الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي: ...../2020

جودة الحياة وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس وسنة ثانية ماستر تخصص توجيه وإرشاد

دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف – المسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية. تخصص: توجيه وإرشاد

إعداد الطالبة:

غنية نواوي

إشراف:

د: نصيرة لمين

تاريخ المناقشة: 2020/06/24

زموري حميدة	جامعة المسيلة	رئيسا
لمين نصيرة	جامعة المسيلة	مشرفا
طالبي الصادة	جامعة المسيلة	مناقشا

السنة الدراسية: 2020/2019

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

شكر وعرفان

الحمد لله الذي جعلنا خير أمة أخرجت للناس، نأمر بالمعروف وننهى عن المنكر ونؤمن بالله رب العالمين، ونصلي ونسلم على سيدنا وحبيبنا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه وأهل بيته الطيبين ومن ولاه إلى يوم الدين.

أما بعد، أتقدم بجزيل الشكر وخالص العرفان للأستاذة المشرفة الدكتورة نصيرة لمين على المجهودات التي بذلتها في متابعة هذا البحث من أوله إلى آخره، والتي لم تبخل علينا بتوجيهاتها ونصائحها القيمة التي أضافت في هذا البحث وزادت في إثرائه، وكذا على منحها لنا فرصة التعبير الجريء عن أفكارنا.

كما لا يفوتنا أن نتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى كل أساتذة قسم علم النفس تخصص توجيه وإرشاد كما اتقدم بالشكر الجزيل إلى أهلنا وزملائنا وكل من قدم لنا يد المساعدة وشجعنا على إتمام هذا العمل من قريب أو بعيد، وكان له الفضل الكبير في دعم مشوارنا الدراسي.

غنية

ملخص الدراسة	
الفهرس	
مقدمة الدراسة	أ–ب–ج
الإطار النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	**الصفحة**
1–إشكالية الدراسة وتساؤلاتها	3
2–فرضيات الدراسة	6
3– أهمية الدراسة	6
4– أهداف الدراسة	7
5–مصطلحات الدراسة	7
6–الدراسات السابقة	8
خلاصة	26
الفصل الثاني: جودة الحياة	
1-بدايات ظهور مفهوم جودة الحياة	28
2 –مفهوم جودة الحياة	30
3 – مؤشرات جودة الحياة	33
4 –أبعاد جودة الحياة	33
5 – النظريات المفسرة لجودة الحياة	35
6 –مكونات جودة الحياة	39
7 –مجالات جودة الحياة	41
8 – العوامل الأساسية في تشكيل جودة الحياة	43
9 – مقومات جودة الحياة	43
10 – سبل الارتقاء بمستوى جودة الحياة	44
11– نماذج جودة الحياة	45
12 – المفاهيم المتغيرات النفسية المتعلقة بجودة الحياة	47

13 – قياس جودة الحياة	52
خلاصة	55
الفصل الثـــــــالث: مهارة حل المشكلات	
تمهيد	57
1–مفهوم حل المشكلات	57
2 – خصائص حل المشكلات	59
3 – أنواع المشكلات	59
4 –خطوات حل المشكلات	60
5 –استراتيجيات حل المشكلات	62
6 –النظريات المفسرة لحل المشكلات	65
7 –حل المشكلات وعلاقته ببعض المتغيرات	68
8 –العوامل المؤثرة في سلوك حل المشكلات	71
9 –مصادر الخطأ في حل المشكلات	72
10 –الحل الإبداعي للمشكلات	73
- خلاصة	75
الإطار الميداني: **الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية**	
- تمهيد:	78
1 –الدراسة الاستطلاعية	78
2 –منهج الدراسة	78
3 –مجتمع وعينة الدراسة	79
4 –حدود الدراسة	81
5 –ادوات الدراسة	81
6 –الخصائص السيكو مترية	83
7 – الأساليب الاحصائية	91

خلاصة.	93
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد:	95
1-عرض النتائج وتفسيرها	96
2-الاستنتاجات العامة	108
3-الاقتراحات	109
خاتمة	111
-قائمة المراجع	113
-الملاحق	119
تصريح بالنزاهة العلمية	

فهرس الجداول

رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
1	مكونات جودة الحياة	40
2	توزيع طلبة تخصص توجيه وارشاد	79
3	توزيع افراد العينة حسب المستوى	80
4	محاور مقياس جودة الحياة	81
5	العبارات الموجبة والسالبة لمقياس جودة الحياة	82
6	توزيع فقرات اختبار مهارة حل المشكلات	82
7	توزيع فقرات الموجبة والسالبة مقياس مهارة حل المشكلات	83
8	مصفوفة ارتباطات عبارات محور جودة الصحة العامة مع الدرجة الكلية لمحور	83
9	مصفوفة ارتباطات عبارات محور جودة الحياة الاسرية والاجتماعية مع الدرجة الكلية لجودة الحياة	84
10	مصفوفة ارتباطات عبارات محور جودة التعليم والدراسة مع الدرجة الكلية لجودة الحياة	84
11	مصفوفة ارتباطات عبارات محور جودة العواطف مع الدرجة الكلية لجودة الحياة	85
12	مصفوفة ارتباطات عبارات محور جودة الصحة النفسية مع الدرجة الكلية لجودة الحياة	85
13	مصفوفة ارتباطات عبارات محور جودة شغل الوقت مع الدرجة الكلية لجودة الحياة	86
14	العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة وابعاده الفرعية	87

15	معامل الفا كرونباخ لمقياس جودة الحياة وابعاده الفرعية	88
16	مصفوفة ارتباطات عبارات محور الثقة في القدرة على حل المشكلات مع الدرجة الكلية	88
17	مصفوفة ارتباطات عبارات محور الاقدام والاحجام في القدرة على حل المشكلات مع الدرجة الكلية	89
18	مصفوفة ارتباطات عبارات محور التحكم والضبط في القدرة على حل المشكلات مع الدرجة الكلية	90
19	العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات وأبعاده الفرعية	90
20	معامل الفا كرو نباخ لمقياس حل المشكلات وابعاده الفرعية	91
21	يمثل تحديد مستوى درجات المقياسين	92
22	التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة لمتغيرات الدراسة	95
23	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري لمقياس جودة الحياة	97
24	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري لمقياس حل المشكلات	99
25	نتائج اختبار ت ودلالتها الاحصائية للفروق بين متوسطات درجات طلبة ليسانس وطلبة ماستر2 في مقياس جودة الحياة	101
26	نتائج اختبار ت ودلالتها الاحصائية للفروق بين متوسطات درجات طلبة ليسانس وطلبة ماستر2 في حل المشكلات	103
27	مصفوفة معاملات الارتباط بين ابعاد مقياس جودة الحياة وحل المشكلات والدرجة الكلية	105

فهرس الاشكال

رقم الشكل	**الشكل**	الصفحة
1	البناء النظري المنظم لمفهوم جودة الحياة ومسبباتها	46
2	توزيع افراد العينة تبعا لمتغير المستوى التعليمي	80
3	التوزيع الطبيعي لبيانات متغير جودة الحياة	95
4	التوزيع الطبيعي لبيانات متغير حل المشكلات	96
5	لوحة الانتشار لتوضح خطية العلاقة بين متغيري الدراسة	96

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الى التعرف على طبيعة العلاقة بين جودة الحياة ومهارة حل المشكلات لدى طلبة قسم علم النفس تخصص توجيه وارشاد للمستويين (ليسانس، ماستر2)، بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، كما حاولت التعرف على مستوى هاذين المتغيرين لدى عينة الدراسة، وكذا محاولة ايجاد الفروق في جودة الحياة وحل المشكلات لهاذين المستويين.

وللإجابة على تساؤلات الدراسة واختبار فرضياتها تم سحب العينة بطريقة عشوائية طبقية، تكونت من 112 طالبا وطالبة، الذين يزاولون دراستهم للموسم الجامعي 2019-2020، وطبقت عليهم اداتين تمثلت في مقياس جودة الحياة ومقياس مهارة حل المشكلات، وقد تم استخدام الدائرة النسبية، المتوسطات الحسابية، المتوسطات الفرضية، معامل الارتباط بيرسون، اختبار ت لدلالة الفروق، وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- ☒ مستوى جودة الحياة لدى الطالب الجامعي متوسط.
- ☒ مستوى مهارة حل المشكلات لدى الطالب الجامعي متوسط.
- ☒ توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير المستوى لصالح ماستر2.
- ☒ عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد عينة الدراسة على مهارة حل المشكلات تعزى لمتغير المستوى.
- ☒ وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة ومهارة حل المشكلات لدى الطالب الجامعي.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة، مهارة حل المشكلات، الطالب الجامعي.

Study summary

The study aimed to identify the nature of the relationship between the quality of life and the skill of solving problems among students of the Department of Psychology, specializing in guidance and counseling for the two levels (Bachelor's, Master 2) , at Mohamed Boudiaf University in M'sila, and also tried to identify the level of these two variables at the study sample, as well as trying to find differences in quality Life and problem solving for these two levels.

To answer the questions of the study and its hypotheses, the sample was drawn in a stratified random manner, which consisted of 112 students, who are studying for the university season 2019-2020. Two tools was applied to them, namely the quality of life scale and the problem-solving skill scale, and the relative circle, arithmetic averages, hypothesis averages, the Pearson correlation coefficient, and the T-test were used to indicate the differences, and the study reached the following results:

- The average quality of life for a university student is medium.
- The average student's level of problem-solving skill is medium.
- There are statistically significant differences between the mean scores for the members of the study sample on the quality of life scale due to the level variable in favor of Master 2.
- There are no statistically significant differences between the mean scores of the members of the study sample on the problem-solving skill due to the level variable.
- There is a correlation between the quality of life and the problem-solving skill of the university student.

Key words: quality of life, problem-solving skill, university student.

مقدمة

مقدمة:

تعتبر جودة الحياة من اهم الموضوعات التي حظيت بالدراسة حديثا، وبصفة خصوصية علم النفس الايجابي، فهي تحتل الصدارة في تحقيق اهداف التربية الحديثة لمختلف المراحل العمرية، حيث تعد عاملا اساسيا في توجيه الحياة، وعنصرا جوهريا في تقدم الحضارة، ومع تعقد الحياة عبر مختلف العصور، حتى وصلت الى ما هي عليه اليوم من تعقيدات وازمات، هنا توجب علي الانسان الارتقاء بكل تفاصيل حياته الى المستوى الذي يجعل منه سعيدا وراض، وقادرا على حل مشكلاته، هذه الاخيرة التي شغلت بال الباحثين وصنفت من بين اهم المهارات الحياتية، فقد اصبح نجاح الفرد مرهونا بمواجهة التكيف مع عصرنا الحالي، فهذا لا يعتمد على استخدام المعرفة وتطبيقها، وانما يعتمد على مهارات حل المشكلات وما ينتج عنها من حلول لها، فهذا الامر يتطلب استخدام استراتيجيات تعتمد على فهم المشكلات وتوليد الكثير من الحلول المألوفة وغير المألوفة، وكذلك تقييم وتطوير الحلول المقترحة، الامر الذي ينعكس بإيجابيه على شعور الفرد بالرضا والتوافق والنجاح في الحياة.

وفي هذا السياق اصبح ينظر لإدراك الفرد لجودة حياته من المنظور النفسي قدرته على تقديم حلول متنوعة لما يعانيه من مشكلات حالية او مستقبلية، باعتبارها من العوامل الاساسية المساعدة على حسن استثمار ما لدى الفرد من طاقات وامكانات، وتؤثر بصورة مباشرة على سعادته وتكيفه واستقراره ومدى إيجابية او اعاقته على اداء ادواره الطبيعية في الحياة، ويختلف مستوى جودة الحياة ومهارة حل المشكلات بين شرائح المجتمع المختلفة، واخص بالذكر الطلبة الجامعيين، فالدراسة الجامعية من اكثر مراحل الحياة اهمية، لما لها من دور رئيسي في تنمية شخصية الطلبة واكسابهم المعارف والمعلومات والمهارات التي تنعكس ايجابا على مستقبلهم ومستقبل مجتمعاتهم، ومن ثم القيام بالدور المنوط لهم في تنمية هذه الاخيرة على الوجه الاكمل، وهذا ما اكدته دراسات عديدة منها محمود محمد، عبد الرحمان صوفي 2016 ، عبد الحميد سعيد، راشد بن سيف 2008 ، شاهر خالد 2010 ، على وجود العديد من المشكلات التي يمكن رصدها في هذه المرحلة الدراسية.

وضمن هذا الإطار توجب على الباحثة دراسة العلاقة بين جودة الحياة ومهارة حل المشكلات لدى الطالب الجامعي، فقد شملت الدراسة الحالية جانبين: نظري وميداني.

اشتمل الجانب النظري على ثلاثة فصول:

الفصل الاول: الإطار العام للدراسة، طرحت فيه الاشكالية وصيغت الفرضيات، وبينت اهمية واهداف الدراسة، وضبطت مصطلحاتها، علاوة على الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: تنولت فيه الباحثة المتغير الاول للدراسة المتمثل في جودة الحياة، وتم التطرق الى بدايات ظهور مفهوم جودة الحياة، مفهوم جودة الحياة، مؤشرات جودة الحياة، أبعاد جودة الحياة، النظريات المفسرة لجودة الحياة، مكونات جودة الحياة، مجالات جودة الحياة، العوامل الأساسية في تشكيل جودة الحياة، مقومات جودة الحياة، نماذج جودة الحياة، سبل الارتقاء بمستوى جودة الحياة، المفاهيم والمتغيرات النفسية المتعلقة بجودة الحياة، قياس جودة الحياة.

الفصل الثالث: تناولت فيه الباحثة المتغير الثاني للدراسة المتمثل في مهارة حل المشكلات، وتم التطرق الى مفهوم حل المشكلات، خصائص حل المشكلات، أنواع المشكلات، خطوات حل المشكلات، استراتيجيات حل المشكلات، نظريات حل المشكلات، حل المشكلات وعلاقته ببعض المتغيرات، العوامل المؤثرة في سلوك حل المشكلات، مصادر الخطأ في حل المشكلات، الحل الإبداعي للمشكلات.

في حين تضمن الجانب الميداني فصلين:

الفصل الرابـــع: تناولنا فيه الإطار المنهجي للدراسة.

الفصل الخامس: تم فيه عرض وتحليل البيانات، ومناقشة الفرضيات في ضوء ما تم عرضه في الجانب النظري، او اعتمادا على الواقع الذي تعيشه هذه العينة، بالإضافة الى خلاصة البحث واقتراحاته.

الإطار النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

تمهيد:

1-إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.

2-فرضيات الدراسة.

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5-حدود الدراسة

6-تحديد مفاهيم الدراسة

7-الدراسات السابقة.

خلاصة

1-الإشكالية:

يعد موضوع جودة الحياة من الموضوعات الحيوية التي تمثل لب علم النفس الايجابي، ولعل ذلك يعود إلى شعور الفرد بالسعادة والرضا عن حياته، فالإقبال عليها بحماس، والرغبة الحقيقية في معايشتها، وبناء شبكة من العلاقات الايجابية من المحيطين به، وقدرة متنامية على مجابهة المواقف المشكلة من خلال طرح بدائل جيدة لحلها، وشعوره المتزايد بالأمن والطمأنينة، والثقة في قدراته، كل هذا من شأنه أن يزيد من طموحاته، فضلا عن إحساسه الداخلي (الشربيني،2007، ص 66).

ويذكر بعض علماء النفس ان هذا العصر هو عصر علم النفس الإيجابي، لاهتمامه بجوانب القوة لدى الإنسان كالشخصية القوية، ومواجهة الضغوط، ونوعية الحياة، والمهارات الاجتماعية، هذا العلم الذي كان له السبق في الاهتمام بجودة الحياة، فقد تم تبنيه في مختلف التخصصات النفسية النظرية منها والتطبيقية، وربطه بمختلف المتغيرات المؤثرة فيها، فجودة الحياة في النهاية هي تعبير عن الإدراك الذاتي لتلك النوعية، فالحياة بالنسبة للإنسان هي ما يدركه.

وقد اهتم كثير من علماء النفس بدراسة الخبرات الذاتية والسمات الشخصية، والعادات الايجابية لأنها تؤدي إلى تحسن نوعية حياته، وتجعل للحياة قيمة، وتحول دون الأعراض المرضية التي تنشأ عندما لا يكون للحياة معنى.

إلا أن جودة الحياة تعتبر مفهوما متعدد ونسبي، تختلف من شخص إلى آخر من الناحيتين النظرية والتطبيقية، وفق المعايير التي يعتمدها الأفراد لتقويم الحياة ومطالبها ، والتي غالبا ما تتأثر بعوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة كالقدرة على التفكير واتخاذ القرار ، والقدرة على التكلم، والصحة النفسية والجسمية، والظروف الاقتصادية والمعتقدات الدينية، والقيم الثقافية والحضارية التي يحدد من خلالها للأفراد الأشياء المهمة التي تحقق لهم السعادة في الحياة، حيث يعرفها "فرانك Frank "بأنها: حسن توظيف إمكانيات الإنسان العقلية والإبداعية بإثراء وجدانه ليتسامى بعواطفه وقيمه الإنسانية.

أما جمعة والعاني 2006 فترى أن توافر الشخصية الإنسانية القادرة على التفكير الحر، والنقد البناء، والقدرة على التغيير والإبداع، مع الشعور بالمسؤولية تعد من ركائز النمو

الاجتماعي والاقتصادي، والسبيل إلى التنمية المستدامة، في حين أن منظمة الصحة العالمية تعرف جودة الحياة بأنها إدراك الفرد لوضعه المعيشي في سياق أنظمة الثقافة والقيم في المجتمع الذي يعيش فيه، وعلاقة هذا الإدراك بأهدافه وتوقعاته وبمستوى اهتمامه. (حني، 2015، ص 12).

ويشير براون Brown (2003) إلى ثلاث مستويات تحدد المدخل إلى جودة الحياة لدى الأشخاص، وهي الحصول على ضروريات الحياة الأساسية، والشعور بالرضا على جوانب الحياة المهمة في حياة الشخص، وكذلك تحقيق مستويات عالية من المتعة الشخصية والانجازات (سهير، 2008، ص 94).

فجودة الحياة يتوقف قياسها على الوصف الدقيق للحياة الجيدة، وشعور الفرد بالرضا والسعادة، والقدرة على إشباع الحاجات من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية، والاجتماعية، والتعليمية، والنفسية مع حسن إدارته للوقت و الاستفادة منها كلها مؤشرات تدل على جوده الحياة.

ومن خلال كل ما سبق يمكن القول أن جودة الحياة اصبح موضوعا يكتسي أهمية بالغة لكل فئات وشرائح المجتمع ، الا ان محور اهتمامنا واهتمام الكثير من الباحثين انصب على الفئة الاكثر اهمية، فهي المنعرج الحاسم لضمان التقدم الحضاري لهذه الامة الا وهي الطالب الجامعي ومدى رقي جودة الحياة عندهم ، ذلك لأن الجامعات في عصرنا لم تعد مجرد مراكز أكاديمية للبحث العلمي فقط ، يستشعر فيها الطلبة انفصالا عن الحياة العامة في المجتمع ، بل أضحت تنظيمات ثقافية واجتماعية، يتم في رحابها الاهتمام بالطالب الجامعي وبكل جوانب شخصيته نفسيا ووجدانيا وجسمانيا واكاديميا، وكذا من خلال تفاعله الاجتماعي داخل اسرته او البيئة التي يتواجد فيها، ومن أجل ذلك ينبغي أن يكون جهد الجامعة موجها نحو إعداد الطلبة لتحمل المسؤولية، ومساعدتهم على مواجهة مشكلاتهم وهذا يمثل الدور الاستراتيجي للجامعة ، والذي يميزها عن باقي المؤسسات التربوية الأخرى.

ويشكل الطلبة أحد الركائز الأساسية في الجامعات، بل وجدت الجامعة من أجل إعدادهم وتأهيلهم للحياة المهنية والاجتماعية لدمجهم في المجتمع، ليساهموا في بناء وتطوير هذا المجتمع، إلا أن هذه الحياة تعتريها الكثير من الأحداث، والمواقف التعليمية و

الاجتماعية والنفسية يواجه على إثرها الطالب الجامعي مشكلات كثيرة ومتنوعة (دراسية، ثقافية، اجتماعية، انفعالية)، تشكل خبرة جديدة بالنسبة إليه، وهذا ما تؤكده دراسة منى النجار (2009).

وفي دراسات أجريت في الو.م.أ ،وبريطانيا ،وسيريلانكا على الطلبة الجامعيين، تبين أنهم لم يتمكنوا من حل المشاكل التي عرضت عليهم على الرغم من امتلاكهم المعارف الكافية التي يتطلبها الحل، وتبين أن السبب هو عدم تحديدهم للمشاكل، وإتباعهم طرقا غير ملائمة في الحل، وهذا ما يجعل موضوع تنمية المهارات لمواجهة وحل هذه المشكلات مهما وضروريا .

وفي دراسة لخليدة مهرية (2016) ترى" أن الإنسان يمضي في حياته اليومية في إطار علاقة بينه وبين بيئته وعندما تتعرض هذه العلاقة للاختلال فإن الفرد يعاني من مشكلة أو مشكلات يواجهها بمهارة حل المشكلات التي يعرفها حسن زيتوني (2003) بـ :" ذلك الجهد المعرفي والمهاري الذي يبذله الفرد عن طريق توظيف مخزون كبير من المعلومات والمهارات للوصول إلى حل."

ويرى كارولیك رودنيك (Krulik & Rudnik) على أنها عملية تفكيرية يستخدم فيها الفرد ما لديه من معارف مكتسبة سابقة من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا لديه.

إذن إستراتيجية حل المشكلات هي عبارة عن أسلوب تتم فيه عملية التعلم عن طريق إثارة مشكلة تدفع المتعلم إلى التفكير والتأمل والدراسة والبحث والعمل للوصول إلى حل مستغلا ما تعرض له من خبراته السابقة (زيتون،2003، ص196).

وقد شغل موضوع مهارة حل المشكلات الكثير من الباحثين ما جعله موضع دراسة وبحث، ومن بين هذه الدراسات دراسة (كيستر،1997)، دراسة (باير،1987)، دراسة (سالم ،1998)، دراسة (زكري ،2007).

وذلك في محاولة لإعطاء مفهوم لهذه المهارة ومعرفة طرق تنميتها، حتى يتمكن الفرد من مجابهة ما يعترضه من مشاكل واختيار أفضل الحلول الممكنة، وبمراجعة التراث النظري العربي اساسا حول دراسة العلاقة بين جودة الحياة ومهارة حل المشكلات وجدت الباحثة ان

هناك نقصا واضحا في دراسة هذه العلاقة.

ومن خلال ما سبق أرادت الباحثة تبيان العلاقة بين جودة الحياة ومهارة حل المشكلات، من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما مستوى جودة الحياة لدى الطالب الجامعي؟
- ما هو مستوى مهارة حل المشكلات لدى الطالب الجامعي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات افراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير المستوى التعليمي (ليسانس، ماستر2)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات افراد عينة الدراسة على مقياس حل المشكلات تعزى لمتغير المستوى التعليمي (ليسانس، ماستر2)؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة ومهارة حل المشكلات لدى الطالب الجامعي؟

2-فرضيات الدراسة:

- ✓ مستوى جودة الحياة لدى الطالب الجامعي بجامعة المسيلة متوسط.
- ✓ مستوى مهارة حل المشكلات لدى الطالب الجامعي بجامعة المسيلة متوسط.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات افراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة تعزي لمتغير المستوى التعليمي (ليسانس، ماستر2) لصالح ماستر2.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات افراد عينة الدراسة على مقياس حل المشكلات تعزي لمتغير المستوى التعليمي (ليسانس، ماستر2) لصالح ماستر2.
- ✓ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة ومهارة حل المشكلات لدى الطالب الجامعي بجامعة المسيلة.

3-أهمية الدراسة:

- ✓ أهمية الفئة المدروسة: وهي الطلبة المقبلين على التخرج (ليسانس، مستوى الماستر2) والتي يجب أن تتوافر على شروط أساسية لتواجه بها ما هي مقبلة عليه (سوق العمل، تكوين مقاولات في إطار المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، الحياة الزوجية والأسرية).
- ✓ **أهمية متغيرات الدراسة:** جودة الحياة ومهارة حل المشكلات، وهما متغيرين مهمين في

علم النفس فمن الاجدر الاهتمام بهما، لما لهما من أهمية في تحسين مستوى أداء الأفراد وزيادة فعاليتهم، وشعورهم بالرضا، وهو ما ينعكس على زيادة الإنتاجية والقدرة على مواجهة مشكلاتهم، ورفع مستوى جودة الحياة لديهم.

- ✓ تتناول الدراسة متغيرات نفسية لدى شريحة مهمة في المجتمع، وهي الطلبة الجامعيين باعتبارهم رافد من روافد التنمية، تعقد عليهم الآمال والطموحات في بناء المجتمع، لذا تأمل الباحثة ان تسهم نتائج الدراسة الحالية في لفت نظر انتباه القائمين على المؤسسات الجامعية للاهتمام برفع مستوى جودة الحياة لدى الطلبة بأبعادها المختلفة، وكذا الإسهام في تنمية مهارة حل المشكلات لديهم.
- ✓ جاءت أهمية الدراسة الحالية، وفقا لندرة الدراسات العربية التي تناولت مفهوم جودة الحياة بشكل عام، والدراسات التي تناولت العلاقة بين المتغير السابق ومهارة حل المشكلات بشكل خاص في الجزائر–على حد علم الباحثة– لإثراء البحث العلمي والمكتبة الوطنية.
- ✓ ان التعرف على مستوى جودة الحياة ومهارة حل المشكلات لدى الطلبة مهم جدا في التعرف عل سمات القيادة المستقبلية، وبالتالي ضرورة التوصية باتخاذ الاجراءات الكفيلة بضمان قيادة تتمتع بمستوى مرتفع لكلا المتغيرين.
- ✓ ان المرحلة الجامعية من اهم المراحل التعليمية فهم يمرون بمرحلة نمائية مهمة في حياتهم ويستعدون للالتحاق بالمهن المختلفة والزواج والاستقرار الاسري، فنظرتهم لجودة الحياة تؤثر في ادائهم الدراسي ودافعيتهم للإنجاز وهذا يحتاج الحصول على خدمات صحية ونفسية واجتماعية واقتصادية مما يمكنهم التمتع بصحة جيدة والاحساس بالرضا الذاتي وفعاليتهم في اداء ادوارهم الاجتماعية، وهو سبب اجراء هذه الدراسة لسد الثغرة في البحوث العلمية المنجزة في معرفة العلاقة بين جودة الحياة ومهارة حل المشكلات.

4–أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى تحقيق جملة من الاهداف كما يلي:

- ✓ التعرف على مستوى جودة الحياة لدى الطالب الجامعي.
- ✓ التعرف على مستوى مهارة حل المشكلات لدى الطالب الجامعي.

- ✓ التعرف على الفروق في جودة الحياة ومهارة حل المشكلات لدى الطالب الجامعي.
- ✓ استقصاء العلاقة بين جودة الحياة ومهارة حل المشكلات لدى الطالب الجامعي.

5-مصطلحات الدراسة:

أ. **جودة الحياة:** وهي الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية والإحساس بحسن الحال، وإشباع الحاجات، والرضا عن الحياة، وإدراك الفرد لقوى ومضامين حياته وشعوره بمعنى الحياة، إلى جانب الصحة الجسمية الايجابية وإحساسه بالسعادة وصولا إلى عيش حياة متناغمة متوافقة بين جوهر الإنسان والقيم السائدة في مجتمعه. (عبد الفتاح و حسين،2006،ص67).

وتعرف الباحثة جودة الحياة إجرائيا بأنها الدرجة الكلية المتحصل عليها من الإجابة على بنود مقياس جودة الحياة لكاظم ومنسي (2008)، من طرف طلبة السنة الثالثة ليسانس وماستر2 تخصص توجيه وإرشاد.

ب. **مهارة حل المشكلات:** هي إحدى العمليات العقلية التي يستخدمها الفرد باستمرار في تخطي الصعوبات التي تعترضه أو السعي لتحقيق أهدافه في الحياة، ويتم ذلك بإتباع عدّة أساليب أو استراتيجيات منها ما يكون آليا وبصورة تقليدية ومنها ما يتم بطريقة علمية مدروسة تتضمن عدّة خطوات ومناهج.

وتعرف الباحثة مهارة حل المشكلات **إجرائيا** بأنها الدرجة الكلية المتحصل عليها من الإجابة عن بنود مقياس حل المشكلات لـ هبنرت و باترسون Heppnert et Patersonوالمعرب من طرف فتحي عبد الرحمان جرزان 1986، من طرف طلبة السنة الثالثة ليسانس وماستر2 تخصص توجيه وإرشاد.

ج. **الطالب الجامعي:** هم الطلبة الذين يدرسون بقسم علم النفس – جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، السنة الثالثة ليسانس وماستر 2 تخصص توجيه وارشاد.

7-الدراسات السابقة:

ان دراسة الاحساس بجودة الحياة وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى طلاب الجامعة، له اهمية في الحياة اليومية لهؤلاء الطلاب، فحل مشكلاتهم سوف يؤثر حتما على مستوى تقدمهم داخل المجتمع في شتى مناحي الحياة.

وفي محاولة لاستعراض ما تم في المجال من بحوث ودراسات سابقة لبيان مدى افادتها للبحث الحالي، وهل توجد مؤشرات للإجابة عن تساؤلاته، وفي هذا العنصر يتم عرض هذه البحوث والدراسات من حيث عنوانها واهم اهدافها التي تفيد الدراسة الحالية، والعينة التي قامت عليها، وقد قامت الباحثة بتقسيم هذه الدراسات الى محورين يتم ترتيبها في كل جانب ترتيبا زمنيا من القديم الى الحديث سواء الدراسات العربية او الأجنبية.

☒ جودة الحياة:

1- الدراسات العربية:

الدراسة الاولى: دراسة سالم بن سليم الغنبوصي 2006 بعنوان جودة المناخ الجامعي من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة السلطان "قابوس"، هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى المناخ الجامعي من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة قابوس، وتم تطبيق الدراسة على الدراسة على عينة قوامها 350 طالبا وطالبة، استخدم ادوات الدراسة استبيان يتكون من ثلاث ابعاد (البعد الأكاديمي، البعد التنظيمي، البعد الاجتماعي). وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

-هناك فروق في بين متوسطات الدراسة حسب المستويات الدراسية بكالوريوس، الإدارة التربوية، الماجيستير، وجود فروق في البعد الاول (النوع، الفئة العمرية) لصالح الذكور والفئة العمرية 26 فكثر على التوالي.

- لا توجد فروق في البعد الاجتماعي دالة عند مستوى الدلالة للمتغيرات المراهن عليها سابقا.

الدراسة الثانية: دراسة عبد الحميد سعيد حسن واخرون 2006: بعنوان جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان

هدفت الدراسة للتعرف على مستوى جودة الحياة ومستوى الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة السلطان، وهل تختلف مستويات تلك المتغيرات وفقا ل(الجنس، نوع الكلية)، وكذا دراسة العلاقة بين جودة الحياة واستراتيجيات مقاومة الضغوط بمستوى الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة، وهل تختلف وفقا للمتغيرات السابقة، تكونت عينة الدراسة من 183 طالبا وطالبة من طلبة جامعة السلطان قابوس ممن يدرسون خلال الموسم الجامعي 2006-2007 ،

موزعين على التخصصات العلمية والادبية، والسكن الداخلي والخارجي وكذا النوع، استخدم الباحث اداتين مقياس جودة الحياة ومقياس مصادر الضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها.

توصلت نتائج الدراسة الى:

-وجود مستويات متوسطة في كل من الضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها وجودة الحياة.

- وجود فروق في جودة الحياة لصالح التخصصات العلمية.

-وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة والضغوط النفسية.

الدراسة الثالثة: دراسة محمود عبد الحليم منسي واخرون 2006، مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة

هدفت الدراسة الى تصميم مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة، في هذا المقياس وضعت ست محاور وهي: الصحة العامة، الحياة الاسرية والاجتماعية، التعليم، العواطف، الصحة النفسية، شغل الوقت وادارته، وتم تطبيق المقياس على عينة قوامها 220 طالبا وطالبة في مختلف الكليات، واسفرت النتائج على ملاءمة المقياس على البيئة العمانية (الخصائص السيكومترية).

الدراسة الربعة: دراسة علي مهدي كاظم وعبد الخالق نجم البهادلي 2006 "مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة "، دراسة مقارنة بين الطلبة العمانيين والطلبة الليبيين، هدفت الدراسة الى معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في كل من سلطنة عمان والجماهيرية الليبية، ودور متغير البلد والنوع والتخصص (علمي، أدبي)، طبقت الدراسة على عينة قوامها 400 طالبا ليبيا و183 طالبا عمانيا، استخدم ادوات المقياس لجودة الحياة ذات الست ابعاد، توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- مستوى جودة الحياة كان مرتفعا في بعدين هما الحياة الاسرية والاجتماعية، التعليم والدراسة، ومتوسط في بعدين هما الصحة العامة وشغل وقت الفراغ، ومنخفضة في الصحة النفسية والجانب العاطفي.

- وجود تأثير دال احصائيا في متغير البلد، حيث كان الطلبة الليبيين اعلى في الصحة العامة والعواطف، في حين الطلبة الليبيين اعلى في جودة شغل الوقت الفراغ وادارته، واما متغير النوع فقد كان الذكور اعلى في الصحة العامة والعواطف.
- العلاقة بين دخل الاسرة والمعدل التراكمي وابعاد جودة الحياة وابعاد جودة الحياة فقد كانت غير دالة مع الدخل، ودالة مع المعدل التراكمي في بعدين هما جودة الحياة الاسرية والاجتماعية وجودة شغل الوقت وادارته.

الدراسة الخامسة: دراسة السيد كمال الشربيني منصور 2007 "جودة الحياة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي وسمة ما وراء المزاج والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والقلق'

هدفت الدراسة الى تحديد الفروق في متغيرات النوع، التخصص، السن، كل على حدا في ابعاد المقياس جودة الحياة، وفحص الفروق بين منخفضي ومرتفعي جودة الحياة في متغيرات الدراسة، وتحديد العلاقة الارتباطية بين ابعاد مقياس جودة الحياة وابعاد متغيرات الدراسة ومدى اسهام هذه المتغيرات في تفسير جودة الحياة، وتكونت العينة من 403 طالبا وطالبة بكلية التربية بالعريش–جامعة قناة السويس– من السنة الثانية 115 وفي السنة الثالثة 123 وفي السنة الرابعة 165 ، وتم تطبيق أدوات الدراسة مقياس جودة الحياة من اعداد الباحث ومقياس الذكاء الانفعالي اعداد سليمان محمد عبد الفتاح رجب 2001، ومقياس سمة ما وراء المزاج للمراهقين والراشدين، وكذا قائمة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وقائمة القلق .

توصلت نتائج الدراسة الى:

- وجود فروق بين الذكور والاناث في ابعاد مقياس جودة الحياة الدقة، الاستمتاع بالحياة، الرضا الأكاديمي، والدرجة الكلية.
- وجود فروق دالة بين درجات منخفضي ومرتفعي جودة الحياة في متغيرات الدراسة.
- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين درجات الطلاب في ابعاد مقياس جودة الحياة، وكذلك لأبعاد متغيرات الدراسة في الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة.

الدراسة السادسة: دراسة سليمان 2008 "قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية، وتأثير بعض المتغيرات عليها".

هدفت الدراسة الى معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلاب الجامعة، في ضوء المتغيرات التالية: التخصص، التقدير الدراسي، طبيعة العلاقة بين ابعاد مقياس جودة الحياة وكل من دخل الاسرة، تكونت عينة الدراسة من 649 طالبا وطالبة (319 ادبي،33 علمي)، تم استخدام مقياس جودة الحياة النفسية.

وتوصلت نتائج الدراسة الى:

- ارتفاع مستوى جودة الحياة في بعدين هما الحياة الاسرية والحياة النفسية، ومنخفض في الحياة التعليمية وادارة الوقت، ومتوسط في بعد الصحة العامة.
- وجود تأثير دال احصائيا في متغير التخصص على جميع ابعاد جودة الحياة باستثناء بعد جودة ادارة الوقت، وكان التأثير لصالح التخصصات العلمية في ابعاد جودة الحياة العامة.

الدراسة السابعة: دراسة احمد بن عبد الله عبد العزيز 2009 "جودة الحياة وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الجامعية".

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على مستوى جودة الحياة وكذا درجة الطلاب على مقياس القلق بالمستقبل بأبعاده المختلفة، وكذلك الكشف عن الفروق بين افراد عينة البحث وفقا لمتغيرات الدراسة، اضافة الى القاء الضوء على مفهوم جودة الحياة من الزاوية النفسية، استخدمت الدراسة الادوات التالية: مقياس جودة الحياة ومقياس قلق المستقبل من اعداد الباحث.

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين جودة الحياة وابعاده المختلفة وقلق المستقبل وابعاده المختلفة.
- وجود فروق بين افراد عينة البحث في جودة الحياة وفقا للتخصص لصالح العلميين.
- عدم وجود فروق تبعا لنوع الجامعة حكومية او اهلية.

- يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال ابعاد قلق المستقبل للعينة ككل في ضوء المتغيرات (التخصص، نوع الجامعة، النوع).

الدراسة الثامنة: دراسة بخوس نورس حميداني خرفية 2015، "جودة الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طالبات زياد عاشور بالجلفة"، اجريت الدراسة على عينة قدرها 100 طالبة جامعية مقيمة موزعة على التخصصين (23 علمي، 77 ادبي)، واختيرت من مختلف السنوات (طور ليسانس، طور الماستر)، وكذلك بين 72 مقيمة و28 غير مقيمة، استعمل الباحثان مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة لعلي كاظم مهدي وعبد الحليم منسي، والذي تكون من 6 ابعاد سابقة الذكر، واستعمل كذلك مقياس الصحة النفسية.

وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- انخفاض مستوى كل من الصحة النفسية وجودة الحياة لدى الطالبات.
- وجود علاقة ارتباطية قوية بين الصحة النفسية وجودة الحياة.

الدراسة التاسعة: دراسة بعلي مصطفى وجغلولي يوسف 2016 "مستوى جودة الحياة لدى طالبات جامعة ولاية المسيلة"، هدفت الدراسة الى معرفة مستوى جودة الحياة لدى طالبات جامعة المسيلة، تكونت عينة البحث من 17 طالبا و127 طالبة موزعين على شعبتين وفقا للإحصائيات التالية: ماستر علم النفس (8 ذكور،45 اناث)، ماستر علوم التربية(9 ذكور،82 اناث)، استعمل الباحثان مقياس هويدة محمود وفوزية الجمالي، يحتوي على سبعة ابعاد (الصحة العامة، الرضا عن الحياة، العلاقات الاسرية العلاقات الاجتماعية، النجاح الاكاديمي، الممارسات الدينية، شغل اوقات الفراغ).

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- مستوى جودة الحياة لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة مرتفع.
- لا توجد فروق بين الشعبتين في مستوى جودة الحياة مرتفع في (الحياة الاسرية والاجتماعية والتعليم)، ومتوسط في (الصحة العامة شغل الوقت والفراغ)، ومنخفض في (الصحة النفسية، الجانب العاطفي).
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى جودة الحياة تبعا لمتغير السن اقل من 23 سنة وأكبر من 24 سنة.

- لا توجد فروق بين المقيمين وغير المقيمين في الجامعة.

الدراسة العاشرة: دراسة علي حمايدية واخرون 2016"جودة الحياة وعلاقتها بالتفاؤل"

هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة والتفاؤل لدى طلبة الدكتوراه، جامعة سطيف 2، حيث تكونت عينة البحث من 57 طالبا وطالبة دكتوراه، تم استخدام مقياس جودة الحياة لمنسي وكاظم، والذي يحتوي على ست ابعاد (الصحة العامة، الحياة الاسرية والاجتماعية، التعليم والدراسة، العواطف، الصحة النفسية، شغل الوقت وادارته).

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة والتفاؤل.
- وجود فروق في مستوى جودة الحياة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- وجود فروق في مستوى جودة الحياة تعزى لمتغير التخصص لصالح الادبيين.

2- الدراسات الاجنبية:

الدراسة الاولى: دراسة كومتس روبرت واخرون (Robert et al،Cummins 1996)

هدفت الدراسة الى تطوير المقياس الشامل في جودة الحياة، وكذلك مقياس جودة الحياة متعدد الابعاد، طبق على عينة قوامها 294 من طلاب الجامعة و65 من اعضاء هيئة التدريس، وتم تطبيق المقياس ووصف الخصائص السيكومترية. وتوصلت النتائج الى ان مقياس لجودة الحياة يشكل المقياس الشامل الفريد من نوعه.

الدراسة الثانية: دراسة مارجن، لفلام لوس (Mrgin 2003)، "جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك والصحة الذاتية لدى عينة من طلاب الجامعة"

هدفت الدراسة الى اجراء ابحاث اساسية عن السلوك الصحي والصحة الذاتية وعلاقتها بجودة الحياة لدى الطلاب الجامعيين، تكونت العينة من سن البلوغ 17 سنة، البلوغ الصغير (17-29 سنة)، الثلاثينيات (30-39 سنة)، متوسط العمر (40-64)، واستخدمت الدراسة الادوات التالية: المقياس بإرسال عمليات الاستقصاء يتم ادارتها ذاتيا.

توصلت الدراسة الى ان متوسط درجات الاناث في الصحة الذاتية وجودة الحياة اقل من الطلاب الذكور، حيث كانت جودة الحياة لدى الطلاب الذكور والاناث تتعلق بالسيكولوجية الذاتية أكثر من الصحة المادية.

☒ **مهارة حل المشكلات**

1- الدراسات العربية:

الدراسة الأولى: دراسة فتحي الزيات 1982 "The effect of additional and repeated information upon problem solving strategies at different levels intelligence"

هدفت لتحديد مدى تأثير كل من الذكاء، والمعلومات المكررة، والمعلومات الإضافية كمتغيرات مستقلة على كل من استراتيجيات حل المشكلات، وزمن استيعاب محددات المشكلة، وزمن الحل، ومقدار المعلومات المستخدمة في الحل كمتغيرات تابعة بالإضافة إلى تحديد نوع المعلومات (المكررة- الإضافية) الأكثر فائدة لكل من ذوي الذكاء المرتفع والمنخفض.

وأجرى الباحث هذه الدراسة على عينّة من طلبة وطالبات الدارسة العليا بشرق لندن، بلغ حجمها 79 طالبا وطالبة مستخدما إختبار الذكاء العالي A.H.S مكونا من 08 مشكلات صممها الباحث لغرض الدراسة، وقد تم التطبيق بشكل فردي باستخدام الحاسب الآلي المصغر.

وانتهت الدراسة إلى وجود تأثير دال موجب لكل من الذكاء والمعلومات الإضافية على مستوى الأداء في حل المشكلات، واعتماد تأثير التفاعل بينهما في حل المشكلات على الإستراتيجيات المستخدمة، كما أظهرت الدراسة فائدة المعلومات الإضافية لذوي الذكاء المرتفع بدرجة أكبر من المعلومات المكررة، التي كانت أكثر إفادة بالنسبة لمنخفضي الذكاء (الزيات، 2001، ص 147 -188)

الدراسة الثانية: دراسة فتحي الزيات 1984

هدفت للتعرف على مدى ارتباط كل من السنّ، والذاكرة والمستوى التعليمي كمؤشر للبنية المعرفية بمستوى الأداء على كل المشكلات، والتعرف على الوزن النسبي لدور كل من هذه المتغيرات الثلاثة في التباين الكلي لمستوى الأداء على حل المشكلات عند اختلاف المرحلة

العمرية والمستوى التعليمي أو البنية المعرفية، بالإضافة إلى التعرف على هذه المتغيرات ذو تفاعل موجب التأثير في مستوى الأداء على حل المشكلات.

وقد أجريت الدراسة على عينّة قومها 100طالب وطالبة (60 بالفرقة الثالثة بيولوجي+ 35 بالفرقة الثانية ديبلوم خاص) في العام الجامعي 1982-1984.

وقد استخدام الباحث اختبارا لقياس الذاكرة، وهو أحد اختبارات بطارية فلانجان لتصنيف الاستعدادات Fangen Aptitnob classification التي قام الباحث بتعريبها وتقنينها على البيئة المصرية، وقد تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة تطبيقا جماعياً في جلستين (أحداهما لطلاب وطالبات مرحلة الدراسات العليا، والأخرى لطلاب وطالبات مرحلة البكالوريوس).

كما أعدّ الباحث كذلك اختباراً لقياس الأداء على حل المشكلات يتكون من 05 مشكلات مختلفة المحتوى، متباينة الصعوبة، وقد تم تطبيق هذا الاختبار باستخدام جهاز عرض الشرائح الشفافة تطبيقا فرديا في زمن معياري محدد لعرض كل مشكلة، وبتحليل البيانات أسفرت هذه الدراسة على عدد من النتائج من بينها:

-وجود تأثير دال لسعة الذاكرة على مستوى أداء الفرد في حل المشكلات وذلك عند تثبيت متغير السن.

-وجود فروق دالة إحصائيا في سعة الذكرة بين طلاب مرحلة البكالوريوس وطلاب مرحلة الدارسات العليا لصالح المجموعة الأولى.

-وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الأداء على حل المشكلات بين طلاب مرحلة الدراسات العليا، وطلاب مرحلة البكالوريوس لصالح طلاب الدراسات العليا.

-ارتباط السن بالذاكرة ارتباطا دالاً سالباً، وارتباط السن بالقدرة على حل المشكلات ارتباطا دالاً موجباً.

-وجود تفاعل بين البنية المعرفية وسعة الذاكرة في التأثير على مستوى أداء الفرد حل المشكلات (الزيات، 2001،ص ص 186-188).

الدراسة الثالثة: دراسة الماراس1992 دراسة تجريبية هدفت لبيان تأثير التدريب على مهارات التفكير وحل المشكلات في القدرة على حل المشكلات، وذلك على عينّة من تلاميذ

مدرسة "فران فاللي vrain valley" بكولورادو بالولايات المتحدّة، بلغ حجمها 120 تلميذاً قسمت إلى مجموعتين أحدهما تجريبية (58 تلميذ) والأخرى ضابطة (62 تلميذ)، حيث تم تدريب المجموعة التجريبية على مهارات حل المشكلات، وإكسابهم مهارة تحليل المشكلات والوصول لحلول مناسبة لها.

وقد توصل الباحث إلى فروق بين المجموعتين فسرت في ضوء ما يتاح لتلاميذ المجموعة التجريبية من الاندماج في المناقشات، واكتساب مهارات حل المشكلات، ومن حيث تحليل المشكلة، واختيار الإستراتيجيات المناسبة واقتراح البدائل واختبارها، ثم تحديد الحل المناسب. (الزيات، 2001، ص 188).

-الدراسة الرابعة : علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية رسالة ماجيستر" فداء سالم محمد الشافعي 1998"

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مفهوم مركز الضبط ومفهوم القدرة على حل المشكلات لدى الطلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس، كما هدفت إلى دارسة كل منهما اعتمادا على متغيرات" الجنس، التخصص الأكاديمي، المستوى الدراسي، منطقة السكن".

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة باستخدام مقياس "روتر" للضبط الداخلي والخارجي والمعربّ ليلائم البيئة الفلسطينية، كما استخدمت "مقياس هنبر وبترسين" لقياس القدرة على حل المشكلات.

وبعد جمع البيانات وتحليلها ومعالجتها إحصائياً توصلت الباحثة إلى أنّ لدى افراد العينة درجة كبيرة من قدرتهم على حل المشكلات، وتوجد فروق دالة إحصائياً في القدرة على حل المشكلات تعزى الجنس لصالح الذكور، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات تعزى للتخصص الأكاديمي أو المستوى الدراسي أو منطقة السكن، كما خلصت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات، غير أنها غير دالة إحصائياً.

-الدراسة الخامسة: أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات عند الطلبة الجامعين (رسالة ماجستر 2008-2009 بوزريعة-جامعة الجزائر 2-)

هدفت الدراسة إلى معرفة أسلوب التفكير المستخدم بكثرة بين الطلبة الجامعيين والأساليب الأنسب لحل المشكلات والتعمق في حل المشكلات عند الطلبة الجامعيين باعتبارها حاجة ملحة في حياتهم الجامعية. وأجريت الدراسة على 140 طالباً، بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بمنطقة بوزريعة بإستخدام مقياس "برامسونBram son" و "بارليت Parlelt" في أساليب التفكير، وتوصلت الدراسة إلى أن أساليب التفكير الخمسة (العلمي، التحليلي، التركيبي، الواقعي، المثالي) مستخدمة كلها من طرف الطلبة دون إهمال لأي أسلوب، ويختلف طلبة السنة أولى جامعي والسنة رابعة جامعي من حيث قدرتهم على حل المشكلات، كما يختلف الذكور والإناث من حيث قدرتهم على حل المشكلات، كما توصلت الدراسة إلى أنه لا يمكن لصاحب أسلوب تفكير معين الاستعانة بأسلوب تفكير آخر لحل مشكلاته بل يستعين بصاحب هذا الأسلوب لمساعدته في حل مشكلاته.

-الدراسة السادسة: دراسة محمد ابو جاموس 2009، بعنوان الاضطرابات الانفعالية ومهارة حل المشكلات لدى المراهقين.

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على لاضطرابات الانفعالية بأبعادها الأربعة وهي: الاكتئاب و الخوف والخجل، ومهارة حل المشكلات لدى المراهقين في محافظة رفح، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الحادي عشر في مدارس رفح الثانوية الحكومية، وقد بلغ عدد العينة194 طالب وطالبة، بواقع 84طالب و110طالبة من الفرعين العلمي والأدبي بواقع 97علمي ،97أدبي، استخدم الباحث مقياس الاضطرابات الانفعالية المكونة من اربعة ابعاد ، ومقياس مهارة حل المشكلات (من اعداد الباحث)

ومن اهم نتائج الدراسة:

-وجود فروق دالة احصائيا في مهارة حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الذكور في البعد الانفعالي، ودالة احصائيا لصالح الاناث في البعد المعرفي والسلوكي.

-وجود فروق في مهارة حل المشكلات لصالح الفرعي العلمي.

- وجود فروق دالة احصائيا في مهارة حل المشكلات تبعا لمتغيرات الدراسة.

-وجود علاقة ارتباطية بين الاضطرابات الانفعالية و مهارة حل المشكلات لدى طلبة الصف الحادي عشر.

-الدراسة السابعة: إستراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء خانقين الباحثة (نظيرة إبراهيم حسن غائب 2011).

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الإعدادية ودلالة الفروق في حل المشكلات وفقا لمتغيري الجنس (ذكور، إناث) والفرع الدراسي(علمي، أدبي) عن طريق استخدام مقياس حل المشكلات المعتمد من قبل (أبو حماد،2007) وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها إمتلاك عينة البحث مستوى عال من قدرة حل المشكلات، وأنّه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى حل المشكلات وفقا لمتغير الجنس(ذكور/إناث)، بينما لوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى حل المشكلات تبعا للفرع الدراسي (علمي، أدبي)، ولصالح الفرع العلمي.

الدراسة الثامنة: دراسة محالي ججيقة 2011 بعنوان علاقة مهارة حل المشكلات بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

هدفت الدراسة الى البحث عن العلاقة بين كل من مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي وأثر كل من الجنس والتحصيل الدراسي على مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي وبلغ عددهم 150 تلميذ وتلميذة موزعين على 07 شعب، وأتبعت الطريقة العشوائية الطبقية لاختيار عينة الدراسة الاساسية، واستخدمت الدراسة مقياس التوافق الدراسي ليونجمان، ومقياس لنزيه حمدي لحل المشكلات، وتوصلت الدراسة الى:

- وجود علاقة ارتباطية قوية بين كل من مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي.
- عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارة حل المشكلات.
- وجود فروق دالة بين التحصيل المرتفع والمنخفض في مهارة حل المشكلات.
- عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في التوافق الدراسي.
- وجود فروق دالة بين التلاميذ في التوافق تبعا لمتغير التحصيل (مرتفع، منخفض).

-الدراسة التاسعة: مهارات حل المشكلات لدي طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، محمد أحمد شاهين، جامعة القدس المفتوحة 2013.

هدفت الدراسة إلى تقصي مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، وتحديد الاختلاف في هذه المهارات بحسب بعض خصائصهم النوعية كالجنس، والكلية (التخصص) والمستوى الدراسي للطالب، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي القائم على وصف الواقع من خلال استبانة حل المشكلات التي تم إعدادها من طرف الباحث، واختيرت عينة الدراسة من طلبة الجامعة وبلغ حجمها 3773 طالبا وطالبة للعام الدراسي2012-2013 وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة هي دون المتوسط (سالبة)، كما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مجال مهارة حل المشكلات كافة تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث كما أنّ الفروق كانت دالة فقط في مجال توليد البدائل لحل المشكلة باختلاف الكلّية التعليمية، كما أنّ الفروق في المهارات كانت لصالح طلبة مستوى السنة الرابعة في مجال التوجه العام نحو المشكلة دون المجالات الأخرى.

الدراسة العاشرة: دراسة عمران (2014) بعنوان عادات العقل وعلاقتها باستراتيجية حل المشكلات دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين والعاديين بجامعة الازهر –غزة– فلسطين ، هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين عادات العقل واستراتيجية حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين والعاديين في جامعة الازهر والى تحديد عادات العقل لدى العينتين، وايضا الى التعرف على الفروق في عادات العقل واستراتيجية حل المشكلات للمستوى الاول والرابع ،والتعرف على اثر التفاعل بين مستوى عادات العقل (مرتفع منخفض) بين الجنسين(ذكور ،اناث) على استراتيجية حل المشكلات، ولأغراض هذه الدراسة تم اختيار عينة تكونت من 260 طالبا وطالبة من كلية التربية جامعة الازهر بطريقة عشوائية والمتكونة من المستوى الاول والمستوى الرابع، وقد اعتمد الباحث على المنهج التحليلي المقارن، وذلك لمعرفة الفروق بين عادات العقل واستراتيجية حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين والعاديين، ولتحقيق اهداف الدراسة قام الباحث بتطبيق مقياس عادات العقل لأسماء حسين 2013، ومقياس استراتيجية حل المشكلات الذي ترجمه حمدي نزيه 1998.وقد توصل الباحث الى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات عادات العقل للطلبة المتفوقين وبين متوسط درجات عادات العقل للطلبة العاديين.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط درجات استراتيجية حل المشكلات للطلبة المتفوقين وبين متوسط درجات استراتيجية حل المشكلات للطلبة العاديين.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05 (درجات افراد العينة على عادات العقل ودرجاتهم على استراتيجية حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين.
- توجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين درجات افراد العينة على عادات العقل ودرجاتهم على استراتيجية حل المشكلات لدى الطلبة العاديين
- لا يوجد أثر التفاعل بين مستوى عادات العقل (مرتفع منخفض) و(الذكور الإناث) على استراتيجية حل المشكلات.

-الدراسة الحادي عشر: دراسة خليدة مهرية 2016 بعنوان مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية بثانوية غنية محمد تخصص علوم تجريبية، هدفت الدراسة الى تحديد الاختلاف في المهارات بحسب الجنس، استعمل المنهج الوصفي، اختيرت العينة بطرقة عشوائية، توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

-تلاميذ السنة الثانية علوم تجريبية يمارسون مهارات حل المشكلات بدرجات متفاوتة من مهارة الى اخرى.

-وجود فروق بين الجنسين في استعمال او ممارسة مهارة حل المشكلات لصالح الاناث.

الدراسة الثانية عشر: دراسة بن ناصر فرحات 2018 بعنوان علاقة اساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات ومستوى الطموح لدى تلاميذ المرحلة الثانوية هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين اساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لحمدي نزيه 1998 ومستوى الطموح، ومعرفة مستوى كل متغير لدى عينة الدراسة، تكونت العينة من 619 تلميذا وتلميذة للموسم الدراسي 2017-2018، اختيرت بطريقة عشوائية عنقودية استعمل الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- مستوى كل من القدرة على حل المشكلات ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية لولاية المسيلة متوسط.
- مستوى بعض اساليب التفكير مرتفع والبعض الاخر متوسط.
- توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين بعض اساليب التفكير والدرجة الكلية لحل المشكلات، كما لا توجد علاقة بين البعض الاخر من اساليب التفكير والدرجة الكلية لحل المشكلات.
- يمكن التنبؤ من خلال درجات اساليب التفكير ودرجات القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي لولاية المسيلة.

2- الدراسات الاجنبية:

الدراسة الاولى: دراسة بلانكستين وفليت وبانتين 1989 هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان ومهارة حل المشكلات لعينة قدرها 136 طالبا جامعيا، حيث اظهرت النتائج ان الطلبة الذين يعانون من قلق الامتحان يعانون ايضا من نقص مهارة حل المشكلات كما يوجد لديهم ميل لتجنب حل المشكلات.

الدراسة الثانية: دراسة كاستر 2012 هدفت الدراسة الى تطوير مهارة حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في عملية التعلم، ومعرفة مدى امتلاكهم لمهارة حل المشكلات، تكونت عينة الدراسة من 172 طالبا وطالبة، استعمل فيها الباحث المنهج الوصفي والمنهج المسحي، وكذا استعمل الباحث مقياس مهارة حل المشكلات واداة المقابلة. توصل الباحث الى النتائج التالية:

-وجود قدرات لدى الطلبة في امتلاكهم مهارة حل المشكلات

-زيادة قدرة المتعلمين في نقل اثر التعلم الى المواقف الحياتية.

-مهارة حل المشكلات تساعد في تطوير التفكير النقدي لدى المتعلمين.

☒ التعقيب على الدراسات السابقة:

نستعرض على النحو التالي اهم القضايا التي تم استخلاصها من نتائج الدراسات السابقة والتي تشكل لنا مرجعية علمية لصياغة الفروض، فقد تنوعت هذه الدراسات من

عربية الى اجنبية، وكذا من حيث السنوات والموضوعات، وعينات الدراسة، والاهداف اضافة الى الادوات والاساليب الاحصائية، وتنوعت مناهجها من بين دراسات ارتباطية ودراسات وصفية مسحية، ومن خلال هذا الاستعراض نبين طبيعة الاستفادة من هذه الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية كما يلي:

1- جودة الحياة:

☒ **المتغيرات:** تراوحت بحوث الدراسات السابقة لمتغير جودة الحياة بين دراسات تناولت مستوى جودة الحياة تبعا لبعض المتغيرات (المناخ الجامعي، البلد، النوع، التخصص، التقدير الدراسي، دخل الاسرة، السن، الاقامة)، كدراسة كمال الشربيني منصور 2006، ودراسة سليمان 2008 .

ودراسات تناولت جودة الحياة وعلاقتها بـ (الضغوط النفسية، الذكاء الانفعالي، الانجاز الأكاديمي، العوامل الكبرى للشخصية، القلق، قلق المستقبل، التفاؤل، الصحة النفسية، السلوك والصحة الذاتية).

اذن اتفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في قياس مستوى جودة الحياة كدراسة احمد بن عبد العزيز الثيتان 2009.

وتبعا **للمتغير الدراسي** كدراسة مصطفى بعلي ويوسف جغلولي 2016.

واتفقت كذلك هذه الدراسات في دراسة المتغير الاول "جودة الحياة"، الا انها اختلفت معها في علاقتها مع بعض المتغيرات التي تختلف عن متغير مهارة حل المشكلات كدراسة عبد الحميد سعيد حسن 2006 ودراسة علي حمايدية 2016.

☒ **المنهج:** يمكن القول ان كل الدراسات السابقة اعتمدت على المنهج الوصفي الذي سارت عليه الدراسة الحالية، سواء في قياس مستوى جودة الحياة، او في دراسة علاقة جودة الحياة مع متغيرات اخرى، عدا الدراسات التي حاولت تقنين مقياس جودة الحياة كدراسة محمود عبد الحليم منسي 2006.

☒ **العينة:** كل الدراسات السابقة اجريت على الطلبة الجامعيين كالدراسة الحالية، الا ان الاختلافات كانت في البيئة فقط سواء الاختلاف عبر الولايات الجزائرية، او في اختلاف البلدان.

☒ **ادوات الدراسة:** اتفقت بعض الدراسات مع الدراسة الحالية في مقياس جودة الحياة لكاظم ومنسي 2006 كدراسة بحوس نورس حميداني خرفية 2015، ودراسة علي حمايدية 2016.

واختلف بعضها في عدم تطبيق نفس المقياس كدراسة السيد كمال الشربيني منصور 2006 ، ودراسة بعلي مصطفى ويوسف جغلولي 2016.

☒ **من حيث النتائج:** اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة عبد الحميد سعيد 2006 في المستوى المتوسط لجودة الحياة لدى افراد العينة، كما اتفقت الدراسة الحالية في وجود فروق في مستوى جودة الحياة لصالح المستوى الاعلى كدراسة سالم بن سليم الغنبوصي 2006، واختلفت مع دراسة مهدي كاظم وعبد الخالق نجم البهادلي 2006 المستوى كان مرتفعا، ودراسة بحوس نورس حميداني خرفية 2015 المستوى كان منخفضا.

2- مهارة حل المشكلات:

☒ **المتغيرات:** تراوحت الدراسات السابقة لمتغير حل المشكلات بين دراسات تناولت مستوى هذا الاخير وراهنت عل بعض المتغيرات (السن، الذاكرة، الخبرة، التخصص الاكاديمي..... ، ودراسة احمد شاهين 2013، ودراسة ناصر فرحات 2018.

-ودراسات تناولت حل المشكلات وعلاقتها ببعض المتغيرات كدراسة فداء سالم 1998، ودراسة محالي ججيفة 2011، ودراسة عمران 2014.

اذن اتفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في قياس مستوى حل المشكلات، والمراهنة على متغير المستوى الدراسي، واختلفت معها في المراهنة على المتغيرات الاخرى.

واتفقت كذلك هذه الدراسات في دراسة المتغير الاول "حل المشكلات"، الا انها اختلفت معها في علاقتها مع بعض المتغيرات التي تختلف عن متغير جودة الحياة والمذكورة سابقا.

☒ **المنهج:** اتفقت الدراسات السابقة في المنهج الوصفي كدراسة احمد شاهين 2013 ودراسة خليدة مهرية 2016، وكذا دراسة ناصر فرحات 2018، الا انها اختلفت مع دراسات اخرى في المنهج كدراسة فتحي الزيات 1982 ودراسة الماراس 1992 اللتان اعتمدتا على المنهج التجريبي.

☒ **العينة:** اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اعتماد العينة الاساسية من فئة الطلبة كدراسة الزيات 1982 ودراسة فداء سالم 1998، ودراسة بلانكستين وفليت وبانتين 1989، الا ان بعضها اختار التلاميذ كدراسة خليدة مهرية 2016 ودراسة ناصر فرحات 2018، واخرى المراهقين كدراسة محمد ابو جاموس 2009، وتطبيق الدراسة تم في بيئات مختلفة منها جزائرية واخرى عربية واجنبية.

☒ **أدوات الدراسة:** اتفقت بعض الدراسات مع الدراسة الحالية في مقياس حل المشكلات لهنبر وبترسون كدراسة فداء سالم 1998 ودراسة نظيرة ابراهيم 2011، واختلف بعضها في عدم تطبيق نفس المقياس لأنهم قامو بتصميم المقياس كدراسة محمد ابو جاموس 2009 ودراسة محمد احمد شاهين 2013، اضافة الى دراسة ناصر فرحات 2018 الذي اعتمد على مقياس حمدي نزيه المصمم في 1998.

☒ **من حيث النتائج:** اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة ناصر فرحات2018 في المستوى المتوسط لحل المشكلات لدى افراد العينة، الا انها اختلفت مع دراسة محمد احمد شاهين 2013 في ان المستوى دون المتوسط لأفراد عينة الدراسة، ومستوى عال كدراسة نظيرة ابراهيم 2011، واختلفت الدراسة الحالية في عدم وجود فروق في مستوى حل المشكلات لصالح المستوى الاعلى كدراسة فتحي الزيات 1884.

☒ **-اوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:**

رغم الاختلافات الموجودة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، فقد كانت هناك اوجه الاستفادة نذكر منها:

☒ الاستفادة من مراجع الدراسات السابقة لمحاولة الالمام بموضوع البحث

☒ التمكن من وضع خطة بحث لموضوع الدراسة الحالية وتحديد مشكلتها، وصياغة تساؤلاتها وفرضياتها، وكذا الاستعانة بأدوات الدراسة المستخدمة، وفي اختيار الاساليب الاحصائية المناسبة لمعالجتها، والمنهج وفي كيفية اختيار العينة الاساسية.

☒ الاستعانة بالدراسات السابقة في تفسير نتائج الدراسة الحالية.

☒ سد الثغرات التي وجدها الباحث في الدراسات السابقة، ومحاولة الالمام بها في الدراسة الحالية

من خلال هذا الفصل تم التطرق الى اهم الخطوط العريضة للدراسة الحالية، فهو يعتبر حجر الاساس لأنه تضمن تساؤلات الدراسة وفرضياتها، اضافة الى اهمية واهداف الدراسة، والوقوف على تعاريف مصطلحات الدراسة، كما استندنا الى العديد من الدراسات السابقة والتي تم الاستعانة بها في الاحاطة بموضوع البحث.

جودة الحياة الفصل الثاني: جودة الحياة

تمهيد.

1. بدايات ظهور مفهوم جودة الحياة.
2. مفهوم جودة الحياة.
3. مؤشرات جودة الحياة.
4. أبعاد جودة الحياة.
5. النظريات المفسرة لجودة الحياة.
6. مكونات جودة الحياة.
7. مجالات جودة الحياة.
8. العوامل الأساسية في تشكيل جودة الحياة.
9. مقومات جودة الحياة.
10. نماذج جودة الحياة.
11. سبل الارتقاء لمستوى جودة الحياة.
12. المفاهيم المتغيرات النفسية المتعلقة بجودة الحياة.
13. قياس جودة الحياة.

خلاصة.

تمهيد:

حظي مفهوم جودة الحياة باهتمام كبير في مجالات الطب وعلم الاجتماع والاقتصاد، وحديثا في مجال علم النفس، فتعددت استخدامات مفهوم الجودة بصورة واسعة في جميع المجالات، جودة الحياة، وجودة الخدمات، وجودة الزواج وجودة آخر العمر، وجودة الدراسة ...الخ، وأصبحت الجودة هدفا للدراسة والبحث باعتبارها النتائج أو الهدف الأسمى لأي فرد من أفراد المجتمع.

ومنذ وجود الإنسان في هذه الحياة، وهو يبحث عما يثريها بما يعود عليه بالأمن والأمان والاستقرار والرفاهية، فالإنسان يتطلع منذ نعومه أظافره إلى حياة أفضل لها قيمة ومعنى، وبالتالي تختلف نظرة الإنسان عن الحياة وجودتها باختلاف المراحل النمائية التي يمر بها.

وذلك تبعا للاختلاف في حاجاته وطرق إشباعها، وباختلاف المنظور والمجال الذي يعيشه الفرد، الا ان جودة الحياة تبقى مفهوما يختلف في النظرة والمفهوم من شخص إلى آخر، وهو ما جعلها تحظى باهتمام الدراسات والبحوث التي وضعت لها كل الأسس التي من خلالها نستطيع تقييم الحياة بالإيجاب أو السلب.

وفي هذا الفصل سوف نحاول الإلمام بهذا الموضوع.

1- بدايات ظهور مفهوم جودة الحياة:

يعد مفهوم جودة الحياة من المفاهيم حديثة النشأة من حيث سياق الاستخدام، ولكنها من المفاهيم ذات الجذور الضاربة في أعماق التاريخ، فقد عبر عنه في الفلسفة الاغريقية حيث ان جميعهم قدموا أفكارا تتفق حول معنى هذا المفهوم على انه ما يأتي من معرفه الحقيقة، ومن تطهير الإنسان لنفسه من الانفعالات المفقودة أو المؤلمة التي تأتي من خلال وجوده مع أشخاص آخرين أو نقيض ذلك وهو العزلة والتفكير الفردي المعتزل.

وحين ناقش أرسطو مفهوم السعادة وحياة الترف، أشار بأن على الفرد أن يحظى بالفضائل حتى يصل بحياته إلى السعادة بجودتها، ويرى أن للإنسان مجموعه كبيرة من القدرات يستعملها للوصول إلى غاياته في الحياة، أما فلاسفة العرب والمسلمين أشاروا إلى أن جودة الحياة هي السعادة الأرضية التي ترتبط بالمال والحياة، للوصول بالإنسان إلى

غاياته، واعتبرها الفارابي ملذات زائلة حيث أن سياسة النفس أصعب على الفرد من أي سياسة، ويقول في ذلك:" إذا ما نجح الرجل في سياسة نفسه فانه يستطيع أن يؤسس مدينه بأكملها (نعمة، 2013، ص13).

وتذكر هناء الجوهري أن مصطلح جودة الحياة يعد بحق مصطلح جديد لفكرة قديمة، فالاهتمام بجودة الحياة ليست بالمجال الجديد فبالرغم من حداثة المصطلح إلى أن الاهتمام به قديم، وقد اتسمت البداية في العصور الوسطى بأوروبا بشيء من العمومية، وكان الاهتمام برفاهية الفرد والمجتمع يعد مركز اهتمام مشترك للساسة والاقتصاديين والفلاسفة ابتداء من تلك الفترة حتى الآن، فمن الثابت تاريخيا أن المجتمعات الصغيرة، كالقرى ومدن العصور الوسطى كانت تتبادل فيها طبيعة الحياة الملائمة، فلم يكن الهدف تحسين جودة الحياة بقدر ما تمثل في اكتشاف الموارد البيئية ومحاولة استغلالها ودرء الكوارث، ومواجهة الاضطرابات الاجتماعية، وقد شكلت كنيسة العصور الوسطى والإدارة التنفيذية والتشريعية والعلاقات الاقطاعية والمؤسسات البرلمانية في هذه الفترة، القنوات الرئيسية التي انسابت من خلالها المعلومات المتعلقة بجودة الحياة(شحدة ، 2014، ص 40).

وظهر هذا المفهوم في منتصف الستينيات من القرن العشرين، وشاع استخدامه في الدراسات المختلفة كأحد المؤشرات الدالة على الاهتمام برفاهية الفرد في كافه المجالات، من خلال التركيز على زيادة الإنتاج والرخاء الاقتصادي، والتقدم العلمي والتقني، وقد ظهر في البداية كمفهوم مكمل لمفهوم الكم الذي كانت تسعى إليه جميع المجتمعات باعتباره وسيله لتحسين ظروف الحياة، وتحقيق الرفاهية الاقتصادية، على أساس أن الاقتصاد هو القوة المسيطرة في هذا العالم، إلا أن زيادة الإنتاج لم تسهم في تحقيق هدف تحسين جودة الحياة للمواطن العادي، فقد ابتلعت قطاعات الخدمات والدعم هذه الزيادة في الإنتاج، ولذا فإن التركيز على الكيف برز كضرورة يجب أن تتلاءم مع التركيز على الكم.

وفي الستينيات لم يكن هناك أية بحوث أو وثائق لتعريف جودة الحياة، ويعد التطور الذي حدث منذ عام 1986 نقط تحول حيث تم محاولة قياس جودة الحياة (حشيش، 2016، ص 14).

وفي بداية السبعينيات اتخذ مفهوم جودة الحياة اتجاه آخر، يعبر عن عدم الرضا عن الوضع القائم ورفضه للمجتمع الاستهلاكي، ومن ثم طرحت فكره جودة الحياة كمعارضة

لفكرة الكم، التي يطرحها النظام الاقتصادي، وذلك على عكس ما كان سائدا، حيث يؤكد على أهمية التغير الكيفي لجوانب جودة الحياة مادام تغيرها لا يمثل تعديلا جوهريا في الدعائم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والإيديولوجية من حيث مخرجاته ونتائجه، وامتدت هذه الرؤية النقدية إلى المستوى العلمي، أما في هذا الوقت فقد ظهر مصطلح جودة الحياة من جانب المهتمين بالأبعاد البيئية والإيديولوجية بجودة الحياة، والتي تهتم بتأثير النظام الاقتصادي والاجتماعي على البعد البيئي لجودة الحياة.

وفي الثمانينات تم اقتراح نظريات مختلفة لجودة الحياة ،وقد وجد بينها فكرة عامة تتمثل في انه يمكن أن يتم وصف جودة الحياة بشكل دقيق على أنها اختلاف بين ظروف الحياة الحاضرة للفرد والمستوى الذي يقارن الفرد به نفسه، وترجع هذه الصعوبة في النظرية المقارنة إلى تحديد الأطر المرجعية المقارنة ، فقد يقاس هذا التفاوت في تحديد الأطر بالاختلاف بين ما يمتلكه الفرد وما تمتلكه الجماعة المرجعية ، بينما يقيس آخرون هذا الاختلاف بين ما يمتلكه الفرد وما يعتبره مثاليا، يقيس البعض الاخر الاختلاف ما يمتلكه الفرد وما يريد ان يمتلكه ،ويشير كل من "داي وجانكي Jankey،Day " أن الإمكانيات المقارنة تعد معقدة ، ويؤكد "باك ورويوكسن back ،1996 Rioux"على انه يتم دراسة وبحث جودة الحياة داخل واحد من المذاهب الثلاثة العريضة، حتى مع تطور مفهوم جودة الحياة عبر العقود الأربعة الماضية لم تظهر واحدة من النظريات على أنها الاشمل(حشيش، 2016، ص 15).

2- مفهوم جودة الحياة:

يعتبر مفهوم جودة الحياة من المفاهيم التي حظيت بالاهتمام الواسع على مستوى الاستخدام العلمي أو العملي في حياتنا اليومية غير أن مستخدمي هذا المفهوم لم يتفقوا بعد على معنى محدد لهذا المصطلح يرجع ذلك إلى عده نقاط تجملها (أغنية،2012،ص31) كالآتي:

- ✓ أن مفهوم جودة الحياة من المفاهيم المحيرة نظرا لاستخدامه في كثير من المواقف المختلفة وفروع العلم المتعدد، فيمكن أن يشير إلى الصحة أو السعادة أو تقدير الذات أو الصحة النفسية أو الرضا عن الحياة ولذت تختلف جهاد النظر وتتعدد حول الطريقة التي يمكن أن يقاس بها، ولا يوجد اتفاق حول مفهوم محدد واحد أو طريقة محددة

لقياسيه.

- ✓ ان المتخصصين في كل مجال من المجالات العلمية المختلفة اعتبروا دراسة هذا المفهوم حكرا عليهم وعرفوه من وجهة نظرهم المتخصصة ولذا ظهرت وجهات نظر متعددة وغير متفقة على تعريف محدد له، فاستخدام المفهوم لا يرتبط بمجال محدد من مجالات الحياة او بفرع محدد من فروع العلم، بل ان المفهوم موزع بين الباحثين والعلماء على اختلاف تخصصاتهم واهتماماتهم العلمية.
- ✓ جودة الحياة مفهوم يتغير بتغير الزمن وحالة الفرد النفسية والمرحلة العمرية.
- ✓ لا توجد نظرية محددة لجودة الحياة ينطلق منها هذا التعريف، فمعظم الدراسات ينقصها المنهج الواضح في قياس هذا المفهوم مما جعل الكثير من الدراسات تتناول جودة الحياة دون تحديد تعريف إجرائي محدد لها،
- ✓ أن هذا المفهوم لا يقتصر على الجانب المرضي فقط لكنه يمتد إلى الجوانب الايجابية الأخرى.
- ✓ أن مفهوم الجودة الحياة تحدده بعض المتغيرات الثقافية مما اوجد فروقا في التعريف بين الثقافات المتعددة.

وبالرغم من هذه الصعوبات فقد كانت هناك محاولات جادة لتعريف جودة الحياة، لما يحتويه هذا المفهوم من تراث علمي كبير، إلا انه يجب أن نشير إلى أن المفاهيم التي تضم جودة الحياة تواترت، لتشمل عده مفاهيم مشابهة كالسعادة والرضا، الحياة الجيدة والرضا الذاتي.

ويشير هارمان Harman،1996 إلى أن المفهوم ظهر في منتصف الستينيات من القرن العشرين .ثم شاع استخدامه في الدراسات المختلفة كأحد المؤشرات الدالة على الاهتمام برفاهية الفرد في كافة المجالات، وقد ظهر مفهوم جودة الحياة التي تسعى إليه غالبية المجتمعات باعتباره وسيلة البداية كمفهوم مكمل لمفهوم الكم لتحسين ظروف الحياة، وتحقيق الرفاهية ، وتعددت استخدامات مفهوم الجودة بصورة واسعة في السنوات الأخيرة في جميع المجالات مثل جودة الحياة، وجودة المواد الخام، وجودة الحياة الزوجية، وجودة آخر العمر، وجودة التعليم وجودة المستقبل.

ويرى كومنس أن مفهوم جودة الحياة يشير إلى الصحة الجيدة أو السعادة، أو تقدير الذات أو الرضا عن الحياة أو الصحة النفسية.

ويرى كل من ليمان وجيناس أن جودة الحياة تتمثل في الشعور بالرضا والإحساس بالرفاهية والمتعة في ظل الظروف التي يعيش بها الفرد (شيخي ،2013، ص 72).

كما يعرفها حسن مصطفى بأنها مجموع تقييمات الأفراد لجوانب حياتهم اليومية في وقت محدد وفي ظل ظروف معينه، وإدراكهم لمكانتهم ووضعهم في الحياة في محيط المنظومة الثقافية والقيم التي يعيش فيها، وعلاقة ذلك بأهدافهم وتوقعاتهم ومعاييرهم واهتماماتهم في تقييمهم للجوانب التالية (العبد، 2014، ص35):

- ✓ الرضا عن الحياة.
- ✓ الأنشطة المهنية.
- ✓ نشطة الحياة اليومية.
- ✓ السعادة.
- ✓ الأعراض النفسية.
- ✓ الصحة البدنية.
- ✓ المساندة والعلاقات الاجتماعية.
- ✓ الحالة المادية.

ويعرفها (منسي و كاظم، 2006، ص 65) بأنها شعور الفرد بالرضا والسعادة القدرة على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية، والاجتماعية، والتعليمية والنفسية، مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه.

ويعرف عبد الحميد حسن وراشد المحرزي (2007، ص15) جودة الحياة بأنها إدراك الفرد الذاتي للوضع الحالي لصحته العامة، والقدرة على قيامه بأدواره الحياتية المرتبطة بالجوانب الصحية والنفسية، والمعرفية والاجتماعية (شحدة، 2014، ص47).

كما تعرفها منظمة الصحة العالمية (2005): "بأنها إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة، وانساق القيم التي يعيش فيها ومدى تطابق أو عدم تطابق ذلك مع أهدافه، توقعاته، قيمه، واهتماماته المتعلقة بصحته البدنية، حالته النفسية، مستوى استقلاليته وعلاقاته الاجتماعية، اعتقاداته الشخصية وعلاقته بالبيئة بصفة عامة (حشيش، 2016، ص17).

ومما سبق يكون قد اتضح أن جودة الحياة تعبر عن مدى إدراك الفرد انه يعيش حياة جيدة، أو بمعنى آخر تعبر جودة الحياة من منظور الفرد وتقييمه لحياته فيما يتصل بالحالة الوجدانية والأداء النفسي اضافة الى الأداء الاجتماعي.

بمعنى اخر جودة الحياة هي المشاعر الذاتية بالسمات الشخصية والرضا عن النفس وعن الجوانب ذات الاهمية في حياة الشخص، ومن المهم تأكيدها على مفهوم الذات باعتبار ان تقدير الشخص الذاتي لمدى سعادته ورضاه عن حياته هو الاساس في الحكم عن جودة حياته.(www.gdrc.org,12-3-2014)

ومن خلال إسقاط التعريف على عينه البحث يمكن القول أن: جودة الحياة هي المتوسط لمجموع ما يتمتع به الطالب الجامعي من دخل يكفي احتياجاته ومسكن صحي ملائم، وعلاقات اجتماعية سوية، وتقبله لذاته وتقبله للآخر، والاستقرار النفسي والاجتماعي، والقدرة على مواجهة الضغوط الحياتية، والسلامة الصحية، والتكيف مع القيم المجتمعية، والالتزام بالقيم الدينية والخلقية والرضا بالقضاء والقدر.

3- مؤشرات جودة الحياة:

في ضوء استقراء العديد من المفاهيم السابق ذكرها عن مفهوم جودة الحياة، اتضح أن هناك اتفاقا كبيرا على انه مفهوم متعدد الإبعاد والملامح والجوانب وغامض التفاصيل، بسبب تعدد المجالات العلمية المختلفة التي تستخدمه، وهذه الطفرة الأخيرة والزيادة الحديثة نسبيا في بحوثه ودراساته، أكدت أن هذا المفهوم متعدد الأبعاد والمؤشرات المادية الخارجية، فيتعين على الباحثين التحديد الدقيق لطبيعته وخصائصه، في ضوء هدف البحث الذي يقومون به، وخلال العقدين الأخيرين ظهر بشكل واضح وجود نوعان من المؤشرات لجودة الحياة وهما:

أ. **المؤشرات الموضوعية:** فجودة الحياة ترتبط بالعوامل الخارجية الذي تشتمل على الخدمات المادية التي يوفرها المجتمع لأفراده، إلى جانب دخل الفرد وحالته الاجتماعية والزوجية والصحية والتعليمية، وهذه العوامل عوامل سطحية في التعبير عن جودة الحياة، إذ ترتبط بثقافة المجتمع، ودرجة تحضره ،وتعكس مدى قدرة الأفراد على التوافق مع الثقافة التي يعيشونها، ومع المعايير الثقافية والحضارية التي يوفرها المجتمع، وقد اعتبر الباحثون أن المؤشرات الخاصة بالبعد الموضوعي لجودة الحياة تتضمن مجموعة من المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس المباشر.

ب. **المؤشرات الذاتية:** وتهتم بتقييم جودة الحياة كما يختبرها ويدركها ويستجيب لها الأفراد،

وما تحققه لهم من إشباعات، ومن ثم مدى شعورهم بالرضا او السعادة، وبالتالي سعادة الناس ورضاهم أو تعاستهم وسخطهم هو الفاصل (حشيش، 2016، ص 17).

4- أبعاد جودة الحياة:

ينظر إلى جودة الحياة على أنها تركيب متعدد الأبعاد، وقد اعترف الباحثون الذين حاولوا إجراء قراءة شاملة حول متغير جودة الحياة، بأنها متغير متعدد الأبعاد وهلامي الملامح، وغامض التفاصيل، ويرجع ذلك إلى تعدد المجالات التي تستخدمه، وهذه الطفرة الأخيرة والحديثة نسبيا في بحث ودراسة متغير جودة الحياة في الحقول العلمية المختلفة مثل الطب والاقتصاد وعلم الاجتماع، وبرامج الإرشاد وكذا إعادة التأهيل أكدت أن هذا المفهوم متعدد الأبعاد والمعايير (نعمة، 2012، ص21).

أ. المعيار الأول (معيار الصحة):

1) **الصحة البدنية:** وهي ما يتمتع به الفرد من صحة جسدية جيدة خالية من الأمراض العضوية مع تقبله لمظهره الخارجي والرضا عنه.
2) **الصحة العقلية:** وهي ما يتمتع به الفرد من قدرته على حل المشكلات، وسلامة التركيز فيما يفكر فيه أو يدركه، وقدرته على اتخاذ القرار بنفسه.
3) **الصحة الانفعالية:** وهي مجموعة من العواطف، والمشاعر والانفعالات الايجابية اتجاه الأشخاص والموضوعات.

ب. المعيار الثاني (بعض خصائص الشخصية السوية):

1. **الصلابة النفسية:** وهي صمود الفرد أمام ما يواجهه من صدمات وضغوطات في مجالات الحياة المختلفة، في ضوء ما يعتقده الفرد بأنه يمتلك الإمكانيات النفسية والعقلية والاجتماعية التي تساعده على تلك المواجهة.
2. **الثقة بالنفس:** لقد أوضح جيلفورد (Guilford) أن معايير الثقة بالنفس تتمثل في الشعور بالكفاية، والشعور بتقبل الآخرين، والإيمان بالنفس والاتزان الانفعالي.
3. **السلوك التوكيدي:** مهارة الفرد في التعبير عن آرائه، سواء كانت متفقة أو مختلفة عن الآخرين، والإفصاح عن مشاعره الايجابية والسلبية.
4. **الرضا عن الحياة:** مجموعة من المشاعر والاتجاهات الايجابية التي تعبر عن قناعة

الفرد ورضاه بما يمتلكه من إمكانيات شخصية.

5. **السعادة:** وتمثل الجانب الانفعالي السوي في الشخصية، والذي يوازن بها الفرد المشاعر السلبية والمشاعر الايجابية.
6. **التفاؤل:** اعتقاد الفرد بأن أفضل شيء هو الذي سيحدث، وأن الخير سوف يهزم الشر.
7. **الاستقلال النفسي:** مهارة الفرد في الاعتماد على نفسه في أداء المهام، وإكمال التي يكلف بها.
8. **الكفاءة الذاتية: وتتمثل** في مجموعة متمايزة من المعتقدات أو المدركات المترابطة، أو المتداخلة لتنتج مجموعة من الوظائف المتعلقة بالضبط الذاتي.

ج. المعيار الثالث (المعيار الاجتماعي):

1) **الانتماء:** يحقق الشعور بالانتماء حفاظ الفرد على تماسك المجتمع، وتدعيم الروابط الاجتماعية بين أفراده، وارتباط الفرد بالمحيطين به، سواء من أهل أو أصدقاء، أو زملاء العمل.
2) **المهنة:** هي الوظيفة التي يبرز فيها الفرد قدراته، وإمكاناته في الأداء سواء العقلي أو الجسدي أو المزاجي.
3) **المهارات الاجتماعية:** مجموعة من المهارات الأدائية، والسلوكية اللفظية وغير اللفظية التي تعبر عن قدرة الفرد على التفاعل الإيجابي مع الآخرين.
4) **المساندة الاجتماعية:** هي مقدار ما يتلقاه الفرد من مساعدة ودعم مادي، وسلوكي وعاطفي من الآخرين المحيطين به مثل الأسرة، الأصدقاء، الجيران.
5) **المكانة الاجتماعية:** هي قدرة الفرد في الوصول إلى منزلة عالية ومتميزة في مجتمعه، من خلال تميزه في عمله أو دراسته، وقدرته على المشاركة الاجتماعية.
6) **القيم الدينية والخلقية والاجتماعية:** مجموعة من المبادئ والقواعد والمثل العليا الدينية والخلقية والاجتماعية التي يؤمن بها أفراد المجتمع. (أغنية ،2016، ص41).

5- النظريات المفسرة لجودة الحياة:

لقد تعددت الاتجاهات النظرية المفسرة لجودة الحياة منها الاتجاه النفسي والمعرفي ونظرية التكيف أو التعود، والاتجاه الاجتماعي والطبي والديني والتكاملي، وغيرها من

الاتجاهات، وفي دراستنا قمنا بتحديد منها ما يلي:

أ. **النظرية النفسية (الاتجاه النفسي):**

يركز الاتجاه النفسي على إدراك الفرد كمحدد أساسي للمفهوم وعلاقة المفهوم بالمفاهيم النفسية الأخرى، وأهمها القيم والحاجات النفسية وإشباعها، وتحقيق الذات ومستوى الطموح لدى الأفراد، وبالتالي فالعنصر الأساسي لجودة الحياة العلاقة الانفعالية القوية بين الفرد وبيئته، هذه العلاقة التي تتوسطها مشاعر وأحاسيس الفرد ومدركاته، فالإدراك و معه بقية المؤشرات النفسية تمثل المخرجات التي تظهر من خلالها نوعية حياة الفرد (http/www.alami.ae/125.htm) 2010

وأشار أبراهام ماسلوAbraham Maslow في نظريته إلى أن إشباع الحاجات هو المكون الأساسي لجودة الحياة، ولقد وضحها ورتبها في هرم ماسلو للحاجات الإنسانية ،حيث جاء هذا الترتيب بالتسلسل ،وحسب ما تقتضيه الضرورة الخاصة بالإنسان، إذ أن أول ما يحتاجه الفرد هو الحاجات الفسيولوجية ، والتي تتمثل في التنفس والطعام ،النوم ،الراحة ، والإخراج وغيرها ،وبعد إشباع الحاجات الفسيولوجية تظهر الحاجة إلى الأمان ،والمتمثل في الأمان الأسري والصحي ،والممتلكات والسلامة الجسمية والنفسية وغيرها، وتليها الحاجة الاجتماعية والتي تتمثل في الحب والانتماء ،وتظهر من خلال العلاقات الأسرية والصداقة و والعلاقات مع الجنس الآخر، وبعدها الحاجة للتقدير والتي تبدأ بتقدير الذات ،وتقدير الآخرين له، الثقة المتبادلة ،والمكانة المرموقة لتصل إلى تحقيق الذات ،وذلك باستغلال المكتسبات السابقة والمهارات الأساسية في مواجهة المواقف المختلفة وحل المشاكل بأقل الخسائر مع القدرة على الابتكار، وبهذا يحقق طموحاته وذاته.

و رغم كل هذه الحاجات التي حددها ماسلو فقد أهمل الحاجة الدينية بالرغم من أنها أساسيه في حياة الفرد وهذا الترتيب للحاجات ممكن أن يتغير بتغير السن والأفراد. (تواتي ،2018.ص 151)

ب. **النظرية المعرفية:**

لقد أشارت بشرى عناد دراستها (2012، ص 57) على أن الاتجاه المعرفي يركز على فكرتين أساسيتين في تفسير جودة الحياة، الفكرة الأولى أن طبيعة إدراك الفرد هي التي تحدد درجات شعوره بجودة الحياة، وهذه تتوافق مع الاتجاه النفسي، والفكرة الثانية في إطار

الاختلاف الإدراكي الحاصل بين الأفراد فإن العوامل الذاتية هي الأقوى أثرا من العوامل الموضوعية في درجة شعورهم بجودة الحياة.

ويرى بياجيه أن النمط العام للنمو يعتمد على عمليات التنظيم والتمثل والمواءمة، وهي عمليات عقلية يمكن أن نطلق عليها المصفاة التي نفهم من خلالها أحداث البيئة من حولنا، في أي مرحلة عمرية يستخدمها الإنسان في حياته، والمفاهيم التي تتكون لدينا من خلال عمليات التنظيم والتمثل والمواءمة، هي التي تجعلنا نتحرك بكفاءة في العالم المحيط بنا، ونتصرف مع الآخرين ونواجه المشكلات ونعالج الأشياء المحيطة بأكبر قدر من الثقة، وتلك عناصر الصحة النفسية (عطا الله ،2019، ص27).

ويوضح كل من تيلور وبوجدانTaylor &Bogdan، 1996 ، فريكي وآخرون Vreeke &al،1997 ، إذ يقول تيلور وبوجدان أن جودة الحياة موضوع للخبرات الذاتية، إذ لا يكون لهذا المفهوم وجود أو معنى إلا من خلال مدركات الفرد ومشاعره وتقييماته لخبراته الحياتية، كما يشير فريكي 1997 إلى أن وجود المعايير والقيم الخارجية لا يكون لها معنى إلا في سياق ما تمثله من أهميه وقيمة بالنسبة للفرد نفسه، بمعنى آخر أن المؤشرات الخارجية لجودة الحياة لا قيمة ولا أهمية بالنسبة للفرد نفسه ، بمعنى آخر أن المؤشرات الخارجية لجودة الحياة لا قيمة ولا أهمية لها في ذاتها، بل تكتسب أهميتها من خلال إدراك الفرد وتقييمه لها(عطالله، 2018، ص 27).

وتذكر كل من بشرى عناد (2012)، و بوعيشة (2013) بأن لاوتن Lawton،1996 يؤكد هذا المعنى على البيئة في تفسير لمعنى جودة الحياة بأنه يتأثر إدراك الفرد لجودة حياته بظرفان هما الظرف المكاني و الزماني ، الأول هو أن البيئة المحيطة بالفرد تؤثر على إدراكه بجودة الحياة منها تأثير مباشر كالصحة ،والغير مباشر والذي يحمل مؤشرات ايجابية كرضاه على البيئة التي يعيش فيها، أما الثاني يشير أن إدراك الفرد لتأثير البيئة على جودة حياته يكون أكثر ايجابية، وهذا كلما تقدم الفرد في العمر كان أكثر سيطرة على ظروف بيئته، وبالتالي أكثر ايجابية لشعوره بجودة الحياة(بوعيشة،2013،ص77).

ج. الاتجاه الديني:

تشير تواتي (2018) بأنه أول من تطرق لمفهوم جودة الحياة هو القرآن الكريم، الذي أشار إليها بأنها السعادة والطمأنينة، بحيث هناك من يرى جودة حياته في العمل الصالح وتلاوة القرآن أي راحة في الدنيا والفوز بالجنة.

وتؤكد هنا عطا الله حنان (2019، ص 27) بحيث تشير إلى أن الدين يوفر قاعدة وجدانية تضمن الأمن والاطمئنان النفسي والتوازن الانفعالي، والتفاؤل وحب الحياة ورضاه عنها ،كما يوفر إحساسا بمعنى الحياة اليومية، فهو يخفف من وطأة الكوارث والأزمات التي تعترض طريق الفرد، كما أن الشعور الديني يؤدي إلى الإحساس بالسعادة والرضا عن الحياة والقناعة والإيمان بالقضاء والقدر خيره وشره، واليقين بأن الله عز وجل يتدخل في الأحداث المهمة من اجل الأفضل دائما ،ويتحقق ذلك للفرد من خلال الدعاء والصلاة والشكر ،مما يوثر له أسمى صور الدعم والطمأنينة.

د. **الاتجاه الاجتماعي:**

يشير أبو حلاوة (2010) بأن جودة الحياة من المنظور الاجتماعي تركز على الأسرة والمجتمع، وعلاقات الأفراد والمتطلبات الحضارية والسكان والدخل والعمل، وضغوط الوظيفة والمتغيرات الاجتماعية.

بحيث يعتبر فرانك (frankil،1976-1955) من أوائل المنظرين لجودة الحياة حيث يرى أن جودة الحياة وليده للظروف والعوامل المحيطة بها، فهي لا توجد بالتساؤل عن الهدف أو غرض من الحياة، ولكنها تظهر من خلال الاستجابات للمواقف والمطالب التي تواجه فيها الحياة، ويضيف بأن الحب والهوية يأتي بعد الخبرات الصادمة التي يمر بها الفرد، وهي تعبر عن تحقيق العلاقات الاجتماعية الناجحة مع الأفراد المحيطين به، والإحساس بالانتماء الجماعات التي ينتمي إليها (بوعيشة، 2013، ص78).

وتضيف تواتي(2018،ص 155) بأن جودة الحياة تكتسب حسب الاتجاه الاجتماعي من الخبرات السابقة التي يمر بها الفرد، والإحساس بالانتماء داخل الجماعات ،بالإضافة إلى ضرورة التكامل بين كل ما أشار إليه جريفن وفلاناجون و بوجدان، وهذا بضرورة الاهتمام بنوعيه العلاقات الاجتماعية (مثلا العلاقات مع الزملاء)، وفي نفس الوقت بكميه العلاقات (أي إلى الحجم والدرجة التي تصل إليها هذه العلاقات)، وكل هذا يساعدنا في الارتقاء بجودة الحياة، ونختم القول في قول خاتم الأنبياء محمد صلى الله عليه وسلم:" لا

خير في من لا يألف ولا يؤلف".

هـ. الاتجاه الطبي:

يذكر المالكي (2011) بأنه بدأ الاهتمام بمفهوم جودة الحياة في المجال الطبي، حيث لاحظ الأطباء العلاقة بين الحالة الصحية للفرد وجودة الحياة، من خلال معايير الجودة في الرعاية الصحية، وضرورة الاهتمام بقضايا الحياة لدى المرضى، حيت يدركها المرضى بصورة تختلف عن الأسوياء، والعمل على تنمية شبكة العلاقات الاجتماعية لديهم من خلال استراتيجيات فعالة (عطا الله، 2019، ص27).

يضيف الهمص (2010) بأن رفايل وآخرون (al Rapheal &،1996) يشيرون إلى أن جودة الحياة تعطي مؤشرا للمخاطر الصحية، والتي من الممكن أن تكون جسدية أو نفسية، وذلك في غياب العلاج الحالي أو الاحتياج للخدمات، وأن هناك فرق بين جودة الحياة والحالة الصحية المحسوسة للمرضى، حيث وجد أن جودة الحياة والحالة الصحية لكل منها تركيبه المميز الخاص به، وعندما نعطي معدل لجودة الحياة نجد أن المرضى يركزون على الحالة العقلية أكثر من تركيزهم على الحالة الجسدية.

ويذكر العجمي، 2015، ص 19) عن (Fallowfield،1990) بأنه يحدد الأطباء المتخصصون جودة الحياة بالوظيفة العضوية، بينما الأطباء النفسيون ينظرون إلى جودة الحياة باقتران العلاقات المتبادلة بين المجال العضوي والانفعالي والاجتماعي، كما أضاف المالكي بأن هذا الاتجاه يهدف إلى تحسين جودة الحياة للأفراد الذين يعانون من أمراض جسديه مختلفة، أو نفسية أو عقلية، وذلك عن طريق البرامج الإرشادية والعلاجية التي تتعلق بالوضع الصحي وفي تطوير الصحة.

ويذكر الأشول نقلا عن كل من إبراهيم والصديق (2006) بأن الاهتمام من قبل أصحاب هذا المجال في تعزيز ودفع جودة الحياة لتصبح هدفا واقعيا في التعامل مع المرضى وتوفير الدعم النفسي والاجتماعي لهم ،وهناك أدلة متزايدة على أن المرض والمؤسسات المتوفرة لعلاجه يرتبط ارتباطا وثيقا بكيفية تصور الفرد إلى حد يتمتع بحياة ذات جودة عالية، وجاءت العديد من الأبحاث الطبية التي استهدفت جودة حياة الأفراد الذين يعانون من أمراض مختلفة (تواتي 2018، 157)، و أضافت شيخي عن عبد الله (2010) بأن هذا الاتجاه يهدف إلى تحسين جودة الحياة للأفراد الذين يعانون من الأمراض الجسمية

المختلفة أو النفسية أو العقلية، وذلك عن طريق برامج إرشادية وعلاجية، وتعتبر جودة الحياة من المواضيع الشائعة للمحاضرات التي تتعمق بالوضع الصحي، وفي تطوير الصحة فقد زاد اهتمام الأطباء والمتخصصين بالشؤون الاجتماعية والباحثين في العلوم الاجتماعية لتعزيز ورفع جودة الحياة لدى المرضى من خلال توفير الدعم النفسي والسيكولوجي لهم (شيخي، 2014، ص 83 -82).

و. **نظريه التكيف أو التعود:**

يشير دينر ورهاتز (Diener &Rahtz،2000) بأن هذه النظرية تتلخص في فرضية أن الأفراد يتصرفون بشكل مختلف اتجاه الأحداث الجديدة التي تمر عليهم في حياتهم، وذلك اعتمادا على نمط شخصياتهم، وردود أفعالهم، وأهدافهم في الحياة، ولكن نتيجة التعود والتأقلم مع الأحداث، ومع مرور الوقت فإنهم يعودون إلى النقطة الأساسية التي كانوا عليها قبل وقوع الأحداث، كما أن الأفراد المختلفون لا يتكيفون بنفس الطريقة أو بشكل مطلق مع الأحداث والظروف المحيطة بهم (عطاالله، 2019، ص30).

6- مكونات جودة الحياة:

يمكن القول بأن جودة الحياة هي الممارسة الانفعالية للأنشطة اليومية الاجتماعية والبيئية كما وكيفا، بدرجة عالية من التوفيق والنجاح وبرضا نفسي عن الحياة بشكل عام، وشعوره بالإيجابية والصحة النفسية، وتخطي العقبات والضغوط بفاعلية، بقصد انجاز هذه الأنشطة باقتدار حيث أن لجودة الحياة ثلاث مكونات رئيسيه تتمثل في:

أ- الإحساس الداخلي بحسن الحال والرضا عن الحياة الفعلية التي يعيشها الفرد، بينما يرتبط الإحساس بحسن الحال بالانفعالات، يرتبط الرضا بالقناعات الفكرية أو المعرفية الداعمة لهذا الإحساس، وكليهما مفاهيم نفسية ذاتية أي ذات علاقة برؤية وإدراك وتقييم الفرد.

ب- القدرة على رعاية الذات والالتزام، والوفاء بالأدوار الاجتماعية التي تمثل إعاقة المنظور المناقض لهذه القدرة، وترتبط بعجز الفرد عن الالتزام أو الوفاء بالأدوار الاجتماعية.

ت- القدرة على الاستفادة من المصادر البيئية المتاحة الاجتماعية منها (المساندة الاجتماعية والمادية، وتوظيفها بشكل ايجابي) (داهم، 2015، ص38). كما يوظف جونس

jones مكونات جودة الحياة كما في الجدول التالي: (يوسف، 2009، ص10).

جدول (1) مكونات جودة الحياة

	على المستوى الشخصي	على مستوى المجتمع
شخصي/نوعي (الإحساس)	كيف يتغير الشخص تجاه نفسه وحالاته.	كيف يتغير الشخص تجاه مجتمعه، وقدرته على المشاركة والتأثير في قرارات المجتمع نحو جودة الحياة.
موضوعي / كمي (الحالات)	الحالات الوظيفية مثل التعليم.	الحالة الاقتصادية والاجتماعية والبيئية وكفاءة الحكومة.

ويرى فرجاني (1992) أن مكونات جودة الحياة هي:

أ. **الحقوق الفردية:**

- ✓ السلامة الشخصية: حظر التعذيب والإيذاء البدني والنفسي، والمعاملة غير الإنسانية، والعقوبات القاسية أو المحطة بالكرامة.
- ✓ حرية الرأي والتعبير والبحث عن المعلومات والأفكار والحصول عليها ونقلها.
- ✓ حرية الفكر والعقيدة والعبير عنها.
- ✓ حرية الحياة الخاصة.

ب. الحقوق الجمعية:

- ✓تكوين أسرة.
- ✓الرعاية الاجتماعية.
- ✓مستوى معيشة لائق.
- ✓التعليم المجاني في المرحلة الأساسية، والمكسب للقيم والمهارات والتوجهات الاجتماعية المحفزة للنهضة، والمستمر مدى الحياة (نعيسة ،2012، ص 154).

ومن كل ما سبق نجد أن الرضا والسعادة من أبرز المكونات الأساسية لجودة الحياة، إضافة إلى القدرة على إشباع حاجات الفرد من خلال إثراء البيئة ورقي الخدمات التي تقدم له في المجال الاجتماعي والنفسي والتعليمي.

7- مجالات جودة الحياة:

أكد الكثير من الباحثين والدارسين أن جودة الحياة هي نظام معقد يضم عده مجالات:

أ. **المجال النفسي:** يرى الكثير من الباحثين أن المجال النفسي لجودة الحياة يتضمن جميع

المشاعر والحالات العاطفية الايجابية.

ويرى البعض الآخر أن هذا المجال يعتمد على غياب المؤثر السلبي مثل القلق والاكتئاب.

وبمعنى آخر أن تقييم الحالات العاطفية السلبية من خلال المقياس الذاتي المخصص لقياس جودة الحياة يعتبر عنصرا مهما لتحديد بعض الجوانب النفسية المتعلقة بجودة الحياة الذي يمتاز بها كل فرد (أشواق، 2009، ص 52).

وتدمج علام ضمن المجال النفسي لجودة الحياة المفاهيم الدينامية الإجرائية مثل التنمية الشخصية، وتقدير الذات والتذكر والتركيز والتعلم (سحر، 2012، ص258).

ب. **المجال الاجتماعي:** يرى جريفنGriffin،(1988) أنه يجب الاهتمام أكثر بنوعية العلاقات الاجتماعية للأفراد أكثر من الاهتمام بكمية هذه العلاقات، وهو ما يحدد عنده المجال الاجتماعي لجودة الحياة.

أما فلاناجون(Flanagan 1982) فهو يهتم أكثر بكمية العلاقات الاجتماعية حيث يرى أن هذا المجال يندرج ضمن طريقة الفرد في تقييم الوظائف الاجتماعية (تقدير الذات الاجتماعية، الإحساس بتحقيق الذات، النجاحات والفشل...الخ)، وكذلك أهمية التطرق إلى فعالية الشبكة الاجتماعية للأفراد (التكوين، الكثافة، التشتت الجغرافي، وتيرة الاتصال بين الأفراد كثافة العلاقات ...الخ).

نرى من خلال هذين الاتجاهين أن المجال الاجتماعي لجودة الحياة من جانب يتضمن نوعية العلاقات الاجتماعية، ومن جانب آخر يركز على المجال الاجتماعي لكمية العلاقات الاجتماعية.

وتأسيسا على ما سبق يتضح انه لا يمكن النظر إلى هذا المجال إلا بشكل متكامل بين هذين الاتجاهين.

ج. **المجال البدني:** يدمج الباحثين تحت هذا المجال الصحة البدنية. والقدرات الأدائية، والصحة البدنية تتضمن كل من الطاقة الحيوية، التعب، الراحة، النوم، الآلام، الأعراض، ومختلف المؤشرات البيولوجية، وتتضمن القدرات الأدائية الوضع الوظيفي، تنقل الفرد، الأنشطة اليومية التي تمكن الفرد من الأداء ومن الاستقلالية النسبية.

نرى هنا انه من الصعب التطرق الى المجال البدني دون مراعاة كل من المجالين

السابقين، وكيفية تأثيرهما على هذا المجال، وهذا ما يظهر من خلال المكونات التي يتضمنها هذا المجال سواء ضمن الصحة البدنية أو القدرات الأدائية.

د. **الرضا عن العيش:** يرى بافو (1991) بأن الرضا عن العيش هو عبارة عن عملية معرفية تهدف إلى المقارنة بين حياة الفرد وبين معاييره المرجعية (القيم والمثل ...)، فهو يعبر عن التقييم الكلي الذي يقوم به الفرد عن حياته.

ويذهب دينر(1994) إلى أن هذا المفهوم يهدف إلى الحكم الشعوري والشامل الذي يطلقه الفرد عن حياته، ويظهر هذا ضمن مجالات محددة مهنية، عائلية ، الصحة، الذات...الخ.

نرى أن هذا المجال له اهتمام بفعالية الفرد في تقييمه الكلي لحياته الذي يعتمد على معايير ومكونات الحياة اليومية.

هـ. **السعادة:** يتميز هذا المفهوم بالتعددية الوظيفية، فهو يتضمن ثلاث مكونات مستقلة فيما بينها: مكون انفعالي ايجابي(المتعة)، مكون معرفي تقييمي (الرضا)، ومكون سلوكي (التفوق).

وبالرغم من الاجتهادات والمقاربات التي توصل إليها الأخصائيون النفسانيون فيما يخص هذا المفهوم إلى انه بقي لوقت طويل مرتبط بالبحث عن المتعة، أو اعتباره مرادفا لمصطلح العافية.

ويرى الباحثون أن مفهوم السعادة يعبر عن السمة، أكثر من اعتباره حالة، حيث يهدف للوصول إلى حاله مستقرة ومستدامة نسبيا.

و. **الرفاهية الذاتية:** يمكن التطرق إليها من خلال ثلاث نقاط أساسيه:

- ✓مفهوم الذاتي، أي التقييم الذاتي الذي لا يعتمد على متطلبات الحياة الموضوعية.
- ✓انها تعتمد على التقييم الايجابي الشامل للحياة التي يعيشها الفرد.
- ✓تهتم بضرورة توفر مؤشرات الايجابية، دون اهتمامه بغياب الانفعالات السلبية.

ويرى دينر(1994) أن هذا المفهوم يعبر عن تجربه الفرد العامة لردود الفعل الايجابية اتجاه حياته ،ويشمل جميع المكونات الدنيا مثل الرضا عن العيش ومستوى المتعة.

نرى هنا أن الرضا والسعادة هما المكونان الرئيسيان لمفهوم العافية، حيث يجب أن يتوفر هذين المكونين ولو بأقل قدر ممكن ليتحقق هذا المفهوم (أشواق، 2009، ص 53- 54).

8- العوامل الأساسية في تشكيل جودة الحياة:

يشير جود (1994) إلى أربعة عوامل لتشكيل جودة الحياة هي:

- ✓ حاجات الفرد (الحب، التقبل. الجنس، الصداقة، الصحة الأمن) .
- ✓ التوقعات بأن هذه الحاجات خاصة بالمجتمع الذي يعيش فيه الفرد.
- ✓ المصادر المتاحة لإشباع هذه الحاجات بصورة مقبولة اجتماعيا.
- ✓ النسيج البيئي المرتبط بإشباع هذه الحاجات (عبد القادر، 2008، ص94).

كما توصل سامي إلى بعض الحقائق الخاصة بجودة الحياة منها:

- ✓ يشعر الفرد بجودة الحياة عندما تشبع حاجاتهم الأساسية، وتكون لديه الفرصة لتحقيق أهدافه في مجالات حياته الرئيسية.
- ✓ ترتبط جودة الحياة لدى الفرد بجودة حياة الأشخاص الآخرين الذين يعيشون في البيئة نفسها.
- ✓ تعكس جودة الحياة لدى الفرد تراثه الثقافي وتراث الآخرين المحيطين به.
- ✓ جوده الحياة بناء نفسي يمكن قياسه من خلال المؤشرات الذاتية، والمؤشرات الاجتماعية.
- ✓ تعزيز جودة الحياة يتضمن الأنشطة وبرامج التأهيل والعلاج والدعم الاجتماعي. (هاشم، 2001، ص 132- 133).

9- مقومات جودة الحياة:

تعتبر جودة الحياة مفهوم نسبي يختلف من شخص إلى آخر من اعتبارات تقيم حياته، وتوجد عوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة وهي:

- ✓ القدرة على التحكم.
- ✓ الصحة الجسمانية والعقلية، الأحوال المعيشية والعلاقات الاجتماعية.
- ✓ القدرة على التفكير وأخذ القرارات.
- ✓ الأوضاع المالية الاقتصادية.
- ✓ المعتقدات الدينية والقيم الثقافية (بوعيشة،2013، ص 53).

10- سبل الارتقاء لمستوى جودة الحياة:

يشير عبد الوهاب كامل (2004) إلى أنه حتى يتحقق للفرد جودة الحياة في كل المجالات الجسمية والنفسية والاجتماعية والاستقلالية والجوانب الروحية، والتعامل مع البيئة، يجب عليه معرفه نقاط القوة والتركيز عليها، والتدريب من اجل اكتساب المهارات السلوكية حتى يتاح له التغلب على مواطن الضعف، وأيضا المؤسسات التربوية والإعلامية دورها في تغيير أفكار الإنسان الخاطئة وممارسة الضبط والتحكم الذاتي الواعي ، والابتعاد عن المعايير المتشددة التي تجعله دائما يشعر بالذنب القاتل ، ويجب على الفرد تعلم مهارات مقاومة الفشل والإحباط، وعليه الاستمرار باستثارة طاقته الداخلية والحديث الذاتي حتى ينطلق بحرية وحب وسلام للتعبير عن نفسه (حشيش، 2016، ص 29).

كما يشير صلاح الدين محمد توفيق (2010) إلى أن الجودة لها العديد من سبل الارتقاء لمستوى جودة الحياة تعتمد على بعض الدعائم تتمثل في:

- ✓المجتمع: – تحسين الخدمات المقدمة للأفراد.
  - الاهتمام بالتكنولوجيا.
  - الرعاية الصحية للأفراد والتثقف الصحي.
- ✓الأسرة: – التنشئة السليمة للأبناء.
  - احترام متبادل بين الزوجين والأبناء.
  - المرونة العاطفية.
  - استخدام الذكاء الوجداني بالتعامل بين الآباء والأبناء.
- ✓الفرد: – استخدام أساليب فعاله في مواجهه الضغوط.
  - أن يتبع الفرد الإجراءات الصحيحة في حياته.
  - البحث عن معنى الحياة.
  - التمسك بالدين.

كما يشير حمدي الفرماوي (1994) إلى أن السبيل إلى جودة الحياة ربما يكون في ثلاث أمور مهمة هي:

- ✓مجاهده النفس.
- ✓تمسك الإنسان بالكينونة وتعمق الوجود.
- ✓علاقة أفق الحرية الأرحب (حشيش، 2016، ص29).

11- نماذج جودة الحياة:

توجد العديد من النظريات التي حاولت تفسير جودة الحياة من خلال شعور الفرد بجودة الحياة، وسوف نتناول بعض هذه النماذج بشيء من التفصيل كما يلي:

أ. نموذج ايفانس (Evans،1994):

بني هذا النموذج على الوجهة التكاملية لجودة الحياة لدى الفرد ويتضمن:

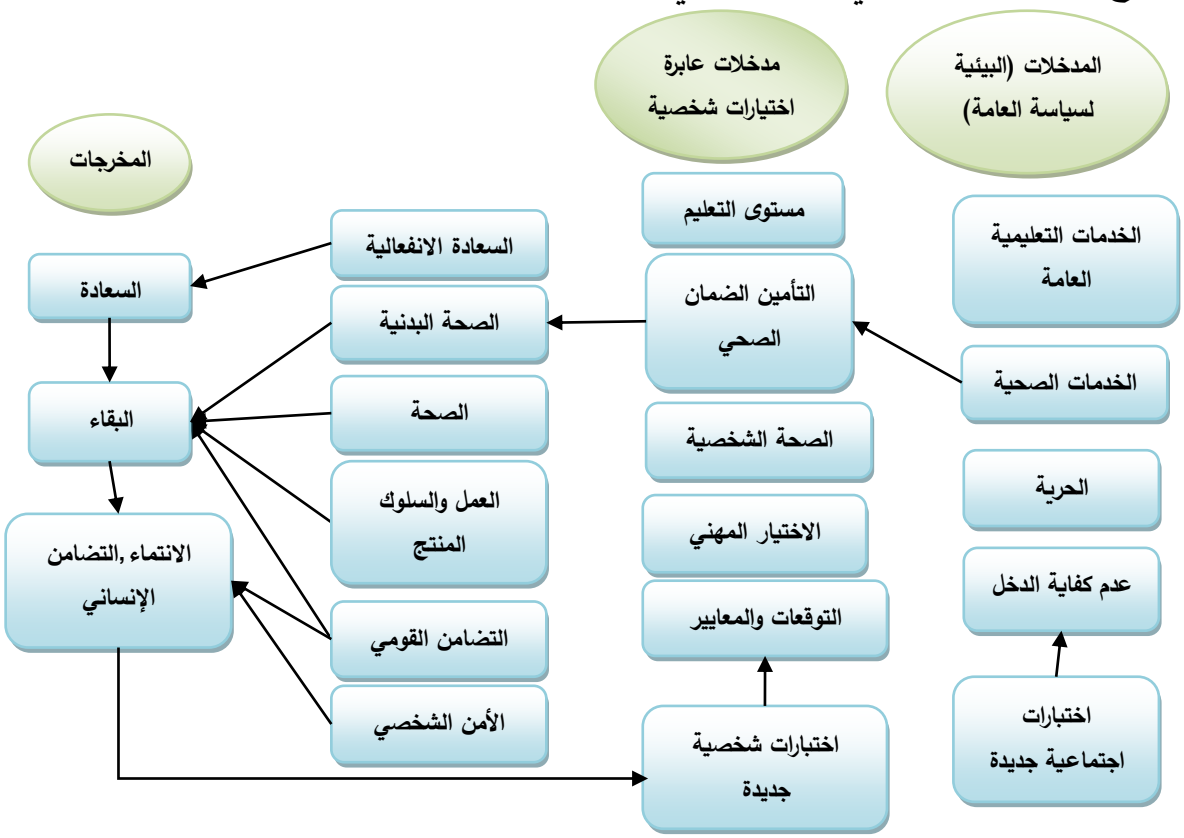
1) السمات الشخصية لدى الفرد (تقدير الذات–التفاؤل، العصابية، الانبساطية) وهي عبارة عن سمات نابعة من الداخل وتشتمل على الأبعاد المعرفية و الانفعالية.
2) الهناء الشخصي ويتضمن:
   - ✓ الانفعال الايجابي أو السلبي، ويكون داخل المصدر ومكونا انفعاليا.
   - ✓ الرضا العام عن الحياة، ويكون داخل المصدر ومكونا معرفيا.
3) محصلة جودة الحياة وتتضمن:
   - ✓ جودة الحياة السلوكية، وتكون خارجية المصدر ومكونا معرفيا.
   - ✓ جودة الحياة المتصلة بالصحة، وتكون داخلية أو خارجية المصدر، وتتمثل في الجوانب المعرفية والوجدانية (سليمان، 2009، ص 59).

ب. نموذج فينوهوفن (Veenhoven،2000):

ويفسر هذا النموذج جودة الحياة من خلال أربع مكونات مرتبة كالآتي:

1) فرص الحياة Life Chance ينقسم إلى بعدين:
   - ✓ الجودة في البيئة الخارجية Outer Qualities.
   - ✓ الجودة المنبثقة من الداخل Life Ability، وهو يشير إلى إمكانيات وقدرات الفرد الداخلية، التي تمكنه من متابعة المشكلات الحياتية بطريقه أفضل.
2) نتائج الحياة Life Results، وتشمل ما يلي:
   - ✓ الفائدة أو المنفعة Utility of life ، وهي تشير إلى جودة الحياة من خلال المحصلة التي يمكن الحكم عليها من خلال قيم الفرد والبيئة بمعنى استغلال البيئة الخارجية، والتي تمثل رؤية الحياة على أنها جيدة.
   - ✓ تقديم أو تقدير الحياة، وتشير إلى جودة الحياة كما يدركها الفرد.

ج. نموذج هيجرتي وآخرين (Hagerty at al،2001) قام هيجرتي وآخرون ببناء نموذج كما هو موظف في الشكل التالي:



شكل1 يوضح البناء النظري المنظم لمفهوم جودة الحياة ومسبباتها

ويرى الباحث أنه يتضح من الشكل السابق أن هناك مدخلات تشكل طبيعة البيئة التي يعيش فيها الفرد، وكذلك السياسة العامة للمجتمع، فهذه المدخلات التي تتمثل في (الخدمات التعليمية العامة، الخدمات الصحية، الحرية...الخ) تعتبر مدخلات عامة لجميع أفراد المجتمع، بينما نرى في نفس الشكل مدخلات خاصة لاختيارات شخصية أي بناء على ما يختاره الفرد بملء إرادته (مستوى التعليم، الصحة الشخصية، الاختيار المهني...الخ) وتؤدي المدخلات العامة والشخصية إلى مخرجات تعبر عن مدى جودة حياة الفرد، وتظهر في سعادته النفسية، المادية، الصحية سلوكه المنتج، تضامنه القومي، أمنه الشخصي.

فجودة الحياة مصطلح يشير إلى سعادة الفرد الوجدانية والاجتماعية والجسمية، وإلى قدرته على توظيف ما لديه من قدرات للقيام بالمهام العادية في الحياة (شحدة، 2014، ص 49).

د. نظرية فنتجودت وآخرين:

تشير إلى انه يمكن تفسير جودة الحياة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية المتمثلة في التالي:

- ✓ جودة الحياة الذاتية: وتتمثل في الهناء، الرضا عن الحياة، والسعادة، ومعنى الحياة.
- ✓ جودة الحياة الموضوعية: وتتمثل في التنظيم البيولوجي، وإدراك الإمكانات الحياتية، وانجاز الحاجات، والمعايير الثقافية.
- ✓ الوجه البيولوجي الذي يشير إلى الوجود البشري.

12- المفاهيم المتغيرات النفسية المتعلقة بجودة الحياة:

هناك عدد كبير من المفاهيم النفسية المرتبطة بجودة الحياة وفيما يلي عرض لبعض المفاهيم:

أ. الصحة النفسية الايجابية:

أشار دينر (Denier 1955) إلى أن مفهوم جودة الحياة يحل بديلا في كثير من الدراسات لمفهوم الصحة النفسية الايجابية، كما ورد هذا المصطلح في تعريف منظمة الصحة العالمية الذي ينص على أن الصحة النفسية حالة من الشعور بالسعادة يتضمن بصفة عامة بعدين هما: الضيق أو الكدر النفسي وجودة الحياة، وبهذا يكون احدهما بعدا سلبيا متمثلا في الضيق والكدر النفسي، والثاني ايجابيا المتمثل في جودة الحياة، ويرى الباحث أن مفهوم الصحة النفسية مفهوم واسع يشتمل على جودة الحياة، بل إن جودة الحياة بعد من أبعاد الصحة النفسية.

ب. المرونة النفسية:

يربط بعض الباحثين بين مفهوم جودة الحياة ومصطلح رئيسي يستخدم في مجال علم النفس الايجابي في الوقت الراهن، وهو مصطلح المرونة النفسية Psychological Resilienceأو الصمود النفسي، أو المرونة الايجابية، وعند استخدام مصطلح المرونة النفسية نجد البعض يستخدمه بصورة غامضة وشديد العمومية بشكل يتعذر تمييزه عن دلالات كلمات أخرى مثل القدرة على التحمل، والقدرة على مواجهة الشدائد بصلابة، والقدرة على التعافي، والتجاوز السريع للتأثيرات السلبية لأحداث الحياة.

ج. إشباع الحاجات Need Hierachy :

يعد إشباع الحاجات من أهم المفاهيم المرتبطة بجودة الحياة، انطلاقا من أن جودة الحياة لأي فرد هي عبارة عن مجموعة من الحاجات، التي يصبح الفرد بعد إشباعها راضيا. وهذا ما تؤكده هناء الجوهري 1994 أن جودة الحياة تهدف إلى استجلاء العائد والمردود النفسي للظروف المعيشية للأفراد.

وقد أسهمت نظريه تدرج الحاجات لماسلو إسهاما كبيرا فهو يرى أن الحاجات الحيوية تؤلف الأساس في الدراسة جودة الحياة، ويشتمل مدرج ماسلو الحاجات النفسية على خمس مستويات (الحاجات الفسيولوجية، حاجات الأمن، حاجات الانتماء والحب، حاجات التقدير، الحاجة إلى تحقيق الذات)، وبين ماسلو أن إشباع حاجات التنظيم الهرمي يعد أمرا أساسيا للصحة النفسية، وتمنع المرض النفسي وبالتالي تؤدي إلى تحسين جودة الحياة.

د. الرضا عن الحياة Life Satisfaction :

يذكر مجدي الدسوقي1999 أن الرضا عن الحياة هو تقييم الفرد لجذبه الحياة التي يعيشها طبقا لنسقه القيمي، ويعتمد على مقارنة الفرد لظروفه الحياتية بالمستوى الأمثل الذي يعتقد أنه مناسب لحياته.

وترى مديحه العزبى 1982 أن الرضا هو حالة داخلية للفرد، ويظهر في سلوكه واستجاباته وتشير إلى تقبله لحياته الماضية والحاضرة وتفاؤله بمستقبل حياته، وتقبله لبيئته المدركة وتفاعله مع جوانبها.

ونستطيع القول أن الرضا عن الحياة هو أساس جودة الحياة، فالرضا عن الحياة وتقبل الفرد لذاته وأسلوب الحياة التي يحياها، وتوافقه مع نفسه وعمله، متقبلا لأصدقائه وزملائه ورؤسائه، راضيا عن انجازاته متفائلا بمستقبله مسيطرا على بيئته، صاحب القرار على قادر على تحقيق أهدافه. (شحدة، 2014، ص53)

هـ. مفهوم الذات Self Coneept :

إن مفهوم الذات من المفاهيم الأساسية في جودة الحياة، حيث أن مفهوم الذات هو الجوهر الشخصي، وهو حجر الزاوية فيها فهو منظم للسلوك، ومحدد لجميع تصرفات الفرد، حيث انه يؤثر أدائيا في كل شيء نفعله.

ويرى عماد الدين إسماعيل أن مفهوم الذات هو مصدر التأثير بالنسبة للآخرين أو أنه

التنظيم الإدراكي والانفعالي، الذي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل.

ومن أهم النظريات التي درست مفهوم الذات نظرية الذات عند كارل روجرز 1951 الذي يرى أن مفهوم الذات هو المحدد لكيفية استجابة الفرد فيما يواجهه من مواقف، ويتضمن أيضا الصورة التي يدرك فيها ذاته من خلال استجابات الآخرين الذين يتعامل معهم، فهو يحدد جميع صور السلوك، فمعظم السلوكيات التي تصدر عن الإنسان هدفها الحفاظ على هذه الذات ويعتبر ذلك جوهر جودة الحياة.

إذا يمكن القول أن جودة الحياة تتحدث من خلال تعديل مفهوم الفرد عن ذاته، وبالتالي يمكن تحسين جودة الحياة من خلال تعديل وتغيير مفهومه عن ذاته، والشيء نفسه في العلاج النفسي فيتم التغيير تعديل مفهوم المريض عن ذاته لإحداث التغيير في السلوك.

و. الرفاهية Well-Being :

يتفق معظم الباحثين في تعريفهم لمفهوم الرفاهية على انه يتضمن جانبين:

- ✓ الجانب المعرفي: ويتمثل في الرضا عن الحياة أو جملة المعتقدات التي يكونها الفرد ازاء العالم.
- ✓ الجانب الوجداني: ويتمثل في الشعور بالسعادة أو سيطرة المشاعر السارة والايجابية في مقابل مشاعر المكدرة.

ويعرف كل من ويندي وآخرون(wendy at al 1989) ، الرفاهية بأنها تقييم الفرد الايجابي لظروف حياته ، وينعكس ذلك التقييم في صورته الكلية من خلال الرضا العام عن الحياة ، والشعور بالسعادة كما ينعكس في صورته الجزئية من خلال الرضا الشخصي عن سياقات الحياة الجيدة كالصداقة والحياة الأسرية وما إلى ذلك.

وتوجد العديد من وجهات النظر حول العلاقة بين جودة الحياة والرفاهية، حيث يعتبر البعض أن هذين المصطلحين قابلين للتبادل بينما يعتبر البعض الآخر الرفاهية مكونا لمفهوم جودة الحياة العريض.

و قد وضع علماء الاقتصاد تمييزا واضحا بين الرفاهية، والتي هي من وجهه نظرهم تتعلق بالأفراد، وجودة الحياة التي تهتم بمقارنات السعادة بين الأفراد.

ونجد أن النماذج الذاتية للرفاهية متشابهة مع نماذج جودة الحياة، حيث ترتبط الرفاهية الذاتية بمدى الذاتية والعوامل الخارجية المتعلقة بحياة الفرد، ويعرف البعض جوده الحياة

على أنها رفاهية.

وترى الباحثة أن المصطلحين جودة الحياة والرفاهية، يستخدمان بنفس المعنى في حالة قصر المفهوم على الجانب الذاتي فقط، أما في حالة استخدام مفهوم جودة الحياة فعادة ما يتضمن التعريف الجانبين الذاتي والموضوعي، حيث يتطلب التقييم الذاتي تقدير الرفاهية لذلك تبدو منفصلة عن جودة الحياة، والتي تعتبر بصفة عامة تقدير كل من المؤشرات الذاتية والمؤشرات الموضوعية.

ويوضح هاس Hass المستويات والمظاهر المختلفة للمفهوم الواسع لجودة الحياة، ويرى أن من يختار التركيز على المؤشرات الذاتية لجوده الحياة انه يناقش إما الرفاهية أو جودة الحياة المدركة ذاتيا، وأما من يختار التركيز على المؤشرات الموضوعية لجودة الحياة، فهو يناقش إما الحالة الوظيفية أو جودة الحياة المدركة ذاتيا، ومن يدرس جودة الحياة فهو مطالب بأن يزودنا بتقييم كل من المؤشرات الذاتية والموضوعية.

ز. القيم Values:

يعتبر مفهوم القيم من المفاهيم التي تحتل الصدارة بالنسبة لجودة الحياة ،وهذا ما أكده ميلتون روكيتشMilton Rokeach ،1973 فهو مفهوم له دور مهم في حياة الأفراد، إضافة لأهميته في تفسير الطموحات والتوقعات الخاصة بالأفراد ،كما أن متغير القيم يسهم في تحديد مستويات الأهمية النسبية لمجالات الحياة المتعددة، وطبيعة تدرجها وفقا للنسق القيمي الخاص بالفرد، ويتفق عدد من علماء النفس على أهمية القيم كمؤشر نفسي دال على تقدير الفرد لقيمة الحياة في جوانبها المختلفة ومن هؤلاء العلماء نجد كل من اندروز F.Andrews، كامبل Kampel ، ستيفني ويتي S. Withy ، منفيرس P.Converse ،البورت T.Alport ، روجرز Rodgers .

ويؤكد عبد اللطيف خليفة 1992 أن القيم تمثل انعكاسات الأسلوب الذي يفكر به الأشخاص في ثقافة معينة، فهي توجه سلوك الأفراد وأحكامهم اتجاهاتهم فيما يتصل بما هو مرغوب فيه أو مرغوب منه من أشكال السلوك في ضوء ما يضمه المجتمع من قواعد ومعايير، وقد تتجاوز الأهداف المباشرة للسلوك إلى تحديد الغايات المثلى، وهي على حد تعبير روكيتش إحدى المؤشرات العامة لجودة الحياة ومستوى الرقي أو التحضر في أي مجتمع من المجتمعات.

حيث أن القيم هي اتجاهات مركزية نحو ما هو مرغوب أو غير مرغوب أو نحو ما يصح وما لا يصح، وتشكل القيم المركزية محورا لكثير من الاعتقادات والاتجاهات والسلوك، وقد تؤثر في أحكامنا وأفعالنا إلى ما هو ابعد من الموقف المباشر أو الموقف المعين، وذلك عن طريق إمداد الفرد بإطار مرجعي لإدراك وتنظيم الخبرة للاختيار من بدائل الفعل.(شحدة، 2014، ص 55).

ح. الإدراك:

يعتبر الإدراك محددا أساسيا لمفهوم جوده الحياة ،وبالرغم من قلة ما كتب في جودة الحياة من المنظور النفسي إلى أن المدقق في مباحث علم النفس يجد أن مفهوم الإدراك له السبق في فهم وتحديد المتغيرات الأساسية لجودة الحياة لكون جوده الحياة في النهاية هي التعبير عن الإدراك الذاتي لجوده الحياة ،فالحياة بالنسبة للفرد هي ما يدركه منها حتى أن تقييم الفرد للمؤشرات الموضوعية في حياته يمثل في احد مستوياته انعكاسا مباشرا لإدراك هذا الفرد لجودة الحياة في وجود هذه المتغيرات على هذا المستوى، والذي يتوقف على مدى أهمية كل متغير من المتغيرات للفرد، وذلك في وقت محدد وفي ظل ظروف معينة، ويظهر ذلك بوضوح في مستوى السعادة أو الشقاء الذي يكون عليه ،والذي يؤثر بدوره على تعاملات هذا الإنسان مع كافة المتغيرات الأخرى التي تدخل في نطاق تفاعلاته،

وبما أن الإدراك يعني فهمنا وتأويلنا وتفسيرنا لما يأتي من العالم الخارجي عن طريق حواسنا، فلا بد أن تتأثر استجابتنا وأوجه نشاطاتنا بعملية الإدراك تلك، ولا شك أن في استجابتنا لما ندرك على انه ايجابي ومفيد تختلف عن استجابتنا فيما لو أدركناه على أنه سلبي وضار، وحتى يستطيع الفرد أن يكيف سلوكه ونشاطه ويتوافق مع من حوله توافق ناجحا، فلابد من النظر إلى هذا المفهوم من خلال إحساس وإدراك الفرد بالرضا وإدراكه لقيمة الحياة (فرج، 1989، ص 149).

ط. أسلوب الحياة:

فمفهوم أسلوب الحياة من المفاهيم التي تفرض نفسها في أدبيات جوده الحياة، فهو أحد المكونات الأساسية التي يتم الاعتماد عليها في بناء المؤشرات لجودة الحياة والتي يستند إليها في تفسير إدراك الناس لجودة الحياة، ومدى رضاهم عما تحققه الحياة لهم من إشباعات أو مدى سخطهم عما تسببه لهم من إحباطات (صالح، 1990، ص60).

13- قياس جودة الحياة:

يعتبر قياس جودة الحياة من المجالات التي مازالت تحتاج جهدا كبيرا من المتخصصين، فعلى الرغم من وجود مقاييس عديدة في هذا المجال، إلا أن غالبيتها ليست شاملة، ويرى جيل وفينستين (Gill & Feinstein 1994) ، أن مقاييس جودة الحياة قد تطورت منذ السبعينيات، وأصبحت تتسم ببعض الخطوات المهمة في الإعداد مثل اختيار البنود وحذف البنود غير المناسبة، والاختبار القبلي للقياس ،والتقييم الكلي إلا أن بعض المقاييس ينقصها الصدق الظاهري، وتشير تستا وسيمونسون (Testa &Simonson،(1996 إلى أن مقاييس جودة الحياة يمكن أن تكون شاملة، أو مركبة ،كما يمكن أن تكون بطريقه القوائم، وفي جميع الأحوال يجب أن تتسم هذه المقاييس بتغطية الأحداث والصدق والثبات والتجانس، ويصنف تورجرسون (Totgerson)،(1999 ان المقاييس المستخدمة في هذا المجال إلى ثلاث مجموعات تتمثل في التالي:

- ✓ **المقاييس النوعية:** وهي المقاييس المرتبطة بمواقف وظروف وعينات وأهداف محدده مثل المقاييس التي تتضمن أسئلة حول بعض الأعراض التي يهدف العلاج التخلص منها.
- ✓ **المقاييس العامة أو الشاملة:** وهي التي تتضمن أسئلة حول الصحة العامة للفرد، ومجالات حياته المختلفة.
- ✓ **المقاييس المؤسسة على النفع أو الفائدة:** التي تتضمن أسئلة عامة التي تدور حول تفضيلات الفرد في فترات معينة.

وتضمنت جهود قياس جودة الحياة مجموعتين من المؤشرات الذاتية والموضوعية ، وترى باري وكروسبي (Barry &Crosby،1993) أن مؤشرات الذاتية لجودة الحياة تعكس إدراك الفرد ومشاعره الذاتية فيما يتعلق في المواقف الحياتية الجارية، وتعتبر ذات أهمية محورية في قياس جودة الحياة ،ويؤكد ليمان (Lihman A،1988) على أهميه المؤشرات الذاتية باعتبارها أكثر حساسية لجودة الحياة، وتتكون غالبا من تقديرات الرضا على الرغم من تأثرها بالمرغوبية الاجتماعية والاستجابات المستحسنة والتوقعات والخبرات السابقة، وإدراك المواقف الجارية والعوامل الذاتية الأخرى، و يرى ضرورة البحث عن وسيلة لجعل

المقاييس الذاتية تعكس قياسات مستقرة متسقة نسبيا مع مرور الوقت، وتحديد مدى حساسيتها للتغيرات الموضوعية في الحياة، ويؤكد روجرسون (Rogerson 1999)، على أهمية الفرد ووجهات نظره التي تعبر عن درجة الرضا أو عدم الرضا، التي يشعر بها نحو مظاهر حياته ومدى السرور والسعادة والرضا، الذي يميز حياته بصفه عامة.

ويؤكد سامي محمد هاشم (2001، ص 146) أن جودة الحياة يمكن أن تقاس من خلال مجموعتين من المؤشرات التي تشير إلى ارتفاع–انخفاض جودة الحياة، والمجموعة الأولى عبارة عن إدراك الرضا عن الحياة باعتبارها دالة شخصيه يمكن تحديدها من خلال وجهة النظر الشخصية، ويطلق عليها جودة الحياة الذاتية، أما المجموعة الثانية تتضمن خصائص الفرد في وضعه الحالي، ويمكن قياسها بصورة موضوعية ويطلق عليها جودة الحياة الموضوعية.

كما قسم ويكلاند وآخرين (Waklund &Others)،(2000 قياس جودة الحياة إلى ثلاثة أنواع تتمثل في التالي:

- ✓ **القياس العالمي:** بحيث صمم لقياس جودة الحياة بصورة متكاملة وشاملة، وذلك من خلال توجيه السؤال لدى الشخص لحسابه مقياس جودة الحياة للفرد، بصورة مقياس فلاناجان الذي يسال عن رضا الأفراد عن جودة الحياة في 15 مجال من مجالات الحياة.
- ✓ **القياس العام:** وهو مشترك مع القياس العالمي، وصمم من أجل مهام وظيفية في الرعاية الصحية، ومن مميزات هذا المقياس أنه يعطي تغطية شاملة وعمل مقارنة بين المجموعات المختلفة من المرضى، ومن عيوبه أنه لا يعطي عناوين ذات صله بمرض معين.
- ✓ **المقياس الخاص بالمرض:** وهو يقيس ردة الفعل في علاج بعض الأمراض مثل الألم والتعب.

وبمراجعة المناهج التي زودنا بها شالوك Schalock والذي يدافع عن المذهب المنهجي مؤيدا التعددية، لأنه ينصب على الطبيعة المتعددة لجودة الحياة، ويسلم بأن جودة الحياة تقاس من كل الإدراكات الموضوعية معا، وتتضمن كلا من التقييمات الذاتية والموضوعية للعوامل الموضوعية أي لابد من اتحاد مذاهب البحث المتعددة حول موضوع

البحث واحد مما يؤدي إلى التغلب على بعض النقاط الضعف والمشكلات في طرق البحث الفردية وينتج عنه نتائج بحث قوية.

ومن بين المحاولات التي هدفت إلى قياس جودة الحياة وفقا للمدخل التكاملي هي محاولة فيلس وبيري (Falce &perry 1995) حيث اقترحا فيها نموذجا لقياس جودة الحياة وفقا لثلاثة مكونات تتمثل في التالي:

- ✓ **جوانب الحياة الموضوعية:** وتشمل الرفاهية الصحية، الرفاهية المادية، الرفاهية الاجتماعية، ممارسة النشاط والارتقاء، الرفاهية الانفعالية.
- ✓ **جواب الحياة الذاتية** وتشمل: المعيشة الصحية، المعيشة المادية، المعيشة الاجتماعية، ممارسه النشاط وجوانب بالارتقاء.
- ✓ القيم الشخصية وإضفاء قيمة وأهمية لكل من: المعيشة الصحية، المعيشة المادية، المعيشة الاجتماعية، ممارسه النشاط وجوانب الارتقاء.

ونلاحظ ما سبق انه توجد عده مشكلات لقياس جوده الحياة يمكن إجمالها في التالي:

- ✓ **تعريف جودة الحياة:** يختلف الباحثون في إعطاء مفهوم لجودة الحياة، ونتيجة لذلك يختلف القياس فبالإضافة إلى المعلومات الناقصة حول المقاييس المتاحة، والتي تقودنا إلى اختيار مقياس غير ملائم، وفي هذا الصدد يذكر (منسي وكاظم، 2006، ص 64) أن القياس الجيد لجودة الحياة يتوقف على الوصف الدقيق للحياة الجيدة، والتعرف على مستويات الجودة، وهذا يبين أن هناك مشكلات عديدة لقياس جودة الحياة، ومن أهم هذه المشكلات صعوبة تحديد مفهوم جودة الحياة، ولذلك فقد تعددت هذه المفاهيم وتباينت.
- ✓ **تعريف الأبعاد واختيارها:** من خلال البحث عن مجموعة محددة وحاسمة من الأبعاد المركزية لجودة الحياة، نلاحظ أن اغلب البحوث تفرض نماذج جودة الحياة على الأفراد، وأنه يتضمن الأفراد كمشاركين، عندما يفرض الباحثون أبعادا لقياس جودة الحياة فهم يقعون في خطر حذف مظاهر مهمة ربما وثيقة الصلة بالموضوع بدرجة كبيره للفرد، أو فرض مظاهر وثيقة الصلة بالموضوع بدرجه ضئيلة.
- ✓ **جدل الذاتية والموضوعية:** اختلاف الباحثون حول ما يحاولون قياسه إذ ربما يحاولون قياس الإدراك الذاتي ضد الظروف الموضوعية، أو الإدراك الذاتي والمؤشرات الموضوعية، معا في دليل فردي لجودة الحياة أو المؤشرات الموضوعية وحدها لظروف

الحياة الخارجية.

يرى ليتمان (Leitman.J،1999) أن أي مقياس لجودة الحياة لا يمكن أن يكون موضوعيا وذلك لعده أسباب:

- ✓ إن المستويات المختلفة للملاحظة الفردية والجماعية يمكن أن تؤدي إلى نتائج متعارضة.
- ✓ أن الاختلاف والتنوع في التعريفات التي بنيت عليها مقاييس جودة الحياة يمكن أن تؤدي إلى إجابات مختلفة للسؤال الواحد.
- ✓ أن العوامل الثقافية والحضارية يمكن أن تؤدي اختلاف تعريف جودة الحياة.

ويرى سامي محمد أبو هاشم 2001 أن بناء أداة لقياس جودة الحياة يجب أن تعتمد على عده أسس من أهمها: التركيز على المؤشرات الموضوعية والمؤشرات الذاتية لجودة الحياة، وان يكون المقياس عاما وشاملا وغير قاصرا على فئة أو موقف محدد، وأن يأخذ في الاعتبار التراث السابق في مجال قياس جودة الحياة وأن يعتمد المقياس على وجهه نظر الفرد وليس وجهة نظر الآخرين (شحدة، 2014، ص 58).

خلاصة:

من خلال هذا الفصل تم التعرف على كل جوانب مفهوم جودة الحياة، وما يمكن قوله انه مفهوم تعددت تعاريفه من قبل العلماء والباحثين، كل واحد منهم ينظر اليه من زاوية معينة، وهذا ما اضفى عليه طابع النسبية، ويبقى مفهوم جودة الحياة من المفاهيم الرائدة في علم النفس الايجابي والتي لم يتوقف البحث الى حد هذه الساعة.

الفصل الثالث: مهارة حل المشكلات

تمهيد

1. مفهوم حل المشكلات.
2. خصائص حل المشكلات.
3. أنواع المشكلات.
4. خطوات حل المشكلات.
5. استراتيجيات حل المشكلات.
6. النظريات المفسرة لحل المشكلات.
7. حل المشكلات وعلاقته ببعض المتغيرات.
8. العوامل المؤثرة في سلوك حل المشكلات.
9. مصادر الخطأ في حل المشكلات.
10. الحل الإبداعي للمشكلات

خلاصة

تمهيد:

في بداية هذا الفصل حاولنا معرفة مفهوم حل المشكلات وذلك بإعطاء تعريف للمشكلة ولحل المشكلة، ثم عرجنا على خصائص حل المشكلات وأنواع المشكلات التي قد تواجه الفرد، وخطوات واستراتيجيات حل هذه المشكلات.

ثم تطرقنا إلى النظريات التي حاولت تفسير حل المشكلات، كما ذكرنا علاقة حل المشكلات ببعض المتغيرات والمفاهيم من بينها التفكير والخبرة، إضافة إلى العصف الذهني.

ثم انتقلنا إلى ذكر العوامل المؤثرة في سلوك حل المشكلات، ومصادر الخطأ فيها، وختاما تم تقديم الحل الإبداعي للمشكلات.

1-مفهوم حل المشكلات:

لقد وردت عدّة مفاهيم لحل المشكلات تبدو متباينة في ظاهرها غير أنها في جوهرها تدور في نفس الفلك من حيث اعتباره عملية عقلية كلية هدفها الوصول إلى التكيف وتحقيق الأهداف.

أ) تعريف المشكلة:

ورد تعريفها في معجم المصطلحات التربوية والنفسية على أنها " أية صعوبة محيرة، حقيقية كانت أم اصطناعية يتطلب حلها إعمال الفكر". وترجمت في المعجم باللغة الإنجليزية إلى problem . (شحاتة والنجار، 2003، ص276).

ويعتقد رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول أن، "المشكلة معطيات توضح الوضع الراهن، والهدف المنشود، الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه أو يطالب بالوصول إليه وعقبات تواجهه وتحول بينه وبين الوصول إلى المطلوب " (الزغلول،2008،ص ص268 – 269).

ويعرف أبو رياش المشكلة على أنها، " موقف يواجه الفرد أو مجموعة من أفراد ويحتاج إلى حل، حيث لا يرى الفرد طريقا واضحاً أو ظاهر للتوصل للحل المنشود ". (أبو رياش، 2007، ص 296)

وبصفة عامة يمكن أن نستنتج أن المشكلة هي عبارة عن حالة من الاستقرار التي تعترض الفرد وتحول بينه وبين تحقيق أهدافه، بحيث تتميز بين الأفراد وتتفاوت درجة أهميتها وصعوبتها من شخص للآخر، وهي الدافع إلى البحث في حلول تعيد الفرد إلى الاستقرار.

ب) تعريف حل المشكلة:

ترجم حسن شحاتة وحسن النجار مصطلح حل المشكلة في معجم المصطلحات التربوية والنفسية (2003) إلى Problem solving باللغة الإنجليزية وعرفاها على أنها، "القدرة على التنسيق بين المبادئ، والقواعد المتعلمة سابقا واستخدامها من أجل تحقيق الهدف".(شحاتة والنجار، 2003 ،ص171)

وأضافا، " أمّا عندما يطلق التعبير على أحد أنواع التفكير المركب، فإنه يشير إلى إستراتيجية أو سلسلة من العمليات العقلية والخطوات المتتابعة لحل مشكلة ذات متطلبات معرفية " (شحاتة والنجار، 2003، ص 172).

أما فتحي عبد الرحمان جروان (2005) فقد أعتبر أن تعبير حل المشكلات يستخدم في مراجع علم النفس بمعنى السلوكات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية، بحيث تكون هذه المهمة عبارة عن حل مسألة حسابية أو كتابة قصيدة شعرية أو البحث عن وظيفة أو تصميم تجربة علمية وغيرها.

وهذا وقد ورد في كتابه "تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات" وجهة نظر الباحثين كروليك و رودنيك (Krulik& Rudnick،1980) حول مفهوم حل المشكلات بأنها، " عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا له، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف، وقد يكون التناقض على شكل إفقار للترابط المنطقي بين أجزائه أو وجود فجوة أو خلل في مكوناته" (جروان، 2005، ص 84).

وبالرغم من كثرة التعاريف وتباينها في مختلف المراجع، بين الباحثين إلا أن معظمها يتضمن عدد من العناصر المشتركة بهدف التخطيط وتعليم مهارة حل المشكلات بطريقة فعالة ومن هذه العناصر المشتركة نجد،

- ✓ المعارف السابقة والخبرات التراكمية تحدد بدرجة كبيرة مدى النجاح في حل المشكلات الجديدة في حياة الفرد.
- ✓ تتضمن كل مشكلة بعداً انفعاليا لابد أن يؤخذ بعين الاعتبار لخلق الدافعية والمثابرة والثقة بالقدرة على حل المشكلة.

✓ المشكلات غير المألوفة هي التي تسير العقل لبذل مجهود في الحل والبحث عن أفكار إبداعية.

2-خصائص حل المشكلات:

لقد أشار كل من اشكرافت (Ashgaft،1989) و"أندرسون (Anderson،1990) إلى أن حل المشكلة الحقيقي يجب أن يتمتع بالخصائص التالية،

أ- **التوجه نحو الهدف،** بأن ينصب جهد الفرد العقلي في محاولة الوصول إلى الهدف، حيث يتم استثناء أحلام اليقظة ومشتتات التفكير.

ب- **تحليل الهدف الكلي لأهداف جزئية،** بحيث يصير إنجاز كل خطوة من خطوات حل المشكلة هدفا جزئياً، والهدف الجزئي هو هدف متوسط أو مرحلي عبر مسار الحل المحتمل للمشكلة.

ويتم تحديده من خلال تفكيك الهدف النهائي إلى مهمات فرعية أو مكونات منفصلة.

ج- **سلسلة التحركات،** ويقصد بها الخطوات الملائمة لتحقيق الأهداف الجزئية.

د- **العمليات المعرفية،** فحل المشكلات يتطلب استخدام عمليات عقلية متنوعة مصاحبة لسلسلة التحركات (الزغلول، 2008، ص ص 269-270).

وهناك من تطرق لخصائص حل المشكلات، من زاوية مغايرة لخصها في النقاط التالية،

- ❖ عملية معرفية تفكيرية، تحتاج إلى خطوات منظمة.
- ❖ تتضمن الانتقال من مرحلة بداية المشكلة إلى مرحلة الهدف.
- ❖ تتأثر ويتطلب قدرات الفرد وخبراته ومعارفه السابقة
- ❖ تتطلب إستراتيجيات محدّدة تبعا لنوع المشكلة وطبيعتها.
- ❖ تتطلب الدافعية والرغبة من الفرد للتحرك نحو مرحلة الهدف وتحقيق حل المشكلة.
- ❖ تكون عادة فرديَّة كما قد تكون جماعيَّة. (العتوم، 2004، ص ص 238-239).

3-أنواع المشكلات:

اختلف تصنيف الباحثين للمشكلات حسب المعايير المستخدمة في التقسيم من ناحية، ومن ناحية أخري حسب الزاوية التي ينظر فيها للمشكلة، والغرض من هذه التصنيفات إنما تحديد نوعية المشكلة وحصر عناصرها وخصائصها بهدف تسهيل عملية حلها والوصول إلى النتيجة المطلوبة بصورة فعالة.

ولقد حدد ريتمانReitman، (1659) خمسة أنواع من المشكلات استنادا إلى معيار درجة وضوح المعطيات والأهداف، وهي كالتالي،

أ- مشكلات تكون فيها المعطيات والأهداف واضحة، وهو ما يجعل الحل سهلاً.

ب- مشكلات تكون فيها المعطيات واضحة جيداً، بينما الأهداف غير محددة بصورة واضحة، وهو ما يجعل توقع الحل ممكناً ولكن بصعوبة.

ج- مشكلات تكون معطياتها غير واضحة بينما الأهداف واضحة ومحددة، وفي هذه الحالة أيضا يكون الحل ممكنا ولكن بصعوبة.

د- مشكلات تكون المعطيات والأهداف فيها غير واضحة وبالتالي يصير الحل صعباَ.

هـ- مشكلات الاستبصار التي يكون لها، إجابات صحيحة، ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة وتحتاج لمجهود تخيلي لإعادة صياغة المشكلة وعادة ما يوصف الحل بأنه ومضة إشراق مفاجئة وغير مرئية (جروان، 2005، 94).

وهناك تصنيف آخر لأنواع المشكلات قدمه جرينو(Greeno،1978) ووسعه مع سيمون (Simon1988) ، ويضم أربعة أنواع وهي:

أ- **مشكلات التحويل:** وتكون المعطيات والأهداف واضحة، ومحددة ولكن هناك صعوبة في إجراء التحويل نحو الحل.

ب- **مشكـــــلات التنظيـــــم:** وتكون الأهداف والمعطيات واضحة إلى حد ما، ولكن هناك صعوبات في تنظيم عناصر الحل وخطواته.

ج- **مشكلات الاستقراء:** وتكون المعطيات متوفرة على شكل أمثلة أو دلائل، ولكن هناك صعوبة في القاعدة أو القانون الذي ينسجم مع المعطيات الأولية.

د- **مشكلات الاستنباط:** وتكون المعطيات متوفرة على شكل مقدمات، ولكن الصعوبة في التوصل إلى النتيجة التي تستنبط من المقدمات (العتوم، 2004، ص ص 239- 240).

وهناك العديد من التصنيفات الأخرى والتي وضعها الكثير من الباحثين.

4-خطوات حل المشكلات:

أن حل المشكلات مهما كان نوعه وطبيعته لابد من أن يسير وفق خطوات ومراحل محددة، لذلك توفرت العديد من النظريات ووجهات النظر المختلفة حول طبيعة هذه المراحل،

وتخضع الكثير من هذه النظريات في تحديد المراحل إلى مفهوم مجال المشكلة (فضاء المشكلة) حيث أكد "أندرسون Anderson،(1995)" أنّ عملية حل المشكلة توصف من خلال بحث الفرد في مجال المشكلة من خلال ثلاث حالات،

أ) **الحالة الابتدائية:** وتتضمن اكتشافها وتحديدها بشكل واضح.

ب)**الحالة المتوسطة:** وتتضمن وضع الحلول والفرضيات والبدائل الممكنة.

ج) **حالة الهدف:** وتتضمن الوصول إلى الهدف وإزالة المشكلة وما يصاحبها من توتر. (العتوم،2004 ،ص ص 240-241)

وقد أعتبر أندرسون Anderson أنّ كوهلر في تجربة القرد والموز تميز إيجاد الحل بمرور القرد بالمراحل الثلاثة حتى استطاع أن يكشف المشكلة وتوجه نحو تحقيق الهدف. (العتوم،2004، ص 242)

ويرى ستيرنبرغ (Sternberg 2004)، أنّ مراحل حل المشكلة تمر بثمانية مراحل تسير بشكل دائري حيث سماها "دائرة حل المشكلة" وتشمل المراحل التالية ،

أ) **التعرف على المشكلة:** وفيها يتم التعرف على وجود عائق يمنع تحقيق هدف معين وإدراك ذلك لأن ما يعد مشكلة لشخص ما قد لا يكون مشكلة لشخص آخر.

ب) **تحديد المشكلة:** ويتطلب تحديد المشكلة بطريقة تمكن الفرد من التعامل معها ووضع آليات الحل لها.

ج) **بناء إستراتيجية الحل:** ويتطلب التفكير في إستراتيجية للحل من خلال التحليل أو الهدف، ووضع الطرق المناسبة للتعامل معها.

د) **تنظيم المعلومات حول المشكلة:** ويعني تنظيم المعلومات المتوفرة حول المشكلة بطريقة تسمح بتطبيق إستراتيجية الحل.

ه) **تجميع مصادر المعلومات:** إعادة تقييم المصادر المتوفرة للحل من زمن ومكان وأجهزة ومال وغيرها.

و) **مراقبة حل المشكلة:** ويتطلب مراقبة إجراءات الحل ومتابعة التطورات التي تطرأ على المشكلة أو خطوات الحل.

ز) **تقييم حل المشكلة:** ويتطلب تقييم الحل الذي حققه الفرد والتعرف على قدرته في إزالة العوائق التي كانت تواجه المشكلة قبل الحل، ويتميز تصور ستيرنبرغ Sternberg كما هو

واضح بالتنظيم والتعاقب في المراحل من جهة و بالترابط والتكامل بين هذه المراحل حيث يحتاج الفرد في كل مرحلة التنسيق مع سابقتها للوصول إلى حل فعال للمشكلة.

وبصفة عامة يمكن تحديد أربعة مراحل تقليدية لحل المشكلة تتمثل في:

أ) **مرحلة التعرف وتحديد المشكلة:** وتتضمن الاعتراف بوجود عائق يمنع تكيف الفرد وتفاعله، فيشعر الفرد بالتحدي والرغبة في تحديد المشكلة وعناصرها ومحاولة فهمها من خلال جمع المعلومات الأولية نحوها.

ب) **مرحلة توليد الأفكار وتكوين الفرضيات:** وتتضمن البحث في الحلول الممكنة للمشكلة من خلال استخدام التفكير المنطقي والابتكاري والخبرات السابقة من أجل الوصول إلى فرضيات محتملة لحل المشكلة.

ج) **مرحلة اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة:** وتتضمن البحث في تحديد الإستراتيجيات التي تسمح باختيار الفرضيات من خلال جمع البيانات والمعلومات بمنهجية علمية ودقيقة من أجل التوصل إلى قرار حول الفرضية المناسبة التي تحل المشكلة.

د) **مرحلة تقويم الفرضية والحل:** وتتضمن اختيار الفرضية أو الحل للتأكد من صحته وقدرته على حل المشكلة، وقد يلزم في هذه المرحلة تعديل الحل خلال إعادة تقويمه أو تصويبه وتجريبه ليضمن أفضل مستوى من الحل للمشكلة القائمة (العتوم،2004،ص ص 242-243)

وكخلاصة لهذه التصورات نقول أنّ الوصول إلى حل مناسب للمشكلة يتطلب منهجية علمية تعتمد على استقراء معطيات المشكلة وبياناتها من أجل بناء حلول افتراضية محتملة للمشكلة، ثم اختيار الحل الأقرب للصواب واختياره من حيث مدى فعاليته في الحل، فإذا ما أبدى فشلا ننتقل إلى افتراض آخر وهكذا، مع التنويه إلى أن هذه المنهجية ليست قالباً موحداً جاهزاً لكل المشكلات لكنه الشائع والغالب.

5-استراتيجيات حل المشكلات:

ينظر علماء النفس المعرفي إلى حل المشكلات على أنها مهارة قابلة للتعلم من خلال تعلم خطوات حل المشكلة ومراحلها والقدرة على تعلم عدد من الاستراتيجيات التي تساعد على التوصل إلى الحل بأقل جهد ووقت ممكن، وقد أشارت الدراسات إلى العديد من هذه الإستراتيجيات، بعضها تقليدي ومعروف، وبعضها الآخر حديث يصلح لمواقف أو مشكلات

محددة، مما يعني الحاجة إلى الموازنة بين طبيعة المشكلة ومدى ملائمة الحل للمشكلة (العتوم، 2004، ص 246).

أ) بعض إستراتيجيات وطرق الحل التقليدية:

1-الحل المحاولة والخطأ، وهو أسلوب يعتمد على التعلم الشرطي الإجرائي الذي يقوم من خلاله الفرد عشوائيا بعدد من المحاولات وتكون إحداها ناجحة بحيث تؤدي إلى الحل المطلوب، وبما أن المحاولة الناجحة يتبعها معزز، فإنّها تتحول إلى سلوك متعلم في حل هذه المشكلة أو مثيلاتها.

2-الحل بالتبصر والاستبصار، ويتطلب هذا النوع من الحلول القدرة على دراسة المشكلة وتحديد عناصرها وإدراك العلاقة بين هذه العناصر والمعطيات للوصول إلى هدف واضح ومحدد، فعندما ينجح الفرد في إدراك العلاقة بين جميع هذه العناصر فإنه يجد نفسه فجأة أمام الحل كما حدث في تجارب كوهلر على القردة.

3-الحل بالعصف الذهني، وتساعد هذه الإستراتيجية في إنتاج قائمة من الأفكار التي يمكن أن تشكل مفاتيح للحل أو تؤدي إلى بلورة المشكلة وتقرير الحل في النهاية، وتصلح هذه الإستراتيجية في معالجة المشكلات التي لا يتوفر لها حلول واضحة ومحددة.

4-الحل بالاستنتاج، ويتمثل في استخدام التعميم للاستفادة من الحلول التي تنطبق على الظواهر الكلية لتعميمها على الأجزاء، حيث ينتقل الحل الذي ينطبق على مقدمات في حالة توفرها على النتائج.

5-الحل بالاستقراء، ويتمثل في استخدام التعميم في الحلول التي تنطبق على الأجزاء لتعميمها على الظواهر الكلية. والحل هنا يأتي من دراسة كافة الحالات الفردية أو الجزئية (استقراء تام) أو بعض الحالات الفردية (استقراء ناقص) للوصول إلى حل للظاهرة الكلية أو ما يعرف بالقاعدة العامة، فإذا توفر للباحث حلول متفرقة على عينات من مجتمع، فإنه يستطيع أن يعممها على كافة أفراد مجتمع الدراسة (العتوم، 2004،ص ص 247-248).

ويبدو أن هذه الطرق التقليدية تزامنت مع المدارس المختلفة في علم النفس، وهي ترتكز أكثر على عملية التعلم، وتمثل القاعدة التي استندت إليها الطرق الحديثة في التطور ومسايرة التكنولوجيات الحديثة والتقنيات والبرمجيات بغرض تسهيل الوصول إلى الحل والتنويع في الإستراتيجيات الإبداعية لاستيعاب أكبر قدر ممكن من المشكلات.

ب) بعض استراتيجيات وطرق الحل الحديثة:

1- إستراتيجية تقليل الفروق، وتقوم على تقليل الفروق بين الحالة الراهنة والحالة الهدفية للمشكلة، ومن الأمثلة عليها، مشكلة العدّاد، حيث تتضمن هذه المشكلة ثمانية (08) أرقام موضوعة ضمن مصفوفة (3X3) وهي قابلة للتحريك، وتكون إحدى خلايا المصفوفة دائما فارغة، بحيث يتمكن اللاعب من تعديل مواقع الأرقام وموقع الخلية الفارغة بهدف الوصول إلى تسلسل معين للأرقام، فالأرقام تكون في هذه الحالة الابتدائية للعبة عشوائية ويكون المطلوب في الحالة الهدفية أن ترتب الأرقام بالتسلسل حول محيط المصفوفة. (الزغلول،2008،ص281).

2- إستراتيجية تسلق التلة، وهي إستراتجية منظمة وبسيطة يتم خلالها التحرك من الوضع الراهن إلى الوضع يجعلك أقرب للوضع النهائي، فإذا كنت عند وضع معين فالمطلوب تقييم الوضع الذي يمكن أن تصل إليه من خلال الحركة، إذ أنّ الحركة الملائمة هي التي تقربك نحو الهدف. (الزغلول، 2008، ص 284).

3- إستراتيجية تحليل الوسائل-الغايات، يعمل من يقوم بحل المشكلة في هذه الإستراتيجية على إنجاز هدف واحد في كل مرة، فعندما تكون في حالة الابتدائية فربما تنظر إلى الحالة النهائية، فإذا كان من المتعذر تحقيق الهدف النهائي، فإنك تضع هدفا جزئيا يقوم على إزالة بعض العوائق من الطريق وهكذا.

4- إستراتيجية العمل إلى الوراء، وهذه إستراتيجية جيدة ويمكن أن تستخدم عندما يكون الهدف واضحاً. (الزغلول، 2008، ص 284).

5- حل المشكلات بالقياس، يستخدم الفرد في هذه الإستراتيجية طريقة إحدى المشكلات لتوجهه إلى حل مشكلات أخرى مماثلة أو مشابهة لها من خلال مبدأ القياس، ومن الأمثلة عليها استخدام طريقة في حل تمارين رياضيات أو تدريبات وأمثلة لتساعد في التوصل إلى حلول مشاكل أخرى أو مسائل جديدة مشابهة (الزغلول، 2008، ص288).

6-النظريات المفسرة لحل المشكلات:

لقد طوّر الباحثون في التربة وعلم النفس ثلاث اتجاهات نظرية لتفسير حوادث حل المشكلات وتتمثل في:

أ) **الاتجاه الارتباطي:** يعتقد أصحاب هذا الاتجاه أنّ حل المشكلات يقوم في أساسه على عملية الارتباط، حيث يعبر عن سلوك يضم عمليات المحاولة والخطأ، ولا يختلف عن تعلم الارتباطات البسيطة بين المثيرات والاستجابات فمثلا عندما يواجه المتعلم وضعًا تعليميا مشكلا، يحاول حلّه بالاستجابات أو العادات المتوافرة لديه (أي التي تعلمها سابقا) والتي ترتبط بأوضاع تعلميه معّينة، وتتباين هذه العادات في درجة قوة ارتباطها بهذه الأوضاع، وفي موقعها من التنظيم الهرمي للعادات المتعلمة.

إنّ هذا يعني أن المتعلم يواجه الوضع المشكل بمجموعة من العادات المختلفة من حيث القوة والترتيب الهرمي، لذلك يحاول الوصول إلى الحل باستخدام هذه العادات مراعيا قوتها وترتيبها أي يبدأ في البحث عن الحل باستخدام العادات الأضعف والأبسط وينتقل تدريجيا إلى استخدام العادات الأكثر قوة وتعقيداً حتى الوصول للحل المناسب. (نشواتي،2003،ص456)

إنّ هذا التفسير لحل المشكلة لا يختلف عن عمليات المحاولة والخطأ التي تقوم بها قطط ثورندايك للخروج من القفص، أو فئران سكينر للحصول على المعززات، لكن الإضافة التي يقدمها هذا التفسير هو الافتراض بأنّ عمليات المحاولة والخطأ، أو "تجريب العادات المتوفرة" تتم على نحو مضمر أو عبر نشاطات داخلية.

إنّ تفسير حل المشكلة بالعادات أو الارتباطات المتعلمة ينفي مبدأ أساسيًا يقوم عليه حل المشكلات وهو "اكتشاف" حل "جديد" لا يتوافر في الحصيلة السلوكية للمتعلم، لذلك قد لا ينطبق هذا التفسير على الأوضاع التعليمية التي تتضمن مشكلات ذات درجة عالية من التجريد والتعقيد، وإنما استخدم أساسا لتفسير أداءات تتطلب من المتعلم اكتشاف الإستجابة الصحيحة أو الإستجابة الأفضل من بين بدائل عديدة متوافرة. (نشواتي،2003،ص456)

ب) الاتجاه الجشطالتي:

يرى علماء الجشطالت أنّ حل المشكلات نوع من التنظيم الإدراكي للعالم المحيط بالفرد، ويمكن فهمه من خلال معرفة الأسلوب الذي يتبعه المتعلم في إدراك المثيرات التي يتضمنها

مجاله الإدراكي، لذا يعتبر حل المشكلة من العمليات المعرفية الداخلية، وهي العمليات التي يعني بها أصحاب الاتجاه الجشطالتي على نحو أولي لتفسير عمليات حل المشكلة.

وطبقا لدراسات كوهلر (kohler،1925) فإن العضوية توضع في وضح يستلزم حل لمشكلة معينة، كالحصول على الطعام، ويقوم الباحث بملاحظة سلوك العضوية أثناء بحثها عن الحل، وتتطلب المشكلة عادة قيام العضوية بالدوران أو الالتفاف حول سور أو حاجز معين يحول دون وصولها إلى الهدف المنشود، وبينت نتائج دراسات وتجارب علماء الجشطالت أنّ بعض الأفراد يصلون إلى الحل بسرعة بينما يفشل أفراد آخرون في الوصول إلى الحل المناسب. نشأ المنظور الجشطالتي من الألمانية "Gestalt " في أوربا في بداية القرن العشرين واقتراح النظر إلى نشاط حل المشكلات باعتباره نشاطاً إدراكياً. فإن يجد المرء حلاً لمشكل ما معناه النظر إلى الأشياء من زاوية أخرى. (لومير،2011،ص313)

إنّ حل المشكلات بحسب الجشطالتيين الألمان، مثل، فرتهايمر Wertheimer، و كورت كوفكا K.Kofka أو فولفانج كوهلر W.kohler يهدف إلى الوصول إلى جشطالت "Gestalt" و الجشطالت عبارة عن "صيغة" أو "شكل" يتكون من عناصر الوضعية التي ينتمي إلى الوضعية المستوحاة وبالنسبة لهؤلاء الباحثين، إنّ نتاج أي عملية إدراكية ومعرفية هو تكوّن جشطالت ما، ذلك أنّ أساس النظر إلى موضوع ما هو تجميع أجزائه في كل منسجم، وحل مشكلة ما إذن، هو إعادة تركيب ذهني لعناصر المشكل حتى الحصول على شكل مستقر (جشطالت). (لومير،2011، ص ص 313-314).

ويفترض الجشطالت أنّ نجاح الأفراد في الوصول إلى الحلول المناسبة ناجم عن قدرة هؤلاء على إدراك المظاهر الرئيسية للمهمة التي تتطلب نوعا من الحل الإستبصاري.

ويتطلب الوضع في تجارب أخرى على العضوية وصل قضيبين (لإطالة اليد) أو وضع صندوقين فوق بعضها (لإطالة القامة) لتشكيل أداة تمكنها من الوصول إلى الهدف. وملاحظة سلوك العضوية في مثل هذه الأوضاع المشكلة يُبين بوضوح قدرة هذه العضوية على إدراك المثيرات التي ينطوي عليها الوضع المشكل وظهور الحل على نحو سريع ومفاجئ ومكتمل.

إنّ سرعة الحل وفجائيته واكتماله يوحي بسلوك العضوية الإستبصاري، وقيامها بإعادة تنظيم إدراكها لمثيرات الوضع التعلمي المشكل، فالعضوية لا تمارس عمليات المحاولة والخطأ، كما يعتقد الارتباطيون، وإنما تهتدي إلى الحل فجأة، وذلك نتيجة التبصّر في الوضع، وإدراك

العلاقات المختلفة التي يمكن أن تقوم بين مثيرات أو مكونات هذا الوضع. (نشواني،2003،ص ص 456-458)

ج) اتجاه معالجة المعلومات:

يحاول أصحاب هذا الاتجاه تنظير الحوادث السيكولوجية جميعها، انطلاقا من الافتراض القائل بوجود تشابه بين النشاط المعرفي الإنساني، وطرق برمجة الحاسبات الإلكترونية وعملها، لذلك فهم عندما يحاولون تفسير عملية حل المشكلة استخدام بعض التصميمات المتبعة في برامج الكمبيوتر، وذلك من خلال تحديد الخطوات المتضمّنة في أي نشاط تفكيري، وجدولة هذه الخطوات في تسلسل مناسب، يتفق مع تسلسل العمليات التفكيرية التي يمكن أن يستخدمها الفرد لدى مواجهة مشكلة معّينة. ومن ثم تجريب هذه الخطوات في كمبيوتر تمثيلي لمعرفة مدى نجاحه في محاكاة النشاط التفكري للإنسان، حيث أنّ قدرة الكمبيوتر على النجاح في محاكاة النشاط التفكري للفرد يزود الباحث بمزيد من الفهم حول نموذج نظري لتفسير هذا النشاط. (نشواتي،2003، ص458)

ظهرت هذه المقاربة حوالي 1970 في الو.أ.م وتركز على بعد الاستمرارية في السير نحو الحل لا على بروز هذا الأخير بشكل مفاجئ. (لومير،2011، ص 313).

ولكن بالرغم من المعرفة التي يمكن أن توفرها نماذج معالجة المعلومات والتي تساهم في زيادة معرفتنا وفهمنا للسلوك الإنساني فإنها لا تبرر صدق الافتراض الأساسي الذي تقوم عليه وهو التشابه بين عمل الكمبيوتر والنشاط السيكولوجي للإنسان.

إنّ هذا الافتراض لا يمكن قبوله على نحو مطلق، لوجود العديد من المتغيرات الأخرى، كالدافعية، الانتقال، اللغة، الخبرات والشخصية، والتي تساهم بدرجات متفاوتة في النشاط التفكري البشري.

إنّ الكمبيوتر غير قادر على التكيف مع المشكلة التي تواجهه _كما هو الحال بالنسبة للإنسان_ وإنما يمارس العمليات التي يعرض عليه المبرمج القيام بها، وهو الأمر الذي يطرح تساؤلات عديدة حول مدى فاعلية نماذج معالجة المعلومات في تنمية مهارة حل المشكلة. (نشواتي،2003، ص ص 458-459)

7-حل المشكلات وعلاقته ببعض المتغيرات:

أ) حل المشكلات وعلاقته بالخبرة:

تتنوع المشكلات التي يحاول الناس حلها من حيث مستويات الجهد والنشاط العقلي المطلوب لحلها. فالمشاكل المرتبطة بالمهارات الحركية كقيادة المركبة تختلف عن حل المشكلات ذات الطابع الذهني المعرفي كحل المسائل في الرياضيات، ومع زيادة الخبرة تصبح المشكلات الصعبة أكثر سهولة والمشكلات التي تتطلب التركيز تحتاج إلى درجات أقل من الانتباه.

والخبرة حسب العتوم (2004) هي مزيج مركب مستند إلى خبرات الفرد السابقة من خلال الترتيب المستمر في مجال محدد لفترات زمنية طويلة، فخبراء لعبة الشطرنج لا يصلون إلى مستوى متطور من الأداء دون التدريب لسنوات طويلة قد تتجاوز العشر سنوات لبعضهم، (العتوم،2004، ص253).

ولقد طوّر أندرسون Anderson نظرية سماها "Act theory"وكان هدفه أن يوضح من خلالها كيف يصبح الفرد خبيراً في حل المشكلات، وقد سمَى المرحلة الأولى من مراحل اكتساب الخبرة في حل المشكلات "المرحلة التفسيرية" إذ يستدعي الفرد المستجد أمثلة محددة ويفسرها، ويبحث عن أوجه التشابه بين هذه الأمثلة والمشكلات الحالية، فهو يريد أن يقيس المشكلة الحالية من المشكلات السابقة، وذلك لعدم وجود مسارات حل جاهزة لديه، والمعرفة المستخدمة في هذه المرحلة تسمى المعرفة الصريحة أي معرفة معلومات أو وقائع أو حقائق أو معرفة الحالة القائمة أو الكائنة. (الزغلول،2008، ص306)

وقد يستخدم الفرد الكلمات أو الحديث الذاتي لتوجيهه في إجراء عملية القياس، أما المرحلة الثانية فهي المرحلة الإجرائية ،إذ يتحول خلالها الفرد من استخدام المعلومات أي المعرفة الصريحة إلى استخدام المعرفة الإجرائية، وهي تشير إلى طرق استخدام جهاز أو خطوات تنفيذ مسار حل معين، فالمعرفة الصريحة تساعده في الوصول إلى قواعد السلوك الموقفي، حيث يستطيع أن يحدد الحلول وأن يطبقها بسرعة، وكأنما يقول لنفسه في موقف كذا عمل كذا، وكلما زاد التدريب الذي يتلقاه الفرد في مجال معين صار بمقدوره أن يصل إلى الحلول بصورة فورية وربما آلية، بدلاً من أن يبحث عن المشكلات السابقة ليقيس عليها المشكلة الحالية كما يفعل المستجدون. (الزغلول،2008، ص306)

ب) حل المشكلات وعلاقته بالعصف الذهني:

يعد العصف الذهني من أكثر الأساليب المستخدمة في تحفيز الإبداع والمعالجة الإبداعية لحل المشكلات، في حقول التربية والتجارة والصناعة والسياسة ،في العديد من المؤسسات والدوائر، التي تأخذ بما تتوصل إليه البحوث والدراسات العلمية من تطبيقات ناجحة في معالجة المشكلات المعقدة التي تواجهها، ويعود الفضل في إرساء قواعد هذا الأسلوب لصاحب شركة إعلانات في نيويورك اسمه أوسبورن(Osborne1938)، وذلك نتيجة لعدم رضاه عما كان يدور في اجتماعات العمل التقليدية، ويعني تعبير "العصف الذهني" استخدام الدماغ أو العقل في التصدّي النشط للمشكلة، وتهدف جلسة العصف الذهني أساساً إلى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل المشكلة مدار البحث، وحتى يحقق استخدام هذا الأسلوب أهدافه، يُستحسن الالتزام بمبدأين أساسين وأربع قواعد مهمة،

- تأجيل إصدار أي حكم على الأفكار المطروحة أثناء المرحلة الأولى من عملية العصف الذهني.
- الكمية تولد النوعية، بمعنى أنّ أفكار كثيرة من النوع المعتاد يمكن أن تكون مقدمة للوصول إلى أفكار قيمة أو غير عادية في مرحلة لاحقة من عملية العصف الذهني.

أما القواعد الأربعة فهي، (الزغلول،2008، ص ص 100-101)

- ✓ لا يجوز انتقاد الأفكار التي يشارك بها أعضاء الفريق أو الطلبة في الصف، مهما بدت سخيفة أو تافهة، وذلك انسجاما مع المبدأ الأوّل المشار إليه أعلاه حتى يكسر حاجز الخوف والتردد لدي المشاركين.
- ✓ تشجيع المشاركين على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار دون التفات لنوعيتها والترحيب بالأفكار الغريبة أو المضحكة وغير المنطقية.
- ✓ التركيز على الكم المتولد من الأفكار اعتمادا على المبدأ الثاني الذي ينطلق من الافتراض بأنه كلما زادت الأفكار المطروحة زادت الاحتمالية بأن تبرز من بينها فكرة أصيلة.
- ✓ الأفكار المطروحة ملك للجميع، وبإمكان أي من المشاركين الجمع بين فكرتين أو أكثر أو تحسين فكرة أو تعديلها بالإضافة أو التعديل أو الحذف.

ج) حل المشكلات وعلاقته بالتفكير:

يرتبط التفكير وحل المشكلة بتعلم المفهوم على نحو وثيق، لأن التفكير في جوهره نشاط معرفي يتناول معالجة الرموز بأنواعها المختلفة، وربما كانت المفاهيم أحد أكثر الرموز أهمية في هذا النشاط، وغالبًا ما يستخدم التفكير في أوضاع تنطوي على مشكلات تتطلب حلولاً مناسبة.

ويمثل التفكير أكثر النشاطات المعرفية تعقيداً أو تقدما، وينجم عن قدرة الكائن البشري على معالجة الرموز والمفاهيم واستخدامها بطرق متنوعة، تمكنه من حل المشكلات التي يواجهها في الأوضاع الحياتية المختلفة. (نشواتي،2003، ص ص 450-451).

ويتجه معظم تفكير الفرد عادة، نحو إيجاد حلول لمشكلات ذات أهمّية حيوية وعمليّة، ويزداد احتمال حدوث النشاط التفكيري عندما تفشل عادات الفرد أو مهاراته السابقة، أو تعلمه السابق في إيجاد حلول مناسبة لهذه المشكلات، الأمر الذي يرغمه على البحث عن طرق تفكير جديدة، تمكنه من تجاوز الصعوبات التي يواجهها، ويتراوح النشاط التفكيري عادة بين مستويات بسيطة جدًا، كالدلالة على أسماء بعض الأشياء، ومستويات معقدة جدًا، كالنشاط المعرفي اللازم لحل مسائل رياضية ذات مستوى مرتفع من التجريد والتعقيد (نشواتي، 2003، ص451)

فالشخص إذا وجد نفسه في مشكلة وكانت معلوماته وتجاربه ناقصة شعر بالصعوبة وأخذ يفكر في حل تستريح له النفس مسترشدًا بما عرفه من قبل، ويستمر في بحثه وتقدمه حتى يصل إلى الرأي الأخير والنهاية الجيدة، ويستلزم التفكير انتباهاً مستمراً نحو غاية معّينة، سواء كانت معروفة أم لا، أما الفكر المشتت فلا يؤدي إلى نتيجة. (شكشك، 2008، ص71)

ومن هذا يتبين كيف أنّ التفكير نشاط معرفي يشير إلى عمليات داخلية، كعمليات معالجة وترميزها، لا يمكن ملاحظتها وقياسها على نحو مباشر، غير أنه يمكن استنتاجها من السلوك الظاهري الذي يصدر عن الأفراد لدى انهماكهم في حل مشكلة معيّنة (نشواتي،2003، ص ص 451 -452).

وعادة لا يضع علماء النفس حدودًا فاصلة حادة بين التفكير وحل المشكلة، لأنهم يفترضون أن نشاطات حل المشكلة تمثل عمليات التفكير ذاته، وأنّ هذا النوع من النشاطات هو الذي يمكنهم من الاستدلال على التفكير، لذلك ينزعون إلى استخدام مصطلحي "التفكير" و

"حل المشكلة" على نحو ترادفي لتداخل النشاطات المعرفية المتعلقة بهما (نشواتي ،2003، ص 452).

8-العوامل المؤثرة في سلوك حل المشكلات:

توجد عدّة عوامل تؤثر في سلوك حل المشكلات، وبعضها يشكل عقبات تعيق حل المشكلة، وبعضها قد يكون له أثر إيجابي يساعد في الوصول إلى الحل المنتسب وهي على النحو التالي،

أ) الثبات الوظيفي:

ويعني الميل إلى استخدام القواعد والمفاهيم والإجراءات والتحركات في فضاء المشكلة بطريقة مألوفة وثابتة دون تغير، وهو عامل يؤثر في سلوك حل المشكلة تأثيراً سلبياً.

فالفرد في هذه الحالة يثبت في تمثيل المشكلة أو الشيء عند وظيفته التقليدية ويفشل في رؤية وظيفة جديدة لهذا الشيء، ويبدو من استعراض الأمثلة التي ساقها الباحثون لتوضح الثبات الوظيفي أنّ هذه العقبة تتعلق بطريقة تمثل الأشياء والميل إلى المحافظة على النمط التقليدي السائد لوظائفها.

ب) التهيؤ العقلي السلبي:

يؤدى التهيؤ العقلي السلبي إلى إعاقة سلوك حل المشكلة ويجعل الوصول إلى حل صحيح لها أمرا صعبا. وهذا المصطلح يشير إلى النزوع إلى حل المشكلة بطريقة محددة والمحافظة على استخدام طريقة واحدة حتى عندما يكون الأنسب استخدام طريقة مختلفة. (الزغلول،2008 ،ص 296)

ج) الافتراضات الكامنة:

تشكل عاملاً سلبياً يعيق الوصول إلى حل المشكلة، ويشير إلى ما يفترضه الفرد بناء على ما تمثله لعناصر المشكلة، أوهي تعليقات ومحددات يضيفها الفرد على معطيات المشكلة، وهذه الافتراضات تحدد تحركات الفرد وتمنعه من رؤية مسار الحل المناسب. (الزغلول،2008، ص 202)

د) أثر الحضانة:

تشكل الحضانة عاملاً إيجابياً في التأثير على سلوك حل المشكلة، وهي تشير إلى فترة ينصرف فيها الفرد عن التفكير بالمشكلة، أي يتوقف عن محاولة الحل وينصرف إلى نشاط

آخر، وذلك عندما يستنفذ جميع الحلول الممكنة لها ويفشل في الوصول إلى الحل المناسب، ويمكن أن تدوم فترة الانقطاع لساعات أو أيام أو أسابيع، وعندما يعود للتعامل مع المشكلة من جديد فإنه يتوصل إلى الحل المناسب.

وتسمى فترة الاستراحة تلك بمرحلة الحضانة، وهي فترة تخمر وتمثل عميق لمعطيات المشكلة والأساليب المناسبة للحل.

9-مصادر الخطأ في حل المشكلات:

لقد وضع ويمباي و لوكهيد(Whimbay and Lochard، 1991) قائمة بأسباب الخطأ التي يقع فيها بعض من يتولى حل المشكلة، وصنفا هذه الأسباب ضمن خمس فئات رئيسية على النحو التالي،

أ) عدم الدقة في قراءة المشكلة:

- عدم التركيز على فهم المعنى.
- القراءة السريعة على حساب الاستيعاب.
- إسقاط بعض الكلمات نتيجة عدم القراءة المتأنية.
- إسقاط بعض الأفكار نتيجة عدم القراءة المتأنية.
- عدم الإعادة عندما تكون المسالة صعبة.

ب) عدم الدقة في تفكير:

- التسرع في التفكير وعدم إعطائه الدقة والأولوية القصوى.
- عدم تنفيذ العمليات بدقة أو قصور الملاحظة.
- عدم الاتساق بتفسير الكلمات أو تنفيذ بعض العمليات العقلية.
- عدم التأكد من بعض الإجابات أو الاستنتاجات وعدم تقويم الحل.
- عدم التأكد من أنّ القاعدة المستخدمة في الحل أو عدم التأكيد بأن الإجراءات مناسبة.
- السرعة في العمل مما يؤدي إلى الوقوع في الخطأ.
- عدم التصور البصري لما تم وصفه في السياق.
- التسرع في الوصول إلى استنتاجات قبل الوصول إلى أفكار كافية.

ج) الضعف في تحليل المسألة:

- عدم تجزؤ المسألة إلى أهداف جزئية.

- عدم البناء على المعرفة والخبرة السابقة في فهم الأفكار غير الواضحة، وعدم محاولة ربط المسألة بالواقع للمساعدة في توضيح المشكلة.
- القفز عن المعاني والمفردات غير المألوفة والاكتفاء بالفهم غير الدقيق للمسألة.
- عدم التعبير عن المعاني والمفردات غير الواضحة بكلمات خاصة لمن يحل المشكلة.
- عدم استخدام القاموس إذا لزم الأمر.
- عدم بناء تمثيلات عقلية للأفكار الواردة في السياق.
- عدم تقويم الحل أو التفسير من حيث المعقولية وعلى ضوء الخبرات السابقة.

د) نقص المثابرة:

- إجراء محاولات قليلة لحل المشكلة بسبب عدم ثقة الفرد بنفسه وعدم قدرته على التعامل مع المشكلة وإقناع نفسه بالتالي، بأن التفكير المنطقي غير مناسب لحل هذه المشكلة، ويحدث ذلك عندما يبدأ بالحل وهو مضطرب أو عندما يتعامل مع المشكلة بتوتر.
- القفز إلى الإجابة بشكل سريع معتمداً على الانطباع أو الأحاسيس الشخصية المتعلقة بالحل الصحيح، ثم القيام بمحاولات سطحية للوصول إلى هذا الحل.
- اللجوء إلى الحل الآلي دون تفكير.
- التفكير بالمسألة بطريقة جزئية ثم القفز إلى استنتاجات.

هـ) الفشل في التفكير بصوت مرتفع:

فالحديث إلى الذات أثناء عملية التفكير بالحل تكون مفيدة جداً، وتساعد في توضيح خطوات الحل وتحافظ على تسلسل الأفكار لدي الفرد. (الزغلول،2008، ص ص 304-306)

10-الحل الإبداعي للمشكلات:

تناول عدد من الباحثين في مجال التفكير موضوع الحل الإبداعي للمشكلات بكثير من التفصيل، ويتزايد الاهتمام بمنهجية الحل الإبداعي للمشكلات في المجلات التربوية عموماً، وفي برامج تعليم الموهوبين أو المتفوقين على وجه الخصوص، وقد طورت هذه المنهجية أساسًا لمساعدة قطاعات التجارة والصناعة في عمليات الإنتاج والتسويق، ومن بين الرواد الأوائل الذين وضعوا أسس هذه المنهجية يحتل أوسبورنOsborne الذي كان يعمل في قطاع الإعلام التجاري في مدينة نيويورك مكانا مرموقا، وقد أنشأ مؤسسة التربية الإبداعية في جامعة ولاية

نيويورك في بافلوBuffalo (1953) لتسهيل نشر أفكاره وتشجيع الدراسات حول البرامج التربوية والتدريب لتعليم الإبداع وكان لمساعده بارنسParnes دور كبير في تطوير اتجاه منهجي لرعاية السلوك الإبداعي .

أمّا الاهتمام بتعليم التفكير الإبداعي فتعود بداياته إلى أعمال جيلفورد Guilford، وتايلورTaylor، و تورانس ومايرز (Torrance & Mayer's) وغيرهم، وقد عبد هؤلاء الباحثون الطريق إلى تطوير البرامج التعليمية للإبداع والحل الإبداعي للمشكلات التي تنشرها حالياً بصورة واسعة في المؤسسات التربوية وغيرها في الدول المتقدمة وبعض الدول المتطورة (جروان، 2005، ص ص 97-98).

ولقد حدّد الزيات (1995) معيارين للحكم على الحل الإبداعي للمشكلات هما،

- درجة أصالة الفكرة.
- مدى قابليتها للتطبيق أو ارتباطها بالموقف أو المشكلة، لذلك فإن الحل الإبداعي للمشكلة هو، الحل الإبداعي= أصالة الحل+ قابليته للتطبيق.

ويؤكد الزيات أنّ الحكم على مدى أصالة الفكرة يجب أن يكون من خلال مجموعة من المحكمات المتعلقة بالأصالة أو عدم شيوع الفكرة وقابليتها للتطبيق، والتي قد تتفاوت في شدّتها أو اعتدالها حسب المشكلة والمجتمع الذي يتم فيه الحكم على درجة الإبداع لحل مشكلة ما.

وغالبا ما يستخدم علماء النفس مهمات مثل إنتاج الأفكار وكتابة عناوين القصص أو المقالات أو كتابة الاستخدامات النادرة لقياس الحلول الإبداعية للمشكلات، وهنا يجب البحث عن الأفكار والاستخدامات الأصيلة وغير الشائعة أو المألوفة والتي لم تطبق من قبل.

ويعد معيارا الأصالة والقابلية للتطبيق معياران في غاية الصعوبة لأنهما في الأغلب يسيران في خطين متعاكسين كما تؤكد الدراسات وجود علاقة عكسية بين أصالة الفكرة وقابليتها للتطبيق، فمن السهل الوصول إلى أفكار أصلية وغير قابلة للتطبيق أو أفكار غير أصلية (معروفة) وقابلة للتطبيق العلمي في الواقع. (العتوم، 2004، ص ص .245-246)

خلاصة:

من كل ما سبق، يمكن القول أن حل المشكلات هو أحد العمليات العقلية التي يستخدمها الفرد باستمرار في تخطي الصعوبات التي تعترضه أو السعي لتحقيق أهدافه في الحياة، ويتم ذلك بإتباع عدّة أساليب أو استراتيجيات منها ما يكون آليا وبصورة تقليدية ومنها ما يتم بطريقة علمية مدروسة تتضمن عدّة خطوات ومناهج.

الإطار الميداني

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية.

تمهيد:

1-الدراسة الاستطلاعية.

2- منهج الدراسة.

3 - مجتمع وعينة الدراسة.

4-مجالات الدراسة.

5-أدوات الدراسة.

6- الخصائص السيكومترية.

7- الأساليب الإحصائية.

خلاصة.

تمهيد:

ان هدف الدراسة الحالية هو محاولة البحث عن العلاقة بين جودة الحياة ومهارة حل المشكلات لدى طلبة مستوى (ليسانس، ماستر2)، تخصص توجيه وارشاد بقسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، ولهذا الغرض تم اتباع الخطوات التالية:

1 ـ الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية بمثابة الأساس الجوهري لبناء البحث كله، فهي خطوة أساسية ومهمة في البحث العلمي، اذ من خلالها يمكن للباحث تجربة ادوات بحثه للتأكد من سلامتها ودقتها ووضوحها (محي الدين مختار،1995، ص47)، وهذا ما يضمن دقة وموضوعية النتائج المحصل عليها في النهاية.

فالدراسة الاستطلاعية تسبق العمل الميداني، فهي تهدف لقياس الصدق والثبات الذي تتمتع به الأداة المستخدمة في الدراسة الميدانية، كما تساعد الباحث على معرفة مختلف الظروف المحيطة بعملية التطبيق، ومن أهم أهدافها:

ـ معرفة حجم المجتمع الأصلي ومميزاته وخصائصه.

ـ وضوح البنود وملاءمتها لمستوى العينة وخصائصها.

ـ التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس المستخدم.

وبهدف قياس صدق الأداة وثباتها في البيئة المحلية للدراسة الحالية، قمنا بتطبيق الأداة على عينة عشوائية مكونة من 30 طالبا جامعيا، من غير طلبة علم النفس (توجيه وارشاد) لضمان عدم دخولهم في العينة الأساسية فيما بعد، وتم التطبيق في شهر جانفي 2020، ولقد تحصلنا على الاستنتاجات المبينة في **الملحق (1) (استجابات 30 فردا)**.

2 ـ منهج البحث:

ان اختيار المنهج المستخدم للدراسة أمر تحدده طبيعة مشكلة البحث المراد دراسته ، ولمعرفة العلاقة بين متغيرات البحث اتبعنا في دراستنا المنهج الوصفي والذي يعرف على أنه طريقة لوصف الموضوع ودراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتطوير النتائج التي يتم التوصل اليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها (محمد عبيدات، 2001، ص46) ،

كما يعرفه رابح تركي على أنه كل استقصاء لظاهرة من الظواهر التعليمية او النفسية، كما هي قائمة في الحاضر قصد كشف خصائصها وتشخيصها، أو تحديد العلاقات بين عناصرها ، أو بينها وبين ظواهر أخرى نفسية واجتماعية (تركي رابح، 1984، ص 129) .

3 ـ مجتمع وعينة الدراسة:

3-1- مجتمع البحث (الدراسة):

هو جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، ويعتبر تحديد مجتمع البحث أمر بالغ الأهمية، لأن الباحث سيعمم في النهاية نتائج البحث عليه (بوجلال،2009، ص164) ومجتمع الدراسة الحالي يتكون من طلبة وطالبات قسم علم النفس (تخصص توجيه وارشاد) لكل من المستويين (سنة ثالثة ليسانس، ماستر 2)، قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة للسنة الجامعية (2019 ـ 2020) والمتكون من 220 فرد حسب الجدول:

جدول رقم (2): توزيع طلبة تخصص توجيه وارشاد.

المستوى	تكرار	النسبة
ليسانس	96	% 52.46
ماستر	87	% 47.54
المجموع	183	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر الى تكرارات مجتمع الدراسة والبالغ حجمه إجمالا (183) فردا (96) سنة ثالثة **(ليسانس)** بنسبة **52.46%**، أما مستوى **(ماستر 2)** فبلغ عددهم (87) بنسبة بلغت 47.54%.

فقد سعت الدراسة الحالية للتعرف على العلاقة بين جودة الحياة ومهارة حل المشكلات لدى الطالب الجامعي (سنة ثالثة ليسانس، ماستر2) تخصص توجيه وارشاد بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، وعليه يتناول هذا الفصل عرضا للنتائج المتحصل عليها بعد معالجتها احصائيا ملخصة في جداول احصائية، يتبع كل جدول قراءة تحليلية لنتائج الاستبيانات التي تحصلنا عليها، ثم مناقشة وتفسير النتائج تبعا لترتيب فروض الدراسة، وفي الأخير تقدم مجموعة من الاقتراحات في ضوء ما تم التوصل اليه من نتائج للدراسة.

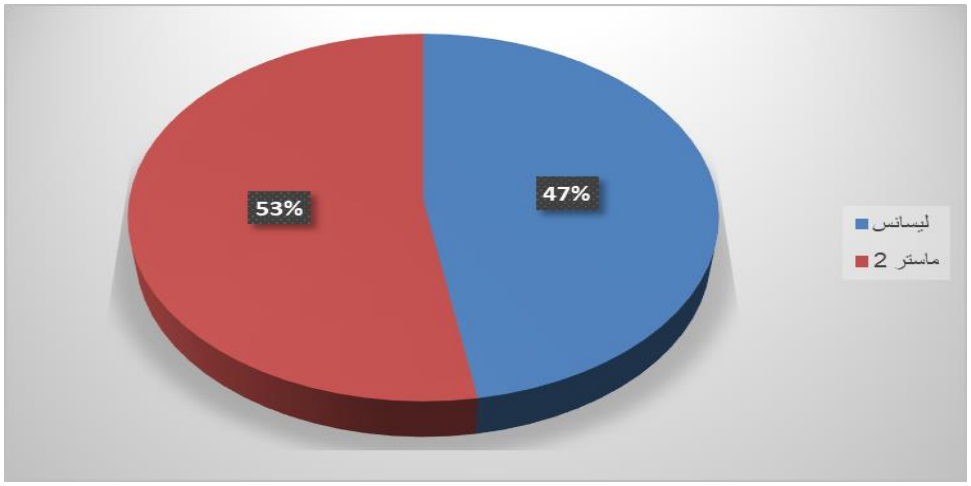
3-2- عينة الدراسة :

اتبعنا الطريقة العشوائية الطبقية لاختيار عينة الدراسة الأساسية، ذلك أن مجتمع الدراسة يتكون من طبقتين، وتتبع في حالة عدم تجانس المجتمع حيث يصبح من الضروري اختيار عينة طبقية، تمثل فيها فئات المجتمع الأصلي بنسبة وجودها فيه، اي ان الباحث يختار لكل طبقة وبطريقة عشوائية عددا من المفردات يتناسب مع حجمها الحقيقي في المجتمع الاصلي، ففي هذه الطريقة يتم تقسيم أفراد المجتمع الى مجموعات وفقا لصفات متشابهة (فاطمة عوض صابر ، 2002 ، ص 193).

جدول رقم (3) يمثل توزيع أفراد العينة حسب المستوى

المستوى	تكرار	النسبة
ليسانس	53	% 47
ماستر	59	% 53
المجموع	112	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (112) فردا، نلاحظ أن (53) من أفراد العينة لديهم مستوى **(ليسانس)** بنسبة بلغت **47%**، أما من لديهم مستوى **(ماستر 2)** فبلغ عددهم (59) بنسبة بلغت 53 %، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم (2) يوضح توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير المستوى التعليمي

4- حدود الدراسة:

4-1- الحدود البشرية: تتكون العينة من طلبة (سنة ثالثة ليسانس، سنة ماستر2) من الجنسين، تخصص توجيه وارشاد.

4-2 ـ الحدود المكانية: اجريت الدراسة بجامعة محمد بوضياف وبالضبط كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس.

4-3 ـ الحدود الزمانية: فيفري 2020.

4-4 ـ الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة متغيرين مهمين هما: جودة الحياة، ومهارة حل المشكلات

5 ـ ادوات الدراسة:

5-1- مقياس جودة الحياة: المقياس لمحمود مسني وعلي كاظم (2006)، تكونت فقراته من 60 فقرة، وتتطلب الاجابة عليه من (أبدا، قليلا جدا، الى حد ما، كثيرا، كثيرا جدا)، يضم الاختبار 30 فقرة ايجابية و30 فقرة سلبية، طبقا للتجاه على النحو التالي:

اعطيت الفقرات الموجبة الدرجات (1، 2، 3، 4، 5)، في حين اعطى عكس الميزان السابق للفقرات السالبة، في حين تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين 60 و300 درجة، في حين تتراوح الدرجة الكلية على كل محور ما بين 10 ـ 50 درجة ومحاور المقياس جاءت مرتبة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (4): محاور مقياس جودة الحياة

المحاور	الفقرات
جودة الصحة العامة	1 ـ 10
جودة الحياة الاسرية	11 ـ 20
جودة التعليم والدراسة	21 ـ 30
جودة العواطف (الجانب الوجداني)	31 ـ 40
جودة الصحة النفسية	41 ـ 50
جودة شغل الوقت وادارته	51 ـ 60

وتتوزع الفقرات الموجبة والسالبة حسب الجدول التالي:

جدول (5): العبارات الموجبة والسالبة لمقياس جودة الحياة

الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة
1، 3، 5، 7، 9، 11، 13 ، 15 ، 16، 19، 21 ،23 ،25 ،27 ،29، 31،33، 35 ، 37، 39 ، 41 ،43، 45 ، 47 ، 49 ،51، 53 ، 55، 57 ، 59.	2، 4، 6، 8، 10، 12، 14 ، 17، 18، 20 ، 22 ، 24 ، 26 ، 28 ، 30 ، 32 ، 34 ، 36 ، 38 ، 40 ، 42، 44 ، 46 ،48 ، 50 ، 52 ، 54 ، 56 ، 58، 60 .

5-2- مقياس حل المشكلات: اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس حل المشكلات الذي طوره الباحثان HEPPNERT ET PATERSON وتكونت فقراته من 32 فقرة ، والذي عربه فتحي عبد الرحمان جروان 1986 ، وحذف منه 3 فقرات ليصبح 29 فقرة .

وتتطلب الاجابة على الاختبار بدائل هي: (تنطبق على تماما)، (تنطبق على كثيرا) ، (تنطبق عليا أحيانا)، (تنطبق على قليلا)، (لا تنطبق على اطلاقا)، يضم الاختبار 13 فقرة سالبة و16 فقرة موجبة .تقدر الدرجة طبق الاتجاه على النحو التالي :

تأخذ الاجابة على موافق بشدة الدرجة (5) تنازليا وذلك في حالة العبارات الموجبة، أما العبارات السالبة فيكون تقدير الاجابات معاكس لتقدير العبارات الموجبة.

وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين 29 و145، ويوصف المفحوص الذي تقترب درجته من الحد الاعلى 145 بأنه يمتلك درجة عالية من القدرة على استخدام استراتيجيات حل المشكلات في حين يوصف المفحوص الذي تقترب درجته من الحد الادنى 29 بأنه يملك درجة منخفضة من القدرة على استخدام استراتيجيات حل المشكلات. ويتوزع الفقرات الموجبة والسالبة حسب الجدول الاتي وذلك حسب أبعاد الاختبار:

جدول رقم (6): توزيع فقرات اختبار مهارة حل المشكلات

الابعاد	الفقرات
الثقة في القدرة على حل المشكلات	03 05 09 10 11 16 20 27 28
الاقدام والاقحام	06 12 13 14 17 18 19 23 25 29
التحكم أو الضبط	01 02 04 07 08 15 21 22 24 26

وتتوزع الفقرات الموجبة والسالبة حسب الجدول:

جدول رقم (7): توزيع فقرات الموجبة والسالبة مقياس مهارة حل المشكلات

الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة
22 21 20 18 17 16 15 13 11 9 8 7 6 5 28 27	25 24 23 19 14 12 10 4 3 2 1 29 26

6- الخصائص السيكو مترية:

6 ـ 1- **تعريف الصدق:** يعتبر المقياس صادقا إذا كان يقيس ما وضع لقياسه، فالصدق يعني هل يقيس الباحث أو يصف بالفعل ما يود قياسه أو تصنيفه وهل الأسلوب المستخدم في القياس يوفر له المعلومات المطلوبة (محمد منير حجاب، 2000، ص 36).

6 ـ 2) **تعريف الثبات:** يشير مفهوم الثبات الى اتساق أداة القياس أو امكانية الاعتماد عليها وتكرار استخدامها في القياس المحصول على نفس النتائج (محمد منير حجاب، 2000، ص 35).

6-3 ـ صدق وثبات مقياس جودة الحياة:

6-3- 1 -الصدق: تم حساب صدق **مقياس جودة الحياة** عن طريق حساب الاتساق الداخلي **بطريقتين:**

ا- الطريقة الأولى: تم حساب معامل ارتباط عبارات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه:

أولا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (جودة الصحة العامة) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (8) مصفوفة ارتباطات عبارات محور جودة الصحة العامة مع الدرجة الكلية للمحور.

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
1	معامل الارتباط	,699**	5	معامل الارتباط	,715**	8	معامل الارتباط	,686**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
2	معامل الارتباط	,633**	6	معامل الارتباط	,818**	9	معامل الارتباط	,828**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
3	معامل الارتباط	,492**	7	معامل الارتباط	,675**	10	معامل الارتباط	,811**
	مستوى الدلالة	0,006		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
4	معامل الارتباط	,467**						
	مستوى الدلالة	0,009						

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور **جودة الصحة العامة** والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01= α) حيث تراوحت جميعها بين (0,82) و (0,46)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور **الأول كمؤشر** لصدق التكوين في قياس **جودة الصحة العامة**

ثانيا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (جودة الحياة الاسرية والاجتماعية) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (9) مصفوفة ارتباطات عبارات محور جودة الحياة الاسرية والاجتماعية مع الدرجة الكلية للمحور.

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
11	معامل الارتباط	,546**	15	معامل الارتباط	,869**	18	معامل الارتباط	,497**
	مستوى الدلالة	0,002		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,005
12	معامل الارتباط	,408*	16	معامل الارتباط	,856**	19	معامل الارتباط	,647**
	مستوى الدلالة	0,025		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
13	معامل الارتباط	,492**	17	معامل الارتباط	,498**	20	معامل الارتباط	,486**
	مستوى الدلالة	0,006		مستوى الدلالة	0,005		مستوى الدلالة	0,007
14	معامل الارتباط	,586**	*الارتباط دال عند 0.05					
	مستوى الدلالة	0,001	**الارتباط دال عند0.01					

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور **جودة الحياة الاسرية والاجتماعية** والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01= α) حيث تراوحت جميعها بين (0,86) و (0,40)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور **الثاني كمؤشر** لصدق التكوين في قياس **جودة الحياة الاسرية والاجتماعية.**

ثالثا-: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (جودة التعليم والدراسة) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (10) مصفوفة ارتباطات عبارات محور جودة التعليم والدراسة مع الدرجة الكلية للمحور.

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
21	معامل الارتباط	,509**	25	معامل الارتباط	,513**	28	معامل الارتباط	,572**
	مستوى الدلالة	0,004		مستوى الدلالة	0,004		مستوى الدلالة	0,001
22	معامل الارتباط	,719**	26	معامل الارتباط	,786**	29	معامل الارتباط	,569**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,001
23	معامل الارتباط	,609**	27	معامل الارتباط	,788**	30	معامل الارتباط	,732**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
24	معامل الارتباط	,592**	*الارتباط دال عند 0.05					
	مستوى الدلالة	0,001	**الارتباط دال عند0.01					

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور **جودة التعليم والدراسة** والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01= α) حيث تراوحت جميعها بين (0,78) و (0,50)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور **الثالث كمؤشر** لصدق التكوين في قياس **جودة التعليم والدراسة.**

رابعا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (جودة العواطف) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (11) مصفوفة ارتباطات عبارات محور جودة العواطف مع الدرجة الكلية للمحور.

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
31	معامل الارتباط	,702**	35	معامل الارتباط	,369*	38	معامل الارتباط	,718**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,045		مستوى الدلالة	0,000
32	معامل الارتباط	,515**	36	معامل الارتباط	,723**	39	معامل الارتباط	,777**
	مستوى الدلالة	0,004		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
33	معامل الارتباط	,706**	37	معامل الارتباط	,568**	40	معامل الارتباط	,662**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,000
34	معامل الارتباط	,778**	*الارتباط دال عند 0.05					
	مستوى الدلالة	0,000	**الارتباط دال عند0.01					

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور **جودة العواطف** والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01= α) حيث تراوحت جميعها بين (0,77) و (0,51)، ما عدى العبارة (35) حيث جاءت دالة عند مستوى الدلالة (0,05= α) حيث بلغت قيمتها (0,36) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور **الرابع كمؤشر** لصدق التكوين في قياس **جودة العواطف.**

خامسا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (جودة الصحة النفسية) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (12) مصفوفة ارتباطات عبارات محور جودة الصحة النفسية مع الدرجة الكلية للمحور.

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
41	معامل الارتباط	,615**	45	معامل الارتباط	,456*	48	معامل الارتباط	,696**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,011		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
42	معامل الارتباط	,500**	46	معامل الارتباط	,604**	49	معامل الارتباط	,545**
	مستوى الدلالة	0,005		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,002
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30

43	معامل الارتباط	,591**	47	معامل الارتباط	,766**	50	معامل الارتباط	,655**
	مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
44	معامل الارتباط	,842**	*الارتباط دال عند 0.05 **الارتباط دال عند0.01					
	مستوى الدلالة	0,000						
	حجم العينة	30						

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور **جودة الصحة النفسية** والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01= α) حيث تراوحت جميعها بين (0,84) و (0,50)، ما عدى العبارة (45) حيث جاءت دالة عند مستوى الدلالة (0,05= α) حيث بلغت قيمتها (0,45) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور **الخامس كمؤشر** لصدق التكوين في قياس **جودة الصحة النفسية.**

سادسا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (جودة شغل الوقت وادارته) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (13) مصفوفة ارتباطات عبارات محور جودة شغل الوقت وادارته مع الدرجة الكلية للمحور.

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
51	معامل الارتباط	,701**	55	معامل الارتباط	,708**	58	معامل الارتباط	,605**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
52	معامل الارتباط	,682**	56	معامل الارتباط	,663**	59	معامل الارتباط	,753**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
53	معامل الارتباط	,584**	57	معامل الارتباط	,797**	60	معامل الارتباط	,673**
	مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
54	معامل الارتباط	,668**	*الارتباط دال عند 0.05 **الارتباط دال عند0.01					
	مستوى الدلالة	0,000						
	حجم العينة	30						

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور **جودة شغل الوقت وادارته** والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت جميعها بين (0,79) و (0,58)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور **السادس كمؤشر** لصدق التكوين في قياس **جودة شغل الوقت وادارته.**

الطريقة الثانية: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس:

والجدول التالي يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للاستبيان وأبعاده الفرعية:

الجدول رقم (14) يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة وأبعاده الفرعية.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
جودة الصحة العامة	0,459*	**0,05**
جودة الحياة الاسرية والاجتماعية	0,631**	**0,01**
جودة التعليم والدراسة	0,573**	**0,01**
جودة العواطف	0,679**	**0,01**
جودة الصحة النفسية	0,716**	**0,01**
جودة شغل الوقت وادارته	**0,665****	**0,01**

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس **جودة الحياة** كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α =0,01)**، حيث بلغت قيمها على التوالي **(0,66/0,71/0,67/0,57/0,63/0.45)**، **ما عدى المحور الأول (جودة الصحة العامة) جاء معامل ارتباطه مع الدرجة الكلية للمقياس (0,459) ودال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,05)**، **وهذا** ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس **جودة الحياة.**

6-3-2- ثبات المقياس :

تم التأكد من ثبات المقياس **بطريقة** حساب **معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي:** تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (15): يوضح معامل ألفا كرونباخ للمقياس وابعاده الفرعية

أبعاد المقياس والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
جودة الصحة العامة	**0,874**	**10**
جودة الحياة الاسرية والاجتماعية	**0,790**	**10**
جودة التعليم والدراسة	**0,828**	**10**
جودة العواطف	**0,857**	**10**
جودة الصحة النفسية	**0,827**	**10**
جودة شغل الوقت وادارته	**0,873**	**10**
الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة	0,908	**60**

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس **جودة الحياة** كانت مرتفعة حيث بلغت على التوالي (0,87/0,82/0,85/0,82/0,79/0,87) بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ لمقياس **جودة الحياة** ككل (0,90) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن مقياس **جودة الحياة** يمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

6-4- صدق وثبات مقياس مهارة حل المشكلات

6-4-1- الصدق:

تم حساب صدق **مقياس حل المشكلات** عن طريق حساب الاتساق الداخلي **بطريقتين:**

الطريقة الأولى: تم حساب معامل ارتباط عبارات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه:

أولا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (الثقة في القدرة على حل المشكلات) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (16) مصفوفة ارتباطات عبارات محور الثقة في القدرة على حل المشكلات مع الدرجة الكلية للمحور.

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
3	معامل الارتباط	,642**	10	معامل الارتباط	,553**	20	معامل الارتباط	,408*
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,002		مستوى الدلالة	0,025
5	معامل الارتباط	,476**	11	معامل الارتباط	,791**	27	معامل الارتباط	,574**
	مستوى الدلالة	0,008		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,001
9	معامل الارتباط	,609**	16	معامل الارتباط	,717**	28	معامل الارتباط	,579**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,001

*الارتباط دال عند 0.05	**الارتباط دال عند0.01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور **الثقة في القدرة على حل المشكلات** والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01= α) حيث تراوحت جميعها بين (0,79) و (0,47)، ما عدى العبارة (20) حيث جاءت دالة عند مستوى الدلالة (0,05= α) حيث بلغت قيمة معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمحور (0,40) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الأول **كمؤشر** لصدق التكوين في قياس **الثقة في القدرة على حل المشكلات.**

ثانيا) تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (الاقدام والاحجام) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (17) مصفوفة ارتباطات عبارات محور الاقدام والاحجام مع الدرجة الكلية للمحور.

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
6	معامل الارتباط	,818**	17	معامل الارتباط	,688**	23	معامل الارتباط	,546**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,002
12	معامل الارتباط	,573**	18	معامل الارتباط	,741**	25	معامل الارتباط	,839**
	مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
13	معامل الارتباط	,670**	19	معامل الارتباط	,627**	29	معامل الارتباط	,651**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
14	معامل الارتباط	,495**	*الارتباط دال عند 0.05					
	مستوى الدلالة	0,005	**الارتباط دال عند0.01					

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور **الاقدام والاحجام** والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01= α) حيث تراوحت جميعها بين (0,83) و (0,49)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثاني **كمؤشر** لصدق التكوين في قياس **الاقدام و الاحجام.**

ثالثا-: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (التحكم او الضبط) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (18) مصفوفة ارتباطات عبارات محور التحكم او الضبط مع الدرجة الكلية للمحور.

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
1	معامل الارتباط	,796**	8	معامل الارتباط	,748**	22	معامل الارتباط	,498**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,005
2	معامل الارتباط	,662**	15	معامل الارتباط	,654**	24	معامل الارتباط	,554**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,002
4	معامل الارتباط	,727**	21	معامل الارتباط	,639**	26	معامل الارتباط	,649**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
7	معامل الارتباط	,738**	*الارتباط دال عند 0.05					
	مستوى الدلالة	0,000	**الارتباط دال عند0.01					

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور **التحكم او الضبط** والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت جميعها بين (0,79) و (0,49)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثالث **كمؤشر** لصدق التكوين في قياس **التحكم او الضبط.**

الطريقة الثانية:

تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس: والجدول التالي يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للاستبيان وأبعاده الفرعية:

الجدول رقم (19) يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات وأبعاده الفرعية.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الثقة في القدرة على حل المشكلات	0,712**	**0,01**
الاقدام والاحجام	0,784**	**0,01**
التحكم او الضبط	0,670**	**0,01**

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس **حل المشكلات** كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α =0,01)**، حيث بلغت قيمها على التوالي **(0,67/0,78/0,71) وهذا** ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس **حل المشكلات.**

6-4-2- ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات مقياس **حل المشكلات بطريقة** حساب **معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي:** تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (20): يوضح معامل ألفا كرونباخ للمقياس وابعاده الفرعية

أبعاد المقياس والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
الثقة في القدرة على حل المشكلات	0,775	**09**
الاقدام والاحجام	0,858	**10**
التحكم او الضبط	0,861	**10**
الدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات	0,870	**29**

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس **حل المشكلات** كانت مرتفعة حيث بلغت على التوالي (0,86/0,85/0,77) بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ لمقياس **حل المشكلات** ككل (0,89) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن مقياس **حل المشكلات** يمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

7- الأساليب الاحصائية:

يعتبر الاحصاء وسيلة أساسية في أي بحث علمي لأنه يساعد على التحصيل ووصف البيانات لمزيد من الدقة (محمد زيات عمر، 1983، ص 318).

ولقياس أهداف الدراسة المتمثلة في قياس مستوى جودة الحياة ومهارة حل المشكلات لدى الطالب الجامعي استخدمت الاساليب الاحصائية التالية:

7-1 ـ المتوسط الحسابي: هو الطريقة المباشرة لا جراء المقارنة بين مجموعتين وهو مجموع القيم على عددها، وتم استخدامه في البحث لأنه على قدر كبير من الأهمية حيث يعبر عن قيم المجموعة التي شملها بقيمة واحدة

7-2-ـ الانحراف المعياري: هو من أهم الطرق الاحصائية في الكشف عن تجانس العينات ومدى انسجامها الى أصل واحد والى أصول متعددة

7-3 ـ معامل ارتباط بيرسون: هو احد معاملات الارتباط الذي يعتبر مقياسا لقوة الارتباط بين متغيرين مستمرين، بحيث يتم قياسها بنفس الفترة الزمنية وضمن نفس المقياس النسبي، تتراوح قيمته بين +1 و-1 ، بحيث يشير +1 الى وجود علاقة خطية ايجابية كاملة بين المتغيرين، وتشير قيمة الصفر الى عدم وجود اي علاقة خطية بين المتغيرين، بينما تشير قيمة -1 الى وجود علاقة خطية سلبية كاملة بين المتغيرين.

7-4-معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات.

7-5 ـ اختبار t-test: يستخدم اختبار t-test لبحث دلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين، حيث يتم فيه حساب قيمة t ثم مقارنتها بالقيم المجدولة لتوزيع t وتحديد مستوى الدلالة، فاذا كانت قيمة t المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة على مستوى الدلالة فان الفروق بين المتوسطين حقيقية، وذات دلالة احصائية. أما إذا كانت قيمة t المحسوبة اقل من القيمة المجدولة فان الفروق الموجودة ليس احصائية ولا ترتقي الى مستوى الدلالة.

7-6- اختبار t-test لعينة واحدة: للحكم على معنوية مستوى جودة الحياة ومهارة حل المشكلات. **كما تم تحديد مستويات المقياسين كما يلي:**

-المدى لتحديد طول الفئة = (أعلى درجة- أدنى درجة)/ عدد البدائل، وهذا لتحديد مستوياتهم في كل من جودة الحياة ومهارة حل المشكلات. ويتحدد طول الفئة باستخدام المدى حيث: (5-1) /5= 0.8 حيث نحصل على مجالات كما يلي:

الجدول رقم (21): يمثل تحديد مستوى درجات المقياسين

مجال المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
[1 - 1.80]	درجة ضعيفة جدا
] 1.80 - 2.60 [	درجة ضعيفة
[3.40 - 2.60]	درجة متوسطة
]3.40 - 4,20[	درجة عالية
[4.20 - 5]	درجة عالية جدا

خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل الاجراءات المنهجية المتبعة في بحثنا الميداني سواء الدراسة الاستطلاعية او الدراسة الاساسية الى الادوات الاحصائية المستعملة، وقد كان لميدان البحث اسهاما فعالا وتجسيد ما تم تدوينه في الجانب النظري بخطوة هامة تقودنا نحو مناقشة النتائج التي سنعرضها في الفصل الأخير من هذا البحث.

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد:

1. عرض النتائج وتفسيرها.

أ. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج دراسة الفرضية الجزئية الأولى.

ب. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج دراسة الفرضية الجزئية الثانية.

ج. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج دراسة الفرضية الجزئية الثالثة.

د. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج دراسة الفرضية الجزئية الرابعة.

هـ. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج دراسة الفرضية الجزئية الخامسة.

2. الاستنتاجات العامة.

3. التوصيات.

تمهيد:

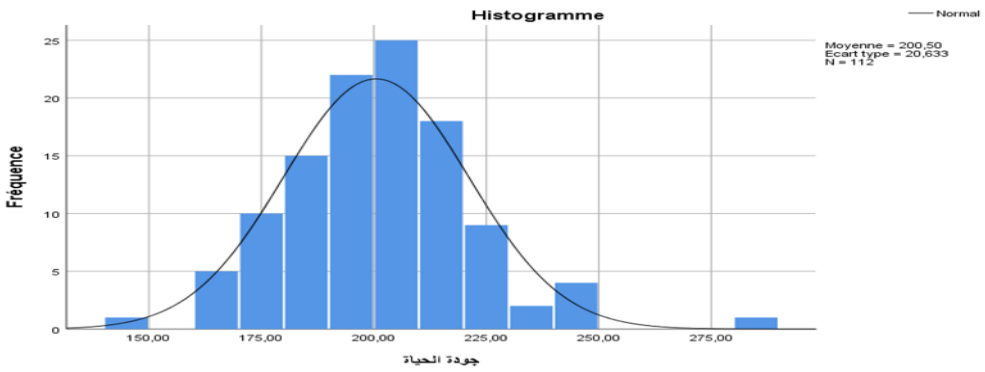
هدفت الدراسة الحالية الى معرفة العلاقة بين جودة الحياة ومهارة حل المشكلات لدى طلبة تخصص توجيه وارشاد مستوى (ثالثة ليسانس ـ ماستر 2) لقسم علم النفس، بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، وعليه يتم في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها ونتائجها، ومناقشتها وتقديم ملخص لنتائج الدراسة.

قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة وجب أولا التحقق من **شرط التوزيع الطبيعي** بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة الحالية والمتمثلين في **(جودة الحياة–حل المشكلات)**، والجدول التالي يوضح ذلك:

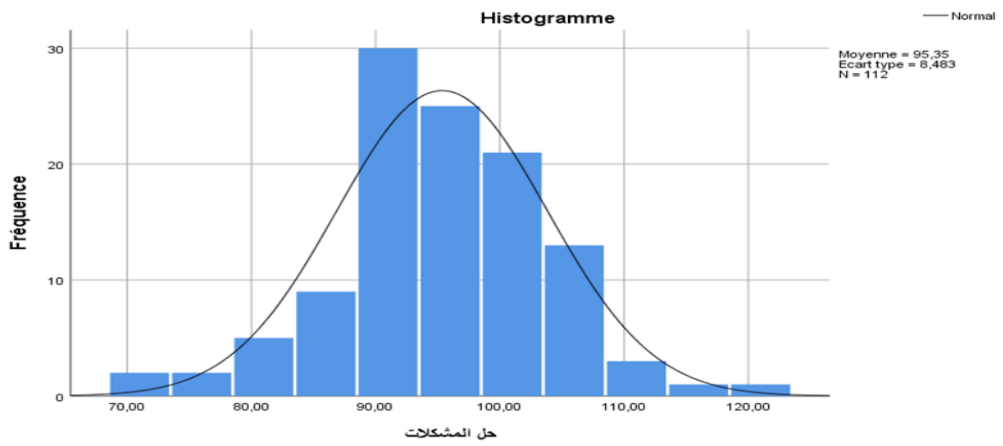
جدول رقم (22) يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة

المتغيرات	Kolmogorov–Smirnov[a]			Shapiro–Wilk			القرار
	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
جودة الحياة	0,055	112	,200*	0,980	112	0,086	غير دال
حل المشكلات	0,090	112	0,026	0,985	112	0,251	غير دال

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم اختبار **كولموغروف سميرنوف**، أن كل القيم بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة وهما **متغير جودة الحياة–حل المشكلات**، جاءتا غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، مما يجرنا إلى القول بأن بيانات المتغيرين تتوزع توزيعا طبيعيا وبالتالي فإن كل الأساليب الإحصائية التي ستستخدم في معالجة مختلف فرضيات الدراسة الحالية هي **أساليب بارا مترية**. كما هو موضح في الأشكال التالية:

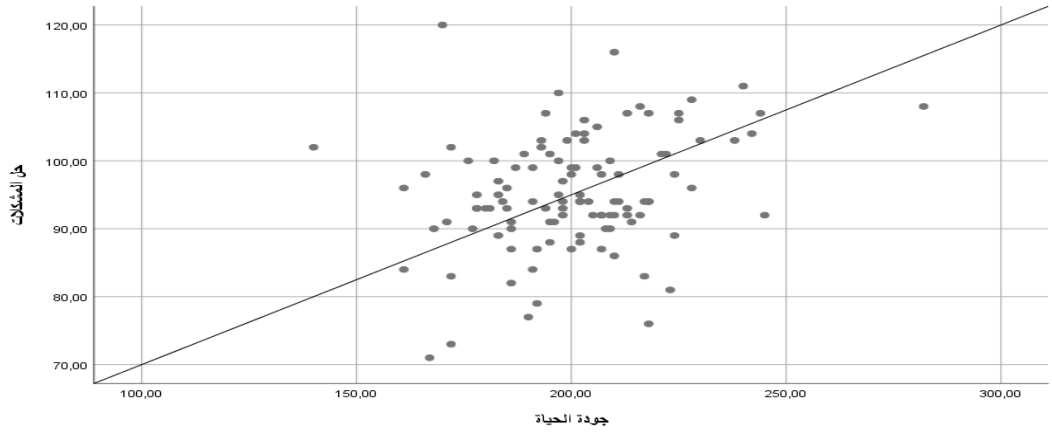


شكل رقم (3) يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير جودة الحياة



شكل رقم (4) يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير حل المشكلات

ولمعالجة الفرضيات العلائقية وجب التحقق من شرط العلاقة الارتباطية لمتغيري الدراسة (متغير جودة الحياة–حل المشكلات) وأبرز هذه الشروط هو خطية العاقة وللتأكد منها لجأت الباحثة الى رسم لوحة الانتشار كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (5) يوضح لوحة الانتشار لتوضح خطية العلاقة بين متغيري الدراسة

1–عرض النتائج ومناقشتها:

أ- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

ا–1– نصت الفرضية على أن: "مستوى جودة الحياة لدى الطالب الجامعي متوسط.

وللتعرف على **مستوى جودة الحياة لدى الطالب الجامعي**. تم استخدام اختبار (t) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي للأفراد مع المتوسط النظري لمقياس **جودة الحياة** كما موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (23) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري لمقياس جودة الحياة.

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (t)	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القرار	المعيار
جودة الحياة	3,3427	0,34429	3	0,34272	10,535	0,000	111	دال عند 0,01	[2,60- 3,40]

بعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري **لمقياس جودة الحياة** ومقارنته بالمتوسط النظري تبين أن متوسط درجات أفراد مجتمع البحث في **جودة الحياة** بلغ **(3,34)** درجة وبانحراف معياري قدره **(0,34)** درجة، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ **(3)** درجة، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ **(0,34)** درجة، [وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وسيلة إحصائية في المعالجة، تبين أن الفرق دال إحصائيا بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح النظري، وما يؤكد ذلك هو قيمة (t) التي بلغت **(10,53)** وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01)]. ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقع في الخطأ بنسبة 1%.

وهذا يعني أن مستوى جودة الحياة لدى الطالب الجامعي متوسط وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثية.

أ-2- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تشير النتائج المستخلصة من الجدول رقم (23) أن مستوى جودة الحياة لدى الطالب الجامعي متوسط وهو ما توافق مع توقعات الدراسة الحالية، ويمكن تفسير هذه النتائج الى مجموعة من الاسباب، وهو ما اتفق مع دراسة كامل حسن كتو وتيسير عبد الله، 2009، ودراسة عبد الحميد سعيد حسن وآخرون 2006، واختلفت مع دراسة باستاين وآخرون ،2005 والتي توصلت الى ان المراهقين يتمتعون بمستوى عال من جودة الحياة، ومعدلات منخفضة من السلوكيات الانحرافية. واتفقت كذلك مع دراسة بحوس نورس، حميداني خرفية 2015 والتي توصلت الى انخفاض في مستوى جودة الحياة لدى جامعة زيان عاشور.

وتفسر الباحثة ذلك:

- ✓ المستوى المتوسط يعود الى ان طلبة المستويين (سنة ثالثة ليسانس، ماستر 2) مقبلون على التخرج يعانون من توتر نفسي حول (انجاز مذكرة التخرج، تقرير التربص)، بالإضافة الى قلقهم حول مستقبلهم المهني في ظل نقص المسابقات المهنية والمسموح لهم باجتيازها.
- ✓ بعد اجراء مقابلة العديد من طلبة التخصصين تم استنتاج أن معظمهم كان مرغما على دراسة هذا التخصص بسبب معدلات البكالوريا متوسطة ومعدلات اختيار التخصص، وهذا ما أثر على جودة الحياة لديهم (الصحة النفسية، التعليم).
- ✓ بالرجوع الى التراث النظري يمكن تفسير هذه النتيجة ان عينة الدراسة لا تتماشى مع سمة الهدوء والتعامل بروية مع الاحداث.
- ✓ عينة الدراسة لم تتمكن من مفاهيم علم النفس والتشبع من افكاره وهذا ما ينعكس على صورة الذات لديهم وثقتهم بأنفسهم.
- ✓ ترى الباحثة ان هذا ما يعكس شعور الطلبة اتجاه التعليم والدراسة والجامعة التي ربما لن يحقق طموحاتهم فكلما كانت نظرة الشباب الجامعي الى جودة الحياة بإيجابية يساهم بدرجة كبيرة في ارتفاع مستوى ادائهم الدراسي ودافعيتهم للإنجاز، وهذا لن يتحقق الا بالحصول على الخدمات الصحية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية والجامعية التي تمكنهم من الشعور بالصحة الجيدة، كل هذا بدوره يؤدي الى شعورهم بالرضا عن حالتهم النفسية وفعاليتهم في ادوارهم الاجتماعية.

ب ـ عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

ب ـ 1 ـ عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

نصت الفرضية على أن: "مستوى حل المشكلات لدى الطالب الجامعي متوسط. وللتعرف على **مستوى جودة الحياة لدى الطالب الجامعي.** تم استخدام اختبار (t) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي للأفراد مع المتوسط النظري لمقياس **حل المشكلات** كما موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (24) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري لمقياس حل المشكلات.

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (t)	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القرار	المعيار
حل المشكلات	3,2879	0,29251	**3**	**0,28787**	**10,415**	**0,000**	**111**	**دال عند 0,01**	[2,60-3,40]

بعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري **لمقياس حل المشكلات** ومقارنته بالمتوسط النظري تبين أن متوسط درجات أفراد مجتمع البحث في **حل المشكلات** بلغ **(3,28)** درجة وبانحراف معياري قدره **(0,29)** درجة، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ **(3)** درجة، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ **(0,28)** درجة، [وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وسيلة إحصائية في المعالجة، تبين أن الفرق دال إحصائيا بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح المحسوب، وما يؤكد ذلك هو قيمة (t) التي بلغت **(10,415)** وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01)]. ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقع في الخطأ بنسبة 1%.

وهذا يعني أن مستوى حل المشكلات لدى الطالب الجامعي متوسط وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثية.

ب ـ 2 ـ مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تشير النتائج المستخلصة من الجدول رقم (24) أن مستوى جودة مهارة حل المشكلات متوسط لدى الطالب الجامعي، وهذا ما توقعته الدراسة الحالية، وهي نفس النتائج التي توصلت اليها دراسة بن ناصر فرحات 2018 أن مستوى كل من القدرة على حل المشكلات ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي لولاية المسيلة متوسط.

واختلفت مع دراسة محمد أحمد شاهين 2013 أن مستوى حل المشكلات دون المتوسط. واختلفت كذلك مع دراسة خليدة مهرية 2016 في ان مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية انهم يمارسونها بدرجات متفاوتة.

وتفسر الباحثة النتائج كالتالي:

- ✓ هؤلاء الطلبة لم يتمكنوا من مفاهيم هذا العلم والتشبع بأفكاره وهذا ما ينعكس على صورة الذات لديهم وثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على حل المشكلات التي تعترضهم.
- ✓ الحضور لحصص التطبيق دون المحاضرات لان الامتحانات قائمة اساسا على الحفظ لا على الفهم والتحليل الذي يعزز القدرة على حل المشكلات.
- ✓ خصوصية العينة المدروسة، وهنا يظهر دور الخبرة التي تؤدي الى زيادة التعامل بمرونة مع مختلف الاحداث، فهذه الاخيرة توفر المعلومة والطرق الايجابية في الحل، وبهذا فان الطالب الجامعي في هذه المرحلة يلجأ الى الحلول القريبة وغير المعقدة على عكس ما تم تناوله في التراث النظري في انتهاج طرق واستراتيجيات لحل المشكلات.

جـ ـ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

جـ ـ 1 ـ عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

نصت الفرضية على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير المستوى التعليمي (ليسانس / ماستر 2)"لصالح ماستر2. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار **(ت)** لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل اليها:

- جدول رقم (25) يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات طلبة ليسانس وطلبة ماستر2 في مقياس جودة الحياة.

المتغير	المستوى	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
جودة الصحة العامة	ليسانس	53	32,9623	4,59499	-0,523	110	0,602	غير دال
	ماستر2	59	33,3898	4,05572				
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	ليسانس	53	38,6415	6,81089	-0,391	110	0,697	غير احصائيا
	ماستر2	59	39,1186	6,11128				
جودة التعليم والدراسة	ليسانس	53	31,7736	5,29020	-1,809	110	0,073	غير دال
	ماستر2	59	33,6441	5,61329				
جودة العواطف (الجانب الوجداني)	ليسانس	53	30,7358	5,07691	-2,948	110	0,004	دال
	ماستر2	59	33,6780	5,44389				
جودة الصحة النفسية	ليسانس	53	32,0943	5,92668	-2,316	110	0,022	دال
	ماستر2	59	34,8983	6,78918				
جودة شغل الوقت وإدارته	ليسانس	53	30,0377	3,98537	0,590	110	0,556	غير دال
	ماستر2	59	29,5932	3,97457				
جودة الحياة	ليسانس	53	196,2453	20,20273	-2,100	110	0,038	دال
	ماستر2	59	204,3220	20,43024				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين المتوسطات الحسابية **للمستويين (ليسانس/ ماستر 2) في** أبعاد مقياس **جودة الحياة** حيث جاءت الفروق طفيفة بينهما وغير دالة احصائيا في **أبعاد مقياس جودة الحياة (جودة الصحة العامة/ جودة الحياة الأسرية والاجتماعية/ جودة التعليم والدراسة/ جودة شغل الوقت وإدارته)** وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت على التوالي بالنسبة لأبعاد **جودة الحياة** (-0,523/-0,391/-0,590/1,809) حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة [(α=0.05)].

ما عدى محور **(جودة العواطف (الجانب الوجداني) / جودة الصحة النفسية)** حيث نلاحظ أن متوسط فئة مستوى ماستر 2 أكبر من متوسط فئة مستوى الليسانس) وهو ما يؤكد قيمة الفرق لصالح ماستر 2 هو قيمتي T-TEST والتي بلغت على التوالي: (-2,948/-2,316) حيث جاءتا دالتين احصائيا عند مستوى الدلالة [(α=0.05)].

اما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس **جودة الحياة** فقد بلغ متوسط ليسانس (196,2453) في حين بلغ متوسط ماستر 2 (204,3220) من خلال المقارنة بين المتوسطين نلاحظ أن متوسط فئة الماستر 2 أكبر من متوسط فئة الليسانس الا أن قيمة الفرق بينهما جاءت دالة احصائيا وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت (**2,100-**) حيث جاءت دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) لصالح ماستر 2.

وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثية التي نصت على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير المستوى (ليسانس/ ماستر2)، ولصالح ماستر 2.

جـ ـ 2 ـ مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تشير النتائج المستخلصة من الجدول (25) انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير المستوى التعليمي (ليسانس، ماستر 2).

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة سالم بن سليم الغنبوصي (2006) انه توجد فروق بين متوسطات الدراسة حسب المستويات الدراسية (بكالوريوس، الادارة التربوية، الماجستير)، وانه لا توجود فروق في البعد الأكاديمي.

واختلفت مع دراسة علي مهدي كاظم وعبد الخالق نجم البهادلي (2006): في ان الطلبة الليبيين أعلى في بعد جودة الصحة العامة، وان الطلبة العمانيين اعلى في شغل الوقت وادارته. وتفسر الباحثة أن:

- ✓ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على قياس جودة الحياة تعزى لمتغير المستوى لصالح ماستر 2، ان اضافة سنتين في الجامعة زادت من رفع مستوى التكيف العام للطلبة وادراكهم للحياة أكثر، وهذا ما زاده ثقة بنفسه.
- ✓ كما يمكن تفسير ذلك ان الطالب اقتنع بإكمال دراسته لطور الماستر مما أكد نظرته الايجابية للحياة وزيادة طموحاته الاكاديمية وتمتعه بنوع من الصحة النفسية.

د- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

د ـ 1 ـ عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

- نصت الفرضية على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس حل المشكلات تعزى المستوى (ليسانس/ ماستر2)". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار **(ت)** لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل اليها:

- جدول رقم (26) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات طلبة ليسانس وطلبة ماستر2 في مقياس حل المشكلات

المتغير	المستوى	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الثقة في القدرة على حل المشكلات	ليسانس	53	31,5849	4,01648	-0,464	110	0,644	غير دال احصائيا
	ماستر2	59	31,9322	3,89900				
الاقدام والاحجام	ليسانس	53	28,8302	3,82168	-0,716	110	0,475	غير دال احصائيا
	ماستر2	59	29,3220	3,44634				
التحكم او الضبط	ليسانس	53	33,5283	5,40514	-1,960	110	0,053	غير دال احصائيا
	ماستر2	59	35,3559	4,45577				
حل المشكلات	ليسانس	53	93,9434	9,05839	-1,675	110	0,097	غير دال احصائيا
	ماستر2	59	96,6102	7,79261				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين المتوسطات الحسابية **للمستويين (ليسانس/ ماستر2) في** أبعاد مقياس **حل المشكلات (الثقة في القدرة على حل المشكلات- الاقدام والاحجام-التحكم أو الضبط)** حيث جاءت الفروق طفيفة بينهما وغير دالة احصائيا وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت على التوالي بالنسبة لأبعاد **حل المشكلات (-1,960/-0,716/0,464-)** حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة [(α=0.05)].

اما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس **حل المشكلات** فقد بلغ متوسط مستوى ليسانس (93,9434) في حين بلغ متوسط مستوى ماستر 2 (96,6102) الا أن قيمة الفرق بينهما جاءت غير دالة

احصائيا وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت (**1,675**-) حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

وعليه نستنتج عدم تحقق الفرضية البحثية التي نصت على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس حل المشكلات تعزى المستوى (ليسانس/ ماستر2) وقبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق.

د ـ 2- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تشير النتائج المستخلصة من الجدول (26) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارة حل المشكلات تعزى لمتغير المستوى التعليمي (ليسانس، ماستر 2). وان الدراسة الحالية اتفقت مع دراسة فداء سالم محمد الشافعي ،1998 في عدم وجود فروق في حل المشكلات تعزى لمتغير المستوى الدراسي. في حين اختلفت مع دراسة فتحي الزيات 1984 بوجود فروق دالة احصائية في مستوى الاداء على حل المشكلات بين طلاب مرحلة الدراسات العليا وطلاب البكالوريوس لصالح طلاب الدراسات العليا، واختلفت كذلك مع دراسة محمد أحمد شاهين، 2013، في انه توجد فروق في المهارات لصالح مستوى السنة الرابعة.

وتتفسر الباحثة هذه النتائج بـ:

- ✓ طبيعة العينة (طلبة ولاية المسيلة يعيشون نفس الظروف الاجتماعية والاقتصادية)، بالإضافة الى التقارب في السن وهذا يؤثر على مصطلح الخبرة ففارق سنتين لم تزد من خبرة ماستر2، وهذا ما أدى الى نتيجة حتمية وهي تقارب التفكير في حل المشاكل التي يواجهونها.
- ✓ طبيعة البرامج الدراسية للمواد المدروسة بين المستويين متقاربة جدا فمستوى الماستر ما هو الا تأكيد للمعلومات وتكرارها، وهذا يتنافى مع ما أثبته التراث النظري في فائدة المعلومات الاضافية أكثر من المعلومات المكررة.
- ✓ ترى الباحثة أن هذه الفئة لها نفس المشاكل الدراسية (امتحانات، تقارير التربص، مذكرات التخرج تكاليف المذكرة) ويعيشون نفس الضغوط النفسية والاجتماعية، فطبيعة تركيبة المجتمع المسيلي كان لها تأثيرها.

هـ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

هـ-1-عرض الفرضية الجزئية الخامسة:

- نصت الفرضية على أنه: توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة ومهارة حل المشكلات لدى طلبة الجامعة. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson للكشف عن قيم معامل الارتباط بين أبعاد المقياسين والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول رقم (27) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي جودة الحياة وحل المشكلات والدرجة الكلية

متغيري الدراسة		الثقة في القدرة على حل المشكلات	الاقدام والاحجام	التحكم او الضبط	حل المشكلات
جودة الصحة العامة	R	0,139	0,135	0,000	0,122
	SIG	0,144	0,155	0,999	0,199
	N	112	112	112	112
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	R	0,162	0,075	0,093	0,162
	SIG	0,088	0,431	0,328	0,088
	N	112	112	112	112
جودة التعليم	R	0,095	0,076	-0,037	0,055
	SIG	0,318	0,426	0,702	0,564
	N	112	112	112	112
جودة العواطف (الجانب الوجداني)	R	0,169	,327**	0,046	,245**
	SIG	0,075	0,000	0,632	0,009
	N	112	112	112	112
جودة الصحة النفسية	R	,241*	,195*	,205*	,316**
	SIG	0,011	0,039	0,030	0,001
	N	112	112	112	112
جودة شغل الوقت وإدارته	R	,219*	0,008	0,038	0,127
	SIG	0,020	0,937	0,690	0,181
	N	112	112	112	112
جودة الحياة	R	,268**	,222*	0,103	,280**
	SIG	0,004	0,019	0,278	0,003
	N	112	112	112	112

** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.

تشير نتائج الجدول أعلاه الى ما يلي:

1-وجود علاقة موجبة وضعيفة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية **لجودة الحياة** والدرجة الكلية لحل المشكلات حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين (**0,280) عند مستوى الدلالة (α=0.01).

2-عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد جودة الحياة (جودة الصحة العامة، جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، جودة التعليم، جودة شغل الوقت وإدارته) والدرجة الكلية لحل المشكلات حيث جاءت قيم معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية لحل المشكلات غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) ووجود علاقة ارتباطية موجبة وضعيفة ودالة احصائيا بين بعدي جودة الحياة **(جودة العواطف (الجانب الوجداني) / جودة الصحة النفسية)** والدرجة الكلية لحل المشكلات حيث بلغت قيمتي معاملي ارتباطهما بيرسون مع الدرجة الكلية لحل المشكلات على التوالي (**0,245/**0,316) حيث جاءتا دالتين احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01).

هـ-2 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

- ✓ يمكن تفسير وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين جودة الحياة ومهارة حل المشكلات، ليس استنادا الى دراسات سابقة، فعلى حد علم الباحثة عدم وجود بحوث منشورة تدرس هذه العلاقة، بل استنادا الى النظرية المعرفية التي اثبتت ان إدراك الفرد لنوعية حياته يتأثر بظرفين هما:

ا- الظرف المكاني: يؤكد على اهمية تأثير البيئة المحيطة بالفرد على ادراكه لجودة الحياة، فالبيئة لها تأثيران أحدهما مباشر على حياة الفرد والاخر غير مباشر يعتمد على اسلوب الفرد في التعامل مع المشكلات المحيطة به بإيجابية، وهذه يحمل مؤشرات ايجابية كرضا الفرد على البيئة التي يعيش فيها وبالتالي يشعر بجودة حياته.

ب- الظرف الزماني: يؤثر على إدراك الفرد لتأثير طبيعة البيئة على جودة حياته يكون أكثر ايجابية، فكلما تقدم في العمر كان أكثر ايجابية وقدرة في التعامل مع ما يحيط به من **مشكلات**، اضافة الى انه يكون أكثر سيطرة على ظروف بيئته وبالتالي يشعر بجودة الحياة، فالتفكير الايجابي والقدرة على حل المشكلات يعتبر الضامن لإعطاء القدرة على التعامل مع

قضايا الحياة وازماتها الوجدانية، ويعتبر المدخل لتعديل الحالة الوجدانية، وتعزيز الصحة النفسية للفرد وهذا ما يشعره بجودة حياته.

- ✓ وهذا ما اكدته كذلك وجهة نظر Raif من خلال النظرية النفسية، التي تثبت ان جودة حياة الفرد تكمن في قدرته على مواجهة الازمات وحل المشكلات في مراحل حياته المختلفة بإبداعية، وان تطور مراحل الحياة هو الذي يحقق سعادته النفسية التي تعكس شعوره بجودة الحياة.
- ✓ كما ان حل المشكلات يعد مصدرا للسعادة الحقيقة، فهو يساعد الافراد على التفاعل الايجابي مع الاخرين وتمكنه من ان يجد لنفسه هدفا ويعينه على مواجهة الاصعب، فهو وسيلة لشحذ قوة الانسان والصمود والمقاومة وبالتالي الشعور بجودة الحياة.

ان الباحثة ترى من خلال هذه التفسيرات النظرية انها تنطبق على طلبة وطالبات التوجيه والارشاد للمستويين ليسانس والماستر2 وهذا من خلال:

- ✓ وصول هؤلاء الطلبة الى مرحلة التخرج، هذه الاخيرة مرحلة مصيرية في حياتهم سواء الشخصية (مقبلون على تأسيس اسر لان معظمهم اناث مقبلون على الزواج)، او المهنية (دخولهم الى عالم الشغل)، فهي مرحلة عمرية أكثر وعيا واحساسا بالمسؤولية واكثر ايجابية، لانهم على وشك الدخول في مرحلة اخرى من حياتهم، فقد اصبحوا اكثر سيطرة على ظروفهم.
- ✓ ان التفكير الايجابي لهذه العينة جعلت منهم أكثر قدرة على التعامل مع مختلف قضايا الحياة وكل الازمات الوجدانية وتعزيز صحتهم النفسية، وهذا ما اكدته نتائج الدراسة من خلال بعدي الصحة النفسية والعواطف.
- ✓ ترى الباحثة كذلك ان من صفات الطالب في جامعة المسيلة هو الرضا بمختلف الظروف المحيطة الاجتماعية والاقتصادية خصوصا، لانحدار معظمهم من بيئات محافظة، وهذا راي شخصي للباحثة من خلال معايشة هذه العينة لمدة خمس سنوات.

من خلال ما سبق حاولت الباحثة اعطاء تفسيرات واقعية لطبيعة العلاقة بين جودة الحياة ومهارة حل المشكلات، نذكر منها البيئة الزمانية المتمثلة في المرحلة العمرية فهي نقطة تحول

لطالب التوجيه والارشاد، وكذا رضاه بالظروف المكانية المحيطة ادى به الى التفكير بإيجابية أكثر، ليرتفع شعوره بجودة الحياة وأكثر قدرة على حل مشكلاته.

2-الاستنتاجات العامة:

تم في الدراسة الحالية البحث عن العلاقة بين جودة الحياة ومهارة حل المشكلات لدى الطالب الجامعي، كما بحثت كذلك عن مستوى كلى المتغيرين، وكذا البحث عن الفروق بين المستويين " ليسانس، ماستر 2" تخصص التوجيه والإرشاد في المتغيرين سابقي الذكر.

فجودة الحياة ومهارة حل المشكلات متغيرين مهمين وضروريين في حياة الطالب الجامعي فهما يختلفان من طالب الى اخر. فرضاه عن الحياة مهم لرفع قدرته على التعامل مع مختلف مشكلات الحياة، ومن هذا المنطلق تم دراستهما من الجانب النظري وقمت بذكر أغلب العناصر التي تلم بالموضوع.

وبناءا على مشكلة الدراسة تم تناول مجموعة من الفرضيات وتوصلنا الى النتائج التالية:

- ✓ مستوى جودة الحياة للطالب الجامعي متوسط.
- ✓ مستوى مهارة حل المشكلات للطالب الجامعي متوسط.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات افراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير المستوى (السنة الثالثة ليسانس، ماستر 2) لصالح ماستر 2.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات افراد عينة الدراسة على مقياس مهارة حل المشكلات تعزى لمتغير المستوى (السنة الثالثة ليسانس، ماستر 2).
- ✓ توجد علاقة ارتباطية بين جودة الحياة ومهارة حل المشكلات للطالب الجامعي.

3-الاقتراحات:

- ✓ الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالب الجامعي لتحقيق التكيف السليم مع المجتمع، وزيادة وحدة أفراده.
- ✓ السعي إلى توفير فرص حقيقية لتدريب الطلبة على استخدام إستراتيجية حل المشكلات للوصول إلى طلبة قادرين على توظيف مهارات حل المشكلات تساعدهم على حلها والتغلب عليهم.
- ✓ إجراء دراسات مماثلة تمس مختلف مستويات التعليم وتخصصاته.
- ✓ التدريب على استخدام استراتيجيات حل المشكلات لخفض الضغوط النفسية والاكاديمية للطالب الجامعي، واستخدام هذه الاستراتيجية في التدريس.
- ✓ ضرورة اكتساب الطلبة وتعلمهم لمهارة حل المشكلات لتوفير الوقت والجهد للطالب الجامعي.
- ✓ تصميم مناهج تعليمية لتدريس جودة الحياة ومصادرها وطرق تعلمها كفن من فنون الحياة.
- ✓ تكوين متخصصين في علم النفس الايجابي كتخصص قائم بذاته في قسم علم النفس بالجامعة الجزائرية وتوظيفهم في مختلف المستويات.
- ✓ تهيئة الظروف المادية والنفسية والاجتماعية لأفراد المجتمع عموما والطالب الجامعي خصوصا، لتأثيرهم القوي والفعال في تطور المجتمع وتقدمه.
- ✓ الاهتمام بإجراء الدراسة النفسية والاجتماعية للطالب الجامعي للتعرف علميا على سماتهم وخصائصهم النفسية والسلوكية واستثمار هذه النتائج للنهوض بالحياة الجامعية.

خاتمة

خاتمة:

تعتبر جودة الحياة من الموضوعات الحديثة التي تدخل تحت مظلة علم النفس الايجابي ، فقد زاد الاهتمام بها في الآونة الأخيرة، هذا ما دفعنا الى دراسة هذا المتغير وكيف ترتفع مستوياته وفقا لمرحلتين مهمتين للطالب الجامعي (ليسانس، ماستر 2)، وربطه بأهم مهارة من مهارات الحياة الا وهي حل المشكلات، هذه الأخيرة التي لابد من دراستها لدى الطالب الجامعي ومدى تحكمه في حل مختلف المشاكل التي تواجهه في حياته الجامعية ، ومدى تأثر ابعاد جودة الحياة الستة بهذا المتغير، ودراسة العلاقة بين جودة الحياة وحل المشكلات تعتبر من البحوث الحديثة في الدراسات النفسية .

ومن خلال ما توصلت اليه الباحثة يستوجب التركيز على هذين المتغيرين، وهو التوجه الحديث لعلم النفس الايجابي لكي نستطيع ان نواكب الامم ونرقى بهذا العلم الذي أصبح يحتل الصدارة في التخصصات العلمية، ولنصنع جيلا له تفكير ايجابي راض عن حياته قادرا على حل مشكلاته، صامدا امام الأزمات الراهنة بمختلف انواعها.

قائمة المراجع

- قائمة المراجع:

1. أحمد محمد عبد الخالق (2008): الصيغة العربية لمقياس نوعية الحياة، دراسات نفسية مج18 ع2، القاهرة.
2. أشواق، بهلول سارة (2009): سلوكات الخطر المتعلقة بالصحة (التدخين، الكحول، سلوك قيادات السيارات وقلة النشاط البدني) وعلاقتها بكل من جودة الحياة والمعتقدات الصحية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الجزائر.
3. أغنية، صالحة مصباح ارحومة (2012): برنامج إرشادي لتحسين جودة الحياة كمدخل لخفض مستوى القلق لدى طالبات الجامعة، أطروحة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.
4. أنس شكشك، (2008)، التفكير خصائصه وميزاته، ط1، كتابنا للنشر، لبنان.
5. باتريك لومير، (2011): علم النفس المعرفي، المرجعية السيكولوجية للكفايات وبيداغوجيا الإدماج، ترجمة وتعريب: عبد الكريم غريب، ط1، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء.
6. بوعيشة، أمال (2014): جودة الحياة لدى ضحايا الإرهاب في الجزائر: دراسة ميدانية بدائرة البراقي، رسالة دكتوراه، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
7. تواتي، حياة (2018): مستوى المهارات الحياتية وعلاقتها بجودة الحياة عند الطالب الجامعي في الجامعة الجزائرية، شهادة ماستر، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان.
8. حسن شحاتة، زينب النجار، (2003)، مراجعة: حامد عمار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
9. حسين محمد أبو رياس (2007): التعلم المعرفي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
10. حسين محمد أبو رياش، غسان يوسف قطيط، (2008): حل المشكلات، ط1، دار وائل للنشر، الأردن.
11. حشيش، مروة صلاح الحسيني (2016): الفروق بين طلاب الجامعة تبعا لمستويات الإحساس بجودة الحياة وعلاقتها بأنماط التفكير الإيجابي والسلبي لديهم، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
12. حني، خديجة (2015): جودة الحياة وعلاقتها بالرضا عن التخصص الدراسي لدى الطالب

الجامعي، مذكرة ماستر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي.

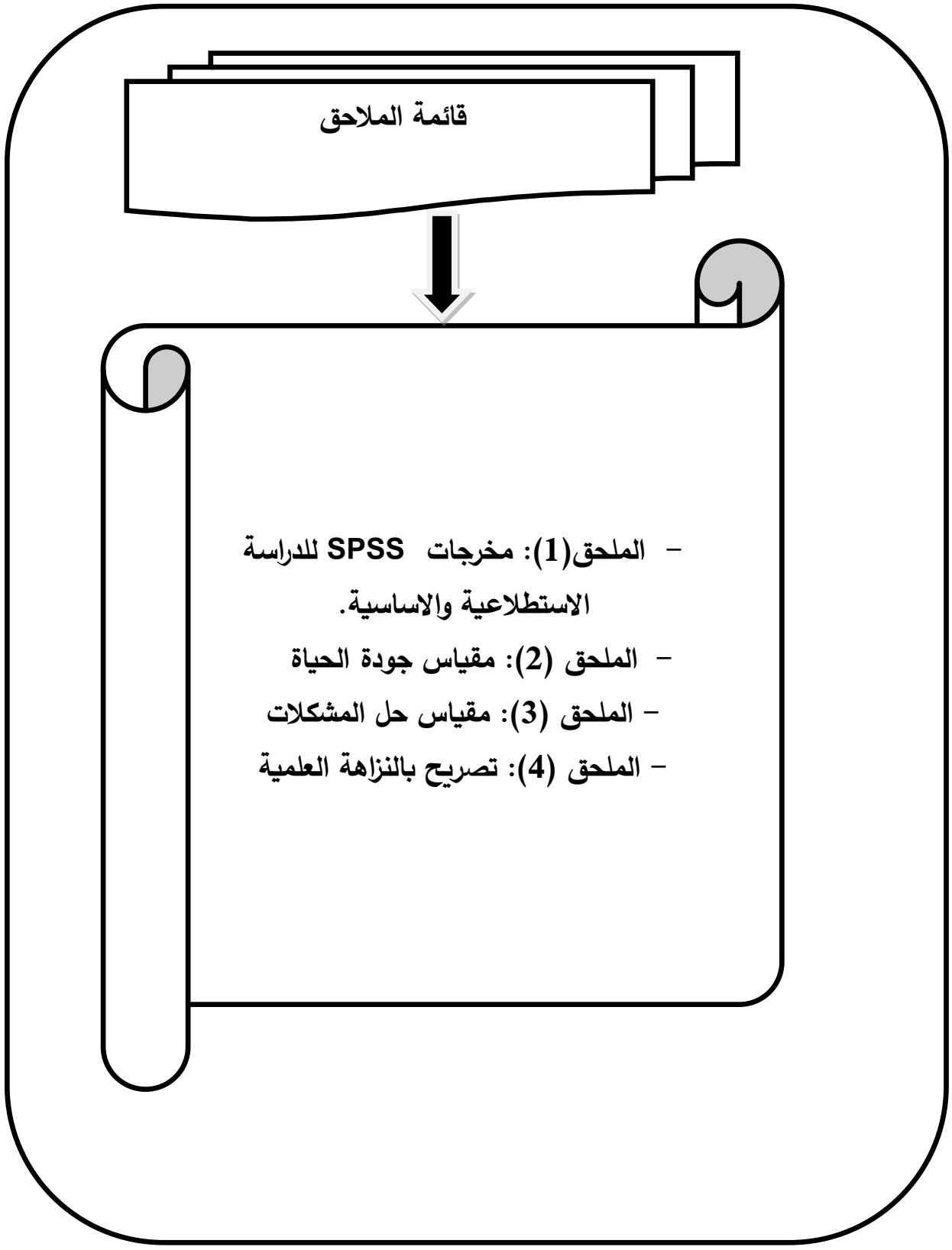
13. خديجة حنى (2014): جودة الحياة وعلاقتها بالرضا عن التخصص الدراسي لدى الطالب الجامعي، شهادة ماستر جامعة حمة لخضر الوادي.
14. داهم، فوزية (2014): جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، مذكرة ماستر، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي.
15. دراسة باستاين واخرون (2005): العلاقة بين الذكاء الانفعالي والانجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، مجلة المؤتمر الاقليمي لقسم علم النفس، جامعة القاهرة، ص ص 888-899.
16. الزغلول رافع النصير، عماد عبد الرحيم الزغلول (2008): علم النفس المعرفي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
17. الزيات (2001): علم النفس المعرفي دراسات وبحوث، ج2، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.
18. الزيات، (2001): علم النفس المعرفي دراسات وبحوث، ج1، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.
19. زيتون، حسن حسين (2003): استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة.
20. سحر، فاروق عالم (2012): جودة الحياة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، دراسات عربية في علم النفس، العد 11، المجلد 2.
21. سليمان، حنان مجدي (2009): المساندة الاجتماعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى مريض السكري المراهق، رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق.
22. سهير عبد الحافظ عمر (2008): استخدام المدخل الإسكندنافي في تحسين جودة الحياة لدى الاشخاص الصم المكفوفين، تجربة جمعية نداء في مصر، المؤتمر الدولي السادس، تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة رصد الواقع واشراق المستقبل، القاهرة.
23. سهير عبد الحافظ عمر (2008): استخدام المدخل الإسكندنافي في تحسين جودة الحياة

للأشخاص الصم المكفوفين، تجربة جمعية نداء في مصر. مقدم المؤتمر الدولي السادس (16-17 جولية): تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، رصد الواقع وإشراف المستقبل القاهرة، مصر.

24. السيد كامل الشربيني (2007): جودة الحياة وعلاقتها بالذكاء الوجداني وسمة ما وراء المزاج والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والقلق، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 17، العدد 57.
25. شحدة، عيد محمد (2014): الإرشاد النفسي الديني كمدخل لتحسين جودة الحياة لدى طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، القاهرة.
26. شيخي، مريم (2013): طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أبي بكر قايد تلمسان.
27. صالح، ناهد (1990): مؤشرات نوعية الحياة نظرة عامة على المفهوم والمدخل، المجلة الاجتماعية القومية، (2) 30-61.
28. العباس، نادية (2016): أنماط الاتصال وعلاقتها بجودة الحياة الزوجية، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران 2.
29. عبد الحميد سعيد حسن، راشد المحيزي محمود ابراهيم (2006): جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان، ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، جامعة عمان.
30. عبد الفتاح واخرون (2006): تعريف جودة الحياة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الانسانية المجلد 02/29، جامعة الاقصى، فلسطين.
31. عبد القادر، أشرف احمد (2008): تحسين جودة الحياة كمنبئ للحد من الإعاقة، جامعة الزقازيق، مصر.
32. عبد المجيد نشواتي (2003): علم النفس التربوي، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن.
33. العجمي، سعيد بن رفعان(2015): جودة الحياة وعلاقتها بالتوجه نحو المستقبل لدى طلاب كلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، جامعة نايف العربية، السعودية.

34. عدنان يوسف العتوم (2004): علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
35. عطا الله، حنان (2018): جودة الحياة لدى مرضى السرطان، مذكرة ماستر، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم.
36. علي كاظم، عبد الخالق البهادلي (2006): مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة دراسة حضارية مقارنة بين الطلبة العمانيين والليبيين، ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة قابوس السلطان، جامعة عمان.
37. عماد عبد الرحيم الزغلول (2012): مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
38. العيد، داليا سامي اسماعيل (2014): الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة وأساليب مواجهتها وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية وجودة الحياة والتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية.
39. الغنبوصي، سالم بن سليم (2006): جودة المناخ الجامعي من وجهة نظر طلبة كلية التربية، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة سلطان قابوس، جامعة عمان.
40. فاطمة عوض صابر (2002): أسس ومبادئ البحث العلمي، ط1، مكتبة الإشعاع الفنية، الإسكندرية.
41. فتحي عبد الرحمن جروان (2002): الإبداع، ط1، دار الفكر، الأردن.
42. فتحي عبد الرحمن جروان (2005): تعِلم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط2، دار الفكر، الأردن.
43. فتحي عبد الرحمن جروان (2008): أساليب الكشف عن الموهوبين، ط2، دار الفكر، الأردن.
44. فرج عبد القادر طه (1999): أصول علم النفس الحديث، دار المعارف، القاهرة.
45. كامل حسن كتلو، تيسير عبد الله (2009): جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، جامعة عمان.
46. مبارك، بشرى عناد (2012): جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخرات عن الزواج، مجلة كلية الآداب، (99) 714-770.

47. مبارك، نسيمة (2014): الرضا عن التخصص وعلاقته بالدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، رسالة الماجيستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة.
48. محمد زيات عمر (1983): البحث العلمي ومناهجه وتقنياته، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية.
49. محمد عبيدات، محمد أبو نصار، عفلة مبيصين (1999): منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، ط2، دار وائل، الأردن.
50. محمد منير حجاب، (2002)، ط3، دار الفجر، القاهرة.
51. مختار، محي الدين (بدون تاريخ): محاضرات في علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
52. مشري، سلاف (2014): جودة الحياة من منظور علم النفس الايجابي دراسة تحليلية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، (8) 215،237، جامعة الوادي.
53. منسي، محمود عبد الحليم وكاظم، علي مهدي (2006): مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة، وقائع ندوة علم النفس وجود الحياة أيام 17-18-19 ديسمبر، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، ص ص63-78.
54. نعمة، عبد ربه عبد الكريم (2013): جودة الحياة وعلاقتها ببعض الخصائص الشخصية والاجتماعية لدى الطالبة الجامعية المبدعة، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.
55. نعيسة، رغداء علي (2012) جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين، مجلة جامعة دمشق، (28) 145-181.
56. هاشم، سامي محمد مرسي (2001): جودة الحياة لدى المعوقين جسميا والمسنين وطلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي، (13) 126-180.
57. يوسف، أيمن محمد مصطفى (2009): قياس وإدارة تنمية المجتمعات العمرانية الجديدة من خلال مؤشرات جودة الحياة.
58. www.gdrc.org,12-3-2014
59. http//www.alami.ae/125 htm 210


قائمة الملاحق
- الملحق(1): مخرجات SPSS للدراسة الاستطلاعية والاساسية.
- الملحق (2): مقياس جودة الحياة
- الملحق (3): مقياس حل المشكلات
- الملحق (4): تصريح بالنزاهة العلمية

الملحق رقم (1) مخرجات spss

مخرجات الدراسة الاستطلاعية :

الصدق والثبات حل المشكلات

Corrélations

		Q3	Q5	Q9	Q10	Q11	Q16	Q20	Q27	Q28	القدرة على حل المشكلات
Q3	Corrélation de Pearson	1	-0,022	0,000	0,306	0,292	,949**	0,143	0,223	0,183	,642**
	Sig. (bilatérale)		0,906	1,000	0,101	0,118	0,000	0,452	0,237	0,332	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q5	Corrélation de Pearson	-0,022	1	,511**	0,355	,675**	0,144	0,220	-0,087	0,000	,476**
	Sig. (bilatérale)	0,906		0,004	0,054	0,000	0,449	0,242	0,648	1,000	0,008
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q9	Corrélation de Pearson	0,000	,511**	1	0,213	,589**	0,066	0,327	,364*	,409*	,609**
	Sig. (bilatérale)	1,000	0,004		0,260	0,001	0,730	0,078	0,048	0,025	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q10	Corrélation de Pearson	0,306	0,355	0,213	1	,546**	,422*	-0,159	0,066	0,054	,553**
	Sig. (bilatérale)	0,101	0,054	0,260		0,002	0,020	0,402	0,728	0,776	0,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q11	Corrélation de Pearson	0,292	,675**	,589**	,546**	1	,388*	0,243	0,252	0,338	,791**
	Sig. (bilatérale)	0,118	0,000	0,001	0,002		0,034	0,196	0,178	0,068	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q16	Corrélation de Pearson	,949**	0,144	0,066	,422*	,388*	1	0,187	0,216	0,151	,717**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,449	0,730	0,020	0,034		0,323	0,251	0,426	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q20	Corrélation de Pearson	0,143	0,220	0,327	-0,159	0,243	0,187	1	0,275	0,225	,408*
	Sig. (bilatérale)	0,452	0,242	0,078	0,402	0,196	0,323		0,142	0,233	0,025
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q27	Corrélation de Pearson	0,223	-0,087	,364*	0,066	0,252	0,216	0,275	1	,904**	,574**
	Sig. (bilatérale)	0,237	0,648	0,048	0,728	0,178	0,251	0,142		0,000	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q28	Corrélation de Pearson	0,183	0,000	,409*	0,054	0,338	0,151	0,225	,904**	1	,579**
	Sig. (bilatérale)	0,332	1,000	0,025	0,776	0,068	0,426	0,233	0,000		0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الثقة في القدرة على حل المشكلات	Corrélation de Pearson	,642**	,476**	,609**	,553**	,791**	,717**	,408*	,574**	,579**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,008	0,000	0,002	0,000	0,000	0,025	0,001	0,001	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		Q6	Q12	Q13	Q14	Q17	Q18	Q19	Q23	Q25	Q29	الاقدام و الاحجام
Q6	Corrélation de Pearson	1	,376*	,388*	0,295	,772**	,617**	0,334	0,303	,954**	,417*	,818**
	Sig. (bilatérale)		0,041	0,034	0,114	0,000	0,000	0,071	0,104	0,000	0,022	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q12	Corrélation de Pearson	,376*	1	0,034	-0,059	0,239	,815**	-0,033	0,228	,424*	,906**	,573**
	Sig. (bilatérale)	0,041		0,857	0,756	0,203	0,000	0,864	0,225	0,020	0,000	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q13	Corrélation de Pearson	,388*	0,034	1	,382*	,361*	0,240	,942**	0,308	,398*	0,287	,670**
	Sig. (bilatérale)	0,034	0,857		0,037	0,050	0,202	0,000	0,098	0,029	0,125	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q14	Corrélation de Pearson	0,295	-0,059	,382*	1	0,329	0,108	0,360	,617**	0,263	-0,054	,495**
	Sig. (bilatérale)	0,114	0,756	0,037		0,076	0,568	0,050	0,000	0,161	0,777	0,005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q17	Corrélation de Pearson	,772**	0,239	,361*	0,329	1	,442*	0,328	0,140	,728**	0,218	,688**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,203	0,050	0,076		0,014	0,077	0,461	0,000	0,248	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q18	Corrélation de Pearson	,617**	,815**	0,240	0,108	,442*	1	0,175	0,180	,677**	,749**	,741**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,202	0,568	0,014		0,355	0,340	0,000	0,000	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q19	Corrélation de Pearson	0,334	-0,033	,942**	0,360	0,328	0,175	1	0,344	,396*	0,194	,627**
	Sig. (bilatérale)	0,071	0,864	0,000	0,050	0,077	0,355		0,063	0,030	0,305	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q23	Corrélation de Pearson	0,303	0,228	0,308	,617**	0,140	0,180	0,344	1	0,289	0,236	,546**
	Sig. (bilatérale)	0,104	0,225	0,098	0,000	0,461	0,340	0,063		0,122	0,210	0,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q25	Corrélation de Pearson	,954**	,424*	,398*	0,263	,728**	,677**	,396*	0,289	1	,468**	,839**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,020	0,029	0,161	0,000	0,000	0,030	0,122		0,009	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q29	Corrélation de Pearson	,417*	,906**	0,287	-0,054	0,218	,749**	0,194	0,236	,468**	1	,651**
	Sig. (bilatérale)	0,022	0,000	0,125	0,777	0,248	0,000	0,305	0,210	0,009		0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الاقدام و الاحجام	Corrélation de Pearson	,818**	,573**	,670**	,495**	,688**	,741**	,627**	,546**	,839**	,651**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,001	0,000	0,005	0,000	0,000	0,000	0,002	0,000	0,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		Q1	Q2	Q4	Q7	Q8	Q15	Q21	Q22	Q24	Q26	التحكم او الضبط
Q1	Corrélation de Pearson	1	,379*	,844**	,876**	,842**	0,250	0,207	0,160	0,248	0,287	,796**
	Sig. (bilatérale)		0,039	0,000	0,000	0,000	0,182	0,273	0,398	0,186	0,124	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q2	Corrélation de Pearson	,379*	1	,473**	0,301	,382*	0,322	0,359	,472**	0,273	,390*	,662**
	Sig. (bilatérale)	0,039		0,008	0,106	0,037	0,082	0,051	0,008	0,144	0,033	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q4	Corrélation de Pearson	,844**	,473**	1	,668**	,705**	0,227	0,186	0,151	0,174	0,211	,727**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,008		0,000	0,000	0,228	0,326	0,426	0,359	0,262	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q7	Corrélation de Pearson	,876**	0,301	,668**	1	,757**	,362*	0,233	0,093	0,272	0,221	,738**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,106	0,000		0,000	0,049	0,215	0,627	0,145	0,242	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q8	Corrélation de Pearson	,842**	,382*	,705**	,757**	1	0,246	0,122	0,111	0,200	,382*	,748**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,037	0,000	0,000		0,189	0,520	0,560	0,290	0,037	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q15	Corrélation de Pearson	0,250	0,322	0,227	,362*	0,246	1	,883**	0,225	,655**	,502**	,654**
	Sig. (bilatérale)	0,182	0,082	0,228	0,049	0,189		0,000	0,232	0,000	0,005	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q21	Corrélation de Pearson	0,207	0,359	0,186	0,233	0,122	,883**	1	0,353	,769**	,515**	,639**
	Sig. (bilatérale)	0,273	0,051	0,326	0,215	0,520	0,000		0,056	0,000	0,004	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q22	Corrélation de Pearson	0,160	,472**	0,151	0,093	0,111	0,225	0,353	1	0,187	,603**	,498**
	Sig. (bilatérale)	0,398	0,008	0,426	0,627	0,560	0,232	0,056		0,322	0,000	0,005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q24	Corrélation de Pearson	0,248	0,273	0,174	0,272	0,200	,655**	,769**	0,187	1	0,253	,554**
	Sig. (bilatérale)	0,186	0,144	0,359	0,145	0,290	0,000	0,000	0,322		0,177	0,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q26	Corrélation de Pearson	0,287	,390*	0,211	0,221	,382*	,502**	,515**	,603**	0,253	1	,649**
	Sig. (bilatérale)	0,124	0,033	0,262	0,242	0,037	0,005	0,004	0,000	0,177		0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
التحكم او الضبط	Corrélation de Pearson	,796**	,662**	,727**	,738**	,748**	,654**	,639**	,498**	,554**	,649**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,005	0,002	0,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		القدرة على حل المشكلات	الاقدام و الاحجام	التحكم او الضبط	حل المشكلات
الثقة في القدرة على حل المشكلات	Corrélation de Pearson	1	,412*	0,188	,712**
	Sig. (bilatérale)		0,024	0,321	0,000
	N	30	30	30	30
الاقدام و الاحجام	Corrélation de Pearson	,412*	1	0,249	,784**
	Sig. (bilatérale)	0,024		0,184	0,000
	N	30	30	30	30
التحكم او الضبط	Corrélation de Pearson	0,188	0,249	1	,670**
	Sig. (bilatérale)	0,321	0,184		0,000
	N	30	30	30	30
حل المشكلات	Corrélation de Pearson	,712**	,784**	,670**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	
	N	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الثبات

Statistiques de		Statistiques de		Statistiques de		Statistiques de	
de Cronba	Nombre d'éléments	de Cronba	Nombre d'éléments	de Cronba	Nombre d'éléments	de Cronba	Nombre d'éléments
0,871	29	0,862	10	0,859	10	0,776	9

-الملاحق الاستطلاعية جودة الحياة:

Corrélations

		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	الصحة العامة
Q1	Corrélation de Pearson	1	,772**	0,244	0,151	,409*	,429*	,383*	,461*	,506**	,392*	,699**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,194	0,427	0,025	0,018	0,037	0,010	0,004	0,032	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q2	Corrélation de Pearson	,772**	1	0,158	0,085	0,295	0,334	,420*	,423*	,376*	,365*	,633**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,403	0,656	0,113	0,071	0,021	0,020	0,040	0,047	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q3	Corrélation de Pearson	0,244	0,158	1	,896**	0,154	0,109	0,205	0,155	0,294	0,121	,492**
	Sig. (bilatérale)	0,194	0,403		0,000	0,417	0,565	0,277	0,412	0,114	0,523	0,006
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q4	Corrélation de Pearson	0,151	0,085	,896**	1	0,239	0,180	0,049	0,007	,372*	0,194	,467**
	Sig. (bilatérale)	0,427	0,656	0,000		0,204	0,341	0,799	0,969	0,043	0,305	0,009
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q5	Corrélation de Pearson	,409*	0,295	0,154	0,239	1	,721**	0,310	0,335	,903**	,760**	,715**
	Sig. (bilatérale)	0,025	0,113	0,417	0,204		0,000	0,096	0,070	0,000	0,000	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q6	Corrélation de Pearson	,429*	0,334	0,109	0,180	,721**	1	,601**	,654**	,805**	,956**	,818**
	Sig. (bilatérale)	0,018	0,071	0,565	0,341	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q7	Corrélation de Pearson	,383*	,420*	0,205	0,049	0,310	,601**	1	,797**	,386*	,554**	,675**
	Sig. (bilatérale)	0,037	0,021	0,277	0,799	0,096	0,000		0,000	0,035	0,002	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q8	Corrélation de Pearson	,461*	,423*	0,155	0,007	0,335	,654**	,797**	1	,409*	,572**	,686**
	Sig. (bilatérale)	0,010	0,020	0,412	0,969	0,070	0,000	0,000		0,025	0,001	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q9	Corrélation de Pearson	,506**	,376*	0,294	,372*	,903**	,805**	,386*	,409*	1	,847**	,828**
	Sig. (bilatérale)	0,004	0,040	0,114	0,043	0,000	0,000	0,035	0,025		0,000	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q10	Corrélation de Pearson	,392*	,365*	0,121	0,194	,760**	,956**	,554**	,572**	,847**	1	,811**
	Sig. (bilatérale)	0,032	0,047	0,523	0,305	0,000	0,000	0,002	0,001	0,000		0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
جودة الصحة العامة	Corrélation de Pearson	,699**	,633**	,492**	,467**	,715**	,818**	,675**	,686**	,828**	,811**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,006	0,009	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	جودة الحياة الاسرية والاجتماعية
Q11	Corrélation de Pearson	1	-0,032	0,243	,378*	0,244	,387*	,420*	0,245	0,285	0,056	,546**
	Sig. (bilatérale)		0,866	0,195	0,039	0,194	0,035	0,021	0,193	0,127	0,769	0,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q12	Corrélation de Pearson	-0,032	1	,470**	-0,091	,401*	0,344	-0,155	0,215	-0,020	0,062	,408*
	Sig. (bilatérale)	0,866		0,009	0,631	0,028	0,063	0,414	0,254	0,917	0,745	0,025
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q13	Corrélation de Pearson	0,243	,470**	1	0,196	0,332	0,233	-0,059	0,109	0,182	0,053	,492**
	Sig. (bilatérale)	0,195	0,009		0,298	0,073	0,215	0,756	0,566	0,335	0,779	0,006
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q14	Corrélation de Pearson	,378*	-0,091	0,196	1	,471**	,396*	,447*	-0,031	,495**	0,276	,586**
	Sig. (bilatérale)	0,039	0,631	0,298		0,009	0,030	0,013	0,871	0,005	0,140	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q15	Corrélation de Pearson	0,244	,401*	0,332	,471**	1	,924**	,413*	0,268	,527**	,526**	,869**
	Sig. (bilatérale)	0,194	0,028	0,073	0,009		0,000	0,023	0,152	0,003	0,003	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q16	Corrélation de Pearson	,387*	0,344	0,233	,396*	,924**	1	,419*	0,322	,512**	,500**	,856**
	Sig. (bilatérale)	0,035	0,063	0,215	0,030	0,000		0,021	0,083	0,004	0,005	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q17	Corrélation de Pearson	,420*	-0,155	-0,059	,447*	,413*	,419*	1	0,293	0,293	0,084	,498**
	Sig. (bilatérale)	0,021	0,414	0,756	0,013	0,023	0,021		0,116	0,116	0,659	0,005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q18	Corrélation de Pearson	0,245	0,215	0,109	-0,031	0,268	0,322	0,293	1	,380*	0,184	,497**
	Sig. (bilatérale)	0,193	0,254	0,566	0,871	0,152	0,083	0,116		0,038	0,331	0,005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q19	Corrélation de Pearson	0,285	-0,020	0,182	,495**	,527**	,512**	0,293	,380*	1	0,171	,647**
	Sig. (bilatérale)	0,127	0,917	0,335	0,005	0,003	0,004	0,116	0,038		0,367	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q20	Corrélation de Pearson	0,056	0,062	0,053	0,276	,526**	,500**	0,084	0,184	0,171	1	,486**
	Sig. (bilatérale)	0,769	0,745	0,779	0,140	0,003	0,005	0,659	0,331	0,367		0,007
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
جودة الحياة الاسرية والاجتماعية	Corrélation de Pearson	,546**	,408*	,492**	,586**	,869**	,856**	,498**	,497**	,647**	,486**	1
	Sig. (bilatérale)	0,002	0,025	0,006	0,001	0,000	0,000	0,005	0,005	0,000	0,007	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30	جودة التعليم والدراسة
Q21	Corrélation de Pearson	1	0,249	,468**	0,124	-0,011	,411*	,434*	0,265	0,109	0,149	,509**
	Sig. (bilatérale)		0,184	0,009	0,515	0,952	0,024	0,017	0,156	0,567	0,433	0,004
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q22	Corrélation de Pearson	0,249	1	0,320	,365*	0,171	,579**	,566**	,579**	0,282	,574**	,719**
	Sig. (bilatérale)	0,184		0,085	0,047	0,365	0,001	0,001	0,001	0,131	0,001	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q23	Corrélation de Pearson	,468**	0,320	1	,395*	0,140	0,325	0,358	0,132	0,351	,465**	,609**
	Sig. (bilatérale)	0,009	0,085		0,031	0,461	0,079	0,052	0,487	0,057	0,010	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q24	Corrélation de Pearson	0,124	,365*	,395*	1	0,290	,409*	,402*	0,262	0,169	,379*	,592**
	Sig. (bilatérale)	0,515	0,047	0,031		0,120	0,025	0,028	0,161	0,371	0,039	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q25	Corrélation de Pearson	-0,011	0,171	0,140	0,290	1	,457*	,424*	0,152	0,293	,395*	,513**
	Sig. (bilatérale)	0,952	0,365	0,461	0,120		0,011	0,019	0,423	0,116	0,031	0,004
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q26	Corrélation de Pearson	,411*	,579**	0,325	,409*	,457*	1	,963**	0,169	,382*	,445*	,786**
	Sig. (bilatérale)	0,024	0,001	0,079	0,025	0,011		0,000	0,371	0,037	0,014	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q27	Corrélation de Pearson	,434*	,566**	0,358	,402*	,424*	,963**	1	0,181	,421*	,392*	,788**
	Sig. (bilatérale)	0,017	0,001	0,052	0,028	0,019	0,000		0,338	0,020	0,032	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q28	Corrélation de Pearson	0,265	,579**	0,132	0,262	0,152	0,169	0,181	1	0,227	,517**	,572**
	Sig. (bilatérale)	0,156	0,001	0,487	0,161	0,423	0,371	0,338		0,227	0,003	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q29	Corrélation de Pearson	0,109	0,282	0,351	0,169	0,293	,382*	,421*	0,227	1	0,334	,569**
	Sig. (bilatérale)	0,567	0,131	0,057	0,371	0,116	0,037	0,020	0,227		0,071	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q30	Corrélation de Pearson	0,149	,574**	,465**	,379*	,395*	,445*	,392*	,517**	0,334	1	,732**
	Sig. (bilatérale)	0,433	0,001	0,010	0,039	0,031	0,014	0,032	0,003	0,071		0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
جودة التعليم والدراسة	Corrélation de Pearson	,509**	,719**	,609**	,592**	,513**	,786**	,788**	,572**	,569**	,732**	1
	Sig. (bilatérale)	0,004	0,000	0,000	0,001	0,004	0,000	0,000	0,001	0,001	0,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		Q31	Q32	Q33	Q34	Q35	Q36	Q37	Q38	Q39	Q40	العواطف
Q31	Corrélation de Pearson	1	0,030	,362*	,391*	0,097	,902**	0,033	0,291	,398*	,926**	,702**
	Sig. (bilatérale)		0,873	0,049	0,033	0,611	0,000	0,862	0,119	0,029	0,000	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q32	Corrélation de Pearson	0,030	1	0,207	,416*	0,153	-0,023	,960**	0,321	0,359	0,107	,515**
	Sig. (bilatérale)	0,873		0,272	0,022	0,419	0,905	0,000	0,084	0,051	0,572	0,004
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q33	Corrélation de Pearson	,362*	0,207	1	,388*	0,337	,495**	0,281	,813**	,462*	0,336	,706**
	Sig. (bilatérale)	0,049	0,272		0,034	0,068	0,005	0,132	0,000	0,010	0,069	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q34	Corrélation de Pearson	,391*	,416*	,388*	1	0,179	,384*	,479**	,478**	,918**	0,314	,778**
	Sig. (bilatérale)	0,033	0,022	0,034		0,345	0,036	0,007	0,007	0,000	0,091	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q35	Corrélation de Pearson	0,097	0,153	0,337	0,179	1	0,168	0,144	0,271	0,236	0,029	,369*
	Sig. (bilatérale)	0,611	0,419	0,068	0,345		0,374	0,447	0,147	0,209	0,879	0,045
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q36	Corrélation de Pearson	,902**	-0,023	,495**	,384*	0,168	1	0,046	,406*	,400*	,809**	,723**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,905	0,005	0,036	0,374		0,809	0,026	0,029	0,000	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q37	Corrélation de Pearson	0,033	,960**	0,281	,479**	0,144	0,046	1	,391*	,425*	0,108	,568**
	Sig. (bilatérale)	0,862	0,000	0,132	0,007	0,447	0,809		0,033	0,019	0,571	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q38	Corrélation de Pearson	0,291	0,321	,813**	,478**	0,271	,406*	,391*	1	,565**	0,243	,718**
	Sig. (bilatérale)	0,119	0,084	0,000	0,007	0,147	0,026	0,033		0,001	0,196	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q39	Corrélation de Pearson	,398*	0,359	,462*	,918**	0,236	,400*	,425*	,565**	1	0,335	,777**
	Sig. (bilatérale)	0,029	0,051	0,010	0,000	0,209	0,029	0,019	0,001		0,071	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q40	Corrélation de Pearson	,926**	0,107	0,336	0,314	0,029	,809**	0,108	0,243	0,335	1	,662**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,572	0,069	0,091	0,879	0,000	0,571	0,196	0,071		0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
جودة العواطف	Corrélation de Pearson	,702**	,515**	,706**	,778**	,369*	,723**	,568**	,718**	,777**	,662**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,004	0,000	0,000	0,045	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		Q41	Q42	Q43	Q44	Q45	Q46	Q47	Q48	Q49	Q50	الصحة
Q41	Corrélation de Pearson	1	0,360	,390*	,437*	0,179	0,186	0,349	0,305	,371*	,481**	,615**
	Sig. (bilatérale)		0,050	0,033	0,016	0,345	0,325	0,059	0,101	0,044	0,007	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q42	Corrélation de Pearson	0,360	1	,414*	0,206	0,032	0,139	0,238	0,036	0,299	,469**	,500**
	Sig. (bilatérale)	0,050		0,023	0,274	0,865	0,463	0,206	0,850	0,109	0,009	0,005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q43	Corrélation de Pearson	,390*	,414*	1	0,307	0,206	,369*	0,217	0,259	0,259	0,338	,591**
	Sig. (bilatérale)	0,033	0,023		0,099	0,274	0,045	0,250	0,167	0,167	0,068	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q44	Corrélation de Pearson	,437*	0,206	0,307	1	0,321	,616**	,715**	,720**	0,352	,543**	,842**
	Sig. (bilatérale)	0,016	0,274	0,099		0,083	0,000	0,000	0,000	0,056	0,002	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q45	Corrélation de Pearson	0,179	0,032	0,206	0,321	1	0,178	,527**	0,311	0,168	0,025	,456*
	Sig. (bilatérale)	0,345	0,865	0,274	0,083		0,348	0,003	0,095	0,376	0,894	0,011
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q46	Corrélation de Pearson	0,186	0,139	,369*	,616**	0,178	1	0,346	,478**	0,007	0,346	,604**
	Sig. (bilatérale)	0,325	0,463	0,045	0,000	0,348		0,061	0,007	0,971	0,061	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q47	Corrélation de Pearson	0,349	0,238	0,217	,715**	,527**	0,346	1	,559**	,525**	0,266	,766**
	Sig. (bilatérale)	0,059	0,206	0,250	0,000	0,003	0,061		0,001	0,003	0,156	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q48	Corrélation de Pearson	0,305	0,036	0,259	,720**	0,311	,478**	,559**	1	0,158	,423*	,696**
	Sig. (bilatérale)	0,101	0,850	0,167	0,000	0,095	0,007	0,001		0,405	0,020	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q49	Corrélation de Pearson	,371*	0,299	0,259	0,352	0,168	0,007	,525**	0,158	1	0,289	,545**
	Sig. (bilatérale)	0,044	0,109	0,167	0,056	0,376	0,971	0,003	0,405		0,121	0,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q50	Corrélation de Pearson	,481**	,469**	0,338	,543**	0,025	0,346	0,266	,423*	0,289	1	,655**
	Sig. (bilatérale)	0,007	0,009	0,068	0,002	0,894	0,061	0,156	0,020	0,121		0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
جودة الصحة النفسية	Corrélation de Pearson	,615**	,500**	,591**	,842**	,456*	,604**	,766**	,696**	,545**	,655**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,005	0,001	0,000	0,011	0,000	0,000	0,000	0,002	0,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		Q51	Q52	Q53	Q54	Q55	Q56	Q57	Q58	Q59	Q60	الوقت وادارته
Q51	Corrélation de Pearson	1	0,349	,653**	0,195	0,339	,822**	0,273	,832**	0,240	0,200	,701**
	Sig. (bilatérale)		0,059	0,000	0,302	0,067	0,000	0,145	0,000	0,202	0,290	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q52	Corrélation de Pearson	0,349	1	0,038	,527**	,460*	0,152	,766**	0,167	,727**	,524**	,682**
	Sig. (bilatérale)	0,059		0,842	0,003	0,011	0,422	0,000	0,377	0,000	0,003	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q53	Corrélation de Pearson	,653**	0,038	1	0,042	,429*	,712**	0,045	,806**	0,004	0,282	,584**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,842		0,827	0,018	0,000	0,812	0,000	0,983	0,132	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q54	Corrélation de Pearson	0,195	,527**	0,042	1	0,341	0,234	,809**	0,169	,830**	,415*	,668**
	Sig. (bilatérale)	0,302	0,003	0,827		0,065	0,212	0,000	0,373	0,000	0,023	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q55	Corrélation de Pearson	0,339	,460*	,429*	0,341	1	0,208	,552**	0,149	,476**	,898**	,708**
	Sig. (bilatérale)	0,067	0,011	0,018	0,065		0,269	0,002	0,431	0,008	0,000	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q56	Corrélation de Pearson	,822**	0,152	,712**	0,234	0,208	1	0,255	,843**	0,241	0,103	,663**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,422	0,000	0,212	0,269		0,173	0,000	0,200	0,588	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q57	Corrélation de Pearson	0,273	,766**	0,045	,809**	,552**	0,255	1	0,122	,969**	,638**	,797**
	Sig. (bilatérale)	0,145	0,000	0,812	0,000	0,002	0,173		0,522	0,000	0,000	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q58	Corrélation de Pearson	,832**	0,167	,806**	0,169	0,149	,843**	0,122	1	0,091	0,017	,605**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,377	0,000	0,373	0,431	0,000	0,522		0,631	0,929	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q59	Corrélation de Pearson	0,240	,727**	0,004	,830**	,476**	0,241	,969**	0,091	1	,572**	,753**
	Sig. (bilatérale)	0,202	0,000	0,983	0,000	0,008	0,200	0,000	0,631		0,001	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q60	Corrélation de Pearson	0,200	,524**	0,282	,415*	,898**	0,103	,638**	0,017	,572**	1	,673**
	Sig. (bilatérale)	0,290	0,003	0,132	0,023	0,000	0,588	0,000	0,929	0,001		0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
جودة شغل الوقت وادارته	Corrélation de Pearson	,701**	,682**	,584**	,668**	,708**	,663**	,797**	,605**	,753**	,673**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		جودة الصحة العامة	الحياة الاسرية والاجتماع	جودة التعليم والدراسة	جودة العواطف	جودة الصحة النفسية	جودة شغل الوقت وادارته	جودة الحياة
جودة الصحة العامة	Corrélation de Pearson	1	0,260	-0,009	0,077	0,226	0,103	,459*
	Sig. (bilatérale)		0,165	0,960	0,684	0,229	0,589	0,011
	N	30	30	30	30	30	30	30
جودة الحياة الاسرية والاجتماعية	Corrélation de Pearson	0,260	1	0,207	0,358	0,345	0,172	,631**
	Sig. (bilatérale)	0,165		0,273	0,052	0,062	0,362	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30
جودة التعليم والدراسة	Corrélation de Pearson	-0,009	0,207	1	0,252	0,242	,482**	,573**
	Sig. (bilatérale)	0,960	0,273		0,179	0,197	0,007	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30
جودة العواطف	Corrélation de Pearson	0,077	0,358	0,252	1	,507**	0,310	,679**
	Sig. (bilatérale)	0,684	0,052	0,179		0,004	0,095	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30
جودة الصحة النفسية	Corrélation de Pearson	0,226	0,345	0,242	,507**	1	,402*	,716**
	Sig. (bilatérale)	0,229	0,062	0,197	0,004		0,028	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30
جودة شغل الوقت وادارته	Corrélation de Pearson	0,103	0,172	,482**	0,310	,402*	1	,665**
	Sig. (bilatérale)	0,589	0,362	0,007	0,095	0,028		0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30
جودة الحياة	Corrélation de Pearson	,459*	,631**	,573**	,679**	,716**	,665**	1
	Sig. (bilatérale)	0,011	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

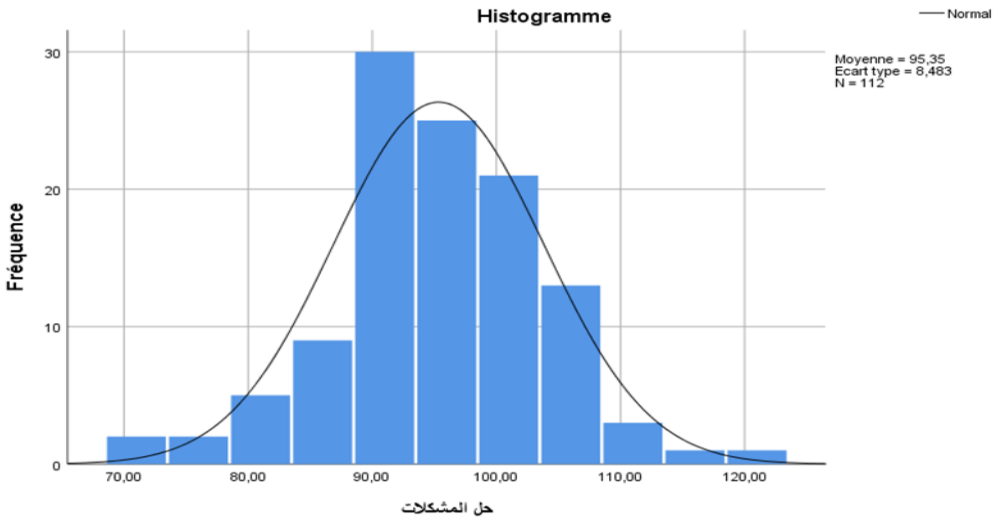
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

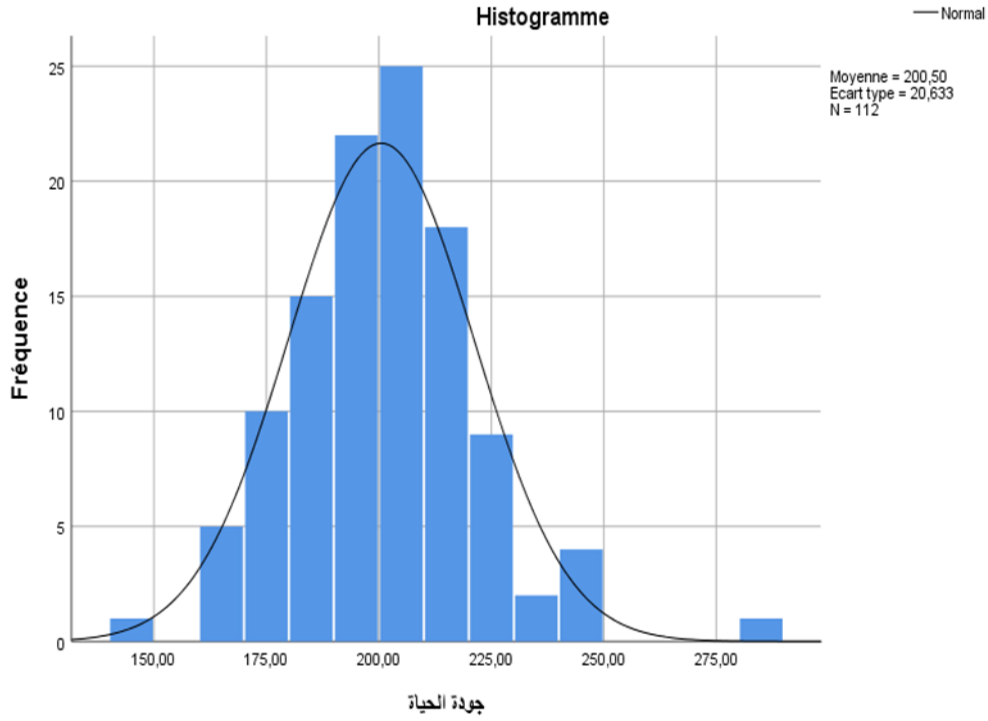
Statistiques de		Statistiques de		Statistiques de	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,827	10	0,828	10	0,874	10

Statistiques de		Statistiques de		Statistiques de		Statistiques de	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,908	60	0,873	10	0,857	10	0,790	10

الملاحق الدراسة الأساسية:

Tests de normalité						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
حل المشكلات	0,090	112	0,026	0,985	112	0,251
جودة الحياة	0,055	112	,200*	0,980	112	0,086
*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.						
a. Correction de signification de Lilliefors						





Corrélations

		الثقة في القدرة على حل المشكلات	الاقدام و الاحجام	التحكم او الضبط	حل المشكلات
جودة الصحة العامة	Corrélation de Pearson	0,139	0,135	0,000	0,122
	Sig. (bilatérale)	0,144	0,155	0,999	0,199
	N	112	112	112	112
جودة الحياة الاسرية والاجتماعية	Corrélation de Pearson	0,162	0,075	0,093	0,162
	Sig. (bilatérale)	0,088	0,431	0,328	0,088
	N	112	112	112	112
جودة التعليم والدراسة	Corrélation de Pearson	0,095	0,076	-0,037	0,055
	Sig. (bilatérale)	0,318	0,426	0,702	0,564
	N	112	112	112	112
جودة العواطف	Corrélation de Pearson	0,169	,327**	0,046	,245**
	Sig. (bilatérale)	0,075	0,000	0,632	0,009
	N	112	112	112	112
جودة الصحة النفسية	Corrélation de Pearson	,241*	,195*	,205*	,316**
	Sig. (bilatérale)	0,011	0,039	0,030	0,001
	N	112	112	112	112
جودة شغل الوقت وادارته	Corrélation de Pearson	,219*	0,008	0,038	0,127
	Sig. (bilatérale)	0,020	0,937	0,690	0,181
	N	112	112	112	112
جودة الحياة	Corrélation de Pearson	,268**	,222*	0,103	,280**
	Sig. (bilatérale)	0,004	0,019	0,278	0,003
	N	112	112	112	112

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
حل المشكلات	112	3,2879	0,29251	0,02764
جودة الحياة	112	3,3427	0,34429	0,03253

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 3					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	différence à 95 % Inférieur	différence à 95 % Supérieur
حل المشكلات	10,415	111	0,000	0,28787	0,2331	0,3426
جودة الحياة	10,535	111	0,000	0,34272	0,2783	0,4072

Statistiques de groupe

المستوى		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الثقة في القدرة على حل المشكلات	ليسانس	53	31,5849	4,01648	0,55171
	ماستر 2	59	31,9322	3,89900	0,50761
الاقدام و الاحجام	ليسانس	53	28,8302	3,82168	0,52495
	ماستر 2	59	29,3220	3,44634	0,44868
التحكم او الضبط	ليسانس	53	33,5283	5,40514	0,74245
	ماستر 2	59	35,3559	4,45577	0,58009
حل المشكلات	ليسانس	53	93,9434	9,05839	1,24427
	ماستر 2	59	96,6102	7,79261	1,01451

Test des échantillons indépendants

		des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الثقة في القدرة على حل المشكلات	Hypothèse de variances égales	0,041	0,839	-0,464	110	0,644	-0,34730	0,74849	-1,83064	1,13604
	Hypothèse de variances inégales			-0,463	107,948	0,644	-0,34730	0,74970	-1,83333	1,13874
الاقدام و الاحجام	Hypothèse de variances égales	0,531	0,468	-0,716	110	0,475	-0,49185	0,68673	-1,85278	0,86909
	Hypothèse de variances inégales			-0,712	105,329	0,478	-0,49185	0,69056	-1,86106	0,87737
التحكم او الضبط	Hypothèse de variances égales	0,002	0,967	-1,960	110	0,053	-1,82763	0,93253	-3,67569	0,02043
	Hypothèse de variances inégales			-1,940	101,091	0,055	-1,82763	0,94220	-3,69668	0,04142
حل المشكلات	Hypothèse de variances égales	0,002	0,965	-1,675	110	0,097	-2,66677	1,59252	-5,82278	0,48923
	Hypothèse de variances inégales			-1,661	103,221	0,100	-2,66677	1,60544	-5,85070	0,51715

Statistiques de groupe					
المستوى		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
جودة الصحة العامة	ليسانس	53	32,9623	4,59499	0,63117
	ماستر 2	59	33,3898	4,05572	0,52801
جودة الحياة الاسرية والاجتماعية	ليسانس	53	38,6415	6,81089	0,93555
	ماستر 2	59	39,1186	6,11128	0,79562
جودة التعليم والدراسة	ليسانس	53	31,7736	5,29020	0,72666
	ماستر 2	59	33,6441	5,61329	0,73079
جودة العواطف	ليسانس	53	30,7358	5,07691	0,69737
	ماستر 2	59	33,6780	5,44389	0,70873
جودة الصحة النفسية	ليسانس	53	32,0943	5,92668	0,81409
	ماستر 2	59	34,8983	6,78918	0,88388
جودة شغل الوقت وادارته	ليسانس	53	30,0377	3,98537	0,54743
	ماستر 2	59	29,5932	3,97457	0,51744
جودة الحياة	ليسانس	53	196,2453	20,20273	2,77506
	ماستر 2	59	204,3220	20,43024	2,65979

Test des échantillons indépendants										
		des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
جودة الصحة العامة	Hypothèse de variances égales	0,257	0,613	-0,523	110	0,602	-0,42757	0,81740	-2,04746	1,19232
	Hypothèse de variances inégales			-0,520	104,406	0,604	-0,42757	0,82290	-2,05934	1,20421
جودة الحياة الاسرية والاجتماعية	Hypothèse de variances égales	1,072	0,303	-0,391	110	0,697	-0,47713	1,22097	-2,89680	1,94253
	Hypothèse de variances inégales			-0,389	105,119	0,698	-0,47713	1,22811	-2,91222	1,95796
جودة التعليم والدراسة	Hypothèse de variances égales	0,005	0,945	-1,809	110	0,073	-1,87048	1,03388	-3,91940	0,17843
	Hypothèse de variances inégales			-1,815	109,737	0,072	-1,87048	1,03058	-3,91290	0,17194
جودة العواطف	Hypothèse de variances égales	0,002	0,962	-2,948	110	0,004	-2,94212	0,99805	-4,92001	-0,96422
	Hypothèse de variances inégales			-2,959	109,838	0,004	-2,94212	0,99430	-4,91261	-0,97162
جودة الصحة النفسية	Hypothèse de variances égales	0,952	0,331	-2,316	110	0,022	-2,80397	1,21046	-5,20282	-0,40511
	Hypothèse de variances inégales			-2,333	109,917	0,021	-2,80397	1,20166	-5,18539	-0,42254
جودة شغل الوقت وادارته	Hypothèse de variances égales	0,002	0,969	0,590	110	0,556	0,44452	0,75317	-1,04809	1,93712
	Hypothèse de variances inégales			0,590	108,661	0,556	0,44452	0,75328	-1,04851	1,93755
جودة الحياة	Hypothèse de variances égales	0,251	0,617	-2,100	110	0,038	-8,07675	3,84621	-15,69904	-0,45447
	Hypothèse de variances inégales			-2,101	108,973	0,038	-8,07675	3,84388	-15,69522	-0,45828

المستوى					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ليسانس	53	47,3	47,3	47,3
	ماستر 2	59	52,7	52,7	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس

تخصص : توجيه وإرشاد .

تحية طيبة و بعد ....

أخي الطالب ,أختي الطالبة

في إطار التحضير لمذكرة التخرج المكملة لنيل شهادة ماستر , تخصص :**التوجيه والإرشاد** , نريد القيام بدراسة موضوع تحت عنوان : **جودة الحياة وعلاقتها بمهارة حل المشكلات الدراسية لدى الطالب الجامعي .**

دراسة على طلبة قسم علم النفس (السنة الثالثة ليسانس، ماستر2)، تخصص توجيه وارشاد.

نرجو منكم إفادتنا بكل صدق و موضوعية , وذلك بوضع العلامة (X) أمام العبارة التي ترى أنها تعبر عن رأيكم . بحيث يجب وضع إجابة واحدة لكل فقرة ,علما أنه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة , وإجابتك لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

شاكرين مسبقا تعاونكم معنا .

التخصص : توجيه وإرشاد السنة الثالثة ليسانس ( ) ماستر 2 ()

الملحق (2) مقياس جودة الحياة

الرقم	العبارات	أبدا	قليل جدا	إلى حد ما	كثيرا	كثيرا جدا
01	لدي إحساس بالحيوية و النشاط					
02	اشعر ببعض الآلام في جسمي					
03	اضطر لقضاء بعض الوقت في السرير مسترخيا					
04	تتكرر إصابتي بنزلة برد					
05	لا اشعر بالغثيان					
06	اشعر بالانزعاج نتيجة التأثيرات الجانبية للدواء الذي أتناوله					
07	أنام جيدا					
08	أعاني من ضعف في الرؤية					
09	نادرا ما أصاب بالأمراض					
10	كثرة إصابتي بالأمراض تمثل عبئ كبير على أسرتي					
11	اشعر بأنني قريب جدا من صديقي الذي يقدم لي الدعم					
12	اشعر بالتباعد بيني وبين والدي					
13	احصل على دعم عاطفي من أسرتي					
14	أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين					
15	اشعر بان والدي راضيان عني					
16	لدي أصدقاء مخلصين					
17	علاقتي بزملائي رديئة للغاية					
18	لا احصل على دعم من أصدقائي وجيراني					
19	اشعر بالفخر لانتمائي لأسرتي					
20	لا أجد من أثق فيهم من أفراد أسرتي					
21	اخترت التخصص الدراسي الذي أحبه					
22	بعض المقررات الدراسية غير مناسبة لقدراتي					
23	اشعر بأنني احصل على دعم أكاديمي من أساتذتي					
24	لدي إحساس بأنني لم استفد شيئا من تخصصي					
25	الأساتذة يرحبون بي ويجيبونني عن تساؤلاتي					
26	الأنشطة الطلابية بالجامعة مضيعة للوقت					
27	أنا فخور باختياري للتخصص الذي يناسبني في الجامعة					
28	اشعر أن دراستي الجامعية لن تحقق طموحاتي المهنية					
29	اشعر بان الدراسة بالجامعة مفيدة للغاية					
30	أجد صعوبة في ا لحصول على استشارة علمية من المرشد الأكاديمي					
31	أنا فخور بهدوء أعصابي					
32	اشعر بالحزن بدون سبب واضح					
33	أواجه مواقف الحياة بقوة إرادة وهدوء أعصاب					
34	اشعر بأنني عصبي					
35	لاأخاف من المستقبل					
36	اقلق من الموت					
37	من الصعب استثارتي انفعاليا					
38	اقلق لتدهور حالتي					
39	امتلك القدرة على اتخاذ أي قرار					

40	اشعر بالوحدة النفسية					
41	اشعر بأنني متزن انفعاليا					
42	أنا عصبي جدا					
43	استطيع ضبط انفعالاتي					
44	اشعر بالاكتئاب					
45	اشعر بأنني محبوب من الجميع					
46	أنا لست شخصا سعيدا					
47	أنا اشعر بالأمان					
48	روحي المعنوية منخفضة					
49	استطيع الاسترخاء بدون مشكلات					
50	اشعر بالقلق					
51	استمتع بمزاولة الأنشطة الجامعية في أوقات فراغي					
52	ليس لدي وقت فراغ ،فكل وقتي ينقضي في الاستذكار					
53	أقوم بعمل واحد في وقت واحد فقط					
54	أتناول وجبات الطعام بسرعة كبيرة					
55	اهتم بتوفير وقت للنشاطات الاجتماعية					
56	تنظيم وقت الدراسة والاستذكار صعب للغاية					
57	لدي الوقت الكافي لاستذكار محاضراتي					
58	ليس لدي وقت للترويح عن النفس					
59	أنجز المهام التي أقوم بها في الوقت المحدد					
60	لا يوجد لدي برنامج منتظم لتناول الوجبات الغذائية					

-الملحق (3) مقياس مهارة حل المشكلات

	العبارات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح , فإنني لا أتفحص سبب ذلك .					
02	عندما أواجه مشكلة معقدة , فإنني لا أزعج نفسي بتطوير استراتيجية لجمع المعلومات حتى أتمكن من تحديد ما هي المشكلة بالضبط .					
03	عندما تفشل جهودي الأولى لحل المشكلة , أصبح غير مطمئن لقدرتي على التعامل مع الموقف .					
04	بعد أن أحل مشكلة لا أقوم بتحليل ما كان خطأ أو صحيحا فيما جرى .					
05	إنني قادر عادة على إيجاد بدائل جديدة وفعالة لحل أي مشكلة					
06	بعد أن أحل مشكلة باتخاذ قرار معين , فإنني أقضي وقتا في مقارنة النتائج بالنتائج التي توقت حدوثها .					
07	عندما تكون لدي مشكلة فإنني أفكر بأكبر قدر ممكن من الطرق للتعامل معها إلى أن أعجز على إيجاد أفكار أخرى.					
08	عندما أحس بوجود مشكلة فإن أول شيء أقوم به هو محاولة التعرف على ماهية المشكلة بالضبط .					
09	لدي القدرة على حل معظم المشكلات حتى تلك التي تبدو أنه لا يوجد حل واضح في الحال .					
10	كثير من المشكلات التي أواجهها معقدة بحيث لا أستطيع حلها.					
11	إنني أتخذ قرارات وأكون سعيدا بها فيما بعد .					
12	عندما تواجهني مشكلة فإني أميل لعمل أول شيء أستطيع التفكير به لحلها .					
13	عادة ما آخذ بأول فكرة جيدة تخطر ببالي .					
14	عندما تواجهني مشكلة فإني أتوقف عندها و أفكر فيها قبل تقرير الخطوة التالية .					
15	عند اتخاذ قرار أقوم بتقييم نتائج كل بديل وأقارن كلا منهما بالآخر .					
16	عندما أضع خططا غير فعالة لحل مشكلة أكون متأكدا إلى حد كبير بأن هذه الخطط فعالة .					
17	أحاول التنبؤ بالنتائج كاملة لاتخاذ قرار معين .					
18	بعد اتخاذ قرار فإن النتائج التي أتوقعها عادة ما تكون مطابقة للنتائج الفعلية .					
19	إنني أصدر أحكاما دون ترو و أخيرا أندم عليها .					
20	إنني أثق بقدرتي على حل المشكلات الجديدة والصعبة .					
21	لدي أسلوب منظم لمقارنة البدائل واتخاذ القرارات .					
22	عندما تحيرني مشكلة فإن من أول الأشياء التي أقوم بها فحص المواقف و النظر في كل معلومة لها صلة به					
23	أحيانا أكون في حالة انفعال شديد بحيث أجد نفسي غير قادر على التفكير في طرائق عدة للتعامل مع مشكلاتي					
24	عندما تواجهني مشكلة فإني عادة لا أتفحص المؤثرات الخارجية الناجمة عن دور البيئة في إيجاد المشكلة .					
25	عندما أقرر فكرة أو حلا ممكنا لمشكلة , فإني لا أقضي وقتا لتقدير فرص نجاح كل بديل .					
26	عندما أحاول التفكير بالحلول الممكنة لمشكلة فإني لا أضع بدائل					

	كثيرة جدا .					
27	أعتقد أنني أستطيع حل معظم المشكلات التي تواجهني إذا أعطيتها الجهد والوقت الكافي .					
28	عند مواجهتي لأي موقف جديد فإن لدي الثقة بأنني أستطيع التعامل مع المشكلات التي قد تظهر					
29	رغم أني أتعامل مع المشكلات أشعر أحيانا كأنني أدور حولها ولا أصل لجوهرها .					

الملحق 4: تصريح بالنزاهة العلمية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم النفس

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28 جويلية 2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها

تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز البحث

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة): نواري غنية

الصفة: طالب، أستاذ باحث، باحث دائم: طالب

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 200792580

والصادرة بتاريخ: 2016.12.27 بلدية المسيلة

عن دائرة: المسيلة

المسجل (ة) بكلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم النفس

والمكلف (ة) بإنجاز أعمال بحث(مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)، عنوانها:
جودة الحياة وعلاقتها باستراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة السنة أولى ليسانس
وسنة ثانية ماستر تخصص توجيه وإرشاد
- دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف - المسيلة -

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: 20 جوان 2020

إمضاء المعني

عن رئيس المجلس الشعبي البلدي
بوضياف عمار