الجدوى من الموضوعات التي يتم دراستها، وقلة الأهداف الموضوعة من جانب الفرد لعملية التعلم. أما العوامل الأخرى الأقل تأثيرًا فقد تمثّلت في: بيئة الطالب المدرسية، والتأثير الخاص بالوالدين،

وجماعة الأقران، والمعلمين (Daschmann, Goetz & Stupnisky, 2011).

أما نظرية هيل وبيركنز العامة للضجر (Hill and Perkins general theory on boredom (1985، فقد تم فيها التأكيد على أن الروتين أو الرتابة الموقفية تعتبر من أبرز العوامل التي تساعد على حدوث الشعور بالضجر، خاصة إذا اتسم ذلك الموقف بالتكرار، ويتأثر الموقف بعددٍ من الجوانب، منها: جوانب متعلقة بالموقف، وجوانب متعلقة بالشخص، وجوانب متعلقة بالمهمة التي يتم القيام بها (Daschmann, 2013).

وركّز نموذج فيشر للضجر (1993) Fisher›s model on boredom على المسببات المختلفة لحدوث الضجر، والتي ميّز فيها ما بين مسببات حدوث الضجر الخارجية، مثل: طبيعة المهمة والظروف البيئية، ومسببات حدوث الضجر المتعلقة بالشخص ذاته، مثل: سمات الشخصية، ومسببات ناتجة عن محاولة الفرد المواءمة ما بين السمات الشخصية له وبين متطلبات البيئة الخارجية (المرجع السابق).

ومن النظريات المفسِّرة للضجر الأكاديمي نظرية التحكم – القيمة لبيكرن (Control-Value Theory) (Pekrun, 2006)، ووفقًا لهذه النظرية فإن الضجر هو شعور يظهر أثناء ممارسة الفرد لأحد الأنشطة الأكاديمية، حيث يعتقد الفرد انخفاض مستوى القيمة لما يقوم به من مهام، وكذلك عدم القدرة على التحكُّم في الأنشطة من أجل إنجاز المهمة المطلوبة، كما أن الشعور بالضجر يوجّه تركيز الفرد نحو الخبرات العاطفية أو الوجدانية، الأمر الذي يؤدي إلى تقليل الموارد المعرفية المتاحة؛ كالقدرة على التركيز للقيام بنشاط أكاديمي محدد، مما يترتب عليه خفض مستوى الدافعية الداخلية والمثابرة نحو التعلم، ومن ثم فإن قلة الموارد المعرفية، وتدني الدافعية المصاحبة للضجر يجعل الفرد يلجأ إلى الاستعانة باستراتيجيات تعلم سطحية، ويحول دون الاستعانة بالاستراتيجيات ما وراء المعرفية (Tze et al., 2015).

ولقد توجهت مجموعة من الدراسات لبحث موضوع الضجر الأكاديمي، وأظهرت نتائج عدد من الدراسات العربية نسبًا مرتفعة من الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعات (السورطي، ٢٠٠٨؛ الشافعي، ٢٠١٦؛ علي، ٢٠١٨)، في حين أظهرت دراسات أخرى نسبًا متوسطة (بحيص، ٢٠١٦؛ الخوالدة، ٢٠١٣).

كما بحثت الدراسات الضجر الأكاديمي مع عدد من المتغيرات، منها: متغيرات ديموجرافية، مثل: التخصص الدراسي، والسنة الدراسية، والنوع، وكانت نتائجها متناقضة، فعلى مستوى التخصص الدراسي: وجدت بعض الدراسات فروقًا في الضجر الأكاديمي لدى طلبة التخصصات العلمية والأدبية لصالح التخصصات العلمية (بوخطة وجعفور، ٢٠١٨)،

في حين أظهرت دراسات أخرى فروقًا في الضجر الأكاديمي لصالح التخصصات النظرية (الشافعي، ٢٠١٦).

أما بالنسبة إل السنوات الدراسية فأظهر بعضها فروقًا في الضجر الأكاديمي لصالح السنة الأولى (بحيص، ٢٠١٦)، وبعضها لصالح طلبة السنة الثانية والثالثة والرابعة عند مقارنتهم بطلبة السنة الأولى (الخوالدة، ٢٠١٣)، بينما لم تظهر بعض الدراسات فروقًا بين السنوات الدراسية (السورطي، ٢٠٠٨؛ علي، ٢٠١٨).

وكذلك الحال بالنسبة إلى متغير النوع، فقد وجدت بعض الدراسات فروقًا بين الذكور والإناث لصالح الذكور (بحيص، ٢٠١٦)، وبعضها كانت النتائج لصالح الإناث (الخوالدة، ٢٠١٣؛ علي، ٢٠١٨)، في حين لم تظهر نتائج دراسات أخرى فروقًا بين الجنسين (الشافعي، ٢٠١٦؛ عبدالعال، ٢٠١٢).

كما بحثت الدراسات الضجر الأكاديمي مع عدد من المتغيرات النفسية والتربوية، فكشفت الدراسات عن وجود علاقة سلبية بين الضجر الأكاديمي وعدد من المتغيرات؛ كالتحصيل الدراسي (بحيص، ٢٠١٦؛ Fritea & Fritea, 2013)، والدافع للإنجاز والمشاركة في أنشطة الشباب (علي، ٢٠١٨)، وتنظيم الذات (الشافعي، ٢٠١٦)، ومعنى الحياة (عبدالعال، ٢٠١٢)، وإلى وجود علاقة سلبية بين الضجر لدى المعلمين والدافعية التعليمية لدى طلابهم (Tam et al., 2019).

في حين كشفت دراسات أخرى عن علاقة إيجابية بين الضجر الأكاديمي وعدد من المتغيرات؛ كالإرجاء الأكاديمي وقلق المستقبل (الشافعي، ٢٠١٦)، وإلى وجود علاقة ذات دلالة بين المنظورات الزمنية واستراتيجيات مواجهة الضجر (Eren & Coşkun, 2015).

وبعيدًا عن تناقض نتائج الدراسات السابقة، فقد يرجع الضجر الذي يعاني منه الطلبة لا سيما في المرحلة الثانوية والجامعية إلى تأثير المرحلة النمائية التي يمرون بها، وهي مرحلة المراهقة التي تعتبر إحدى أهم المراحل النمائية التي يمر بها الفرد؛ ذلك لأن كثيرًا من التغييرات الفسيولوجية، والنفسية، والاجتماعية تتم في خلال هذه المرحلة (Rathi & Rastogi, 2007).

وفي مرحلة المراهقة عادة ما يبحث المراهق عن معنى وهدف لحياته؛ إذ تتعاظم الأهمية الخاصة بمعنى الحياة في هذه المرحلة، وهو ما يُعزَى إلى أن المراهقين دائمًا ما يبحثون عن المعنى الكامن من الحياة سواء أكان ذلك بداخل أنفسهم أم في العالم الخارجي، كما يحاولون وضع خارطة يمكن من خلالها الشعور بالسعادة والاستمتاع الكامل بالحياة (Shterjovska & Achkovska-Leshkovska, 2013).

وعادة ما يعكس معنى الحياة Meaning of Life وجود هدف أو شعور الفرد بأن هناك غرضًا محددًا يسعى إلى تحقيقه بما يتفق مع القدرات والقيم الخاصة بالفرد (Guerra, Lencastre, Silva & Teixeira ,2017; Rathi & Rastogi, 2007).

ولقد عَرَّف فرانكل (Frankl,1997) معنى الحياة بأنه: الرغبة الفطرية لدى الفرد في إضفاء أكبر قدر ممكن من المعاني على الحياة الخاصة بالفرد، بالاستناد إلى منظومة القيم التي تحكم سلوكه (Krok, 2018).

وبالتالي فإن معنى الحياة يوصف على أنه الكيفية التي ينظر من خلالها الأفراد إلى حياتهم على أنها ذات مغزى وهدف، ومن ثم فهم يبذلون أقصى جهدهم؛ من أجل تحقيق الأهداف وبلوغ الغايات التي يسعون إلى تحقيقها، ويرى كثيرٌ من الباحثين أن مصطلح معنى الحياة يمكن تناوله من منظورين أو بعدين أساسيين، وهما: معنى الحياة الذي يسعى الفرد إلى بلوغه أي: البحث عن المعنى Search for Meaning، ومعنى الحياة الذي يدركه الفرد بصورة فعلية أي: وجود المعنى Presence of Meaning، ووفقًا للمنظور الأول فإن الفرد في هذه الحالة لا يكون لديه أي معنى للحياة، ومن ثم فهو يسعى من أجل الحصول على ذلك المعنى، أما المنظور الثاني فهو يعكس معنى الحياة الموجود فعليًا لدى الشخص، والذي يضفي على كافة خبراته مغزى حقيقيًّا. (Taş & İskender, 2018)

وترجع الأهمية الخاصة بمعنى الحياة والالتزام بإشباع الاحتياجات الشخصية إلى كونهما يسهمان وبصورة أساسية في حماية الفرد من التعرض إلى عدم الاستقرار العاطفي، وتحقيق الصحة النفسية للفرد، فضلًا عن كونه يؤثر على العديد من العمليات المعرفية والوجدانية التي يقوم بها (Krok, 2018; Rathi & Rastogi, 2007).

كما يرتبط معنى الحياة بصورة إيجابية بالعديد من المفاهيم والمصطلحات في مجال علم النفس الإيجابي، مثل: الرضا عن الحياة، والسعادة، والهناء الشخصي، والحب، والأمل، والتفاؤل، والسعادة (Damásio, Melo& Silva, 2013; Doğan, Sapmaz, Tel, Sapmaz & Temizel, 2012)

كما يساعد وجود معنى للحياة على الاستمتاع بالأعمال المختلفة التي يتم القيام بها، وتحسين مستويات الرضا عن الحياة، والقدرة على القيام بمختلف الوظائف النفسية بصورة سليمة (Steger, Frazier, Oishi & Kaler, 2006) وعلى الجانب الآخر فإن الافتقار إلى معنى للحياة يجعل الفرد غير قادر على مواجهة الصعاب، ويرتبط بالاكتئاب، والانتحار، والاعتمادية، والمشاعر السلبية (Doğan et al., 2012).

ويوجد عديدٌ من النظريات التي فسَّرت معنى الحياة، من أشهرها نظرية فيكتور فرانكل Victor Frankl's theory الذي أكد فيها على أن معنى الحياة عملية قائمة على الاكتشاف، يقوم بها الفرد في العالم الخارجي، ويكون لها معنى جوهري، وتفترض تلك النظرية أن المعاني ليست أشياء مبتكرة، ولكن يمكن الحصول عليها أثناء رحلة بحث الشخص عن معنى شخصي مميز؛ باعتبار أن ذلك البحث هو دافع إنساني أساسي، وتجدر الإشارة هنا إلى أن فكرة إشباع الحاجة إلى المعنى لا تساعد على الوصول إلى حالة الاستقرار أو التوازن الكامل على عكس إشباع الاحتياجات الأخرى. ويمكن الحصول على المعنى في الحياة من خلال مجموعة من القيم الإبداعية، والتجريبية، والسلوكية، حيث نجد أن القيم الإبداعية تلهم الأفراد وتشجّعهم على الإنتاج، والابتكار، والإنجاز، أما القيم التجريبية فهي تتضمن عددًا من الخبرات الإنسانية الإيجابية المتمثّلة في الحب وتقدير الجمال، وأخيرًا فيما يتعلق بالقيم السلوكية فهي تعكس مواقف الأفراد عند مواجهتهم لعدد من الظروف السلبية التي لا يمكن تجنُّبها، على سبيل المثال: مواجهة الظلم بكرامة (Debats, 1996).

ومن النظريات المعروفة في هذا المجال: نظرية الحاجات لأبراهام ماسلو Abraham Maslow's Theory، وفقًا لهذه النظرية فإن القيم والمعنى الخاص بالحياة لهما تأثير بسيط على الدافعية البشرية ما لم يتم إشباع الحاجات الدنيا، أما في حالة إشباع تلك الاحتياجات فإن القيم في هذه الحالة تصبح قوى تحفيزية بداخل الفرد، تساعده على القيام بالمهام المختلفة. وبالتالي فإنه يمكن التعامل مع معنى الحياة على أنه دافع مرجعي أو حاجة من احتياجات النمو، وعليه فإن مثل هذه الدوافع المرجعية في حاجة إلى إشباع؛ من أجل مساعدة الفرد على القيام بالوظائف المسندة إليه بصورة مناسبة (المرجع السابق).

أما النظرية الأصولية الخاصة بميتز Metz Fundamentality Theory فقد ركّز صاحُبها في هذه النظرية على فكرة الموضوعية، وأكد على أن حياة الفرد تكون ذات معنى عندما يحاول توظيف العقل والمنطق في كافة جوانب حياته، مما يؤثر إيجابًا على التوجُّه العقلاني الذي يحكم فكرة الوجود الإنساني؛ إذ يرتبط الوجود الإنساني في هذه الحالة بعدد من القيم والمبادئ المتمثّلة في الحق، والخير، والجمال. كما أنه بمقدور الفرد أن يستشعر معنى الحياة عندما يحيا تلك الحياة دون أن يتعدّى الحدود الأخلاقية (Morioka, 2015).

وحول الدراسات التي بحثت معنى الحياة، فقد أظهرت عددًا من النتائج مع بعض المتغيرات الديموجرافية، مثل: التخصص الدراسي؛ التي توصلت إلى مستوى مرتفع من معنى الحياة لدى طلبة الكليات الإنسانية مقارنة بطلبة الكليات العلمية (الزيادات، ٢٠١٨)، وعن متغير

النوع وجدت بعض الدراسات فروقًا في معنى الحياة بين الجنسين لصالح الإناث (الصقر، ٢٠١٧)، بينما لم تظهر دراسات أخرى فروقًا بينهما (خضير، ٢٠١٦؛ فطوح، ٢٠١٦؛ Batres, 2011)، أما متغير العمر فقد وجدت الدراسات فروقًا في معنى الحياة تُعزَى لمتغيّر العمر لصالح الأعمار الأصغر (فطوح، ٢٠١٦) ولم تجد الدراسات فروقًا في معنى الحياة تُعزَى لاختلاف المستوى الاجتماعي والثقافي (محمد وسليمان وعبد الهادي، ٢٠١٤).

وتوصّلت بعض الدراسات إلى علاقة إيجابية بين معنى الحياة وعدد من المتغيرات، مثل: المثابرة (Datu, King Valdez& Eala, 2019)، والتنبؤ بالنجاح الدراسي، ومعنى الحياة، واستخدام استراتيجيات البحث لدى الطلاب (Hill, 2016)، وتقدير الذات (الصقر، ٢٠١٧)، والذكاء الوجداني (محمد وآخرون، ٢٠١٤)، وأساليب المواجهة التي تركّز على المشكلة والقبول الذاتي (Cho, Lee, Lee, Bae& Jeong, 2014)، والرضا عن الحياة (خوج، ٢٠١١).

بينما توصّلت بعض الدراسات إلى علاقة سلبية بين معنى الحياة وعدد من المتغيرات، مثل: عدد أيام الغياب من المدرسة (Batres, 2011)، والسلوكيات الخطرة (الزيادات، ٢٠١٨)، الحاجات الإرشادية (كشكر، ٢٠١٦).

عن علاقة وتأثير معنى الحياة بالتحصيل والنجاح الدراسي، فلم تظهر بعض الدراسات تأثيرًا كبيرًا لمعنى الحياة في التنبؤ بالنجاح الدراسي لدى طلاب الجامعة (Hill, 2016)، وكذلك عدم وجود علاقة بين معنى الحياة والمعدل التراكمي المتوقع.

في حين أظهرت بعض الدراسات وجود تأثير للمثابرة والسعادة الذاتية ومعنى الحياة على النجاح الدراسي (Batres, 2011). في حين أظهرت دراسة (Cho et al., 2014) تأثيرًا وسيطًا لأساليب المواجهة التي تركز على المشكلة وعلى العلاقة بين معنى الحياة والتكيف المدرسي لدى الطلاب، في حين لا يوجد تأثير وسيط للقبول الذاتي على العلاقة بين معنى الحياة والتكيّف المدرسي. كما يعتبر معنى الحياة من المؤشرات المهمة فيما يتعلق بالتكيّف المدرسي في المدارس العليا.

وعند النظر إلى الضجر الأكاديمي ومعنى الحياة فإنهما يعكسان أو يتأثّران بوجود الأهداف في الحياة من عدمها، ولعل من أهم الأهداف لدى الشباب هي الالتحاق بالتخصص الجامعي المناسب الذي يؤهله إلى وظيفة المستقبل؛ إذ عَدَدٌ العديد من الباحثين إلى أن غالبية طلاب الجامعة يفكّرون في تغيير تخصصاتهم، والتي تعتبر عملية مضيعة للوقت، كما يقوم غالبية طلاب الجامعة بتغيير التخصص بشكل فعلي؛ بسبب عدم الرضا عن الموقف المتعلق بالتخصص (Kim & Kim, 2016).

ويُعرَّف الرضا عن التخصص Major satisfaction بأنه: المشاعر النفسية التي تنتج لدى الشخص عند مقارنة التوقعات حول خدمات التعليم العالي والتجارب الفعلية (Jin, 2017). ويشير كيم ولي (Kim & Lee, 2015) إلى أن مفهوم الرضا عن التخصص هو تقييم الشخص للتخصص الحالي مقارنة بمجموعة من المعايير المتعلقة بالوظيفة أو المهنة المستقبلية.

ويرتبط الرضا عن التخصص بالنتائج الدراسية الإيجابية؛ إذ إن الطلاب الأكثر رضًا عن تخصصاتهم هم الأكثر حصولًا على معدل درجات دراسية مرتفعة، كما يؤدي الرضا عن التخصص إلى انخفاض مستوى التسرُّب الدراسي لدى الطلاب (Schenkenfelder, 2017)، وقد تكون مثل هذه النتائج ناتجة عن ارتباط الرضا عن التخصص بمستوى الدافعية وسلوكيات الاستذكار، مما يؤثّر بشكل إيجابي على الإنجاز الدراسي العام (Lehman, 2019).

ولقد ساق تيسيما وآخرون (Tessema, Ready & Yu 2012) عددًا من العوامل المؤثرة على الرضا عن التخصص، هي: توافر المقررات الدراسية المطلوبة لاستكمال الطلاب للتخصص وتنوعها، وتدرج تقديمها عبر الفصول الدراسية، وحجم الفصول الدراسية، وجودة التعلم (مناسبة أساليب التعلم، ضمان أن محتوى المقررات يعكس محتوى التخصص)، والتجارب المتقدمة التي تتضمن مدى حصول الطلاب على الفرص للاندماج، والتفكير في المقررات، والإرشاد الأكاديمي بما في ذلك إمكانية التواصل مع أعضاء هيئة التدريس، وجودة التفاعل مع المرشد، والتجارب الجامعية الشاملة، واستعداد الطلاب للتخرج والحياة المهنية.

وبعد استكمال الدرجة العلمية يختار الطلاب المسارات المهنية بناء على مجال التخصص أثناء الدراسة الجامعية؛ بهدف الحصول على الوظيفة التي تتفق مع الاهتمامات والمهارات (Lehman, 2019)؛ إذ يعد الرضا عن التخصص من الموضوعات المهمة ذات الصلة بالتوجيه المهني، وتحقيق النتائج المهنية المستقبلية الفعَّالة (Schenkenfelder, 2017)، حيث توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين الرضا عن التخصص والأداء الدراسي، والاستمرار في التخصص، وانخفاض مستوى القلق المتعلق بالاختيار المهني والكفاءة الذاتية في الاختيار المهني (Schneider, 2011).

إن الاختيار المهني السليم يؤثّر إيجابًا على الرضا الوظيفي، والذي يرتبط بدوره بالرفاهية الذاتية التي تشير إلى أهمية اختيار التخصص المناسب الذي يساعد على الرضا المهني في المستقبل، وبالتالي فإن الرضا عن التخصص يتجاوز التأثير على النجاح والرضا الدراسي لدى الطلاب في المرحلة الجامعية (Lehman, 2019).

ونظرًا إلى أن اختيار الطلاب للتخصصات يعتمد على الدرجات الدراسية بالدرجة الأولى، أو على توصيات الوالدين، وليس وفقًا للرغبات والاهتمامات؛ فإنه قد يزيد من مستوى عدم الرضا عن التخصص لديهم، مما يؤثر سلبًا على بناء الأفكار والاتجاهات الصحيحة المتعلقة بالحصول على عمل مناسب بعد التخرج من الجامعة (Kim & Lee, 2015).

ولقد توصلت نتائج دراسة باي (Bai, 2016) إلى أنه يمكن تفسير الفروق القليلة في الأداء الأكاديمي بواسطة ملاءمة التخصص للطالب، في حين أنه يمكن تفسير ٧٨٪ من التباين في الرضا عن التخصص بواسطة ملاءمة التخصص للطالب، والتي تتضمن: الملاءمة بين التخصص والاهتمامات، والمكانة الاجتماعية، وملاءمة القدرات للتخصص.

وتوصلت دراسة كيم ولي (Kim & Lee, 2015) إلى وجود علاقة بين مستوى التحصيل الأكاديمي ومستوى الرضا عن التخصص لدى الطلاب، ووجود تأثير للرضا عن التخصص على التحصيل الأكاديمي العام.

وتوصل ميلسون وكولاين (Milsom & Coughlin, 2017) إلى أن سمات الشخصية المتمثلة في الاستقرار الوجداني والانبساطية من المؤشرات القوية على الرضا عن التخصص لدى طلاب الجامعة، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين الكفاءة الذاتية المتعلقة بالقرارات المهنية، ومستوى القلق من الاختيار المهني، وعدم القدرة على اتخاذ القرار بشكل عام، والرضا عن التخصص، كما يؤثر اتخاذ القرار المنظم ذاتيًا على الرضا عن التخصص.

ولقد توصل كيم وأوكبون (Kim & Okboon, 2017) إلى وجود علاقة إيجابية بين الرضا عن التخصص والتعلم المنظّم ذاتيًا، والتفاعل الاجتماعي مع الأقران وأعضاء هيئة التدريس، ومجموعات الاستذكار، ومعدل الدرجات التراكمي لدى طلاب إحدى الجامعات في سيول، ووجود تأثير إيجابي للتفاعل الاجتماعي والتعلم المنظم ذاتيًا على ارتفاع مستوى الرضا عن التخصص لدى الطلاب، ووجود تأثير إيجابي لارتفاع مستوى الرضا عن التخصص على ارتفاع مستويات المعدل التراكمي للدرجات الدراسية، وعدم وجود فروق في الرضا عن التخصص بين الطلاب الذكور والإناث، في حين توجد فروق في الرضا عن التخصص بين الطلاب الجدد والقدامى لصالح الطلاب القدامى، كما توجد فروق في الرضا بين الطلاب بناء على التخصصات الأكاديمية لصالح الطلاب في التخصصات التعليمية والتربوية أكثر من الطلاب في تخصصات العلوم الاجتماعية والهندسية والطبيعية.

وجمعت دراسة برويت (Pruett, 2011) بين الالتزام بالتخصص ومعنى الحياة؛ إذ تم تقسيم عينة من طلاب إحدى الجامعة البحثية بالولايات المتحدة إلى مجموعتين: تجريبية

وضابطة، مجموعة تجريبية شاركت في مجتمعات التعلم أثناء السنة الدراسية الأولى، ومجموعة ضابطة لم تشارك في ذلك النشاط، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية والشعور بمعنى الحياة والالتزام بالتخصص الأكاديمي، ووجود درجة كبيرة من الشعور بمعنى الحياة لدى الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية عند وجود يقين تام لديهم بالتخصص الأكاديمي.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة التي أظهرت مستوى مرتفعًا من الضجر الأكاديمي لدى طلبة الجامعات، وفي ظل محدودية الدراسات التي بحثت في هذا الموضوع، والتي كانت في غالبها دراسات استكشافية عن مستوى الضجر الأكاديمي، فإن دراسة الضجر الأكاديمي مع متغيرات ذات درجة من العمق في إحداث الضجر والملل، مثل: معنى الحياة، ومتغيرات واقعية مثل الرضا عن التخصص، ومحاولة التنبؤ بمعنى الحياة من خلال الضجر الأكاديمي والرضا عن التخصص، سيكون أمرًا جديرًا بالدراسة والبحث، لا سيما أن معظم الدراسات التي بحثت في متغير معنى الحياة ربطته بمتغيرات شخصية ولم تربطه بمتغيرات لها علاقة مباشرة بالحياة الأكاديمية؛ كالضجر الأكاديمي، والرضا عن التخصص.

مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما مستوى كل من: الضجر الأكاديمي، والرضا عن التخصص، ومعنى الحياة، لدى طالبات الجامعة؟
- هل يختلف الضجر الأكاديمي، والرضا عن التخصص، ومعنى الحياة باختلاف نوع الكلية: (إنسانية، علمية، صحية) لدى طالبات الجامعة؟
- هل يختلف الضجر الأكاديمي، والرضا عن التخصص، ومعنى الحياة باختلاف المعدل الأكاديمي لدى طالبات الجامعة؟
- هل توجد علاقة بين الضجر الأكاديمي وكل من: الرضا عن التخصص، ومعنى الحياة لدى طالبات الجامعة؟
- هل يمكن التنبؤ بمعنى الحياة من خلال: الضجر الأكاديمي، والرضا عن التخصص لدى طالبات الجامعة؟

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الضجر الأكاديمي والرضا عن التخصص ومعنى الحياة لدى طالبات الجامعة، ومعرفة الفروق في هذه المتغيرات باختلاف نوع الكلية والمعدل التراكمي، كما تهدف الدراسة إلى فحص العلاقة بين الضجر الأكاديمي وكل من: الرضا عن التخصص، ومعنى الحياة، وإمكانية التنبؤ بمعنى الحياة من خلال الضجر الأكاديمي والرضا عن التخصص.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من دراستها لفئة مهمة وهي فئة الشباب؛ إذ تشكل الفئة العمرية (١٥-٣٤) سنة ما نسبته (٣٦،٧٠٪) من إجمالي عدد سكان المملكة العربية السعودية، ووفقًا لمسح تنمية الشباب السعودي الصادر من الهيئة العامة للإحصاء بالسعودية (٢٠١٩) فإن نسبة الشباب الذين واجهوا صعوبات خلال التعليم بلغ (٣١،٧٥٪)، وأن نسبة الشباب المشتغلين الراضين عن عملهم الحالي بشكل تام بلغت (٢٣،٥٤٪)، كذلك بلغت نسبة الشباب المشتغلين الذين واجهوا صعوبات في العمل السابق و الحالي (٤٥،٨٨٪)، لذلك من الضروري دراسة مشكلات الشباب، والعوامل التي تؤثّر على حياتهم لاسيما الحياة الأكاديمية والمهنية.

كما تنبع أهمية الدراسة من تناولها لثلاثة متغيرات محورية حياة الشباب، وهي: الضجر الأكاديمي، والرضا عن التخصص، ومعنى الحياة؛ فوجود معنى وهدف في حياة الفرد يساعده على اختيار طريقه في الحياة، وتعديل مساره، والتكيّف مع الأوضاع المتقلبة. إن وضوح الأهداف في الحياة يمكّن الطالب من الاختيار السليم للتخصص الدراسي الذي يرغب في دراسته، ويقلل من مستويات الشعور بالملل والضجر الأكاديمي، حيث يكون لديه دافع كبير للاستمرار في الدراسة والتخرج منها، والانطلاق للحياة المهنية، وعلى العكس عندما تنخفض لديه مثل هذه المتغيرات؛ يجعل الفرد عرضة للاكتئاب وسوء التوافق، مما يؤثّر سلبًا على الاستمرار في الدراسة، وزيادة معدلات التسرُّب الدراسي، وسوء التوافق المهني.

وتأمل الدراسة الاستفادة من نتائجها من قبل الجهات المعنية؛ كالجامعات، والمدارس، ومراكز الإرشاد، في معرفة مستويات هذه المتغيرات، ومدى تأثيرهم وعلاقتهم ببعضهم البعض، وبالتالي التخطيط لاتخاذ الإجراءات المناسبة؛ كإعداد البرامج الإرشادية الوقائية والعلاجية والإنمائية.

مصطلحات الدراسة

الضجر الأكاديمي Academic Boredom: العاطفة السلبية التي تحول دون قدرة الفرد على الانخراط في مهمة ما بشكل جيد، ومن ثم يصبح غير قادر على الاحتفاظ بمستوى الانتباه والتركيز المطلوبين، وعادة ما يعزو الأفراد ذلك الشعور لأسباب متعلقة بالبيئة الخارجية (Tze et al, 2015, 3).

وإجرائيًا: هو الدرجة الكلية لمقياس الضجر الأكاديمي المستخدم في الدراسة، حيث تعبِّر الدرجة المرتفعة على المقياس عن ضجر أكاديمي مرتفع.

معنى الحياة Meaning of Life: كحالة ذاتية من الإيجابية، حيث يشعر الفرد فيها أنه يحتاج إلى السعي والاجتهاد في سبيل تحقيق هدف يستحق أن يعيش من أجله، ويكون قادرًا على القيام بدوره في الحياة، ولديه إحساس بأنها ذات قيمة (أبو غالي، ٢٠١٤، ص١٩).

ومعنى الحياة إجرائيًا: الدرجة الكلية لعبارات مقياس معنى الحياة المستخدم في الدراسة، حيث تعبِّر الدرجة المرتفعة على المقياس عن وجود معنى للحياة.

الرضا عن التخصص Major satisfaction: وصف الطلاب للتجارب المتعلقة باختيارهم بشكل أولي للتخصص الجامعي أثناء العملية التعليمية داخل البرامج الدراسية المختارة (Milsom & Coughlin, 2015, P. 7).

وإجرائيًا: هو الدرجة الكلية لمقياس الرضا عن التخصص المستخدم في الدراسة، حيث تعبِّر الدرجة المرتفعة على المقياس عن رضا مرتفع عن التخصص.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بالمتغيرات التي تمت دراستها، وهي: الضجر الأكاديمي، والرضا عن التخصص، ومعنى الحياة، وبالمقاييس المستخدمة في الدراسة، وبالعينة التي تم تطبيق الدراسة عليه، وهن طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بنوعيه الارتباطي والسببي المقارن؛ لمناسبته أهداف الدراسة وتساؤلاتها.

المجتمع

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن المسجلات في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٠-١٤٤١هـ، من جميع الكليات، والبالغ عددهن (٣١٤٦٥) طالبة حسب إحصائيات عمادة القبول والتسجيل في الجامعة.

العينة

تكونت عينة الدراسة من (١٦٠٩) من الطالبات، تم اختيارهن بطريقة عشوائية طبقية من طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، المسجلات في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٠-١٤٤١ه، تراوحت أعمارهن بين (١٨-٣٠) سنة، بمتوسط عمر (٢٠,٩١ سنة)، وانحراف معياري قدره (١,٨٠ سنة)، تم اختيارهن من جميع التخصصات من (١٤) كلية بالجامعة، من طالبات المستويين الرابع والخامس، أما في الكليات الصحية فتم التطبيق على السنتين الثالثة والرابعة، وتمثّل هذه المستويات أو السنوات منتصف الدراسة الجامعية تقريبًا، حيث لم يُطبَّق على طالبات المستويات الأولى والأخيرة؛ لتجنُّب حالات سوء التكيّف في المستويات الأولى، والضغوط في المستويات المتأخرة، ويوضّح الجدولان التاليان توزيع أفراد العينة حسب الكلية، والمعدل التراكمي:

جدول (١)
توزيع أفراد العينة حسب الكلية

نوع الكلية	الكلية	التكرار	النسبة
إنسانية	الآداب	١١٠	٦,٨٪
	التربية	١١٨	٧,٣٪
	الخدمة الاجتماعية	١٨٨	١١,٧٪
	اللغات والترجمة	١٦٥	١٠,٣٪
	مجموع الكليات الإنسانية	٥٨١	٣٦,١٪
علمية	العلوم	١٣١	٨,١٪
	علوم الحاسب والمعلومات	١١٧	٧,٣٪
	الإدارة والأعمال	١٧٨	١١,١٪
	الهندسة	١٠٣	٦,٤٪
	التصاميم والفنون	٩٨	٦,١٪
	مجموع الكليات العلمية	٦٢٧	٣٩٪

تابع جدول (١)

نوع الكلية	الكلية	التكرار	النسبة
صحية	الطب البشري	١٠٣	٦,٤٪
	طب الأسنان	٤٤	٢,٧٪
	الصيدلة	١٢٧	٧,٩٪
	الصحة وعلوم التأهيل	٧٦	٤,٧٪
	التمريض	٥١	٣,٢٪
	مجموع الكليات الصحية	٤٠١	٢٤,٩٪
المجموع الكلي		١٦٠٩	١٠٠٪

جدول (٢)
توزيع أفراد العينة حسب المعدل التراكمي

التقدير	المعدل التراكمي	التكرار	النسبة
ممتاز	٤,٥٠ – ٥	٤٨٨	٣٠,٣٣٪
جيد جدًا	٣,٧٥ لأقل من ٤,٥٠	٧١٣	٤٤,٣١٪
جيد	٢,٧٥ لأقل من ٣,٧٥	٣٠٢	١٨,٧٧٪
مقبول	٢ لأقل من ٢,٧٥	١٠٦	٦,٥٩٪
المجموع		١٦٠٩	١٠٠٪

أدوات الدراسة

١ / مقياس الضجر الأكاديمي:

وهو من إعداد الباحثة، واستفادت الباحثة في إعداده بالاطلاع على المقاييس المشابهة مثل: مقياس خلدون بشايرة (٢٠١١)، ومقياس تيسير خوالدة (٢٠١٣)، ومقياس يزيد السورطي (٢٠٠٨). ويتكون المقياس من (٤٤) عبارة موزعة على المحاور التالية: السلوك أثناء المحاضرة: (١٤) عبارة، طرق التدريس والتواصل والمحتوى العلمي: (١٢) عبارة، بيئة الجامعة: (٧) عبارات، الدراسة والاستذكار: (١١) عبارة. وتم عرض العبارات على خمسة محكّمين من أعضاء هيئة التدريس تخصص علم نفس تربوي ومناهج وطرق تدريس؛ للحكم على مدى مناسبة العبارات لقياس الضجر الأكاديمي، وتم التعديل وفقًا لملاحظات المحكّمين.

وقد تم حساب معاملات ثبات وصدق مقياس الضجر الأكاديمي، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (١٥٢) طالبة تم اختيارهن عشوائيًا، ويوضح الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٣)
معاملات ثبات وصدق عبارات مقياس الضجر الأكاديمي (ن = ١٥٢)

البُعد	العبارة	معامل ألفا كرونباخ	معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للبُعد (ثبات)	معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للبُعد عند حذف درجة العبارة من البُعد (صدق)
السلوك أثناء المحاضرة معامل ألفا الكلي للبُعد = ٠,٩٢٦ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ Spearman-Brown = ٠,٩٢٧	١	٠,٩٢٢	**٠,٦٦	**٠,٦٠
	٢	٠,٩٢٠	**٠,٧٢	**٠,٦٦
	٣	٠,٩٢٦	**٠,٥٦	**٠,٤٩
	٤	٠,٩١٦	**٠,٨٢	**٠,٧٨
	٥	٠,٩٢١	**٠,٧١	**٠,٦٥
	٦	٠,٩٢٣	**٠,٦٤	**٠,٥٨
	٧	٠,٩١٩	**٠,٧٥	**٠,٧٠
	٨	٠,٩٢٤	**٠,٥٨	**٠,٥٢
	٩	٠,٩١٩	**٠,٧٥	**٠,٧٠
	١٠	٠,٩١٩	**٠,٧٥	**٠,٧٠
	١١	٠,٩٢٢	**٠,٦٧	**٠,٦٢
	١٢	٠,٩٢٠	**٠,٧٤	**٠,٦٨
	١٣	٠,٩١٨	**٠,٧٧	**٠,٧٢
	١٤	٠,٩١٥	**٠,٨٤	**٠,٨٠
طرق التدريس والتواصل والمحتوى العلمي معامل ألفا الكلي للبُعد = ٠,٨٩٥ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ Spearman-Brown = ٠,٩١٧	١٥	٠,٨٨٥	**٠,٧٢	**٠,٦٤
	١٦	٠,٨٨٣	**٠,٧٤	**٠,٦٧
	١٧	٠,٨٨٤	**٠,٧٣	**٠,٦٦
	١٨	٠,٨٨٥	**٠,٧١	**٠,٦٤
	١٩	٠,٨٨٣	**٠,٧٤	**٠,٦٨
	٢٠	٠,٨٨٨	**٠,٦٦	**٠,٥٩
	٢١	٠,٨٨٥	**٠,٧٠	**٠,٦٤
	٢٢	٠,٨٩٧	**٠,٤٨	**٠,٣٩
	٢٣	٠,٨٨٢	**٠,٧٦	**٠,٧٠
	٢٤	٠,٨٩٠	**٠,٦٣	**٠,٥٥
	٢٥	٠,٨٩٢	**٠,٦٠	**٠,٥١
	٢٦	٠,٨٨٦	**٠,٦٩	**٠,٦٢
بيئة الجامعة معامل ألفا الكلي للبُعد = ٠,٧٩٢ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ Spearman-Brown = ٠,٨٤٠	٢٧	٠,٧٨٩	**٠,٥٨	**٠,٤٠
	٢٨	٠,٧٤٤	**٠,٧٥	**٠,٦٣
	٢٩	٠,٧٥٢	**٠,٧٣	**٠,٥٩
	٣٠	٠,٧٤٨	**٠,٧٤	**٠,٦١
	٣١	٠,٧٦٨	**٠,٦٦	**٠,٥٠
	٣٢	٠,٧٥٨	**٠,٦٩	**٠,٥٧
	٣٣	٠,٧٩٢	**٠,٥١	**٠,٣٥

تابع جدول (٣)

البُعد	العبارة	معامل ألفا كرونباخ	معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للبُعد (ثبات)	معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للبُعد عند حذف درجة العبارة من البُعد (صدق)
الدراسة والاستذكار معامل ألفا الكلي للبُعد = ٠,٩٠٨ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ Spearman-Brown = ٠,٩١٧	٣٤	٠,٨٩٨	**٠,٧٥	**٠,٦٨
	٣٥	٠,٨٩٤	**٠,٨٠	**٠,٧٥
	٣٦	٠,٨٩٥	**٠,٧٩	**٠,٧٤
	٣٧	٠,٨٩٦	**٠,٧٨	**٠,٧٢
	٣٨	٠,٨٩٦	**٠,٧٧	**٠,٧١
	٣٩	٠,٩٠٠	**٠,٧٢	**٠,٦٤
	٤٠	٠,٩٠٨	**٠,٥٢	**٠,٤٣
	٤١	٠,٨٩٧	**٠,٧٧	**٠,٧١
	٤٢	٠,٨٩٧	**٠,٧٦	**٠,٧٠
	٤٣	٠,٩٠٣	**٠,٦٧	**٠,٥٩
	٤٤	٠,٩٠٧	**٠,٥٩	**٠,٥٠
معامل Alpha-Cronbach العام الكلي للمقياس = ٠,٩٤٧				
معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة التجزئة النصفية لـ Spearman-Brown = ٠,٩٦٣				

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٣) ما يأتي:

- أن جميع معاملات ألفا كرونباخ للبُعد في حالة غياب أي عبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا للبُعد في حالة وجود جميع عباراته، أي: أن تدخّل أي عبارة من عبارات أي بُعد لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للمقياس، وهذا يشير إلى أن كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي للبُعد الذي تقيسه.
- أن جميع معاملات ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات مقياس الضجر الأكاديمي.
- أن معاملات الثبات الكلي سواء للأبعاد الفرعية أو للمقياس ككل بطريقتي Alpha-Cronbach ، والتجزئة النصفية لـ Spearman-Brown مرتفعان، مما يدل على الثبات الكلي للأبعاد الفرعية وللمقياس ككل.

أن جميع معاملات ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس الملل الأكاديمي.

كما تم التحقق من الصدق العاملي لمقياس الضجر الأكاديمي عن طريق استخدام أسلوبين للتحليل العاملي، هما: التحليل العاملي الاستكشافي، والتحليل العاملي التوكيدي على العينة الاستطلاعية (١٥٢) طالبة، وفيما يلي نتائج هذين التحليلين:

(١) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis

للتأكد من الصدق العاملي لمقياس الضجر الأكاديمي: تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي، الذي أسفر عن تشبُّع جميع عبارات المقياس تشبُّعًا دالًا إحصائيًا بأربعة عوامل، وذلك بعد تدوير المحاور تدويرًا متعامدًا بطريقة الفاريماكس، جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وقد فُسِّرت هذه العوامل الأربعة مجتمعة (٥٢,٣١٪) من التباين الكلي بين درجات عبارات المقياس، وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هذه العوامل. ويوضح الجدول التالي تشبُّعات عبارات مقياس الضجر الأكاديمي بعوامل المقياس الأربعة:

جدول (٤)
تشبُّعات عبارات مقياس الضجر الأكاديمي بالعوامل الأربعة (ن = ١٥٢)

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع	
م	التشبع	م	التشبع	م	التشبع	م	التشبع
١	٠,٤٤	١٥	٠,٦١	٣٤	٠,٦١	٢٧	٠,٤٨
٢	٠,٥٦	١٦	٠,٧٠	٣٥	٠,٨٠	٢٨	٠,٦١
٣	٠,٣٦	١٧	٠,٦٧	٣٦	٠,٧٦	٢٩	٠,٦٥
٤	٠,٨٢	١٨	٠,٧٠	٣٧	٠,٧٥	٣٠	٠,٦٢
٥	٠,٧١	١٩	٠,٧٦	٣٨	٠,٦٩	٣١	٠,٤٧
٦	٠,٧٢	٢٠	٠,٦٩	٣٩	٠,٦٢	٣٢	٠,٦٨
٧	٠,٧٧	٢١	٠,٦٨	٤٠	٠,٤٠	٣٣	٠,٥٨
٨	٠,٦٤	٢٢	٠,٣٧	٤١	٠,٧٥		
٩	٠,٦٥	٢٣	٠,٥٧	٤٢	٠,٦٣		
١٠	٠,٦٢	٢٤	٠,٤٥	٤٣	٠,٧٣		
١١	٠,٦٩	٢٥	٠,٥٥	٤٤	٠,٤٩		
١٢	٠,٧٣	٢٦	٠,٥٤				
١٣	٠,٦٩						
١٤	٠,٧٧						
الجذر الكامن	٧,١٦		٦,٢٨		٥,٥٢		٤,٠٦
نسبة التباين المفسر بواسطة العامل	١٦,٢٧		١٤,٢٦		١٢,٥٥		٩,٢٣

يتضح من جدول (٤) أن تشبُّعات العبارات بالعوامل الأربعة مرتفعة، وأعلى من (٠,٣٠)، مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس الضجر الأكاديمي.

كما تم التحقُّق من الصدق العاملي لمقياس الضجر الأكاديمي، عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis؛ بهدف التأكد من صدق البناء الكامن لكل بعد فرعي وللمقياس ككل، والجدول التالي يوضّح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٥)

تشبُّعات أبعاد الضجر الأكاديمي بالعامل الكامن الواحد للمقياس، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبُّع، والدلالة الإحصائية للتشبُّع (ن = ١٥٢)

م	أبعاد الضجر الأكاديمي	التشبُّع	الخطأ المعياري لتقدير التشبُّع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	السلوك أثناء المحاضرة	٠,٨٤	٠,٠٨	١١,١٩	٠,٠١
٢	طرق التدريس والتواصل والمحتوى العلمي	٠,٧٧	٠,٠٧	١٠,٥٠	٠,٠١
٣	بيئة الجامعة	٠,٧٦	٠,٠٨	٩,٥٤	٠,٠١
٤	الدراسة والاستذكار	٠,٧٣	٠,٠٧	٩,٩٨	٠,٠١

يتضح من جدول (٥) أن جميع معاملات الصدق أو تشبُّعات أبعاد الضجر الأكاديمي بالعامل الكامن الواحد للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق جميع أبعاد مقياس الضجر الأكاديمي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

من الإجراءات السابقة تأكَّد للباحثة ثبات وصدق مقياس الضجر الأكاديمي، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع الضجر الأكاديمي لدى الطالبة، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض الضجر الأكاديمي لديها، وأقصى درجة يمكن أن تحصل عليها الطالبة على جميع عبارات المقياس هي (١٧٦) درجة، بينما (٤٤) هي أقل درجة يمكن أن تحصل عليها.

٢/ مقياس الرضا عن التخصص

أعدّت الباحثة مقياسًا، يتكون من (٢٠) عبارة، منها ست عبارات سلبية، تدور حول الرضا عن التخصص؛ كالرغبة في دراسة التخصص، والقناعة بأهميته ومدى الحاجة إليه، وفائدة المعلومات التي تدرس فيه، والرغبة في مواصلة الدراسة فيه، والعمل في الوظائف ذات العلاقة به. وتم عرض العبارات على خمسة محكِّمين من أعضاء هيئة التدريس تخصص علم نفس تربوي ومناهج وطرق تدريس؛ للحكم على مدى مناسبة العبارات لقياس الرضا عن التخصص، وتم التعديل وفقًا لملاحظات المحكِّمين. وقد تم حساب ثباته وصدقه، وذلك بعد تطبيقه على

العينة الاستطلاعية (١٥٢ طالبة)، والجدول التالي يوضّح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٦)
معاملات ثبات وصدق عبارات مقياس الرضا عن التخصص (ن = ١٥٢)

العبارة	معامل ألفا كرونباخ	معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للمقياس (ثبات)	معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للمقياس عند حذف درجة العبارة (صدق)
١	٠,٩٣٤	**٠,٧٦	**٠,٧١
٢	٠,٩٣٥	**٠,٦٩	**٠,٦٥
٣	٠,٩٣٦	**٠,٦٥	**٠,٦٠
٤	٠,٩٣٥	**٠,٧٣	**٠,٧٠
٥	٠,٩٣٧	**٠,٤٠	**٠,٣٤
٦	٠,٩٣٨	**٠,٢٥	**٠,٢٣
٧	٠,٩٣٧	**٠,٦٢	**٠,٥٦
٨	٠,٩٣٦	**٠,٦٥	**٠,٦٠
٩	٠,٩٣٤	**٠,٧٥	**٠,٧٢
١٠	٠,٩٣٠	**٠,٨٩	**٠,٨٧
١١	٠,٩٢٩	**٠,٩٢	**٠,٩٠
١٢	٠,٩٣٠	**٠,٩٠	**٠,٨٨
١٣	٠,٩٣٤	**٠,٧٣	**٠,٦٨
١٤	٠,٩٣٩	**٠,٥٣	**٠,٤٧
١٥	٠,٩٣١	**٠,٨٦	**٠,٨٣
١٦	٠,٩٣٤	**٠,٧٣	**٠,٦٩
١٧	٠,٩٣٢	**٠,٨٣	**٠,٨٠
١٨	٠,٩٣٥	**٠,٧٠	**٠,٦٦
معامل ألفا كرونباخ الكلي للمقياس = ٠,٩٣٨			
معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة التجزئة النصفية لـ Spearman-Brown = ٠,٩٥١			

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٦) ما يلي:

أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لمقياس الرضا عن التخصص في حالة غياب أي عبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا الكلي للمقياس في حالة وجود جميع عباراته، أي: أن تدخّل أي عبارة من عباراته لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للمقياس، وهذا يشير إلى أن كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي للمقياس.

- أن جميع معاملات ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات جميع عبارات مقياس الرضا عن التخصص.
- أن معاملات الثبات الكلي بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية مرتفعان، مما يدل على الثبات الكلي لمقياس الرضا عن التخصص.
- أن جميع معاملات ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية لمقياس الرضا عن التخصص (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس الرضا عن التخصص.

ولقد تمَّ تم التحقق من الصدق العاملي لمقياس الرضا عن التخصص، عن طريق استخدام التحليل العاملي الاستكشافي، الذي أسفر عن تشبُّع جميع عبارات المقياس تشبُّعًا دالًا إحصائيًا بثلاثة عوامل، جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وقد تشبَّع بالعامل الأول جميع عبارات المقياس، أما العاملان الثاني والثالث فلم يتشبّع بكل منهما تشبُّعًا دالًا سوى عبارتين، ولذا تم حذف هذين العاملين والإبقاء على العامل الأول الذي تشبَّع بجميع العبارات، وهذا العامل فسر (٥١,٨٢٪) من التباين الكلي بين درجات عبارات المقياس، وهي كمية كبيرة من التباين المفسّر بواسطة هذا العامل. ويوضح الجدول التالي تشبُّعات عبارات مقياس الرضا عن التخصص بالعامل الواحد:

الجدول (٧)
تشبُّعات عبارات مقياس الرضا عن التخصص بالعامل الواحد (ن = ١٥٢)

م	التشبُّع	م	التشبُّع	م	التشبُّع	م	التشبُّع
١	٠,٧٧	٦	٠,٣١	١١	٠,٩٢	١٦	٠,٧٤
٢	٠,٧٠	٧	٠,٦١	١٢	٠,٩١	١٧	٠,٨٤
٣	٠,٦٥	٨	٠,٦٥	١٣	٠,٧٣	١٨	٠,٦٩
٤	٠,٧٥	٩	٠,٧٥	١٤	٠,٥١		
٥	٠,٣٥	١٠	٠,٨٩	١٥	٠,٨٦		
الجذر الكامن للعامل الواحد = ٩,٣٣							
نسبة التباين المفسر بواسطة العامل الواحد = ٥١,٨٢ ٪							

يتضح من جدول (٧) السابق أن كل التشبُّعات أو معاملات صدق العبارات مرتفعة، وأعلى من (٠,٣٠)، مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس الرضا عن التخصص.

تأكَّد من خلال الإجراءات السابقة للباحثة ثبات وصدق مقياس الرضا عن التخصص، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع الرضا عن التخصص لدى الطالبة، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض الرضا عن التخصص لديها، وأقصى درجة يمكن أن تحصل عليها الطالبة على جميع عبارات المقياس هي (٧٢) درجة، بينما (١٨) هي أقل درجة يمكن أن تحصل عليها.

٣/ مقياس معنى الحياة

من إعداد كرمبو وماهولك (Crmbaugh & Maholick,1964) بعنوان: أهداف الحياة Purpose in Life (PiL). يتكون المقياس من (١٩) عبارة صُمِّمت لتقدير إحساس الفرد من معاناة المعنى والهدف، وأمام كل عبارة جملتان متطرفتان تكملان معنى العبارة، ويتم الاختيار من خلال تدرُّج سباعي؛ للإجابة وفق طريقة ليكرت، قام الأعرجي (٢٠٠٧) بترجمته وتقنينه على طلبة جامعة بغداد، وتوصل إلى مؤشرات ثبات وصدق جيدة للمقياس.

وقد تم حساب ثبات وصدق المقياس، وذلك بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية (١٥٢) طالبة، والجدول التالي يوضح نتائج ثبات وصدق المقياس:

جدول (٨)
معاملات ثبات وصدق عبارات مقياس معنى الحياة (ن = ١٥٢)

العبارة	معامل ألفا كرونباخ	معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للمقياس (ثبات)	معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للمقياس عند حذف درجة العبارة (صدق)
١	٠,٩١٦	**٠,٤٩	**٠,٤٣
٢	٠,٩١١	**٠,٧٠	**٠,٦٦
٣	٠,٩٠٧	**٠,٨٤	**٠,٨١
٤	٠,٩٠٨	**٠,٧٨	**٠,٧٤
٥	٠,٩١٣	**٠,٦٣	**٠,٥٧
٦	٠,٩١٦	**٠,٥٠	**٠,٤٤
٧	٠,٩١٣	**٠,٦٣	**٠,٥٨
٨	٠,٩٠٩	**٠,٧٨	**٠,٧٥
٩	٠,٩١٠	**٠,٧١	**٠,٦٧
١٠	٠,٩٠٩	**٠,٧٥	**٠,٧٠
١١	٠,٩١٢	**٠,٦٦	**٠,٦١
١٢	٠,٩١٥	**٠,٥٤	**٠,٤٨
١٣	٠,٩١٧	**٠,٣٠	**٠,٢٢

تابع جدول (٨)

العبارة	معامل ألفا كرونباخ	معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للمقياس (ثبات)	معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للمقياس عند حذف درجة العبارة (صدق)
١٤	٠,٩٢٣	**٠,٢٥	**٠,١٦
١٥	٠,٩١٠	**٠,٧٥	**٠,٧١
١٦	٠,٩١٢	**٠,٦٦	**٠,٦٢
١٧	٠,٩١١	**٠,٧١	**٠,٦٦
١٨	٠,٩٠٩	**٠,٧٨	**٠,٧٥
١٩	٠,٩١٣	**٠,٦٢	**٠,٥٥
معامل ألفا كرونباخ الكلي للمقياس = ٠,٩١٧			
معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة التجزئة النصفية لـ Spearman-Brown = ٠,٩٣١			

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٨) ما يلي:

- أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لمقياس معنى الحياة في حالة غياب أي عبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا الكلي للمقياس في حالة وجود جميع عباراته، أي: أن تدخّل أي عبارة من عباراته لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للمقياس، وهذا يشير إلى أن كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي للمقياس.
- أن جميع معاملات ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات جميع عبارات مقياس معنى الحياة.
- أن معاملات الثبات الكلي بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية مرتفعة، مما يدل على الثبات الكلي لمقياس معنى الحياة.
- أن جميع معاملات ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية لمقياس معنى الحياة (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس معنى الحياة.

ولقدْ تم التحقق من الصدق العاملي لمقياس معنى الحياة، عن طريق استخدام التحليل العاملي الاستكشافي، الذي أسفر عن تشبُّع جميع عبارات المقياس تشبُّعًا دالًا إحصائيًا بأربعة عوامل، جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وقد تشبَّع بالعامل الأول جميع عبارات المقياس، أما العوامل الثلاثة الأخرى فقد كان تشبُّع العبارات بكل منها أقل من تشبُّع العبارات نفسها بالعامل الأول، ولذا تم حذف هذه العوامل والإبقاء على العامل الأول الذي تشبَّع بجميع

العبارات، وهذا العامل فسّر (٤٣,٢٠٪) من التباين الكلي بين درجات عبارات المقياس، وهي كمية كبيرة إلى حد ما من التباين المفسّر بواسطة هذا العامل. ويوضح الجدول التالي تشبُّعات عبارات مقياس معنى الحياة بالعامل الواحد:

الجدول (٩)
تشبُّعات عبارات مقياس معنى الحياة بالعامل الواحد (ن = ١٥٢)

م	التشبُّع	م	التشبُّع	م	التشبُّع	م	التشبُّع
١	٠,٤٧	٦	٠,٤٩	١١	٠,٦٧	١٦	٠,٦٦
٢	٠,٧١	٧	٠,٦٤	١٢	٠,٥٤	١٧	٠,٧٠
٣	٠,٨٦	٨	٠,٧٩	١٣	٠,٣٢	١٨	٠,٨٠
٤	٠,٧٨	٩	٠,٧٣	١٤	٠,٣٠	١٩	٠,٦٠
٥	٠,٦٤	١٠	٠,٧٦	١٥	٠,٧٦		
الجذر الكامن للعامل الواحد = ٨,٢١							
نسبة التباين المفسر بواسطة العامل الواحد = ٤٣,٢٠ ٪							

يتضح من جدول (٩) السابق أن كل التشبُّعات أو معاملات صدق العبارات مرتفعة وأكبر من أو تساوي (٠,٣٠)، مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس معنى الحياة.

من الإجراءات السابقة تأكَّد للباحثة ثبات وصدق مقياس معنى الحياة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع معنى الحياة لدى الطالبة، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض معنى الحياة لديها، وأقصى درجة يمكن أن تحصل عليها الطالبة على جميع عبارات المقياس هي (١٣٣) درجة، بينما (١٩) هي أقل درجة يمكن أن تحصل عليها.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية؛ للإجابة عن أسئلة هذا البحث، وهي:

- المتوسط الحسابي والنسبة المئوية.
- معامل ارتباط بيرسون.
- تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Multiple Stepwise Regression Analysis.
- تحليل التباين في اتجاه واحد One-Way ANOVA، متبوعًا باختبار أقل فرق دال LSD Least significant difference.

نتائج الدراسة

نتيجة السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: ما مستوى كل من: الضجر الأكاديمي، والرضا عن التخصص، ومعنى الحياة لدى طالبات الجامعة؟

تم استخدم المتوسط الحسابي والنسبة المئوية، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٠)
متوسطات الضجر الأكاديمي، والرضا عن التخصص، ومعنى الحياة لدى طالبات الجامعة (ن = ١٦٠٩)

م	المتغيرات	متوسط العينة	الدرجة العظمى للمتغير	النسبة المئوية للمتوسط	المستوى
١	الضجر الأكاديمي	١٠٧,٠٣	١٧٦	٦٠,٨٪	أعلى من المتوسط
٢	الرضا عن التخصص	٥٤,٦٥	٧٢	٧٥,٩٪	مرتفع
٣	معنى الحياة	٨٤,٩٨	١٣٣	٦٣,٩٪	أعلى من المتوسط

يتضح من جدول (١٠) ما يأتي:

- أن متوسط الضجر الأكاديمي لدى عينة البحث قد بلغ (١٠٧,٠٣ من ١٧٦)، بنسبة مئوية قدرها (٦٠,٨٪) من الدرجة العظمى لمقياس الضجر الأكاديمي، مما يشير إلى أن عينة الدراسة يشعرن بدرجة أعلى من المتوسط من الضجر الأكاديمي.
- أن متوسط الرضا عن التخصص لدى عينة البحث قد بلغ (٥٤,٦٥ من ٧٢)، بنسبة مئوية قدرها (٧٥,٩٪) من الدرجة العظمى لمقياس الرضا عن التخصص، وهذا يشير إلى أن عينة الدراسة يشعرن بدرجة مرتفعة من الرضا عن التخصص.
- أن متوسط معنى الحياة لدى عينة البحث قد بلغ (٨٤,٩٨ من ١٣٣)، بنسبة مئوية قدرها (٦٣,٩٪) من الدرجة العظمى لمقياس معنى الحياة، وهذا يشير إلى أن عينة الدراسة يشعرن بدرجة أعلى من المتوسط من معنى الحياة.

نتيجة السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: هل يختلف الضجر الأكاديمي، والرضا عن التخصص، ومعنى الحياة باختلاف نوع الكلية (إنسانية، علمية، صحية) لدى طالبات الجامعة؟ تم استخدم تحليل التباين في اتجاه واحد One-Way ANOVA، متبوعًا باختبار أقل فرق دال LSD، كما في الجدولين الآتيين:

جدول (١١)
نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد عند دراسة اختلاف الضجر الأكاديمي، والرضا عن التخصص، ومعنى الحياة باختلاف نوع الكلية (ن= ١٦٠٩)

م	المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ودلالتها
١	الضجر الأكاديمي	بين المجموعات	٦٩٩,٣٧	٢	٣٤٩,٦٨	٠,٨١ غير دالة
		داخل المجموعات	٦٩٢٢٩٤,٣٧	١٦٠٦	٤٣١,٠٧	
٢	الرضا عن التخصص	بين المجموعات	١١٦٧٠,٩٥	٢	٥٨٣٥,٤٧	٥٦,٨٦ دالة عند ٠,٠١
		داخل المجموعات	١٦٤٨٢٥,٤٢	١٦٠٦	١٠٢,٦٣	
٣	معنى الحياة	بين المجموعات	١٤٢٧,٥٩	٢	٧١٣,٨٠	١,٤٩ غير دالة
		داخل المجموعات	٧٧١٣٢٩,٤١	١٦٠٦	٤٨٠,٢٨	

يتضح من جدول (١١) ما يأتي:

- وجود اختلاف دالّ إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) في الرضا عن التخصص وفقًا لاختلاف نوع الكلية (إنسانية، علمية، صحية).
- عدم وجود اختلاف دالّ إحصائيًا في كل من: الضجر الأكاديمي، ومعنى الحياة وفقًا لاختلاف نوع الكلية (إنسانية، علمية، صحية).

جدول (١٢)
نتائج اختبار أقل فرق دال LSD لتحديد اتجاه الفروق الدالة في الرضا عن التخصص التي ترجع إلى نوع الكلية

م	نوع الكلية	العدد	المتوسط	نوع الكلية		
				إنسانية	علمية	صحية
١	إنسانية	٥٨١	٥١,٢٣	–		
٢	علمية	٦٢٧	٥٥,٧٥	٤,٥٢**	–	
٣	صحية	٤٠١	٥٧,٨٦	٦,٦٣**	٢,١١**	–

×× دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٢) ما يأتي:

- أن طالبات الكليات العلمية أكثر رضا عن تخصصاتهن مقارنة برضا طالبات الكليات الإنسانية عن تخصصاتهن، حيث إن قيمة الفرق بين متوسطي طالبات الكليات العلمية والإنسانية في الرضا عن التخصص دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لصالح متوسط درجات طالبات الكليات العلمية.
- أن طالبات الكليات الصحية أكثر رضا عن تخصصاتهن مقارنة برضا طالبات كل من:

الكليات الإنسانية والكليات العلمية، حيث إن قيمة الفرق بين متوسط طالبات الكليات الصحية ومتوسط كل من: الكليات العلمية والكليات الإنسانية في الرضا عن التخصص دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لصالح متوسط درجات طالبات الكليات الصحية في الحالتين.

نتيجة السؤال الثالث

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: هل يختلف الضجر الأكاديمي، والرضا عن التخصص، ومعنى الحياة باختلاف المعدل الأكاديمي لدى طالبات الجامعة؟ تم استخدم تحليل التباين في اتجاه واحد One-Way ANOVA، متبوعًا باختبار أقل فرق دال LSD، كما في الجدولين الآتيين:

جدول (١٣)
نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد عند دراسة اختلاف الضجر الأكاديمي، والرضا عن التخصص، ومعنى الحياة باختلاف المعدل الأكاديمي لدى طالبات الجامعة (ن= ١٦٠٩)

م	المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ودلالتها
١	الضجر الأكاديمي	بين المجموعات	٥١١٣٣,٢٦	٣	١٧٠٤٤,٤٢	٤٢,٦٢ دالة عند ٠,٠١
		داخل المجموعات	٦٤١٨٦٠,٤٨	١٦٠٥	٣٩٩,٩١	
٢	الرضا عن التخصص	بين المجموعات	١٦٥٣٤,٢٠	٣	٥٥١١,٤٠	٥٥,٣٠ دالة عند ٠,٠١
		داخل المجموعات	١٥٩٩٦٢,١٦	١٦٠٥	٩٩,٦٦	
٣	معنى الحياة	بين المجموعات	٩٩٣٤,١٣	٣	٣٣١١,٣٨	٦,٩٧ دالة عند ٠,٠١
		داخل المجموعات	٧٦٢٨٢٢,٨٧	١٦٠٥	٤٧٥,٢٨	

يتضح من جدول (١٣) وجود اختلاف دالّ إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) في كل من: الضجر الأكاديمي، والرضا عن التخصص، ومعنى الحياة وفقًا لاختلاف المعدل الأكاديمي لدى طالبات الجامعة.

جدول (١٤)

نتائج اختبار أقل فرق دال LSD لتحديد اتجاه الفروق الدالة في كل من: الضجر الأكاديمي، والرضا عن التخصص، ومعنى الحياة التي ترجع إلى المعدل الأكاديمي لدى طالبات الجامعة

المتغير	المعدل الأكاديمي	العدد	المتوسط	المعدل الأكاديمي			
				ممتاز	جيد جدًا	جيد	مقبول
الضجر الأكاديمي	ممتاز	٤٨٨	١٠١,٤٠	-			
	جيد جدًا	٧١٣	١٠٥,٩٩	٤,٦٠**	-		
	جيد	٣٠٢	١١٣,٤٩	١٢,٠٩**	٧,٥٠**	-	
	مقبول	١٠٦	١٢١,٥٣	٢٠,١٣**	١٥,٥٤**	٨,٠٤**	-
الرضا عن التخصص	ممتاز	٤٨٨	٥٨,٣١	-			
	جيد جدًا	٧١٣	٥٤,٨٣	٣,٤٨**	-		
	جيد	٣٠٢	٥٠,٨٢	٧,٤٩**	٤,٠١**	-	
	مقبول	١٠٦	٤٧,٤٢	١٠,٨٩**	٧,٤٢**	٣,٤١**	-
معنى الحياة	ممتاز	٤٨٨	٨٧,٦٩	-			
	جيد جدًا	٧١٣	٨٤,٩٨	٢,٧١**	-		
	جيد	٣٠٢	٨٣,٠٢	٤,٦٧**	١,٩٦	-	
	مقبول	١٠٦	٧٧,٩٨	٩,٧١**	٧,٠٠**	٥,٠٤**	-

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٤) ما يأتي:

- أن الطالبات ذوات المعدل الأكاديمي (مقبول) أكثر شعورًا بالضجر الأكاديمي مقارنة بالطالبات ذوات المعدلات الأكاديمية الثلاثة الأخرى: (ممتاز، جيد جدًا، جيد)، وأن الطالبات ذوات المعدل الأكاديمي (جيد) أكثر شعورًا بالضجر الأكاديمي مقارنة بالطالبات ذوات المعدل الأكاديمي: (ممتاز، جيد جدًا)، كما أن الطالبات ذوات المعدل الأكاديمي (جيد جدًا) أكثر شعورًا بالضجر الأكاديمي مقارنة بالطالبات ذوات المعدل الأكاديمي (ممتاز)، حيث جميع الفروق بين متوسطات الطالبات ذوات المعدلات الأكاديمية المختلفة في الضجر الأكاديمي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لصالح متوسطات درجات الطالبات ذوات المعدلات الأكاديمية المنخفضة في جميع الحالات. وهذا يشير إلى أنه كلما انخفض المعدل الأكاديمي ارتفع شعور الطالبات بالضجر الأكاديمي.
- أن الطالبات ذوات المعدل الأكاديمي (ممتاز) أكثر شعورًا بالرضا عن التخصص مقارنة بالطالبات ذوات المعدلات الأكاديمية الثلاثة الأخرى: (جيد جدًا، جيد، مقبول)، وأن

الطالبات ذوات المعدل الأكاديمي: (جيد جدًا) أكثر شعورًا بالرضا عن التخصص مقارنة بالطالبات ذوات المعدل الأكاديمي (جيد، مقبول)، كما أن الطالبات ذوات المعدل الأكاديمي (جيد) أكثر شعورًا بالرضا عن التخصص مقارنة بالطالبات ذوات المعدل الأكاديمي (مقبول)، حيث جميع الفروق بين متوسطات الطالبات ذوات المعدلات الأكاديمية المختلفة في الرضا عن التخصص دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لصالح متوسطات درجات الطالبات ذوات المعدلات الأكاديمية المرتفعة في جميع الحالات. وهذا يشير إلى أنه كلما ارتفع المعدل الأكاديمي ارتفع شعور الطالبات بالرضا عن التخصص.

- أن الطالبات ذوات المعدل الأكاديمي (ممتاز) أكثر شعورًا بمعنى الحياة مقارنة بالطالبات ذوات المعدلات الأكاديمية الثلاثة الأخرى: (جيد جدًا، جيد، مقبول)، وأن الطالبات ذوات المعدل الأكاديمي (جيد جدًا) أكثر شعورًا بمعنى الحياة مقارنة بالطالبات ذوات المعدل الأكاديمي (مقبول)، كما أن الطالبات ذوات المعدل الأكاديمي (جيد) أكثر شعورًا بمعنى الحياة مقارنة بالطالبات ذوات المعدل الأكاديمي (مقبول)، حيث جميع الفروق بين متوسطات الطالبات ذوات المعدلات الأكاديمية المختلفة في معنى الحياة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لصالح متوسط درجات متوسطات الطالبات ذوات المعدلات الأكاديمية المرتفعة في جميع الحالات باستثناء فرق واحد غير دال إحصائيًا. وهذا يشير إلى أنه بوجه عام كلما ارتفع المعدل الأكاديمي ارتفع شعور الطالبات بمعنى الحياة.

نتيجة السؤال الرابع

للإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: هل توجد علاقة بين الضجر الأكاديمي وكل من: الرضا عن التخصص، ومعنى الحياة لدى طالبات الجامعة؟ تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١٥)

معامل الارتباط بين الضجر الأكاديمي وكل من: الرضا عن التخصص، ومعنى الحياة لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن (ن=١٦٠٩)

المتغيرات		السلوك أثناء المحاضرة	طرق التدريس والتواصل والمحتوى العلمي	بيئة الجامعة	الدراسة والاستذكار	الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي
الرضا عن التخصص	معامل الارتباط	-٠,٤٣	-٠,٤٣	-٠,٣٧	-٠,٤٣	-٠,٥٢
	مستوى الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١
معنى الحياة	معامل الارتباط	-٠,٣٨	-٠,٣١	-٠,٤٤	-٠,٤٩	-٠,٥٠
	مستوى الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١

يتضح من جدول (١٥) ما يأتي:

وجود ارتباط سالب دالّ إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) بين الرضا عن التخصص وجميع الأبعاد: (السلوك أثناء المحاضرة، طرق التدريس والتواصل والمحتوى العلمي، بيئة الجامعة، الدراسة والاستذكار) والدرجة الكلية للضجر الأكاديمي، أي: أنه كلما ارتفعت درجات الأبعاد والدرجة الكلية للضجر الأكاديمي انخفض الرضا عن التخصص لدى عينة الدراسة.

وجود ارتباط سالب دالّ إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) بين معنى الحياة وجميع الأبعاد: (السلوك أثناء المحاضرة، طرق التدريس والتواصل والمحتوى العلمي، بيئة الجامعة، الدراسة والاستذكار) والدرجة الكلية للضجر الأكاديمي، أي: أنه كلما ارتفعت درجات الأبعاد والدرجة الكلية للضجر الأكاديمي انخفضت درجات معنى الحياة لدى عينة الدراسة.

نتيجة السؤال الخامس

للإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على: هل يمكن التنبؤ بمعنى الحياة من خلال: الضجر الأكاديمي، والرضا عن التخصص لدى طالبات الجامعة؟ تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Regression Analysis Multiple.

حيث تبدأ طريقة تحليل الانحدار المتعدد المتدرج بإدراج المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار المتعدد "خطوة خطوة"، ففي الخطوة الأولى يتم إدراج أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع، ثم في الخطوة الثانية يتم إدراج ثاني أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع، بالإضافة إلى المتغير المستقل الذي تم إدراجه في الخطوة الأولى، وهكذا حتى تنتهي من جميع المتغيرات المستقلة التي لها تأثير دال إحصائيًا على المتغير التابع، أما المتغيرات المستقلة التي ليس لها تأثير دال إحصائيًا على المتغير التابع أو التي تفسر كمية ضئيلة من التباين في درجات المتغير التابع فيتم حذفها ولا يتم إدراجها في معادلة الانحدار المتعدد.

وقد أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج متغير (الضجر الأكاديمي) في معادلة الانحدار المتعدد، وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (معنى الحياة)، وفي الخطوة الثانية والأخيرة تم إدراج في معادلة الانحدار المتعدد متغير (الرضا عن التخصص)؛ باعتباره ثاني أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (معنى الحياة). ونتائج هذا السؤال موضحة في الجدولين الآتيين:

جدول (١٦)
نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد (الخطوة الثانية) عند التنبؤ بمعنى الحياة من خلال: الضجر الأكاديمي والرضا عن التخصص لدى طالبات الجامعة (ن = ١٦٠٩)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R2
المنسوب إلى الانحدار	٢٠٩٩٠٤,٢٣	٢	١٠٤٩٥٢,١١	٢٩٩,٤٦	٠,٠١	٠,٢٧٢
المنحرف عن الانحدار (البواقي)	٥٦٢٨٥٢,٧٨	١٦٠٦	٣٥٠,٤٧			

يتضح من جدول (١٦) وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) للضجر الأكاديمي والرضا عن التخصص على درجات المتغير التابع (معنى الحياة). وتشير قيمة معامل التحديد (أو معامل الارتباط المتعدد) التي تساوي (٠,٢٧٢) إلى أن هذين المتغيرين المستقلين يفسران مجتمعين ما نسبته (٢٧,٢٪) من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (معنى الحياة)، وهي كمية كبيرة نسبيًا من التباين المفسر بواسطة هذين المتغيرين المستقلين لدى عينة الدراسة.

جدول (١٧)
معاملات الانحدار المتعدد ودلالتها الإحصائية عند التنبؤ بمعنى الحياة من خلال: الضجر الأكاديمي والرضا عن التخصص لدى طالبات الجامعة (ن = ١٦٠٩)

المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الثابت	١٠٧,٥٨	٤,٩٦		٢١,٦٨	٠,٠١
الضجر الأكاديمي	-٠,٤٢	٠,٠٣	-٠,٣٩	-١٥,٨٣	٠,٠١
الرضا عن التخصص	٠,٤٠	٠,٠٥	٠,١٩	٧,٧١	٠,٠١

يتضح من جدول (١٧) ما يلي:

- وجود تأثير سالب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) لمتغير الضجر الأكاديمي على درجات المتغير التابع (معنى الحياة) لدى طالبات الجامعة، أي أنه كلما ارتفعت درجات الضجر الأكاديمي انخفضت درجات معنى الحياة لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.
- وجود تأثير موجب دالّ إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) لمتغير الرضا عن التخصص على درجات المتغير التابع (معنى الحياة) لدى طالبات الجامعة، أي: أنه كلما ارتفعت درجات الرضا عن التخصص ارتفعت درجات معنى الحياة لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

- أن ثابت الانحدار دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١).

ومن الجدول السابق يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بمعنى الحياة في الصور التالية:

معنى الحياة = - ٠,٤٢ (الضجر الأكاديمي) + ٠,٤٠ (الرضا عن التخصص) + ١٠٧,٥٨

أي أنه كلما ارتفعت درجات (الضجر الأكاديمي) وانخفضت درجات (الرضا عن التخصص) انخفضت درجات معنى الحياة لدى عينة الدراسة.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى مناقشة إحدى المشكلات الشائعة لدى الطلاب في التعليم الجامعي، وهي الضجر الأكاديمي وعلاقته بمعنى الحياة والرضا عن التخصص، وأظهرت نتائج الدراسة أن طالبات الجامعة يشعرن بدرجة أعلى من المتوسط من الضجر الأكاديمي، وتتفق هذه النتائج مع عدد من نتائج الدراسات التي طُبِّقت على البيئات الجامعية منها: (بحيص، ٢٠١٦؛ الخوالدة، ٢٠١٣؛ السورطي، ٢٠٠٨؛ الشافعي، ٢٠١٦؛ علي، ٢٠١٨).

كما أظهرت النتائج عدم وجود اختلاف في كل من: الضجر الأكاديمي باختلاف نوع الكلية، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراستي (بوخطة وجعفور، ٢٠١٨؛ الشافعي، ٢٠١٦). وأما متغير المعدل التراكمي فقد كشفت النتائج عن وجود اختلاف في الضجر الأكاديمي لصالح الطالبات ذوات المعدلات المنخفضة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي (بحيص، ٢٠١٦؛ Fritea & Fritea, 2013).

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن الضجر الذي تعاني منه الطالبات قد يكون جزءًا من الضجر والملل العام الذي يعتري البشر في الحياة المعاصرة الذي أحدثته المدنية، والرفاهية، وضعف الهوية، والصراع القيمي، والتحول نحو العالم الرقمي الذي -بالرغم من ميزاته الهائلة- أحدث فجوة في العلاقات الاجتماعية، وزيادة في أوقات الفراغ، أما على صعيد الطلبة فإن النظام الأكاديمي الجامعي، ومتطلباته المتعددة، والروتين اليومي، وطول اليوم الدراسي، وصعوبة بعض المقررات أو المتطلبات أو على النقيض من ذلك سهولتها الشديدة، ولجوء بعض أعضاء هيئة التدريس إلى الطرق التقليدية في التدريس الذي يعتمد على الإلقاء والتلقين وحشو المعلومات، وتقييم الطالبات للمحتوى والمهام التي يتم تعلمها بأنها ليست ذات جدوى أو قيمة حقيقة بالنسبة إليهنَّ؛ قد خلق شعورًا بالضجر لدى الطالبات بغض النظر عن الكليات التي

ينتمين إليها، حيث إن نظام الجامعة واحد بالمجمل في جميع الكليات، في حين انخفض الضجر الأكاديمي لدى الطالبات ذوات المعدلات المرتفعة، مقارنة بالمعدلات المتوسطة والمنخفضة، وقد يكون السبب في ذلك أن الطالبات المتفوقات لديهن دافعية عالية للدراسة والإنجاز، وأهداف محددة وواضحة، تمكنهن من التركيز على المهام والتغلب على مشاعر الملل والضجر؛ لتحقيق الأهداف التي رسمنها لأنفسهن، وبالرجوع إلى مفهوم الضجر، فهو حالة وجدانية تعتمد على عدد من المشاعر غير السارة، ويصحبها شعور بعدم التحفيز، وانخفاض الاستثارة الفسيولوجية التي عادة ما يصحبها فقدان الاهتمام بالأشياء، وصعوبة شديدة في التركيز فيما يتم القيام به من مهام.

كما كشفت النتائج عن وجود معنى الحياة لدى أفراد العينة بدرجة أعلى من المتوسط، وعدم وجود اختلاف في معنى الحياة تُعزى لاختلاف نوع الكلية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الزيادات، ٢٠١٨)، كما أظهرت النتائج وجود اختلاف في معنى الحياة لصالح ذوات المعدلات المرتفعة، وتختلف هذه النتيجة مع دراستي (Batres, 2011؛ Hill, 2016).

ويمكن تفسير هذه النتيجة وهي وجود معنى مرتفع للحياة لدى أفراد العينة بطبيعة العينة ذاتها؛ إذ يبلغ متوسط أعمارهن (٢٠,١٩ سنة)، وقد أمضين في الجامعة عامين دراسيين على الأقل، كما أن متوسط مستواهن الدراسي يقع في المستوى الجيد جدًا، هذه المواصفات توضّح مدى استقرار العينة العمري، حيث أنهين مرحلة المراهقة، وتكيفهنّ الدراسي؛ إذ حققن مستويات دراسية جيدة، مما يتبين وجود قيمة ومعنى لحياتهن، وكذلك وضوح الأهداف وسعيهن لتحقيقها، ويتضح ذلك في تفوق الطالبات ذوات المعدلات المرتفعة على الطالبات ذوات المعدلات المتوسطة والمنخفضة في معنى الحياة.

من منظور آخر يمكن تفسير هذه النتيجة بدور العوامل الدينية في إحداث معنى الحياة، فالدين الإسلامي يمنح أفراده سبب الوجود والحياة ومآلها، ويعطي للحياة قيمة ومعنى، فحياة الإنسان على هذه الأرض ليست عبثًا أو عشوائية، إنما وجد الإنسان لعبادته سبحانه وتعالى وعمارة الأرض، حيث جعل الله الإنسان خليفة له على هذه الأرض، وأنه سيجني جزاء عمله في الدنيا والآخرة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة كذلك بالتحول الكبير الذي تشهده المملكة العربية السعودية والذي بات واضحًا في رؤيتها ٢٠٣٠، والذي تركّز فيه على الاهتمام بالطاقات البشرية، والاهتمام بالمبدعين، وتمكين المرأة، وجودة الحياة لدى الإنسان، مثل هذه الرؤية تجعل هناك معنى للحياة يسعى الجميع لتحقيقه والتنعُّم به لا سيما فئة الشباب الذين لهم الحظ الأوفر؛

ذلك أنَّ نسبة كبيرة من سكان المملكة من فئة الشباب، ولقد أشارت نتائج دراسة مطاوع (٢٠١٨) إلى أن نسبة كبيرة من الشباب الجامعي يعتقدون أن رؤية المملكة واقعية وواضحة في أهدافها، وأنها تشمل جميع الشرائح العمرية، وأن لها علاقة مباشرة بمستقبلهم المهني، وأنهم بدأوا يرون نتائج الرؤية في المجتمع.

أما فيما يتعلق بالرضا عن التخصص فقد كان رضا أفراد العينة عن تخصصاتهن مرتفعًا، فيما كانت طالبات الكليات الصحية أكثر رضًا عن تخصصاتهن من طالبات الكلية العلمية والإنسانية، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Kim & Okboon, 2017). كما كانت الطالبات ذوات المعدلات المرتفعة أكثر رضًا عن التخصص من الطالبات ذوات المعدلات المتوسطة والمنخفضة، وتتفق النتيجة الأخيرة مع نتائج دراستي (Kim&Kim & Lee, 2015 & Okboon, 2017).

ويمكن تفسير المستوى المرتفع من الرضا عن التخصص بأن الطالبات أمضين في تخصصاتهن عامين تقريبًا، وهو ما أتاح لهن فرصة التعرف بشكل أكبر على طبيعة التخصص ومقرراته وفرصه الوظيفية، لا سيما أن جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن قامت بهيلكة برامج الجامعة لتكون موائمة لسوق العمل قدر الإمكان، كما أنشأت مركز الإرشاد الوظيفي الذي يهدف إلى مساعدة الطالبات على الاختيار المهني عن طريق جلسات الإرشاد المهني، والتأهيل المهني بواسطة تدريب الطالبات، وربطهن بسوق العمل من خلال: المقابلات الشخصية الافتراضية مع أرباب الأعمال، وأيام المهنة، واللقاءات مع الخبراء والمختصين في كافة التخصصات.

أما عن ارتفاع الرضا عن التخصص في الكليات الصحية مقارنة بالكليات العلمية والإنسانية، وارتفاع الرضا عن التخصص لدى الكليات العلمية مقارنة بالإنسانية؛ فإن التخصصات الصحية كالطب وطب الأسنان والصيدلة، وكذلك بعض التخصصات العلمية كالهندسة والحاسب الآلي تحظى بالمكانة والتقدير الاجتماعي، كما أن معايير قبول الطلبة في تلك التخصصات مرتفع مقارنة بالتخصصات الأخرى، وبالتالي فإن عدد الطلبة فيها محدود، مما يجعل هناك فرصة أكبر للتركيز على الطلبة وتنمية مهاراتهم ومعارفهم، وقد يكون من أهم الأسباب توفر الفرص الوظيفية المناسبة لهذه التخصصات إلى حد كبير، ولقد كانت ذوات المعدلات المرتفعة أكثر رضا عن التخصص من المعدلات المتوسطة والمنخفضة، وقد يكون السبب في ذلك أن ما تشعر به الطالبة من أهمية تخصصها، والقناعة بدراسته، والتكيف مع مقرراته ومتطلباته، ينعكس على تحصيلها الدراسي وتحقيق معدلات مرتفعة.

كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة سلبية بين الضجر الأكاديمي وكل من: الرضا عن

التخصص، ومعنى الحياة، وتتفق النتيجة الأخيرة مع دراسة (عبدالعال، ٢٠١٢)، أي: أنه كلما كان لدى الفرد شعور إيجابي لمعنى الحياة، وكلما كان راضيًا عن تخصصه انخفض لديه الضجر الأكاديمي. كما أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بمعنى الحياة من خلال انخفاض الضجر الأكاديمي وارتفاع الرضا عن التخصص.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن وجود معنى الحياة لدى الأفراد يجعلهم ينظرون إلى حياتهم على أنها ذات مغزى وهدف، ومن ثم فهم يبذلون أقصى جهد؛ من أجل تحقيق الأهداف وبلوغ الغايات التي يسعون إلى تحقيقها، فهم في حالة استقرار وسكينة من جانب، ومن جانب آخر فهم في حالة نشاط مستمر لتحقيق الأهداف، ومن أهم الأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها خاصة لدى الفئة العمرية لأفراد العينة هي الأهداف الدراسية واختيار التخصص، فكلما كان الطالب راضيًا عن تخصصه كانت لديه الدافعية العالية لتعلمه والمثابرة للاستمرار في دراسته، والقوة والتحمُّل للتغلب على صعوباته، ومن ثم فإنه لا وجود للشعور بالضجر أو الملل في حياته.

التوصيات

- دراسة أوضاع الطلبة ومشكلاتهم في التعليم الجامعي، وعلى رأسها مشكلة الضجر الأكاديمي؛ لما لها من تأثير في معنى الحياة، ومحاولة وضع الحلول الممكنة لها؛ كاللقاءات المفتوحة مع الطلبة لمعرفة مشكلاتهم واقتراحاتهم، وإعادة النظر في الخطط والبرامج الدراسية، وتنسيق متطلبات المقررات لكل مستوى دراسي، وتدريب الطلبة على التعامل مع حالات الضجر.
- القيام بمزيد من البحوث والدراسات؛ لمعرفة الأسباب والعوامل المؤثرة على الضجر الأكاديمي لدى الطلبة.
- الاهتمام بالتوجيه والاختيار المهني، ومواءمة البرامج الجامعية لسوق العمل؛ لما له من تأثير في الرضا عن التخصص.
- القيام بمزيد من البحوث والدراسات؛ لمعرفة المتغيرات المؤثرة في معنى الحياة لدى الشباب، والقيام ببحوث تتبعية؛ لمقارنة فئات عمرية مختلفة في معنى الحياة.

المراجع

أبو غالي، عطاف (٢٠١٤). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى حالات البتر في محافظات غزة. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات، ١٤(٢)، ١٥-٣٤.

الأعرجي، إبراهيم (٢٠٠٧). فقدان المعنى وعلاقته بالتوجه الديني ونمط الاستجابات المتطرفة لدى طلبة جامعة بغداد. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد، العراق.

بحيص، جمال (٢٠١٦). مستوى الضجر الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل في ضوء بعض المتغيرات. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، ٣٦(٢)، ٧٩-٩٨.

بشايرة، خلدون (٢٠١١). الضجر الأكاديمي لدى معلمي المرحلة الثانوية وعلاقته بالاغتراب النفسي والأداء الوظيفي (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية، الأردن.

بوخطة، مريم وجعفور، ربيعة (٢٠١٨). الضجر الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة استكشافية مقارنة بمدينة ورقلة، مجلة دراسات وأبحاث المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٠(٣٣)، ٥٠٢-٥١٤.

خضير، عبد المحسن (٢٠١٦). المعنى في الحياة عند طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، ٤١(٢)، ٣٩١-٤١٢.

الخوالدة، تيسير (٢٠١٣). الضجر الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. مجلة المنارة للعلوم والدراسات، ١٩(١)، ٧٩-١٠٤.

خوج، حنان (٢٠١١). معنى الحياة وعلاقته بالرضا عنها لدى طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٣(٢)، ١١-٤٤.

الزيادات، مريم (٢٠١٨). معنى الحياة وعلاقته بالسلوكيات الخطرة على الصحة لدى طلبة الجامعة الأردنية. دراسات-العلوم التربوية، ٤٥(٢)، ٣١١-٣٢٥.

السورطي، يزيد (٢٠٠٨). درجة تعرض طلبة تخصص معلم صف في الجامعة الهاشمية للضجر الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات. دراسات، ٣٥(١)، ٥٧-٦٦.

الشافعي، نهلة (٢٠١٦). الضجر الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، ٢٧(١٠٧)، ٣٦٥-٤١٤.

الصقر، هاجر (٢٠١٧). معنى الحياة وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية، ٤(١٨)، ٦٥٣-٦٧٣.

عبدالعال، تحية (٢٠١٢). الضجر وعلاقته بمعنى الحياة دراسة في سيكولوجية المضجر. مجلة كلية التربية ببنها، ٢٣(٩٢).

علي، إيهاب (٢٠١٨). الضجر وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لطلاب الخدمة الاجتماعية. مجلة الخدمة الاجتماعية، ١(٦٠)، ٨١-١٢٨.

فطوح، زهرة (٢٠١٦). الاكتئاب وعلاقته بمعنى الحياة وقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة طرابلس. فكر وإبداع، ١٠٦، ٢٨١-٣٤٠.

كشكر، سناء (٢٠١٦). معنى الحياة كمنبئ للحاجات الإرشادية (النفسية والاجتماعية) لدى الشباب. مجلة روافد المعرفة، (٣)، ٩٧-١٢٥.

محمد، حسنية وسليمان، سناء وعبد الهادي، سوسن (٢٠١٤). مهارات الذكاء الوجداني وعلاقتها بمعنى الحياة لدى طالبات الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٥(٤)، ٧٧-١١٥.

مطاوع، أنمار (٢٠١٨). مفهوم وعي الشباب السعودية برؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ دراسة ميدانية على طلاب جامعة الملك عبد العزيز. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، ٢٦ (٣)، ١٧٣-١٩١، DOI10.4197/art

الهيئة العامة للإحصاء (٢٠١٩). مسح تنمية الشباب السعودي. مسترجع من: https:// web.archive.org/web/20191227192631/https://www.stats.gov.sa/ar/news/365

Bai, L. (2016). *Relationship of person-environment fit with academic performance and satisfaction with major: An empirical investigation with University Students in South China* (Unpublished doctor dissertation), Chinese university of Hong Kong, China.

Batres, I. (2011). *The relationship of grit, subjective happiness and meaning in life on alternative education students' GPA and attendance* (Unpublished doctor dissertation), University of La Verne, California.

Bench, S. W., & Lench, H. C. (2013). On the function of boredom. *Behav. Sci., 3*(2013), 459–472.

Campagne, D. M. (2012). When therapists run out of steam: Professional boredom or burnout? *Revista de psicopatología y psicología Clínica, 17*(1), 75-85.

Cho, E. H., Lee, D. G., Lee, J. H., Bae, B. H., & Jeong, S. M. (2014, May). *Meaning in life and school adjustment: Testing the mediating effects of problem-focused coping and self-acceptance*. Paper *presented at 4th World Conference on Psychology, Counselling and Guidance – WCPCG 2013* in Kultur University, Istanbul, Turkey.

Damásio, B. F., Melo, R. L. P. D., & Silva, J. P. D. (2013). Meaning in life, psychological well-being and quality of life in teachers. *Paidéia, 23*(54), 73-82.

Daschmann, E. C. (2013). *Boredom in school from the perspectives of students, teachers, and parents* (Unpublished doctor dissertation), University of Konstanz, Germany.

Daschmann, E. C., Goetz, T., & Stupnisky, R. H. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British journal of educational psychology, 81*(2011), 421-440.

Datu, J. A. D., King, R. B., Valdez, J. P. M., & Eala, M. S. M. (2019). Grit is associated with lower depression via meaning in life among filipino high school students. *Youth & Society, 51*(6), 865-876.

Debats, D. L. H. M. (1996). *Meaning in life: psychometric, clinical and phenomenological aspects*. Groningen: S.N.

Doğan, T., Sapmaz, F., Tel, F. D., Sapmaz, S., & Temizel, S. (2012). Meaning in life and subjective Well-Being among Turkish University Students. *Procedia - Social and behavioral sciences, 55*(2012), 612 – 617.

Eren, A. (2016). Unidirectional cycles of boredom, boredom coping strategies, and engagement among prospective teachers. *Soc Psychol Educ., 19*(2016), 895–924.

Eren, A., & Coşkun, H. (2015).Time perspectives and boredom coping strategies of undergraduate students from Turkey. *Educational research for policy and practice, 14*(1), 53-75.

Fritea, I., & Fritea, R. (2013, October). *Can motivational regulation counteract the effects of boredom on academic achievement?* Paper presented at 3rd international conference on psychology and the realities of the Contemporary World PSIWORLD, Procedia social and behavioral sciences, Bucharest, Romania.

Guerra, M. P., Lencastre, L., Silva, E., & Teixeira, P. M. (2017). Meaning in life in medical settings: A new measure correlating with psychological variables in disease. *Cogent Psychology*, (2017), 1-12.

Hill, K. R. (2016). *The Role of study strategy use, meaning in life, and grit on the academic success of University Students* (Unpublished doctor dissertation), University of Mississippi, USA.

Hooft, E. A. J. V., & Hoof, M. L. M. V. (2018). The state of boredom: Frustrating or depressing? *Motivation and emotion, 42*(2018), 931–946.

Iannaccone, B. L. (2019). *Boredom proneness and character strengths related related to academic achievement in adolescence* (Unpublished doctor dissertation), Lincoln Memorial University, Tennessee.

Jin, X. X. (2017). *The Influences that impact students' major satisfaction when selecting a major at a four year University in China* (Unpublished doctor dissertation), California State University, USA.

Kim, H., & Kim, O. (2016). Factors affecting major satisfaction of college students. *Advance science and technology letters, 133,* 50-56.

Kim, H., & Okboon, K. (2017). Self-regulated learning and social factors affecting major satisfaction of Korean college students. *International information institute (Tokyo) information, 20*(1A), 99-106.

Kim, Y. L., & Lee, S. M. (2015). Effect of satisfaction in major at university on academic achievement among physical therapy students. *Journal of physical therapy science, 27*(2), 405-409.

Krok, D. (2018). When is Meaning in Life Most Beneficial to Young People? Styles of Meaning in Life and Well-Being Among Late Adolescents. *Journal of adult development, 25* (2018), 96–106.

Lehman, A. N. (2019). *The role of perceived academic control, preoccupation with failure, and academic emotions on major satisfaction* (Unpublished master thesis), Illinois State University, USA.

Mann, S., & Cadman, R. (2013,Jan). *Does being bored make us more creative?* Paper presented at occupational psychology annual conference in the British psychological sociociety's, Chester, United Kingdom.

Milsom, A., & Coughlin, J. (2015). Satisfaction with college major: A grounded theory study. *The journal of the national academic advising association, 35*(2), 5-14.

Milsom, A., & Coughlin, J. (2017). Examining person-environment fit and academic major satisfaction. *Journal of college counseling, 20*(3), 250-262.

Morioka, M. (2015). Is meaning in life comparable? From the viewpoint of 'The Heart of Meaning in Life'. *Journal of philosophy of life, 5*(3), 50-65.

Nett, U. E., Goetz, T., & Daniels, L. M. (2010). What to do when feeling bored? Students' strategies for coping with boredom. *Learning and individual differences, 20*(2010), 626-638.

Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control- value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of educational psychology, 102* (2010), 531-549.

Pruett, K. (2011). *The impact of freshman year learning community participation on students' Self-reported academic self-efficacy, sense or meaning in life and commitment to academic major at the beginning of the second year* (Unpublished doctor dissertation,, Auburn University, Alabama.

Raffaelli, Q., Mills, C., & Christof, K. (2017). The knowns and unknowns of boredom: a review of the literature. *Exp Brain Res., DOI 10.1007/s00221-017*-4922-7.

Rathi, N., & Rastogi, R. (2007). Meaning in life and psychological well-being in pre-adolescents and adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 33*(1), 31-38.

Schenkenfelder, M. C. (2017). *Predicting academic major satisfaction using environmental factors and self-determination theory* (Unpublished master thesis), Iowa State University, USA.

Schneider, M. R. (2011). *The relation between parental social support, career exploration, and college students' major satisfaction* (Unpublished master thesis), Southern Illinois University, USA.

Shterjovska, M., & Achkovska-Leshkovska, E. (2013). Time perspective, meaning in life and subjective well-being in Macedonian undergraduate students. In Paixao, M. P., Silva, J. T. D., Ortuno, V., & Cordeiro, P., (Eds.,), *International studies in time perspective,* Coimbra: Imprensa da Universidad de Coimbra.

Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of counseling psychology, 53*(1), 80-93.

Tam, K. Y. Y., Poon, C. Y. S., Hui, V. K. Y., Wong, C. Y. F., Kwong, V. W. Y., Yuen, G. W. C., & Chan, C. S. (2019). Boredom begets boredom: An experience sampling study on the impact of teacher boredom on student boredom and motivation. *British jounal of educational psychology,* (2019), 1-14.

Taş, İ., & İskender, M. (2018). An Examination of meaning in life, satisfaction with life, self-concept and llocus of control among teachers. *Journal of education and training studies, 6*(1), 21-31.

Tessema, M. T., Ready, K., & Yu, W. (2012). Factors affecting college students' satisfaction with major curriculum: Evidence from nine years of data. *International journal of humanities and social science, 2*(2), 34-44.

Todman, M. (2013). The Dimensions of state boredom: Frequency, dduration, Unpleasantness, consequences and ccausal aattributions. *Educational research international, 1*(1), 32-40.

Tze, M. C. (2011). *Investigating academic boredom in Canadian and Chinese Students* (Unpublished master dissertation), University of Alberta, Canada.

Tze, V. M. C., Daniels, L. M., & Klassen, R. M. (2015). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A Meta-analysis. *Educe psychol rev.,* DOI 10.1007/s10648-015-9301-y.