جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

الميدان : علوم الاجتماعية
شعبة : علم النفس
التخصص : علم النفس عيادي
مذكرة تخرج مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي
بعنوان :

أسلوب حل المشكلات وعلاقته بجودة الحياة النفسية
لدى عينة من طلبة جامعة ورقلة

نوقشت بتاريخ:2022/06/14

من إعداد الطالبتين:
بن الزاوي سميرة
بركبية هناء
إشراف الأستاذ:
صالحي طارق

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
أ. د/ خميس محمد سليم	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
د/صالحي طارق	أستاذ محاضر أ	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
أ.د/ بوعافية خالد	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشا

السـنة الجـامعية : 2022/2021

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

مذكرة تخرج مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي

الميدان : علوم الاجتماعية

شعبة : علم النفس

التخصص : علم النفس عيادي

بعنوان :

أسلوب حل المشكلات وعلاقته بجودة الحياة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة ورقلة

من إعداد الطالبتين :

بن الزاوي سميرة

بركبية هناء

إشراف الاستاذ:

صالحي طارق

لجنة المناقشة :

اللقب والاسم	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
أ. د/ خميس محمد سليم	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
د/ صالحي طارق	أستاذ محاضر أ	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
أ.د/ بوعافية خالد	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية : 2022/2021

الإهـــــداء

الحمد لله الذي رفع من أراد به الخير

بالعلم والإيمان وخذل المعرضين عن الهدى وعرضهم لكل هون وهلاك

واشهد أن لا اله إلا الله الذي أخرجنا من بطون أمهاتنا لانعلم قليلا ولا كثيرا وجل لنا السمع والأبصار والأفئدة لنشكره بصرفها إلى المعارف النافعة وكان ربك قديراوأشهد أن محمدا عبده ورسوله الذي أرسل إلى جميع الثقلين بشيرا ونذيرا

إلى قرة العين ... إلى من جعلت الجنة تحت قدميها ... إلى التي حرمت نفسها وأعطتني من نبع حنانها وسقتني ...إلى من وهبتني الحياة وربتني بلطف وعلمتني كلمتي الشرف والحياه ... الى تلك المرأة العظيمة صديقتي , حبيبتي

"أمي الغالية "

إلىأعظم الرجال صبرا ... ورمز الحب والعطاء ... إلى من اشترى لي أول قلم لأخط به كراسي وأفنى حياته من أجل تعليمي وتوسم في درجات العلى والسمو ... إلى ذلك الرجل العظيم

"أبي العزيز"

إلى من جمعتهم معي ظلمة الرحم ... إلى من يعيش معي في كل وجودهم أملي أخواتي "مسعودة ,عبد الحفيظ ' يوسف "

إلى كل الأقارب دون استثناء ... إلى من جمعني مشعل العلم ... كل من علموني أن العلم سلاح والأخلاق وذخيرته

إلى كل هؤلاء اهدي هذا العمل المتواضع

اهداء

الحمد الله وكفى وصلاة على حبيب مصطفى صلى الله عليه واما بعد

حمد الله الذي وفقنا في مسيرة مذكرتنا اهدي اهداء الى عائلتي الكريمة

الي ابي وامي غاليه رحمة الله عليها التي ساندتني حتى وصلت الى هذا

المستوى وايضا اخي محمد ووليد واختي وحيده نوره والي زوجي غالي

كذلك واساتذتي كرام وخالتي واخوالي وكل من دفعه 2020 شعبه علم

النفس عيادي والي مشرف استاد طارق صالحي

واليكلمنلهاثرفيحياتي.

وساندينفيهذهمذكرك

وشكرا.

شكر و تقديـر

الحمد لله عدد خلقه ورضا نفسه وزنة عرشه ومداد كلماته ..... حمدا طيبا كثيرا مباركا فيه ....كما ينبغي لجلال وجهه ...وعظيم سلطانه

أخط أسمى كلمات الشكر لمن وفقني لأتم هذا العمل , لله عز وجل جلاله وتعالى ذكره وتباركت أسماءه وتقدست صفاته

والشكر موصول التي من كانت لهم يد في إتمام هذه الدراسة وسيرا على قول رسول الله صلى الله عليه وسلم "من لم يشكر الناس لايشكر الله"وأول من أتقدم لهم بالشكر الجزيل الذي لم يبخل علي بتوجيهاته السديدة ونصائحه القيمة إلى الأستاذ المشرف طارق صالحي ، اختي ندى العنابي جعلهم الله ذخرا للعلم ونفعا للأمة

وانطق بكلمات الشكر لكل من كانت له مساهمة في انجاز هذه الدراسة وأخص بالذكر'امي الغاليةوإلى كل من ذكرهم القلب ونساهم القلم أشكركم جزيل الشكر

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	
الشكر والتقدير	
فهرس المحتويات	I
فهرس الجداول	IV
فهرس الملاحق	VI
ملخص الدراسة بالعربية	VII
ملخص الدراسة بالانجليزية	VIII
مقدمة	ب
الجانب النظري: الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1- تحديد الإشكالية	02
2- تساؤلات الدراسة	03
3- فرضيات الدراسة	03
4- أهمية الدراسة	04
5- أهداف الدراسة	04
6- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة	04
7- الدراسات السابقة	06
خلاصة	24
الفصل الثاني: أساليب حل المشكلات	

فهرس المحتويات

تمهيد	27
1- مفهوم أسلوب حل المشكلات	27
2- أنواع حل المشكلات	29
3- أنواع أسلوب حل المشكلات	30
4- مراحل حل المشكلات	31
5- نماذج من أساليب حل المشكلات	33
6- النظريات السيكولوجية المفسرة لأسلوب حل المشكلات	35
خلاصة الفصل	39
الفصل الثالث: جودة الحياة النفسية	
تمهيد.	42
1- مفهوم مصطلح جودة الحياة النفسية.	42
2- تاريخ وتطور مصطلح جودة الحياة النفسية.	45
3- أبعاد جودة الحياة النفسية.	46
4- مكونات جودة الحياة النفسية.	49
5- مصادر جودة الحياة النفسية.	51
6- مقومات جودة الحياة النفسية.	52
7- مجالات جودة الحياة النفسية.	54
8- أهمية مفهوم جودة الحياة النفسية ووضعيته في نظريات علم النفس.	56
9- مظاهر جودة الحياة النفسية.	57
خلاصة الفصل.	61
الجانب الميداني :	

فهرس المحتويات

الفصل الرابع : إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد:	**65**
أولا : الدراسة الاستطلاعية	**65**
عينة الدراسة الاستطلاعية	**65**
أدوات الدراسة	**65**
ثانيا : الدراسة الأساسية	**73**
منهج الدراسة	**73**
عينة الدراسة الأساسية	**74**
الأساليبالإحصائية المستخدمة	**75**
خلاصة	**76**
الفصل الخامس :عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	
أولا : التحقق من شرط اعتدالية التوزيع .	**79**
ثانيا : عرض نتائج الدراسة	**81**
ثالثا : مناقشة نتائج الدراسة	**81**
الاستنتاج العام	**97**
خاتمة	**99**
توصيات	**100**
المراجع	**102**
الملاحق	

الرقم	العنـــوان	الص
01	مكوناتجودةالحياة	50
02	يوضحالفقراتالسالبةوالفقراتالموجبةلمقياساسلوبحلالمشكلات	66
03	.محاوروفقراتمقياسأسلوبحلالمشكلات	66
04	يبيننتائجصدقالاتساقالداخليلمقياسأسلوبحلالمشكلات	67
05	يبينثباتمعاملالفاكرومباخ	69
06	محاوروفقراتمقياسجودةالحياةالنفسية	70
07	العباراتالموجبةوالسالبةلمقياسجودةالحياةالنفسية	70
08	يبينمعاملارتباطبيرسونبينعباراتكلبعدمعالدرجةالكليةللبعد	71
09	يبينثباتمعاملالفاكرومباخ	73
10	يوضحتوزيعأفرادالعينةحسبالجنس	74
11	يبينتوزيعأفرادالعينةحسبالتخصصالأكاديمي	75
12	يوضحاعتداليتوزيعأفرادالعينةعلىمقياسأسلوبحلالمشكلات	79
13	يوضحاعتداليتوزيعأفرادالعينةعلىمقياسجودةالحياةالنفسية	80
14	يوضحنتائجمستوىأسلوبحلالمشكلات	82
15	يوضحنتائجمستوىجودةالحياةالنفسية	83

16	يوضحنتائجاختبار T-test لفحصالفروقمتوسطيدرجاتافرادالعينةعندمستوى(0.05 ≥α) فيمقياسأسلوبحلالمشكلاتوفقالمتغيرالجنس	**85**
17	يوضحنتائجاختبار T- test لفحصالفروقبينمتوسطيدرجاتأفرادالعينةعندمستوى (0.05 ≥α) فيمقياسأسلوبحلالمشكلاتوفقالمتغيرالجنس	87
18	يوضحنتائجاختبار T- test -لفحصالفروقبينمتوسطيدرجاتأفرادالعينةعندمستوى (0.05 ≥α) فيمقياسأسلوبحلالمشكلاتوفقالمتغيرالتخصص	**89**
19	يوضحنتائجاختبار T- test -لفحصالفروقبينمتوسطيدرجاتأفرادالعينةعندمستوى (0.05 ≥α) فيمقياسجودةالحياةوفقالمتغيرالتخصص	**91**
20	يوضحمصفوفةمعاملاتالارتباطبينأبعادمقياسيأسلوبحلالمشكلاتوجودةالحياةالنفسيةوالدرجةالكلية	**93**

فهرس الأشكال :

	العنـوان	الصفحة
	شكلرقم (1) : يبينتوزيعأفرادالعينةحسبالجنس	74
	شكلرقم (2): يبينتوزيعأفرادالعينةحسبالتخصص	75
	شكلرقم (3) : .أعمدةبيانيةتوضحاعتداليةتوزيعأفرادالعينةعلىمقياسأسلوبحلالمشكلات	80
	شكلرقم (4): أعمدةبيانيةتوضحاعتداليةتوزيعأفرادالعينةعلىمقياسجودةالحياةالنفسية	81

ملخص الدراسة :

تهدف دراستنا هذه لمعرفة طبيعة العلاقة بين أسلوب حل المشكلات وجودة الحياة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، والتعرف على مستوى كل من أسلوب حل المشكلات وجودة الحياة النفسية لدى عينة الدراسة، والكشف عن الفروق في درجات أفراد وفقا لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي .

وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي ،لملائمته مع طبيعة الدراسة الحالية .

وللإجابة على تساؤلات الدراسة واختبار صحة فرضياتها تم سحب العينة بطريقة عشوائية بسيطة وتكونت من 110 طالبا وطالبة، وطبقت عليهم اداتين تمثلت في مقياس أسلوب حل المشكلات ومقياس جودة الحياة النفسية،وقد تم استخدام الدائرة النسبية،معامل ارتباط بيرسون، اختبار ت لدلالة الفروق وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية :

توجدعلاقة ااارتباطية دالة احصائيا سلبية بين أسلوب حل المشكلات وجودة الحياة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة .

مستوى أسلوب حل المشكلات لدى عينة من طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة مرتفع .

مستوى جودة الحياة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة مرتفع .

لاتوجد فروقدالةإحصائيا في متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس أسلوب حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس .

توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطيدرجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة النفسية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس أسلوب حل المشكلات تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي .

توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة النفسية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح الطلبة الأدبين.

الكلمات المفتاحية :أسلوب حل المشكلات ، جودة الحياة النفسية ، الطالب الجامعي

Abstract:
This study aims to find out the nature of the relationship between the problem-solving method and the quality of psychological life among a sample of students from the University of KasdiMerbah and Ouargla, and to identify the level of both the problem-solving method and the quality of psychological life for the study sample, and to reveal the differences in the degrees of individuals according to the variable of gender and academic specialization.

The descriptive correlative approach has been relied upon, for its suitability with the nature of the current study.

In order to answer the questions of the study and test the validity of its hypotheses, the sample was drawn in a simple random way and consisted of 110 male and female students, and two tools were applied to them represented in the scale of problem solving method and the scale of psychological quality of life. the following results:

There is a weak negative correlation between the problem-solving method and the quality of psychological life among a sample of students from the University of Ouargla.

The level of problem-solving style of the university student is high.

The level of psychological quality of life for a university student is high.

There are no statistically significant differences in the mean scores of the sample members on the problem-solving method scale due to the gender variable.

There are statistically significant differences in the mean scores of the sample members on the psychological quality of life scale due to the gender variable in favor of females.

There are no statistically significant differences in the mean scores of the sample members on the scale of problem solving style due to the academic specialization variable.

There are statistically significant differences in the mean scores of the sample members on the psychological quality of life scale due to the academic specialization variable in favor of the literary students.

مقدمة

مقدمة

يمر الإنسان في مراحل حياته المختلفة بالكثير من المشاكل التي تجعل منه شخصا ناضجا وواعيا كما تصقل مهاراته وتجددها، كما قد يسعى الفرد إلى تطوريها بحيث أن كل مشكلة يواجهها الفرد ويتصارع معها بغية إيجاد حل مناسب لها تعتبر تجربة جديدة مفيدة له وذلك من حيث إكسابه الخبرات الأساسية في الحياة وتزويده بالمرونة اللازمة للتصدي لها .

لذا فان الإلمامبالأساليب المختلفة في مواجهة المشكلات ومحاولة حلها صار من المهارات التي ينبغي أن يمتلكها الفرد حتى يتمكن من تحقيق التوافق والتكيف والنمو السوي (سهيلةبوجلال ، ب ، س : ص258) .

حيث يعتبر أسلوب حل المشكلات مطلب أساسي في حياة الفرد، فكثير من المواقف التي تواجه الفرد هي أساسا مواقف تتطلب حل المشكلات، فلو أن حياة الأفراد كانت طبيعية ثابتة، وكان لكل منهم دور محدد يؤديه فيها، لما كان موضوع حل المشكلات قضية ملحة في يومنا هذا، ولكن الحياة بطبيعتها متغيرة ومعقدة وما نستطيع أن نتنبأ به هو أنها لن تكون على ما هي عليه اليوم، وبالتالي يصبح أسلوبحل المشكلات له أهمية كبيرة.

ومن بين الفئات التي كان لابد من الاهتمام بأسلوب حل المشكلات لديها بصفة خاصة هي فئة طلبة الجامعة ، ذلك أن هذه المرحلة تعتبر من أصعب المراحل، أين يواجه فيه الطالب عدة تحديات من شانها أن تقرر مصيره المستقبلي ، والتي تحتاج بصوره كبيرة إلى التخطيط والتسيير الناجح لتجاوزها .

حيث يرى عمران (2014) أن المشاكل تسود حياة معظم الناس، إذن لابد للمدرسة والجامعات جعل أهم أهدافها هو تأكيد وتعظيم الطرق التي تشجع الطلبة على التفكير بقصد جعل شباب المستقبل لا يتعلمون كيف يفكرون لهدف الوصول إلى النتائج فحسب، بل للشعور بالسعادة أيضا في أثناء هذا الحل، فليس هناك أعظم من أن يشعر الطالب بالثقة بالنفس بعد حل مشكلة من المشاكل، فيكون هذا أكبر عامل من عوامل احترام الذات، والثقة بالنفس.

كما و يصفالعارف بالله محمد الغندور (1999)الحياة لم تعد بمعناها البسيط هي طعام وشراب ومأوى ، ولم تعد مشكلات الحياة تجد طريقها إلى الحل عبر الطرق التقليدية التي كانت صالحة لسنوات مضت ولحياة خلت ، كانت البساطة أسلوبها المميز وهو مايؤكد على أن لابد للفرد أن يواكب هذه التطورات بتطوير أسلوب حل المشكلات لها في ظل إحساس الداخلي بحسن الحال والرضا عن الحياة الفعلية التي يعيشها الفرد (أبو حلاوة ،2010، ص : 5) فقد أكدت الخبرة الواقعية على أن الانفعالات الايجابية توجد أيضاأثناء الضغوط المزمنة ولذلك بداعلم النفس بالخبرة الذاتية الايجابية والسمات الشخصية الايجابية والعادات الايجابية لأنها تودي إلى تحسين جودة الحياة وتحول دون الأعراض المرضية التي تنشا عندما لا يكون للحياة معنى وتنمي الإبداع والتفكير وحل المشكلات .(نانسي كمال صالح ، 2018، ص:61).

ولعل أهمية الدراسة الحالية تكمن في حداثة الموضوع وقلة تناوله في البيئة الجزائرية خاصة على طلبة الجامعة وهو ما يفتح الباب للتوسع أكثر في الموضوع والتدقيق فيه بغرض تطويره لدى طلبة الجامعة في مختلف التخصصات الأكاديمية ، واعتماده كأسلوب تدريسي نشط في التعلم الذاتي للطالب ومعرفة .

ومن خلال كل ما تقدم جاءت دراستنا هذه لمعرفة طبيعة العلاقة بين أسلوب حل المشكلات وجودة الحياة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، وبما أن لكل بحث خطة عمل يسير بموجبها ، فقد تحدد ت دراستنا في الخطة التالية :

الجانب النظري ويحتوي على ثلاثة فصول :

الفصل الأول : وتم فيه تقديم الدراسة من حيث تحديد مشكلة الدراسة تساؤلاتها وفرضياتها وأهدافها وفيما تتمثل أهميتها وكذا التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة و الدراسات السابقة .

أما**الفصل الثاني** تم التعرض للمتغير المستقل وهو أسلوب حل المشكلات وذلك من خلال تعرض إلى نبذة تاريخية عن المفهوم ، ثم ذكر تعار يف لمختلف العلماء ، وأنواعه ومراحله وأهمية أسلوب حل المشكلات ، واهم النظريات المفسرة له .

في حين تناولنا في**الفصل الثالث** المتغير التابع والمتمثل في جودة الحياة النفسية وذلك من خلال ذكر تعاريف لمختلف العلماء ونظرياته ،وذكر أبعادها ، ومقوماتها أهميتها ومظاهرها.

الجانب الميداني ويتكون من فصلين : الفصل الرابع الذي تطرقنا فيه إلى:

الدراسة الاستطلاعية : والذي تم فيها الكشف عن الخصائص السيكومترية للأدوات الدراسة لتحقق من مدى صلاحيتها للتطبيق والذي تم فيه أيضا تطرق لمنهج المعتمد في الدراسة .

الدراسة الأساسية : وشملت على عينة الدراسة وأدوات جمع البيانات والأساليبالإحصائية المستخدمة .

أما الفصل الخامس : فقد خصصناه لعرض ومناقشة وتفسير نتائج التي توصلت إليها الدراسة .

والفصل السادس :ختم بمجموعة من الاقتراحات والتوصيات ذات الأهمية النفسية والتربوية في حياة الطالب .

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

الفصل الأول:الاطار المنهجي للدراسة

تمهيد:

1. اشكالية الدراسة وتساؤلاتها.
2. فرضيات الدراسة.
3. أسباب اختيار الموضوع.
4. صعوبات الدراسة.
5. أهداف الدراسة.
6. أهمية الدراسة.
7. تحديد مفاهيم الدراسة.
8. حدود الدراسة .
9. الدراسات السابقة.

خلاصة

الإشكالية:

يصادف الفرد في حياته الكثير من المشكلات بصفة يومية والتي تمثل لدى البعض تحديا خاصا يحب الدخول فيه والعمل على وضع الحلول الخاصة به ، فيما تواجه بعض الأشخاصأزمة كبيرة في التعرف إلي الطريقة أوالأسلوب الذي يتم من خلاله حل المشكلات .

فنظرا للتطورات العلمية والمعلوماتية المتسارعة التي يشهدها العالم و ما تبعها من تغيرات في جميع المجالات ، أصبح من الضروري على الفرد مواكبة هذه التطورات والإفادة منها في تحقيق الأهدافالمرجوة ، لذلك لابد من وضع خطط ومناهج تعليمية حديثة للمراحل الدراسية كافة وأهمها المرحلة الجامعية لما تكتسيه هذه المرحلة بالحيوية والنشاط وتحقيق أهداف على المستوى الشخصي والعلمي ، فان أكثر مايعانيه الطلبة في هذه المرحلة هو عدم القدرة على مواجهة مختلف التحديات وإيجادأسلوب لحل لهذه المشكلات وهذا ما قد ينعكس سلبا علىإحساسهم بجودة الحياة النفسية .

ويتضح من أن لأسلوب حل المشكلات أهمية كبيرة ، تتمثل في مساعدة الطلبة على مواجهة مختلف الضغوطات والاحباطات النفسية التي يتعرضون لها الناتجة عن مختلف التفاعلات مع البيئةأوالآخرين التي أصبحت سمة الحاضر والتي قد تعود أسبابها للمجالات الاجتماعية أوالأسريةأو الدراسية أو الاقتصادية ...الخ ، وللتغلب على هذه المشكلات والتحديات وتحقيق مستوى عال من جودة الحياة لابد من استخدام أسلوب حل المشكلات .

من خلال هذا يتبينأنأسلوب حل المشكلات له تأثير على الطالب الجامعي فطلبة الجامعة يواجهون الكثير من المشكلات خلال هذه المرحلة ، وتكمن الصعوبة في عدم قدرتهم على حل تلك المشكلات وهذا ما يسبب لهم عائق في مسير حياتهم ما يجعلهم يفتقرون إحساس بجودة الحياة .

و في ضوء الإشكالية السابقة تأتي دارستنا للإجابة على **التساؤلات** التالية:

– ماطبيعة العلاقة بين اسلوب حل المشكلات وجودة الحياة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة ؟

– ما مستوى أسلوب حل المشكلات لدى الطالب الجامعي بجامعة قاصدي مرباح ورقلة؟

– ما مستوى جودة الحياة النفسية لدى الطالب الجامعي بجامعة قاصدي مرباح ورقلة ؟

– هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** على مقياس أسلوب حل المشكلات وفقا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى)؟

– هل توجد فروق دالة إحصائيابين متوسطي درجات أفراد العينة عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)**على مقياس جودة الحياة وفقا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى)؟

– هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينة عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)**على مقياس أسلوب حل المشكلات وفقا لمتغير التخصص الأكاديمي ؟

– هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينة عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** على مقياس جودة الحياة النفسية وفقا لمتغير التخصص الأكاديمي ؟

2– الفرضيات:

في ضوء إشكالية الدارسة و تساؤلاتها، و بناء على أهدافها يمكن صياغة فرضياتنا على النحو التالي:

– توجد علاقة دالة احصائيا بين اسلوب حل المشكلات وجودة الحياة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة

– مستوى أسلوب حل المشكلات لدى الطالب الجامعي بجامعة ورقلة منخفض.

– مستوى جودة الحياة النفسية لدى الطالي الجامعي بجامعة ورقلة منخفض .

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي درجات أفراد العينة عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)**على مقياس أسلوب حل المشكلات وفقا لمتغير الجنس .

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي درجات أفراد العينة عند مستوى الدلالة **(α≤ 0.05)**على مقياس جودة الحياة النفسيةوفقا لمتغير الجنس .

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينةالدراسة عند مستوى الدلالة **(α≤ 0.05)**على مقياسأسلوب حل المشكلات تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي .

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي درجات افرادعينة الدراسة عند مستوى الدلالة**(α≤ 0.05)**على مقياس جودة الحياة النفسية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي .

3– أسباب اختيار الموضوع: هناك عدة أسباب دفعتنا لاختيار هذا الموضوع من أهمها:

- أهميةأسلوب حل المشكلات بالنسبة للطالب الجامعي.
- الرغبة الذاتية والميل الشخصي في معرفة أسلوب حل المشكلات لدى طلبة الجامعة وجودة الحياة النفسية لديهم .
- نقص الدارسات التي تهتم بمتغيري الدارسة معا(أسلوب حل المشكلات و جودة الحياة).
- معرفة مستويات كلا من أسلوب حل المشكلات وجودة الحياة النفسية لدى الطالب الجامعي بجامعة قاصدي مرباح ورقلة .

4– صعوبات الدراسة :

–عدم اهتمام الطلبة بالاستبيانات الموزعة عليهم .

– هناك بعض الإجابات عشوائية وغير واقعية .

– صعوبة استعادة كل استمارات الاستبيان الموزعة ، إضافة إلى تأخر في استلامها .

5– أهداف الدراسة:

تهدف أية دراسة كانت إلى معرفة سبب المشكلة ونتيجتها عبر وسائل علمية منهجية وإحصائية وتحليلية ودراستنا هاته تهدف إلى :

1– تحقق من طبيعة العلاقة بين أسلوب حل المشكلات وجودة الحياة النفسية على عينة من طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة .

2- التعرف على مستوى أسلوب حل المشكلات لدى الطالب الجامعي .

3- التعرف على مستوى جودة الحياة النفسية لدى الطالب الجامعي .

4- التعرف على الفروق بين الجنسين ، باختلاف التخصص الأكاديمي في استخدام أسلوب حل المشكلات وكذا جودة الحياة النفسية.

6- أهمية الدراسة :

- أهمية الفئة المدروسة المتمثلة في الطلبة الجامعيين
- قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين أسلوب حل المشكلات وجودة الحياة النفسية .
- أهمية أسلوب حل المشكلات في حياة الطالب الجامعي .

الإفادة من نتائج الدراسة .

- الكشف عن أسلوب حل المشكلات و جودة الحياة لدى طلبة جامعة ورقلة و إعطاء الموضوع حقه في مجال البحث الجامعي.
- إمكانية توظيف نتائج الدارسة و الأدوات المستخدمة فيها في الانطلاق في بحوث مستقبلية تعالج نفس الموضوع بطريقة أوسع و أعمق.
- مساعدة الطلبة الجامعيين التعرف على أسلوب حل المشكلات و جودة حياتهم ممايحقق لهم مستوى دارسي أفضل مما هو عليه.

7- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة :

أسلوب حل المشكلات : ويقصد به في هذه الدراسة هو طريقة يتبعها الفرد في تعامل مع المشكلات التي تواجهه بهدف إنتاج الحل وتقويمه، ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على مقياس أسلوب حل المشكلات ، من إعداد "هنبر وبترسين " سنة (1982) .

جودة الحياة النفسية : ونقصد بها في هذه الدراسة هي إدراك الفرد لمعنى وقيمة مختلف جوانب حياته ومدى تحكمه فيها، ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على مقياس جودة الحياة النفسية ، من إعداد كاضم ومنسي سنة(2006).

طالب الجامعي : هو الطالب مسجل في الجامعة رسميا ويزاول دراساته في مختلف التخصصات والكليات بجامعة قاصدي مرباح ورقلة لسنة2022 .

8- حدود الدراسة :

تتحدد نتائج هذه الدراسة من خلال مايلي :

الحدود الموضوعية : تناولت الدراسة متغيرين مهمين هما : أسلوب حل المشكلات ، وكذا جودة الحياة النفسية .

الحدود البشرية : تمثلت عينة الدراسة في طلبة جامعة ورقلة مختلف الأطوار وتخصصات الأكاديمية

الحدود المكانية: جميع الأقطاب الجامعية لمختلف كليات جامعة قاصدي مرباح ورقلة

الحدود الزمنية : أجريت الدراسة خلال شهر فيفري 2022 الفترة مابين 8الى 26 فيفري .

9-الدراسات السابقة :

تمهيد :

نظر لتعذر حصولنا على دارسات سابقة متطابقة تماما مع دراستنا الحالية وفقا لنفس المتغيرات (أسلوب حل المشكلات ، جودة الحياة النفسية) ، سوف نكتفي بذكر بعض الدراسات التي درست متغير أسلوب حل المشكلات أو جودة الحياة مع متغيرات أخرى منها وفقا لتسلسل الزمني ، ثم سنقدم تعليقا عليها .

ونشير ان الدراسات التي سوف نستعرضها جاءت في الفترة الزمنية مابين 2021/1983 .

ومن بين الدراسات المقاربة لموضوع بحثنا تناولنا عرضها ضمن محورين:

دراسات سابقة تتعلق بأسلوب حل المشكلات .

دراسات سابقة تتعلق بجودة الحياة.

-الدارسات المرتبطة بأسلوب حل المشكلات :

الدراسات الأجنبية :

1- دراسة "كاسيدي ولونج":(1996)

عنوان الدراسة : العلاقة بين أسلوب حل المشكلات وبعض المتغيرات النفسية الاكتئاب القلق الاجتماعي ، موضع الضبط ، الدافعية للانجاز ، المساندة الاجتماعية .

هدف الدراسة : الكشف عن العلاقة بين أسلوب حل المشكلات وبعض المتغيرات النفسية.

عينة الدراسة : تكونت من (408) فرد منهم(155) من الذكور ،(253) من الإناث .

نتائج الدراسة : وجود ارتباط موجب ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الاكتئاب وكل من القدرة على حل المشكلة وأسلوب تجنب المشكلة.(نوال بريك ،2016 : ص9)

2- دراسة " pahy: (2001)

عنوان الدراسة : إمكانية تعلم أسلوب حل المشكلات ، وإمكانية انتقال حل المشكلات من مجال إلى مجالات أخرى .

هدف الدراسة : الكشف عن إمكانية تعلم أسلوب حل المشكلات ، وإمكانية انتقال حل المشكلات من مجال إلى مجالات أخرى .

عينة الدراسة : تكونت من (120) طالبا وطالبة من طلبة الكليات ، تم تقسيمهم إلى خمس مجموعات شملت كل مجموعة (24) طالبا وطالبة . تعلمت المجموعة الأولى أسلوب حل المشكلات مع تقديم نصائح وإرشادات إجرائية وتنفيذية ، والمجموعة الثانية قدم لها مجموعة من النصائح وإجابات فورية للأسئلة ، والثالثة تغذية راجعة تصحيحية ، والرابعة تغذية راجعة معلوماتية وإجابات فورية ، والخامسة مجموعة ضابطة .

نتائج الدراسة : أظهرت أن أفضل المجموعات في القدرة على حل المشكلات جاءت التي لها تغذية راجعة تصحيحية مقارنة بالمجموعات الأخرى ، وأشارت نتائج الدراسة إلى إمكانية انتقال تعلم أسلوب حل المشكلات إلى مجالات أخرى .

3-دراسة TONY:(2002)

عنوان الدراسة : أسلوب حل المشكلات وعلاقته بالدافعية للانجاز والصحة العامة والاستجابة للمثيرات الطارئة .

هدف الدراسة : معرفة العلاقة بين أسلوب حل المشكلات والدافعية للانجاز والصحة العامةوالاستجابة للمثيرات الطارئة .

عينة الدراسة : وتكونت من (107) فرد أعمارهم مابين (19-50)سنة .

نتائج الدراسة : وجود ارتباط موجب ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين أسلوب حل المشكلات (الأبعاد والدرجة الكلية) وكلا من الدافعية للانجاز والصحة العامة ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين الأفراد وفقا لنوع المثيرات الطارئة في قدرتهم على حل المشكلات ، وذلك لصالح المثيرات البسيطة والأقل تعقيدا.(نوال بريك ،2016:ص10).

4-" دراسة"waui:(2012)"

عنوان الدراسة : فاعلية أسلوب حل المشكلات بشكل تعاوني على قدرة الطلبة في حل المشكلة بشكل فردي .

هدف الدراسة : سعت الدراسة إلى تعرف الفروق بين قدرة الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على حل المشكلة الرياضية بشكل فردي ، وإذا ما كان هناك فروقا بين الطلبة الذين تعلموا حل المشكلة الرياضية بشكل تعاوني والطلبة الذين تعلموا حل المشكلة بطريقة فردية ، وهل يؤثر أسلوب حل المشكلات بشكل تعاوني على قدرة الطلبة في حل المشكلة بشكل فردي . كما استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ، واستخدمت البرنامج التدريبي في حل المشكلات الرياضية .

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (35) طالبا وتم تقسيمهم إلى مجموعتين : تجريبية وعدد طلبتها (16) طالبا وتم توزيعهم على أربع مجموعات و (19) طالبا مجموعة ضابطة يعمل أفرادها بشكل فردي .

نتائج الدراسة :توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على حل المشكلة الرياضية بشكل فردي ، ووجدت فروق بين قدرة الطلبة الذين تعلموا حل المشكلة الرياضية بشكل تعاوني والطلبة الذين تعلموا حل المشكلة بشكل فردي لصالح المجموعة التعاونية .

5- دراسة "Detemam"(2013)

عنوان الدراسة : مفاهيم الطلبة حول أسلوب حل المشكلات في تعلم اللغة الانجليزية في المدرسة الثانوية في تايوان .

هدف الدراسة : التعرف على مفاهيم الطلبة حول طريقة حل المشكلات واثر ذلك على تحصيلهم العلمي في مادة اللغة الانجليزية في تايوان .

عينة الدراسة : تكونت من (66) طالبا وطالبة ، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بشكل متساوي ، كما استخدمت الدراسة المنهج التجريبي .

نتائج الدراسة : توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية ، كما بينت نتائج الدراسة أن معظم أفراد المجموعة التجريبية بكافة المستويات (عالي ، متوسط ، منخفض) رأوا أن طريقة حل المشكلات سهلت تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض.

الدراسات العربية

1- دراسة ألوريوآخرون:(1983)

عنوان الدراسة :اثر النمط المعرفي الاندفاعي والتأملي في الأداء على بعض اختبارات الذاكرة وحل المشكلات عند طلاب كلية العلوم التربوية .

هدف الدراسة : الكشف علن التدريب على أسلوب حل المشكلات عند الاندفاعيين والتأمليين .

عينة الدراسة : تكونت من(69) طفلا في المستوى الابتدائي .

نتائج الدراسة : توصلت أن الاندفاعيين أحرزوا تقدما واضحا في حل المشكلات وخصوصا بعد نهاية برنامج التدريب بالمقارنة مع بدايته ، وهذا يعني أن الاندفاعيين قد استفادوا من برنامج التدريب بشكل دال أكثر من التأمليين.(احمد محمد علي الزعبي،2000 ص:26)

2- دراسة زواوي :(1992)

عنوان الدراسة : اثر الإرشاد الجمعي للتدريب على حل المشكلات في خفض التوتر .

هدف الدراسة : التعرف على اثر التدريب على أسلوب حل المشكلات خفض التوتر النفسي وزيادة مهارة لأسلوب حل المشكلات .

عينة الدراسة : تكونت من (63) طالبا من ثانويتين .

نتائج الدراسة :أن المجموعة التي تلقت برنامجا تدريبيا على مهارة حل المشكلات أصبحت أكثر كفاءة في حل المشكلات من المجموعة الضابطة ، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة بين المجموعة التجريبية والمجوعة الضابطة في مستوى التوتر النفسي .(سيف الدين فاروق زريقي ،2000: ص36)

3-دراسة أبو غزالة وفلوه : (2014)

عنوان الدراسة : أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين وفقا لمتغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية.

هدف الدراسة : التعرف إلى أسلوب التعلق الأكثر شيوعا وأسلوب حل المشكلات الاجتماعية الأكثر استخداما لدى الطلبة المراهقين ، وفيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا في أساليب التعلق وفي أساليب حل المشكلات الاجتماعية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي والفئة العمرية .

عينة الدراسة : تكونت من (627) طالبا وطالبة ، تم اختبارهم وفقا للطريقة المتيسرة من طلبة الصف السابع والثامن والعاشر والأول ثانوي .

نتائج الدراسة : إن أسلوب حل المشكلات العقلاني هو أكثر أساليب حل المشكلات الاجتماعية استخداما .

– وجود فروق دالة إحصائيا في أسلوب حل المشكلات ألتجنبي تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور ، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيا في باقي الأساليب .

4– دراسةنوال بريك:(2016)

عنوان الدراسة : أسلوب حل المشكلات وعلاقته بقلق المستقبل لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

هدف الدراسة : الكشف عن طبيعة العلاقة بين أسلوب حل المشكلات وقلق المستقبل لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة ورقلة .

عينة الدراسة : وتكونت من125 تلميذ ، واستخدمت الباحثة مقياس حل المشكلات لهبنر وبترسين (1982) ومقياس قلق المستقبل لزينب شقير(2005) .

نتائج الدراسة : وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل بين تلاميذ العلميين والأدبيين ذوي المستوى المرتفع على أسلوب حل المشكلات ، ووجود فروق ذات دلالة فيقلق المستقبل بين التلاميذ العلميين والأدبيين ذوي المستوى المنخفض من أسلوب حل المشكلات .

5– دراسة بوسي عصام : (2016)

عنوان الدراسة : اتخاذالقرار وعلاقته بأسلوب حل المشكلات والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفاعلية برنامج تدريبي لتنمية اتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الجامعة .**هدف الدراسة** : التعرف على العلاقة بين اتخاذ القرار وأسلوب حل المشكلات والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، والفروق بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة .

عينة الدراسة : وتكونت من(300) طالب وطالبة من طلاب جامعة المنصورة ، كما استخدمت الباحثة مقياسا لاتخاذ القرار و آخر و المتمثل في أسلوب حل المشكلات .

نتائج الدراسة : توجد علاقة موجبة دالة بين اتخاذ القرار وأسلوب حل المشكلات ، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في كل من اتخاذ القرار وأسلوب حل المشكلات والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية .(رشا مصطفى حنفي ،2021: ص178)

6- دراسة بالموشي : (2016)

عنوان الدراسة : فاعلية أسلوب حل المشكلات في مواجهة التأخر الدراسي .

هدف الدراسة : الكشف عن فاعلية أسلوب حل المشكلات في مواجهة التأخر الدراسي.

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (70) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية ، تم توزيعهم بالتساوي على مجموعتين ، تجريبية درست باستخدام أسلوب حل المشكلات .

نتائج الدراسة : أظهرت نتائج فعالية أسلوب حل المشكلات في مواجهة التأخر الدراسي ، كما أشارت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة ، لصالح المجموعة التجريبية ، التي درست من خلال أسلوب حل المشكلات .

7- دراسة كروش سميرة و مسعودي طاهر:(2018)

عنوان الدراسة : واقع التدريس بأسلوب حل المشكلات لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية لمرحلة التعليم المتوسط لولاية خنشلة .

هدف الدراسة : معرفة واقع التدريس بأسلوب حل المشكلات لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية لمرحلة التعليم المتوسط لولاية خنشلة .

عينة الدراسة : تكونت من (100)أستاذ للتربية البدنية والرياضية مستخدمين استمارة من تصميم الباحث.

8- دراسة رشا مصطفى حنفي :(2021)

عنوان الدراسة : التفكير الايجابي وعلاقته بأسلوب حل المشكلات الحياتية لدى طلاب الجامعة .

عينة الدراسة : تكومن من (65)طالب وطالبة من جامعة عين الشمس ، واستخدام مقياس أسلوب حل المشكلات الحياتية من إعداد الباحثة وكذا استخدام مقياس التفكير الايجابي من إعداد(سناء فراج).

هدف الدراسة : الكشف عن العلاقة بين التفكير الايجابي وأسلوب حل المشكلات لدى طلاب الجامعة .

نتائج الدراسة : توصلت نتائج البحث إلى وجود ارتباط موجب بين التفكير الايجابي وأسلوب حل المشكلات الحياتية لدى طلاب الجامعة ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في أبعاد أسلوب حل المشكلاتالحياتية لصالح الذكور .

*** الدراسات المتعلقة بجودة الحياة النفسية**

الدراسات الأجنبية :

1-دارسة " ديوهوبنر" :(1994)

عنوان الدراسة : " جودة الحياة لدى المراهقين.

هدف الدراسة : الكشف عن جودة حياة المراهقين.

عينة الدراسة : طبقت على عينة مكونة من (222)طالبا من الصفوف الثامن و العاشر و الثاني عشر من مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، تم تطبيق مقياس الرضا عن الحياة و بعض مقاييس الشخصية مختارة.

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط جوهري بين جودة الحياة لدى المراهقين و درجة رضاهم عن حياتهم، كانت الفروق في الرضا عن الحياة غير متأثرة بالعمر بل متأثرة بالمستوى الاجتماعي و الاقتصادي للأسرة.(رغداء علي نعيسة ،2012،ص159)

2-دراسة" شيك ": (1993)

عنوان الدراسة : جودة الحياة والسعادة النفسية في المدارس الصينية .

هدف الدراسة : معرفة العلاقة بين الهدف من الحياة كبعد من أبعاد جودة الحياة والسعادة النفسية.

عينة الدراسة: مكونة من (500)طالب جامعي .

نتائج الدراسة : وتوصلت إلى وجود علاقة ايجابية بين الهدف من الحياة والسعادة النفسية .(فوزية محمديوأمال بوعيشة ، 2013: ص9)

الدراسات العربية

1- دارسةمحمد سامي هاشم:(2001)

عنوان الدراسة : "جودة الحياة لدى المعوقين جسميا و المسنين و طلاب الجامعة" .

هدف الدراسة : معرفة الفروق في جودة الحياة لدى طلاب الجامعة و المعوقين جسميا و المسنين في ضوء متغير النوع (ذكر –أنثى), طبقت الدراسة على مجموعة من المعوقين بدرجة بسيطة و متوسطة و مسنين و مجموعة من طلاب الغرفة الأربعة لكلية التربية بمصر ,طبق مقياس جودة الحياة و مقياس القدرة على التكيف و التماسك الأسري

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى عدم وجود فرق جوهري في جودة الحياة بين الجنسين و أن هناك فروق في جودة الحياة بين الطلاب و المسنين و المعوقين جسميا, و هناك نقص كبير في جودة الحياة لدىالمسني .(سامي هشام ،2001: ص861)

2- دراسة محمود عبد الحليم منسي وأخر ون:(2006)

عنوان الدراسة : مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة .

هدف الدراسة : هدفت الدارسة إلى تصميم مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في هذا المقياس وضعت ست محاور وهي: الصحة العامة الحياة الأسرية والاجتماعية ، التعليم ، العواطف و الصحة النفسية، شغل الوقت وإدارته.

عينة الدراسة : وتم تطبيق المقياس على عينة قوامها (220) طالبا وطالبة في مختلف الكليات .

نتائج الدراسة : وأسفرت النتائج على ملائمة المقياس على البيئة العمانية.

3 دراسة مهدي كاضم وعبد الخالق نجم البهادلي : (2006)

عنوان الدراسة : مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العمانيين والليبيين دراسة ثقافية مقارنة.

هدف الدراسة : معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في كل من سلطنة عمان والجماهيرية الليبية و ودور متغير البلد والنوع والتخصص (علمي و أدبي).

عينة الدراسة : و طبقت الدارسة على عينة قوامها(400) طالبا ليبيا و (183) طالبا عمانيا و استخدم أدوات المقياسلجودة الحياة ذات الست أبعاد .

نتائج الدراسة : و توصلت الدارسة إلى النتائج التالية:

- مستوى جودة الحياة كان مرتفعا في بعدين هما الحياة الأسرية والاجتماعية والتعليم والدارسة ومتوسط في بعدينهما الصحة العامة وشغل وقت الفارغ ومنخفضة في الصحة النفسية والجانب العاطفي .
- وجود تأثير دال إحصائيا في متغير البلد حيث كان الطلبة الليبيين أعلى في الصحة العامة والعواطف في حين الطلبة الليبيين أعلى في جودة شغل الوقت الفارغ وإدارته ،وإما متغير النوع فقد كان الذكور أعلى في الصحة العامة والعواطف .
- العلاقة بين دخل الأسرة والمعدل التراكمي وأبعاد جودة الحياة كانت غير دالة مع الدخل ودالة مع المعدل التراكمي في بعدين هما جودة الحياة الأسرية والاجتماعية وجودة شغل الوقت وإدارته.(علي مهدي كاضم ، عبد الخالق نجم البهادلي ،،2006: ص67)

4- دراسة العادلي :(2006)

عنوان الدراسة : مدى إحساس طلبة كلية التربية بالرستاق بجودة الحياة ، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات .

هدف الدراسة :معرفة مستوى إحساس طلبة التربية بالرستاق في سلطنة عمان بجودة الحياة ، ومعرفة طبيعة الفروق بين طلبة كلية التربية بالرستاق في مدى الإحساس بجودة الحياة وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي .

عينة الدراسة : مكونة من (51) طالبا و(147) طالبة .

نتائج الدراسة :أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط درجات إحساس أفراد العينة ككل بجودة الحياة ، وكذلك أفراد العينة من الذكور والإناث بشكل منفرد يفوق المتوسط النظري للمقياس الذي يعكس مستوى عاليا من الإحساس بجودة الحياة ، ووجود فروق إحصائية بين متوسط درجات الطلبة على مقياس الإحساس بجودة الحياة وفق التخصص الدراسي تم تحديدها بالفروق بين تتوسط درجات بقية التخصصات المشمولة في البحث.

5- دراسة سليمان : (2008)

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

هدف الدراسة : معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلاب الجامعة في ضوء المتغيرات التالية: التخصص التقدير ألدارسي و طبيعة العلاقة بين أبعاد مقياس جودة الحياة وكل من دخل الأسرة .

عينة الدراسة : تكونت من(649) طالبا من طلاب جامعة تبوك .

نتائج الدراسة :وتوصلت نتائج الدارسة إلى:

- ارتفاع مستوى جودة الحياة في بعدين هما الحياة الأسرية والحياة النفسية ومنخفض في الحياة التعليمية وإدارة الوقت ومتوسط في بعد الصحة العامة .
- وجود تأثير دال إحصائيا في متغير التخصص على جميع أبعاد جودة الحياة باستثناء بعد جودة إدارة الوقت وكان التأثير لصالح التخصصات العلمية في أبعاد جودة الحياة العامة.(شاهر خالد سليمان ، ب ، س ،ص125،126،127).

6- دراسة احمد وحسين : (2009)

عنوان الدراسة : قياس فاعلية الإرشاد بالمعنى في تحسين جودة الحياة النفسية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الطائف .

هدف الدراسة : قياس فاعلية الإرشاد بالمعنى في تحسين جودة الحياة النفسية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الطائف .

عينة الدراسة : اشتملت العينة على (33) طالبة ، قسمن إلى مجموعتين ، تجريبية اشتملت على(17) طالبة والضابطة بواقع(16) طالبة .

نتائج الدراسة : وأشارت النتائج إلى وجود في القياس القبلي والبعدي بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس جودة الحياة النفسية لصالح المجموعة التجريبية ، مما يشر إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين جودة الحياة النفسية لدى الطالبات.

7- دارسة احمد بن عبد الله عبد العزيزالثنيان: (2009)

عنوان الدراسة :جودة الحياة وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الجامعية .

هدف الدراسة : للتعرف على مستوى جودة الحياة وكذا درجة الطلاب على مقياس القلق بالمستقبل بأبعاده المختلفة وكذلك الكشف عن الفروق بين أفراد عينة البحث وفقا لمتغيرات الدارسة إضافة إلى إلقاء الضوء على مفهوم جودة الحياة من الروية النفسية استخدمت الدارسة الأدوات التالية: مقياس جودة الحياة ومقياس قلق المستقبل من إعداد الباحث .

عينة الدراسة : تكونت من(500) طالبا وطالبة من جامعتين حكومتين وجامعتين أهليتين

نتائج الدراسة : توصلت الدارسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين جودة الحياة وأبعادها المختلفة وقلق المستقبل وإبعاده المختلفة
- وجود فروق بين أفراد عينة البحث في جودة الحياة وفقا للتخصص لصالح العلميين.
- عدم وجود فروق تبعا لنوع الجامعة حكومية أو أهلية .
- يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال أبعاد قلق المستقبل للعينة ككل في ضوء المتغيرات ، التخصص و نوع الجامعة.

8- دراسة علي :(2012)

عنوان الدراسة : فاعلية التدريب على السلوك ألتوكيدي في تحسين جودة الحياة النفسية لدى عينة من الطالبات ذوات الإعاقة السمعية في جامعة حائل .

هدف الدراسة : التعرفعلى فاعلية التدريب على السلوك ألتوكيدي في تحسين جودة الحياة النفسية لدى عينة من الطالبات ذوات الإعاقة السمعية في جامعة حائل .

عينة الدراسة : تكونت من(20) طالبة ، مقسم إلى مجموعتين ، تجريبية اشتملت على (10) طالبات ، والضابطة اشتملت على(10) طالبات .

نتائج الدراسة : أشارت إلى وجود فروق في القياس ألبعدي بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس جودة الحياة لصالح المجموعة التجريبية ، وعدم وجود فروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس ألبعدي و ألتتبعي.

9-دراسةبخوس نورس و حميداني خرفية : (2016)

عنوان الدراسة : جودة الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طالبات زياد عاشور بالجلفة.

هدف الدراسة : التعرف على مستوى جودة الحياة ومستوى الصحة النفسية لدى طالبات جامعة زيان عاشور حسب متغيرات السن ، المستوى الدراسي ، (أولى جامعي ،الثانية ، الثالثة ، الأولى ماستر ، الثانية ماستر)، التخصص (علمي ، أدبي)، الاقامة (داخلي ، خارجي).

عينة الدراسة :أجريت الدارسة على عينة قدرها (100) طالبة جامعية مقيمة موزعة على التخصصين (23 علمي و 77 أدبي (واختيرت من مختلف السنوات) طور ليسانس و طور الماستر، وكذلك بين (72) مقيمة و(28) غير مقيمة استعمل الباحث مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة لعلي كاظم مهدي وعبد الحليم منسي والذي تكون من 6 أبعاد سابقة الذكر واستعمل كذلك مقياس الصحة النفسية .

نتائج الدراسة : وتوصلت الدارسة إلى النتائج التالية:

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

10- دارسة بعلي مصطفى وجغلولي يوسف: (2016)

عنوان الدراسة : مستوى جودة الحياة لدى طالبات جامعة ولاية المسيلة.

هدف الدراسة : هدفت الدارسة إلى معرفة مستوى جودة الحياة لدى طالبات جامعة المسيلة واستعمل الباحث مقياس هويدة محمود وفوزية الجمالي و يحتوي على سبعة أبعاد (الصحة العامة و الرضا عن الحياة و العلاقات الأسرية العلاقات الاجتماعية و النجاح الأكاديمي و الممارسات الدينية و شغل أوقات الفارغ) .

عينة الدراسة :تكونت عينة البحث من(55) طالبة من مستوى السنة الأولى ماستر بقسم علم النفس بجامعة المسيلة .

نتائج الدراسة: توصلت الدارسة إلى 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 الأسرية ،الاجتماعية ،التعليم (ومتوسط في)الصحة العامة شغل الوقت والفراغ(ومنخفض في)الصحة النفسية والجانب العاطفي .

–عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة تبعا لمتغير السن اقل من(24) سنة وأكبر من(32) سنة.

–لا توجد فروق بين المقيمين وغير المقيمين في الجامعة.

11–دراسة ماضي :(2016)

عنوان الدراسة : قياس مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعة ذي قار.

هدف الدراسة : قياس مستوى جودة الحياة طلبة جامعة ذي قار ومعرفة الفروق بدلالة الجنس والمرحلة العمرية والتخصص .

عينة الدراسة : تكونت من(500) طالب وطالبة .

– **نتائج الدراسة** : أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الوسط الافتراضي البالغ 105 ، مقارنة بالوسط الحسابي البالغ 95، وبهذا فان طلبة ذي قار لا يتمتعون بمستوى مقبول من جودة الحياة .

12–دارسة محمد عبد الله إبراهيم و سيدة صديق :(2006)

عنوانالدراسة :"دور الأنشطة الرياضية في جودة الحياة لدى طلبة جامعة قابوس".

هدف الدراسة :معرفة دور الأنشطة الرياضية على مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس في ضوء متغير النوع (ذكر- أنثى) و التخصص (إنساني-علمي) و التي تم قياسها بمقياس ذا ستة أبعاد, و لتحقيق ذلك طبق مقياس جودة الحياة.

عينة الدراسة:تكونت من طلبة الجامعة (123) طالبا و (36) طالبة من الذين يمارسون الرياضة و (06) طالبا و طالبة من الذين لا يمارسون الأنشطة الرياضية .

نتائج الدراسة : وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة في جودة الحياة بين الطلبة لصالح الطلبة الذين يمارسون الأنشطة الرياضية و تبين وجود فروق في جودة الصحة النفسية و جودة التعليم و الدراسة و جودة الجانب العاطفي و جودة الحياة الأسرية و الاجتماعية وجودة شغل الوقت ,وعدم وجود تأثير دال في متغير النوع والتخصص.

(محمد عبد الله إبراهيم ،سيدة عبد الرحيم صديق ،2006: ص ص277-278)

-**التعقيب على الدارسات السابقة** : تعتبر الدراسات السابقة مصدر الهام وتوجيه للباحث قصد التعرف على ماتوصل إليه الباحثون الآخرون من اجل تكملة جهودهم أو مراجعة أعمالهم مع مرور الزمن أوإيضاح ماغاب عن بحوثهم ، كما تساعد الباحث في تصميم دراسته في حدود الإمكانيات البشرية والمادية .

أولا: أسلوب حل المشكلات

وفي ضوء ما تم استعراضه في الدراسات السابقة نلاحظ أن اغلب الدراسات قد تطرقت الى دراسة الفروق وفق متغير الجنس والتخصص وهذا ماتشترك فيه دراستنا مع هذه الدراسات .

* **فمن حيث أهداف فقد تنوعت الدراسات في تناولها لمتغيرات الدراسة** فمنها من كان الهدف هو العلاقة بين بعض المتغيرات ذات الصلة بالدراسة ومتغيرات أخرى .

***كما تنوعت الدراسات في استخدامها لإجراءاتالبحث من حيث** :الأدوات ، الأساليبالإحصائية والخصائص السيكومترية كل حسب طبيعة الفروض و الأهداف.

***أما بالنسبة للأساليبالإحصائية** كما ذكرنا فقد تنوعت حسب الهدف من استخدامها في الدراسات السابقة .

***أمامن حيث المنهج** فقد تباينت الدراسات السابقة في طبيعة استخدامها للمنهج ويرجع ذلك لاختلاف التساؤلات والفرضيات وأهداف كل دراسة فمنها من استخدم المنهج التجريبي كدراسة ألوري(1983)، ودراسة " ديتمان "(2013) ودراسة بالموشي(2016) ، ومنها من استخدم المنهج الوصفي ألارتباطي كدراستنا و دراسة نوال بريك (2016) ، بوسي عصام (2016) .

***أما بالنسبة لحجم للعينة** فقد تباينأيضا في مختلف الدراسات السابقة فلقد لاحظناأنهناك مناعتمدت العينات ذات الحجم كبير كدراسةابوغزالة وفلوه (2014) ودراسات ذات حجم عينة صغير كدراسة"الوي"(2012) ودراسة زواوي (1992) ، أما دراستنا الحالية فقد تناولت عينة مقبولة إحصائيا ، كما قد لاحظنا اختلاف في اختيار العينة في معظم الدراسات السابقة ، فمنها من شملت تلاميذ كدراسة ألوري (1983) ومنها من اشتملت على طلبة الجامعة كدراسة فاي" (2001) ودراسة كاسيدي ولونج (1996) ،وهي تشترك مع دراستنا الحالية . فقد حظيت المرحلة الجامعية بالنصيبالأكبر كون هذه المرحلة من أصعب المراحل لدى الطالب الجامعي أين يواجه فيها تحديات الصعبة التي تتطلب منه اتخاذأسلوب في حل المشكلات .

أما من حيث للنتائجالمتوصل في الدراسات السابقة : ارتباط موجب بين اسلوب حل المشكلات ومتغيرات اخرى في حين ارتباط سالب مع أسلوب حل المشكلات ومتغيرات اخرى ما يجعلتباين في النتائج التي سنتوصل اليها .

***أما بالنسبة للبيئة** فقد كانت معظم الدراسات قد طبقت على البيئة العربية ماعدا دراسة" فاي "(2001) ، ودراسة "وي "(2012) ،و دراسة " ديتمان " التي تناولت البيئة الأجنبية ، وتميزت دراستنا عن باقي الدراسات أنهاالأولى في كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية لجامعة ورقلة التي تتناولمتغير أسلوب حل المشكلات وعلاقته بجودة الحياة النفسية معا والعينة كانت من طلبة الجامعة ، والتي تحاول كشف مستوياتكل من أسلوب حل المشكلات وجودة الحياة النفسية لدى الطلبة .

ثانيا :جودة الحياة النفسية

وفي ضوء ما تم استعراضه في الدراسات السابقة نلاحظ أن اغلب الدراسات قد ركزت في تناولها لمتغير جودة الحياة النفسية كمتغير تابع أو مستقل على معرفة مستويات جودة الحياة كدراسة مصطفى بعلي وجغلولي يوسف (2016) و الفروق حسب متغير الجنس اوالتخصصالأكاديمي وهذا ما تشترك فيه دراستنا مع هذه الدراسات .

* **فمن حيث أهداف** فقد تنوعت الدراسات في تناولها لمتغيرات الدراسة فمنها من كان الهدف هو العلاقة بين بعض المتغيرات ذات الصلة بالدراسة ومتغيرات أخرى .

* **كما تنوعت الدراسات في استخدامها لإجراءات البحث من حيث :** الأدوات ، الأساليب الإحصائية والخصائص السيكومترية كل حسب طبيعة الفروض و الأهداف.

***أما بالنسبة للأساليب الإحصائية** كما ذكرنا فقد تنوعت حسب الهدف من استخدامها في الدراسات السابقة .

***أما من حيث المنهج** فقد تباينت الدراسات السابقة في طبيعة استخدامها للمنهج ويرجع ذلك لاختلاف انطلاقات كل دراسة ، فمنها من استخدم المنهج التجريبي كدراسة علي (2012) ، ومنها من استخدم المنهج الوصفي ألارتباطي كدراسة بخوس نورس وخرفية (2015) ودراستنا الحالية .

***أما بالنسبة لحجم للعينة** فقد تباين أيضا في مختلف الدراسات السابقة فلقد لاحظنا أنهناك من استخدم العينات ذات الحجم كبير كدراسة سليمان (2008) ، ودراسات ذات

حجم عينة صغير كدراسة علي (2012) ، أما دراستنا فقد تناولت عينة مقبولة إحصائيا ، كما أن لاحظنا معظمالدراسات تناولت عينة على طلبة الجامعة كدراسة كاضم وعبد الخالق البهادلي (2006) ، وهذا مادفعنا لاختيار عينة دراسة من طلبة الجامعة .

* **اما من حيث النتائج** المتوصل إليها في الدراسات السابقة : مستوى جودة الحياة مرتفع كدراسة كاضم (2006) مستوى جودة الحياة منخفض كدراسة ماضي (2016) وبخوس نورس وخرفية (2015).

وجود علاقة سالبة بين جودة الحياة ومختلف متغيرات أخرى كدراسة احمد وحسين (2009).

***أما بالنسبة للبيئة** فقد كانت معظم الدراسات قد طبقت على البيئة العربية ماعدا دراسة" " شيك" (1993) و دراسة " دبنهور " التي تناولت البيئة الأجنبية ، وتميزت دراستنا عن باقي الدراسات أنها الأولى في كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية لجامعة ورقلة التي تتناول متغير أسلوب حل المشكلات وعلاقته بجودة الحياة النفسية معا والعينة كانت من طلبة الجامعة ، والتي سعت للكشف عن مستويات كل من أسلوب حل المشكلات وجودة الحياة النفسية لدى عينة من الطلبة بجامعة ورقلة .

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

بعد الاطلاع على مختلف الدراسات السابقة التي تخدم متغيرات الدراسة تمكنا من :

-الإلمام بموضوع الدراسة ومحاولة سد الثغرات في الدراسات السابقة .

-صياغة فرضيات الدراسة .

-معرفة الخصائص السيكو مترية للاده و الأساليبالإحصائية المناسبة .-

-معرفة حجم العينة .

-معرفة المنهج المناسب .

-تفسير ومناقشة النتائج الدراسة في ظل هذه الدراسات وغيرها .

خلاصة الفصل :

تم تطرق في هذا الفصلإلىأهم الخطوط العريضة للدراسة فقد تضمن إشكالية الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها ، بالإضافةإلىأهدافوأهمية الدراسة وتم تناول تعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة ، كما تم الاستعانة بالدراسات السابقة التي تعد دعامة أساسية في الدراسة .

الفصل الثاني

أسلوب حل المشكلات

الفصل الثاني: أسلوب حل المشكلات

تمهيد :

1. مفهوم أسلوب حل المشكلات.
2. أنواع حل المشكلات.
3. أهمية أسلوب حل المشكلات.
4. مراحل حل المشكلات.
5. نماذج من أساليب حل المشكلات.
6. النظريات السيكولوجية المفسرة لأسلوب حل المشكلات.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

توجد المشكلة حين يكون لدى الفرد هدف ولم يتعرف بعد على وسائل تمكنه من تحقيق ذلك الهدف، بينما حل المشكلة هو القدرة على تمييز المعرفة والمهارات واستخدامها بحيث تحقق الهدف المنشود، من خلال هذا الفصل سنتطرق إلى موضوع أسلوب حل المشكلات

مفهوم المشكلة :

قبل التطرق إلى مفهوم أسلوب حل المشكلات لا مناص من التعرف على مفهوم المشكلة أولا فلقد قدم العديد من العلماء و الباحثين تعاريف مختلفة لها وسنعرض مفهومين للمشكلة في النقاط التالية :

يرى خير الله (1978) أن المشكلة هي " حالة من عدم الرضا والتوتر تنشا عن ادراك وجود عوائق تعترض الوصول إلى الهدف أو عجز او قصور في الحصول على النتائج افضل بالاستفادة من العمليات والأنشطةالمألوفة على وجه أحسنوأكثر كفاية "(سيد خير الله،1978، ص:519) .

ويعرف "احمد بلقيس " و" محمد خطاب " (1989) المشكلة بأنها موقف يؤدي إلى الحيرة والتوتر واختلال التوازن المعرفي والانفعالي . (احمد بلقيس ومحمد خطاب ،1989 ، ص22).

1. **مفهوم أسلوب حل المشكلات:**

يعرف الباحثان "كروليك" و" رودنيك" (1980)

هو عملية تفكير يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة وخبرات سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا له، وتكون الاستجابة بأداء عمل ما يستهدف حل التناقض أو الغموض الذي يتضمنه الموقف، وقد يكون الموقف التناقض على شكل فجوة أو خلل في مكوناته أو عدم وجود ترابط منطقي بين أجزائه.

وفي نفس السياق يرى " جروان" (2002) أن أسلوب حل المشكلات هو { عملية تفكيرية مركبة يستخدم بها الفرد خبراته ومهاراته من أجل القيام بمهمة غير مألوفة أو معالجة مشكلة أو تحقيق هدف لا يوجد حل جاهز له}.

ويرى " بنجهام" أسلوب حل المشكلات على أنه { عملية التغلب على الصعوبات التي يقابلها الفرد من الوصول إلى هدف ما هذه العملية تعتمد على إنهاء حالة من التوتر واستعادة الكائن الحي لحاله من الاتزان الداخلي عن طريق التكيف مع الظروف أو تحقيق العقبات}.(أمل محمد السعيد عبد الرزاق ، 2004: ص56)

يؤكد هذا التعريف على أنأسلوب حل المشكلات يعتبر عملية تهدف إلىإيجاد حل للعقبات التي تعترض الفرد بهدفإحداث نوع من التوافق النفسي .(نبيلة بن الزيينب ، س : ص 196).

كما يرى "خير الله، و الكناني" (1983) أن أسلوب حل المشكلات ليس إلا نوعا من التعلم يشبه في طبيعته الأنواع الأخرى التي تتضمن علاقات معقدة، ويخضع للقوانين نفسها التي تخضع لها، فالفرد الذي يعمل على حل مشكلة لديه دافع لمواجهة المشكلة بحيث يحقق أهدافه، ويتعلم الحل بما يتفق مع قانون الأثر والتعزيز، وحل المشكلات في الأساس عبارة عن بحث عن معلومات خاصة بمشكلة لا يتوافر حلها، وإعادة ترتيبها وتقويمها، وهو يستلزم اكتشافا للعلاقات بين الوسائل والغايات أكثر مما تستلزم أشكال أخرى من التعلم، والاختلاف في الدرجة لا في النوع.

وبعد تعرضنا إلى بعض التعاريف الخاصة بمفهوم أسلوب حل المشكلات يمكن أن نلخص إلى أن كل من تعريف "كروليك" و "رودنيك" و" جروان" يتفقان في تعريف أسلوب حل المشكلات إذ يعد نشاط فكري يستخدم الفرد خلاله المعلومات والمهارات والخبرات السابقة للوصول إلى غاية محددة.

أما في تعريف "بنجهام" فيرى بأنها عملية لتخطي صعوبات تعترض الفرد وتحقيق التكيف.

وفي تعريف "خير الدين والكناني" يعتبر أسلوب حل المشكلات أنها عملية تعلمية يكون لدى الفرد دافع لحل المشكل حتى يتمكن من تحقيق (نوال بريك،2016، ص17-16)

1. أنواع حل المشكلات:

حصر "ريتمان" أنواع المشكلات في خمس أنواع، استناد إلى درجة وضوح المعطيات والأهداف:

- مشكلات تحدد فيها المعطيات ،والأهداف بوضوح تام.
- مشكلات توضح فيها المعطيات، والأهداف غير محددة بوضوح.
- مشكلات أهدافها غير محددة وواضحة، ومعطيات غير واضحة.
- مشكلات تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات.
- مشكلات لها إجابة صحيحة، ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة، وتعرف بمشكلات الاستبصار.

أما " فتحي الزيات" فيصنفها إلى:

- مشكلات الترتيب.
- مشكلات التعلم الاحتمالي.
- مشكلات الاستبصار.
- مشكلات المتاهة اللفظي.
- مشكلات مطابقة المفاهيم.
- مشكلات الدوائر الضوئية الكهربائية.
- مشكلات سلاسل الأعداد أو الحروف أو الأشكال.
- مشكلات الاستدلال العددي.
- مشكلات المواقف المصطنعة أو محاكاة الواقع.
- مشكلات التفكير التباعدي.

- مشكلات متعلقة بالحياة.(نوال بريك،2016، ص17)

2. أهمية أسلوب حل المشكلات:

إن أسلوب حل المشكلات يوفر الرغبة والتشوق للتعليم والمشاركة الفعالة من قبل التلميذ حيث يقوم الحديث لحل المشكلات عل الأسس التالية:

التعلم من خلال العمل ويكون أكثر استقرارا وثباتا حيث يكون فعالا ونشيطا من خلال ممارسته لكل مراحل حل المشكلة.

- إثارة الدافعية للتعلم والإقبال عليه بشوق ورغبة وذلك لان الطالب يشارك في حل مشكلاته باستخدام خبراته السابقة حيث يبدأ من المألوف إلى غير المألوف تدريجيا والعلوم أنه كلما ازدادت الدافعية الداخلية للتعلم يزداد التعلم الجيد.
- الاستمتاع بالعمل على حل المشكلة التي صاغها الطلاب بأنفسهم وشعروا بوجودها وبضرورة لها لأنها تتحدى مفاهمتهم، ومعروف أن نوعية التعلم الجيد تزداد بزيادة استمتاع المتعلم بعملية التعلم.
- أسلوب حل المشكلات يعمل على إثارة الدافعية عند المتعلم فإذا واجه الطالب مشكلة كانت حافزا له يدفعه إلى البحث والتجريب بدافع قوي.
- أسلوب حل المشكلة يعمل على تنمية المعلومات التكنولوجية والقدرات المهنية فإذا تمكن الطالب من استخدام أسلوب حل المشكلات في المدارس المهنية فإنه يمكنهم أن ينقلوا هذه الخبرة إلى مواقف جديدة خارج المدرسة.
- أسلوب حل المشكلات يدفع الطلاب إلى بناء معرفتهم ذاتيا ولا ينتظرون تلقي المعرفة من احد ويكون لهم دور إيجابي فعال في جميع مراحل أسلوب حل المشكلات.
- أسلوب حل المشكلات عندما يمارسه الطلاب يوفر استراتيجية جديدة لتنمية مهارات العمل الجماعي ومهارات تطبيق النظريات والمفهومات العلمية ويعطي الفرصة للإبداع والابتكار والمبادرة خاصة عندما تكون المشكلات حقيقية وذات علاقة بحيادة الطالب والمجتمع.
- أسلوب حل المشكلات يغرس قيما واتجاها تتفق مع مواصفات مجتمع المستقبل المرغوب.

وما يمكن أن يساهم فيه أسلوب حل المشكلات لدى التلميذ هو تعليم الطلاب التفكير الصحيح والجيد حتى يتمكن من مواجهة المواقف الحياتية مواجهو منطقية سليمة، وتنمي لدى الطالب المتعلم روح الاستكشاف والبحث التقصي وعليه فالقدرة على حل المشكلات هي متطلب أساسي في حياة التلميذ.(نوال بريك، 2016، ص 19-18)

3.مراحل حل المشكلات:

يقوم النشاط العقلي لحل المشكلات على استخدام عدد كبير من مكونات الأعداد أو التجهيز أو المعالجة والواقع أن تحديد عدد من العمليات العقلية المستخدمة يتوقف على إمكانية تصنيف أي مجموعة من الخطوات تحت أي من هذه العمليات

وبصفة عامة يمكن القول أن النشاط العقلي المستخدم في حل المشكلات يمر بالمراحل التالية:

1)مرحلة الإعداد أو فهم المشكلة:

وتتضمن الأنشطة التالية: تحديد معيار أو محك للحل، حديد أبعاد المشكلة من خلال البيانات المعطاة، تحديد المحددات التي تحكم استراتيجيات الحل، مقارنة المشكلة بما هو مخزن من خبرات سابقة في الذاكرة، والخرجات وتشمل: بناء أو تكوين تصورات الحل، تقسيم أو تجزئة المشكلة الرئيسية إلى مشكلات فرعية، تبسيط المشكلة عن طريق تجاهل بعض المعلومات التي ليس لها صلة بالمشكلة والتركيز على المعلومات المرتبطة بالمشكلة.

2)مرحلة انتاج أو استنتاج الحلول الممكنة:

وتتضمن الأنشطة التالية: استرجاع الحقائق والأساليب من الذاكرة طويلة المدى، فحص وتمحيص المعلومات المتاحة في البيئة المجالية للمشكلة، معالجة محتوى الذاكرة قصيرة المدى، تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى لاحتمال استخدامها فيما بعد، وأخيرا إنتاج الحل.

3)مرحلة إصدار الأحكام أو تقويم الحلول المستنتجة:

وتتضمن الأنشطة التالية: مقارنة الحل المستنتج بمعايير أو محكات الحل، اختيار أساس لاتخاذ القرار الذي يلائم المحددات المتماثلة في المشكلة، الخروج بقرار حل المشكلة أو أن الأمر لايزال يتطلب مزيدا من العمل أو التفكير أو المعلومات.

وتعد مراحل الإعداد أو التحضير أو الفهم والإنتاج والتقويم أو إصدار الحكم من الواجهة المنطقية مراحل مهمة وضرورية لحل المشكلات، ويضيف البعض إلى هذه المراحل الثلاث مرحلة رابعة هي مرحلة الحضانة أي حضانة الفكرة التي غالبا ما يفترض وجودها بشكل افتراضي أو محتمل ولكنه يمثل أهمية لا يستهان بها وترجع أهمية هذه المرحلة إلى الفترة التي لا يكون الفرد خلالها نشطا واعيا تماما وهي الفترة التي يبدأ خلالها محاولة حل المشكلة لكنه لم يصل بعد لحل والواقع أن مرحلة الحضانة تسترعى اهتمام كثير من الناس بوصفها عاملا مهما يساعد في حل المشكلات، ويدل هؤلاء على ذلك أن معظم الأفراد ذكروا أنهم توصلوا إلى حلول لمعظم المشكلات وهم خارج نطاق الموقف المشكل أو بعد فترة قد تطول أو تقصر من مواجهة المشكلة وقد تكون الظروف التي توصلوا خلالها لحل كثير من تلك المشكلات خارج المجال الفيزيقي للموقف المشكل.

ويرى "مايير" (1992) أن مرحلة الحضانة أو الاختمار عبارة عن الاحتفاظ بالمشكلة مع انشغال الفرد بأشياء أخرى لكي تنضج وتسمح لنا هذه المرحلة بالتخلص من التعب والملل المرتبط بحل المشكلة، ومن ثمة فمن المحتمل جدا أنه أثناء فترة الحضانة ينسى معظم الأفراد الحلول الفاشلة لمشكلاتهم.

وأخيرا يمكن القول أن المراحل السابقة متداخلة وتعتمد كلا منها على الأخرى بدرجة كبيرة وأن نشاط حل المشكلات بصفة عامة ينطوي على أنشطة معقدة تجعل هذه المرحلة تحدث بطريقة مترابطة، ومتداخلة ولا يمكن الفصل بين تلك المراحل.(نوال بريك، 2016، ص 20،21،22)

4.نماذج من أساليب حل المشكلات:

ساهمت نظريات علم النفس في صياغة النظرية لمفهوم أساليب حل المشكلات، والتي يمكن العرض لهذه المساهمات كما يلي:

- **أسلوب المحاولة والخطأ:**

الذي قدمت له "نظرية ثورندايك" لتفسير التعلم، التي ترتكز إلى تصوير التعلم كنتاج لعملية حل المشكلات، والتي نقوم على تعزيز الربط بين المثير والاستجابة، ولذلك فإن المحاولات العشوائية التي يقوم بها الكائن تتلاشى مع التكرار نظرا لفشلها في تحقيق المكافأة، الأمر الذي بلوره ثورندايك في قانون الأثر.

وبهذا المعنى فإن أسلوب المحاولة والخطأ هو القانون الأقدم احل المشكلات، والتي يعتبره بارون، على صعيد النشاط الإنساني، بأنها مجرد استفادة من الخبرات السابقة لفهم كيف يمكن حل المشكلة، وهي أسلوب يعتمد على تجريب عدد من الاستجابات المختلفة، والتي قد يفيد أحدها في الوصول إلى الهدف، زلكن دون ضمان لذلك، وفي الواقع أن الفرد يلجأ إليها في حل الافتقار إلى المعلومات الكافية للتصرف بشكل منهجي بحثا عن الحل.

- **الاستبصار، كأسلوب لحل المشكلات:**

يستند هذا الأسلوب على أسس ومبادئ نظرية الجشتالت، ومن أشهر منظريها، "فورتهايمر" و "دنكر" و "كوهلر".

ولقد حظيت عملية تعلم حل المشكلة بعناية أساسية في نظرية الجشتالت، التي تقدمت بمفهوم الاستبصار، التي تقتضي إنجاز الحل فجأة، وتنشأ بعد مرحلة تأمل وانتظار، على عكس ما

ذهب إليه السلوكيون، من أن الحل يأتي بالتدريج من خلال المحاولات المتتابعة، ويراهن الجشتالتيون بأن الحل الناجم عن الاستبصار مقاوم للنسيان، وسهل الانتقال إلى مواقف إشكالية أخرى، ولذلك فإن حل المشكلة بالاستبصار يقتضي فهما حقيقيا وإدراكا صحيحا للمشكلة وتمثيلا واضحا لعناصرها وللعلاقات بين هذه العناصر.

وبهذا المعنى يؤكد "سولسو" إلى أن الاستبصار ينشأ عن تمثيل المشكلة عقليا، وتصورها جيدا بالدرجة الكافية لمساعدة الشخص لإيجاد الحل، والذي يبدو وكانه حصل فجأة في لحظة استبصار خاصة، أو لحظة العثور على المعنى.

- **الاستعانة بالاستراتيجيات الهادفة:**

قدم علم النفس المعرفي نظرية متكاملة في حل المشكلات، واستطاع من خلال قدر كبير من الدراسات التجريبية أن يميز بين نوعين من الاستراتيجيات المعرفية التي يمكن للمرء توظيفها في حل المشكلات، على النحو التالي:

-استراتيجيات مرتبطة بالمحتوى المعرفي، وهي ما يتراكم لدى الفرد من معرفة كيف know how، والتي ترتبط بمعرفة know what ضمن إطار الموضوع المعرفي، والتي تتراكم لدى الأشخاص المتخصصين في الحقول المعرفية المختلفة، وهي في الحقيقة ترتبط بمقدار ما يتحصل لدى هؤلاء المتخصصين من خبرات في حقل اختصاصهم.
-استراتيجيات عامة لحل المشكلات، والتي هي في الواقع مستقلة عن المضمون المعرفي، وعادة ما يتم تسميتها بالاستراتيجيات الهادية heuristiques.

ومن هذه الاستراتيجيات:

1)تحليل الوسائل، الغايات means ends analysis، وهي الإنطلاق من المعرفة المسبقة بالغاية النهائية للمعالجة المعرفية، والبحث عن وسائل الوصول إلى هذه الغاية ضمن الشروط المحددة للمشكلة.

2)التفكير التشبيهي analogical thinking، والذي يستند إلى إدراك التشابه بين موضوع المشكلة وموضوع المشكلات محلول مسبقا، للمساعدة في البحث عن أسلوب حل مناسب.
3)العمل للأمام والخلف working forward and backward، وهي استراتيجية تقتضي الحركة من المعطيات إلى الأهداف، وفي نفس الوقت من الأهداف نحو المعطيات، بحثا عن الأسلوب الموصل إلى الحل (baron،1989)

مما سبق تخلص الباحثة إلى أن:

- تصور أساليب حل المشكلات يتضمن مكونا عقليا ومكونات أخرى سلوكية ووجدانية، تتضافر جميعها مع في عملية حل المشكلة.

أساليب حل المشكلات تتفاوت من شخص إلى آخر، ومن سياق إلى آخر، ولعل عنصر الخبرة هي عامل شديد التأثير في طبيعة الأسلوب، ونجاعة تطبيقه.(خديجة محمد حسن أبو حمدة،2017، ص 22-24)

نموذج هيبنر (Heppner)

يعد نموذج هبنر: في الوقت المعاصر من أكثر النماذج شيوعا واستخداما في أسلوبحل المشكلات حيث يرى أن اسلوب حل المشكلات يشمل على عدة جوانب:

(General Orientation).التوجه العام
(Problem Definition). تعريف المشكلة
(Generating Alternatives). توليد البدائل
(Decision Making). اتخاذ القرار
(Verification).التحقق من النتائج

ففي مرحلة **التوجه العام للمشكلة** يتميز الفرد الفعال بالنظر للمشكلة على اعتبارها جزءا من حقائق الحياة اليومية، وينظر إلى نفسه باعتبار أن لديه القدرة للتعامل مع المشكلات، كما يستطيع أن يميز الموقف المشكل عندما يواجهه، ولا يتصرف بطريقة قهرية، بل يواجه المشكلة بأسلوب منظم. وفي مرحلة **تعريف المشكلة** يعمل الشخص الفعال على جمع

المعلومات والبيانات حول الموقف المشكل وتحديد المشكلة باستخدام عبارات واضحة وذات مدلول ملموس وواقعي، كما يتعرف الفرد على مشاعره وانفعالاته وتصرفاته ومعلوماته المتعلقة بالموقف المشكل. إضافة إلى التعرف على عناصر الموقف المشكل وفي مرحلة **توليد البدائل** يتمتع الفرد الفعال بالمرونة ولا يجمد في تفكيره عند بدائل محددة، كما يستطيع التحرر من الانفعال والشعور بالإحباط، ويفكر بأكبر عدد ممكن من البدائل وذلك باستخدام أسلوب العصف الفكري دون إخضاع البدائل للتقييم. وفي مرحلة **اتخاذ القرار** يقوم الشخص الفعال بموازنة البدائل بناء على ما يمكن إن يترتب عليها من نتائج إيجابية أو سلبية على المدى القريب والبعيد وبناء على قابلية البديل للتحقيق ومرغوبيته بالنسبة للفرد، ويتم اتخاذ القرار في ضوء هذه الموازنة ويتم وضع خطة العمل المناسبة. وفي مرحلة **التحقق من النتائج**يقوم الفرد باختيار خطة العمل لمعرفة مدى نجاحها في تحقيق الأهداف واتخاذ قرار بشأنها في ضوء ذلك ،. محمد عمران (2014، ص :65)والدراسة الحالية في مقياسها تعتمد على هذا النموذج لاعتباره من أكثر النماذج استخداما وشيوعا في أسلوب حل المشكلات ويناسب أيضا مع عينة الدراسة .

5.النظريات السيكولوجية المفسرة لأسلوب حل المشكلات:

- **النظرية السلوكية:**

تقوم النظرية السلوكية على أساليب كثيرة من أهمها أسلوب المحاولة والخطأ، والذي يعني أن الفرد عندما يواجه موقف مشكل فإنه يحاول إيجاد الحل عن طريق المحاولة الخطأ اعتمادا على خلفيته التعليمية، ومن ثم فالمشكلة على هذا الأساس تمثل هذا المثير لدى الفرد ومحاولة حلها يكون بمثابة استجابة وعليه عندما يواجه الفرد مشكلة فإنه يحاول حلها عن طريق الاستجابة لها من خلال ما لديه من معلومات ومفاهيم سبق له تعلمها أي أن تعلم حل المشكلات ليس إلا امتدادا لتعلم الارتباطات بين المثيرات والاستجابات، والذي يفسر بعض جوانب سلوك حل المشكلة وخاصة إذا كانت مشكلات بسيطة محددة بدقة أو المشكلات التي سبق تدريب الفرد

عليها تدريبا جيدا، أما إذا كانت المشكلات جديدة فيصعب حلها طبقا لمبدأ المحاولة والخطأ أو الارتباط بين المثير والاستجابة.

- **النظرية الجشطالتية:**

يؤكد أصحاب الاتجاه الجشطالتي على أهمية البنية التركيبة للموقف المشكل، وتكوين بنية جديدة من الأفكار القديمة، فالمشكلات من وجهت نظرهم ما هي إلا مشكلات إدراكية تظهر إلى الوجود عندما يحدث توتر أو إجهاد نتيجة للتفاعل بين الإدراك وعوامل التركيز، وعند التفكير بهدف حل مشكلة ما يبرز على السطح الحل الصحيح في لحظة فجائية وذلك وفقا لمبدأ الاستبصار، إلا أن "مايير" قد ميز بين حل المشكلات بالاستخدام المباشر للتعلم السابق وحل المشكلات القائم على إنتاج الحل، وإشارة إلى أن تكوين بنية يقوم على الاسترشاد بالتوجيهات المنبثقة من الموقف نفسه، أي بمعنى الاقتصار على تحليل الخبرات السابقة ليس كافيا لفهم نشاط حل المشكلات.

- **النظرية المعرفية:**

الاتجاه المعرفي اهتم علمائه بحل المشكلات باعتباره نشاط يمثل عدة عمليات معرفية منها: التذكر، الانتباه، التفكير، كما يعتقد المعرفيون أن موقف حل المشكلة هو موقف يواجه يواجه الفرد ويتفاعل معه ويستحضر ما لديه من خبرات للارتقاء في معالجته الذهنية للموقف الذي تدور حوله المشكلة، وحتى يتمكن من الوصول إلى خبرة تمثل الحل المرغوب.

كذلك نجد أن الباحث "برونر" في نموذجه الارتقائي عام (1966) حاول أن يفسر كيف يستقبل الفرد المعلومات ويجهزها، وما هي العمليات العقلية المستخدمة في ذلك، ومن ثمة عرف التعلم الإكتشافي بأنه إعادة صياغة محددات الموقفيالمشكل في نماذج إدراكية جديدة، وجوهر الاكتشاف عند "برونر" هو إحساس المتعلم بالتعارض الذي يؤدي به إلى الاهتمام، ما يحدث

فيه من توتر معرفي وبالتالي يسعى إلى حالة عدم التوازن، بالوصول إلى اكتشاف جديد على هيئة إعادة تنظيم البناء المعرفي.

من خلال ما تم عرضه من النظريات نجد أنها تختلف في تفسير حل المشكلات باختلاف الوجهة التي تتبناها، وعليه، إذ يرى الاتجاه السلوكي أن حل المشكلات موقف على يمكن أن يخضع للتعلم، ويكون ذلك لتقسيم أجزائه إلى خطوات يسير فيها المتعلم خطوة تلو الخطوة.

أما المعرفيون فهم يفترضون أن حل المشكلات موقف يواجهه المتعلم ويتفاعل معه، فيستحضر فيه خبراته ومعلوماته من مخزون الذاكرة، بهدف أن يرتقي في معالجته الذهنية لموقف المشكلة.

وفيما يخص النظرية المعرفية تعتبر أن حل المشكلات هي نشاط يمثل عدة عمليات معرفية منها: التذكر، الانتباه، التفكير.

حتى يتمكن من الحصول على حل للمشكلة وبالتالي يصل خبرة جديدة.

وأما عن الجشطالت فلم يقدموا تفسيرا عقليا واضحا لعملية الربط بين المعطيات والأهداف في حل المشكلة، فترى أنها ناتجة عن الاستبصار الذي بدوره يؤدي إلى حل المشكلات.(نوال بريك،2016، ص : 20-19) .

خلاصة الفصل:

لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى توضيح مفهوم أسلوب حل المشكلات وبعد ذلك تم التطرق إلى أنواع حل المشكلات حسب كل من "ريتمان" و "فتحي زيات"، إضافة إلى الإشارة أهمية أسلوب حل المشكلات ثم نماذج أساليب حل المشكلات وبعها تطرقنا إلى النظريات السيكولوجية المفسرة لأسلوب حل المشكلات، ولقد خلصنا إلى مراحل حل المشكلات .

الفصل الثالث

جودة الحياة النفسية

الفصل الثالث:
جودة الحياة

تمهيد :

1. مفهوم مصطلح جودة الحياة
2. تاريخ وتطور مصطلح جودة الحياة
3. ابعاد جودة الحياة
4. مكونات جودة الحياة
5. مصادر جودة الحياة
6. مقومات جودة الحياة
7. مجالات جودة الحياة
8. اهمية مفهوم جودة الحياة ووضعيته في نظريات علم النفس
9. مظاهر جودة الحياة
10. خلاصة الفصل

تمهيد:

لاريب في أن الكائن البشري لا تنحصر مقومات حياته في تأمين الحاجات الأساسية والضرورية لبقائه بل تتعدى ذلك إلى ما يشمل كل ما يحسن جودة الحياة للفرد، تتجلى بالأساس في قياس وفهم وبناء مكامن القوة لدى الإنسانية وصولا إلى توجيه الأفراد والجماعات والمجتمعات نحو السبيل الأفضل نحو الحياة المتوازنة والجيدة بالتركيز على التمكين الشخصي وحسن الحال الذاتي في الحياة، وتختلف وجهات النظر حول مفهوم جودة الحياة وفقا لذات الشخص، أي ما يدركه الشخص وفقا للمتغيرات البيئية التي تحيط بنا والإمكانيات المادية والمعنوية ولذلك يمكن أن نعتبره مفهوم نسبي يختلف من إنسان إلى آخروأصبح موضوع جودة الحياة في السنوات الأخيرة موضوع اهتمام العديد من البحوث والدراسات وسوف نتطرق في هذا المحور إلى وجهت نظر مختلفة حول جودة الحياة.

1. مفهوم مصطلح جودة الحياة:

تعددت واختلفت التعاريف لجودة الحياة من قبل العلماء والباحثين، يعود ذلك لاختلاف البيئات الثقافية والحضارية التي نشأوا، إضافة إلى استخدام هذا المفهوم من قبل الباحثين في مجالات مختلفة سواء كانت علمية أو نفسية أو طبية وغيرها، ونتيجة لهذا التنوع والتعدد أصبحت حسب رأي المختصين من المفاهيم الصعب تحديدها نظرا لتعدد أبعادها وتفاعلها مع بعضها البعض، وسنتطرق لبعض هذه التعاريف:

تعريف معجم مصطلحات علم النفس:

جودة الحياة هو التعبير عن حالة إيجابية من الصحة البدنية والنفسية والاستمتاع بالحياة، وتستخدم المقاييس الكيفية لتحديد مواصفات الحالة النفسية بالمقارنة بالمقاييس الكمية التي تحدد درجة وشدة الحالة.

أكد هذا التعريف على أن جودة الحياة تظهر من خلال الصحة البدنية والنفسية الجيدة، واستمتاع الفرد بحياته وتحدد مواصفات هذه الحالة ودرجتها بواسطة مقاييس كمية وكيفية.

تعريف منظمة الصحة العالمية لجودة الحياة:

هي إدراك الأفراد لوضعهم الاجتماعي في الحياة في سياق المجتمع والقيمة، وعلاقة ذلك بأهدافهم وتوقعاتهم ومعاييرهم واهتماماتهم، بالإضافة إلى الصحة البدنية والنفسية ومستوى الاستقلالية والعلاقات الاجتماعية والمعتقدات الشخصية، وعلاقاتهم بالملامح البيئية اللازمة.

ركز هذا التعريف على الجانب الثقافي والاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد ووعيه به، فجودة الحياة تعبر عن تناسق معتقدات الفرد وأهدافه مع قيم المجتمع ومعاييره تؤدي به إلى صحة نفسية وبدنية جيدة وإقامة علاقات اجتماعية طيبة.

عرف تايلور وروجان 1990:

جودة الحياة على بأنها رضا الفرد بقدره في الحياة والشعور بالراحة والسعادة.

عرفها جود 1990:

امتلاك الفرص لتحقيق أهداف ذات معنى.

عرفها كارن وآخرون1990:

القدرة على تبني أسلوب حياة تشبع الرغبات الفردية واحتياجات الفرد.

وتعرف جودة الحياة أيضا:

بأنها الشعور الشخصي بالكفاءة إيجاد التعامل مع التحديات.

تناولت هذه التعريفات جودة الحياة من الناحية الوجدانية، حيث أن رضا الفرد في حياته يؤدي إلى شعوره بالسعادة، فمن خلال هذه المشاعر الإيجابية يصبح للحياة معنى ويسطر

الفرد أهدافا تناسب حاجاته وطموحاته، ويكتسب من خلالها مهارات لمواجهة عقبات الحياة فكل صعوبة تعتبر بالنسبة له خبرة فيتعلم ويستمتع.

تعريف اندليمان وآخرون:

أن جودة الحياة تنتمي إلى مجموعة كبيرة من المصطلحات المتشابهة والمتداخلة معا مثل: السعادة والرضا والحياة المطمئنة والرضا الشخصي.

أما كارول رايف وآخرون 2006:

إشارة أن جودة الحياة تتمثل في الإحسان الإيجابي بحسن الحال، كما أنها ترصد بالمؤشرات السلوكية الدالة على ارتفاع مستويات رضا الفرد عن ذاته، وعن حياته بشكل عام، وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة له، واستقلالية في تحديد مسار حياته، واستمراره في علاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين والإحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسية.

أوضح هذا التعريف أن جودة الحياة عبارة عن مشاعر إيجابية تشمل: الرضا عن الذات والحياة، السكينة، كما تظهر من خلال:

1- سعي الفرد الدءوب لتحقيق أهداف ذات قيمة في حياته.

2- الاستقلالية في اتخاذ القرارات.

3- العلاقات الاجتماعية الطيبة.

ويرى بونومي 2000:

أن جودة الحياة تمثل مفهوما واسعا يتأثر بجوانب متداخلة من النواحي الذاتية والموضوعية مرتبطة بالحالة الصحية، والحالة النفسية للفرد ومدى الاستقلال الذي يتمتع به والعلاقات الاجتماعية التي يكونها فضلا عن علاقاته بالبيئة التي يعيش فيها.

أكد هذا التعريف أن جودة الحياة لا تشمل الجانب الذاتي للفرد فحسب وإنما تمتد لتشمل الجانب الموضوعي والمتمثل في العلاقة الجيدة مع المحيط الذي يعيش فيه، فكلاهما يؤثر على الآخر.

ونستنتج من خلال هذه التعاريف: أن جودة الحياة هي تلك الحالة من الصحة والسلامة والمعافاة البدنية والنفسية للفرد وتمتد لتشمل المشاعر الإيجابية المتمثلة في الإحساس بالسعادة والرضا عن الذات وعن الحياة والاستمتاع بها ولديه علاقات اجتماعية جيدة متبادلة مع الآخرين والاستقلالية في اتخاذ القرارات وتسطير الأهداف التي تشبع حاجاته وتحقق طموحاته، إضافة إلى القدرة على مواجهة صعوبات الحياة.

(أمباركة مصطفاوي،2019 ، ص:11-14)

2. تاريخ وتطور مصطلح جودة الحياة:

تعود الجذور التاريخية لجودة الحياة إلى الفلسفة الإغريقية حيث افترض أرسطو أن السعادة مشتقة من فعالية ونشاط الروح وبالتالي تحقيق حياة سعيدة.

وفي فترة الستينات ظهر هذا المصطلح في الدول الغربية في مجال السياسة والاقتصاد نتيجة لظهور حركات وتيارات اجتماعية رافضة للنظام السياسي والاقتصادي السائد الذي جعل من الدخل القومي، وزيادة الإنتاج، وزيادة الاستهلاك مؤشر للنجاح ووسيلة لتحقيق الغاية النهائية للسياسات، سواء كانت تحقق نمو المجتمع أو تقدمه أو رفاهيته.

وفي عام 1994 رفع السياسي الأمريكي Lyndon bjohnson في خطابه للأمة شعار جودة الحياة كاستجابة لدستور Jefferson الذي جعل من السعادة حق حياة لكل مواطن أمريكي.

كما أدرج هذا المفهوم في مجال الصحة باستخدامات متعددة ومتغيرة كشاهد ودال على التغيرات والتطورات التي شهدها الميدان الطبي في طريق التشخيص والعلاج من جهة، أو في التعامل مع المريض من جهة ثانية، وأصبحت الجودة هدفا للدراسة والبحث باعتبارها الناتج أو الهدف لأي برنامج من برامج الخدمات المقدمة.

وقد ظهر مصطلح جودة الحياة في ميدان علم النفس وتم تبنيه في مختلف التخصصات النفسية النظرية منها والتطبيقية وخاصة في مجال علم النفس الإيجابي سنة 1998، الذي يعد مصطلح جودة الحياة أحد مفاهيمه الأساسية والاهتمام بدراستها وما يرتبط بها من أبعاد بها من أبعاد ومتغيرات وبرامج تدريبية، ليقدم اتجاها علميا جديدا يركز على الإمكانات البشرية وجوانب القوى والفضائل الإنسانية التي لها دور فعال في تنمية الخصال الإيجابية للإنسان.

(أمباركة مصطفاوي،2019، ص:14)

3. أبعاد جودة الحياة:

تحدد مجدي ثلاثة أبعاد لجودة الحياة وهي كالتالي:

جودة الحياة الموضوعية: وتتمثل بما يوفره المجتمع من إمكانات مادية،إلى جانب الحياة الاجتماعية الشخصية للفرد.

جودة الحياة الذاتية: والتي تعني كيفية شعور كل فرد بالحياة الجيدة التي يعيشها أو مدى الرضا والقناعة عن الحياة، ومن ثم الشعور بالسعادة.

جودة الحياة الوجودية: وتعني مستوى عمق الحياة الجيدة داخل الفرد والتي من خلالها يمكن للفرد أن يعيش حياة متناغمة، والتي يصل فيها إلى الحد المثالي في إشباع حاجاته البيولوجية، والنفسية، كما يعيش في توافق مع الأفكار والقيم الروحية والدينية السائدة في المجتمع.

ويرى **روزن** أن جودة الحياة تتضمن أربعة أبعاد أساسية تضمنها المقياس الذي أعده لهذا الغرض وهي: الضغط النفسي المدرك، والعاطفة، والوحدة النفسية، والرضا.

ويقدم كل من فليس وبيري نموذجا لجودة الحياة تتكامل، المؤشرات الموضوعية والذاتية للمدى الواسع لمجالات الحياة، وللقيم الفردية، ويتضمن هذا النموذج خمسة أبعاد أساسية هي: الصلاحية الجسمية، والرفاهية المادية، والرفاهية الاجتماعية، والصلاحية الانفعالية، والنمو والنشاط.

وتشير منظمة الصحة العالمية (who) إلى أن مفهوم جودة الحياة العالمي يتكون من عدة أبعاد مثل: الحالة النفسية، الحالة الانفعالية، والرضا عن العمل، والرضا عن الحياة، والمعتقدات الدينية، والتفاعل الاسري، والتعليم، والدخل المادي، هذا وتتكون جودة الحياة من خلال الإدراك الذاتي للفرد عن حالته العقلية، وصحته الجسمية، وقدرته الوظيفية، ومدى فهمه للأعراض التي تعتريه ويذكر (Widar . et al .2003) إن هناك إجماع على وجود أربعة أبعاد رئيسية لجودة الحياة وهي:

البعد الجسمي: وهو خاص بالأمراض المتصلة بالأعراض.

البعد الوظيفي: وهو خاص بالرعاية الطبية، ومستوى النشاط الجسمي.

البعد الاجتماعي: وهو خاص بالاتصال والتفاعل الاجتماعي مع المحيطين.

البعد النفسي: وهو خاص بالوظائف المعرفية والحالة الانفعالية، والإدراك العام للصحة، والصحة النفسية، والرضا عن الحياة والسعادة.

ويتفق مع ما أشار إليه **ويدار** وآخرون كل من **عبد الوهاب كامل وتايلور والراسبي** على وجود أربعة أبعاد رئيسية لجودة الحياة.

أما **شالوك** فيشير إلى أنه ليس هناك حاجة إلى تصنيف متغيرات جودة الحياة إلى بعدين (موضوعي وذاتي) بل اعتبره تصنيفا ينقصه بعض المرونة، حيث توجد متغيرات أخرى تخرج عن هذا التصنيف الثنائي، وبذلك يضيف (شالوك) بأن هناك ثمانية أبعاد متنوعة لمفهوم جودة الحياة، والتي يمكن أن تختلف في درجة أهميتها، وفقا لتوجه الباحث وأهدافه عند دراسة المفهوم والمنطق النظري الذي يحكم هذه الدراسة، والأبعاد الثمانية كالتالي:

جودة المعيشة الانفعالية: وتشمل الشعور بالأمان، والجوانب الروحية، والسعادة، والتعرض للمشقة، ومفهوم الذات، والرضا أو القناعة.

العلاقات بين الأشخاص: وتشمل الصداقة الحميمة، والجوانب الروحية، والعلاقات الأسرية، والتفاعل، والمساندة الاجتماعية.

جودة المعيشة المادية: وتشمل الوضع المادي، وعوامل الأمان الاجتماعي، وظروف العمل، والممتلكات، والمكانة الاجتماعية والاقتصادية.

الارتقاء الشخصي: ويشمل مستوى التعليم، والمهارات الشخصية، ومستوى الإنجاز.

جودة المعيشة الجسمية: وتشمل الحالة الصحية، والتغذية والاستجمام، والنشاط الحركي، ومستوى الرعاية الصحية، والتأمين الصحي، ووقت الفراغ، ونشاطات الحياة اليومية.

محددات الذات: وتشمل الاستقلالية والقدرة على الاختيار الشخصي، وتوجيه الذات، والأهداف، والقيم.

التضمين الاجتماعي: ويشمل القبول الاجتماعي والمكانة، وخصائص بيئة العمل، والتكامل والمشاركة الاجتماعية، والدور الاجتماعي، والنشاط التطوعي، وبيئة المسكن.

الحقوق : وتشمل الخصوصية، والحق في الانتخاب والتصويت، وأداء الوجبات، والحق في الملكية.

(بخوش نورس، حميدان خرفية، 2016، ص :26-28)

4. مكونات جودة الحياة:

يمكن لقول 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 التي تواجهه بفعالية بقصد إنجاز هذه الأنشطة باقتدار حيث إن لجودة الحياة ثلاث مكونات رئيسية تتمثل في:

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

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

3- القدرة على الاستفادة من المصادر البيئية المتاحة الاجتماعية منها (المساندة الاجتماعية، والمادية(معيار الحياة)، وتوظيفها بشكل إيجابي)

كما يوظف Jones مكونات جودة الحياة كما في الجدول رقم (1) التالي:

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

ويرى فرجاني (1992) أن مكونات جودة الحياة هي:

1- الحقوق الفردية.

أ- السلامة الشخصية: (حظر التعذيب والإيذاء البدني والنفسي، والمعاملة غير الإنسانية، والعقوبات القاسية أو المحطة بالكرامة).

ب- حرية الرأي والتعبير والبحث والمعلومات والأفكار والحصول عليها ونقلها.

ج- حرية الفكر والعقيدة والتعبير عنها.

د- حرية الحياة الخاصة.

2- الحقوق الجمعية:

أ- تكوين الأسرة.

ب- الرعاية الاجتماعية والصحية.

ج- مستوى معيشة لائق.

د- التعليم المجاني في المرحلة الأساسية، والمكسب للقيم والمهارات والتوجهات الاجتماعية المحفزة للنهضة، والمستمرة مدى الحياة.

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

(فوزية داهم، 2015، ص :38-40)

5. مصادر جودة الحياة:

هناك مجموع من الأسس التي تقوم عنها جودة الحياة حيث حدد (كرونباخومولیش، 1969) أربعة مصادر يجد الإنسان فيها ما يحقق له جودة حياته وهي:

1- القناعة في الحياة.

2- القدرة على وضع أهداف محددة وانجازها.

3- أن يكون الفرد لديه قدرة السيطرة على حياته.

4- الاستشارة والحماس في الحياة.

أما (بريج 1997) حدد مصادر جودة الحياة كالآتي:

1- النمو الشخصي ويتجلى في تحقيق معارف أكثر وتطوير الإمكانات العقلية.

2- يظهر في مساعدة الآخرين.

3- العلاقات المتبادلة مع الآخرين.

4- العيش طبقا لمعتقدات محدودة.

5- النواحي المادية من خلال حيازة الممتلكات وأسباب الرفاهية.

6- التعبير والإبداع من خلال الفن، الجمال، الموسيقى، الشعر، التأليف.

(أمباركة مصطفاوي، 2019، ص :18)

6. مقومات جودة الحياة:

توجد عوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة:

1- القدرة على التفكير وأخذ القرارات.

2- القدرة على التحكم.

3- الصحة الجسمانية والعقلية.

4- الأحوال المعيشية والعلاقات الاجتماعية.

5- المعتقدات الدينية – القيم الثقافية والحضارية.

6- الأوضاع المالية والاقتصادية والتي عليها يحدد كل شخص ما هو الشيء الأهم بالنسبة له والذي يحقق سعادته في الحياة التي يحياها.

وإذا تحدثنا عن مقومات جودة الحياة تتمثل في أربع نواح أساسية، التي تأثر بشكل أو بآخر على صحة الإنسان، كما أنها تتفاعل مع بعضها البعض:

أ- الناحية الجسمانية.

ب- الناحية الشعورية.

ج- الناحية العقلية.

د- الناحية العقلية.

وتتمثل هذه النواحي الأربع في الاحتياجات الأساسية الضرورية لحياة الإنسان، التي لا يستطيع العيش بدونها، والتي يمكن أن نطلق عليها الاحتياجات الأولية.

وهذه الاحتياجات تقف جنب لجنب مع مقومات جودة الحياة، بل تعتبر جزءا مكمل لها والإخلال بأي عنصر فيها يؤدي إلى خلق الصراع، ولكن هذا لا يمنع من وجود عوامل أخرى خارجة عن إرادة الإنسان تؤثر على مقومات حياته، التي تتطلب الناحية الصحية وتتمثل في:

العجز– التقدم في العمر– الألم – الخوف – ضغط العمل – الحروب – الموت – الإحباط – الأمل – اللياقة الجسمانية بل والراحة أيضا.

وتتمثل مقومات جودة الحياة، وفق منظمة الصحة العالمية في عدة عناصر:

- الصحة الجسدية: القدرة على القيام بوظائف الجسم الديناميكية، وحالة الجسم مثلا اللياقة البدنية.
- الصحة النفسية: القدرة على التعرف على المشاعر، والتعبير عنها، وشعور الفرد بالسعادة والراحة النفسية دون اضطراب أو تردد.
- الصحة الروحية: وهي صحة تتعلق بالمعتقدات، والممارسات الدينية للوصول إلى الرضى مع النفس.
- الصحة العقلية: وهي صحة تتعلق بالقدرة على التفكير بوضوح، وتناسق والشعور بالمسؤولية والقدرة على حسم الخيارات واتخاذ القرارات وصنعها.
- الصحة الاجتماعية: وهي القدرة على إقامة العلاقات مع الآخرين، والاستمرار بها والاتصال والتواصل مع الآخرين واحترامهم.
- الصحة المجتمعية: وهي القدرة على إقامة العلاقات مع الآخرين، كلما يحيط بالفرد مع مادة وأشخاص وقوانين وأنظمة.

(بوعيشة أمال، 2014، ص :95-97)

7.مجالات جودة الحياة:

إشارة منظمة الصحة العالمية إلى عدة مجالات لجودة الحياة وصنفتها على النحو الآتي:

المجال الجسمي: ويتضمن (الألم، النشاط والتعب، النوم والراحة، والوظائف الحسية).

المجال النفسي:ويتضمن (المشاعر الإيجابية، التفكير، التعلم، التذكر، التركيز، تقدير الذات، صورة الجسم، والمشاعر السلبية).

مستوى الاستقلالية:ويتضمن (الحركة والتنقل، النشاطات اليومية، الاعتماد على المواد الدوائية وغير الدوائية، القدرة على التواصل، والقدرة على العمل).

العلاقات الاجتماعية: وتتضمن (العلاقات الشخصية، المساندة الاجتماعية، نشاطات تقديم المساندة والدعم).

البيئة: وتتضمن (الحرية، السلامة البدنية، البيئة المنزلية، الرضا عن العمل، الموارد المالية، الصحة والرعاية الاجتماعية، فرص اكتساب المعلومات، المشاركة في النشاطات الترويجية، والبيئة الطبيعية).

التدين: المعتقدات الشخصية، وتتضمن (جودة الحياة إجمالا ومدركات الصحة العامة).

وتشير (بهلول، 2009، ص :50) إلى أن هناك مجالات عديدة لجودة الحياة والتي تتمثل أساسا في:

المجال النفسي: حيث ترى أن الكثير من الباحثين يرى أن المجال النفسي لجودة الحياة يتضمن جميع المشاعر والحالات العاطفية الإيجابية، ويرى البعض الآخر من الباحثين ضمن المجال النفسي لجودة الحياة حسب (بهلول) المفاهيم الإجرائية مثل التنمية الشخصية وتحقيق الذات (الإبداع، المعنى من الحياة الأخلاقية، الحياة الروحية، مدى تفهم المحيط بالفرد، وإلى غير ذلك من المفاهيم الإجرائية).

المجال البدني:يدمج الباحثون تحت هذا المجال الصحة البدنية والقدرات الأدائية، حيث تتضمن الصحة البدنية، الطاقة الحيوية، التعب، النوم، الراحة، الآلام، الأعراض ومختلف المؤشرات البيولوجية، وتتضمن القدرات الأدائية، الوضع الوظيفي، تنقل الفرد، الأنشطة اليومية التي تمكن الفرد من الأداء والاستقلالية النفسية.

المجال الاجتماعي: ترى (بهلول) أن المجال الاجتماعي لجودة الحياة يتضمن كل من العلاقات والوظائف الاجتماعية، وهنا لا يمكن النظر إلى هذا المجال بشكل متكامل إلا إذا تم التطرق إلى شبكة هذه العلاقات من الناحية الكمية، (أي مدى اندماج الفرد في المجتمع) والنوعية (أي فاعلية المساندة في حياة الفرد).

الرضا عن العيش: وهنا تشير **(بهلول)** إلى أن هذا المجال يهتم بفعالية الفرد مع تقييمه الشامل لحياته، الذي يعتمد على معاييره المرجعية ومكونات الحياة اليومية وتستند في قولها إلى تعريف كل من **(Pavot 1991)** و **(Diener 1994)**لمفهوم الرضا عن العيش حيث يرى بافو أن 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".

أما **دينز** فيرى أن هذا المفهوم يهدف إلى الحكم الشعوري والشامل الذي يطلقه الفرد عن حياته، ويظهر هذا ضمن مجالات محددة مهنية، عائلية، الاهتمامات، الصحة، التمويل، الذات، المجموعة التي ينتمي إليها الفرد...

1- مكون إيجابي: ويمثل المتعة.

2- مكون معرفي تقييمي: ويتمثل في الرضا أي تقدير الفرد مدى نجاحه في تحقيق تطلعاته.

3- مكون سلوكي: ويتمثل في التفوق أي نجاح التقييم الذاتي للفرد فيما يخص نشاطاته.

ويرى الباحثون حاليا أن مفهوم السعادة يعبر عن سمة أكثر من اعتباره حالة، حيث يهدف إلى الوصول إلى حالة مستقرة ومستدامة نسبيا.

الرفاهية الذاتية:يرى **دينيير 1994** أن هذا المفهوم يعبر عن تجربة الفرد العامة لردود الفعل الإيجابية تجاه حياته، ويشمل جميع المكونات الدنيا (التي يجب أن تتوفر على الأقل) مثل الرضا عن العيش ومستوى المتعة.

كما تشير **(بهلول، 2009، ص :55)** إلى أنه يمكن التطرق إلى مفهوم الرفاهية الذاتية من خلال ثلاث نقاط أساسية:

- مفهوم ذاتي: أي التقييم الذاتي الذي يعتمد على متطلبات الحياة الموضوعية، (أي الحياة المادية).
- يهتم بضرورة توفر المؤثرات الإيجابية دون اهتمامه بغياب الانفعالات السلبية.
- يعتمد على التقييم الإيجابي الشامل للحياة التي يعيشها.

وعلى العموم يمكن القول أن مجالات جودة الحياة كثيرة ومتشبعة إلا أن جميعها مهم وله دور أساسي في سيرورة حياة الإنسان بشكل عام. (بنية سمية، عبادة منال، 2019)

8. أهمية مفهوم جودة الحياة ووضعيته في نظريات علم النفس:

يعتبر " فرانكل" من أوائل المنظرين لجودة الحياة فقد انبثقت فكرة هذه النظريات أثناء معادلة مع مجموعة من المعتقلين في سجون النازية، فقد رأى أن جودة الحياة وليدة الظروف والعوامل المحيطة بالفرد فهو لا يوجد بالتساؤل عن الهدف أو الغرض من الحياة ولكنه يظهر من خلال استجابات الفرد للمواقف والمطالب التي تواجهه في الحياة، ويؤكد " فرانكل" أن البحث عن جودة الحياة والحب والهوية يأتي بعد الخبرات الصادمة التي يمر بها الفرد،

فالمواقف السيئة فرصة لينمو أكثر ولتحقيق ذلك فإن الشخص يجب أن يكون لديه أيمانا بالمستقبل وبدون ذلك لا يوجد إحساس أو جودة الحياة وليس هناك سببا للعيش، كما أن جودة الحياة من الحاجات الوجودية التي تعكس الجانب الروحاني للفرد.

ويضيف " عيد" أن جودة الحياة الطريق إلى تسامي الذات الذي يتجاوز تحقيق الذات ويقول " فرانكل" أن الهدف الحقيقي للوجود الإنساني لا يمكن أن يوجد من أن تكون تحقيقا للذات.

ويذكر " لينجل وآخرون" أن جودة الحياة الشخصية والنفسية تمثل أهم إنجازات الروح الإنسانية لمجابهة الحياة التي تواجه الفرد وكيفية أن يتخذ منطقة وسط يبين إمكانيته والمطالب غير المحددة في حياتنا المعاصرة.

ويشير " Franzier et Stager" أن " ماسلو" قد اختلف في رؤيته لجودة الحياة عن " فرانكل" حيث يرى أن جودة الحياة جوهرية أو أساسية وتعتبر سمة أو خاصية إنسانية فهي بيست وليدة الظروف أو المحددات الاجتماعية فهي تتشكل ضمن الحاجات الأولية التي يسعى الإنسان لإشباعها كما أن جودة الحياة تحتل جزءا ضئيلا كدفاع إنساني بل إنها تعيد بنية أولية تقوم عليها الدوافع العامة.

ويذكر كل من " باتيستا والموند" أن نظريتهما قد استمدت بنيتها من النظريات السابقة عن جودة الحياة، وانتهت أن هناك اختلافا لجودة الحياة طبقا لقضايا الوجودية التي يواجهها الفرد، ولمن برغم ذلك اتفقت هذه النظريات على أن جودة الحياة تقوم على عدد من العناصر تتمثل في: الإيجابية والإطار المرجعي للفرد ورؤيته لذات والقدرة على إدراك الرضا وهنا تكمن أهمية جودة الحياة.

(إيمان ليزيدي، 2016، ص :23-24)

9. مظاهر جودة الحياة:

يشير عبد المعطي (2015.13.20)

في اقتراحه لخمسة مظاهر رئيسية تتمثل في خمس حلقات ترتبط فيها الجوانب الموضوعية والذاتية وهي كالآتي:

الحلقة الأولى:العوامل المادية والتعبير عن حسن الحال:

-العوامل المادية والموضوعية والتي تشمل الخدمات المادية التي يوفرها المجتمع لأفراده إلى جانب الفرد وحالته الاجتماعية والزوجية والصحية والتعليمية من حيث تعتبر هذه العوامل عوامل سطحية في التعبير عن جودة الحياة إذ ترتبط بثقافة المجتمع وتعكس مدى قدرة الأفراد على التوافق مع هذه الثقافة.

-حسن الحالة ويعتبر هذا بمثابة مقياس عام لجودة الحياة ويعتبر كذلك مظهرت سطحيا للتعبير عن جودة الحياة فكثير من الناس يقولون بأن حياتهم جيدة ولكنهم يختزنون معنى حياتهم في مخازن داخلية لا يفتحونها لأحد.

الحلقة الثانية:إشباع الحاجات والرضا عن الحياة:

-إشباع وتحقيق الحاجات وهو أحد المؤشرات الموضوعية لجودة الحياة فعندما يتمكن المرء من إشباع حاجاته فإن جودة حياته ترتفع وتزداد وهناك حاجات كثيرة يرتبط بعضها بالبقاء والطعام والمسكن والصحة ومنها حاجات كثيرة ترتبط بالعلاقات الاجتماعية كالحاجة للأمن والانتماء، الحب والقوة والحرية وغيرها من الحاجات التي يحتاجها الفرد.

-عدم الحياة يعتبر الرضا عن الحياة أحد جوانب الذاتية لجودة الحياة، فكونك راضيا فهذا يعني أن حياتك تسير كما ينبغي وعندما يشبع الفرد كل توقعاته واحتياجاته ورغباته يشعر حينها بالرضا، يحقق من جودة الحياة.

الحلقة الثالثة:إدراك الفرد القوى والمتضمنات لحياته وإحساسه بمعنى الحياة:

-القوى والمتضمنات الحياتية قد يرى البعض أن الإدراك القوى والمتضمنات الحياتية بمفهوم أساسي لجودة الحياة فالبشر كي يعيشوا حياة جيدة لابد لهم من استخدم القدرات والطاقات والأنشطة الابتكارية الكامنة داخلهم من أجل القيام بتنمية العلاقات الاجتماعية وأن ينشغلوا

بالمشرعات الهادفة ويجب أن يكون لديهم القدرة على التخطيط واستغلال الوقت وما إلى طلك وهذا كله بمثابة مؤشرات جودة الحياة.

-معنى الحياة يرتبط بمعنى الحياة بجودة الحياة فكلما شعر الفرد بقيمته وأهميته للمجتمع وللآخرين وشعر بإنجازاته لمواهبه وأن شعوره قد يسبب نقصا أو افتقاده للآخرين له فكل ذلك يؤدي ذلك لإحساسه بجودة الحياة.

الحلقة الرابعة: الصحة والبناء البيولوجي وإحساس الفرد بالسعادة:

-الصحة والبناء البيولوجي وتعتبر حاجة من حاجات جودة الحياة التي تهتم بالبناء البيولوجي للبشر والصحة الجسمية تعكس النظام البيولوجي أن أداء خلايا الجسم ووظائفها بشكل صحيح يجعل الجسم في حالة صحية جيدة وسليمة.

-السعادة وتتمثل بالشعور بالرضا والإشباع وطمأنينة النفس وتحقق الذات وهي الشعور بالبهجة والاستمتاع واللذة وهي نشوة يشعر بها الفرد يعد إدراك لقيمة متضمنات حياته مع استمتاعه بالصحة الجسمية.

الحلقة الخامسة: جودة الحياة الوجودية:

-وهي الوحدة الموضوعية لجوانب الحياة وهي الأكثر عمقا داخل النفس وإحساس الفرد بوجوده، وهي بمثابة النزول لمركز الفرد والتي تؤدي بالفرد إلى إحساسه بمعنى الحياة الذي يعد محور وجودنا فجودة الحياة الوجودية هي التي يشعر من خلالها الفرد بوجوده وقيمته من خلالها نستطيع أن يحصل عليه الفرد من عمق المعلومات البشرية المرتبطة بالمعايير والقيم والجوانب الروحية والدينية التي يؤمن بها الفرد والتي يستطيع من خلالها تحقيق وجوده.

-ويشير عبد المعطي (2005) أن مظاهر جودة الحياة تتعدد لتشمل العوامل المادية وإشباع الحاجات والرضا عن الحياة وإدراك الفرد الإيجابي لمعنى الحياة ومدى إحساس الفرد بالسعادة والصحة النفسية والجسمية فضلا عن جودة الحياة الوجودية وهي الأعمق تأثيرا والذي يتضمن الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية والإحساس بحسن الحال وإشباع الحاجات والرضا عن الحياة وإدراك الفرد لقوى ومتضمنات حياته وشعوره بمعنى الحياة إلى جانب

الصحة الجسمية الإيجابية وإحساسه بمعنى السعادة وصولا إلى عيش حياة متناغمة متوافقة بين جوهر الإنسان والقيم السائدة في المجتمع الصحية المقدمة بجانب النظرية التقليدية التي تتركز على نتائج المرض.

(بنية سمية، عبادة منال، 2019)

خلاصة الفصل:

مما سبق نستخلص أن جودة الحياة مفهوم متعدد الأبعاد وتفاعل ديناميكي بين الظروف الخارجية لحياة الفرد وادراكاته الداخلية لهذه الظروف وتعد هدفا رئيسيا لكل شخص فهي تعبر التوافق النفسي كناتج لظروف المعيشية الحياتية للأفراد وعن الإدراك الذاتي للحياة كون هذا الإدراك يؤثر على تقييم الفرد للجوانب الموضوعية للحياة وأهمية هذه الموضوعات بالنسبة للفرد تحديد مواقفه من جوانب الحياة.

الجانب الميداني

.....

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

الفصل الرابع :
اجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد :

1. الدراسة الاستطلاعية.
2. عينة الدراسة الاستطلاعية.
3. ادوات الدراسة.
4. الخصائص السيكومترية للادوات
5. منهج الدراسة .
6. عينة الدراسة الاساسية.
7. خلاصة الفصل.

تمهيد:

بعد استعراضنا في الباب الأول الدراسة النظرية الذي انطلقنا منه في دراستنا ، يأتي الباب الثاني المخصص للدراسة الميدانية تدعيما للباب الأول ومن اجل التحقق من فرضيات دراستنا ، بحيث إن دراستنا تتعدى الجانب النظري المنطلق منه وتتطلب دعمها ميدانيا ، لذلك فقد جاء هذا الفصل ليتناول الطرح المنهجي للدراسة من خلال مختلف الإجراءات المناسبة للدراسة ، بحثا عن نتائج تمكننا من تحليلها وتفسيرها ومحاولة استنباط الأجوبة منها .

أولا :الدراسة الاستطلاعية : تمثل الدراسة الاستطلاعية" الخطوة الأولى التي تسبق الاستقرار نهائيا على خطة الدراسه ويفضل القيام بدراسة استطلاعية على عدد محدود من الأفراد(رجاء محمود أبو علام ،2004 ، ص: 87).

حيث قامت الباحثتان بالدراسة الاستطلاعية لغرض:

- ❖ معرفة حجم المجتمع الأصلي ومميزاته وخصائصه .
- ❖ اختبار أداة البحث ، وذلك من خلال التعرض للجوانب التالية :

أ – وضوح البنود ولائمتها لمستوى عينة الدراسة وخصائصها .

ب – الخصائص السيكو مترية للاستبيان المستخدم (الصدق والثبات)

- ❖ الوقوف على المشاكل والصعوبات بغية أخدها بعين الاعتبار أثناء إجراء الدراسة الأساسية .

عينة الدراسة الاستطلاعية :

االختيرت عينة استطلاعية مكونة من (30) طالب وطالبة من كليات جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، وذلك لفحص الصدق والثبات للمقياس (أسلوب حل المشكلات ، جودة الحياة) المستخدم كأداة في الدراسة ، وقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة .

أدوات الدراسة :

حيث تمثلت أدوات الدراسة في :

جدول رقم(2): يوضح الفقرات السالبة والفقرات الموجبة لمقياس اسلوب حل المشكلات

الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة
1،2،3،4،6،7،11،12،15،17،19،2 0،22،23،25،28،29،33،34،39	05،08،09،10،13،14،16،18،21،24،2 40،،6،27،30،31،32،35،36،37،38

أولا- مقياس أسلوب حل المشكلات : هذا المقياس أعده كل من هبنر وبترسين سنة (1982)وقننه على البيئة الأردنية "نزيه حمدي " عام(1997) ، وهو مؤلف من 40 عبارة ، موزعة على خمسة مقاييس فرعية موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (3): محاور وفقرات مقياس أسلوب حل المشكلات.

المحاور	الفقرات
التوجه العام	6 ،11،16، 21، 26،31،36
تعريف المشكلة	7،12،17،22،27،32،37
توليد البدائل	8،13،18،23،28،33،38
اتخاذ القرار	9،14،19،24،29،34،39
التقييم	10،15،20،25،30،35،40

وتتطلب الإجابة عنه ب: (تنطبق بدرجة كبيرة 4) ، (تنطبق بدرجة متوسطة 3) ،(تنطبق بدرجة بسيطة 2)، (لا تنطبق ابدا1)، وبذلك تكون الدرجة الدنيا للمقياس (40) درجة ، والدرجة العليا (160) درجة . في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب يتم عكس الأوزان .

وتتوزع الفقرات الموجبة والسالبة حسب الجدول التالي :

تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين : (40-160)

تتراوح كل درجة فرعية بين : (8-32)

(80-40) مؤشر نقص مهارة حل المشكلات .

(80فمافوق) كفاءة في حل المشكلات .

ويجاب على المقياس من خلال قراءة الفقرات ووضع إشارة الاختبار الذي يراه الطالب ملائما لسلوكه(غباري ومحاسنه 2013، ص :255) .

حساب صدق مقياس أسلوب حل المشكلات :

ولتحقق من الخصائص السيكو مترية لمقياس أسلوب حل المشكلات قمنا بحساب مؤشرات الصدق والثبات والاتساق الداخلي.

1- **الصدق:** يتعلق الصدق بالمدى الذي تقيس فيه أداة معينة ما يفترض أنها تقيسه ويعرف بكونه الصحة والدلالة الهادفة والفائدة للاستدلالات الناجمة عن درجات الاختبار

2-الثبات: مدى خلوها من الأخطاء غير المنظمة التي تشوب القياس أي مدى قياس الاختبار للسمة التي يهدف لقياسها. فد رجات الاختبار تكون ثابتة إذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياسا متسقا في الظروف المتباينة التي قد تؤدى إلى أخطاء القياس.الثبات يعنى الاتساق أو الدقة في القياس. وهو معنى بأثر الأخطاء العشوائية للقياس على استقرار الدرجات.

حساب صدق الاتساق الداخلي : حيث تم حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس أسلوب حل المشكلات من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد كما هو مبين في الجدول .

جدول رقم (4): يبين نتائج صدق الاتساق الداخلي لمقياس أسلوب حل المشكلات

أسلوب حل المشكلات	التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم
Q_P_16	.581**				
Q_P_21	.611**				
Q_P_31	.617**				
Q_P_36	.483**				
Q_P_27		.528**			
Q_P_32		.597**			
Q_P_37		.578**			

		.581**			Q_P_8
		0.346			Q_P_13
		.514**			Q_P_18
		.451*			Q_P_23
	.438*				QP_9
	.470**				Q_P_14
	.419*				Q_P_24
.441*					Q_P_10
.483**					Q_P_15
.522**					Q_P_20
.480**					Q_P_35
0,359*	.378*	.528**	.583**	.773**	مجموع أسلوب حل المشكلات
مستوى الدلالة (* 0.05 - ** 0.01)					

يتضـــحمن الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لعبارات كل بعد والدرجة الكلية للبعد مرتفعة ودالة إحصـــائيا عند مســـتوى (0.01) فقد تراوحت بين(0.34) كادني قيمة و(0.61) كأعلى قيمة مما يدل أن المقياس يتمتع بصدق اتساق داخلي .

وقد تم حذف الفقرات الغير دالة وذلك يعود لنوع العينة أو احد إجراءات التطبيق.

والفقرات المحذوفة كالتالي الفقرات (6 ،11 ، 26) بعد التوجه العام ،الفقرات (7،12 ،17) من بعد تعريف المشكلة ، الفقرات (28،38)من بعد توليد البدائل ، الفقرات (34،39) من بعد اتخاذ القرار، والفقرات (25، 40) من بعد التقييم.

وتتفق دراستنا إلى حد ما مع دراسة محمد كامل محمد عمران (2014) : عادات العقل وعلاقتها بإستراتجية حل المشكلات – دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين والعاديين بجامعة الأزهر ، حيث استخدم مقياس أسلوب حل المشكلات لهنبر وبترسين حيث قام بحذف البنود الغير دالة ليصبح 31 وبالتالي الأداة تقيس لما وضعت لقياسه .

مؤشرات الثبات :

- الثبات بطريقة معامل الفا كرومباخ

جدول رقم (5): يبين ثبات معامل الفا كرومباخ

ثبات أسلوب حل المشكلات	
الفا كرومباخ	عدد الفقرات
0.581	18

يظهر من خلال الجدول رقم (5) : انه تم تقدير الثبات الكلي للمقياس عن طريق معامل الثبات ألفا كرومباخ الذي قدرت قيمته (0.581) وهي قيمة مقبولة ، تسمح لنا بالحكم على ثبات نتائج المقياس ، إذا من خلال صدق الاتساق الداخلي وثبات المقياس يمكن اعتماده على عينة الدراسة .

المقياس بالصيغة النهائية :

أصبح المقياس بالصيغة النهائية يتألف من (18) فقرة يستجيب في ضوئها على أربع بدائل (تنطبق بدرجة كبيرة ، تنطبق بدرجة متوسطة ، تنطبق بدرجة بسيطة ، لاتنطبق أبدا) .

وعليه المقياس جاهز ليطبق على العين الأساسية .

ثانيا / مقياس جودة الحياة النفسية :

- **مقياس جودة الحياة النفسية** : حيث كان المقياس لمحمود مسني وعلي كاضم (2006) ، حيث قام كل منهما ببناء وحساب المؤشرات السيكومترية للمقياس الجديد على عينة من طلبة الجامعة العمانيين حيت تتألف فقراته من 60 فقرة ، وتتطلب الإجابة عنه من (أبدا ، قليلا جدا ، إلى حد ما ، كثيرا ، كثيرا جدا) ، يضم الاختبار 30 فقرة ايجابية و30 فقرة سلبية ، طبقا للاتجاه على النحو التالي :

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

وتتوزع الفقرات الموجبة والسالبة حسب الجدول التالي :

جدول رقم (6) : محاور وفقرات مقياس جودة الحياة النفسية

المحاور	الفقرات
جودة الصحة العامة	10-01
جودة الحياة الأسرية	20-11
جودة التعليم والدراسة	30-21
جودة العواطف (الجانب الوجداني)	40-31
جودة الصحة النفسية	50-41
جودة شغل الوقت وارداته	60-51

جدول رقم (7) :العبارات الموجبة والسالبة لمقياس جودة الحياة النفسية

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

خصائص السيكو مترية:

وللتحقق من الخصائص السيكو مترية لمقياس جودة الحياة قمنا بحساب مؤشرات الصدق والثبات والاتساق الداخلي.

حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس جودة الحياة النفسية .

الجدول رقم (8): يبين معامل ارتباط بيرسون بين عبارات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد كما هو مبين في الجدول :

	جودة الحياة النفسية	جودة الصحة العامة	جودة الحياة الأسرية	جودة الدراسة والتعليم	جودة العواطف	جودة الصحة النفسية	جودة شغل الوقت وإدارته
Q_QV_2		.501**					
Q_QV_3		.515**					
Q_QV_7		.477**					
Q_QV_9		.648**					

				.827**		Q_QV_11
				.670**		Q_QV_16
				.378*		Q_QV_17
				.600**		Q_QV_18
			.370*			Q_QV_23
			.582**			Q_QV_25
			.418*			Q_QV_28
			.539**			Q_QV_30
		.430*				Q_QV_31
		.404*				Q_QV_32
		.487**				Q_QV_33
		.428*				Q_QV_34
		.426*				Q_QV_37
		.487**				Q_QV_40
	.368*					Q_QV_44
	.411*					Q_QV_46
	.927**					Q_QV_47
	.503**					Q_QV_50
.578**						Q_QV_51
.567**						Q_QV_52
.372*						Q_QV_53

Q_QV_56						.414*
Q_QV_57						.556**
مجموع جودة الحياة النفسية	.615**	.633**	.496**	.489**	.742**	0,367*

من خلال الجدول رقم (8) يتضح لنا أن معاملات الارتباط لعبارات كل بعد والدرجة الكلية للبعد مرتفعة ومعظمها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على أن المقياس يتمتع بالصدق اتساق الداخلي ، حيث تراوحت القيم بين (0.36) كأدنى قيمة و(0.92) كأعلى قيمة .

كما قد تم حذف بعض البنود الغير دالة إحصائيا من المقياس وهي كالأتي: البند (1، 4،،5،6، 8 ،10)من بعد الصحة العامة أما بعد جودة الحياة الأسرية تم حذف البنود التالية(12،13،14،15، 19،20)، أما بعد جودة الدراسة والتعليم (21،22،24،26،27) وتم حذف البنود (35،36،38،39) من بعد جودة العواطف وتم حذف الفقرات (41،42،43،45،49،48) من بعد جودة الحياة النفسية ، وحذفت أيضا فقرات (55،54،60،59،58) من بعد جودة شغل الوقت وإداراته لأنها كانت ذات المستوى المنخفض ليصبح الرائز يتكون من (27) بند ودراستنا تتفق إلى حد ما مع دراسة هويدة حنفي محمود وفوزية عبد الباقي الجمالي (2010) التي اهتمت بتصميم وتقنين مقياس على عينة من طلبة الجامعيين بجامعة الإسكندرية حيث حذفت العبارات التي لم تتشبع من مقياس جودة الحياة ليصبح عدد الفقرات 32 فقرة.

-الثبات بطريقة الفا كرومباخ

الجدول رقم (9): يبين ثبات معامل الفا كرومباخ

ثبات الجودة	
الفا كرومباخ	عدد الفقرات
0.547	27

من خلال الجدول رقم (9): يتبينانه تم تقدير الثبات الكلي للمقياس عن طريق معامل الثبات ألفا كرومباخ الذي قدرت قيمته (0.547) وهي قيمة مقبولة ، تسمح لنا بالحكم على ثبات نتائج المقياس ، إذا من خلال صدق الاتساق الداخلي وثبات المقياس يمكن اعتماده على عينة الدراسة .

المقياس بالصيغة النهائية :

أصبح المقياس بالصيغة النهائية يتألف من27 فقرة يستجيب في ضوئها على خمسة بدائل (كثيرا جدا ، كثيرا ، إلى حدما ، قليل جدا ، أبدا).

منهج الدراسة :

إن اختيار المنهج المتبع يخضع لطبيعة المشكلة محل الدراسة إذ أن هذه الأخيرة هي التي تحدد طبيعة المنهج المتبع، وبما أن موضوع دراستنا يهدف إلى معرفة طبيعة العلاقة بين أسلوب حل المشكلات و جودة الحياة للطلبة في مختلف الكليات العلمية والأدبية منها ،وعن الاختلاف في مستويات أسلوب حل المشكلات وجودة الحياة باختلاف الجنس، التخصص الجامعي، ومن خلال اطلاعنا على مناهج البحث العلمي المعتمدة في الدراسات والبحوث، تم اختيار المنهج الوصفي ألارتباطي التحليلي لملائتمه لخصائص بحثنا. ولان هذا المنهج غالبا ما يرتبط بدارسات العلوم الاجتماعية والإنسانية، ويقوم المنهج الوصفي على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات، من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى أو المضمون، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطوير.(عبيدات وآخرون ،1997 ص :74)

ثالثا – عينة الدراسة الأساسية :

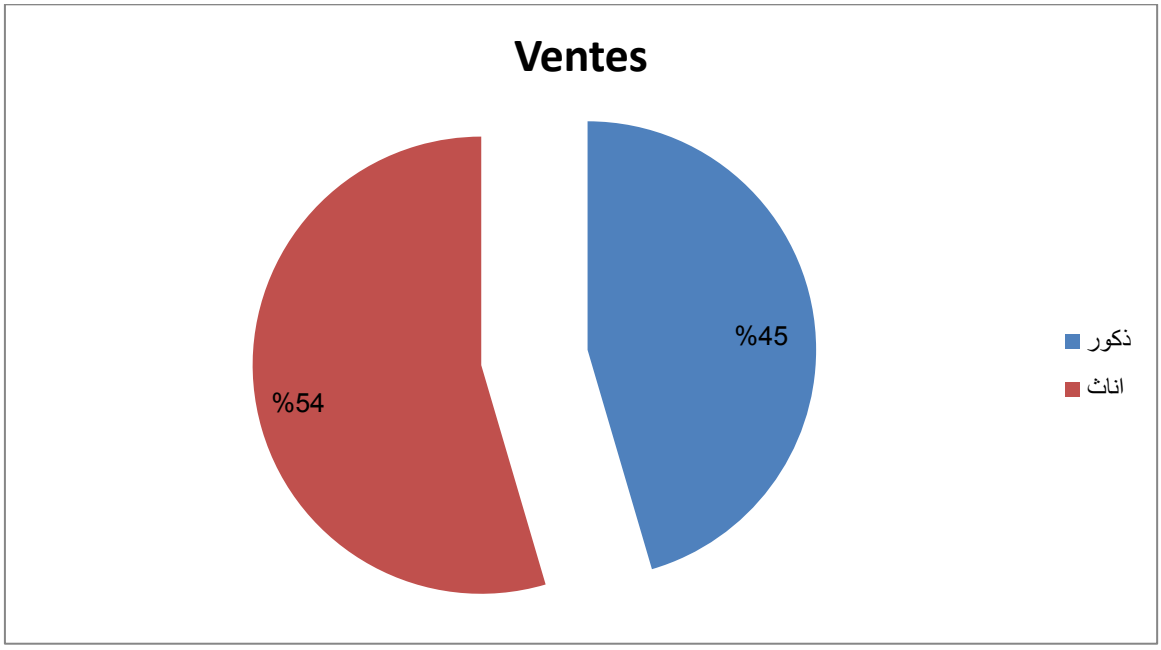
تم اختيار العينة بطريقة العشوائية البسيطة ، والتي تتكون من (110) طالب وطالبة بجامعة قاصدي مرباح ورقلة موزعين حسب الخصائص التالية :

1/ حسب الجنس :

الجدول رقم(10): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس :

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	50	45 %
إناث	60	54 %
المجموع	110	% 100

يتبين من الجدول رقم (10)أن عدد الذكور يمثل 50 طالبا ما يمثل نسبة 45 ، في حين بلغ عدد الإناث 60 طالبة ما يمثل نسبة 54 ، أي أن نسبة الإناث في العينة الأساسية للدراسة تفوق نسبة الذكور، وهذا نظرا لان أغلبية الطلبة الذين أجابوا على الاستبيان كانوا فئة الإناث أكثر من فئة الذكور.

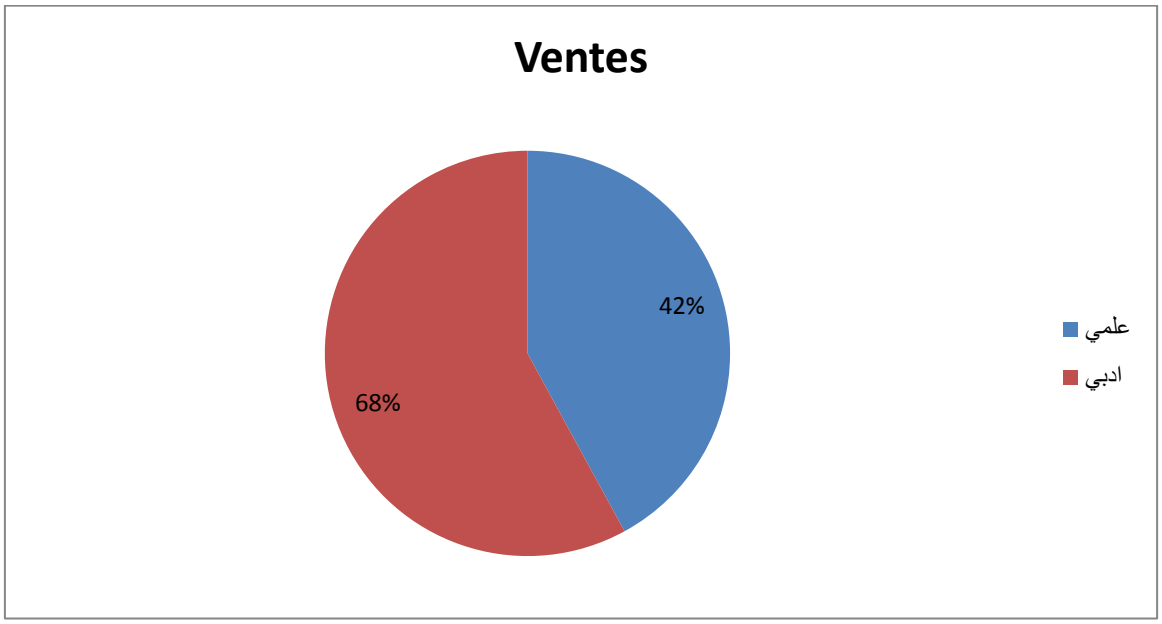


شكل رقم (1) : يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس

جدول رقم (11) : يبين توزيع أفراد العينة حسب التخصص الأكاديمي.

التخصص الأكاديمي	العدد	النسبة المئوية
علمي	42	%38
أدبي	68	%61
المجموع	110	%100

نلاحظ من الجدول أعلاه أن هناك تفاوت في النسبة المئوية بين التخصص العلمي والتخصص الأدبي ، حيث قدرت النسبة المئوية للتخصص العلمي ب : 42 ، وقدرت النسبة المئوية للتخصص الأدبي ب : 68.



شكل رقم (2): يبين توزيع أفراد العينة حسب التخصص

الأساليبالإحصائية المستخدمة :

تم الاعتماد في دراستنا الحالية على الأساليبالإحصائية التالية

أ – معامل ألفا كرومباخ لحساب ثبات أدوات الدراسة

ب–معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين متغيرات الدراسة وكذلك حساب صدق أدوات الدراسة .

ج–اختبار (ت) لعينة واحدة لمعرفة مستوى الفرق.

د- اختبار ت لعينتين مستقلتين لحساب الفروق في درجة متغيرات الدراسة حسب الجنس .

خلاصة الفصل :

تناولنا في هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة من خلال التطرق في البداية إلى عينة الدراسة الاستطلاعية ومكان إجرائها ثم عينة الدراسة الأساسية والمنهج الذي اتبعناه في الدراسة،وأدوات الدراسةوخلصت بنتائج باستخدام الأساليبالإحصائية للعلوم الاجتماعية .

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة و مناقشة

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشة

تمهيد :

1. التحقق من شروط اعتدالية التوزيع.
2. ثانيا: عرض نتائج الدراسة.
3. ثالثا : مناقشة نتائج الدراسة.
4. الاستنتاج العام .
5. المقترحات .

تمهيد :

في هذا الفصل سنتطرق لعرض وتحليل النتائج المتوصل إليها بناءا على المقاييس التي طبقت على عينة الدراسة ، ليتم بعدها التحقق من صحة الفرضيات ومن ثم مناقشة وتفسير نتائج الدراسة اعتمادا على الجانب النظري والدراسات السابقة .

أولا : التحقق من شرط اعتدالية التوزيع :

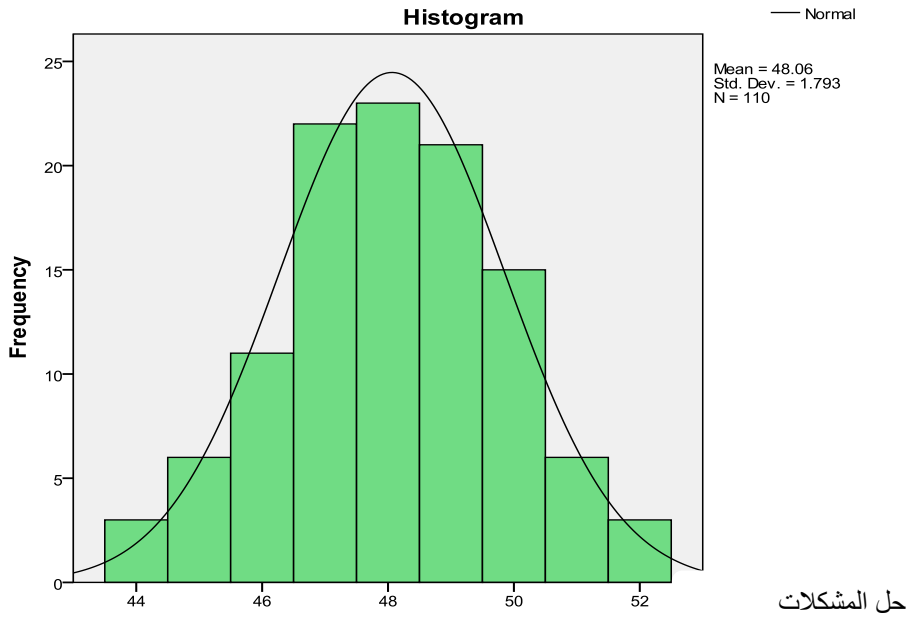
من اجل تطبيق معامل ارتباط لدراسة العلاقة بين المتغيرات يشترط التعرف على اعتدالية توزيع الطبيعي للبيانات المحصل عليها من خلال استجابات الأفراد.

الجدول رقم (12) : يوضح اعتدالي توزيع أفراد العينة على مقياس أسلوب حل المشكلات

.

	Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov[a]			
أسلوب حل المشكلات	القيمة الإحصائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القيمة الإحصائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	.969	110	.012	.108	110	.003	غير دال

من خلال الجدول أعلاهنلاحظ أن قيمة إحصائي سمير نوف – كلموغروف ومعامل شابيرو ويلك تشيرأن البيانات متجمعة قرب متوسطها وليست متششتة فالتوزيع اعتدالي لذا يسمح باستخدام معامل الارتباط بيرسون كما يوضحه الشكل التالي :

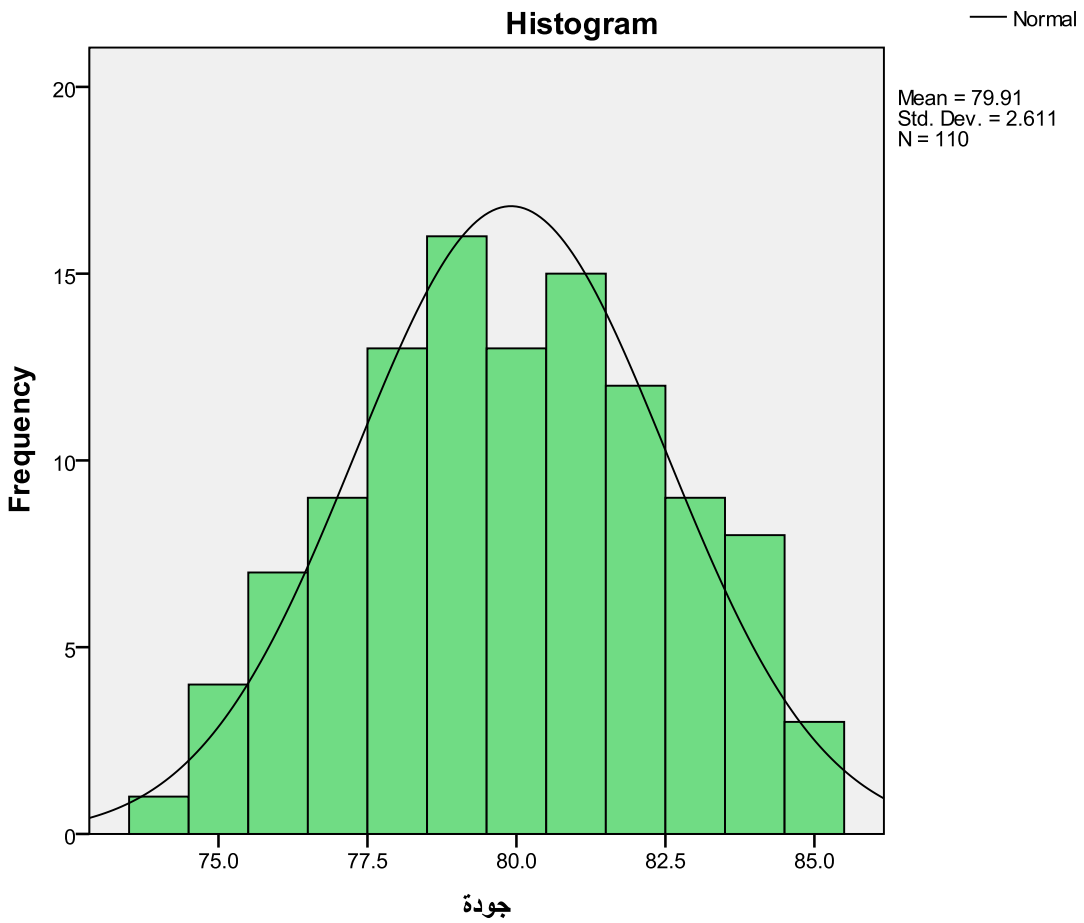


شكل رقم (13) : أعمدة بيانية توضح اعت دالية توزيع أفراد العينة على مقياس أسلوب حل المشكلات.

الجدول رقم (13): يوضح اعتدالي توزيع أفراد العينة على مقياس جودة الحياة النفسية .

	Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov[a]			
	القيمة الإحصائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القيمة الإحصائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
جودة الحياة النفسية	**.975**	110	.035	.091	110	.027	غير دال

يوضح الجدول أعلاه أن قيمة أن قيمة إحصائي سمير نوف – كلموغروف ومعامل شابيرو ويلك إلىأن البيانات متجمعة قرب متوسطها وليست متشتة فالتوزيع اعتدالي لذا يسمح باستخدام معامل الارتباط بيرسون كما يوضحه الشكل التالي :



شكل رقم (4): أعمدة بيانية توضح اعت دالية توزيع أفراد العينة على مقياس جودة الحياة النفسية .

ثانيا :عرض النتائج ومناقشتها :

1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية على أن : مستوى أسلوب حل المشكلات لدى الطالب الجامعي بجامعة قاصدي مرباح ورقلة منخفض .

وللتعرف على مستوى أسلوب حل المشكلات لدى الطالب الجامعي ، تم استخدام اختبار(ت) لعينة واحدة .

للحكم على مستوى أسلوب حل المشكلات لدى عينة الدراسة ككل ، أو على مستوى الأبعاد تم استعمال الوحدة الأولية للقياس والتي تتراوح من 1 إلى 4 حسب تصنيف المقياس(البدائل).

وعليه سيتم اعتبار متوسط الدرجات التي تتراوح من2.5 أنها تدل على مستوى متوسط في حين الدرجات التي تفوق(2.5) تدل على مستوى مرتفع وقد جاءت النتائج كتالي :

جدول رقم(14): يوضح نتائج مستوى أسلوب حل المشكلات

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
حل المشكلات	110	48.06	1.79	109	17.91	دالة عند مستوى 0.01

من خلال ما هو موضح في الجدول فإن المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في أسلوب حل المشكلات بلغ 48.06 وبلغ الانحراف المعياري 1.79 وبلغت قيمة اختبار" ت"(17.91)وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة(0.01).

وهذا يعني أن مستوى أسلوب حل المشكلات مرتفع لدى الطالب الجامعي بورقلة وعليه نستنتج عدم تحقق الفرضية البحثية وبالتالي قبول الفرضية البديلة التي تنص مستوى اسلون حل المشكلات لدى الطالب الجامعي بجامعة ورقلة مرتفع .

2-مناقشة نتائج الفرضية الجزئيةالأولى :

تشير النتائج المستخلصة من الجدول رقم (15) ان امتلاك أفراد عينة لمستوى مرتفع في أسلوب حل المشكلات وان الدراسة الحالية تتفق مع دراسة غائب (2011)في مستوى المرتفع في أسلوب حل المشكلات ،كما وتتفق مع دراسة زغير(2009) إذ توصلت أن طلبة الجامعة يمتلكون قدرة عالية في أسلوب حل المشكلات واختلفت مع دراسة الراجح (2015) حيث أظهرت نتائج أن مستوى الطالبات في حل المشكلات منخفض .

في حين اختلفت مع دراسة ملاك حسن غنايم (2017) الذي أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى القدرة على حل المشكلات لدى الطلبة في جامعة حيفا كان متوسط . واختلفت أيضا مع دراسة محمد احمد شاهين (2013) أن مستوى أسلوب حل المشكلات دون المتوسط

وتفسر الباحتان هذه النتيجة كالتالي :

-أن طلبة الجامعة لديهم قدرة عالية في التعامل والتكيف مع الظروف ومواجهة المشكلات والتحديات بأنسب الطرق الممكنة ويعملون على تطوير أسلوب حل المشكلات .حيث ان الهدف من أسلوب حل المشكلات هو تزويد الطلاب بمعارف وإكسابهم مهارات ، ومن هذه المهارات مهارة مواجهة الصعوبات والتغلب عليها .

قد يعود هذا لطبيعة الخبرات التي اكتسبوها خلال مشوارهم الدراسي ولاننسى تمتع الطلبة بسمات وخصائص تتلاءم مع مراحهم العمرية .

-كما أن طلبة الجامعة عموما يمتلكون قدرات عليا تسمح لهم بمواجهة المشكلات وتحليلها ومحاولة إيجاد البدائل الممكنة آو حلول للتغلب عليها ، خصوصا في ظل هذا التطورات والتقنيات الحديثة .

-كما توصل عبد الهادي (2004) أن التفكير العلمي يتطلب استخدام طاقات عقلية تساعده في التغلب على مشكلات الحياة المعقدة .

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

نصت الفرضية على أنمستوى جودة الحياة النفسية لدى الطالب الجامعي بجامعة قاصدي مرباح ورقلة منخفض .

بنفس الطريقة المتبعة مع أسلوب حل المشكلات سيتم التعرف على مستوى جودة الحياة النفسية ككل لدى عينة الدراسة وقد جاءت النتائج وفق ما هو موضح في الجدول رقم (16)

جدول رقم (16) يوضح نتائج مستوى جودة الحياة النفسية

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
جودة الحياة النفسية	110	79.91	2.611	109	-4.382	دالة عند مستوى 0.01

من خلال ما هو موضح في الجدولأعلاه فإن المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في جودة الحياة النفسية قد بلغ 79.91 وبلغ الانحراف المعياري 2.611 وبلغت قيمة اختبار

(ت)4.382- وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.01.**وهذا يعني أن مستوى جودة الحياة النفسية مرتفع لدى الطالب الجامعي بورقلة وعليه نستنتج عدم تحقق الفرضية بجامعة وبالتالي قبول الفرضية البديلة التي تنص مستوى جودة الحياة النفسية لدى الطالب الجامعي بجامعة ورقلة مرتفع .**

2-مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

تشير النتائج المستخلصة من الجدول رقم (16) أن امتلاك أفراد عينة الدراسة مستوى مرتفع في جودة الحياة النفسية وان الدراسة الحالية تتفق مع دراسة جودة (2010) حيث أسفرت النتائج أن مستوى جودة الحياة كان مقبولا . و اتفقت مع دراسة لكحل كريمة (2014) حيث كانت تهدف إلى الكشف عن مستوى جودة الحياة لدى عينة المتقاعدين وأسفرت النتائج أن مستوى جودة الحياة لدى المتقاعدين مرتفع .

في حين تختلف مع دراسة ماضي (2016) توصلت انه طلبت ذي قار لا يتمتعون بمستوى جودة الحياة مقبول .

. في انخفاض الشعور بجودة الحياة النفسية GAVALAواختلفت أيضا مع دراسة 2005)

وتفسر الباحثتان النتيجة :

-أن طلبة الجامعة في هذه المرحلة العمرية يتمتعون بنوع من الاستقلالية والسيطرة في حياتهم الشخصية ولديهم ثقة بالنفس والقابلية إقامة علاقات اجتماعية ايجابية مع الآخرين وقدرة على مواجهة مختلف الضغوطات .

سعي الطلبةإلى تحقيق اهذافهم وطموحاتهم في الحياة.

-اشترك افرد العينة في نفس البيئة الاجتماعية والثقافية حيث ترى رايف (1989) أن شعور الفرد بجودة الحياة النفسية انعكاس لدرجة إحساسه بالسعادة وذلك وفقا بالعوامل الستة التي حددتها .

عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة :

- **3عرض نتائج الفرضية الثالثة:**

نصت الفرضية: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس أسلوب حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس(ذكر- أنثى) ؟**

لدراسة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت "لعينتين مستقلتين" لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية، وهو اختبار معلمي يصلح لمقارنة متوسطي مجموعتين من البيانات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها.

جدول رقم (17) : يوضحنتائج اختبار T-test لفحص الفروق متوسطي درجات افراد العينةعند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مقياس أسلوب حل المشكلات وفقا لمتغير الجنس.

المتغيرات	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	Sig.F	Df	T	Sig.t
اسلوب حل المشكلات	أنثى= 60	47.78	1.678	0.315	0.576 NS	108	-2.049	0.043*
	ذكر= 50	48.48	1.887					

المصدر: من إعداد الباحث بناءً على نتائج التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة ن= 110 *p < 0.05 NS: Non Significant

نلاحظ من نتائج الجدول أعلاهعدم وجوداختلافاتمعنويةبينإدراكاتالذكوروالإناثلمتغير حل المشكلات، فبالرغم من أن قيمة (T) معنوية بين إدراكات الذكور والإناث إلا أن قيمة (F)غير معنوية من الناحية الإحصائية، مما يؤكد على عدم جوهرية النتائج السابقة، وبالتالي لا توجد فروقات معنوية بين الذكور والإناث في إدراكهم لأسلوب حل المشكلات.

، نستنتج عدم تحقق الفرضية البحثيةوعليه نقبل الفرضية البديلة التي تنص لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس أسلوب حل المشكلات تعزى لمتغيرالجنس.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

تشير النتائج المستخلصة من الجدول (17) انه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **($\alpha \leq 0.05$)** في متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس أسلوب حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس . وان الدراسة الحالية اتفقت مع دراسة غائب إبراهيم(2011) حيث توصلت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس حل المشكلات وفقا لمتغير الجنس (ذكور / إناث). واتفقت أيضا مع دراسة محالي (2011) حيث توصلت عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارة حل المشكلات .

في حين تختلف الدراسة الحالية مع دراسة العدل وعبد الوهاب(2003) حيث أشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين البنيين والبنات في مقياس القدرة على حل المشكلات لصالح البنين .

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة :

عدم وجود فروق بين الإناث والذكور في أسلوب حل المشكلات هذ ا راجع أنأسلوب حل المشكلات لايتأثر بمتغير الجنس لكون الذكر أوالأنثى لهما نفس الدافع في حل الصعوبات التي تواجههم وهذا ماتوافق مع دراسة الغصين (2008) .

في ظل التطورات في عالم التكنولوجيا المتسارعة أصبحأسلوب حل المشكلات مطلبا ضروري لايحتكر على الإناثأو الذكور .

كما نفسرذلك اشتراك الطلبةالإناث والذكور في نفس البيئة الاجتماعية والثقافية ونفس التنشئة الاجتماعية التي تتطلب تكيف مع ظروفها.

رغبة الطلبة الإناثوالذكور تحقيق مستقبل واعد يساعد على التعامل مع مختلف صعوبات الحياة بطرق ايجابية من خلال استخدام أسلوب حل المشكلات التي تجعل منهم طلاب متفوقين وقادرين على تحقيق أهدافهم كيفما كانت .

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة :

عرض الفرضية الجزئية الرابعة :

- نصت الفرضية على انه : **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي درجات أفراد العينة على مقياسجودة الحياة النفسيةتعزى لمتغير الجنس (ذكر- أنثى)**

وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ت) "لعينتين مستقلتين" لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية، وهو اختبار معلمي يصلح لمقارنة متوسطي مجموعتين من البيانات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها.

جدول رقم (18) :يوضحنتائج اختبار T-test لفحص الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مقياس أسلوب حل المشكلات وفقا لمتغير الجنس.

المتغيرات	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	Sig.F	Df	T	Sig.t
جودة الحياة	أنثى=60	80.45	2.988	16.006	*0.000	100.93	2.583	*0.011
	ذكر=50	79.24	1.880					

المصدر: من إعداد الباحث بناءً على نتائج التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة ن= 110 *p < 0.05NS: Non Significant

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (20)وجود اختلافات معنوية بين إدراكات الذكور والإناث لجودة الحياة لصالح فئة الإناث حيث كانت الأكثر إدراكاً بمتوسط حسابي قدره (80.45)، بينما كانت فئة الذكور الأقل إدراكاً بمتوسط حسابي (79.24)، حيث كانت قيمة (T) معنوية عند مستوى معنوية قدره (0.05)، بين إدراكات الذكور والإناث، مما يؤكد على وجود تلك الفروقات بين الذكور والإناث،كما جاءت قيمة (F)معنوية عند مستوى معنوية قدره (0.05)، مما يؤكد على جوهرية النتائج السابقة ومعنويتها من الناحية الإحصائية، وبالتالي يمكن القول بوجود فروقات معنوية بين الذكور والإناث في إدراكهم لجودة الحياة.

نستنتج الفرضية البحثية التي تنص توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≥α) في متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة النفسية تعزى لمتغيرالجنس. محققة .

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة :

تشير النتائج المستخلصة من الجدول (20) انه توجد فروق ذات دلالة إحصائيةعند مستوى (0.05 ≥α) في متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة النفسية تعزى لمتغيرالجنسلصالح الإناث. وان الدراسة الحالية اتفقت مع دراسة نائلة حسن فائق (2013) حيث أشارت الدراسة إلى ارتفاع مستوى جودة الحياة لدى كليات البنات .

في حين تختلف مع دراسة سارة جبار(2018) حيث أسفرت النتائج لوجود فروق في جودة الحياة النفسية لدى طلبة الجامعة وفق متغيري الجنس لصالح الذكور.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة :

-الطلبات الإناثأكثر ثبات من الطلبة الذكور من ناحية تعاملهم مع الحياة فالطلبات لهم استراتجيات تمكنهم من تكيف والرضا عن الحياة وهذا ماهو ملاحظ في الآونةالأخيرة. نظرة تفاؤلية للطالبات للمستقبل ،وتوقعهم ان تسيرالأمور دوما لصالحهم .-

- سعي الإناث تنمية قدراتهم ومهاراتهم وهواياتهم .

-الإناثلديهم قدرة على تجاوز الصعوبات التي يواجهنها في حياتهم النفسية أوالأسريةأو الاجتماعية أو الدراسية ، فإنهم راضون عن حياتهم بدرجة مقبولة وهذا ماتعكسه نتائج التحصيل الدراسي .

قد يعود هذا لتضاءل النظرة التحيزية التي كانت سابقا تميز دائما بين الذكور والإناث.-

استمتاع الطالبات ووعيهم بمتطلبات جودة الحياة وسبل تحقيقها .

-كما نفسر ذلك أصبحتالأنثتحظى بفرص تعليمية كانت وحظوظ مهنية عكس ماعرف سابقا .

سعي الطالبات الإناث بتحقيق مكانة في المجتمع بأنسب الطرق الممكنة .

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة :

عرض الفرضية الجزئية الخامسة :

نصت الفرضية على انه : **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)في متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس أسلوب حل المشكلات تعزى لمتغير التخصص(أدبي- علمي)**

لدراسة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لمعرفة ماذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية ، وهو اختبار معلمي يصلح لمقارنة متوسطي مجموعتين من البيانات.

جدول رقم(19) يوضح نتائج اختبارT- test -لفحص الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مقياس أسلوب حل المشكلات وفقا لمتغير التخصص.

حيث

	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الاختبار	المعنوية
أسلوب حل المشكلات	أدبي	68	47.91	1.673	**1.40**	**0.164**
	علمي	42	48.4	1.976		

نلاحظ من الجدول أعلاهأنه لا يوجد فروق إحصائية بين طلاب الأدبي وطلاب العلمي فيما يخص **أسلوب حل المشكلات** ، حيث كان مستوى الدلالة أقل من 0.05، وتساوي **0. 164** وقيمة الاختبار تساوي **1.40**وهي غير دال إحصائيًا، بمعنى أن **اسلوب حل المشكلات** متساوي تقريباً بين طلاب العلمي والأدبي،**نستنتج انالفرضية البحثية القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)في متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس أسلوب حل المشكلات تعزى لمتغير التخصص(أدبي-**

علمي)غير محققة وعليه نرفض الفرضية البحثية ونقبل الفرضية البديلة لاتوجد فروقذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)في متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس أسلوب حل المشكلات تعزى لمتغير التخصص(أدبي- علمي).

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة :

تشير النتائج المستخلصة من الجدول رقم (21) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)في متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس أسلوب حل المشكلات تعزى لمتغير التخصص(أدبي-علمي) والدراسة الحالية تتفق مع دراسة بن عمر(2019) حيث توصلت لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس حل المشكلات يعزى لتخصص (علمي /أدبي)واتفق أيضا مع دراسة فداء سالم محمد الشافعي (1998) حيث أسفرت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات تعزى للتخصص الأكاديمي .

وتفسر الباحثتان النتيجة :

-الطلبة سواء الأدبييأو العلميين ينظرون للمشكلة على اعتبارها جزءا من الحقائق الحياة اليومية حيث ينظرون إلىأنفسهم باعتبارهم أن لديهم القدرة التعامل مع المشكلات . وذلك راجع لوعي العام للطلبة ولاعلاقة لطبيعة التخصص .

-كما أن طلبة الجامعة من كلا التخصصات يعيشون الظروف نفسها وخبراتهم المعرفية متشابهة ومتقاربة وسائرة في نسق واحد تحت ما يسمى المقاربة بالكفاءات من خلال وضع المتعلم في وضعيات مشكلة تساهم في إثباتتعلمانه ونقل خبراته إلى المواقف الحياتية ، حيث أن استراتجيات تدريس التخصصات الأدبية والعلمية تسير وفق ذلك وبالتالي لايوجد اختلاف بين الطلبة في التخصصات العلمية عن الأدبيةوهذا ماتوصلت له دراسة الراجع (2015) حيث توصلت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات العلمي والأدبي بالمرحلة الثانوية في مهارة حل المشكلات الرياضية .

-ويمكن تفسير نتيجة بان الطلبة متقاربون عمريا حيث لم يكن الفرق العمري لذلك تقاربت خبراتهم وقدراتهم ومهاراتهم لأنهم من نفس المجتمع .

وتختلف مع ماتوصلت إليه دراسة سليمان (2010) والتي بينت وجود فروق ذات دلالة لصالح الكليات العلمية ، وما توصلت إليه دراسة الشرافي (2013) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الكليات الأدبية .

عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة :

عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة :

نصت الفرضية على انه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥α)في متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة النفسية تعزى لمتغير التخصص(أدبي- علمي)

جدول رقم (21):يوضح نتائج اختبار **T-test-لفحص الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة عند مستوى (0.05 ≥α) في مقياس جودة الحياة وفقا لمتغير التخصص**

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الاختبار	المعنوية
جودة الحياة النفسية	أدبي	68	80.31	2.877	**2.128**	**0.036**
	علمي	42	79.24	1.94		

يوضح الجدول اعلاه نتائج اختبار تللعينات المستقلة حيث نلاحظ أنه يوجد فروق إحصائية بين طلاب الأدبي وطلاب العلمي فيما يخص جودة الحياة ، حيث كانت قيمة sigأقل من 0.05، وتساوي **0. 036**وقيمة الاختبار تساوي **2.128**وهذا دال إحصائيًا، بمعنى أنجودة الحياة عند طلبة الأدبي أكبر من طلبه العلمي بمعنى يوجد فروق لصالح طلبة الأدبي،**نستنتج تحقق الفرضية البحثيةالتي تنص توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≥α) في متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة النفسية تعزى لمتغير التخصص (علمي / أدبي).**

مناقشة الفرضية الجزئية السادسة :

تشير النتائج المستخلصة من الجدول (22) انه توجد فروق ذات دلالة إحصائيةعند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة النفسية تعزى لمتغير التخصص الأكاديميلصالح الطلبة الأدبيينوهو ماتوا فق دراسة الحالية واتفقت الدراسة مع دراسة علي حمايدية (2016)حيث توصل الوجود فروق في مستوى جودة الحياة تعزى لمتغير التخصص لصالح الأدبيين. واتفقت أيضامع دراسة الشرافي (2013)بينت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة الطلبة تعزى إلى متغير التخصص لصالح الطلبة الأدبيين .

في حين تختلف مع دراسة سليمان(2010) حيث أسفرت النتائج لوجود فروق في جودة الحياة النفسية لدى طلبة الجامعة وفق متغيري التخصص الأكاديمي لصالح الطلبة العلميين. وتتفق الدراسة مع النتيجة التي توصل إليهاكاضم البهادلي وجود فروق دالة إحصائيا في متغير الجنس .في حين تختلف مع دراسة الثنيان (2009) توجد فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة الكلية يعزى إلى التخصص لصالح العلميين .

وتفسر الباحثتان ذلك إلى :

-التخصصات الأدبية تتميز باليسر والسهولة عن التخصصات العلمية في الدراسة ، فالتخصصات العلمية يعانون من الضغوطات الدراسية مما يجعل معظم أوقاتهم مكرسة للدراسة وإجراءأبحاثهم وليس لهم أي مجال للترفيه أو ممارسات هواياتهم ، فهم ينجزون معظم بحوثهم ومشاريعهم في المخابر والتي تجعلهم تحت ضغط كبير من اجل توصل لنتائج منطقية تعتمد على تجارب علمية دقيقة ، ما يجعل جودة حياتهم منخفضة وبهذا يتفوق الطلبة الأدبيين عن الطلبة العلمين في مستوى جودة الحياة .

-كما نفسر أيضاأن الطلبة الأدبيين متحررين من ناحية الوقت .

-كما أن الطلبة الأدبيين يمارسون نشاطاتهم وهواياتهم والتي من شانها أن تعزز روح المشاركة الاجتماعية والتواصل مع الآخرين .

-كما نفسر ذلك وعي طلبة الكلية الأدبية بجودة الحياة النفسية .

عرض ومناقشة الفرضية العامة :

عرض الفرضية العامة :

نصت الفرضية على انه : توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أسلوب حل المشكلات وجودة الحياة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة .

وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقة الارتباطية بين حساب أبعاد درجات أفراد العينة على مقياس أسلوب حل المشكلات والدرجة الكلية للمقياس و بين أبعاد درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة النفسية والدرجة الكلية .

جدول رقم (22): يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي أسلوب حل المشكلات وجودة الحياة النفسية والدرجة الكلية .

		التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم	أسلوب حل المشكلات
جودة الصحة العامة	R	-0.184	-0.046	0.022	0.031	0.136	0.131
	SIG	0.054	0.630	0.823	0.748	0.155	0.173
	N	110	110	110	110	110	110
جودة الحياة الأسرية	R	-0.029	0.092	0.032	0.072	-0.010	-0.064
	SIG	0.761	0.341	0.742	0.457	0.917	0.507
	N	110	110	110	110	110	110
جودة التعليم	R	0.118	0.091	-0.122	0.008	0.162	0.063
	SIG	0.220	0.347	0.205	0.930	0.091	0.516
	N	110	110	110	110	110	110
جودة العواطف (الجانب الوجداني)	R	0.022	0.014	-0.051	-0.223*	0.179	0.103
	SIG	0.820	0.882	0.598	0.019	0.061	0.282
	N	110	110	110	110	110	110
جودة الصحة النفسية	R	0.153	0.045	0.016	0.110	-0.064	0.068
	SIG	0.110	0.642	0.867	0.251	0.508	0.480
	N	110	110	110	110	110	110
جودة شغل الوقت وارداته	R	0.123	0.048	0.100	0.154	-0.359**	-0.298**
	SIG	0.202	0.621	0.298	0.108	0.000	0.02
	N	110	110	110	110	110	110
جودة الحياة النفسية	R	0.049	0.024	0.029	0.143	-0.237*	-0.242*
	SIG	0.611	0.801	0.767	0.127	0.013	0.011
	N	110	110	110	110	110	110

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

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى ما يلي:

يتضح لنا أن قيمة الارتباط بين أبعادأسلوب حل المشكلات والدرجة الكلية للمقياس وبين أبعاد جودة الحياة النفسية والدرجة الكلية للمقياس لدى عينة من طلبة جامعة ورقلة

جاءت قيمة معامل الارتباط بيرسون = *0.24- وهي قيمة دالةإحصائياعند مستوى الدلالة(0.01) فهذا يعني وجود علاقة ارتباطيهأسلوب حل المشكلات وجودة الحياة النفسية ألاأن قيمة الارتباط كانت سالبة مما يعني أن قيمة العلاقة بين المتغيرين عكسية وضعيفة ويبدو هذا ان العلاقة بهذا الشكل غير منطقية ، حيث انه كلما زاد أسلوب حل المشكلات قلت جودة الحياة وبالتالي ربما يكون هناك متغير دخيل جعل العلاقة عكسية .

حيث ان دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية **لأسلوب حل المشكلات** والدرجة الكلية **لجودة الحياة النفسية**بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين على التوالي :(*0.237- / *0.242 -) عند مستوى الدلالة (α=0.01).

وعليه الفرضية الصفرية توجد علاقة بين أسلوب حل المشكلات وجودة الحياة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة محققة.

- مناقشة نتائج الفرضية العامة:

توجد علاقةارتباطيه ضعيفة عكسية بين الدرجة الكلية لأسلوب حل المشكلات وجودة الحياة النفسية لدى أفراد العينة ، رغم أن عدد أفراد العينة لم يكن بالقدر الكبير وهذا يؤثر على قيمة معامل الارتباط بيرسون .

كما تشير النتائج إلىعدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أبعاد أسلوب حل المشكلات (التوجه العام ،تعريف المشكلة ، توليد البدائل (والدرجة الكلية لجودة الحياة النفسية حيث جاءت قيم معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية جودة الحياة النفسية سالبة و

غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) ووجود علاقة ارتباطيهعكسيةوضعيفة ودالة إحصائيا بين بعدي اتخاذ القرار و**التقييم** والدرجة الكلية لجودة الحياة النفسية حيث بلغت قيمتي معاملي ارتباطهما بيرسون مع الدرجة الكلية لجودة الحياة النفسية على التوالي (**0.359-/**0.298-)وهي قيم دال إحصائيا عند (α= 0.01) في بعد التقييم أما بعد اتخاذ القرار فقد قدرت ب (*0.223-)وهي قيمة دالةإحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة التي تشير إلى وجود ارتباط عكسي وضعيف انه لكل عينة خصوصياتها وان حسب علما الباحثتان انه لايوجد دراسة قد توصلت لهذه النتيجة أن كلما ارتفعت درجات عينة البحث في أسلوب حل المشكلات انخفضت درجاتهم في جودة الحياة النفسية أي أن تدهور جودة الحياة النفسية لدى عينة الدراسة عمل على تطوير أسلوب حل المشكلات.

أماالتفسير الأقرب جاء حسب دراسة العارف بالله محمد الغندور (1999) هو أن بعض الطلبة يتمتعون بذات قوية أو" آنا" قادرة على مواجهة الصراع وتحمل التوترات الناتجة عنه ، واتخاذ السبل المناسبة في التعامل الايجابي مع مشكلات الواقع مهما كانت صعوبته ، ومهما كان حجم الضغط الواقع عليه ، فهو لديه في كل مرة لديه الأساليب المنطقية في التفكير ، مع قدر مناسب من التفاعل مع المشكلات دون انفعال سلبي معطل للعقل ، مع قدرة مناسبة للاستفادة من الخبرات السابقة واختيار مع ما يتفق منها من المشكلات الراهنة ، ولا باس من طلب المشورة من الآخرين في إطار نفسي واجتماعي متوازن .(العارف بالله محمد الغندور ، 1999: ص154) .

ويمكن تفسير ذلك أيضا : كون جودة الحياة النفسية عبارة عن **مثبط**لأسلوب حل المشكلات ونستشف هذه العلاقة من واقعنا حيث أن الطلبة في بداية مرحلة (الشباب) وهي مرحلة انتقالية حساسة فقد يعاني بعض الطلبة مشاكل نفسية أوأسريةأو اجتماعية ..الخ لذلك

يكون الطلبة غير راضين عن حياتهم فهم يعيشون في وسط يستدعي التفاعل فيه مع الأحداث والمواقف المتنوعة إضافةإلى تعقيدات . وأسلوب حل المشكلات له دور في مساعدة الطلبة على تجاوز أو تغلب على العقبات والصعوبات الموجودة في المواقف الاجتماعية ومساعدتهم على التكيف مع ضروف البيئية .

كما أن ارتباط بعد التقييم بدرجة الكلية لجودة الحياة النفسية على التوالي هو أن جودة الحياة النفسية يعبر عنها بالتقييم الشامل للرضا عن الحياة بشكل عام ، وهو أيضا عبارة عن إجمالي الارتياح في مجالات الحياة المختلفة بالإضافةإلى تغلب المشاعر الايجابية على المشاعر السلبية .(مسعودي أمحمد ،2017 : ص133) .

كما توصلت دراسة نسيمة بن عمر(2019) : توجد علاقة ارتباطيه سالبة بين ضبط الذات وأسلوب حل المشكلات .

كما وتتفق نتائج الدراسة من حيث متغير التابع مع دراسة احمد بن عبد الله عبد العزيز الثنيان(2009)، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة ودالة إحصائيا بين أبعاد جودة الحياة النفسية المختلفة ، وقلق المستقبل وأبعاده المختلفة .

كما تشترك أيضا مع دراسة عذبة صلاح خضر خلف الله (2015) : بعنوان جودة حياة الحياة لدى اسرالأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بمراكز التربية الخاصة محلية الخرطوم ، حيث أسفرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه سلبية ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة ودرجة الإعاقة لدى اسر الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية ، ولاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى اسر الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية تبعا لمتغير الجنس (ذكر / أنثى) لمستوى الحالة الصحية للأولياء .

الاستنتاج العام:

تم من خلال دراستنا الحالية البحث عن طبيعة العلاقة بين أسلوب حل المشكلات و جودة الحياة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة ورقلة ، كما بحثت على مستوى كل المتغيرين ، وكذا البحث عن الفروق بينهما .

حيث توصلت النتائج الدراسة الى النتائج التالية :

توجد علاقة ارتباطيه ضعيفة سالبة و دالة إحصائيا بين أسلوب حل المشكلات وجودة الحياة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة .

طلبة جامعة ورقلة يتمتعون بأسلوب حل مشكلات عال .

طلبة جامعة ورقلة يتمتعون بجودة حياة مرتفعة .

عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أسلوب حل المشكلات .

وجود فروق بين الذكور والإناث في جودة الحياة النفسية لصالح الإناث .

عدم وجود فروق بين التخصص (علمي / أدبي) في أسلوب حل المشكلات .

وجود فروق بين التخصص (علمي / أدبي) في جودة الحياة النفسية لصالح الطلبة الأدبيين.

الخاتمة

الخاتمة :

لقد حاولنا في دراستنا الحالية التطرق إلى متغيرين مهمين في العلوم الاجتماعية المتمثلان في أسلوب حل المشكلات وجودة الحياة النفسية ، من خلالالكشف عن مستوى كل منهما لدى عينة الدراسة وكذلك تبيان طبيعة العلاقة بين أسلوب حل المشكلات وجودة الحياة النفسية و إن كانت الدراسة قد أسفرت على وجود علاقة ضعيفة عكسية بين المتغيرين لدى عينة من طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة، رغم تمتع أفراد العينة بمستويات مرتفعة في كلا المتغيرين .

ثم إن أهم نتيجة خلصت إليها الدراسة هي : عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند أفراد العينة في أسلوب حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس ووجود فروق دالة إحصائيا عند أفراد العينة في جودة الحياة النفسية تعزى لمتغيرالجنس لصالح الإناث وعدم وجود فروق دالة إحصائيا عند أفراد العينة في أسلوب حل المشكلات تعزى لمتغير التخصص . في حين توجد فروق دالة إحصائيا عند أفراد العينة في جودة الحياة النفسية تعزى لمتغير التخصص لصالح الطلبة الأدبيين. ما يطرح تساؤلات عن السبب أو الأسباب الكامنة وراء ذلك .

أخيرا ، فالنتائج التي تحصلنا عليها من خلال دراستنا الحالية و إن كانت سلبية المنحنى في اغلبها إلا أنها تعطي بعدا أخر للدراسة وللمتغيرات التي تناولناها على حد سواء.

المقترحات :

بناءاعلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثتان ما يلي :

نقترح إعادة الدراسة على عينات أخرى.-
- استخدام وتطبيق مقياس أسلوب حل المشكلات وجودة الحياة النفسية في مختلف كليات الجامعة .
-عقد الدورات التدريبية وورش العمل لطلبة الجامعة لتنمية أسلوب حل المشكلات للطالب الجامعي
-إجراء دراسات مستقبلية تبحث عن العلاقة بين أسلوب حل المشكلات ومتغيرات أخرى كالتحصيل الأكاديمي ، الفاعلية الأكاديمية ، المرونة النفسية ..الخ
-تحسين جودة الحياة النفسية لدى طلبة الجامعة وذلك من خلال تقديم البرامج التدريبية والتوعوية .
-العمل على دراسة العوامل الوجدانية والانفعالية ذات الصلة أو المؤثرة على أسلوب حل المشكلات .
-محاولة إيجاد صيغة موحدة لمفهوم جودة الحياة النفسية بما يخدم البحث العلمي .
-دراسة كل من المتغيرات ذات الصلة أو المؤثرة على جودة الحياة النفسية .
-إجراء دراسات هادفة في البيئة الجزائرية على الطلبة الجامعيين تدعو على تطوير أساليب حل المشكلات نظرا لأهميتها في ظل التفتح على العالم الخارجي .
-العمل على إكساب الطالب الجامعي مهارة في استخدام أسلوب حل المشكلات وتنميتها لديه فهو مقبل على عالم الشغل الذي يتطلب مهارات في حل المشكلات في ظل التطورات الحديثة .

قائمة المراجع

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع العربية :

أبو حلاوة ، محمد السعيد (2010):**جودة الحياة ، المفهوم والأبعاد ، كلية التربية بدمنهور** ، جامعة الإسكندرية ، ضمن إطار فعاليات 26المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية ، جامعة كفر الشيخ .

أبو غزال ، معاوية وفلوة ، عايدة(2014):**أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين وفقا لمتغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية** ، المجلة الأردنية في العلوم التربية ، مجلد 10.

احمد ، سمية عبد الوارث وحسين (2009):**فاعلية الإرشاد بالمعنى في تحسين جودة الحياة النفسية لدى طالبات كلية التربية** ،دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، السعودية ، 3(1):215- 242.

أمال بوعيشة(2014):**جودة الحياة وعلاقتها بالهوية النفسية لدى ضحايا الإرهاب بالجزائر**، (دراسة ميدانية)، أطروحة دكتوراه ، جامعة محمد خيضر بسكرة.

أمباركة مصطفاوي(2019):**جودة الحياة وعلاقتها بمفهوم الذات**، رسالة ماستر، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الوادي.

إيمان ليزيدي(2016):**جودة الحياة وعلاقتها بالتوافق ألزواجي لدى أساتذة الجامعة**، (دراسة ميدانية)، رسالة ماستر، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة أم البواقي.

بالموشي ، عبد الرزاق(2016):**فعالية أسلوب حل المشكلات في مواجهة التأخر الدراسي في مادة الرياضيات** ، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية ،جامعة الشهيد حمه الخضر ، 15، 121-128.

بحرة كريمة (2014):**جودة حياة التلميذ وعلاقتها بالتحصيل الدراسي** ، رسالة الماجستير ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة وهران .

بخوش نورس، حميدان خرفية (2016):**جودة الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طالبات جامعة زيان عاشور**، رسالة ماستر، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجلفة.

بعلي مصطفى ، جغلولي يوسف (2018): **مستوى جودة الحياة لدى طالبات جامعة المسيلة دراسة ميدانية على عينة من طالبات قسم علم النفس بجامعة المسيلة** ، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربية (8)، 413-431 .

بنية سمية، عبادة منال(2019):**تمثلات جودة الحياة لدى الطالب وعلاقتها بقلق المستقبل المهني**، شهادة ماستر، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة خميس مليانة.

الثنيان ، احمد (2009):**جودة الحياة وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الجامعية** ، أطروحة دكتوراه ، مقدمة إلى جامعة أم القرى ، السعودية .

خديجة محمد حسن أبو حمدة(2017): **أساليب حل المشكلات وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة جامعة الأزهر**، رسالة ماجستير، كلية التربية قسم علم النفس، جامعة الأزهر.

رجاء محمود ابو علام ، 2004: **منهاج البحث في العلوم النفسية والتربوية** ، دار النشر للجامعات ، ب ، ط ، القاهرة .

رشا مصطفى حنفي(2021):**التفكير الايجابي وعلاقته بأسلوب حل المشكلات الحياتية لدى طلاب الجامعة ، مجلو بحوث العلوم الاجتماعية والإنسانية** ، العدد الأول 2021 ، باحثة ماجستير ، علم النفس ، كلية البنات ، جامعة شمس .

سامي محمد موسى هاشم (2001، **جودة الحياة لدى المعوقين جسميا والمسنين وطلاب الجامعة** ، مجلة الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، العدد 13.

سليمان ، شاعر خالد (2010): **قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتاثير بعض المتغيرات عليها** ، رسالة الخليج العربي ، السعودية .

سيد خير الله (1979): **علم النفس التربوي أسسه النظرية أو التجريبية** ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ،بيروت .

العادلي ، كاضم كريدي (2006):**مدى إحساس طلبة كلية التربية بالرستاق بجودة الحياة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات ، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة ، ص37-47،** جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان 17-19ديسمبر.

العارف بالله محمد الغندور (1999): المؤتمر الدولي السادس : **جودة الحياة توجه قومي للقرن الحادي والعشرين (66- 82)** ، المركز الإرشاد النفسي – جامعة عين شمس ،10-12 نوفمبر .

علي ، ولاء ربيع مصطفى (2012):**فاعلية التدريب على السلوك ألتوكيدي في رفع جودة الحياة النفسية لدى طالبات الجامعة المعاقات سمعيا** ، مجلة العلوم التربوية ، مصر ، 20(3):93-123.

علي حمادية (2018):**جودة الحياة وعلاقتها بالتفاؤل لدى عينة من طلبة الدكتوراه(ل.م.د)**، دراسة ميدانية على عينة من الطلبة ،مجلة وحدة البحث في تنمية البشرية ، المجلد9، العدد 2خاص الجزء الأول .

علي كاضم ، عبد الخالق البهادلي (2006):**مستوى جودة الحياة لدى طلبةالجامعة دراسة حضارية مقارنة بين الطلبة العمانيين والليبيين** ، ندوة علم النفس وجودة الحياة ، جامعة قابوس السلطان ، جامعة عمان .

فوزية داهم، 2015، **جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، دراسة وصفية ارتباطيه، رسالة ماستر، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الوادي.

كروش سميرة ،31-12-2018**واقع التدريس ب أسلوب حل المشكلات لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية لمرحلة التعليم المتوسط ، مجلة علوم وتقنيات النشاط** البدني .

لعزالي صليحة ، عايش صباح ،4-5 فيفري 2020، **مستوى جودة الحياة النفسية لدى المتمدرسين ، دراسة ميدانية على عينة من متعلمي الطور الثانوي بولاية الشلف ،** أعمال الملتقى الوطني الأول : جودة الحياة والتنمية المستدامة في الجزائر ، الأبعاد والتحديات .

ماضي ، عبد البارئ (2016):**مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعة ذي قار** ، مجلة جامعة ذي قار، 11(1)95-107.

محمد عبد الله إبراهيم ، سيدة عبد الرحيم صديق (17-19 ديسمبر2006)، **دور الأنشطة الرياضية في جودة الحياة لدى جامعة السلطان قابوس** . مقدم لندوة : علم النفس وجودة الحياة ، مسقط ، جامعة السلطان قابوس .

محمد عبيدات ، محمد أبو نصار(1999):**منهجية البحث العلمي ، القواعد والمراحل والتطبيقات** ، ط2،دار وائل ، الأردن .

محمد عمران (2014) : **عادات العقل وعلاقتها باستراتيجية حل المشكلات دراسة مقارنة بين طلبة المتفوقين والعاديين بجامعة الازهر –غزة** ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة الازهر .

محمدي فوزية وأمال بوعيشة (2013):**معوقات جودة الحياة الأسرية ، الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة** ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، الجزائر .

محمود عبد الحليم منسي ، علي مهدي كاضم (2010):**تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في سلطنة عمان**، مجلة اماراباك . المجلد الأول ، العدد01 الأكاديمية العربية الأمريكية للعلوم والتكنولوجيا

مسعودي امحمد (2017):**جودة الحياة النفسية** ، روافد ، العدد الأول .

ملاك حسن غنايم (2017):**أنماط الشخصية وفق نظرية "يونج" كمتنبئات في القدرة على حل المشكلات لدى عينة من طلبة جامعة حيفا**، رسالة ماجستير في تخصص الإرشاد النفسي ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن .

منال خيري ابو الشمس (2016):**اثر استخدام إستراتجية حل المشكلات في تنمية الأمن الفكري لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة طولكوم** ، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة الوطنية في نابلس ، فلسطين

منسي، محمود عبد الحليم وكاضم (2006): مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة ، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة أيام 17-18-19ديسمبر ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان .

مهند ياسر صالح ضميري (2019):**فاعلية برنامج إرشادي معرفي – سلوكي في تحسين جودة الحياة النفسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة** ، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي التربوي ، فلسطين.

ناصر الدين إبراهيمأبو حماد ، 27-نيسان 2019، **جودة الحياة النفسية وعلاقتها بالسعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى عينة من طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز** ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية ، المجلد 10 .

نعيسة رغداء علي (2012):**جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين** ، مجلة دمشق ،المجلد 28،العدد1.

نوال بريك (2016) :**أسلوب حل المشكلات وعلاقته بقلق المستقبل لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، (دراسة ميدانية)، رسالة ماستر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

المراجع اجنبية

-Detemam.E.S(2013).Student Concepts About The Method Of Problem Solving In Learning English In High School In Taiwan. British Journal Of Educational.V21. N3.P14-29.

-Wui . R (2012).Effectiveness Of Solving Problem Individually Style . Journal Of Educational.V22. N3.P82-129.

Phay . G. (2001).Problem- solving Instruction and Problem –Solving Transfer: The Correspondence Issue. Journal Of Educational Psychology. 93(3). 571-578.

الملاحق

الملحق رقم01: مقياس اسلوب حل المشكلات في صورته الاولى.

ورقة التعليمات

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته , أما بعد :

أخي الطالب ، أختي الطالبة

في إطار التحضير لمذكرة التخرج المكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس العيادي نطلب التعاون في الإجابة عن فقرات هذه الاستبانة والتي تتألف من :

أولا **:: البيانات الشخصية**

1- الجنس

☐ ذكر ☐ أنثى

2- التخصص الأكاديمي:

تقوم باختيار احد الخيارات لكل فقرة من الفقرات الستة (05)

ثانيا : هناك (40) فقرة كل فقرة من الفقرات تعبر عن وجهة نظرك حول بعض المواقف التي تتعرض لها في حياتك اليومية.

لذا يرجى التكرم بقراءة كل فقرة من هذه الفقرات بعناية أو أهمية , ثم اختر (ي) الاختيار الذي ينطبق عليك (ي)

مع العلم انه لايوجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة .

م	الفقرات	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق أبدا
1	انظر إلى المشكلات كشيء طبيعي في حياة الإنسان.				
2	أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني				
3	أفكر بالجوانب الايجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة				
4	أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة .				
5	أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة .				

6	اعتقد بان لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية .				
7	أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح .				
8	أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة .				
9	احصر تفكيري بالجوانب الايجابية للحل الذي يميل إليه .				
10	اختار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب عن ذلك .				
11	استخدم أسلوبا منظما في مواجهة المشكلات .				
12	عندما أحس بوجود مشكلة فان أول شيء افعله هو التعرف على ما هي المشكلة بالضبط .				
13	أجد تفكيري منحصرا في حل واحد للمشكلة .				
14	احصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي أميل إليه .				
15	احرص على تقييم الحلول بعد تجريبها في الواقع .				
16	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة .				
17	احرص على استخدام عبارات محددة لوصف المشكلة				
18	أجد نفسي نفسي منفعلا حيال المشكلة إلى درجة تعيق قدرتي على تفكيري .				
19	أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتبنى حل معين .				
20	أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاحها .				
21	عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف دون ما تفكير.				
22	أتفحص العناصر المختلفة الموقف المشكل.				
23	اسأل الآخرين رأيهم لكي أتعرف على احتمالات مختلفة للحل .				
24	اختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض نظر عن فعاليته .				
25	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك .				
26	احرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني .				
27	عندما تواجهني مشكلة لا اعرف بالضبط كيف احددها				
28	لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لأي مشكلة .				

29	أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب. أو البعيد .				
30	أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة .				
31	أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه المشكلة.				
32	لا اعرف كيف اصف المشكلة التي أواجهها.				
33	عندما تواجهني مشكلة أفكر بكافة الحلول الممكنة قبل أن أتبنى واحدا منها.				
34	أضع خطة لتنفيذ الحدود المناسبة.				
35	ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما أجد أن الحل الذي توصلت إليه كان فاشلا.				
36	ينتابني شعور باليأس إذا واجهتني أي مشكلة .				
37	عندما تواجهني مشكلة لا اعرف من أين ابدأ بحلها.				
38	عندما تواجهني مشكلة فأنني استخدم في حلها أول فكرة تخطر على بالي .				
39	عندما تواجهني مشكلة فإنني اختار الحل أكثر احتمال لنجاحه.				
40	عندما تواجهني مشكلة فإنني لا اشغل نفسي بتقييم الحلول التي أتوصل إليها .				

مقياس جودة الحياة : في صورته الاولى

م	الفقرات	أبدا	قليل جدا	إلى حد ما	كثيرا	كثيرا جدا
1	لدي إحساس بالحيوية والنشاط .					
2	اشعر ببعض الآلام في جسمي .					
3	اضطر لقضاء بعض الوقت في السرير مسترخيا					
4	تتكرر إصابتي بنزلة برد.					
5	لا اشعر بالغثيان					
6	اشعر بالانزعاج نتيجة التأثيرات الجانبية للدواء الذي أتناوله .					
7	أنام جيدا .					
8	أعاني من ضعف في الرؤية .					
9	نادرا ما أصاب بالأمراض.					

10	كثرة إصابتي بالأمراض تمثل عبء 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 ويجيبوني 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 الحصول 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	لا أخاف 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.					

وشكرا على تعاونك (ي) ونرجو ان نكون عند حسن الظن .

الملحق 2: بعد التعديل

ورقة التعليمات

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته , أما بعد :

أخي الطالب ، أختي الطالبة

في إطار التحضير لمذكرة التخرج المكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس العيادي نطلب التعاون في الإجابة عن فقرات هذه الاستبانة والتي تتألف من :

أولا **:: البيانات الشخصية**

1- الجنس

☐ ذكر ☐ أنثى

2- التخصص الأكاديمي:

تقوم باختيار احد الخيارات لكل فقرة من الفقرات الستة (05)

ثانيا : هناك (40) فقرة كل فقرة من الفقرات تعبر عن وجهة نظرك حول بعض المواقف التي تتعرض لها في حياتك اليومية.

لذا يرجى التكرم بقراءة كل فقرة من هذه الفقرات بعناية أو أهمية , ثم اختر (ي) الاختيار الذي ينطبق عليك (ي)

مع العلم انه لايوجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة .

م	الفقرات	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق أبدا
1	أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة .				
2	احصر تفكيري بالجوانب الايجابية للحل الذي يميل إليه .				
3	اختار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب عن ذلك .				
4	أجد تفكيري منحصرا في حل واحد للمشكلة .				

5	احصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي أميل إليه .				
6	احرص على تقييم الحلول بعد تجريبها في الواقع .				
7	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة .				
8	أجد نفسي نفسي منفعلا حيال المشكلة إلى درجة تعيق قدرتي على تفكيري .				
9	أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاحها .				
10	عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف دون ما تفكير.				
11	اسأل الآخرين رأيهم لكي أتعرف على احتمالات مختلفة للحل .				
12	اختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض نظر عن فعاليته .				
13	عندما تواجهني مشكلة لا اعرف بالضبط كيف احددها				
14	أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه المشكلة.				
15	لا اعرف كيف اصف المشكلة التي أواجهها.				
16	ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما أجد أن الحل الذي توصلت إليه كان فاشلا.				
17	ينتابني شعور باليأس إذا واجهتني أي مشكلة .				
18	عندما تواجهني مشكلة لا اعرف من أين ابدأ بحلها.				

م	الفقرات	أبدا	قليل جدا	إلى حد ما	كثيرا	كثيرا جدا
1	اشعر ببعض الآلام في جسمي .					
2	اضطر لقضاء بعض الوقت في السرير مسترخيا					
3	أنام جيدا .					
4	نادرا ما أصاب بالأمراض.					
5	اشعر بأنني قريب جدا من صديقي الذي يقدم لي الدعم					
6	لدي أصدقاء مخلصين .					
7	علاقتي بزملائي رديئة للغاية .					
8	لا احصل على دعم من أصدقائي وجيراني .					
9	اشعر بأنني احصل على دعم أكاديمي من أساتذتي.					
10	الأساتذة يرحبون بي ويجيبوني عن تساؤلاتي.					
11	اشعر أن دراستي الجامعية لن تحقق طموحاتي المهنية.					
12	أجد صعوبة في الحصول على استشارة علمية من المرشد الأكاديمي.					
13	أنا فخور بهدوء أعصابي .					
14	اشعر بالحزن بدون سبب واضح .					
15	أواجه مواقف الحياة بقوة إرادة وهدوء أعصاب					
16	اشعر بأنني عصبي .					
17	من الصعب استثارتي انفعاليا .					
18	اشعر بالوحدة النفسية .					
19	اشعر بالاكتئاب .					

20	أنا لست شخصا سعيدا .					
21	أنا اشعر بالأمان .					
22	اشعر بالقلق.					
23	استمتع بمزاولة الأنشطة الجامعية في أوقات فراغي.					
24	ليس لدي وقت فراغ ، فكل وقتي ينقضي في الاستذكار .					
25	أقوم بعمل واحد في وقت واحد فقط.					
26	تنظيم وقت الدراسة والاستذكار صعب للغاية .					
27	لدي الوقت الكافي لاستذكار محاضراتي.					

وشكرا على تعاونك (ي) ونرجو ان نكون عند حسن الظن .

ملحق رقم 3 : مخرجات SPSS

حساب الصدق والثبات :

اسلوب حل المشكلات

صدق الاتساق الداخلي الدرجة الكلية للمقياس مع ابعاده

Correlations

		التوجه العام	تعريف_المشكلة	توليد_البدائل	اتخاذ_القرار	التقييم	أسلوب حل المشكلات
التوجه العام	Pearson Correlation	1	.717**	.283	.456*	-.351-	.775**
	Sig. (2-tailed)		.000	.130	.011	.057	.000
	N	30	30	30	30	30	30
تعريف_المشكلة	Pearson Correlation	.717**	1	.357	.242	-.189-	.740**
	Sig. (2-tailed)	.000		.053	.198	.316	.000
	N	30	30	30	30	30	30
توليد_البدائل	Pearson Correlation	.283	.357	1	.455*	.139	.730**
	Sig. (2-tailed)	.130	.053		.012	.463	.000
	N	30	30	30	30	30	30
اتخاذ_القرار	Pearson Correlation	.456*	.242	.455*	1	-.447-*	.595**
	Sig. (2-tailed)	.011	.198	.012		.013	.001
	N	30	30	30	30	30	30
التقييم	Pearson Correlation	-.351-	-.189-	.139	-.447-*	1	.035
	Sig. (2-tailed)	.057	.316	.463	.013		.856
	N	30	30	30	30	30	30
TOTALSANTE	Pearson Correlation	.775**	.740**	.730**	.595**	.035	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.001	.856	
	N	30	30	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

العينة الاستطلاعية بعد الحذف ارتباط كل بند بالبعد الذي ينتمي اليه

Correlations

		Q_S_16	Q_S_21	Q_S_31	Q_S_36	التوجه العام
Q_S_16	Pearson Correlation	1	.156	.282	.350	.677**
	Sig. (2-tailed)		.409	.132	.058	.000
	N	30	30	30	30	30
Q_S_21	Pearson Correlation	.156	1	.096	.523**	.692**
	Sig. (2-tailed)	.409		.616	.003	.000
	N	30	30	30	30	30
Q_S_31	Pearson Correlation	.282	.096	1	-.127-	.577**
	Sig. (2-tailed)	.132	.616		.505	.001
	N	30	30	30	30	30
Q_S_36	Pearson Correlation	.350	.523**	-.127-	1	.597**
	Sig. (2-tailed)	.058	.003	.505		.001
	N	30	30	30	30	30
حل_المشكلات	Pearson Correlation	.677**	.692**	.577**	.597**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.001	.001	
	N	30	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		Q_S_27	Q_S_32	Q_S_37	تعريف_المشكلة
Q_S_27	Pearson Correlation	1	.064	.354	.768**
	Sig. (2-tailed)		.737	.055	.000
	N	30	30	30	30
Q_S_32	Pearson Correlation	.064	1	.253	.560**
	Sig. (2-tailed)	.737		.178	.001
	N	30	30	30	30
Q_S_37	Pearson Correlation	.354	.253	1	.739**
	Sig. (2-tailed)	.055	.178		.000
	N	30	30	30	30
تعريف_المشكلة	Pearson Correlation	.768**	.560**	.739**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.000	
	N	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		Q_S_8	Q_S_13	Q_S_18	Q_S_23	توليد_البدائل
Q_S_8	Pearson Correlation	1	.106	.406*	.040	.648**
	Sig. (2-tailed)		.578	.026	.832	.000
	N	30	30	30	30	30
Q_S_13	Pearson Correlation	.106	1	.461*	-.229-	.638**

Correlations

		Q_S_16	Q_S_21	Q_S_31	Q_S_36	التوجه العام
Q_S_16	Pearson Correlation	1	.156	.282	.350	.677**
	Sig. (2-tailed)		.409	.132	.058	.000
	N	30	30	30	30	30
Q_S_21	Pearson Correlation	.156	1	.096	.523**	.692**
	Sig. (2-tailed)	.409		.616	.003	.000
	N	30	30	30	30	30
Q_S_31	Pearson Correlation	.282	.096	1	-.127-	.577**
	Sig. (2-tailed)	.132	.616		.505	.001
	N	30	30	30	30	30
Q_S_36	Pearson Correlation	.350	.523**	-.127-	1	.597**
	Sig. (2-tailed)	.058	.003	.505		.001
	N	30	30	30	30	30
حل_المشكلات	Pearson Correlation	.677**	.692**	.577**	.597**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.001	.001	
	N	30	30	30	30	30
	Sig. (2-tailed)	.578		.010	.224	.000
	N	30	30	30	30	30
Q_S_18	Pearson Correlation	.406*	.461*	1	-.211-	.732**
	Sig. (2-tailed)	.026	.010		.264	.000
	N	30	30	30	30	30
Q_S_23	Pearson Correlation	.040	-.229-	-.211-	1	.246
	Sig. (2-tailed)	.832	.224	.264		.191
	N	30	30	30	30	30
توليد_البدائل	Pearson Correlation	.648**	.638**	.732**	.246	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.191	
	N	30	30	30	30	30

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		Q_S_9	Q_S_14	Q_S_24	اتخاذ_القرار
Q_S_9	Pearson Correlation	1	-.070-	-.103-	.471**
	Sig. (2-tailed)		.712	.590	.009
	N	30	30	30	30
Q_S_14	Pearson Correlation	-.070-	1	.510**	.749**
	Sig. (2-tailed)	.712		.004	.000
	N	30	30	30	30
Q_S_24	Pearson Correlation	-.103-	.510**	1	.693**
	Sig. (2-tailed)	.590	.004		.000

Correlations

		Q_S_16	Q_S_21	Q_S_31	Q_S_36	التوجه العام
Q_S_16	Pearson Correlation	1	.156	.282	.350	.677**
	Sig. (2-tailed)		.409	.132	.058	.000
	N	30	30	30	30	30
Q_S_21	Pearson Correlation	.156	1	.096	.523**	.692**
	Sig. (2-tailed)	.409		.616	.003	.000
	N	30	30	30	30	30
Q_S_31	Pearson Correlation	.282	.096	1	-.127-	.577**
	Sig. (2-tailed)	.132	.616		.505	.001
	N	30	30	30	30	30
Q_S_36	Pearson Correlation	.350	.523**	-.127-	1	.597**
	Sig. (2-tailed)	.058	.003	.505		.001
	N	30	30	30	30	30
حل_المشكلات	Pearson Correlation	.677**	.692**	.577**	.597**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.001	.001	
	N	30	30	30	30	30
	N	30	30	30	30	
اتخاذ_القرار	Pearson Correlation	.471**	.749**	.693**	1	
	Sig. (2-tailed)	.009	.000	.000		
	N	30	30	30	30	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		Q_S_10	Q_S_15	Q_S_20	Q_S_35	التقييم
Q_S_10	Pearson Correlation	1	.304	.323	.166	.578**
	Sig. (2-tailed)		.102	.081	.382	.001
	N	30	30	30	30	30
Q_S_15	Pearson Correlation	.304	1	.432*	-.030-	.595**
	Sig. (2-tailed)	.102		.017	.874	.001
	N	30	30	30	30	30
Q_S_20	Pearson Correlation	.323	.432*	1	.032	.712**
	Sig. (2-tailed)	.081	.017		.866	.000
	N	30	30	30	30	30
Q_S_35	Pearson Correlation	.166	-.030-	.032	1	.595**
	Sig. (2-tailed)	.382	.874	.866		.001
	N	30	30	30	30	30
التقييم	Pearson Correlation	.578**	.595**	.712**	.595**	1
	Sig. (2-tailed)	.001	.001	.000	.001	
	N	30	30	30	30	30

Correlations

		Q_S_16	Q_S_21	Q_S_31	Q_S_36	التوجه العام
Q_S_16	Pearson Correlation	1	.156	.282	.350	.677**
	Sig. (2-tailed)		.409	.132	.058	.000
	N	30	30	30	30	30
Q_S_21	Pearson Correlation	.156	1	.096	.523**	.692**
	Sig. (2-tailed)	.409		.616	.003	.000
	N	30	30	30	30	30
Q_S_31	Pearson Correlation	.282	.096	1	-.127-	.577**
	Sig. (2-tailed)	.132	.616		.505	.001
	N	30	30	30	30	30
Q_S_36	Pearson Correlation	.350	.523**	-.127-	1	.597**
	Sig. (2-tailed)	.058	.003	.505		.001
	N	30	30	30	30	30
حل_المشكلات	Pearson Correlation	.677**	.692**	.577**	.597**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.001	.001	
	N	30	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

جودة الحياة النفسية

Correlations

		Q_QV_2	Q_QV_3	Q_QV_7	Q_QV_9	جودة الصحة العامة
Q_QV_2	Pearson Correlation	1	.038	.216	.330	.586**
	Sig. (2-tailed)		.844	.251	.075	.001
	N	30	30	30	30	30
Q_QV_3	Pearson Correlation	.038	1	-.030-	.158	.491**
	Sig. (2-tailed)	.844		.876	.404	.006
	N	30	30	30	30	30
Q_QV_7	Pearson Correlation	.216	-.030-	1	.599**	.667**
	Sig. (2-tailed)	.251	.876		.000	.000
	N	30	30	30	30	30
Q_QV_9	Pearson Correlation	.330	.158	.599**	1	.823**
	Sig. (2-tailed)	.075	.404	.000		.000
	N	30	30	30	30	30
الصحة_العامة	Pearson Correlation	.586**	.491**	.667**	.823**	1
	Sig. (2-tailed)	.001	.006	.000	.000	
	N	30	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		Q_QV_11	Q_QV_16	Q_QV_17	Q_QV_18	اجودة الحياة الاسرية
Q_QV_11	Pearson Correlation	1	.785**	.259	.412*	.878**
	Sig. (2-tailed)		.000	.166	.024	.000
	N	30	30	30	30	30
Q_QV_16	Pearson Correlation	.785**	1	.122	.383*	.820**
	Sig. (2-tailed)	.000		.522	.037	.000
	N	30	30	30	30	30
Q_QV_17	Pearson Correlation	.259	.122	1	.197	.484**
	Sig. (2-tailed)	.166	.522		.297	.007
	N	30	30	30	30	30
Q_QV_18	Pearson Correlation	.412*	.383*	.197	1	.693**
	Sig. (2-tailed)	.024	.037	.297		.000
	N	30	30	30	30	30
الحياة_الاسرية	Pearson Correlation	.878**	.820**	.484**	.693**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.007	.000	
	N	30	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		Q_QV_23	Q_QV_25	Q_QV_28	Q_QV_30	التعليم
Q_QV_23	Pearson Correlation	1	.406*	-.051-	.085	.534**
	Sig. (2-tailed)		.026	.787	.653	.002
	N	30	30	30	30	30
Q_QV_25	Pearson Correlation	.406*	1	.116	.098	.632**
	Sig. (2-tailed)	.026		.543	.605	.000
	N	30	30	30	30	30
Q_QV_28	Pearson Correlation	-.051-	.116	1	.359	.661**
	Sig. (2-tailed)	.787	.543		.051	.000
	N	30	30	30	30	30
Q_QV_30	Pearson Correlation	.085	.098	.359	1	.615**
	Sig. (2-tailed)	.653	.605	.051		.000
	N	30	30	30	30	30
التعليم	Pearson Correlation	.534**	.632**	.661**	.615**	1
	Sig. (2-tailed)	.002	.000	.000	.000	
	N	30	30	30	30	30

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		Q_QV_31	Q_QV_32	Q_QV_33	Q_QV_34	Q_QV_37	Q_QV_40	جودة العواطف
Q_QV_31	Pearson Correlation	1	.140	.116	.017	.300	-.046-	.561**
	Sig. (2-tailed)		.462	.541	.931	.107	.809	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30
Q_QV_32	Pearson Correlation	.140	1	.000	-.033-	.000	.302	.482**
	Sig. (2-tailed)	.462		1.000	.863	1.000	.105	.007
	N	30	30	30	30	30	30	30
Q_QV_33	Pearson Correlation	.116	.000	1	.256	.256	.005	.518**
	Sig. (2-tailed)	.541	1.000		.171	.173	.979	.003
	N	30	30	30	30	30	30	30
Q_QV_34	Pearson Correlation	.017	-.033-	.256	1	-.034-	-.014-	.378*
	Sig. (2-tailed)	.931	.863	.171		.857	.943	.039
	N	30	30	30	30	30	30	30
Q_QV_37	Pearson Correlation	.300	.000	.256	-.034-	1	-.103-	.509**
	Sig. (2-tailed)	.107	1.000	.173	.857		.587	.004
	N	30	30	30	30	30	30	30
Q_QV_40	Pearson Correlation	-.046-	.302	.005	-.014-	-.103-	1	.428*
	Sig. (2-tailed)	.809	.105	.979	.943	.587		.018
	N	30	30	30	30	30	30	30

Correlations

		Q_QV_23	Q_QV_25	Q_QV_28	Q_QV_30	التعليم		
Q_QV_23	Pearson Correlation	1	.406*	-.051-	.085	.534**		
	Sig. (2-tailed)		.026	.787	.653	.002		
	N	30	30	30	30	30		
Q_QV_25	Pearson Correlation	.406*	1	.116	.098	.632**		
	Sig. (2-tailed)	.026		.543	.605	.000		
	N	30	30	30	30	30		
Q_QV_28	Pearson Correlation	-.051-	.116	1	.359	.661**		
	Sig. (2-tailed)	.787	.543		.051	.000		
	N	30	30	30	30	30		
Q_QV_30	Pearson Correlation	.085	.098	.359	1	.615**		
	Sig. (2-tailed)	.653	.605	.051		.000		
	N	30	30	30	30	30		
التعليم	Pearson Correlation	.534**	.632**	.661**	.615**	1		
	Sig. (2-tailed)	.002	.000	.000	.000			
	N	30	30	30	30	30		
اجودة العواطف	Pearson Correlation	.561**	.482**	.518**	.378*	.509**	.428*	1
	Sig. (2-tailed)	.001	.007	.003	.039	.004	.018	
	N	30	30	30	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		Q_QV_44	Q_QV_46	Q_QV_47	Q_QV_50	الصحة_النفسيةج ودة
Q_QV_44	Pearson Correlation	1	.465**	-.192-	.497**	.678**
	Sig. (2-tailed)		.010	.310	.005	.000
	N	30	30	30	30	30
Q_QV_46	Pearson Correlation	.465**	1	-.163-	.623**	.766**
	Sig. (2-tailed)	.010		.389	.000	.000
	N	30	30	30	30	30
Q_QV_47	Pearson Correlation	-.192-	-.163-	1	-.233-	.242
	Sig. (2-tailed)	.310	.389		.216	.199
	N	30	30	30	30	30
Q_QV_50	Pearson Correlation	.497**	.623**	-.233-	1	.755**
	Sig. (2-tailed)	.005	.000	.216		.000
	N	30	30	30	30	30
الصحة_النفسية	Pearson Correlation	.678**	.766**	.242	.755**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.199	.000	
	N	30	30	30	30	30

Correlations

		Q_QV_23	Q_QV_25	Q_QV_28	Q_QV_30	التعليم
Q_QV_23	Pearson Correlation	1	.406*	-.051-	.085	.534**
	Sig. (2-tailed)		.026	.787	.653	.002
	N	30	30	30	30	30
Q_QV_25	Pearson Correlation	.406*	1	.116	.098	.632**
	Sig. (2-tailed)	.026		.543	.605	.000
	N	30	30	30	30	30
Q_QV_28	Pearson Correlation	-.051-	.116	1	.359	.661**
	Sig. (2-tailed)	.787	.543		.051	.000
	N	30	30	30	30	30
Q_QV_30	Pearson Correlation	.085	.098	.359	1	.615**
	Sig. (2-tailed)	.653	.605	.051		.000
	N	30	30	30	30	30
التعليم	Pearson Correlation	.534**	.632**	.661**	.615**	1
	Sig. (2-tailed)	.002	.000	.000	.000	
	N	30	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		Q_QV_51	Q_QV_52	Q_QV_53	Q_QV_56	Q_QV_57	الوقت
Q_QV_51	Pearson Correlation	1	.165	.138	.075	.258	.673**
	Sig. (2-tailed)		.383	.467	.692	.169	.000
	N	30	30	30	30	30	30
Q_QV_52	Pearson Correlation	.165	1	.063	.111	.371*	.547**
	Sig. (2-tailed)	.383		.743	.559	.043	.002
	N	30	30	30	30	30	30
Q_QV_53	Pearson Correlation	.138	.063	1	.013	.153	.482**
	Sig. (2-tailed)	.467	.743		.946	.419	.007
	N	30	30	30	30	30	30
Q_QV_56	Pearson Correlation	.075	.111	.013	1	.208	.450*
	Sig. (2-tailed)	.692	.559	.946		.270	.013
	N	30	30	30	30	30	30
Q_QV_57	Pearson Correlation	.258	.371*	.153	.208	1	.672**
	Sig. (2-tailed)	.169	.043	.419	.270		.000
	N	30	30	30	30	30	30
جودة شغل الوقت	Pearson Correlation	.673**	.547**	.482**	.450*	.672**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.002	.007	.013	.000	
	N	30	30	30	30	30	30

Correlations

		Q_QV_23	Q_QV_25	Q_QV_28	Q_QV_30	التعليم
Q_QV_23	Pearson Correlation	1	.406*	-.051-	.085	.534**
	Sig. (2-tailed)		.026	.787	.653	.002
	N	30	30	30	30	30
Q_QV_25	Pearson Correlation	.406*	1	.116	.098	.632**
	Sig. (2-tailed)	.026		.543	.605	.000
	N	30	30	30	30	30
Q_QV_28	Pearson Correlation	-.051-	.116	1	.359	.661**
	Sig. (2-tailed)	.787	.543		.051	.000
	N	30	30	30	30	30
Q_QV_30	Pearson Correlation	.085	.098	.359	1	.615**
	Sig. (2-tailed)	.653	.605	.051		.000
	N	30	30	30	30	30
التعليم	Pearson Correlation	.534**	.632**	.661**	.615**	1
	Sig. (2-tailed)	.002	.000	.000	.000	
	N	30	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		جودة الصحة العامة	جودة الحياة الاسرية	جودة التعليم	جودة العواطف	جودة الصحة النفسية	جودة الوقت	جودة الحياة
جودة الصحة العامة	Pearson Correlation	1	.466**	.089	-.025-	.304	.146	.665**
	Sig. (2-tailed)		.009	.640	.897	.102	.440	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30
جودة الحياة الأسرية	Pearson Correlation	.466**	1	-.031-	.225	.235	.050	.662**
	Sig. (2-tailed)	.009		.872	.233	.212	.795	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30
جودة التعليم والدراسة	Pearson Correlation	.089	-.031-	1	-.086-	.107	-.090-	.318
	Sig. (2-tailed)	.640	.872		.650	.574	.637	.087
	N	30	30	30	30	30	30	30
جودة العواطف والوجدان	Pearson Correlation	-.025-	.225	-.086-	1	.104	-.002-	.463*
	Sig. (2-tailed)	.897	.233	.650		.584	.992	.010
	N	30	30	30	30	30	30	30
جودة الصحة النفسية	Pearson Correlation	.304	.235	.107	.104	1	-.319-	.481**
	Sig. (2-tailed)	.102	.212	.574	.584		.085	.007
	N	30	30	30	30	30	30	30
جودة شغل الوقت وادارته	Pearson Correlation	.146	.050	-.090-	-.002-	-.319-	1	.296
	Sig. (2-tailed)	.440	.795	.637	.992	.085		.112

Correlations

		Q_QV_23	Q_QV_25	Q_QV_28	Q_QV_30	التعليم		
Q_QV_23	Pearson Correlation	1	.406*	-.051-	.085	.534**		
	Sig. (2-tailed)		.026	.787	.653	.002		
	N	30	30	30	30	30		
Q_QV_25	Pearson Correlation	.406*	1	.116	.098	.632**		
	Sig. (2-tailed)	.026		.543	.605	.000		
	N	30	30	30	30	30		
Q_QV_28	Pearson Correlation	-.051-	.116	1	.359	.661**		
	Sig. (2-tailed)	.787	.543		.051	.000		
	N	30	30	30	30	30		
Q_QV_30	Pearson Correlation	.085	.098	.359	1	.615**		
	Sig. (2-tailed)	.653	.605	.051		.000		
	N	30	30	30	30	30		
التعليم	Pearson Correlation	.534**	.632**	.661**	.615**	1		
	Sig. (2-tailed)	.002	.000	.000	.000			
	N	30	30	30	30	30		
	N	30	30	30	30	30	30	30
TOTALQV	Pearson Correlation	.665**	.662**	.318	.463*	.481**	.296	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.087	.010	.007	.112	
	N	30	30	30	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

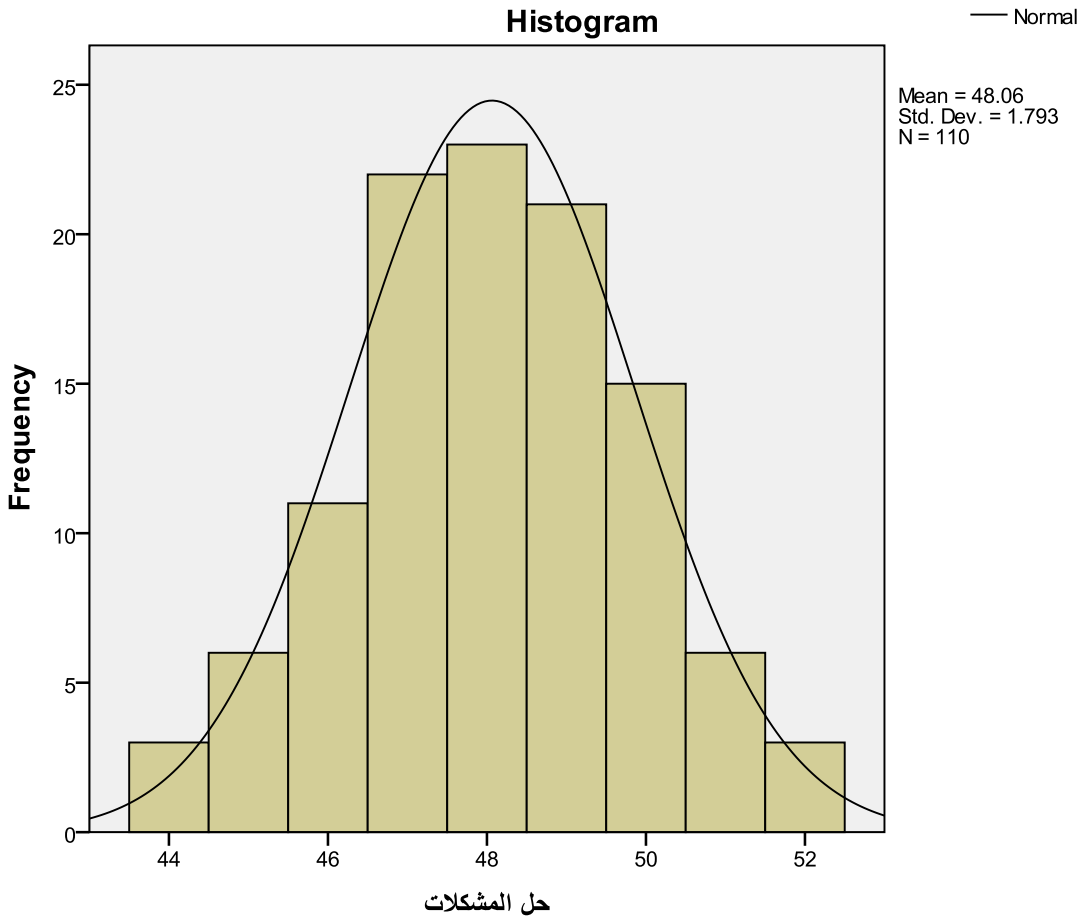
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

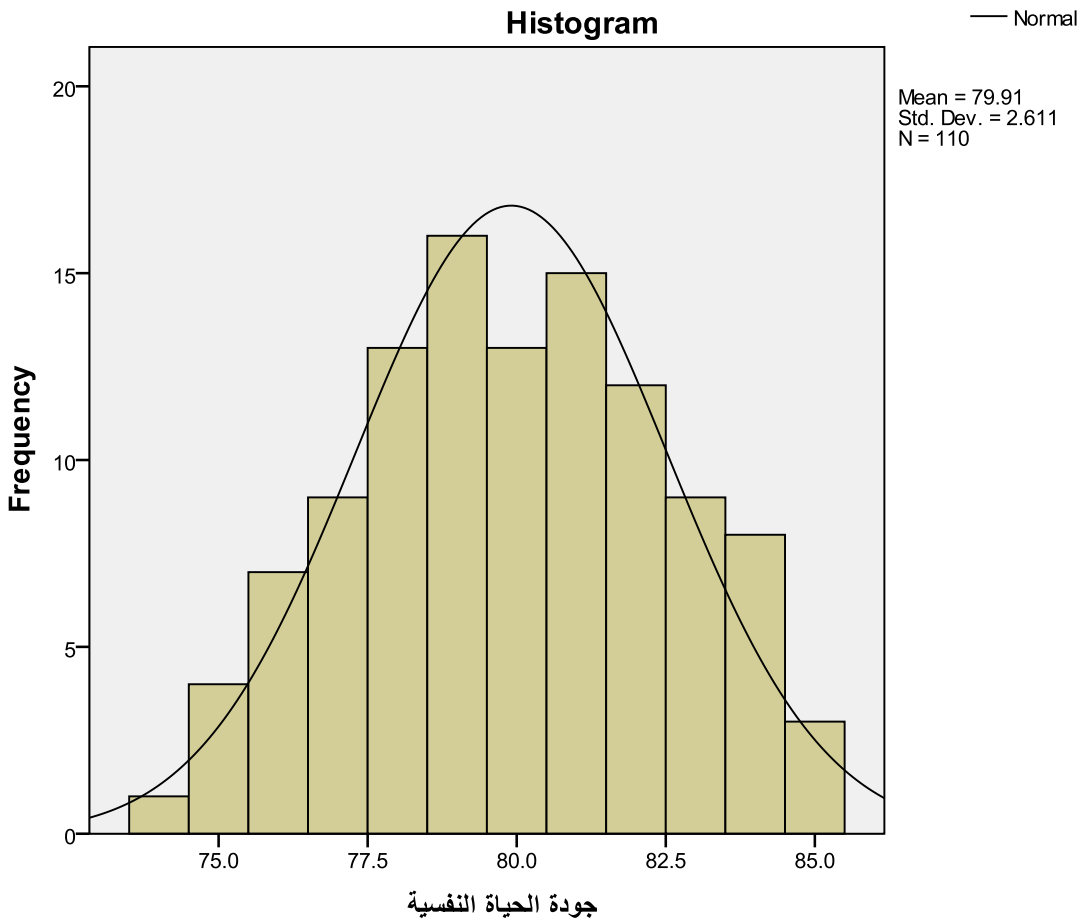
ملحق رقم (4)

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
حل المشكلات	.108	110	.003	.969	110	.012
جودة الحياة النفسية	.091	110	.027	.975	110	.035

a. Lilliefors Significance Correction




Histogram
Normal
Mean = 79.91
Std. Dev. = 2.611
N = 110
Frequency
20
15
10
5
0
75.0
77.5
80.0
82.5
85.0
جودة الحياة النفسية

Correlations

		أسلوب حل المشكلات	جودة الصحة العامة	جودة الحياة الاسرية	جودة الدراسة والتعليم	جودة العواطف	جودة الصحة النفسية	جودة شغل الوقت
أسلوب حل المشكلات	Pearson Correlation	1	.152	-.068-	.072	.081	.066	-.297-**
	Sig. (2-tailed)		.113	.482	.452	.400	.494	.002
	N	110	110	110	110	110	110	110
اجودة الصحة العامة	Pearson Correlation	.152	1	.042	.092	-.012-	-.118-	-.292-**
	Sig. (2-tailed)	.113		.662	.342	.903	.221	.002
	N	110	110	110	110	110	110	110
جودة الحياة الأسرية	Pearson Correlation	-.068-	.042	1	.200*	-.203-*	.002	-.276-**
	Sig. (2-tailed)	.482	.662		.037	.033	.979	.003
	N	110	110	110	110	110	110	110
جودة الدراسة والتعليم	Pearson Correlation	.072	.092	.200*	1	-.122-	-.024-	-.403-**
	Sig. (2-tailed)	.452	.342	.037		.202	.806	.000
	N	110	110	110	110	110	110	110
جودة العواطف	Pearson Correlation	.081	-.012-	-.203-*	-.122-	1	-.021-	-.402-**
	Sig. (2-tailed)	.400	.903	.033	.202		.828	.000
	N	110	110	110	110	110	110	110
جودة الصحة النفسية	Pearson Correlation	.066	-.118-	.002	-.024-	-.021-	1	.182
	Sig. (2-tailed)	.494	.221	.979	.806	.828		.057
	N	110	110	110	110	110	110	110
جودة شغل الوقت	Pearson Correlation	-.297-**	-.292-**	-.276-**	-.403-**	-.402-**	.182	1
	Sig. (2-tailed)	.002	.002	.003	.000	.000	.057	
	N	110	110	110	110	110	110	110

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
اسلوب حل المشكلات	110	48.0636	1.79335	.17099

One-Sample Test

	Test Value = 45

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
اسلوب حل المشكلات	17.917	109	.000	3.06364	2.7247	3.4025

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
جودة الحياة	110	79.91	2.611	.249

One-Sample Test

	Test Value = 81					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
جودة الحياة	-4.382-	109	.000	-1.091-	-1.58-	-.60-

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
اسلوب حل المشكلات	اناث	60	47.78	1.678	.217
	ذكور	50	48.48	1.887	.267

		Levene's Test for Equality of Variances					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mea Differenc
اسلوب حل المشكلات	Equal variances assumed	.315	.576	-2.049-	108	.043	-.697
	Equal variances not assumed			-2.027-	99.121	.045	-.697

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
اسلوب حل المشكلات	ادبي	68	47.91	1.673	.203
	علمي	42	48.40	1.976	.305

		Levene's Test for Equality of Variances					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mea Differenc
اسلوب حل المشكلات	Equal variances assumed	.154	.695	-1.400-	108	.164	-.493
	Equal variances not assumed			-1.346-	76.186	.182	-.493

		Levene's Test for Equality of Variances					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mea Differenc
جودة الحياة	Equal variances assumed	16.006	.000	2.482	108	.015	1.21
	Equal variances not assumed			2.583	100.930	.011	1.21

Group Statistics

التخصص		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
جودة الحياة	ادبي	68	80.31	2.877	.349
	علمي	42	79.24	1.948	.301

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
اجودة الحياة	Equal variances assumed	11.516	.001	2.128	108	.036	1.071	.503	.073	2.068
	Equal variances not assumed			2.325	107.018	.022	1.071	.461	.158	1.984