الجـمهوريـة الجزائـرية الديمقـراطية الشـعبـية

وزارة التـعليـم العالي والبحث العلـمي

جامــعة لونيسي علي _ البلــيدة 2

كلية العلوم الانسانية والإجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية

التفكير الإيجابي وجودة الحياة وعلاقتها بمستوى الدافعية للإنجاز لدى المراهقين

دراسة ميدانية بثانويات دائرة قمار–ولاية الوادي

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة: **إشراف الأستاذة :**

حياة بن عيشة سميرة ركزة

السنة الجامعية 2023/2022

شكر وعرفان

قال الله تعالى:[وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لأَزِيدَنَّكُمْ...]

الآية: (7)، سورة إبراهيم

فالحمد لله الذي بحمده تدوم النعمات، والشكر لله على إمتنانه وتوفيقه.

وإعترافا مني بالفضل أتقدم بأسمى عبارات الشكر والعرفان:

إلى روح والدتي رحمها الله

إلى والدي حفظه الله و أطال في عمره

للتي أعطتني من وقتها ورافقتني في إنجاز هذا العمل، الأستاذة الدكتورة:

"**سميرة ركزة**".

وكل من ساهم في إنجاز هذا العمل و كان عونا و سندا لي

وأراد له أن يعرف طريق النور.

فجزاهم الله عني جميعا خير الجزاء.

الباحثة

ملخص الدراسة:

باللغة العربية:

تبحث هذه الدراسة في التفكير الإيجابي وجودة الحياة وعلاقتها بمستوى دافعية الإنجاز لدى المراهقين، إستخدمنا المنهج الوصفي الإرتباطي، بعينة (220) تلميذا وتلميذة من تلاميذ سنة أولى من التعليم الثانوي بجذعيه المشتركين بثانويات دائرة قمار–ولاية الوادي.

ومجموعة من الأدوات تمثلت في:

- مقياس التفكير الإيجابي لإبراهيم عبد الستار.
- مقياس جودة الحياة لمحمود منسي وعلي كاظم.
- مقياس الدافعية للإنجاز لهيرمانز.

وبإستخدام الأساليب الإحصائية: معامل الإرتباط بيرسون، إختبار (ت) للفروق، إختبار ألفا كرونباخ، وبعد التحليل الإحصائي للبيانات خلصت هذه الدراسة إلى:

1. لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التفكير الإيجابي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المراهقين.
2. لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات جودة الحياة ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المراهقين.
3. لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التفكير الإيجابي ودرجات جودة الحياة لدى المراهقين.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإيجابي لدى المراهقين تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث).
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإيجابي لدى المراهقين تعزى للشعبة الدراسية (علوم/آداب).
6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة لدى المراهقين تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث).
7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة لدى المراهقين تعزى للشعبة الدراسية(علوم/آداب).
8. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز لدى المراهقين تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث).
9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز لدى المراهقين تعزى للشعبة الدراسية (علوم/آداب).

Abstract

The study aimed at investigating positive thinking and quality of life and their relationship with the level of achievement motivation among adolescents. The research sample consisted of 220, 1st year common stream pupils from different secondary schools in the district of Guemar, Privince of El oued .

Using both the descriptive correlative methods as well as different study tools including: the positive thinking scale designed by Abd-Elsat, the scale of quality of life of Mahmoud Mensi and Ali Kazim, and Herman's scale of motivation to achievement. After analyzing the data using Pearson's correlation, T test, Cronbach's alpha Test, the study findings showed that:

1- There was no statistically significant correlative relationship between the degrees of positive thinking and those of motivation to achievement among adolescents.
2- There was no statistically significant correlative relationship between the quality of degrees and those of motivation to achievement among adolescents.
3- There was no statistically significant correlative relationship between positive thinking degrees and those of the quality of life among adolescents.
4- There were no statistically significant differences in the levels of positive thinking attributed to sex among adolescents.
5- There were statistically significant differences in the levels of positive thinking attributed to study stream (scientific / literary) among adolescents.
6- There were statistically significant differences in the levels of quality of life attributed to sex among adolescents.
7- There were statistically significant differences in the levels of the quality attributed to study stream (scientific / literary) among adolescents.
8- There were statistically significant differences in the level of achievement motivation attributed to sex among adolescents.
9- There were no statistically significant differences in the level of achievement motivation attributed to study stream (scientific / literary) among adolescents.

Résumé :
Cette étude examine la pensée positive, la qualité de vie et sa relation avec le niveau de motivation à la réussite chez les adolescents. L'échantillon comprend 220 élèves, garçons et filles, de la première année de l'enseignement secondaire, dans les deux troncs, aux lycées de la daïra de Guemar, à la wilaya d'El-Oued.

En suivant l'approche descriptive relationnelle et en utilisant un ensemble d'outils représentés dans :
- l'échelle de pensée positive d'Ibrahim Abdel Sattar.
- la mesure de la qualité de vie de Mahmoud Mansi et Ali Kazem.
-l'échelle de motivation pour la réussite d'Hermann.
En appliquant également les méthodes statistiques suivantes : le coefficient de corrélation de Pearson, le test (T) des différences, le test alpha de Cronbach, et en faisant une analyse statistique des données, cette étude a conclu que :
1. Il n'y a pas de corrélation statistiquement significative entre les degrés de pensée positive et les degrés de motivation pour la réussite chez les adolescents.
2. Il n'y a pas de corrélation statistiquement significative entre les degrés de qualité de vie et les degrés de motivation pour la réussite chez les adolescents.
3. Il n'y a pas de corrélation statistiquement significative entre les degrés de pensée positive et les degrés de qualité de vie chez les adolescents.
4. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le niveau de pensée positive chez les adolescents en raison de la variable de sexe (garçon/fille).
5. Il existe des différences statistiquement significatives dans le niveau de pensée positive chez les adolescents en raison de la discipline académique (sciences / lettres).
6. Il existe des différences statistiquement significatives dans le niveau de qualité de vie des adolescents en raison de la variable de sexe (garçon/fille).
7. Il existe des différences statistiquement significatives dans le niveau de qualité de vie des adolescents en raison de la discipline académique (sciences / lettres).
8. Il existe des différences statistiquement significatives dans le niveau de motivation pour la réussite chez les adolescents en raison de la variable de genre (garçon/fille).
9. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le niveau de motivation pour la réussite chez les adolescents en raison de la discipline académique (sciences / lettres).

فهرس المحتويات:

المحتويات	الصفحة
مقدمة	1
الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة	
1. الإشكالية.	04
2. الفرضيات	11
3. الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة.	12
4. أهمية الدراسة	13
5. أهداف الدراسة	14
6. الدراسات السابقة.	15
الفصل الثاني: التفكير الإيجابي	
تمهيد	60
1. ماهية التفكير	61
2. الجذور التاريخية للتفكير الإيجابي	61
3. تعريف التفكير الإيجابي	62
4. أهمية التفكير الإيجابي	67
5. أنواع التفكير الإيجابي	73
6. إسترتيجيات التفكير الإيجابي	74
7. أبعاد التفكير الإيجابي	78
8. العوامل المؤثرة في التفكير الإيجابي	80

9. النظريات المفسرة للتفكير الإيجابي	84
10. سمات الأفراد ذوي التفكير الإيجابي	97
خلاصة الفصل	102
الفصل الثالث: جودة الحياة	
تمهيد	104
1- الجذور التاريخية لجودة الحياة.	105
2- تحديد مفهوم جودة الحياة.	106
3- تعاريف جودة الحياة.	108
4- أبعاد جودة الحياة.	112
5- مجالات ومقومات جودة الحياة.	114
6- أبعاد جودة حياة التلاميذ.	127
7- بعض المفاهيم ذات الصلة بجودة الحياة.	129
8- قياس جودة الحياة.	133
9- جودة الحياة في الجزائر.	140
10- قياس جودة الحياة في الجزائر.	141
11- جودة الحياة في الجزائر.	144
خلاصة الفصل.	146
الفصل الرابع: الدافعية للإنجاز	
تمهيد	148
1- الدافعية	149
2- الدافعية للإنجاز.	163

3- تعاريف الدافعية للإنجاز.	164
4- مكونات الدافعية للإنجاز.	166
5- بعض النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز.	168
6- خصائص ومميزات الشخصية الإنجازية.	175
7- قياس الدافعية للإنجاز.	176
8- . الأهمية التربوية والإجتماعية لدافعية الإنجاز	179
خلاصة الفصل	183
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	185
1. الدراسة الإستطلاعية.	186
2. الدراسة الأساسية	188
خلاصة الفصل	206
الفصل السادس: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة	
تمهيد	208
1. عرض وتحليل نتائج الدراسة.	208
2. تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.	216
3. إستنتاج عام.	243
الخاتمة	248
قائمة المراجع	250

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	طرق قياس جودة الحياة	142
02	الفرق بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية	180
03	مجتمع وعينة الدراسة الإستطلاعية	187
04	المجتمع الأصلي للدراسة الأساسية	189
05	المجتمع الأصلي حسب متغير الجنس	190
06	المجتمع الأصلي حسب متغير الشعبة	191
07	عينة الدراسة الأساسية من المجتمع الأصلي	192
08	عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	193
09	عينة الدراسة الأساسية حسب الشعبة الدراسية	194
10	معامل الإرتباط لكل بند بالبعد الذي يتضمنه	196
11	معامل الإرتباط كل بعد ببقية الأبعاد و بالدرجة الكلية للمقياس	197
12	قيمة معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس و للمقياس ككل	198
13	حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية	199
14	معاملات ثبات الدرجات لمحاور مقياس جودة الحياة	200
15	دلالة نتائج المقارنة الطرفية لحساب الصدق	202
16	قيمة معامل الإرتباط بيرسون بين درجات التفكير الإيجابي والدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة	209
17	قيمة معامل الإرتباط بيرسون بين درجات جودة الحياة والدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة	209

18	قيمة معامل الإرتباط بيرسون بين درجات التفكير الإيجابي وجودة الحياة لدى عينة الدراسة	210
19	دلالة الفروق بين متوسطي درجات التفكير الإيجابي لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس	210
20	دلالة الفروق بين متوسطي درجات التفكير الإيجابي لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الشعبة الدراسية	211
21	دلالة الفروق بين متوسطي درجات جودة الحياة لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس	212
22	دلالة الفروق بين متوسطي درجات جودة الحياة لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الشعبة الدراسية	213
23	دلالة الفروق بين متوسطي درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس	214
24	دلالة الفروق بين متوسطي درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الشعبة الدراسية	215

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	القوة الثلاثية للتفكير الإيجابي	70
02	أنواع القرار الأساسية	71
03	المفكر الإيجابي في نموذج التفكير الإيجابي	100
04	مفهوم جودة الحياة حسب Nordenfelt	106
05	تصور أبو سريع وآخرون (2006) لتصنيفات جودة الحياة في حياة الطالب	114
06	أبعاد جودة الحياة الأسرية حسب Purk(2003)	124
07	نموذج جودة الحياة النفسية لرايف وكيز(1995)	136
08	التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية ماسلو	159
09	مجتمع وعينة الدراسة الإستطلاعية	187
10	المجتمع الأصلي للدراسة الأساسية	190
11	المجتمع الأصلي حسب متغير الجنس	191
12	المجتمع الأصلي حسب متغير الشعبة الدراسية	191
13	نسبة عينة الدراسة الأساسية من المجتمع الأصلي	193
14	نسبة عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	193
15	نسبة عينة الدراسة الأساسية حسب الشعبة الدراسية	194

مقدمة:

ظلت أبحاث المفكرين وعلماء النفس لفترة من العقود منصبة على المتغيرات السلبية كالقلق والإكتئاب وضغوطات العمل، إلا أنه وبسبب التطور التكنولوجي السريع ومتطلبات الحياة شهدت أبحاثهم ودراساتهم تحولا ملحوظا وأصبحت إهتماماتهم تعالج المتغيرات الإيجابية كالتفاؤل والسعادة والصحة النفسية خاصة مع ظهور علم النفس الإيجابي على يد "سيلجمان" سنة (1998)، وهو أحد فروع علم النفس الذي دخل المجال التعليمي من أجل الوصول بالمتعلمين خاصة إلى حياة إنسانية إيجابية وتمكينهم من الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة، حتى أن العديد من المفكرين والعلماء والباحثين أطلقوا على عصرنا هذا بعصر علم النفس الإيجابي.

والتفكير الإيجابي هو أحد المتغيرات الإيجابية الحديثة التي تتم دراستها في هذا العصر، وهو عامل أساسي في حياة الإنسان وهدف هام من أهداف التنمية الإجتماعية ويمكن القول بأنه مجموعة من العمليات العقلية التي من خلالها يجتاز الفرد جل مشكلاته النفسية والإجتماعية والتربوية، إذ تسعى المؤسسات التربوية على إختلاف مستوياتها تمكين تلاميذها وطلابها ليحذو حذو هذا النمط من التفكير، فالإنسان على وجه العموم والتلميذ على وجه الخصوص كلما كان تفكيره إيجابيا كلما إستطاع التخلص من قلقه ومخاوفه وتجنب الكثير من الأخطاء والمشكلات وتجاوز العقبات التي تواجهه.

أما جودة الحياة فهي دراسة العصر لاسيما – كما سبق الذكر – مع ظهور علم النفس الإيجابي، فهي من المفاهيم الأساسية لهذا العلم، فقد إزداد إهتمام الباحثين والعلماء على إختلاف تخصصاتهم بالبحث في هذا المجال، وجودة الحياة هي شعور الإنسان بالإيجابية سواء بالصحة الجسدية والإرتياح النفسي أو بكل ما يحيط به من نظافة البيئة إلى الخدمات المقدمة كالصحة والتعليم، المهم أن يعيش في سعادة وطمأنينة وتفاؤل إيجابي تجاه مستقبله.

والتلميذ هو أحد أفراد هذا المجتمع وجودة حياته تتمثل في صحته الجسدية والنفسية وعلاقاته الإجتماعية الإيجابية ورضاه عن ذاته وإشباع حاجاته الأساسية وشعوره بالسعادة وحسن الحال تجاه توقعاته المستقبلية في الدراسة والعمل وفرد فعال في المجتمع الذي ينتمي إليه.

ومن جهة أخرى فقد لقي موضوع الدافعية إهتمام عدد كبير من الباحثين والسيكولوجيين بالإضافة إلى علماء التربية، ذلك أنها تساهم في تطور ورقي الشعوب من خلال إثارة السلوك الإنساني وتوجيهه الوجهة الصحيحة والمحافظة عليه بل تحسينه وتهذيبه وقد أكد " ما كليلاند" الرائد في دراسة دافع الإنجاز وغيره من الباحثين أن دافعية الإنجاز معيار أساسي لتطور الدول وتقدمها، وبالرغم من أن مفهوم الدافعية إفتراضي إلا أنه يمكننا توجيه سلوك التلاميذ إلى الأهداف المسطرة مسبقا بحيث نقدم تحفيزه وتنشيطه إلى أن يشبع حاجاته ويحقق تلك الأهداف برضا وتفوق وتميز.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة الموجودة بين التفكير الإيجابي وجودة الحياة والدافعية للإنجاز الدراسي.

الفصل الأول:

الإطار المفاهيمي للدراسة:

تمهيد

1. الإشكالية.

2. الفرضيات.

3. الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة

4. أهداف الدراسة

5. أهمية الدراسة.

6. الدراسات السابقة.

خلاصة الفصل.

1. الإشكالية:

يشهد العالم تطورا تكنولوجيا سريعا وقد مس هذا التطور جميع المؤسسات بما في ذلك التربوية منها وأضحى يهدف إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من النجاح والتقدم في هذه المؤسسات – التربوية – لذلك كان لابد من الإهتمام بالمناهج المدرسية وطرائق التدريس وتكوين المعلمين وتعليم التفكير. وقد أصبح إكتساب مهارات التفكير ضرورة لابد منها لمواجهة تغيرات العصر وإحراز التقدم في جميع المجالات من خلال إمتلاك الفرد لمهارات الإتصال وحل المشكلات وإستيعاب المعارف العلمية والتكنولوجية، فأصبحت التربية الحديثة تهتم بتدريس المتعلمين على التفكير البناء وعلى ممارسة مهارات حل المشكلات ليصبحوا قادرين على مواجهة متطلبات حياتهم الواقعية، " ويبقى على المدرسة الدور الأكبر في تعليم الطلاب مهارات التفكير حيث تعتبر القدرة على التفكير من الأهداف الرئيسية للمدرسة العصرية"(Costa, 2000:112).

وتعتبر المناهج الدراسية ذات دور حيوي وكبير في تنمية وتطوير التفكير، فعن طريقتها يتم تعليم وتدريب الطلاب على التنظيم والتسلسل في تفكيرهم، حتى يتمكنوا بعد ذلك من تطبيق مهاراته داخل أو خارج المؤسسات التربوية، ولذلك فقد أهتم التربويون بدراسة التفكير وتعليمه من خلال المناهج الدراسية وتدريب الطلاب على مهاراته المختلفة، "وأقيمت لذلك العديد من المؤتمرات وأجريت العديد من الدراسات عالميا وعربيا وإقليميا، ولعل من أهمها مشروع تحسين مفهوم العلوم (curriculum improvement study science) والذي هدف إلى التنمية الثقافية العلمية من خلال التعرف على المفاهيم الأساسية للعلوم الطبيعية والتنمية إتجاهات البحث والتقصي بإستخدام التفكير العلمي لإتخاذ القرارات" (Gardner ,1999:12).

وتتميز عملية التفكير بأنها عملية إنسانية تتطلب تنميتها وتعلمها جهودا متميزة من أطراف عديدة في مراحل العمر المختلفة وهي ذات الصلة بالنواحي البيئية والوراثية من حيث المجالات الجسمية والإنفعالية والإجتماعية والثقافية والحضارية، والإنسان يولد لديه آلة التفكير وهي العقل وإذا أردنا التسمية البيولوجية العملية فهي المخ، وأن هذا العقل البشري يركز على شيء بحد ذاته ويحاول أن يلغي الفشل في حياته ويفكر بالسعادة.

ولهذا يجب أن يتدرب على مهارة التفكير الإيجابي لتحول كل أفكاره وأحاسيسه لكي تكون في خدمة مصالحه وحاجاته بدلا من أن يكون ضد ويعكس هذه المصالح والحاجات. (بركات، 2005: 04).

فالتفكير يلعب دورا أساسيا في كافة الأنشطة المدرسية فهو عامل رئيسي في التعلم والتعليم والإدارة والعلاقات العامة وكافة النشاطات التربوية والإجتماعية والسياسية والإقتصادية والعلمية والإبداعية للإنسان بشكل عام فهو يساهم مساهمة كبيرة في توجه وتقدم الحياة والرقي بها، كذلك يساهم في حل كثير من المشكلات وتجنب الكثير من الأخطار وبه يستطيع الإنسان التحكم في أمور كثيرة وتسييرها لصالحه في الحياة.(الحسني، 2012: 05).

ولقد أصبح التفكير الإيجابي يمثل مكانة بارزة لدى الخبراء الذين يشرفون على سير عمل المؤسسات التربوية وكذلك واضعي الخطط المستقبلية من أجل مواجهة التعقيد المتزايد والقدرة الفعالة على خوض مجالات التنافس بشكل فعال في هذا العصر الذي يرتبط فيه النجاح والتفوق بمدى قدرة الفاعلين في المؤسسات التربوية على التفكير الإيجابي، وإن ما يمكن الإنسان من الوصول إلى مراده أن يقوم بادئ ذي بدء بتحسين مستوياته الفكرية ولذلك يتبنى منهج فكري إيجابي عن نفسه وعن مجتمعه وعن الحياة بصفة عامة وأن يقدر بنفسه على التخلي عن الأفكار السلبية التي تحد من قدراته، والتي تضيع جهوده في سبيل تحقيق ما يصبوا إليه من أهداف في حياته (النجار، 2015: 211)، فعلى سبيل المثال جاءت دراسة "غانم" (2005) بعنوان التفكير الإيجابي و السلبي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية و التربوية، و هدفت إلى معرفة مستوى التفكير الإيجابي و السلبي لدى طلبة الجامعة، حيث تكونت عينة الدراسة من (200) طالبا و طالبة. فكانت من النتائج أن نسبة (45%) من أفراد العينة أظهرت نمطا من التفكير الإيجابي. (غانم، 2005: 38).

وفي نفس السياق، نذكر أيضا دراسة" يحيى النجار وعبد الرؤوف الطلاع" (2015) بعنوان مستويات التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية بمحافظات غزة، وهدفت إلى معرفة العلاقة بين مستويات التفكير الإيجابي وجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية. فأشارت نتائج الدراسة إلى أن التفكير الإيجابي حصل على درجة (73%) من أفراد العينة. (النجار والطلاع، 2015: 209-246).

فالتفكير الإيجابي هو ذلك التفكير الذي يسير بمنهج ومنطق وأسلوب سليم، ويحقق النجاح والتفوق، وشرطه الثقة والقدرات الذاتية، ويعود هذا النوع من التفكير على صاحبه بالسعادة والتفاؤل والصحة النفسية، ويقود نحو الإبداع وحل المشكلات ومواجهة التحديات، ويستدل عليه من خلال السلوك الإيجابي للفرد المتمثل في النشاط والتفاؤل والتحمس. (قرعان،2017: 22)، فحسب النظرية المعرفية فإن أفكار الفرد ومعارفه تلعب دورا مهما في تشكيل سلوكه وبناء شخصيته وبعد "ألبرت أليس– Ellis" من رواد هذه النظرية، فهو يرى أنه يجب الإعتماد على العقل في تقرير الحقيقة، فهو المصدر الموثوق به والقادر على جعل الإنسان قادر على فهم ذاته، فأفكار المرء ومعتقداته هي المسؤولة عن تصرفاته تبعا لما يدركه لا تبعا للواقع الذي يعيشه (إمام، 2000:11–41).

إن أسلوب التفكير الإيجابي يسهم في التفسير المتفائل الذي يؤدي إلى التغلب على الصعاب خصوصا في مواقف الحالات الصعبة معززا بالثقة وبإمكانات التعويض، كما يؤدي التفسير المتفائل إلى التخلي عن أهداف تشير إلى الدلائل الواقعية التي لا تستلم لليأس بل تحافظ على الواقعية ويؤدي أيضا إلى حسن توجيه الذات. (النجار، 2015: 212). وقد أشارت دراسات عديدة إلى أهمية التفكير الإيجابي نذكر منها: دراسة " عيشة علة ونعيمة بوزاد"(2016) بعنوان التفكير الإيجابي لدى الطلبة الجامعيين، هدفت الدراسة إلى البحث في التفكير الإيجابي لدى العينة التي حددت بـ(200) طالبا وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها إرتفاع مستوى التفكير لدى الطلبة الجامعيين. (علة و بوزاد، 2016: 142). وكذلك دراسة أبودف ومنصور" (2010)، ودراسة " العمري" (2003) ودراسة " شبلي" (2002)، وغيرها الكثير من الدراسات التي هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير الإيجابي، أبعاد التفكير الإيجابي، أهمية وفوائد التفكير الإيجابي والبحث في العلاقة بينه وبين عدد كبير من المتغيرات الأخرى.

ومن هنا زاد الإهتمام بالتفكير الإيجابي من حيث أنه نمط من أنماط التفكير يرتقي بالفرد ويساعده على إستثمار عقله ومشاعره وسلوكه وإكتشاف قواه الكامنة وتغيير حياته على نحو أفضل بإستخدام أنشطة وأساليب إيجابية (الأنصاري، 2012: 06)، مما يؤدي إلى الشعور بالطمأنينة والسعادة والإرتياح ويحس بجودة حياته.

وجودة الحياة هي شعور الفرد بالصحة الجسدية والنفسية والإستقرار الأسري والإجتماعي و الإقتصادي وكذا نظافة البيئة المحيطة به وجودة الخدمات الإجتماعية المقدمة له: "أي كل ما يتعلق بالجانب الذاتي والجانب الموضوعي للفرد

" وعليه يمكن القول أن علم النفس له السبق في فهم وتحديد المتغيرات المؤثرة في جودة حياة الإنسان ويرجع ذلك في المقام الأول إلى أن جودة الحياة عبارة عن إدراك ذاتي لنوعية الحياة، حيث أن تقييم الفرد للمؤشرات الموضوعية في حياته كالدخل والعمل والتعليم يمثل في إحدى مستوياته إنعكاس مباشر لإدراك هذا الفرد لجودة الحياة في وجود هذه المتغيرات بالنسبة له، وذلك في وقت محدد وفي ظل ظروف معينة ويظهر ذلك بوضوح في مستوى السعادة أو الشقاء الذي يكون عليه، والذي يؤثر بدوره في تعاملات الفرد مع كافة المتغيرات الأخرى التي تدخل في نطاق تفاعلاته بما في ذلك أسلوبه في حل المشكلات ومواجهة المواقف الضاغطة. (مشري، 2014: 217).

وبالرغم من أن مفهوم الجودة أطلق أساسا على الجانب المادي والتكنولوجي، ولكن يمكن إستخدامه للدلالة على بناء الإنسان ووظيفته ووجدانه، وجودة حياة الإنسان هي حسن توظيف إمكانياته العقلية والإبداعية، ووجدانه ليتسامى بعواطفه ومشاعره وقيمته الإنسانية وتكون المحصلة جودة الحياة وجودة المجتمع (نعيسة، 2012: 151).

وقد إنتقل هذا المفهوم إلى الدراسة العلمية الدقيقة التي تمس جميع شرائح المجتمع وبمختلف خصائصهم فمن الشباب إلى الأطفال، المسنين، المراهقين، وذوي الإعاقات، العاديين. وفي هذا السياق جاءت العديد من الدراسات التي تناولت جودة الحياة نذكر منها: دراسة "فرجاني" (1992) كانت بعنوان عن نوعية الحياة في الوطن العربي و هدفت إلى تحديد مفهوم و قياس جودة الحياة في البلدان العربية في السياق الدولي من خلال إعتماد مشروع ميثاق حقوق الإنسان و الشعب في الوطن العربي أساسا لبلورة مفهوم جودة الحياة، توصل الباحث لمكونات المفهوم العربي لجودة الحياة ومنها : الحقوق الفردية(السلامة الشخصية، حرية الرأي و التعبير، حرية الفكر و العقيدة و التعبير عنها، حرية الحياة الخاصة)، أما الحقوق الجمعية(تكوين الأسرة، الرعاية الاجتماعية و الصحية، مستوى معيشي لائق، التعليم المجاني في المرحلة الأساسية).(فرجاني، 1992: 61). وكذلك دراسة " العادلي" (2006) بحيث بحثت في مستوى إحساس الطلبة بجودة الحياة لديهم، وكذلك دراسة " مأمون" (2015) التي هدفت إلى علاقة التفاؤل والتشاؤم إلى جودة الحياة، وفي (2018) دراسة " فاطمة مدحت" في الذكاء الثقافي وجودة الحياة. كما أنه ومن بين الفئات تلاميذ المؤسسات التعليمية حيث أنهم إذا أنهم أحسوا بجودة حياتهم يكون لديهم دافع قوي للإنجاز خاصة إذا أحس التلميذ بأنه محور العملية التعليمية. وذلك ما أشار إليه فريد حاجي عندما خلص إلى منطق التعليم يقتضي من المدرس أن

يدرك أن المتعلم هو الذي يتعلم أي يبني تعلماته بنفسه ويمتلك دافعية تعلم، أي يشعر بحافز وثقة إزاء ما يتعلم (حاجي، 2005: 49). فقد جاءت دراسة "الأسود"(2017) بعنوان جودة الحياة كمنبئ للدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة جامعة الوادي، فهدفت إلى قياس مستوى جودة الحياة والدافعية للتعلم لدى أفراد العينة ومعرفة العلاقة بينهما، وهل يمكن التنبؤ بالدافعية للتعلم من خلال جودة الحياة؟، من أهم النتائج وجود مستوى مرتفع في كل من جودة الحياة والدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والدافعية للتعلم وأنه يمكن التنبؤ بالدافعية للتعلم من خلال جودة الحياة. (الأسود، 2017: 89).

ويرى "نشواتي" أنه من بين العناصر التي تزيد من دافعية التلاميذ: الإهتمام بالنشاطات المدرسية في تحقيقها، الإهتمام بتحسين أداء الطالب، صياغة المادة الدراسية بحيث تبدو ذات معنى للطلاب، تشكيل الموقف التعليمي بطريقة يغدو فيها المتعلم قادرا على إدراك حاجة يمكن إشباعها، وإستثارة الطلاب بطريقة تمكنهم من تحليل الموقف التعليمي (نشواتي، 1983: 329).فالدافعية للإنجاز حالة مميزة من الدافعية العامة، تشير إلى حالة معرفية داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الإنتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط محدد و الإستمرار فيه حتى يتحقق التعليم.(قطامي، 2002: 112).

ويعتبر مستوى دافع الإنجاز الدراسي لدى الطالب من العوامل التي تؤثر في العملية التعليمية ويظهر ذلك في تصرفاته وسلوكه ومواقفه فينعكس على دور الأستاذ وكل ما يلزمه في سبيل هذه العملية، كما يؤثر على مختلف المخرجات وفي النهاية الوصول للهدف.

وقد تساءل بعض الباحثين عن جدوى كل الجهود المبذولة في إصلاح التعليم والأموال التي تنفق على ذلك إذا كان المتعلم ليس لديه دافعية نحو التعلم؟ (الأعسر، 1988: 171).

من أجل ذلك حظي دافع الإنجاز الدراسي بإهتمام العديد من الباحثين وأقيمت من أجله العديد من الملتقيات العلمية، فقد أعتبر فتور عزيمة التلاميذ نحو الدراسة مشكلة هامة وخطيرة في مناقشات الملتقى الدولي للتربية الذي عقد في جامعة "ماكوري (MACQUAIRE UNIVERSITY)" الأسترالية في مدينة "سيدنيSYDNY " في صيف

(1988)، وخلص الباحثون إلى أن تدني دافعية التلاميذ نحو الدراسة من أخطر المشاكل التي تواجه معظم بلدان العالم (دواني، 1990: 72-76).

وتوالت الدراسات التي إهتمت بالدافعية للإنجاز في علاقتها مع العديد من المتغيرات مثل مستوى الطموح "صموئيل"(1981)، مفهوم الذات " مارتير". وإمتدت الأبحاث إلى الميدان المدرسي فإنكب العلماء على دراسة علاقة الدافعية للإنجاز بالعديد من المتغيرات مثل سرعة التعلم " موراي" (1988)، قلق الإختبار وسمة القلق " راي" (1999) ...إلخ. (الأحمد،2001: 240). كما نجد أيضا دراسات في علاقة الدافعية بـ (الجنس، السن، نمط الشخصية، الترتيب الولادي، المكانة الإجتماعية والإقتصادية، تأثير الأسرة والعلاقات الوالدية، تأثير المدرس). فقد جاءت دراسة " جودة" (1994) بعنوان إختلاف كل من مركز التحكم والجنس والتخصص الأكاديمي على الدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية، وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر إختلاف مركز التحكم وإختلاف الجنس والتخصص لدى أفراد العينة. توصلت نتائج الدراسة فيما يخص الدافع للإنجاز وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في هذا المتغير. (الشرقاوي، 2000: 159-160).

وقد أعتبر بعض الباحثين مشكلة تدني دافعية التعلم الصفي لدى الطلبة من أهم المشاكل التربوية التي تواجه علماء النفس، ومن أعراض هذه المشكلة إنعدام الحيوية والفاعلية، وتسجيل إنخفاض من قيمة النتاجات التعليمية الصفية، مما يستدعي الإهتمام والعناية بدراستها لأن إستفحالها وإنتشارها بين الطلبة يترك آثارا سلبية على أبناء الأمة ومستقبلهم، ويضعف تحقيق أهداف المؤسسة التربوية التي أوجدها المجتمع لكي تنوب عنه في تحقيق أهداف التنشئة الإجتماعية والإنجاز الشخصي والمجتمعي (بن بريكة، 2007: 27-28). وجاءت دراسة " بن عيشة وركزة"(2020) بعنوان التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز، حيث هدفت إلى معرفة العلاقة بين المتغيرات الثلاثة لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي. فكانت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإيجابي بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية لصالح مرتفعي الدافعية وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية لصالح مرتفعي الدافعية.

(بن عيشة وركزة، 2020: 172)، فتدني الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة يصاحبه تدني في مستوى كل من التفكير الإيجابي وجودة الحياة.

وبالرغم من إعتبار أن التلميذ محور العملية التعليمية إلا أن دور المدرس يتطلب كفاءات ومهارات وإجراءات في إدارة الصف لمساعدة التلاميذ في تحديد أهداف هامة يعملون من أجلها (إبراهيم، 2006: 142). وبالتأكيد فإن المعلم الأكثر وعيا وكفاءة سوف ينوع من أساليبه حتى يتيح فرصة النجاح أمام أنماط الشخصية المختلفة (الدروبي، 2007: 34)، فنمط تفكيره وتفاعله سواء كان سلبي أو إيجابي بالتأكيد سوف ينتقل إلى التلميذ عن قصد أو عن غير قصد.

ومن خلال عمل الباحثة في مجال التربية والتعليم ما يقارب الـ 30 سنة لاحظت تدني مستوى دافعية التلاميذ وعزوفهم عن التمدرس خاصة في السنوات الأخيرة وعدم تقديرهم لذواتهم وقدراتهم وإمكانياتهم والأفكار السلبية التي يفكرون بها، مما زاد المشكلة إتساعا وزاد المنظومة التربوية هدرا هذا من جهة، ومن جهة أخرى فالدراسات التي تناولت التفكير الإيجابي وجودة الحياة والدافعية للإنجاز إرتبطت كلها بمتغيرات أخرى وأن المتغيرات المذكورة مقترنة لم تنل الإهتمام الكافي – على حد علم الباحثة– خاصة في الدراسات العربية و ذلك كونها تحمل معاني متعددة تستخدم في سياقات مختلفة.

من هنا حاولت الباحثة ربط المتغيرات الثلاثة مع بعضها من أجل الوصول لعلاقة التفكير الإيجابي وجودة الحياة ودافعية الإنجاز لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي.

وبعد التطرق للإشكالية العامة التي تناولتها هذه الدراسة يمكن تلخيص مشكلتها في التساؤل التالي:

☒ هل هناك علاقة بين التفكير الإيجابي وجودة الحياة ومستوى الدافعية للإنجاز لدى المراهقين؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات التالية:

- **تساؤلات الدراسة:**

1. هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التفكير الإيجابي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المراهقين؟
2. هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات جودة الحياة ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المراهقين؟

3. هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التفكير الإيجابي ودرجات جودة الحياة لدى المراهقين؟

وللتعمق أكثر في الموضوع نضيف التساؤلات التالية:

4. هل يختلف مستوى التفكير الإيجابي بإختلاف الجنس لدى المراهقين؟

5. هل يختلف مستوى التفكير الإيجابي بإختلاف الشعبة الدراسية لدى المراهقين؟

6. هل يختلف مستوى جودة الحياة بإختلاف الجنس لدى المراهقين؟

7. هل يختلف مستوى جودة الحياة بإختلاف الشعبة الدراسية لدى المراهقين؟

8. هل يختلف مستوى الدافعية للإنجاز بإختلاف الجنس لدى المراهقين؟

9. هل يختلف مستوى الدافعية للإنجاز بإختلاف الشعبة الدراسية لدى المراهقين؟

2. الفرضيات:

في ضوء الدراسة النظرية وما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة الفرضيات التالية:

1. لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التفكير الإيجابي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المراهقين.

2. لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات جودة الحياة ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المراهقين.

3. لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التفكير الإيجابي ودرجات جودة الحياة لدى المراهقين.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإيجابي لدى المراهقين تعزى لمتغير الجنس.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإيجابي لدى المراهقين تعزى لمتغير الشعبة الدراسية.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة لدى المراهقين تعزى لمتغير الجنس.

7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة لدى المراهقين تعزى لمتغير الشعبة الدراسية.

8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز لدى المراهقين تعزى لمتغير الجنس.

9.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية الإنجاز لدى المراهقين تعزى لمتغير الشعبة الدراسية.

3.الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

3-1-التفكير الإيجابي:

هو الإنتفاع بقابلية العقل اللاوعي للإقناع بشكل إيجابي، فإذا أردنا تغير سلوكنا أو أداءنا فيجب أن يكون من خلال عقلنا الباطن وهذا يعني أنه يجب أن نختار أفكار إيجابية جديدة وتغذية بها تكرارا ومرارا، لأن الأفكار المتكررة ترسخ في العقل اللاواعي، والأفكار السلبية المتكررة تؤثر بشكل سلبي على اللاوعي وتؤدي إلى نتائج سلبية عندما تترجم الأفكار والأمنيات عن طريقه لذا يجب أن نقلب هذه الأمور إلى النقيض كي تتحقق نتائج إيجابية. (بيفر، 2004: 12).

وتعرفه الباحثة: هو سلسلة من العمليات الذهنية التي يقوم بها التلميذ المتمدرس المراهق في المواقف التعليمية خاصة، والتي تتطلب ذلك بطرق عقلانية من أجل الوصول إلى نتائج أفضل بحيث تشعره بالسعادة والتفوق والتميز.

ونعرفه من خلال قياسه بمجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ على مقياس التفكير الإيجابي المستخدم في الدراسة الحالية.

3-2-جودة الحياة:

عرفتها المنظمة العالمية للصحة (OMS): مفهوم واسع جدا يتأثر بشكل معقد بالصحة الجسدية للفرد، حالته النفسية، علاقاته الإجتماعية، درجة إستقلاليته وعلاقته بالعوامل الأساسية المحيطة "وتعرفها أيضا على أنها مجمل المصادر والطاقات الشخصية والإجتماعية الضرورية لفرد ما، كي يحقق طموحاته ويشبع حاجاته".

وتعرفها الباحثة بأنها رضا التلميذ عن ذاته وشعوره بالسعادة والإرتياح النفسي وتوفير حاجياته الأساسية والرضا عن البيئة التي يعيش فيها الإجتماعية أو المدرسية.

وتعرف من خلال قياسها بمجموع الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ على مقياس جودة الحياة المستخدم في هذه الدراسة.

3-3-الدافعية للإنجاز:

يعرفها "موراي" بأنها الرغبة والميل إلى عمل الأشياء بسرعة وعلى نحو أفضل بقدر الإمكان، وعرفها "فاروق عبد الفتاح موسى" (1987) بأنها الرغبة في الأداء الجيد وتحقق النجاح وهو دافع ذاتي ينشط السلوك ويوجهه، ويعد من المكونات المهمة للنجاح الدراسي. (علوطي، 2008: 09).

وتعرف الباحثة الدافعية للإنجاز بأنها رغبة التلميذ وميله إلى إنجاز مهامه الدراسية وأدائها بأسلوب نشط بحيث يتحقق له النجاح والفوز.

وتعرف من خلال قياسها بمجموع الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ على تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز المستخدم في الدراسة الحالية.

3-4-المراهق في هاته الدراسة: هو كل تلميذ وتلميذة من قسم سنة أولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وأولى جذع مشترك آداب يتابع دراسته ضمن ثانويات دائرة قمار ولاية الوادي.

4. أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- دراسة العلاقة بين التفكير الإيجابي وجودة الحياة والدافعية للإنجاز لدى طلبة التعليم بجميع أطواره بصفة عامة وطلبة التعليم الثانوي بصفة خاصة.
- كشف طبيعة العلاقة بين التفكير الإيجابي وجودة الحياة والدافعية للإنجاز لدى المراهقين.
- التعرف على مدى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير الإيجابي تعزى لمتغير (الجنس / التخصص الدراسي).

- التعرف على مدى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى جودة الحياة تعزى لمتغير (الجنس / التخصص الدراسي).
- التعرف على مدى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير (الجنس / التخصص الدراسي).

5. أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في جانبين:

1.5. أهمية الدراسة من الناحية النظرية:

- ندرة البحوث والدراسات التي تناولت الموضوع بصفة مباشرة (خاصة البحوث العربية على حد علم الطالبة تزيد من أهمية البحث والحاجة إليه، ضف إلى ذلك أنه سيفتح آفاقا جديدة في هذا المجال).
- تسعى هذه الدراسة إلى إثراء جانب مهم من الدراسات النفسية والتربوية وهي التفكير الإيجابي، جودة الحياة والدافعية للإنجاز.
- تفتح المجال لمواصلة البحث في العلاقة الموجودة بين التفكير الإيجابي وجودة الحياة والدافعية للإنجاز.

2.5. أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية:

يمكن أن يستفيد من هذه الدراسة:

- أساتذة جميع الأطوار بتدريب التلاميذ على التفكير الإيجابي بتغيير الأفكار السلبية بطريقة الإستبدال لتغيير الواقع.
- الباحثون في المجال النفسي والتربوي.
- طلبة الدراسات العليا في المجالين النفسي والتربوي.
- إستفادة الباحثة من المهارات البحثية.
- المشرفون التربويون والمتخصصون في مجال علم النفس لتطوير برامج وقائية وعلاجية ونمائية لصالح فئة المراهقين.

- لفت إنتباه المهتمين بأمر هذه الفئة كونها تمثل شريحة حساسة من تركيبة المجتمع ألا وهي المراهقة.

6. الدراسات السابقة:

تناولت الكثير من الدراسات السابقة متغيرات دراستنا الحالية والتي يمكن تصنيفها في كل متغير إلى صنفين: الدراسات العربية والدراسات الأجنبية.

1.6. الدراسات المتعلقة بالتفكير الإيجابي:

1.1.6. الدراسات العربية:

دراسة غانم (2005):

عنوان الدراسة:" التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية والتربوية".

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية والتربوية لديهم.

تكونت عينة الدراسة من (200) طالبا وطالبة ملتحقين في جامعة القدس المفتوحة –منطقة طولكرم التعليمية–، موزعين تبعا لمتغيرات الدراسة موضع البحث.

وإستخدم الباحث مقياس التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة قام بإعداده بنفسه.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– إن نسبة (45%) من أفراد الدراسة قد أظهرت نمطا من التفكير الإيجابي منهم (40%) من الذكور و(16.50%) من الإناث.

– وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب على إختبار التفكير الإيجابي والسلبي تعزى لمتغيرات التحصيل الأكاديمي، مكان السكن، عمل الأب ومستوى تعليم الأب والأم (غانم، 2005: 4–38).

دراسة بركات(2006):

عنوان الدراسة: "أبعاد جودة الحياة والتفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أبعاد جودة الحياة والتفكير الإيجابي الأكثر شيوعا لدى طلاب جامعة أم القرى، وكذلك التعرف الفروق في متوسطات درجات التفكير الإيجابي وجودة الحياة في ضوء متغيرات التخصص، المستوى الدراسي، الحالة الإجتماعية، المعدل التراكمي، مستوى تعليم الأب والأم.

وإعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب البكالوريوس في جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وكانت العينة عشوائية(304) طالبا وكانت أداتي الدراسة: مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من إعداد منسي وكاظم(2006)، ومقياس التفكير الإيجابي من إعداد إبراهيم عبد الستار(2010).

وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها: وجود علاقة إرتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجات جودة الحياة وجميع أبعاد التفكير الإيجابي.

دراسة قاسم (2009):

عنوان الدراسة: "أبعاد التفكير الإيجابي في مصر".

هدفت الدراسة إلى تحديد مكونات التفكير الإيجابي لدى المصريين، التعرف على الفروق بين الذكور

والإناث في أبعاد التفكير الإيجابي.

تألفت عينة الدراسة من (151) مفحوصا من المجتمع المصري بينهم طلاب جامعيون عددهم(89)، وموظفون عددهم(62)، قسمت (76) ذكورا و (75) إناث من فئة عمرية بين (17–50) سنة.

إستعمل الباحث مقياس التفكير الإيجابي لـ"عبد الستار إبراهيم"(2008).

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقبل المسؤولية الشخصية والتقبل الإيجابي للإختلافات مع الآخرين، تقبل الذات غير المشروطة لصالح الذكور. (قاسم، 2009: 691-723).

دراسة الجبوري (2011):

عنوان الدراسة:" تنظيم الذات وعلاقته بالتفكير السلبي والإيجابي لدى طلبة المرحلة الإعدادية".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية وفق متغير الجنس (ذكور/إناث)، والإختصاص (علمي/ أدبي)، والكشف عن العلاقة بين تنظيم الذات وكل من التفكير السلبي والإيجابي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وفق متغير الجنس(ذكور/إناث)، والإختصاص (علمي/ أدبي).

تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة بنسبة (15%) من مجتمع البحث الأصلي، وقد إقتصر البحث على طلبة المرحلة الإعدادية الرابع والخامس العلمي والأدبي في محافظة صلاح الدين قضاء، الشوقاط، العام الدراسي (2009-2010).

قام الباحث بإعداد مقياس لتنظيم الذات وآخر للتفكير السلبي والإيجابي.

توصلت نتائج الدراسة إلى تمتع أفراد العينة بمستوى عال من تنظيم الذات ووجود فروق في تنظيم الذات تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث ووجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا للتخصص الدراسي في تنظيم الذات ولصالح الفرع العلمي، وتمتع أفراد العينة بمستوى عال من التفكير الإيجابي ووجود فرق ذي دلالة إحصائية وفقا للتخصص الدراسي تبعا لمتغير التفكير السلبي والإيجابي ولصالح الفرع العلمي ووجود علاقة إيجابية بين تنظيم الذات ونمط التفكير الإيجابي وعلاقة سالبة بين تنظيم الذات ونمط التفكير السلبي.

دراسة منتهى مطرش وسوزان دريد أحمد(2013):

عنوان الدراسة: "التفكير الإيجابي وعلاقته بالدافعية الأكاديمية الذاتية والإتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة كليات التربية بجامعتي بغداد و المستنصرية"، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الإيجابي والدافعية

الأكاديمية الذاتية والإتجاه نحو مهنة التدريس و معرفة الفروق في التفكير الإيجابي حسب النوع والتخصص، وإستخدم لغرض الدراسة مقياس التفكير الإيجابي المعد من قبل الدكتور عبد الستار إبراهيم، و مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية لـ " كوتفريد" (2010) ، حيث تكونت عينة الدراسة من (344) طالبا وطالبة من كليات التربية من جامعتي بغداد والمستنصرية للعام الدراسي (2013)، و كانت النتائج وجود علاقة إرتباطية موجبة و دالة بين التفكير الإيجابي و الدافعية الأكاديمية الذاتية، ووجود مستوى مرتفع في التفكير الإيجابي لدى الطلبة، و وجود فروق دالة إحصائيا في التفكير الإيجابي تبعا لمتغير النوع و التخصص لصالح الذكور.

دراسة السلمي (2014):

عنوان الدراسة:" أبعاد جودة الحياة وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة أم القرى".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أبعاد جودة الحياة والتفكير الإيجابي الأكثر شيوعا لدى طلاب جامعة أم القرى، وكذلك التعرف على الفروق في متوسطات ودرجات التفكير الإيجابي وجودة الحياة في ضوء تغيرات التخصص، المستوى الدراسي ، الحالة الإجتماعية، المعدل التراكمي، مستوى تعليم الأب والأم وإعتمدت دراسته على المنهج الوصفي وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب البكالوريوس في جامعة ام القرى بمكة المكرمة وكانت العينة عشوائية (304) طالبا. وكانت آداتي الدراسة مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة من إعداد منسي وكاظم (2006) ومقياس التفكير الإيجابي إعداد إبراهيم عبد الستار(2010).

توصلت الدراسة لعدة نتائج منها: وجود علاقة إرتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجات جودة الحياة وجميع أبعاد التفكير الإيجابي. و وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الإيجابي لصالح الذكور، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الإيجابي بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية لصالح العلمية.

دراسة يحيى النجار وعبد الرؤوف الطلاع(2015):

عنوان الدراسة: "مستويات التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية بمحافظات غزة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الموجودة بين مستويات التفكير الإيجابي وجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الاهلية بمحافظات غزة.

وقد إستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداتين هما مقياس التفكير الإيجابي من إعداد الدكتور عبد الستار إبراهيم ومقياس جودة الحياة، وتكونت عينة الدراسة من (100) فردا من العاملين بالمؤسسات الاهلية منهم (64) من الذكور و (36) من الإناث.

وأشارت النتائج إلى أن التفكير الإيجابي حصل على درجة (73%)، وقد حظي مجال الشعور بالرضا على المرتبة الأعلى بدرجة (84.1%)، بينما حظي مجال المجازفة الإيجابية على المرتبة التاسعة والأخيرة بنسبة (48.50%).

كما بينت الدراسة على وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائية موجبة بين التفكير الإيجابي والشعور بجودة الحياة، وكذا فروق دالة إحصائية في التفكير الإيجابي لمتغير النوع لصالح الذكور.

دراسة الحجامي عبد العباس(2016):

عنوان الدراسة: "التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى طلبة جامعة ذي قار"

هدفت الدراسة إلى معرفة على التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى طلبة جامعة ذي قار، ولتحقيق هدف الدراسة تم الإعتماد على المنهج الوصفي الإرتباطي.

وتمثلت الأدوات في مقياس التفكير الإيجابي ومقياس التوجه نحو الحياة والتي تم تطبيقها على عينة (200) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية من التخصص الإنساني وكلية العلوم من التخصص العلمي.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مقياس التوجه نحو الحياة ولصالح الذكور، كما توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات متوسطي درجات التخصص العلمي والإنساني في مقياس التوجه نحو الحياة ولصالح التخصص العلمي.

دراسة عيشة علة ونعيمة بوزاد (2016):

عنوان الدراسة: "التفكير الإيجابي لدى الطلبة الجامعيين، دراسة ميدانية بالأغواط".

هدف الدراسة البحث في التفكير الإيجابي لدى الطلبة الجامعيين بجامعة ثليجي عمار بالأغواط من خلال التساؤلات التالية:

ما هو مستوى التفكير الإيجابي لدى الطلبة الجامعيين؟ ماهي الأبعاد الأكثر شيوعا بين الطلبة الجامعيين؟ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد التفكير الإيجابي وفقا للنوع؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات إستخدم مقياس التفكير الإيجابي لعبد الستار إبراهيم(2010) على عينة قوامها (200) طالبا.

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: إرتفاع مستوى التفكير الإيجابي لدة الطلبة الجامعيين، أما الأبعاد الأكثر شيوعا فقد جاء الشعور العام بالرضا أولا ثم التقبل الإيجابي للإختلاف، حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي، السماحة والأريحية، الضبط الإنفعالي والتحكم، المجازفة الإيجابية، الذكاء الوجداني، التوقعات الإيجابية والتفاؤل وأخيرا تقبل المسؤولية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإيجابي لصالح الإناث.

دراسة السيد(2016):

عنوان الدراسة: "التفكير الإيجابي وعلاقته بدافعية الإنجاز":

هدف الدراسة التعرف على العلاقة بين التفكير الإيجابي ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية الفنية التجارية في ضوء متغيرين النوع(ذكر/أنثى)، الصف الدراسي (الأول ثانوي/الثالث ثانوي).

تكونت عينة الدراسة من (185) طالب وطالبة (100طالبة و85 طالب) من طلاب المرحلة الثانوية الفنية التجارية بمدارس بورسعيد.

إعتمدت الباحثة على مقياس التفكير الإيجابي إعداد عبد الستار إبراهيم في حين قامت بإعداد مقياس للدافعية للإنجاز و إستخدمت المنهج الوصفي الإرتباطي فكانت النتائج كما يلي : وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا

بين درجات أفراد العينة في مقياس التفكير الإيجابي و مقياس دافعية الإنجاز و وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات الذكور والإناث في الضبط الإنفعالي و التحكم في العمليات العقلية العليا لصالح الذكور، وفرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التوقعات الإيجابية و التفاؤل و الشعور العام بالرضا، كما أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في جميع أبعاد التفكير الإيجابي و الدرجة الكلية.

دراسة نيفين عبد الستار(2019):

عنوان الدراسة: "أبعاد التفكير الإيجابي المنبئة بالمرونة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المرونة النفسية والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (164) تلميذا قسمت (99) إناث و (65) ذكور، وإستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الأنسب لهاته الدراسة، وإعتمدت الباحثة على بناء مقياس التفكير الإيجابي والمرونة النفسية وتأكدت من الخصائص السيكومترية لكل مقياس.

وأسفرت الدراسة على جملة من النتائج أهمها وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أبعاد التفكير الإيجابي، وهذا الفرق لصالح الذكور في كل من التوقع الإيجابي والشعور بالرضا والتفكير الإيجابي ككل، في حين أن هذا الفرق لصالح الإناث في التقبل الإيجابي فقط.

دراسة حياة بن عيشة وسميرة ركزة(2020):

عنوان الدراسة: "التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز".

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التفكير الإيجابي وجودة الحياة لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز، وقد كانت الدراسة الميدانية على عينة قوامها(160) تلميذا أُختِيروا بطريقة عشوائية من بعض ثانويات دائرة

قمار (ولاية الوادي)، وقد إستخدم المنهج الوصفي الإرتباطي، وتم تطبيق مقياس التفكير لإبراهيم عبد الستار ومقياس جودة الحياة لكاظم ومنسي ومقياس الدافعية للإنجاز لهيرمانز.

وكشفت نتائج الدراسة:

-وجود إرتباط دال إحصائيا بين التفكير الإيجابي وجودة الحياة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإيجابي بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز. (بن عيشة وركزة، 2020: 172).

2.1.6. الدراسات الأجنبية:

دراسة هافيرين(haveren;2004):

عنوان الدراسة: " أثر مستوى التفكير السلبي والإيجابي في التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة"

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر مستوى التفكير السلبي والإيجابي في التحصيل لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيرات الجنس ومستوى التعليم، وبلغ عدد أفراد العينة(200) طالب وطالبة الملتحقين في إحدى الجامعات الامريكية ومن مستويات مختلفة.

وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة سنة أولى والسنة الأخيرة من حيث مستوى التفكير السلبي والإيجابي، بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير حسب النوع لصالح الذكور حيث أظهروا مستوى أفضل من التفكير الإيجابي.

دراسة (JOHN et AL 2007):

عنوان الدراسة: "جوانب التفكير الإيجابي في الشخصية"

هدف الدراسة: الكشف عن جوانب التفكير الإيجابية في الشخصية تبعا لمتغيرات العمر والجنس.

تألفت عينة الدراسة من (17056) فردا وكان عدد الذكور (6332)، أما عدد الإناث (10724) وتراوحت أعمار عينة البحث ما بين (8 إلى 65) سنة من المملكة المتحدة إنجلترا عبر فترة ثلاث سنوات(2002إلى2005)، طبقت على العينة قائمة إستراتيجيات الإيجابية في الشخصية (VIA) إعداد (PETERSON et al, 2002).

أشارت النتائج إلى زيادة بعض الجوانب الإيجابية في الشخصية مع تقدم العمر مثل حب الإستطلاع وحب التعلم والتواضع، في حين يقل الميل إلى الدعابة مع تقدم العمر فضلا عن ذلك أظهرت النتائج فروقا دالة بين الذكور والإناث لصالح الإناث في القدرة على العطف والقدرة على الحب والذكاء الإجتماعي وتقدير الجمال والإمتنان، في حين كانت هناك فروق دالة لصالح الذكور في الإبداع. (john et all, 2007: p341-351).

دراسة بترسون وآخرون (Peterson et al, 2007):

عنوان الدراسة: "جوانب التفكير الإيجابي في الشخصية وعلاقتها بالسعادة والرضا عن الحياة".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين جوانب التفكير الإيجابي في الشخصية وكل من السعادة والرضا عن الحياة، إستخدم فيها المنهج الوصفي وأجريت هذه الدراسة على عينة من المراهقين الأمريكيين عددهم(2439)، وعينة أخرى من المراهقين السويسريين عددهم (445)، طبق على أفراد العيمتين قائمة الإستراتيجيات الإيجابية في الشخصية المنشورة على الأنترنت باللغة الإنجليزية بالنسبة للعينة الأمريكية، وباللغة الألمانية بالنسبة للعينة السويسرية.

توصلت الدراسة إلى وجود إرتباط دال وموجب بين إستراتيجيات التفكير الإيجابي مثل القدرة على الحب والأمل وحب الإستطلاع بكل من السعادة وجودة الحياة، وكشفت الدراسة أيضا أن الامتنان بإعتباره من جوانب التفكير الإيجابي إرتبط بجودة الحياة لدى أفراد العينة الأمريكية، في حين إرتبطت جودة الحياة لدى العينة السويسرية بالمثابرة بإعتبارها جانب من جوانب التفكير الإيجابي.

2.6. الدراسات التي تناولت جودة الحياة:

1.2.6.الدراسات العربية:

دراسة فرجاني (1992):

عنوان الدراسة: " عن نوعية الحياة في الوطن العربي "

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مفهوم وقياس جودة الحياة في البلدان العربية في السياق الدولي من خلال إعتماد مشروع ميثاق حقوق الإنسان والشعب في الوطن العربي أساسا لبلورة مفهوم عربي لجودة الحياة عن طريق إنتقاء مفردات أساسية في الدراسة وإعادة ترتيبها وتصنيفها، وتفضيل بعضها أو الإضافة اليه عند الضرورة مع مراعاة عدم التفرقة بين الحقوق المدنية والسياسية والإقتصادية والإجتماعية والثقافية.

على أن تكون التفرقة بين المستويين الفردي والجمعي في حقوق الإنسان الأساسية وحريته مع الإعتماد على الوطن العربي كنطاق الدلالة للحقوق والحريات.

توصل الباحث لمكونات المفهوم العربي لجودة الحياة ومنها:

1. الحقوق الفردية:

أ- السلامة الشخصية: حظر التعذيب والإيذاء البدني والنفسي، المعاملة غير الإنسانية والعقوبات القاسية أو المهينة أو المحطة بالكرامة.

ب-حرية الرأي والتعبير والبحث عن المعلومات والأفكار والحصول عليها ونقلها.

ت-حرية الفكر والعقيدة والتعبير عنها.

ث-حرية الحياة الخاصة.

2. الحقوق الجمعية:

- تكوين الأسرة
- الرعاية الإجتماعية والصحية.
- مستوى معيشي لائق.

- التعليم المجاني في المرحلة الأساسية (المكسب للقيم والمهارات والتوجهات الإجتماعية المحفزة للنهضة والمستمرة مدى الحياة). (فرجاني، 1992: 61).

دراسة محمود عبد الحليم منسي، وعلي محمد كاظم (2006):

عنوان الدراسة: "تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في سلطنة قابوس"

هدف الدراسة تصميم مقياس لجودة الحياة لدى طلبة الجامعة ويقصد بجودة الحياة في هذا البحث شعور الفرد بالسعادة والرضا وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والإجتماعية والتعليمية والنفسية، مع حسن إدارته للوقت والإستفادة منه، وتمثلت محاور المقياس المعد فيما يلي:

– جودة الصحة العامة.

–جودة الحياة الأسرية والإجتماعية.

– جودة الصحة النفسية.

–جودة التعليم.

– جودة العواطف.

–جودة شغل الوقت وإدارته.

طبق المقياس على عينة من الطلبة (220) طالب وطالبة من مختلف طلبة جامعة قابوس، توصل الباحثين إلى درجة معقولة من الثبات لهذا المقياس(0.91)، وهو يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في هذه الدراسة.

دراسة مجدي عبد الكريم حبيب (2006):

عنوان الدراسة:" فعالية إستخدام تقنيات المعلومات في تحقيق أبعاد جودة الحياة لدى عينة من الطلاب العمانيين"

هدفت الدراسة إلى: تحديد معدلات تحقيق أبعاد جودة الحياة كنتيجة لإستخدام تقنيات المعلومات والكشف عن تأثير متغيرات كالتخصص الدراسي، الجنس، مدة تعامل الطالب مع برامج الكمبيوتر والأنترنت، مستوى دخل الأسرة، درجة رضا الطالب عن حياته.

كما هدفت أيضا إلى التعرف على بروفيل جودة الحياة لطلاب وطالبات المجتمع العماني.

وقد إستخدم الباحث أدوات من إعداده: إختبار الأزمات السلوكية والمدرسية، إستمارة بيانات تحدد مدة تعامل الطالب مع الأنترنت ومدى إجادته لمهارات الحاسوب، مستوى دخل الأسرة.

و توصلت النتائج إلى : إستخدام تقنيات المعلومات يساعد على تحقيق جودة الحياة لدى الطلاب في الصف الثانوي(60%) و قد إختلفت نسب تحقق هذه الجودة بإختلاف أبعاد جودة الحياة، فكانت أكثر الأبعاد تحققا هو البعد المعرفي الإبداعي(80%) لدى عينة الطالبات و البعد النفسي (84%) لدى عينة الذكور، كما أشارت إلى إختلاف بروفيل جودة الحياة بإختلاف كل من متغيري الجنس، التخصص الدراسي، ووجود تأثير دال لمتغيرات: مدة تعامل الطالب مع تقنيات المعلومات ،درجة إجادة الطالب لمهارات الحاسوب و إنعدام التأثير لمتغيري مستوى دخل الأسرة و شدة الأزمات السلوكية المدرسية.

دراسة العادلي (2006):

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

هدفت هذه الدراسة لمعرفة مستوى إحساس طلبة كلية 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.

طبقت هذه الدراسة على عينة (51) طالبا و (147) طالبة، وإعتمد الباحث على مقياس أعد لغرض البحث.

أظهرت النتائج أن متوسط درجات إحساس أفراد العينة ككل بجودة الحياة وكذلك أفراد العينة من الذكور و الإناث بشكل منفرد يفوق المتوسط النظري للمقياس الذي يعكس مستوى عاليا من الإحساس بجودة الحياة و وجود فروق

إحصائية بين متوسط درجات الطلبة عن مقياس الإحساس بجودة الحياة وفق التخصص الدراسي ثم تحديدها بالفروق بين متوسط درجات طلبة تخصص الدراسات الإجتماعية ومتوسط درجات بقية التخصصات المشمولة في البحث، و أوصى البحث بتعزيز شعور الطلبة بجودة الحياة و تعزيز ثقتهم بأنفسهم و تنمية الشعور بأهمية التخصصات الدراسية المختلفة.

دراسة الثنيان (2009):

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

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الحياة ودرجة قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة والتنبؤ بجودة الحياة من خلال درجات الطلاب على مقياس قلق المستقبل وأبعاده المختلفة والكشف عن الفروق الفردية بين أفراد العينة وإلقاء المزيد من الضوء على مفهوم جودة الحياة من الزاوية النفسية.

وأجريت الدراسة على عينة من (500) طالب وطالبة وإستخدمت مقياس جودة الحياة ومقياس قلق المستقبل.

توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة ودالة إحصائيا وفروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة البحث في كل من صور الحياة وقلق المستقبل.

وأوصت الدراسة بتعزيز شعور الطلاب بجودة الحياة خلال الندوات والبرامج الحوارية والتوجيهية بأهميتهم وبدورهم الإجتماعي والعلمي وبحجم المسؤولية التي تنتظرهم لبناء الوطن وتقدمه ووضع برامج تدريبية لطلاب توضح لهم التفكير المنتج والإهتمام بإيجاد وتطوير البرامج المتنوعة.

دراسة شاهر خالد سليمان (2010):

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

هدفت الدراسة لمعرفة مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية في ضوء متغيرات الدراسة التخصص (علمي، إنساني) والتقدير الدراسي (جيد جدا فأكثر، جيد، مقبول) وطبيعة العلاقة بين أبعاد جودة الحياة وكل من دخل الأسرة الشهري وتطوير مقياس جودة الحياة.

وكانت العينة(649) طالبا من جامعة تبوك بالمملكة (319 أدبي،330علمي).

و قد أشارت النتائج بشكل عام أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعا في بعدين من أبعاد جودة الحياة هما: جودة الحياة الأسرية و جودة الحياة النفسية، ومنخفض في بعدين هما جودة الحياة التعليمية و جودة إدارة الوقت ، ومتوسط في بعد جودة الصحة العامة، كما أشارت النتائج إلى تأثير دال إحصائيا في متغير التخصص(علمي، أدبي) على جميع أبعاد جودة الحياة ما عدا بعد جودة إدارة الوقت، وكان التأثير لصالح التخصصات العلمية في أبعاد جودة الحياة التالية: جودة الحياة النفسية و جودة التعليم، بينما كان التأثير لصالح التخصصات الأدبية في بعد جودة الحياة العامة.

دراسة رغداء على نعيسة (2012):

عنوان الدراسة: جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين.

هدفت الدراسة لمعرفة مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين حسب متغير: المحافظة والجنس بالإضافة إلى تقييم المجالات المتضررة من تحقق جودة الحياة ومحاولة إستخلاص بعض المضامين المتعلقة بأسباب هذا الإنخفاض في حال وجودها، ووضع مقترحات لتنميتها.

إعتمدت الطالبة على مقياس منسي وكاظم (2006) في دراستها.

وكانت العينة(360) طالبا وطالبة من جامعتي دمشق وتشرين قسمت مناصفة (180) طالبا من كل جامعة.

وقد أشارت النتائج إلى: وجود مستوى متدن من جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين، حيث كان مستوى جودة الحياة منخفضا في بعدين هما جودة الصحة وجودة الجانب العاطفي، إرتفاع آداء الطلبة في بعدين هما جودة الحياة الأسرية والإجتماعية، ومتوسطا في جودة الصحة العامة وجودة شغل وقت الفراغ. وكذلك تأثير كل من

المحافظة والجنس والجامعة على أبعاد جودة الحياة لدى الطلبة ووجود تأثير دال إحصائيا للجامعة في الأبعاد الخمسة، وجود تأثير دال إحصائيا للجنس في بعدين هما الصحة العامة والحياة الأسرية ووجود تأثير دال إحصائيا للتخصص في ثلاثة أبعاد وهي: الحياة الأسرية والعواطف والصحة النفسية، وأيضا عدم وجود علاقة دالة بين دخل الأسرة وأبعاد جودة الحياة حيث كانت جميع معاملات الإرتباط غير دالة إحصائيا. (نعيسة، 2012: 145).

دراسة عبد الكريم مأمون (2015):

عنوان الدراسة:" علاقة التفاؤل والتشاؤم بجودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب".

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وجودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب وكذا الفروق بين الجنسين.

وقد إعتمد الباحث على القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم لـ" أحمد عبد الخالق" (1998) ومقياس جودة الحياة من إعداده، وطبقت هاته المقاييس على عينة مكونة من (166) مراهق ومراهقة من مجهولي النسب (91) أنثى و(75) ذكر وهم الذين يقطنون في المؤسسات الإيوائية بالمدن التالية: سطيف، وهران، الطارف)، وبعد التحليل الإحصائي خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج:

_ عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التفاؤل ودرجات جودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب.

_ عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التشاؤم ودرجات جودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب.

_ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس جودة الحياة بين الإناث والذكور لصالح الإناث. (مأمون، 2015).

دراسة الزهرة الأسود (2017):

عنوان الدراسة: "جودة الحياة كمنبئ للدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة جامعة الوادي".

هدفت الدراسة إلى: قياس مستوى جودة الحياة والدافعية للتعلم لدى طلبة جامعة الوادي ومعرفة العلاقة بينهما، وهل يمكن التنبؤ بالدافعية للتعلم من خلال جودة الحياة؟

وقد إتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (80) طالبا وطالبة تم إختيارهم بطريقة طبقية، وتم تبني مقياسان هما: مقياس جودة الحياة ومقياس الدافعية للتعلم.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع في كل من جودة الحياة والدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة والدافعية للتعلم، وأنه يمكن التنبؤ بالدافعية للتعلم من خلال جودة الحياة.

وقد أوصت الدراسة بإعتماد مرشدين بالجامعة يعملون على تطوير جودة الحياة النفسية وتعزيز الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة. (الأسود، 2017: 89).

دراسة محمد لحرش وإسماعيل بن خليفة (2017):

عنوان الدراسة: "مستوى جودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ضوء متغيري الجنس والشعبة الدراسية".

هدفت الدراسة إلى: الكشف عن مستوى جودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بالإضافة إلى معرفة الفروق التي تعزى لمتغير الجنس وكذا الشعبة الدراسية.

طبقت الدراسة بمدينة الوادي على مستوى ثلاث (03) ثانويات خلال الموسم الدراسي (2016/2015) على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وتم إتباع المنهج الوصفي القائم على الإستكشاف والمقارنة وبتطبيق مقياس جودة الحياة وبإستخدام التكرارات والنسب المئوية وإختبار (ت) للفروق.

أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

نسبة (37.70%) من مجموع أفراد العينة مستوى جودة حياتهم مرتفع مقابل نسبة (62.30%) من مجموع أفراد العينة مستوى جودة حياتهم متوسط. كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في جودة الحياة تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعا لمتغير الشعبة الدراسية. (بن بردي، 2022: 20).

دراسة فاطمة مدحت إبراهيم(2018):

عنوان الدراسة: "الذكاء الثقافي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة"

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الثقافي وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة، وبغرض التحقق من ذلك قامت الباحثة ببناء أداة لقياس الذكاء الثقافي وفقا لوجهة نظرية "ستيرنبرغ" (STERNBERG;2006)، وقد تألف المقياس بصيغته النهائية من (30) فقرة.

وكذلك تبنت الباحثة مقياس جودة الحياة المعد من قبل (منسي،2006)، المبني أساسا على وفق وجهة نظر"رايف" (RYFF 1999)، والمتكون من(64) فقرة، وتم التأكد من صدق وثبات الأداتين إذ تم تطبيقهما على عينة بلغت (400) طالبا وطالبة إختيروا بطريقة عشوائية من طلبة الجامعة، فكانت النتائج أن متوسط أفراد العينة للمتغيرين أعلى من المتوسط الفرضي، وهذا يعني أن لديهما مستوى عال من الذكاء الثقافي وجودة الحياة، كما ظهر أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين مستوى عال من الذكاء الثقافي وجودة الحياة. (بن بردي، 2022: 21).

دراسة يعلي مصطفى وجغلولي يوسف (2018):

عنوان الدراسة: "مستوى جودة الحياة لدى طالبات جامعة المسيلة"

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى جودة الحياة لدى طالبات جامعة المسيلة، حيث تم الإعتماد على المنهج الوصفي والإستعانة بمقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من إعداد الباحثين "هويدة محمود وفوزية الثمالي"، وبعد التأكد من خصائصه السيكومترية تم تطبيقها على عينة قوامها (55) طالبة من مستوى السنة أولى ماستر بقسم علم النفس بجامعة المسيلة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– مستوى جودة الحياة لدى طالبات قسم علم النفس جامعة المسيلة مرتفع.

– لا توجد فروق تعزى لمتغير الشعبة الدراسية ومتغير السن ومتغير نمط الإقامة. (بن بردي، 2022: 21).

دراسة بن بردي سعاد (2022):

عنوان الدراسة" أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ وعلاقتها بجودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية دراسة ميدانية ببعض ثانويات الوادي ". والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير وجودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية، والعرف على تأثير كل من متغيرات: الجنس، الشعبة الدراسية، وبإستخدام المنهج الوصفي ومقياس أساليب التفكير المكون من (49) فقرة ومقياس جودة الحياة المكون من (26) فقرة على عينة مقدرة (84) تلميذا متفوقا من ثانويات بلدية الوادي وسط، وبعد التوصل إلى النتائج تم الإعتماد على برنامج التحليل الإحصائي(SPSS) تم التوصل الى النتائج التالية:

– ترتبط درجات قياس أساليب التفكير بدرجات قياس جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية.

– تختلف درجات قياس أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية بإختلاف الشعبة الدراسية.

– تختلف درجات قياس أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية بإختلاف الجنس.

– تختلف درجات قياس جودة الجودة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية بإختلاف الشعبة الدراسية.

– تختلف درجات قياس جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية بإختلاف الجنس. (بن بردي، 2022: 185).

2.2.6. الدراسات الأجنبية:

دراسة شيك (1993):

عنوان الدراسة: "جودة الحياة والسعادة النفسية في المدارس الصينية".

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الهدف من الحياة كبعد من أبعاد جودة الحياة والسعادة النفسية، تكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة من الجامعة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الهدف من الحياة والسعادة النفسية.

دراسة ديو وهوينر(1994):

عنوان الدراسة: "جودة الحياة لدى المراهقين " بحث إستكشافي. تحرى الباحثان الخصائص السيكومترية المرتبطة بمقياسsatisfaction scale life (SLSS) الرضا عن الحياة لدى الطلبة ولقد تم إختيار عينة مكونة من (222) طالبا من الصفوف الثامن والعاشر والثاني عشر من مدارس المنطقة الشمالية الشرقية بالـ و. م. أ.

تم تطبيق مقياس الرضا عن الحياة الذي تضمن بعض الأسئلة الديمغرافية وبعض مقاييس الشخصية.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معامل الثبات مرتفعا ويتناسب مع أغراض البحث، وكانت الفروق الفردية في الرضا عن الحياة غير متأثرة بالعمر الزمني ولا بالنوع.

دراسة ماركس وآخرون (2010):

عنوان الدراسة: "نوعية الحياة وعلاقتها بالدافعية للدراسة".

وهدفت الدراسة إلى معرفة جودة حياة طلاب الطب وعلاقتها بالدافعية للدراسة، وعليه كان الغرض من هذه الدراسة هو إستكشاف الروابط بين جودة الحياة والدافعية للدراسة.

شملت الدراسة طلاب الطب لجامعة أوكلاند في السنوات الرابعة (06 طلاب:05 ذكور،01 إناث) والخامسة (13 طالب:07 ذكور،06 إناث). ونظمت معدلات القيد الإجمالي لعام (2009) حيث كانت (183) طالبا في السنة الرابعة و(160) في السنة الخامسة، تمت الدراسة من خلال الأنترنت بالإستعلام على حسابات الطلبة لإعطائهم فرصة

المشاركة في مجموعات معدلة، إضافة إلى العينة كرة الثلج مندمجة بإستخدام النموذج الطبقي، وهذا النموذج يربط الباحثين بمعلومات أخرى متعلقة بالمشاركين للحصول على العينة الملائمة.

من بين النتائج المتحصل عليها أن مجموعات طلبة السنة الجامعة تومئ بأن هذه المجموعات العريضة كان لها الكثير لتقوله عن مسألة جودة الحياة والدافعية للتعلم.

كل الطلبة يلاقون أو يلاحظون الحواجز الشخصية كالألم، الضرر، الحرمان من النوم والتي تضعف عملية التعلم. وأن (61%) تقريبا يفزعون من تجارب دراستهم ليلا والتي ينشأ عنها إنخفاض مستويات الطاقة لكنهم يشعرون بأنهم لا يدرسون إلى حد مقبول أو بالأحرى بالمقدار الكافي.

3.6. الدراسات المتعلقة بالدافعية للإنجاز:

6-3-1-الدراسات العربية:

دراسة "فاروق عبد الفتاح موسى"(1986):

بعنوان علاقة الدافع للإنجاز بالجنس والمستوى الدراسي لطلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية.

أما الهدف من الدراسة كان الكشف عن الفروق بين طلاب وطالبات الجامعة السعودية في مستوى الدافع للإنجاز ومعرفة مدى إختلاف مستوى الدافع للإنجاز لدى الطلاب والطالبات بإختلاف المستوى الدراسي.

وشملت العينة (362) فردا منهم: (225) طالب، (137) طالبة، أما الأداة المستعملة فكانت إختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين.

أسفرت النتائج عما يلي:

- متوسط درجات الطلاب في الدافع للإنجاز أعلى من متوسط درجات الطالبات بصفة عادية.

- لا يزداد مستوى الدافع للإنجاز لدى الطلاب مع تقدم المستوى الدراسي بمقادير ذات دلالة.

- يزداد مستوى الدافع للإنجاز لدى الطالبات مع تقدم المستوى الدراسي بمقادير ذات دلالة إحصائية. (علوطي،2008: 33-34).

دراسة هرمز وحبيب(1989):

عنوان الدراسة: علاقة الإنجاز الدراسي بالتحصيل الدراسي لطلبة الصف السادس الإعدادي.

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي، تكونت عينة الدراسة من(602) طالب وطالبة.

وكانت أداة الدراسة مقياس دافع الإنجاز الدراسي من إعداد الكناني(1979) والمعدل من طرف السعدي(1981).

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة بين دافع الإنجاز الدراسي والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة، كما توصلت النتائج إلى أن الإناث أعلى دافعية من الذكور (حسن، 2013: 446).

دراسة جودة (1994):

عنوان الدراسة: إختلاف كل من مركز التحكم والجنس والتخصص الأكاديمي على الدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر إختلاف مركز التحكم (داخلي/خارجي) وإختلاف الجنس (ذكور/إناث) وإختلاف التخصص(علمي/أدبي) على الدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية.

تكونت عينة الدراسة من (110) طالب وطالبة من طلاب الصف الثاني ثانوي، تمثلت أدوات الدراسة في إختبار التحكم عند الأطفال والمراهقين من تعريب وتقنين مجدي حبيب ومقياس الدافع للإنجاز لإبراهيم قشقوش.

توصلت نتائج الدراسة فيما يخص الدافع للإنجاز عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في هذا المتغير. (الشرقاوي، 2000 :159-160).

دراسة "محمد عبد الغني عبد الحميد" (1995):

تناولت موضوع: دافعية الإنجاز من حيث علاقتها ببعض متغيرات البيئة المدرسية.

وتتلخص المشكلة في التساؤل: ما مدى وجود علاقة إرتباطية بين دافعية الإنجاز وأبعاد البيئة المدرسية كما يدركها الطلبة، شملت العينة 346 طالبا (190 ذكورا و174 إناثا) من المرحلة الثانوية، وتم إستخدام الأدوات التالية:

1) مقياس دافعية الإنجاز لطلبة الجامعات.

2) مقياس البيئة المدرسية كما يدركها الطلبة.

تتلخص النتائج في: هناك علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (0,01) بين دافعية الإنجاز والبيئة المدرسية كما يدركها طلبة المرحلة الثانوية، أي أن دافع الإنجاز يرتفع لدى الطالب كلما كانت البيئة المدرسية مناسبة، (وتشمل البيئة المدرسية مجموع العوامل الطبيعية والإجتماعية والنفسية التي تحيط بالطالب داخل المدرسة وتؤثر في سلوكه وتحصيله). توصي الدراسة بـ:

- الإهتمام بمدراء المدارس من خلال تكوينهم في أساليب الإدارة الناجحة.
- الإهتمام بالمدرسين وتدريبهم فنيات التدريس الخاصة بكل مادة.
- الإهتمام بالإرشاد النفسي والتربوي داخل المدارس.
- الإهتمام بالأنشطة المدرسية وتنظيم عملية ممارستها.

دراسة "عبد الحميد محمد عبد الحميد درويش" (1997):

تناولت موضوع: مكونات دافعية الإنجاز/ دراسة إرتقائية. تتلخص المشكلة في: ما مدى إختلاف البناء العاملي لمكونات دافعية الإنجاز للمراحل العمرية (طفولة متأخرة، مراهقة مبكرة، مراهقة متأخرة)، وبإختلاف الجنس (ذكور، إناث)، وبإختلاف البيئة (ريف، حضر)، وبإختلاف المستوى الإقتصادي (فقير، غني). وهل توجد علاقة إرتباطية بين المشكلات النفسية والإجتماعية ومكونات دافعية الإنجاز؟

– شملت العينة 570 فردا (278 ريف، 292 حضر)، (276 ذكور، 294 إناث)، (طفولة متأخرة 193)، (مراهقة مبكرة 191) (مراهقة متأخرة 186)، وتم إستخدام الأدوات التالية:

1) مقياس دافعية الإنجاز.

2) قائمة موني للمشكلات.

تتلخص النتائج في:

- إن مكونات دافعية الإنجاز تتمايز مظاهرها وتصبح مكوناتها أكثر إتساقا في مرحلة المراهقة المتأخرة مقارنة بالطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة.
- وجود فرق بين الذكور والإناث في مكونات دافعية الإنجاز لصالح الذكور.

- عند المقارنة بين (الريف والحضر) ظهرت النتائج متباينة حيث بينت وجود فروق في مكونات (المثابرة، إدراك أهمية الوقت، الإهتمام بالإمتياز، والمنافسة، والدرجة الكلية للإنجاز) لصالح عينة الحضر، بينما كان الفرق في مكوني (الطموح والتوجه نحو المستقبل) لصالح عينة الريف.
- وعند المقارنة على أساس المستوى الإقتصادي تبين أن هناك فروقا في مكونات (المثابرة، إدراك أهمية الوقت، الطموح، التوجه نحو المستقبل، الإهتمام بالإمتياز، المنافسة، الدرجة الكلية للإنجاز) لصالح المرتفعين في المستوى الإقتصادي. توصي الدراسة بـ:

* تصميم برامج لتنمية دافعية الإنجاز تأخذ في عين الإعتبار مكونات هذا الدافع.

* أن تهتم المؤسسات التعليمية بتنمية دافعية الإنجاز.

* أن يهتم الآباء ووسائل الإعلام بالمشكلات التي تعيق نمو دافعية الإنجاز وتعمل على علاجها.

* تنمية الوعي التربوي بخصائصه مراحل النمو ومطالبها التربوية.

* إنشاء مكاتب الإرشاد النفسي والتربوي في المؤسسات التعليمية، وجعل دراسة المشكلات النفسية والتربوية وأهمها تدني الدافعية. من مهامها الأساسية. (بن بريكة، 2007: 178-182).

دراسة الزواف(2003):

عنوان الدراسة: أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد.

هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة.

تمثلت أدوات الدراسة في إستبيان المعاملة الوالدية، ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي من إعداد الباحثة الزواف.

توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة من حيث متغير الجنس وكانت النتائج لصالح الإناث (اليوسفي، 2008 :222-223).

دراسة "جفال" (2005):

عنوانها " أثر التعلم التعاوني في التحصيل والإحتفاظ ودافعية التعلم في العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس القدس."

حيث هدفت الدراسة للتعرف على أثر إستخدام التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة التقليدية في التحصيل والإحتفاظ ودافعية التعلم في العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي وذلك بإستخدام عينة تكونت من (181) طالباً وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تعلمت بطريقة التعلم التعاوني، ومجموعة ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية وإستخدمت الباحثة لأغراض الدراسة إختبارا تحصيليا لقياس التحصيل ومقياس الدافعية للتعلم وكانت النتائج كما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في كل من التحصيل والإحتفاظ والدافعية للتعلم تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التعاونية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في كل من التحصيل والإحتفاظ والدافعية للتعلم تعزى للجنس ولصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في كل من التحصيل والإحتفاظ والدافعية للتعلم تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس. (حج يحيى ،2011: 52).

دراسة "عبد الرحمان بن بريكة" (2007):

بعنوان: العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة (بمدينة الجزائر).

وتمثلت مشكلة البحث في: هل توجد علاقة إرتباط بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لدى العينة المدروسة، وإنطلق الباحث من الفرضية:

توجد علاقة إرتباط موجبة ودالة إحصائيا بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي

أما العينة فشملت (768) طالب موزعين كالآتي: (562) إناث، (201) ذكور. (240) علمي، (343) أدبي، (342) سنة أولى، (421) سنة رابعة.

وبعد المعالجة الإحصائية توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة إرتباطية موجبة تقدر بـ (0.70) ودالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي.
- وجود فرق بين الذكور والإناث في درجتي الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لصالح الإناث.

- وجود فرق بين الفرع العلمي والأدبي في درجتي الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لصالح الإناث.
- وجود فرق بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة في درجتي الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لصالح السنة الأولى.

وأهم ما أوصت به الدراسة:

* بناء برامج تدريبية تهدف إلى تنمية الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لمختلف المراحل التعليمية.

* بناء إختبارات مقننة لقياس مستويات الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي.

* إصلاح المناهج التعليمية بحيث تساهم في تنمية الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي.

* تدريب الأساتذة على مهارات التدريس التي تعتمد على تطبيقات الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي. (بن بريكة، 2007: 05).

دراسة منوخ وسعيد(2009):

عنوان الدراسة: إستراتيجيات ما وراء المعرفة وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعا لمتغير الجنس والإختصاص العلمي، كما هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين إستراتيجيات ما وراء المعرفة ودافع الإنجاز الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (220) طالب وطالبة.

توصلت الدراسة في نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في دافع الإنجاز للطلبة تبعا لمتغير الجنس، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين إستراتيجيات ما وراء المعرفة ودافع الإنجاز الدراسي. (منوخ وسعيد، 2009 :295-296-325).

دراسة الشمري وحيدر(2011):

عنوان الدراسة: قياس مهارة تنظيم الوقت وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة.

هدفت الدراسة إلى قياس مهارة تنظيم الوقت ودافع الإنجاز الدراسي لدى الطلبة وفقا لمتغيري التخصص الدراسي والجنس. تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة. إستخدم في الدراسة مقياس مهارة تنظيم الوقت من إعداد الباحثان ومقياس دافع الإنجاز الدراسي من إعداد الكناني.

توصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين مهارة تنظيم الوقت ودافع الإنجاز الدراسي، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافع الإنجاز الدراسي لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير التخصص الدراسي (علمي/أدبي)، ووجود فروق كذلك تبعا لمتغير الجنس (ذكور/ إناث). (الشمري وحيدر، 2011: 20).

دراسة مهداوي (2020):

عنوان الدراسة: الذكاءات المتعددة في ضوء نظرية (Gardner) وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي.

هدفت الدراسة إلى معرفة الإرتباط بين الذكاءات المتعددة في ضوء نظرية (Gardner) ومستوى الطموح ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي.

عينة الدراسة(450) تلميذ وتلميذة، حيث إستخدمت الباحثة قائمة الذكاءات المتعددة من إعداد ماكنزي (1999) من تعريب وتقنين السيد أبو هاشم، ومقياس مستوى الطموح من إعداد بن غدفة شريفة (2013) ومقياس الدافعية للإنجاز من إعداد الباحثة(2018).

توصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود إرتباط دال إحصائيا بين أنواع الذكاءات المتعددة ومستوى الطموح لدى أفراد العينة وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث) لصالح الإناث. (مهداوي، 2020: 201).

6-3-2-الدراسات الأجنبية:

دراسة "أتيرو وهوبنكسJUAN M. HOPKINS K.D، J.C،OTERO "(1992):

عنونت: العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي والقدرة على الملاحظة الذاتية لدى طلاب المدارس الثانوية الإسبانية.

وهدفت الدراسة إلى:

- الكشف عن العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي والقدرة على الملاحظة الذاتية.

فهم الجوانب المعرفية لطلاب المدارس الثانوية الإسبانية.

أما العينة شملت (218) طالبا (113 إناث و105 ذكور) ويمثلون طلاب جميع الصفوف في المدارس العليا، وإستخدم الباحثان مقياس القدرة على المشاهدة الذاتية. ولخصت نتائج الدراسة في النقاط التالية:

- وجود علاقة دالة بين متوسط درجات القدرة على المشاهدة الذاتية لفهم الجوانب المعرفية وبين معدل درجات الصف.
- وجود إرتباط مرتفع بين القدرة على المشاهدة الذاتية وبين مستوى الصف.
- عدم وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات في دافعية الإنجاز. (بن بريكة، 2007: 184)

دراسة ليونغ ومارتان(1996):

عنوان الدراسة: أثر إختلاف الجنس في توجيه الدافعية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر إختلاف الجنس في توجيه الدافعية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (333) طالب وطالبة.

إستخدمت الدراسة مقياس توجيه الدافعية الأكاديمية عن سبب النجاح والفشل وعزو تحقيق الأهداف ومقياس البعد السيء للفشل لـ(Russel) عام (1982).

كانت نتائج الدراسة أن الطالبات لهن القدرة أعلى من الذكور في التكيف مع الإنجاز، كما أنهن يتمتعن بالقدرة على توجيه ذواتهن داخليا لتحقيق النجاح، عكس الطلاب الذكور الذين هم بحاجة إلى بعض التوجيه الخارجي ورفع مستوى الدافعية والعزو للجهد (أبوطالب، 2008 :127).

دراسة "ليوندراي وسينجوليتو .LEONADRI، SYNGOLLITO " (1998):

عنوان الدراسة: تحقيق الذات وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي بالدافعية وتقدير الذات والمثابرة في العمل لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين تحقيق الذات والتحصيل الأكاديمي والدافعية وتقدير الذات والمثابرة في العمل لدى طلاب المرحلة الثانوية.

شملت العينة(289) طالب وطالبة بالصفين الثالث والرابع ثانوي منهم (146 طالب، 143 طالبة)، وإستخدم في الدراسة قائمة "روزنبرج" **ROSENBERG**" لقياس تقدير الذات، وإستبيان "مايرز **MYERS** " لقياس دافعية الإنجاز، والدرجات المدرسية لتقدير التحصيل الدراسي، وإستبيان للمتغيرات الديموغرافية (العمر، المستوى الدراسي) والخلفية الأسرية (المستوى التعليمي ومهنة الوالدين)، تتلخص النتائج في:

- أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في دافعية الإنجاز.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في تقرير الذات لصالح الذكور.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في التحصيل الدراسي لصالح الإناث.
- بالإضافة إلى أن نسبة (73,81) من الإستجابات تعزو النجاح إلى المجهود الشخصي والعمل الشاق، بينما (26,19) من الإستجابات تعزو النجاح إلى الحظ، وأن الطلاب والطالبات ذوي النظرة الإيجابية لذواتهم يظهرون مزيدا من المثابرة في العمل. (بن بريكة، 2007: 184).

6-4-التعليق على الدراسات السابقة:

6-4-1-الدراسات التي تناولت التفكير الإيجابي:

تناولت الدراسات السابقة متغير التفكير الإيجابي إما بمفرده أو مقرونا بمتغير آخر في كل دراسة حسب الهدف المرجو منها وكذلك العينة المطبقة عليها لذلك إختلفت النتائج المتوصل اليها.

***من حيث الموضوع:**

جاءت دراسة "هافيرين" (2004) عن أثر مستوى التفكير السلبي والإيجابي في التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة، كما تناولت كل من دراسة "غانم" (2005) و"بركات" (2006) نفس الموضوع وهو البحث في التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات مع الإختلاف في المجتمع الأصلي للعينة. كذلك جاءت دراسة كل من "بترسون" (2007) و "جون" (2007) كل دراسة على حدى تبحث في جوانب التفكير الإيجابي في الشخصية، إلا أن دراسة "بترسون" كانت تبحث في العلاقة بين جوانب التفكير و السعادة و الرضا عن الحياة، في حين نجد أن دراسة كل من "قاسم" (2009) و "السامي" (2014) و "نيفين عبد الستار" (2019) كانت كلها تبحث في أبعاد التفكير الإيجابي مع إختلاف مجتمع العينة، فكانت دراسة قاسم(2009) من المجتمع المصري بين جامعيين و موظفين بينما إقتصرت دراسة "السامي" (2014) على طلاب الجامعة فقط لأم القرى، أما نيفين عبد الستار فكانت دراستها على تلاميذ الإعدادية.

أما دراسة "الجبوري" (2011) فكان موضوعها حول تنظيم الذات وعلاقته بالتفكير السلبي والإيجابي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، ودراسة "سوزان دريد" (2013) عالجت التفكير الإيجابي وعلاقته بالدافعية الذاتية والإتجاه نحو مهنة التدريس. و جاءت دراسة "النجار و الطلاع" (2015) و أيضا دراسة "بن عيشة و ركزة" (2020) الأولى تبحث في مستويات التفكير الإيجابي و علاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية في محافظة غزة ، و الثانية بحثت العلاقة بين التفكير الإيجابي و جودة الحياة لدى التلاميذ مرتفعي و منخفضي الدافعية للإنجاز ببعض ثانويات ولاية الوادي، وفي نفس السنة(2016) جاءت دراسة كل من "الحجامي عبد العباس" بينت العلاقة أيضا بين التفكير الإيجابي و التوجه نحو الحياة لدى طلبة جامعة ذي قار، ودراسة "علة مع بوزاد" بحثتا في التفكير الإيجابي لدى الطلبة الجامعيين بالأغواط، في حين و في نفس السنة "دراسة السيد" بحثت في العلاقة بين التفكير الإيجابي و دافعية الإنجاز

*** من حيث الأهداف:**

تتناسب الأهداف طرديا مع موضوع الدراسة حيث هدفت دراسة "غانم" (2005) إلى معرفة مستوى التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية والتربوية لديهم، وهو نفس هدف دراسة "بركات" (2006) مع إختلاف بعض المتغيرات وكذلك مجتمع الدراسة، وفي نفس السياق جاء هدف دراسة "هارفين" (2004) والمتمثل في أثر مستوى التفكير السلبي والإيجابي في التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

ومن ناحية أخرى جاءت دراسة "بترسون" (2007) و"جون" (2007) كل منها هدفت إلى معرفة جوانب التفكير الإيجابي في الشخصية وتفردت دراسة "بترسون" (2007) بهدف معرفة العلاقة بين هذه الجوانب وعلاقتها بالسعادة والرضا عن الحياة.

وهدفت دراسة كل من "قاسم" (2009) إلى تحديد مكونات التفكير الإيجابي لدى المصريين و التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد التفكير، أما دراسة "الجبوري" (2011) هدفت إلى الكشف عن تنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية وفق متغير الجنس(ذكور/ إناث) و التخصص الدراسي (علمي/أدبي)، وهدفت دراسة "سوزان دريد" (2013) إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الإيجابي و الدافعية الذاتية و الإتجاه نحو مهنة التدريس، وفي علاقة التفكير الإيجابي كانت دراسة كل من "النجار و الطلاع" (2015) هدفت إلى التعرف على العلاقة الموجودة بين

مستويات التفكير الإيجابي و جودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية، ودراسة "السيد" (2016) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الإيجابي ودافعية الإنجاز، أيضا دراسة "بن عيشة و ركزة" (2020) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الإيجابي و جودة الحياة لدى التلاميذ مرتفعي و منخفضي الدافعية للإنجاز، من جهة أخرى هدفت دراسة "الحجامي عبد العباس" (2016) للكشف عن العلاقة بين التفكير الإيجابي و التوجه نحو الحياة لدى طلبة جامعة ذي قار.

أما دراسة "علة وبوزاد" (2016) فهدف الدراسة هو البحث في التفكير الإيجابي لدى الطلبة الجامعيين بجامعة ثليجي عمار بالأغواط، وجاء هدف دراسة "السلمي" (2014) في التعرف على أبعاد جودة الحياة والتفكير الإيجابي الأكثر شيوعا لدى طلاب جامعة أم القرى وهدفت أيضا دراسة "نيفين عبد الستار"(2019) من خلال أبعاد التفكير الإيجابي إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المرونة النفسية والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

*** من حيث العينة:**

جاءت عينة دراسة هارفين من الطلبة الجامعيين الملتحقين في إحدى الجامعات الأمريكية ومن مستويات مختلفة وقدرت بـ(200) طالب من الجنسين وكان هذا التقدير في كل دراسة كل من "غانم" (2005) و"بركات" (2006)، "الجبوري" (2011)، "الحجامي" (2016)، "علة وبوزاد" (2016).

فكانت في دراسة غانم(2005) الطلبة الملتحقين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة طولكرم التعليمية، في دراسة بركات(2006) كانت أيضا على الطلبة الملتحقين بجامعة القدس المفتوحة في فلسطين.

أما في الدراسات الأجنبية فجاءت دراسة "جون" (2007) بعينة قوامها (17056) فردا من المملكة المتحدة إنجلترا تتراوح أعمارهم ما بين (08–65) سنة، وفي دراسة "بترسون" (2007) كانت العينة الإجمالية (2884) قسمت إلى (2439) من المراهقين الأمريكيين و (445) من المراهقين السويسريين.

أما في دراسة "قاسم" (2009) تألفت العينة من (151) مفحوصا من المجتمع المصري قسمت إلى (89) طالب جامعي و (62) موظف وكانت الفئة العمرية (17–50) سنة، وتكونت عينة دراسة "سوزان دريد" (2013) من (344)

طالب وطالبة من كليات التربية بجامعتي بغداد والمستنصرية، كذلك كانت دراسة "السلمي" (2014) أيضا على طلاب الجامعة حيث كان قوام العينة (304) طالبا من جامعة القرى بينما إختارت "السيد" (2016) عينة دراستها من طلاب المرحلة الثانوية الفنية التجارية بمدارس بورسعيد وتكونت من (185) طالب وطالبة قسموا (100 إناث و85 ذكور).

كذلك في دراسة "بن عيشة وركزة " (2020) كانت العينة من تلاميذ الثانوية كان قوامها (60) تلميذ، في حين إختار "النجار والطلاع" (2015) العينة من العاملين بالمؤسسات الأهلية وقد بلغت (100) عامل (64 ذكور و36 إناث).

*** من حيث الأدوات المستخدمة:**

لقد تنوعت المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة فمنها ما هو معد من طرف الباحث مثل "غانم" (2005) قام بإعداد مقياس التفكير الإيجابي والسلبي لطلبة الجامعة، وفي دراسة "جون" (2007) طبقت قائمة إستراتيجيات الإيجابية في الشخصية من إعداد "بترسون وآخرون" (2002)، أما "بترسون" (2007) فقد طبق قائمة الإستراتيجيات الإيجابية في الشخصية المنشورة على الأنترنت باللغتين الإنجليزية والألمانية.

في حين إستخدم "قاسم" (2009) مقياس التفكير الإيجابي المعد من طرف "عبد الستار إبراهيم" (2008)، وفي دراسة "الجبوري" (2011) قام الباحث بإعداد مقياس لتنظيم الذات وآخر للتفكير السلبي والإيجابي.

وقد تم إعتماد مقياس التفكير الإيجابي المعد من طرف "عبد الستار إبراهيم" في دراسة كل من "سوزان دريد" (2013)، و"السلمي" (2014) إضافة إلى مقياس جودة الحياة "لكاظم ومنسي" أيضا "النجار والطلاع" (2015)، و "علة و بوزاد" (2016)، كذلك قامت "السيد" بإعتماد مقياس "عبد الستار إبراهيم" في التفكير الإيجابي بينما أعدت مقياس للدافعية للإنجاز، و في دراسة "بن عيشة و ركزة" (2020) إعتمدت الباحثتان أيضا على مقياس التفكير الإيجابي من إعداد "عبد الستار إبراهيم" و مقياس جودة الحياة من إعداد "كاظم ومنسي"، و إستخدم "الحجامي عبد العباس"(2016) مقياسي التفكير الإيجابي والتوجه نحو الحياة، في حين قامت "نيفين عبد الستار"(2019) بإعداد مقياسي التفكير الإيجابي و المرونة النفسية.

*** من حيث النتائج:**

تعددت وتنوعت النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسات السابقة، فقد توصل "هارفين" (2004) إلى عدم وجود فروق بين طلبة سنة أولى والسنة الأخيرة من حيث مستوى التفكير السلبي والإيجابي، في حين أن هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير حسب النوع لصالح الذكور أظهروا مستوى أفضل في التفكير. وتوصل "غانم" (2005) في دراسته أن نسبة (45%) من أفراد العينة أظهروا نمطا من التفكير الإيجابي، كما أنه توجد فروق جوهرية بين درجات الطلاب على إختبار التفكير الإيجابي والسلبي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث وعدم وجود فروق تعزى لمتغير التحصيل الدراسي، وهي نفس النتيجة التي توصل إليها "بركات" (2006) وهي وجود فروق بين درجات الطلبة على إختبار التفكير الإيجابي والسلبي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

و توصل "بترسون" (2007) في دراسته إلى وجود إرتباط دال و موجب بين إستراتيجيات التفكير الإيجابي مثل القدرة على الحب و الأمل و حب الإستطلاع بكل من السعادة و جودة الحياة، وكشفت الدراسة أن الإمتنان بإعتباره من جوانب التفكير الإيجابي إرتبط بجودة الحياة لدى أفراد العينة الامريكية في حين إرتبطت جودة الحياة لدى العينة السويسرية بالمثابرة بإعتبارها جانب من جوانب التفكير الإيجابي، و بالنسبة لدراسة "جون" (2007) فقد أشارت إلى زيادة بعض الجوانب الإيجابية في الشخصية مع تقدم العمر، وأظهرت فروقا دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث لصالح الإناث في القدرة على العطف و الحب و الذكاء الإجتماعي في حين كانت الفروق دالة لصالح الذكور في الإطلاع.

وكانت نتائج دراسة "قاسم" (2009) لصالح الذكور في تقبل المسؤولية الشخصية والتقبل الإيجابي للإختلافات مع الآخرين وتقبل الذات غير المشروطة.

توصل كل من "الجبوري" (2011) و"سوزان دريد" (2013) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الإيجابي بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية لصالح العلمية وأن العلاقة كانت إيجابية بين التفكير الإيجابي والمتغيرات المرفقة إليه، وهي نفس النتائج التي توصل إليها "السلمي" (2014) وهي وجود علاقة إرتباطية موجبة بين درجات جودة الحياة وأبعاد التفكير الإيجابي.

وقد توصل "الحجامي عبد العباس" (2016) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور و الإناث في مقياس التوجه نحو الحياة لصالح التخصص العلمي، وعلى العكس فقد كانت نتائج دراسة "علة و بوزاد" (2016)

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإيجابي لصالح الإناث، وكانت نتائج "نيفين عبد الستار" (2019) مختلفة بين الذكور و الإناث فقد كانت الفروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في أبعاد التفكير الإيجابي في كل من التوقع الإيجابي و الشعور بالرضا و التفكير الإيجابي ككل لصالح الذكور في حين كان لصالح الإناث في التقبل الإيجابي فقط.

أما دراسة بن عيشة وركزة (2020) فقد أسفرت عن وجود إرتباط دال إحصائيا بين التفكير الإيجابي وجودة الحياة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإيجابي بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى جودة الحياة وبين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز.

2.4.6. الدراسات التي تناولت جودة الحياة:

*** من حيث الموضوع:**

من خلال عرضنا للدراسات السابقة المتعلقة بجودة الحياة يتبين لنا أن المواضيع مختلفة فمنها ما إقترن بمتغير آخر ومنها ما بحث في النوعية والمستوى والتقنين.

إذ نجد دراسة "فرجاني" (1992) تبحث في نوعية الحياة في الوطن العربي التي من خلالها تم التوصل إلى مكونات المفهوم العربي لجودة الحياة، أما دراسة شيك(1993) فإقترن متغير جودة الحياة بالسعادة النفسية، و دراسة "ديو وهويتر" (1994) بحثت في جودة الحياة لدى المراهق، و جاءت دراسة "منسي وكاظم" (2006) لتصميم مقياس لجودة الحياة، و في نفس السنة دراسة "العادلي" التي كان موضوعها مدى إحساس الطلبة بجودة الحياة و علاقتها ببعض المتغيرات ، كذلك جاءت دراسة "مجدي عبد الكريم" (2006) في فعالية إستخدام تقنيات المعلومات في تحقيق أبعاد جودة الحياة ، ودراسة "الثنيان" (2009) بحثت في جودة الحياة و قلق المستقبل.

ودراسة "ماركس" (2010) بحثت في العلاقة بين جودة الحياة والدافعية للدراسة، دراسة "رغداء نعيسة" (2012): جودة الحياة لدى طلبة الجامعة، وفي (2015) جاءت دراسة "مأمون" للبحث عن العلاقة بين جودة الحياة وكل من

التفاؤل والتشاؤم لدى المراهق مجهول النسب، ومن نفس السنة دراسة "لحرش" مستوى جودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، أما دراسة "بعلي وجغلولي" (2018) فبحثت في مستوى جودة الحياة لدى طالبات الجامعة وجاءت في نفس السنة دراسة "فاطمة مدحت" تبحث في العلاقة بين الذكاء الثقافي وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة.

*** من حيث الأهداف:**

تنوعت الأهداف و تباينت منها ما هدف إلى قياس مستوى جودة الحياة ومنها ما هدف إلى تصميم وتقنين مقياس لجودة الحياة، ففي دراسة "فرجاني" (1992) كان الهدف تحديد مفهوم و قياس جودة الحياة في البلدان العربية ، كما جاءت دراسة "العادلي" (2006) و "الثنيان" (2009) و"نعيسة" (2012) وكذلك "يعلي و جغلولي" (2018) لقياس مستوى جودة الحياة لدى طلاب الجامعة مع إختلاف إقرانها ببعض المتغيرات، أما دراسة "منسي و كاظم" (2006) هدفت إلى تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة، وجاءت دراسة "ديو و هويتر" (1994) بهدف التحري عن الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة ، ودراسة "شيك" (1993) بحثت في العلاقة بين الهدف من الحياة كبعد من أبعاد جودة الحياة و السعادة النفسية، وجاءت الكثير من الدراسات في البحث عن العلاقة بإختلاف المتغيرات فمنها دراسة "ماركس" (2010) بحثت في العلاقة بين جودة الحياة و الدافعية، و دراسة "مأمون عبد الكريم" (2015) هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفاؤل و التشاؤم وجودة الحياة، كذلك دراسة "الأسود الزهرة" (2017) بحثت في العلاقة بين جودة الحياة و الدافعية للتعلم، ودراسة "فاطمة مدحت" (2018) بين الذكاء الثقافي وجودة الحياة، في حين جاءت دراسة "مجدي عبد الكريم" (2006) بهدف تحديد معدلات أبعاد جودة الحياة.

*** من حيث العينة:**

إختلفت العينة من دراسة إلى أخرى حسب الهدف من كل دراسة، فقد طبقت في دراسة "فرجاني" (1992) على مجموعة من سكان الوطن العربي، أما دراسة "شيك" (1193) فكانت على عينة قوامها (500) طالب وطالبة من الجامعة، ودراسة "ديو وهويتر" كانت عينتها (222) طالبا من المدارس الشمالية الشرقية بالـ و.م.أ.

أما دراسة "منسي وكاظم" (2006) فكانت عينة الدراسة طلبة جامعة السلطان قابوس (200) طالب وطالبة أما "العادلي" (2006) شملت الدراسة (51) طالبا (147) طالبة من كلية التربية بالرستاق سلطنة عمان، وبلغ عدد أفراد عينة "الثنيان" (2009): (50) طالب وطالبة، أما دراسة "ماركس" "(2010) فكانت العينة (183) طالب في السنة الرابعة و (160) طالب في السنة الخامسة من طلاب الطب لجامعة أوكلاند.

وكانت دراسة "نعيسة" (2012) على عينة قوامها(360) طالب مناصفة بين جامعتي دمشق وتشرين.

وفي (2015) دراسة "مأمون عبد الكريم" كانت العينة (166) مراهق من مجهولي النسب من بينهم(91) أنثى.

وكانت العينة في دراسة "لحرش وبن خليفة" (2017) بعدد(60) طالب من طلبة الثانوية و (80) طالب وطالبة في دراسة "لسود الزهرة" (2017). أما في دراسة "فاطمة مدحت" (2018) فقد بلغت(400) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، وكانت في دراسة "بعلي وجغلولي" (55) طالبة من مستوى سنة أولى ماستر، وقسمت عينة "شاهر خالد سليمان" البالغ عددها (649) طالب من جامعة تبوك إلى (319 أدبي و330 علمي).

***من حيث الأدوات المستخدمة:**

إختلفت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة فمنهم من قام ببناء المقياس مثل "محمود عبد الحليم منسي وكاظم علي مهدي" (2006) قاما ببناء مقياس جودة الحياة، كذلك "العادلي" (2006). أيضا في دراسة "مجدي عبد الكريم" (2006) إستخدم الباحث أدوات من إعداده: إختبار الأزمات السلوكية والمدرسية وإستمارة بيانات، وفي دراسة "الثنيان" (2009) تم إستخدام مقياس جودة الحياة ومقياس قلق المستقبل، وإستخدمت "رغداء نعيسة" (2012) مقياس كل من "عبد الحليم منسي وكاظم علي مهدي" (2006).

في حين إستخدم "مأمون عبد الكريم" (2015) مقياس جودة الحياة المعد من طرفه والقائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم لـ "أحمد عبد الخالق" (1998)، أما "لسود الزهرة" (2017) فقد تبنت مقياسي جودة الحياة والدافعية للتعلم، كذلك دراسة "لحرش وبن خليفة" (2017) تم تبني مقياس جودة الحياة، وفي دراستها "فاطمة مدحت" (2018) أعدت أداة لقياس

الذكاء الثقافي في حين تبنت مقياس جودة الحياة لـ"منسي وكاظم" (2006)، وفي دراسة "بعلي وجغلولي" (2018) تم تبني مقياس جودة الحياة المعد من طرف الباحثتان "هويدة محمود وفاطمة الجبالي".

*** من حيث النتائج:**

إختلفت النتائج المتحصل عليها في الدراسات السابقة بإختلاف الدراسة والهدف منها، فقد توصل " فرجاني" (1992) لمكونات المفهوم العربي لجودة الحياة ومنها: الحقوق الفردية، السلامة الشخصية، حرية الرأي والتعبير والبحث عن المعلومات والأفكار والحصول عليها ونقلها، حرية الفكر والعقيدة والتعبير عنها، حرية الحياة الخاصة. وفي(1993) توصلت دراسة "شيك" إلى وجود علاقة إيجابية بين الهدف من الحياة والسعادة النفسية وتوصل كل من "ديو وهويتر" (1994) إلى أن معامل الثبات مرتفعا ويتناسب مع أغراض البحث وكانت الفروق الفردية في الرضا عن الحياة غير متأثرة بالعمر الزمني ولا بالنوع.

وتوصل "منسي وكاظم" (2006) إلى درجة معقولة من الثبات لمقياس جودة الحياة لدى الطالب (0.91)، وهو يدل على أن المقياس ذو درجة عالية من الثبات في نفس الدراسة. أما دراسة "العادلي" (2006) فأظهرت النتائج أن متوسط درجات إحساس أفراد العينة ككل بجودة الحياة يفوق المتوسط النظري للمقياس الذي يعكس مستوى عال من الإحساس بجودة الحياة، ووجود فروق إحصائية بين متوسط درجات الطلبة عن مقياس الإحساس بجودة الحياة وفق التخصص الدراسي ،أما دراسة الثنيان(2009) فقد توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين جودة الحياة وأبعادها المختلفة و قلق المستقبل و أبعاده المختلفة و فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة البحث في كل من صورة الحياة وقلق المستقبل وفقا للتخصص الإنساني و العلمي و النوع.

وفي دراسة "عبد الكريم مجدي" (2006) توصلت النتائج إلى إستخدام تقنيات المعلومات يساعد على تحقيق جودة الحياة لدى الطلاب في الصف الثانوي، كما أشارت إلى إختلاف بروفيل جودة الحياة بإختلاف كل من متغيري الجنس والتخصص الدراسي ووجود تأثير دال مدة تعامل الطالب مع تقنيات المعلومات، درجة إجادة الطالب لمهارات الحاسوب، وإنعدام التأثير لمتغيري مستوى دخل الأسرة وشدة الأزمات السلوكية المدرسية. ومن أهم النتائج التي توصلت لها "رغداء نعيسة" (2012): وجود مستوى متدن من جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق و تشرين و كذلك

تأثير كل من المحافظة و الجنس و الجامعة على أبعاد جودة الحياة لدى الطلبة و وجود تأثير دال إحصائيا للجامعة في الأبعاد الخمسة و وجود تأثير دال إحصائيا للجنس في بعدين (الصحة العامة و الحياة الاسرية) و وجود تأثير دال إحصائيا للتخصص في ثلاثة أبعاد(الحياة الاسرية، العواطف و الصحة النفسية)، و أيضا عدم وجود علاقة دالة بين دخل الأسرة و أبعاد جودة الحياة حيث كانت جميع معاملات الإرتباط غير دالة إحصائيا.

و أسفرت نتائج دراسة "مأمون عبد الكريم" (2015) على عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التفاؤل و التشاؤم و درجات جودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب و عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التشاؤم و درجات جودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس التفاؤل بين الذكور و الإناث لصالح الذكور و وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التشاؤم بين الذكور والإناث لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس درجات جودة الحياة بين الإناث و الذكور لصالح الإناث.

وفي دراسة "الأسود الزهرة" (2017) كانت النتائج: وجود مستوى مرتفع في كل من جودة الحياة ومقياس الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة، ووجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين جودة الحياة والدافعية للتعلم، وأنه يمكن التنبؤ بالدافعية للتعلم من خلال جودة الحياة.

وأثبتت دراسة "لحرش وبن خليفة" (2017) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في جودة الحياة تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعا لمتغير الشعبة الدراسية.

وأكدت دراسة "فاطمة مدحت" (2018) على أن متوسط أفراد العينة للمتغيرين أعلى من المتوسط الفرضي وهذا يعني أن لديهما مستوى عال من الذكاء الثقافي وجودة الحياة، كما ظهر أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين مستوى عال من الذكاء الثقافي وجودة الحياة.

وفي الأخير نجد أن دراسة "بعلي وجغلولي" (2018) أثبتت أن مستوى جودة الحياة لدى طالبات قسم علم النفس بجامعة المسيلة مرتفع وأنه لا توجد فروق تعزى لمتغير الشعبة الدراسية ومتغير السن ومتغير نمط الإقامة.

3.4.6. الدراسات المتعلقة بالدافعية للإنجاز:

من حيث الموضوع:

إختلفت الدراسات من حيث الموضوع فجاءت دراسة "فاروق عبد الفتاح موسى" (1986) عن علاقة الدافع للإنجاز بالجنس والمستوى الدراسي لطلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية، أما دراسة "هرمز وحبيب" (1989) كان موضوعها علاقة الإنجاز الدراسي بالتحصيل الدراسي لطلبة الصف السادس الإعدادي.

وفي عام(1992) جاءت دراسة "أثيرو وهوبنكس" حول العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي والقدرة على الملاحظة الذاتية لدى طلاب المدارس الثانوية الاسبانية، وإختلفت نوعا ما دراسة "جودة" (1994) حيث درست إختلاف كل من التحكم والجنس والتخصص الأكاديمي على الدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أما دراسة "محمد عبد الغني عبد الحميد" (1995) تناولت موضوع دافعية الإنجاز من حيث علاقتها ببعض متغيرات البيئة المدرسية.

وكان موضوع "ليونغ ومارتان" (1996) أثر إختلاف الجنس في توجيه الدافعية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودرس "عبد الحميد درويش" (1997) مكونات دافعية الإنجاز دراسة إرتقائية، ثم تأتي دراسة "ليوناري وسينجوليتو" لتبحث في العلاقة بين تحقيق الذات والتحصيل الأكاديمي والدافعية وتقدير الذات والمثابرة في العمل لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ومن دراسات القرن(20) نجد دراسة "الزواف" (2003) موضوعها أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد، وفي دراسة "جفال" (2005) كان الموضوع أثر التعلم التعاوني في التحصيل و الإحتفاظ ودافعية التعلم في العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس القدس.

ودرس "عبد الرحمن بن بريكة" (2007) العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة، أما موضوع "منوخ وسعيد" (2009) إستراتيجيات ما وراء المعرفة وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

وفي (2011) درس "الشمري وحيدر" قياس مهارة تنظيم الوقت وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة، كما درست "مهداوي" (2020) الذكاءات المتعددة في ضوء نظرية"Gardner" وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الإنجاز.

***من حيث الأهداف:**

هدفت دراسة "عبد الفتاح موسى" (1986) إلى الكشف عن الفروق بين طلاب وطالبات الجامعة السعودية في مستوى الدافع للإنجاز ومعرفة مدى إختلاف مستوى الدافع للانجاز بإختلاف المستوى الدراسي.

أما دراسة "هرمز وحبيب" (1989) كان هدفها معرفة طبيعة العلاقة بين دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي.

ودراسة "أثيرو وهوبكينس" هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي والقدرة على الملاحظة الذاتية، كذلك إلى فهم الجوانب المعرفية لطلاب المدارس الثانوية الإسبانية. في حين هدفت دراسة "جودي" (1994) إلى معرفة أثر إختلاف مركز التحكم(داخلي/خارجي) وإختلاف الجنس(ذكور/إناث) وإختلاف التخصص الدراسي(علمي/أدبي) على الدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وفي(1995) هدفت دراسة "محمد عبد الغني عبد الحميد" إلى معرفة العلاقة الموجودة بين الدافعية للإنجاز وأبعاد البيئة المدرسية كما يدركها الطلبة، أما "يونغ ومارتان" (1996) هدفت دراستهما إلى معرفة أثر إختلاف الجنس في توجيه الدافعية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وفي دراسة "عبد الحميد درويش" (1997) كان الهدف منها معرفة إختلاف البناء العاملي لمكونات دافعية الإنجاز للمراحل العمرية (طفولة متأخرة، مراهقة مبكرة، مراهقة متأخرة) وإرتباطها ببعض المتغيرات (البيئة، الجنس، المستوى الإقتصادي)، والبحث في إمكانية العلاقة بين المشكلات النفسية والإجتماعية ومكونات الدافعية للإنجاز.

وفي أواخر القرن(19) جاءت دراسة "ليونداري وسنجوليتو" (1998) بهدف البحث في العلاقة بين تحقيق الذات والتحصيل الأكاديمي والدافعية وتقدير الذات والمثابرة في العمل لدى طلاب المرحلة الثانوية. أما مع بدايات القرن(20) جاءت دراسة "الزواف" (2003) بهدف معرفة أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي، وفي(2005) هدفت دراسة "الجفال" إلى التعرف على أثر إستخدام التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة التقليدية في التحصيل والإحتفاظ ودافعية التعلم في العلوم.

أما "عبد الرحمن بريكة" (2007) هدفت دراسته إلى البحث في إمكانية العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي، أما دراسة "منوخ وسعيد" (2003) هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين إستراتيجيات ما وراء المعرفة ودافع الإنجاز الدراسي، ودراسة "الشمري وحيدر"(2011) هدفت إلى قياس مهارة تنظيم الوقت ودافع الإنجاز الدراسي. وبالنسبة لدراسة "مهداوي" (2020) هدفت إلى معرفة الإرتباط بين الذكاءات المتعددة في ضوء نظرية"Gardner" ومستوى الطموح ودافعية الإنجاز الدراسي.

*** من حيث العينة:**

كانت عينة دراسة "عبد الفتاح موسى" (1986) طلبة من جامعة المملكة العربية السعودية (362) طالبا قسموا(225) طالب و(137) طالبة، أما "هرمز وحبيب" (1989) فقد إختاروا طلبة الصف السادس الإعدادي تكونت من(602) طالب. وفي دراسة "أثيرو وهوبكينس" (1992) كانت العينة طلاب المدارس الثانوية الاسبانية قدرت ب(218) طالب منهم (113) و (105) ذكور.

وإختار "جودة" (1994) طلاب المرحلة الثانوية أيضا الصف الثاني تحديدا (110) طالب. أما "عبد الحميد درويش" (1997) فإختلفت عينته للمراحل العمرية (طفولة متأخرة، مراهقة مبكرة، مراهقة متأخرة) وكانت من الريف والحضر بقوام(570) فرد (276 ذكور و294إناث) وقد تمثلت عينة "ليونداري وسينجوليتو" (1998) طلاب المرحلة الثانوية شملت(289) طالب وطالبة بالصفين الثالث والرابع (146 طالب، 143 طالبة).

وتكونت دراسة "الزواف" (2003) من (400) طالب وطالبة من جامعة بغداد أما دراسة "الجفال" (2005) كانت عينتها طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس القدس (181) من الجنسين. وقد إختار "عبد الرحمن بن بريكة" (2007) طلبة الدارس العليا للأساتذة بمدينة الجزائر وشملت(768) موزعين(562) إناث و (201) ذكور. وكانت دراسة "منوخ وسعيد" (2009) بعينة مكونة من (220) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة "الشمري وحيدر" (2011) من (400) طالب وطالبة من الجامعة، وإختارت "مهداوي" (2020) الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي بعينة قدرت بـ(450) تلميذا وتلميذة.

***من حيث الأدوات المستخدمة:**

تنوعت المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة منها ما هو معد من طرف الباحث ومنها ما أُعتمد من طرف باحثين آخرين، ففي دراسة "عبد الفتاح موسى" (1986) تم الإعتماد على إختبار الدافع للإنجاز للأطفال والمراهقين،

أما "هرمز وحبيب" (1989) فقد إعتمد على مقياس دافع الإنجاز الدراسي من إعداد "الكناني" (1979) والمعدل من طرف "السعدي" (1989). وإستخدم الباحثان "أثيرو وهوبكينس" (1992) مقياس القدرة على المشاهدة الذاتية، بينما تمثلت أدوات دراسة "جودة" (1994) في إختبار التحكم عند الأطفال والمراهقين من تعريب وتقنين "مجدي حبيب" ومقياس الدافع للإنجاز لـ"إبراهيم قشقوش". وفي دراسة "محمد عبد الغني عبد الحميد" (1995) كانت الأدوات المستخدمة مقياس الدافعية للإنجاز لطلبة الجامعات ومقياس البيئة المدرسية كما يدركها الطلبة، وبالنسبة لدراسة "ليونغ ومارتان" (1996) إستخدم مقياس توجيه الدافعية الأكاديمية عن سبب النجاح والفشل ومقياس البعد السيء للفشل لـ(Russel) (1982). كما إستخدم "عبد الحميد درويش" (1997) مقياس الدافعية للإنجاز وقائمة موني للمشكلات.

وإستخدم كل من "ليونداري وسينجوليتو"(1998) قائمة "روزنبرج" لقياس تقدير الذات وإستبيان "مايدز" لقياس دافعية الإنجاز وإستبيان للمتغيرات الديمغرافية. وفي دراسة "الزواف" (2003) تمثلت الأدوات في إستبيان المعاملة الوالدية ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي من إعداد الباحثة، أما "جفال" (2005) فقد إستخدم إختبارا تحصيليا لقياس التحصيل الدراسي ومقياس الدافعية للتعلم، وأعد "عبد الرحمن بن بريكة" (2007) مقياس للدافعية للإنجاز من أجل دراسته. وفي دراسة "الشمري وحيدر" (2011) تم إستخدام مقياس دافع الإنجاز من إعداد "الكناني" ومقياس مهارة تنظيم الوقت من

إعداد الباحثان، كما أعدت "مهداوي" (2020) مقياس الدافعية للإنجاز (2018) وإعتمدت على قائمة الذكاءات المتعددة من إعداد "ماكنزي" (1999) من تعريب وتقنين "السيد أبو هاشم".

*** من حيث النتائج:**

كانت من أهم نتائج دراسة "عبد الفتاح موسى" (1986) متوسط درجات الطلاب في الدافع للإنجاز أعلى من متوسط درجات الطالبات بصفة عادية. لا يزداد مستوى الدافع للإنجاز مع تقدم المستوى الدراسي. يزداد مستوى الدافع للإنجاز لدى الطالبات مع تقدم المستوى الدراسي.

وقد كشفت نتائج "دراسة هرمز وحبيب" (1989) عن وجود علاقة موجبة بين دافع الإنجاز الدراسي والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة وأيضا أن الإناث أكثر دافعية من الذكور. أما دراسة "أثيرو وهوبكينس" كشفت عن وجود علاقة دالة بين متوسط درجات القدرة على المشاهدة الذاتية لفهم الجوانب المعرفية وبين معدل درجات الصف، كذلك إلى عدم وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات في دافعية الإنجاز. كما كشفت دراسة "جودة" (1994) عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في متغير الدافع للإنجاز، وكان من بين أهم نتائج دراسة "محمد عبد الغني عبد الحميد" (1995) أن هناك علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز والبيئة المدرسية كما يدركها طلبة المرحلة الثانوية.

و بالنسبة لدراسة "ليونغ ومارتان" (1996) كانت النتائج أن الطالبات لهن القدرة أعلى من الذكور في التكيف مع الإنجاز كما يتمتعن بالقدرة على توجيه ذواتهن داخليا لتحقيق النجاح عكس الطلاب الذكور الذين هم بحاجة إلى بعض التوجيه الخارجي و رفع مستوى الدافعية و العزو للجهد، و بالنسبة لدراسة "عبد الحميد درويش" (1997) كشفت عن عدة نتائج أهمها أن مكونات دافعية الإنجاز تتمايز مظاهرها و تصبح مكوناتها أكثر إتساقا في مرحلة المراهقة المتأخرة مقارنة بمرحلة الطفولة المتأخرة و المراهقة المبكرة، كما كشفت عن وجود فرق بين الذكور و الإناث في مكونات دافعية الإنجاز لصالح الذكور.

وإختلفت النتائج في دراسة "ليونداري وسينجوليتو" (1998) حيث خلصت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في دافعية الإنجاز، ووجود فروق في التحصيل لصالح الإناث.

وبالنسبة لدراسة "جفال" (2005) توصلت لعدة نتائج أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من التحصيل والإحتفاظ والدافعية للتعلم تعزى للجنس ولصالح الإناث. وأسفرت نتائج "عبد الرحمن بن بريكة" (2007) عن وجود علاقة إرتباطية موجبة تقدر بـ(0.70) ودالة إحصائيا بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي، ووجود فروق بين الذكور والإناث بين درجتي الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لصالح الإناث ووجود فرق بين الرفع العلمي والأدبي في درجتي الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لصالح الإناث.

وكشفت نتائج دراسة "منوخ وسعيد" (2009) عن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين إستراتيجيات ما وراء المعرفة ودافع الإنجاز الدراسي، نفس النتائج التي توصلت اليها دراسة "الشمري وحيدر" (2011) بالنسبة لوجود علاقة إرتباطية موجبة بين مهارة تنظيم الوقت ودافع الإنجاز الدراسي بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافع الإنجاز الدراسي لدى أفراد العينة تبعا لمتغير التخصص الدراسي (علمي/أدبي) ووجود فروق كذلك بالنسبة لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

أما دراسة "مهداوي" (2020) من أهم ما توصلت إليه في نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. (مهداوي، 2020: 201).

خاصية الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

ذكرنا آنفا أن موضوع التفكير الإيجابي وجودة الحياة والدافعية للإنجاز لم يتم تناولها مع بعضها البعض –على حد علم الطالبة–فقد وجد بعض الدراسات السابقة التي إقترنت بمتغيرين منفصلين من المتغيرات السابقة الذكر لا أكثر، لذلك جاءت هاته الدراسة لتغطية هذا الجانب بإعتباره لم يدرس دراسة شاملة من جهة ومن جهة أخرى أنه يفتح آفاق

جديدة لموضوع طالما شغل بال علماء النفس والتربوي خاصة، وهو التفكير الإيجابي إذ يلعب دورا أساسيا في جميع الأنشطة الإنسانية، الإجتماعية، الإقتصادية، السياسية ومن أهمها التعليم.

كما أن موضوع جودة الحياة من المواضيع الهامة جدا فبعد منتصف القرن العشرين بدأت الدراسات الإجتماعية والنفسية والإقتصادية والسياسية وكذلك التعليمية ومن جهة أخرى كان لموضوع الدافعية للإنجاز السبق في الأبحاث لما له من أهمية بالغة لدى علماء النفس التربوي.

ولقد إستفدنا من الدراسات السابقة مع العلم أنه تم التطرق للقليل جدا مقارنة بما تم مراجعته في بلورة الإشكالية وصياغة أسئلة الدراسة وأهدافها وأهميتها وعلى وجه الخصوص صياغة الفرضيات وأيضا الإستفادة من الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

الفصل الثاني

التفكير الإيجابي

تمهيد

1.ماهية التفكير

2. الجذور التاريخية للتفكير الإيجابي

3. تعريف التفكير الإيجابي

4.أهمية التفكير الإيجابي

5.أنواع التفكير الإيجابي

6. إسترتيجيات التفكير الإيجابي

7.أبعاد التفكير الإيجابي

8. العوامل المؤثرة في التفكير الإيجابي

9. النظريات المفسرة للتفكير الإيجابي

10. سمات الأفراد ذوي التفكير الإيجابي.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد التفكير أحد أهم المطالب الأساسية للأفراد والمجتمعات خاصة مع التسارع التكنولوجي والنمو المعرفي الذي يزداد عاما بعد عام وذلك من أجل مواكبة كل التطورات الجديدة الإقتصادية والسياسية والإجتماعية والدينية والعلمية خاصة، ومن جهة أخرى حتى يحظى الفرد بحياة سعيدة مكللة بالنجاح والرفاهية. وإيمانا بأهمية التفكير كرس علماء النفس وعلماء التربية كل جهودهم من أجل دراسة هذا الموضوع من جميع الجوانب لما له أهمية بالغة في العملية التعليمية، فهو أحد أهم العمليات الذهنية التي تمر بعقل الإنسان من أجل الوصول للحقائق والمعارف التي تسمو به لحياة أفضل ولن يتسنى ذلك إلا من خلال التفكير الإيجابي.

1. ماهية التفكير:

التفكير مفهوم إفتراضي يشير إلى عملية داخلية تعزى إلى نشاط ذهني معرفي تفاعلي إنتقائي قصدي موجه نحو حل مسألة ما أو إتخاذ قرار معين أو إشباع رغبة في الفهم أو إيجاد المعنى أو إجابة شاملة لسؤال معين، ويتعلمه الفرد في ظروفه البيئية المتاحة، ولا يمكن ملاحظة هذه العملية بل يستدل عليها بما يلاحظ من سلوك داخلي أو ظاهري إذ تتراكم فيهما مجموعة الخبرات التي يواجهها الفرد (الكبيسي، 2008: 15).

فعن طريق التفكير نتحصل على معلومات جديدة بها نفهم الموجود من الأفكار التي أنتجناها نحن أو حصلنا عليها من الغير فالإنسان يعيش ليفكر وينمو مع الأفكار إلى أن تتبدل وتتغير مع الوقت، فهو يؤمن بأهمية تغير ما يفكر به حتى تتغير نظرته للحياة من حوله ويتمكن من التفكير بإيجابية ويعرف ما يريد ويحدد أهدافه ويركز عليها فلا يكثر من التفكير بالأمور التي لن يتمكن من عملها أو فشل فيها. (نادر،2007: 06).

2. الجذور التاريخية للتفكير الإيجابي:

مع ظهور علم النفس المعرفي في الستينات من القرن العشرين بدأت ثورة الإهتمام بالتفكير وأصبح مدارا للبحث للعديد من العلماء. وقبل ظهور علم النفس المعرفي بوقت طويل كان الناس يستخدمون طريقة الإستبطان لمحاولة فهم أنفسهم.

وهناك حادثتان أثرتا بشكل كبير على مسار دراسة التفكير، أولاهما ظهور النازية في ألمانيا والتي وضعت نهاية لعمل معظم علماء النفس الجشطالت بالرغم من إنتقال الكثير منهم إلى الولايات المتحدة الامريكية لإكمال عملهم. وثانيهما ظهور السلوكية في أمريكا والتي أدت إلى إعاقة البحث الأمريكي حول التفكير، السلوكيون ركزوا على أن التفكير لا يمكن ملاحظته فهو عمليات عقلية داخلية ولذلك يجب عدم

دراسته، وقد بقيت السلوكية عائقا في وجه التفكير حتى الولادة الحديثة لعلم النفس المعرفي في الستينات (غانم، 2009: 90-91).

ويعد الدكتور " نورمان بيل" أول من أرسى المفاهيم الحديثة للتفكير الإيجابي وقد كان أول من تنبأ بقوة التفكير الإيجابي وبقدرته على قلب المواقف السلبية وقد كان عنده مرتبطا إرتباطا تاما بمفهوم الإيمان إذ أن الايمان يجعل كل شيء ممكنا، فالإيمان بالله صاحب القوة العظمى هو المصدر الرئيسي للتفكير الإيجابي. وهذا ما دعا به " مارتن سليجمان" إذ أن الفرد يحمل بداخله القوة والضعف وبهما تتحدد حياته، وأكدت " شلبي تايلور" أن ما يميز الإنسان عن باقي الكائنات نزعته القوية للتفكير الإيجابي فملكات العقل تعد وسائل للتفكير الإيجابي. (عبد الصاحب وأحمد، 2014: 119).

3. تعريف التفكير الإيجابي:

3-1-التفكير:

- **لغة:**

هناك العديد من التعريفات اللغوية للتفكير نذكر منها:

في لسان العرب: الفَكر بالفتح والفِكر بالكسر: إعمال الخاطر في الشيء. (ابن منظور، 1414 هـ: 65).

وفي المعجم الوسيط: فكر في الأمر، يفكر، فكْرا: أعمل عقله فيه ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى المجهول.

أفْكَرَ في الأمر فكر فيه فهو مفكر.

فَكّرَ في الأمر مبالغة في فَكَرَ وهو أشيع في الإستعمال من فَكّر، وفي المشكلة أعمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها فهو مفكر.

تفكّرَ في الأمر إفتكر.

التفكير إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها.

الفِكْر إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى معرفة مجهول. (أنيس وآخرون، 2004: 698).

وفي المصباح الفِكر بالكسر تردد القلب بالنظر والتدبر لقلب المعاني، ولي في الأمر فِكْر أي نظر بروية.

أما في القاموس الفِكر بالكسر إعمال النظر في الشيء كالفكرة والفِكرى بكسرهما، والجمع أفكار. (الشويش، 2012: 15-16).

- **إصطلاحا:**

تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول تعريف التفكير، إذ قدموا تعريفات مختلفة إستنادا إلى أسس وإتجاهات نظرية متعددة، وليس من شك أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير والذي قد يتأثر بنمط تنشئته ودافعيته وقدراته وخلفيته الثقافية وغيرها مما يميزه عن الآخرين، الأمر الذي قاد إلى غياب الرؤية الموحدة عند العلماء والباحثين بخصوص تعريف التفكير.

ويرى " ديبونو" (2003) أحد أبرز منظري التفكير في العالم أنه لا يوجد تعريف واحد مُرضٍ للتفكير، لأن معظم التعريفات مرضية عند أحد مستويات التفكير، فقد يقول قائل إن التفكير نشاط عقلي، ويقول آخر أنه المنطق وتحكيم العقل وكل هذا صحيح عدا مستوى معين، وعموما فإنه يرى أن التفكير عبارة عن إستكشاف متروٍ للخبرة بغية الوصول إلى الهدف. (نوفل وأبو عواد، 2010: 62).

فالتفكير هو عملية عقلية معرفية وجدانية عليا، تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل والمقارنة والإستدلال، وكلما إتجهنا من المحسوس إلى المجرد كلما كان التفكير أكثر تعقيدا.

والتفكير في أبسط تعريف له عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم إستقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس (اللمس، البصر، السمع، الشم، الذوق)، والتفكير بمعناه الواسع هو عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة وقد يكون هذا المعنى ظاهرا حين وغامضا حينا آخر، ويتطلب التوصل إليه تأملا وإمعان نظر في مكونات الموقف والخبرة التي يمر بها الإنسان. (غانم، 2009: 21).

وقد أورد: " بونو" (2001) عددا من التعريفات للتفكير نذكر منها:

- أحداث لا مادية في الذهن.
- عملية عقلية يقوم بها الفرد.
- المعالجة العقلية للبيانات.
- عملية عقلية يقوم بها العقل عندما يواجه موقف.
- عملية إستخدام العقل في محاولة لحل بعض المشكلات.
- التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما. (العياصرة، 2011: 20).

3-2-الإيجابي:

نسبة إلى الإيجابية وهي: المحافظة على التوازن السليم في إدراك مختلف المشكلات، وهي: أسلوب متكامل في الحياة، ويعني التركيز على الإيجابيات في أي موقف بدلا من التركيز على السلبيات، إنه يعني أن تحسن ظنك بذاتك، وأن تظن خيرًا في الآخرين، وأن تتبنى الأسلوب الأمثل في الحياة.

وأما بإعتبار التركيب فتقول "فيرا بيفر":" التفكير الإيجابي هو: الإنتفاع بقابلية العقل اللاواعي للإقتناع بشكل إيجابي". (الرقيب، 2008: 05).

3-3-التفكير الإيجابي:

عرفت " العريفي" (1978) التفكير الإيجابي بأنه: الوعي بإستعمال العقل البشري بكل طاقاته وإمكاناته دون وضع أي إعاقات سلبية من أفكار أو شعور أو تصرف. (العريفي، 1978: 60).

وعرفه" يارلي" (1990) أنه: مجموعة الإستراتيجيات التي تتمثل في التصرفات والسلوكيات التي من شأنها مساعدة الفرد في التمتع بحياة جيدة وإنجازات متميزة وتتضمن هذا الإستراتيجيات كل من التفاؤل، الرضا، قبول الذات، تحقيق الذات، التسامح، المثابرة وغيرها من المظاهر التي تجعل الفرد أكثر تحضرا وأكثر مسؤولية عن نفسه وعن مجتمعه. (Yearley, 1990: 13).

أما "سليجمان"(2000): هو علم الخبرات الذاتية والسمات الفردية الإيجابية والنظم الإيجابية التي تبشر بتحسين جودة الحياة وتمنع ظهور المداخل المَرضِية عندما تكون الحياة عقيمة وخالية من المعنى والهدف، فهو بمثابة آلية التحكم في الذات عن طريق الإنجاز وتعظيم وتوكيد قدراته وإمكانياته. (خليل، 2012: 01).

وعرفه " ديبونو" (2003): التفكير هو العملية التي يمارس عليها الذكاء من خلاله نشاطه على الخبرة أي أن يتضمن القدرة على إستخدام الذكاء الموروث وإخراجه إلى أرض الواقع، مثلما يشير إلى إكتشاف متبصر أو متأنٍ للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف. (نوفل وأبو عواد، 2010: 26).

وتقول " وفاء محمد مصطفى" (2003): التفكير الإيجابي هو أن تستخدم قوة عقلك الباطن (عقلك اللاواعي) للتأثير على حياتك العامة بطريقة تساعدك على بلوغ آمالك وتحقيق أحلامك. (الرقيب، 2008: 06).

في حين عرفته "أماني سعيدة سالم" (2005): بأنه قدرة الفرد الإرادية على تقويم أفكاره ومعتقداته والتحكم فيها وتوجيهها تجاه تحقيق ما تم توقعه من النتائج الناجحة وحل المشكلات من خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية ذات طابع تفاؤلي للتغلب على المشكلات. (سالم، 2005: 155).

وقد حدد " كارملي" (2006) مفهوم التفكير الإيجابي في قدرة الفرد على توجيه تفكيره لمصالح حالته النفسية والشعور بالرضا والراحة، وذلك بالتركيز على الجوانب المشرقة أو المضيئة وليست الجوانب السوداء أو السلبية. (رحيمة، 2014: 155).

أما العنزي وفي (2007) عرفه على أنه ذلك التفكير الذي يمثل الأنشطة والأساليب التي يستعملها الفرد لمعالجة المشكلات بإستعمال قناعات عقلية بناءة، وبإستعمال إستراتيجيات القيادة الذاتية للتفكير ولتدعيم ثقة الفرد في النجاح من خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلي. (العنزي، 2007: 05).

أما الرقيب (2008) عرفه بأنه المحافظة على التوازن السليم في إدراك مختلف المشكلات وهو أسلوب متكامل في الحياة ويعني التركيز على الإيجابية في أي موقف بدلا من التركيز على السلبيات، إنه يعني أن تحسن ظنك بذاتك وأن تظن خيرا في الآخرين وأن تتبنى الأسلوب الأمثل في الحياة. (الرقيب، 2008: 05).

وفي (2011) عرفه " إبراهيم" بأنه القدرة الأكثر فاعلية في التعامل مع مشكلات الحياة وتحدياتها ومهامها. (إبراهيم، 2011: 384).

و ترى " سامية الأنصاري" (2012) : أن التفكير الإيجابي هو نمط من أنماط التفكير يرتقي بالفرد و يساعده على إستثمار عقله ومشاعره و سلوكه و إكتشاف قواه الكامنة و تغيير حياته نحو الأفضل بإستخدام أنشطة و أساليب إيجابية و ذلك من خلال التحكم و السيطرة على طريقة التفكير و الأفكار و جعلها تسير في الإتجاه الإيجابي ، كما أنه يشمل قدرة الفرد على التعلم في المواقف الضاغطة ، و هو تفكير بنائي يشمل قدرة الفرد على التركيز و الإنتباه إلى القوة في المشكلة و إستخدام خطوات إبداعية من أجل الوصول إلى حلول مرضية.(السيد، 2016: 281).

ترى " عفراء عبيدي" (2013) أن التفكير الإيجابي هو المعتقدات والآراء والأساليب المتبعة في كل أمور الحياة والتي من شأنها حل كل ما يواجهه الفرد من مشكلات ومواضيع بصورة متفائلة إيجابية ناجحة. (السيد، 2016: 208).

وعرفته " سوهاد فيلد" (2014) أنه القدرة على التركيز على ما تملكه وليس على ما نملكه، إنه الوعي بالوقت الذي تكون سعيدا فيه، والقدرة على الشعور بالإمتنان بما لديك الآن، وعلى التفكير فيما حدث لك، وعلى إيجاد أمر طيب في أكثر المواقف إيلاما، إنها القدرة على أن تكون مفيدا في المجتمع، إنه التطلع إلى المستقبل بثقة. (سوهاد فيلد، 2014: 5-6).

- **تعقيب على التعاريف:**

نلاحظ جليا الإختلاف في شكل تعاريف التفكير الإيجابي وكما سبق الذكر أن هذا الإختلاف ناتج عن توجهات العلماء والباحثين، فنجد "العريفي" (1978) مثلا ركز على الوعي والعقل البشري، و " يارلي" (1990) ركز على التصرفات والسلوكات، في حين "سليجمان" (2000) تحدث عن الخبرات الذاتية والسمات الفردية، وذهب "ديبونو" (2003) تحديدا إلى إستخدام الذكاء وفي (2013) ذكرت " عفراء" بأنه المعتقدات والآراء والأساليب المتبعة في أمور الحياة.

أما من ناحية الجوهر فكل التعاريف تصب في نفس القالب ويمكن تلخيص ذلك في النقاط التالية:

- عمليات عقلية عليا يقوم بها الفرد.
- يعمل على التطوير الإيجابي المتواصل في جميع جوانب الحياة.
- أنه إستراتيجية من إسترتيجيات حل المشكلات.
- يتعلم الفرد من خلاله عملية مبادلة من تغيير الأفكار السلبية إلى أفكار إيجابية.
- يؤدي إلى الراحة النفسية والطمأنينة وحسن الحال والسعادة.
- يصل الفرد إلى الأهداف ومنه إلى النجاح والتقدم والرقي.

4. أهمية التفكير الإيجابي:

1.4. الأهمية:

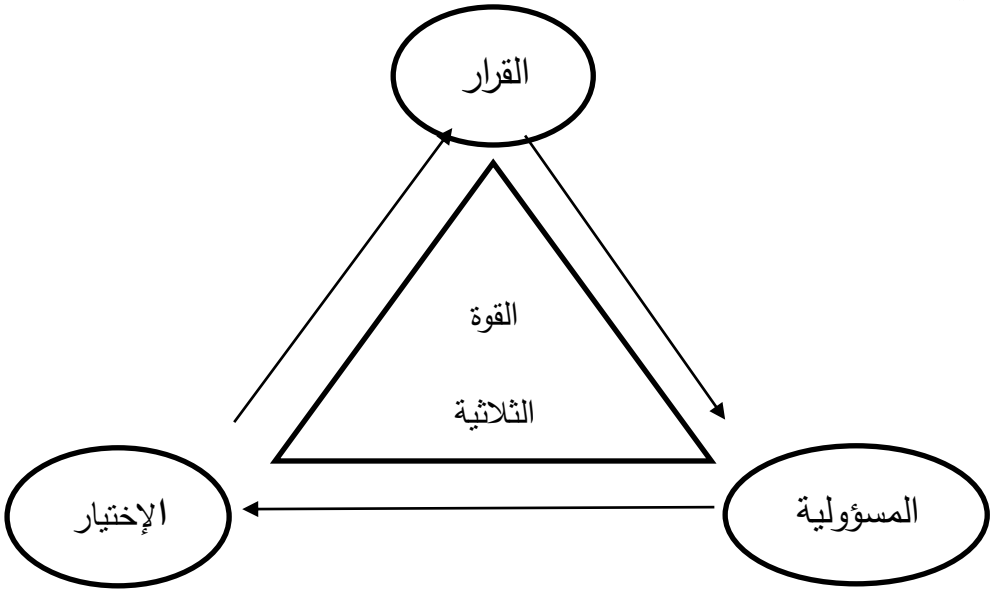
للتفكير الإيجابي أهمية بالغة في حياة الأفراد سواء على الصعيد الشخصي أو على الصعيد الجمعي، فهو الطريقة الرائعة التي من خلالها يتسنى للفرد رؤية الحياة من منظور إيجابي أساسه الأمل والتفاؤل والسعادة والرفاهية والنجاح والوصول إلى أعلى المراتب وما يطمع له في جميع المجالات، ومن أهمية التفكير الإيجابي التي نجدها تحدث في حياتنا بكل تلقائية وعفوية ما ذكره "عبد الحق " (2009) في النقاط التالية:

- يذهب عن الإنسان الأحاسيس السلبية أو المحبطة ويكون لدي الإنسان وقاية ضد المشاعر السلبية، وذلك نتيجة أن التفكير الإيجابي ينمو وينتشر في كل كيان الإنسان فلا يوجد بعدها مكان للمشاعر السلبية بداخلنا.
- يجعل الإنسان متسامحا مع أخطاء الآخرين في حقه ويلتمس لهم الاعذار دوما.
- يجعل الإنسان قادرا على تقدير الأمور التي تحدث رغما عنه في حياته، ويجد نفسه دوما ينظر للجانب الإيجابي لتلك الأمور ويتعلم من خبراته فيها.
- يجعل الإنسان قادرا على حل المشكلات والأزمات التي تصادفه ويجعله دون وعي منه يركز بشدة على حلها مع الشعور بالرضا والسعادة نتيجة مواجهة المشكلات وحلها (فيجعلك يرى في مشكلته فرصة جديدة للنجاح).
- يجعل الإنسان دوما متفائلا وراضيا عن قدراته ومهاراته، وواثقا بأن المستقبل يأتي دائما بالأفضل له وللآخرين من حوله.
- يجعل الإنسان تتسم شخصيته بالتحدي والإصرار على الوصول للأهداف المنشودة، والمبادرة على الأفعال وبما يتوجب عليه فعله.

- يساعد الإنسان على ترتيب أولوياته بالحياة والقيام بالأعمال على الوجه الأمثل بدون الشعور بأي ضغوط نفسية على الذات.
- يساعد الإنسان على إدارة وتنظيم وقته بشكل إيجابي ويمارس هواياته بشكل يشعر بالرضا والسعادة الذاتية.
- يجعل الإنسان ناشرا للإيجابية والنجاح في الحياة بين الآخرين المحيطين به، فيتعلموا منه كيف يفكرون بإيجابية. (عبد الحق، 2009: 101-104).
- يساعد الآباء في تقبل أبناءهم والإهتمام بتنمية السمات الإيجابية فيهم.
- يساعد المعالجين والمستشارين والإختصاصيين والمدربين في تقديم مدخل جديد للوقاية والعلاج بالتركيز على الأمل والمعنى والتفاؤل.
- يساعد على تحسين الحياة الأسرية من خلال التلقائية والمسؤولية والإنتماء والإستمتاع بالحياة والإندماج الإيجابي.
- يساعد الموظفين على أن يكونوا أكثر تفاؤلا للمفاهيم الجديدة والممارسات الإدارية.
- يساعد الموظفين والعاملين على تحسين الشعور بالرضا الوظيفي وممارسة التدفق والشغف بعملهم مما يجعلهم يحققون إنجازات وإبداعات في عملهم.
- يساعد المنظمات في تحديد نقاط القوة وإستثمارها وتحسين مناخ الثقة والتواصل والتآلف بين الأشخاص.
- يساعد في تحسين الخصائص الأخلاقية للمجتمع من خلال فهم وتنمية الدوافع والقيم الأخلاقية والروحية وغرسها داخل الشخصية (يونس، 2017 :27).

2.4. القوة الثلاثية للتفكير الإيجابي:

القـوة الثلاثيـة هـي جـذور الإتـزان للتفكيـر الإيجـابي فـي الحيـاة ولـو نقـص أحـدهما يكـون الإنسـان عرضـة للتفكير السلبي وهي تتكون من القرار والإختيار والمسؤولية.



شكل رقم (01): القوة الثلاثية للتفكير الإيجابي

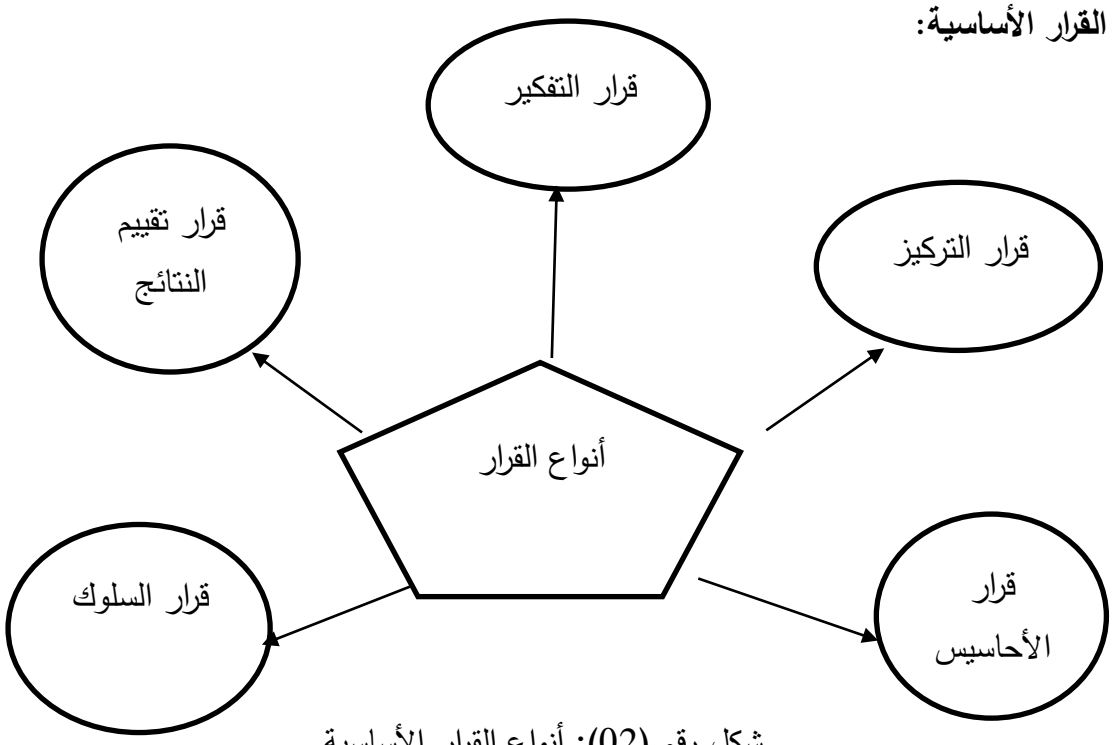
و القـوة الثلاثيـة لا يمكـن لهـا أن تسـتغني عـن أي جـزء مـن أجزائهـا ، و لـو حـدث ذلـك تكـون النتيجـة هـي الخـروج عـن الإتـزان و الشـعور بالضـياع و الوقـوع فـي مطـب "القتلـة الثلاثـة" فتلـوم و تنقـد و تقـارن و يصـبح تفكيـرك سـلبيا و هـو مـا يـؤدي إلـى الأحاسـيس السـلبية و الواقـع السـلبي الـذي يعـيش فيـه الإنسـان، و فـي الواقـع معظـم النـاس يختـار أفكـاره و تركيـزه و سـلوكه سـواء كـان مـدركا لـذلك أم لا، و الإختيـار لا يمكـن أن يوجـد بـدون القـرار، فكـل إختيـار هـو قـرار بهـذا الإختيـار، وأيضـا كـل قـرار هـو إختيـار يختـاره الإنسـان و لكـن التحـدي الأساسـي يكمـن فـي تحمـل المسـؤولية، فمـن الممكـن أن يـدرك الإنسـان أنـه يعـيش دون أن يعتـرف أن هـذه التعاسـة تعـود إلـى أفكـاره و إختيـاره الشخصـي و لكنـه لا يأخـذ مسـؤولية هـذه الأحاسـيس السـلبية و بالتـالي يقـع فـي فـخ القتلـة الثلاثـة فيلـوم الآخـرين علـى مـا يشـعر بـه، و يقـارن بينـه و بـين الآخـرين و يـتهم الحـظ الـذي وضعه في هذا المأزق.

1.2.4-القرار:

مـن الممكـن ألا نسـتطيع الـتحكم فـي الظـروف أو المـؤثرات الخارجيـة التـي تحـدث لنـا ولكـن عنـدنا القـدرة على أن نقرر كيف نتعامل مع هذه التحديات.

يمكنك أن تركز على الحل أو على النقد واللوم في كلتا الحالتين القرار يرجع إليك أنت.

- **أنواع القرار الأساسية:**



شكل رقم (02): أنواع القرار الأساسية

أ/ قـرار التفكيـر: هـذا الإتجـاه يحـدده الشـخص نفسـه فلـو كـان قـرار الإختيـار هـو الإتجـاه السـلبي تكـون النتـائج سـلبية، وإذا قـرر الشـخص الإتجـاه الإيجـابي تكـون النتـائج إيجابيـة، وأنـت تعلـم أن مـن قـوانين العقـل البـاطن أن قـانون نشـاطات العقـل البـاطن يجعـل الفكـرة تتسـع وتنتشـر مـن نفـس نوعهـا، لـذلك عليـك أن تلاحـظ أفكارك وتقرر ما إذا كانت الفكرة التي ستغذي بها ذهنك تستحق إستخدامها أم لا.

ب/ قـرار التركيـز: إن قـانون التركيـز يعتبـر مـن أخطـر قـوانين العقـل البـاطن لأن أي شـيء تركـز عليـه يقـوم العقـل بتعميمـه و إلغـاء أيـة معلومـات أخـرى لكـي تسـتطيع التركيـز علـى هـذه المعلومـة، فلـو كـان تركيـزك علـى الفشـل فسـتجد أن المـخ أي معلومـات أخـرى و يعمـم الفشـل و يدعمـه لـك لكـي تسـتطيع أن تتعامـل معـه و نفـس

الشيء يسري على التفكير الإيجابي فلو فكرت في السعادة فسيقوم المخ بحذف التعاسة و تعميم السعادة ، لذلك يجب أن تقرر فيما تضع إنتباهك و تركيزك و لكي تستخدم قوة التركيز لصالحك يجب أولا أن تدرك أين تضع إنتباهك ثم ركز على الحل و البدائل و بذلك أنت تستخدم قانون نشاطات العقل و أيضا قانون التركيز .

ج/ قرار الأحاسيس: الأحاسيس هي وقود الإنسان وقد تكون وقودا يحرق صاحبه لو كان سلبيا ويؤدي إلى الأمراض النفسية وأيضا العضوية، لذلك لاحظ أحاسيسك ثم ركز على نفسك وتنفس بعمق وهدوء عدة مرات ومع كل زفير قل " الحمد لله"، وبذلك فأنت تغذي المخ بالأكسجين وأيضا تستخدم الطاقة ثم ضع تركيزك على الحل.

د/ قرار السلوك: الدورة الذهنية تبدأ بالإدراك، والإدراك يسبب التفكير في المعنى، والمعنى يسبب التركيز والتركيز يسبب الأحاسيس، والأحاسيس تسبب السلوك، ولذلك عندما تتحكم في جذور السلوك وهو الإدراك تجعل الدورة الذهنية بأكملها تعمل لصالحك لأن التفكير والتركيز والأحاسيس ستكون إيجابية وبالتالي يكون السلوك إيجابيا.

هـ-قرار تقييم النتائج: الدورة الذهنية سببت النتائج التي تحصلت عليها، فلو وجدت أن النتائج لم تكن كما توقعتها فقم بتقييم الوضع وعدل ما يجب تعديله، وتعلم من النتائج ثم ضع الخطة الجديدة في الفعل، وتذكر أن النجاح والفشل في أي ركن من أركان ليس إلا نتائج من الممكن تقييمها وتغييرها والتعلم منها وإستخدامها في المستقبل حتى تصل إلى ما تريد وتحقق هدفك، والقرار سيأخذك إلى القوة التي تليها في " القوة الثلاثية" وهي الإختيار.

2.2.4-الإختيار:

كل ما يحدث في حياة الإنسان سواء كان واعيا أو غير واع يكون من إختياره، فالطريقة التي تجلس بها وتنام بها وتتكلم بها وتتصرف بها وتأكل بها هي من إختيارك الشخصي، ومعظم سلوكياتنا نقوم تلقائيا

بـدون تفكيـر، لأنهـا جـزء مـن برمجتنـا الشخصـية وإختياراتنـا السـابقة التـي أصـبحت عـادات نسـتخدمها بـدون تفكيـر أو تقيـيم. فالطالـب الـذي لا يـذاكر قـرر وإختـار ألا يـذاكر، والنتيجـة التـي حصـل عليهـا ليسـت إلا إنعكاسا من إختياره في عدم الإهتمام والمذاكرة.

فكـل شـيء تفعلـه هـو إختيـار يجـب أن يحـدث أولا فـي ذهنـك فتفكـر فيـه ثـم تضـعه فـي الفعـل وتكـرره حتـى يصـبح عـادة تفعلهـا تلقائيـا بـدون تفكيـر وقـد قـال " ألبـرت اينشـتين":" إختيـارك لهـذه اللحظـة هـو بدايـة حياتـك الجديدة"، وقال آخر:" أعظم قوة هي قوة الإختيار".

وذكـر " برناردشـو" أن:" الإختيـار هـو الـذي يحـدد مصـيرنا وليسـت الظـروف". فالإنسـان حـر فـي إختيـار أفكـاره وفـي الطريقـة التـي يعـالج بهـا تحـديات الحيـاة وينظـر بهـا إلـى الصـعوبات، إذن فالإنسـان حـر فـي طريقـة تفكيره إيجابية أو سلبية.

ومـن هنـا إِختَـر الأسـلوب الـذي تفضـله وضَـعْهُ فـي الفعـل وقـيّم إختيـارك وعـدِّل فيـه حتـى تصـل إلـى تحقيـق هـدفك وأفْعَـل نفـس الشـيء مـع الـركن الشخصـي والعـائلي والإجتمـاعي والمهنـي والمـادي سـتجد أنـك تسـير حقـا في طريق الإمتياز وتصل إلى الخطوة الأخيرة في القوة الثلاثية وهي المسؤولية.

3.2.4-المسؤولية:

مـن الممكـن أن يكـون الشـخص علـى درايـة بقـراره وإختيـاره ولكـن معظـم النـاس لا يتحملـون المسـؤولية، فالطالـب الـذي يرسـب فـي دراسـته يلـوم المدرسـة والمدرسـين أو المـواد العلميـة أو حتـى النظـام بأكملـه، والعامـل الـذي تـأخر فـي عملـه حتـى صـدر القـرار بطـرده لـم يعتـرف بخطئـه ويتحمـل المسـؤولية، بـل كـل مـا فعلـه هـو لـوم الإدارة والنظام الإداري.

والمسـؤولية هنـا لا تعنـي أن نشـعر بإحبـاط وبأننـا مسـؤولين عـن أخطـاء الجميـع، ولكـن الغـرض هنـا مـن المسؤولية هو البعد عن اللوم والنقد والمقارنة وإدراك التحديات والإستفادة منها ثم التقدم إلى الأمام.

وعلى سبيل المثال الضرير " **لويس برايل**" الذي عاش في الوحدة والفقر والشعور بالضياع لم يلم أحد ولم يلم الظروف ولكنه قرر أن يفعل شيئا يحسن به حياته فتحمل على عاتقه المسؤولية وبفضل الله سبحانه وتعالى إخترع أسلوب **برايل** الذي ساعد ولازال يساعد الملايين من الناس الذين فقدوا نعمة البصر.

فعلى الفرد أن يتحمل المسؤولية كاملة مهما تكن الظروف أو التحديات لأنه الأفضل أن يضع كل تركيزه وإهتمامه وإستخدام طاقته في تحقيق أهداف حياته ويعيش أحلامه ويصبح الشخص الذي يريد أن يكون في كل ركن من أركان الحياة، أي أن يقرر ويختار ويتحمل المسؤولية. (الفقي، 2016: 111-126).

5. أنواع التفكير الإيجابي:

من بين أهم أنواع التفكير الإيجابي نذكر ما يلي:

1.5. التفكير الإيجابي لتدعيم وجهات النظر:

هذا النوع من التفكير يستخدمه بعض الناس لكي يدعم وجهة نظره الشخصية في شيء معين وبذلك يقنع نفسه بأنه على صواب حتى ولو كانت النتيجة سلبية. وهذا النوع من التفكير أيضا قد يكون له فائدة لوكان يدعم فكرة تساعد الشخص والآخرين، وعلى الفرد أن يكسر حاجز التفكير السلبي والتفكير من الذاكرة والبرمجة السابقة السلبية، وأن يدعم وجهة نظره ليس بالكلام ولكن بالفعل. كما أن هذا النوع من التفكير الإيجابي يدعم صاحبه لأنه لا يضيع وقته في الكلام ومحاولة إقناع الآخرين بوجهة نظره بل بالتوكل على الله سبحانه وتعالى ثم بالفعل حتى يحقق أهدافه.

2.5. التفكير الإيجابي بسبب التأثر بالآخرين:

في هذا النوع من التفكير يكون الشخص إيجابيا لأنه تأثر بشخص آخر سواء كان ذلك من الأقارب أو الأصدقاء أو حتى بسبب برنامج يكون قد شاهده الشخص في التلفاز، كما أن هذا النوع قد يكون تأثيره سلبيا على بعض الناس الذين يتأثرون بالآخرين ولكنهم يفقدون الحماس بعد فترة قصيرة ويشعرون

بالإحباط ومن الممكن أن يكون تأثيره إيجابيا ويدفع الشخص أن يبدأ هو أيضا ولا يضيع وقته في السلبيات والشكوى بل في الفعل والتقييم والتعديل حتى يصل إلى أهدافه.

3.5. التفكير الإيجابي بسبب التوقيت:

هذا النوع من التفكير الإيجابي يكون مرتبط بوقت محدداً أو فترة زمنية محددة يطغى فيها التفكير الإيجابي في مشاعرنا وسلوكياتنا وفي كل تفاصيل حياتنا، ثم ما يلبث الشخص إلى أن يعود مرة أخرى إلى ما كان عليه وقد يكون أسوأ، لأن تفكيره وسلوكه الإيجابي كان متوقفا على وقت محدد وليس على قيمة مستمرة في الزمن ومن الممكن إستغلال هذا النوع من التفكير الإيجابي المرتبط بتوقيت محدد لتحسين سلوكياتنا وأيضا لبناء عادات إيجابية جديدة تستمر مع الزمن وتكون نمط حياتنا.

4.5. التفكير الإيجابي في المعاناة:

يظهر هذا النوع جليا حيث يواجه الفرد صعوبات أو ضيق وحالة نفسية سيئة، فعندما يصاب الإنسان –مثلا –بمرض خطير ويفقد أحد أعضائه في حادث أو يفقد عزيزا عليه فإنه يمر بعدة مراحل نفسية قد تستمر مع الشخص لفترات طويلة أو تنتهي بالتقبل والتحول والتفكير الإيجابي والتركيز على الحل، وهناك بعض الناس لو واجهته صعوبات في حياته تجعله سلبيا وناقما على كل شيء فتجد تفكيره سلبيا وتركيزه يكون على أسوأ الاحتمالات وأحاسيسه سلبية مما يؤثر على سلوكياته وعلاقاته وعلى كل ركن من أركان حياته. وهناك نوع آخر من الناس عندما يواجه صعوبات فهو يقترب أكثر من الله سبحانه وتعالى ثم يفكر في كيفية التعامل مع التحدي والإستفادة منه وتحويله إلى خبرة ومهارة.

5.5. التفكير الإيجابي المستمر في الزمن:

هذا النوع من التفكير الإيجابي هو أفضل وأقوى أنواع التفكير لأنه لا يتأثر بالمكان أو الزمان أو المؤثرات، بل هو عادة عند الشخص مستمرة في الزمن. فسواء واجه الشخص تحديا أولا فهو دائما يشكر الله سبحانه وتعالى ثم يفكر في الحل والبدائل والإحتمالات حتى أصبحت عادة يعيش بها في حياته،

الشخص من هذا النوع تجد حياته متزنة وسعيدة وهادئة. فالتفكير الإيجابي المستمر في الزمن لا يتأثر بشيء أو بأحد، ولكن على العكس ففي الأزمات يستخدم الشخص هذا السلاح الرائع في التغلب عليها، وفي الأوقات التي لا يوجد فيها أزمات فهو يركز دائما على الجانب الإيجابي من الحياة وهذا لا يعني الهروب من المشاكل بل على العكس تماما، فأي مشكلة مهما تكن عميقة يوجد لها حل، ولذلك فالشخص يحقق أهداف حياته ويعيش في سلام داخلي وإتزان في كل أركان الحياة. (الفقي، 2016: 91-101).

6.إستراتيجيات التفكير الإيجابي :

وتعني الأساليب التي يمكن للفرد إتباعها للتدريب على تعديل طريقة تفكيره أو أنماط سلوكه وتتضمن هذه الأساليب ما يلي:

6-1-التحدث الذاتي:

تعد إستراتيجية التحدث الذاتي أو الحديث إلى الذات من أهم إستراتيجيات التفكير الإيجابي التي تسهم في تعديل الأفكار السلبية وتغيير السلوكيات الخاطئة حيث تتاح الفرصة أمام الفرد ليواجه نفسه مواجهة صريحة بما له وما عليه، ومن ثم يسهل عليه مواطن قوته أو مواطن ضعفه، فيسمى إلى تعزيز مواطن القوة والتخلص من مواطن الضعف. وقدرة الفرد إلى التحدث إلى ذاته وتذكيرها بمواطن قوتها وإمكاناتها ومصارحتها بمساوئها وعيوبها يمكنه من إعادة بناء أفكار منظمة ومتسلسلة تساعده في إتخاذ قراراته، وتعديل سلوك الإندفاع وإستبداله بسلوك التأني والتروي. ويشير "مارتن وسليجمان " (2006) إلى " أن إستراتيجية التحدث الذاتي تفيد الفرد في توجيه إنتباهه لنفسه، وإتاحة الفرصة أمامه ليراقب ما يدور بداخله بتأمل وتفحص قبل أن يتخذ أي قرار أو يكون أي فكرة عما يحدث، كما يؤكد "هوتن" (2000) إلى أهمية إستراتيجية التحدث الذاتي بإعتبارها أسلوب يقلل من حدة التشاؤم والإستغراق هي الأفكار السلبية"

في حين يعرف "جمال الخطيب" (2002) إستراتيجية التحدث الذاتي بأنها "خاصية تمكن أصحابها من مراقبة الأفكار الداخلية والقناعات الموجهة لتوقعات الفرد للنجاح في حل المشكلات وزيادة القدرة على الإدارة الذاتية للتفكير وتوجيهه وجهات إيجابية ليصبح أكثر تحكما في توجيه عملية التفكير بطريقة إرادية".

ويعرف "زاكين" (2007) حديث الذات بأنه " توجيه الفرد لعدد من الأسئلة لنفسه ليتعرف من خلالها على كيفية تصرفه في موقف ما، أو معرفة مدى فهمه لمسألة غامضة أو تقييم سلوكه إزاء تصرف معين" (رحيمة، 2014: 165).

6-2-التعاون مع الآخرين:

نظرا إلى أن الإنسان كائن إجتماعي متفاعل لا يعيش بمعزل عن الناس، لذا لا بد أنه سيحتاج إليهم وسيحتاجون إليه لتحقيق أهدافهم جميعا ويعتبر التعاون مع الآخرين أحد المهارات التي يجب أن يتعلمها الفرد لتحقيق التوافق الجيد مع من يعيشون معه، وفي دراسة "نجلاء روب" (2005) تعرف التعاون بأنه " إشتراك الفرد مع جماعة ما أو مع فرد أو أكثر في نشاط معين بحيث تكون العلاقة بين الأعضاء علاقة حب ومودة وتقسيم العمل من خلال التفاعل الإيجابي" ويشير" إبراهيم الديب" (2007) إلى فائدة تدريب الطفل على التفاعل الجيد الجدد في تنمية قدرته على تكوين علاقات إجتماعية ناجحة، وقبول الرأي الآخر والتعايش معه و الإلتزام بأدب ولوائح الفريق، وحب الجماعة والإنتماء لها مما يشبع حاجاته النفسية للحب والتقدير والأمن والإستقرار النفسي.

6-3- النمذجة:

تمثل النمذجة إحدى الإستراتيجيات التي يمكن الإستعانة بها في تعديل السلوك المرفوض والأفكار الخاطئة عند الفرد ، حيث تعتمد على تقديم نموذج أو مثال أمام الفرد فيقلده ، فالطفل الذي يرى أباه يدخن أو يصلي يرى في أبيه نموذجا يقلده ويحتذى به، بغض النظر عما إذا كان سلوك هذا النموذج سيئاً أو

جيدا، كما يمكن إستخدام النمذجة في تعلم أي موضوع، فقد أشار "محمود منسى" (2003) إلى إمكانية إستخدام إستراتيجية النمذجة في تعلم أنماط سلوكية هامة كالسلوك الإجتماعي والسلوك الخلقي والسلوك الصحي، كما إستخدم "حلمي الفيل " (2008) إستراتيجية النمذجة في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة ، وتوصل إلى أنها لابد من توافر شرطين لتحقيق التعلم بالنمذجة وهما أن يكون الفرق في العمر الزمني بين النموذج والمتعلم ليس كبيرا، كما يجب أن يكون للنموذج قيمة في المجتمع الذي يوجد فيه المتعلم . ومن أمثلة النماذج التي يمكن أن يقلدها الشباب: القادة الإجتماعيون، الفنانون المبدعون، لاعبو كرة القدم المتميزون، وغيرهم من الناجحين.

6-4-إعادة البناء المعرفي أو إعادة ترتيب الأفكار:

ترتبط الأفكار التي يكونها الفرد بالمواقف التي يمر بها، فإذا كان الموقف سارا كانت الفكرة إيجابية وإذا كان الموقف مؤلما كانت الفكرة سلبية، ومن ثم يمكن إرجاع الافكار الخاطئة لمواقف مؤلمة تعرض لها الفرد أثناء تفاعله مع بيئته أو أثناء نشأته في طفولته.

ويرى "اليس" (1990) أن الفرد هو من يضع مشكلته وذلك عندما يتبنى مجموعة من الأفكار الخاطئة أو غير المنطقية، ومن ثم فإذا أراد أن يتخلص من هذه المشكلة، فيجب عليه أن يعيد النظر والتدقيق في أفكاره الخاصة غير المنطقية ويستبدلها بأخرى صحيحة منطقية.

وقد إتفق "آرون بيك" (2000) مع "اليس" على وجود بعض المعتقدات والأفكار الخاطئة اللاإرادية وغير المنطقية التي تحول دون توافق الفرد مع نفسه أو جماعته، بل وتنمي نظرة سلبية لذاته وللآخرين مما يسبب له بعض الانحرافات المعرفية كإعتناق الأفكار المتطرفة والتي قد تتمثل في المبالغة في قدراته أو التقليل من شأنها، ومن ثم إذا أمكن تدريب الفرد على التخطيط الجيد ودقة التأمل وحسن الإستماع قبل إصدار الأحكام على الأمور أمكن إعادة ترتيب وصياغة أفكاره ثم تعديل سلوكه. (رحيمة، 2014: 165-168).

6-5-حل المشكلات :

إن حل المشكلات نوع من التفكير الذي يتطلب مهارة ويمكن تعلمه ويستطيع الناس أن يحسنوه عن طريق الممارسة، وكذلك يمكن تدريسه في المدارس، ولكي يعمل المدرسون ذلك فإنهم يعرضون المشكلات على الطلبة ويوجهون إنتباههم إلى طريق التفكير في المشكلة بدلا من تركيزهم على مادته، إنهم يستخدمون رغبة الطلبة الطبيعية في الإكتشاف كدافع، وهم يساعدون الطلبة في تفسير المشكلة بطريقة تجعل لها معنى عندهم وتنمية التخمينات أو الفروض التي تتعلق بالحلول وإختبارها وتقويم النتائج.

6-6-التخيل:

في هذه الإستراتيجية كلما زاد تكرار ممارسة التخيل زادت معه سيطرة الفرد على جوانب الموقف الضاغط لأنه قد يكون قد خبره أكثر من مرة، ويضيف " حسين" (2003) :إن تطبيق إستراتيجية التخيل تتمثل في إستخدام الخيال والصور العقلية لتوسيع المدارك، وأساس التخيل الناجح هو أن تضيف أكبر قدر ممكن من العاطفة إلى الصورة، ثم قم بإثارة رغبة داخلية عميقة، وكن متحمسا و إستمر في تخيل الصورة مرارا وتكرارا، لأن أفكارك و معتقداتك الحالية تشكلت من خلال التفكير والعاطفة فالأفكار الجديدة المبرمجة من خلال التكرار والتخيل تصبح الأفكار المسيطرة، والأفكار والمعتقدات المسيطرة تتحكم في سلوكياتنا. (جوفيتال، 2005: 67).

7. أبعاد التفكير الإيجابي

في محاولة لتحديد أبعاد التفكير الإيجابي قام "عبد الستار إبراهيم" (2008) بحصر ما يتصف به الإيجابيون من أفكار ومعتقدات وممارسات سلوكية وصاغها في شكل عبارات تضمنها المقياس العربي للتفكير الإيجابي الذي قام بإعداده ووزعها على (10) محاور تمثل الخصائص المميزة لمن يتسمون بالإيجابية في السلوك وأنماط التفكير ويمكن إجمالها على النحو التالي:

1.7. التوقعات الإيجابية والتفاؤل:

أي التوقعات الإيجابية بتحقيق مكاسب في مختلف جوانب حياة الشخص فضلا عن زيادة مستوى التفاؤل وما يتوقعه من نتائج إيجابية في الجوانب الصحية الشخصية والإجتماعية والمهنية.

2.7. الضبط الإنفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا:

وهي مهارات الشخص في توجيه إنتباهه وذكرياته وقدراته على التخيل في إتجاهات سليمة ومفيدة تتلاءم مع متطلبات الصحة النفسية وتنمية رصيده المعرفي الملائم لعمليات التوافق النفسي والإجتماعي.

3.7. حب العمل والتفتح المعرفي الصحي:

وهو ما يتميز به الفرد من إتجاهات إيجابية نحو إمكانيات التغيير بما في ذلك من إهتمام بالمعرفة، وحب التعلم والمعرفة بما هو جديد وملائم لتحقيق الصحة النفسية، ويتسم أصحاب هذا النمط بالنظرة الإيجابية لأهمية العلاج النفسي والثقة فيما يقدمه المعالج من نصائح وتوجيهات فضلا عما يمتلكه الفرد من رصيد معرفي ومعلومات عن الصحة والسعادة، وآلية التعامل مع مواقف الخوف والقلق والإكتئاب والإضطراب النفسي أكثر من العاديين.

4.7. الشعور بالرضا:

وهو الشعور العام بالرضا عن النفس، والسعادة بتحقيق الأهداف العامة في الحياة بما في ذلك مستوى المعيشة والإنجاز والتعليم.

5.7. التقبل الإيجابي للإختلاف عن الآخرين:

وهو تبني أفكار وسلوكات إجتماعية تدل على تفهم الإختلاف والنظر إليه بمنظور إيجابي متفتح.

6.7. السماحة والأريحية:

وتعني تبني أفكار وسلوكات تنظر للماضي الذي عاشه الفرد بتسامح، بصفته أمر مضى وإنقضى، ومن المؤسف أن تظل مقيدا به وأن تتقبل الواقع وما فيه من تحديات دون أن تغفل عما به من أمور مستحيلة لا يمكن تغييرها والقبول بما لا يمكن تغييره، يعني أيضا قلة الشكوى أو كثرة التذمر فالناجح لا يعرف الشكوى ولا يتذمر طوال الوقت من الأشياء الخارجة عن إرادته.

7.7. الذكاء الوجداني:

وهو مجموعة من الصفات الشخصية، والمهارات الإجتماعية والوجدانية التي يمكن للفرد من تفهم مشاعر الآخرين وإنفعالاتهم، ومن ثم يكون أكثر قدرة على ترشيد حياته النفسية والإجتماعية إنطلاقا من هذه المهارات.

8.7. التقبل غير المشروط للذات:

ويعني تقبل الفرد لذاته ومعرفة قيمتها والرضا بما يملكه من إمكانيات، وتجنب تحقير الذات أمام الآخرين بهدف الحصول على إنتباههم أو عطفهم أو حتى مجرد لفت الأنظار. وتقبل الذات يتضمن جانبا كبيرا من العقلانية، لأنك لا تتضايق وتتذمر من الأمور الخارجة عن إرادتك، كما يشجعك تقبلك لذاتك على المجازفات المحسوبة لإقامة علاقات إجتماعية قائمة على الإحترام والحب المتبادل بالآخرين.

9.7. تقبل المسؤولية الشخصية:

الإيجابيون من الناس لا يتذرعون بقلة الوقت ولا يلقون الأعذار على غيرهم، ولديهم من الشجاعة ما يجيز لهم أن يتحملوا مسؤوليتهم بلا تردد، وبالتالي فمثل هؤلاء هم النماذج التي تنجح وتساعد الآخرين على النجاح، وتحقق الفوز لها ولمن حولها.

10.7. المجازفات الإيجابية:

الإيجابيون يتسمون بقدرات أعلى من حيث حب الإستطلاع والرغبة في إكتشاف المجهول وتقبل الغموض، ومن ثم يكونون أكثر قدرة على إتخاذ القرارات الإيجابية الفعالة والمجازفة المحسوبة. ولهذا تجدهم مثلا يفضلون الأعمال التي تتطلب التفكير، وإتخاذ القرارات أكثر من الأعمال الروتينية المعتادة، وأصدقائهم ومعارفهم متنوعون في ميولهم وطرقهم في التفكير والتفاعل، ويفضلون النشاطات الإبداعية التي تتطلب قدرا مرتفعا من الأصالة والإبتكار ويطورون مناخا أسريا يسمح لمن حولهم بالنمو والتنوع وحب الإستطلاع ويقدرون على إتخاذ قرارات مهمة وهي التي تصفهم بالإيجابية والفاعلية (إبراهيم، 2008: 196-209).

8.العوامل المؤثرة في التفكير الإيجابي:

1.8. التنشئة الإجتماعية:

تواجه التنشئة الإجتماعية نوعين من التحديات أحدهما داخلي بمعنى أنه نابع من المجتمع ذاته و أنظمته و معاييره و نسقه المختلف و الآخر خارجي بمعنى أنه مصدره خارج حدود المجتمع المتمثلة بالمتغيرات التي تدخل على ثقافة المجتمع من الثقافات الأخرى نتيجة التفاعل السلبي أو الإيجابي، لقد كانت التنشئة الإجتماعية في المجتمعات محصورة في عدد قليل و محدود من المؤسسات التربوية و الإجتماعية كالأسرة و المدرسة و الجماعة و المسجد و الجيرة ، بحيث تساند هذا المؤسسات بعضها البعض لتحقيق تنشئة متوازنة سليمة ، بعيدا عن التناقض و التصارع و المنافسة فيما بين أهدافها، و لكن مع ظهور المجتمعات و هجرة الأسر أو بعض أفرادها من الريف إلى المدن الكبيرة تعددت وسائط التنشئة الإجتماعية، لتشمل إضافة إلى ما هو موجود الفيديو و التلفزيون والإذاعة و السينما و المسرح و الصحافة و الكمبيوتر و الأنترنت و القنوات الفضائية و التي تتعارض فيما بينها من حيث الأهداف و الأساليب و الوسائط، وينعكس هذا التناقض و التصارع بين هذه المؤسسات على عملية التنشئة

الإجتماعيـــة فتصـــبح الأفكـــار مشوشـــة فيـــنعكس كـــل ذلـــك علـــى شخصـــية الفـــرد و نفســـيته فيصـــاب بالإضـــطرابات النفســـية المختلفـــة، كمـــا أن تعقـــد الحيـــاة العصـــرية و متطلباتهـــا الأساســـية و الكماليـــة التـــي أصـــبحت الأخيـــرة منهـــا نتيجـــة لهـــذا التطـــور أساســـية فـــي كثيـــر مـــن الحـــالات، ممـــا أدى إلـــى إضـــطراب العلاقات الأسرية و تفككها و هذا إنعكس أيضا سلبا على عملية التفكير بإيجابية نحو الحياة.

2.8. المناخ الأسري:

لا يوجـد هنـاك مـن المؤسسـات أو الهيئـات التـي تسـتطيع أن تلعـب الـدور الـذي تلعبـه الأسـرة فـي حيـاة الأفراد ومن أهم المتغيرات لهذا المناخ الاسري:

- التشـجيع علـى الإسـتقلال فـي التفكيـر وإتبـاع أسـلوب الحـوار والنقـاش والتفـاهم ولـيس أسـلوب إلقـاء الأوامـر وأسـلوب الطاعـة العميـاء، وذلـك مـن خـلال مـن تقدمـه مـن الشـعور بـالأمن والإطمئنـان يـؤدي بالتـالي إلـى التفكير الإيجابي البناء.
- الـتخلص مـا أمكـن مـن أسـاليب التربيـة غيـر السـوية كالقسـوة والتهديـد والتـوبيخ والسـخرية والعقـاب البـدني والمعنوي.
- تنمية حب الإستطلاع عند الأبناء وتعزيزه لديهم من أجل تطوير قدراتهم العقلية والإبداعية.

3.8. المدرسة:

المدرســة مؤسســة إجتماعيــة وتربويــة تقــوم بعمليــات التعلــيم والتربيــة معــا وهــي تقــوم بــوظيفتين تكــاد أن تكـون الوظيفتـان متناقضـتين الأولـى تتعلـق بنقـل التـراث والمحافظـة عليـه والثانيـة تتعلـق بـالتغيير ومواكبـة التطور، والنظام التعليمي الجيد هو الذي يستطيع التوفيق بين هذين الجانبين.

لقـد نشـأت المدرسـة عنـدما تطـورت المجتمعـات و تعقـدت المعـارف و تعـددت و أصـبحت الأسـرة غيـر قـادرة علـى تحمـل أعبـاء هـذه الوظـائف بمفردهـا، و تماشـيا مـع سياسـة ديمقراطيـة الـتعلم و التعلـيم عمـدت معظـم المجتمعـات المتقدمـة منهـا و الناميـة إلـى تـوفير مؤسسـات تعليميـة رسـمية يتلقـى فيهـا أبناؤهـا العلـوم و المعـارف

المختلفة و المتطورة بالرغم من أن قيام المدرسة قد سلب المؤسسات التربوية التقليدية كثيرا من مهامها، لكنها لا يمكن أن تحل محلها بأي حال من الأحوال و بقيت تلك المؤسسات و بخاصة الأسرة تعمل في خط متواز مع المدرسة في تعزيز التفكير الإيجابي.

و المدرسة هي المؤسسة التربوية الرسمية الوحيدة التي يمكنها تقديم خدمات تربوية متوازنة للأفراد، بمعنى أنها تمتاز عن غيرها من المؤسسات بتقديم الخدمات التعليمية و التربوية بشكل مخطط ومنظم حسب العمر الزمني و العقلي للتلميذ و هذا غير متوفر بأي من المؤسسات الأخرى على أهميتها ، و المدرسة بشكل عام مثلها مثل المؤسسات المختلفة تتكون من مجموعة من العناصر الأساسية التي تتكامل مع بعضها البعض بنائيا و تتساند وظيفيا للحفاظ على إستمرارية هذه المؤسسة و بقائها و هذه العناصر تتفاعل في إطار المدرسة كمؤسسة أو نظام إجتماعي، و هي التي تحدد ما يطلق عليه فاعلية المدرسة، ومن هذا العناصر المعلم و المتعلم ومدير المدرسة و المناهج و التقنيات و الوسائط المستخدمة و التقدير، كلما تكاملت هذه العناصر و قامت بوظائفها بشكل سليم كلما قدمت المدرسة خدماتها بالشكل المطلوب، وكلما حصل هناك قصور أو عجز في واحدة أو أكثر من هذه العناصر كلما إنخفضت فاعلية المدرسة كمؤسسة تعليمية و تربوية. (غانم، 2005: 12-14).

4.8. شعور الفرد بالنقص والدونية:

يعد هذا العامل من العوامل المهمة التي تؤثر في نمط التفكير وأسلوبه لدى الفرد فتجعله تفكيرا إيجابيا أو سلبيا وهناك عدة أسباب تؤدي إلى إحساس الفرد بالنقص والدونية أهمها:

- التربية غير السوية: حيث يؤكد معظم علماء النفس على أن التربية والتنشئة الخاطئة لهما تأثير خطير في تكوين الفرد النفسي والإجتماعي وتوجيه سلوكه توجيها سويا. فإن قامت التربية والتنشئة على الخوف والتوتر والإنفعال والصراع الدائم والمتكرر فإنها تؤدي إلى بلورة شخصية مضطربة لدى الأفراد وهذا ينعكس في سلوكه وفي إستعداده للإصابة بالأمراض النفسية والعقلية، لذا فإنه لابد من توفير

أساليب تربوية يسودها التعاطف والحنان بين أفراد الأسرة وتوفير تربية تحترم الفرد وتتقبل مشاعره وإتجاهاته.

- الحرمان والقيود الإجتماعية: ينشأ الفرد في مجتمعاتنا ومنذ الطفولة المبكرة في نظم إجتماعية قمعية تقوم على الحرمان والسيطرة، وتتعدد أشكال هذا الحرمان فقد يكون حرمانا ماديا أو حرمانا من المكانة والمركز الإجتماعي أو حرمانا من إبداء الرأي بحرية، كل ذلك يحد من قدرة الفرد على ممارسة التفكير الإيجابي المثمر ويجعله عرضة للإضطراب الفكري والتطرف فيه.
- هيمنة النظم السياسية المختلفة: إذ أن الأنظمة السياسية الرجعية المختلفة تسعى دائما إلى إشعار مواطنيها بالعجز والضعف والنقص، حتى يبقى هؤلاء المواطنين مسلوبي الإرادة وبحاجة إلى هذه الأنظمة ولا يفكرون بغير إشباع حاجاتهم الأساسية في الحياة ولا يطالبون بحقوقهم، وبذلك فإن هذه الأنظمة الحاكمة المختلفة تصبح حجر عثرة أمام ممارسة الفرد لحريته الفكرية ويبقى تفكيره سلبي وفي حدود ما تقبله هذه الأنظمة وتسمح به.

5.8. وسائل الإعلام:

إن حجم الإقبال على وسائل الإعلام المتطورة بأشكالها المختلفة يتضاعف تقريبا كل عام وكل شهر بشكل متسارع، فقد أثبتت بعض الدراسات أن هناك تأثير مباشر وملحوظ للتلفاز والبث الفضائي على سلوك وتفكير المشاهدين كما وجد تأثير ملحوظ للمشاهدة التلفازية في مبادئ الأفراد ومدى تقبلهم وقدرتهم على التوافق مع المعايير الإجتماعية.

إن سهولة الوصول إلى المعلومات الغزيرة جدا بإستعمال تقنيات في متناول الجميع كشبكة الأنترنت العالمية، تؤدي إلى ركون الأفراد إلى الوسائل والتقنيات دون أن يستعمل تفكيره، وهنا يجب ألا يفهم محاربة هذه التقنيات ومقاطعتها، وإنما يجب إستعمالها بالقدر الذي يؤدي الغرض والهدف وأن يعتمد الفرد على أساليبه وسماته في التفكير أي المرونة لإيجابية التفكير والبحث وألا يركن إلى ما هو سهل.

6.8. الحروب:

لعل القول المشهور في هذا المجال بأن الحروب يصنعها الكبار ويقع ضحيتها الصغار هي أكبر تعبير عن مدى التأثير المعنوي والنفسي لهذه الحروب على الأطفال والشباب خاصة. إذ تؤكد كثير من الدراسات و البحوث النفسية على أن أخطر آثار الحروب هي التي تظهر على الأطفال و الشباب من حيث التوازن النفسي لديهم، و ظهور كثير من المشكلات النفسية كالقلق الشديد و الفزع و التعاسة و العدوانية و العصاب النفسي و غير ذلك، إذ أن الصدمات التي يتعرض لها الطفل بفعل الإنسان أقسى و أشد مما قد يتعرض له من جراء الكوارث الطبيعية و أكثر رسوخا في الذاكرة، و يزداد الأمر صعوبة إذا تكررت هذه الصدمات و الخبرات غير السارة في فترات متقاربة، فتتراكم هذه الخبرات لدى الطفل و الشاب على شكل مشكلات نفسية و إجتماعية عميقة و لاسيما إذا لم يتمكن الأهل و المجتمع من إحتواء هذه الحالات من خلال مساعدة الطفل و الشاب على تجاوز هذه المشكلات، ومن أهم الحالات النفسية و الإجتماعية التي يتعرض لها خلال الحرب: سوء التغذية، المرض، التشرد ، اليتم، الفواجع بسبب المشاهدة العنيفة، إرتكاب أعمال العنف، العجز و الإتكالية.(غانم، 2005: 14-15).

9. النظريات المفسرة للتفكير الإيجابي:

9-1- نظرية "سليجمان" وآخرون (1998):

يرى صاحب هذه النظرية "سليجمان" وآخرون (Seligmen ،1998) وكل من" Peterson and Steen"، أن كلا من التفاؤل والتشاؤم هما أسلوبان في التفكير وفي تفسير الوقائع والأحداث، فطريقة تفسيرنا للوقائع لا تقتصر على مجابهة حالة خاصة من نجاح أو فشل، بل هي تتوقف على الفكرة التي تكونها عن القيمة العامة التي نعطيها لأنفسنا ولإمكاناتنا وفرحنا ولمكانتنا في الحياة. ويمكن أن نتعلم التفاؤل أو التشاؤم بناءا على خبراتنا ونمط تنشئتنا، بما يتصف به من رعاية وحب وتشجيع وتعزيز ومكانة، أو إحاطة وزجر وإهمال، وحط من القدر.

وحيث أن هذا أسلوب التفاؤلي أو التشاؤمي في التفكير متعلم، فإنه يمكن إعادة تعلمه وإستبداله من خلال أساليب تدريبية علاجية (حجازي، 2012: 12).

وقد وضع "سليجمان" وآخرون (من تلاميذه وزملائه) قائمة تضم أربعة وعشرون (24) عنصرا موزعة على ست (06) فئات تشكل إستراتيجيات التفكير الإيجابي في الشخصية وهي: الحكمة، المعرفة، الشجاعة، النزعة الإنسانية الإعتدال المزاجي، العدالة، السمو، وأن توظيف الإنسان لهذه الصفات يجعله يحقق السعادة الحقيقية (Sligman, 2002: 8).

وأشار "سليجمان" (1991)، أن الأفراد يملكون الحرية والمقدرة الكاملة في إختيار طريقة تفكيرهم، كما أكد ذلك كلا من " Lawler Walton "(1986) و"Manz " (1989)، وأن ذلك يؤدي إلى أن الفرد يكشف جوانب القوة التي لديه ويستعمل أساليب وأنشطة موجهة لإدارتها، والتي تجعله أكثر تحكما بصورة إرادية في إتجاهات ومسارات تفكيره (العنزي، 2007: 8).

كما أكد "سليجمان" (2002) على أن تنمية الخصال الإيجابية في الشخصية أمر ضروري للإنسان، فهي تعد حصنا قويا وقائيا ضد الضغوط ونواتجه السلبية، كما أن لهذه الخصال الإيجابية دورا في إستثارة السعادة الحقيقية فهي من أفضل السبل للوصول للهناء والسعادة وتحمل الصعاب، وتحرر الفرد من قسوة الماضي.

ويرى أن التفكير يساق داخليا من خلال أهداف الشخص، فالتفكير الإيجابي يعتمد على الثقة بأن كل شيء يحدث في الحياة يرجع إلى أفكارنا ومعتقداتنا العقلية، إن التفكير الإيجابي يعتمد على علاقة الفرد بإيمانه الديني وعلاقته بنفسه وبالله وبالعالم. (الهلالي، 2013: 40).

وقد أشار "سليجمان" (2003) إلى أبعاد التفكير الإيجابي التي تتضمن التوقعات الإيجابية نحو المستقبل، تلك التوقعات البناءة التي تهدف إلى تحقيق مكاسب في مختلف جوانب حياة الشخص، والإجتماعية والمهنية في المستقبل والمشاعر الإيجابية من حيث تمتع الشخص بالإنفعالات التي تتمحور

حـول التعـاطف والسـعادة و الطمأنينـة فـى العلاقـات الشخصـية والإجتماعيـة مـع الآخـرين، ومفهـوم الـذات الإيجـابي، نظـرة الفـرد الإيجابيـة نحـو مـا يمتلكـه مـن أفكـار و قـوى و معتقـدات وقـدرات متنوعـة ، والرضـا عـن الحيـاة أي تقيـيم الفـرد لنوعيـة الحيـاة التـي يعيشـها طبقـا لأفكـاره ومعتقداتـه وقيمـه و التـي مـن خلالهـا يقـارن الفـرد ظـروف حياتـه بالمسـتوى الأمثـل الـذي يعتقـده، والمرونـة الإيجابيـة، وضـغوطه ليكـون قـادر علـى مواجهتهـا. (Seligman & pawelski, 2003: 162).

9-2- نظرية " ألبرت إليس":

تـرى هـذه النظريـة أن النـاس يتحكمـون فـي أقـدارهم بمـا يحملـون مـن قـيم ومعتقـدات ويتصـرفون بموجبهـا، وأنهـم يصـبحون مضـطربين لأنهـم حيوانـات مفكـرة يتصـرفون علـى نحـو مميـز طبقـا لأفكـار زائفـة. (فايـد، 2001: 359).

ويـرى "إلـيس" أن هنـاك العديـد ممـن يعـانون مـن الإكتئـاب واليـأس والغـيظ والحقـد علـى الـذات والـدنيا والنـاس أو القلـق ويهـدرون حيـاتهم وإمكانـاتهم مـن خـلال الوقـوع أسـرى مجموعـة مـن الإفتراضـات الخاطئـة التـي تـتحكم بتفكيـرهم وتحكـم سـلوكاتهم ومـواقفهم، أنهـم يقعـون ضـحايا أفكـار سـلبية معممـة قـد تتخـذ طابعـا قطعيـا متصـلبا، وطـابع تعميمـات لا تقـوم علـى أسـاس مـن الواقـع مثـل أن الأمـور خيـر كلهـا أو شـر كلهـا، وإذا لـم تكـن كمـا نشـتهي فهـي شـر، أو مثـل تعمـيم عثـرة أو فشـل علـى كـل الوجـود بحيـث لا يعـود هنـاك خـلاص ممكـن، أو أن الـدنيا حظـوظ وأن حظنـا عـاثر. وتـتحكم هـذه الإفتراضـات بـالوعي والإدراك وتوجـه التفكيـر بالتـالي نحـو السـلبية المولدة للإنفعالات المعطلة للسلوك والتدبير. (حجازي، 2012: 86).

ويـرى "إلـيس" أن هنـاك ترابطـا بـين العاطفيـة (المشـاعر) والعقـل (التفكيـر) والسـلوك، ويركـز علـى أن البشـر يفكـرون ويشـعرون ويتصـرفون بشـكل متـزامن وهـم نـادرا مـا يشـعرون بـدون أن يفكـروا، لأن المشـاعر تسـتثار عـن طريـق إدراك موقـف معـين، كمـا يقـول عنـدما ينفعـل الإنسـان فإنـه يفكـر ويتصـرف وحـين يتصـرف فإنـه يفكـر وينفعـل، وحـين يفكـر فإنـه ينفعـل وتصـرف، وهنـاك عـدد مـن الإفتراضـات النظريـة التـي وضـعها "إلـيس" لوصف طبيعة الإنسان وهي:

- الإنسان كائن عاقل متفرد في كونه إيجابياً، وغير سلبي وهو حين يفكر ويتصرف بطريقة إيجابية وعقلانية يصبح ذا فاعلية ويشعر بالسعادة والكفاءة.
- يجب مهاجمة الأفكار والإنفعالات السلبية والمهددة للذات عن طريق إعادة تنظيم الأدوار والتفكير بدرجة يصبح منها الفرد منطقيا وإيجابيا. (عبد الله، 2012: 165).

وقد أشار "إليس" إلى أن الإنسان يمتلك ميولا غريزية طبيعية تجاه العادات والمتعة والحركة والمزاح المقترنة بالتفكير الإيجابي، وأن الإنسان لديه ميولا قوية على أن جميع أموره تسير بشكل أفضل وأنه جهز ليدين أو يلوم نفسه والآخرين والعالم عندما يحصل على ما يريد، وكذلك فإن الإنسان يصل بفكره بطريقة إنسانية (عاطفية) طول حياته حتى يتعلم وبعد جهد جهيد أن يفكر بطريقة إيجابية.

لذا صاغ مثالا نظريا للشخصية الإيجابية ينطوي على مفاهيم عدة هي:

- الإستعدادات البيولوجية: فالإنسان يولد ولديه إستعداد ليكون منطقيا ممثلا لذاته محققا لها (كما يقول روجرز وماسلو) اللذان أشارا إلى أن الإنسان يولد وهو يتمتع بميول قوية لتطوير نفسه وتحقيق ذاته، ولكن لديه أيضا إستعداد قوي ليكون غير منطقي وسلبي في تفكيره، وهذا ما يسبب تهديدا للذات، ومن جهة ثانية يفكر الناس بسهولة ويفكرون حول تفكيرهم نفسه (ما وراء المعرفة، وما وراء التفكير) وهم يتعلمون من أخطائهم.
- التأثير الحضاري: يميل الناس فطريا لأن يخضعوا للتأثير، وخاصة من جانب البيئة الثقافية للفرد ومحيطه الإجتماعي، وعلى الرغم من الإختلاف بين الأفراد في هذا التأثير فالبشر يتعرضون لعدم منطقية التفكير بالخضوع لتعليم الأسرة وتوجيهات المجتمع وعاداته.
- قوة تأثير التفكير الإيجابي: إن التغيير الجوهري في الجوانب المعرفية هو الأساس فى إحداث التغيرات المهمة في الجوانب الإنفعالية والسلوك للشخص. أما إحداث تغيير في الإنفعالات والسلوك فلن يؤدي إلى تغييرات جوهرية في التفكير أو الجوانب المعرفية، لأن الإنسان يتصف بالتفكير والحوار الذاتي

الـذي يميـزه عـن غيـره مـن الكائنـات، ومـن هنـا يسـتعمل الإنسـان التفكيـر الإيجـابي لتغييـر الأفكـار السـلبية حتى يتم إحداث التغيير العميق في شخصية الفرد (الهلالي، 2013: 33-34).

9-3- نظرية الأمل " سنيدر" وآخرون (2002):

تبـدأ نظريـة الأمـل مـع إفتـراض أن الأنشـطة البشـرية والهـدف الموجـه وفقـا لـذلك هـي أهـداف تسلسـل العمـل العقلـي، وأنهـا تـوفر المكـون المعرفـي الـذي تسـتند عليـه نظريـة الأمـل، وقـد تكـون الأهـداف قصـيرة أو طويلـة الأجـل، ولكـن التـي يحتاجونهـا لتكـون ذات قيمـة لإحـتلال الفكـر الـواعي وبالمثـل يجـب أن تكـون الأهـداف قابلـة للتحقيـق، لكنهـا أيضـا تحتـوي علـى بعـض درجـة مـن عـدم اليقـين، وحـول هـذه المسـألة أجريـت مقـابلات مـع النـاس، وأشـار التقرير أن الأمـل يزدهـر فـي ظـل الإحتمـالات المتوسـطة فـي تحقيـق الهـدف. (Snyder et al, 2002: 258).

تـرى نظريـة الأمـل أنـه يتمثـل خصوصـا فـي إعتقـاد الشـخص بأنـه فـي مقـدوره أن يجـد سـبلا لتحقيـق الأهـداف المرجـوة، ويصـبح مـدفوعا لإسـتخدام هـذه السـبل وعليـه فلابـد مـن التمييـز بـين الأمـل الـذي يتخـذ طـابع الرجـاء السـلبي فـي تحقيـق الأهـداف، مـن خـلال فعـل قـوى خارجيـة وتلقـي آثارهـا مـن قبيـل إنتظـار الفـرج، وبـين منظـور الأمل الإيجابي والمبادر الذي تقول به هذه النظرية. (حجازي، 2005: 338).

كمـا يلعـب الأمـل دورا فـاعلا فـي التغييـر إذ أنـه يشـكل المحفـز عليـه، ذلـك أن التغييـر يحـدث لأن النـاس يتعلمـون تفكيـرا موجهـا نحـو الهـدف مـزودا بوسـائل وصـول، ودافعيـة فاعلـة أكثـر نجاعـة، وهـو مـا يرفـع مـن مستوى توقع النجاح في تحقيق الأهداف، وبالتالي في إمكانية التغيير. (حجازي، 2012: 132).

وقـد أشـار"Snyder & Hamilton" (2008) أن نظريـة الأمـل تتضـمن ثلاثـة مقومـات متفاعلـة تشـكل النموذج الكامل:

9-3-1-المقوم الأول:

تشكيل الأهداف إنطلاقا من الإفتراض بأن السلوك توجهه أهداف ومن ثم فإن الأهداف هي مبتغى تتابع النشاط الذهني الذي يؤسس لنظرية الأمل. وقد تكون الأهداف قصيرة المدى أو بعيدة المدى، إلا أنها يتعين أن تكون ذات قيمة كافية لكي تشغل حيز التفكير، كما تحتاج إلى أن تكون ممكنة التحقيق (وليست مستحيلة)، أي تحتاج إلى أن تتجاوز إمكان الوصول العادي الإجرائي وأن تحاط بشيء من عدم التأكد. (Snyder &Hamilton, 2008: 805).

9-3-2-المقوم الثاني:

يتعين الوصول إلى الهدف أن يدرك المرء ذاته على أنه قادر على إيجاد سبل وصول عملية إليه، أو توليد هذه السبل، وهي العملية التي يطلق عليهما "Snyder" تسمية التفكير الوسائلي الذي يعني إدراك القدرة على تدبر أو توليد سبل إجرائية للوصول.

9-3-3-المقوم الثالث:

وهو ما أطلق عليه "Snyder" تسمية التفكير التدبيري أو المعبىء للطاقات والإمكانات وما أطلق عليه "سنيدر" تسمية التفكير التدبيري وهو يعني القدرة المدركة على حشد الإمكانات للسير على سبيل الأنجع للوصول إلى الهدف، من بين البدائل التي تم توليدها. كما يعني شحذ الدافعية الذاتية وتعبتها بغية المثابرة والإصرار في السير نحو الهدف: أنا أستطيع إنجاز ذلك، ولن أتوقف أو أتراجع عن السعي وبذل الجهد من أجل ذلك، إذا لابد من تفاعل هذه الثلاثية وتكامل مقوماتها لتحقيق الأهداف الكبرى أهداف طموحة واقعية، تفكير وسائلي خلاق، تفكير تدبيري يقوم على دافعية عالية. يتطلب الأمل على عمل هذه الثلاثية بحالتها الفضلى، وعلى ذلك يصبح الأمل تبعا لنظرية " سنايدر " هو حالة دافعية فعالة تقوم على ثقة بالنجاح مشتقة بشكل متبادل التأثير، من تخطيط سبل ناجعة للوصول إلى الهدف وفاعلية عالية والمثابرة والتصميم والقدرة في التحرك على مسار البديل الناجع. (حجازي، 2012: 133-134).

9-4-نظرية " آرون بيك":

ظهرت هذه النظرية على يد "أرون بيك" على حقيقة مؤداها أن لكل فرد أفكار وتوقعات ومعاني وإفتراضات عن الذات وعن الآخرين وعن العالم المحيط به، وهي تشكر في جملتها الفلسفة الأساسية للشخص في الحياة، وأن المشكلات والصعوبات النفسية (قلق، إكتئاب، ضغط) في الحياة تحدث عندما تكون هذه الأفكار والإعتقادات والإفتراضات لديه ذات طبيعة سلبية وخاطئة، ومن هنا يسعى الفرد لكى يصبح أكثر وعيا بأنماط التفكير التلقائية السلبية والخاطئة لديه و بوجه خاص عند التعرف على هذه الأفكار السلبية أو اللاتوافقية يتم إستبدالها بأفكار إيجابية توافقية وأكثر منطقية. (حسين، وحسين، 2006: 268).

ويركز" بيك" على دور العمليات العقلية بالنسبة للدوافع والإنفعالات والسلوك حين تتحدد الإستجابات الإنفعالية والسلوكية الخاصة بشخص ما عن طريق كيفية إدراكه وتفسيره والمعنى الذي يعطيه لحدث ما، وبذلك فإن كثير من الإستجابات الوجدانية والسلوكية والإضطرابات النفسية تعتمد إلى حد بعيد على معتقدات فكرية خاطئة يبنيها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به، ومن ثم فيجب أن نعتمد على سياسة لتغيير هذه الأفكار السلبية بأخرى إيجابية عن طريق إعادة تشكيل مدركاته حتى يتيسر له التغيير في سلوكه. (أبو أسعد، 2011: 143-146).

ويرى "بيك " (1985) أن التفكير الإيجابي يساعد على صياغة المشكلة، فالمشكلة إذا لم يتحرك الفرد لحلها تبقى داخل نفسه حتى ينطلق هو إلى الآخرين لحلها، ومن هنا فإن التعرف على الأفكار السلبية والجوانب ذات العلاقة بها المعرفية السلوكية والوجدانية ، والتفاعل معها وإستبدالها بأفكار أكثر واقعية وقبولا وأقرب إلى التحقيق منها إلى الحقيقة وكذلك أن لمعرفة الخبرات والأفكار السلبية التي تواجه الأفراد في مساعدة الفرد على إختيار البدائل المناسبة، ومن هنا يكون العمل على مساعدة الفرد بشكل واقعي وأقرب للحياة التي تسبب لهم الضغوط النفسية مما يتيح الفرصة لتعديل هذه الأفكار وإستبدالها وتقديم الأسلوب الأنسب لتصحيح نمط التفكير بشكل أكثر واقعية وإيجابية. (الغرير و أبو أسعد 2009: 70).

9-5-نظرية البناء والتوسع في الإنفعالات الإيجابية:

وضعت هذه النظرية "Fredrickson " (1998)، حيث تطرح الرأي القائل بأن الإنفعالات الإيجابية تقوم بتوسعة نطاق التفكير -الفعل الآني عند الناس، كما تبني مواردهم الشخصية المستدامة. لذا فإن الإنفعالات الإيجابية غائبة وذات طبيعة توسعية عامة، توسع الإنفعالات الإيجابية مجال الرؤية والخيار والقرار وبدائل السلوك، فالإهتمام والميل بما هو إنفعال إيجابي يحرض على الإستكشاف والإنفتاح على معطيات جديدة وتجارب متكاثرة مما يوسع من مدى الذات، وكلما توسع نطاق التفكير -الفعل أدى إلى بناء موارد شخصية أكثر دواما، موارد مهارات حياتية مختلفة، أو موارد علاقات إجتماعية، أو فكرية (توسيع المدارك والمعلومات)، تحسين الوعي والإستبصار النفسي وإدارة الذات، وكلها موارد مستدامة على وجه العموم، ومن خلال خبرات الإنفعالات الإيجابية يحول الناس ذواتهم بحيث يصبحون أكثر إبداعا ومعرفة ومرونة إستيعابية وإندماجا إجتماعيا وصحة فردية.

وقد بينت "فريدريكسون" في مختبرها في جامعة ويسكونسن (2001) أن الإنفعالات الإيجابية والتعامل الذهني المتفتح يتبادلان التعزيز، مما يتضمن نطاقا أوسع من الإستجابات والحلول الفاعلة من جانب، وتحسين الصحة وسرعة الشفاء والتعامل الناجع مع الشدائد من الجانب الآخر. (374-219: 2002، Fredrickson).

وإنطلاقا من ذلك قدمت "فريدريكسون" فرضية تقول بقدرة الإنفعالات الإيجابية على إبطال مفعول الإنفعالات السلبية. فطالما أن الإيجابية تبنى وتوسع، بينما الإنفعالات السلبية تضيق وتحدد، فمن الممكن بالتالي العمل على علاج السلبية من خلال تنشيط الإيجابية، تلك هي في الواقع آلية إنشغال العلاج المعرفي الذي يعمل على تحويل الإنفعالات السلبية إلى إنفعالات إيجابية أو أكثر واقعية وتوازنا من خلال محاكمة الإفتراضات الضمنية المولدة للإنفعالات السلبية. ولقد تبين من الممارسة أن الناس ذوي الافكار الإيجابية والمرونة الاستيعابية هم خبراء في توظيف الإنفعالات الإيجابية لإبطال السلبية. (حجازي، 2012: 275).

9-6-نظرية "باديسكي وجرنبرغر " (2001):

تـرى هـذه النظريـة أن الشـخص فـي أول خطـوة يرصـد الوضـعيات التـي ولـدت حالـة التـوتر الإنفعـالي المعطلـة ويحـددها بدقـة، ويحـدد فـي الخطـوة الثانيـة الإنفعـالات والحـالات المزاجيـة المصـاحبة لتلـك الوضـعية أو الحـدث مـع تقـدير شـدة هـذه الإنفعـالات، وينتقـد مـن ثـم إلـى إستكشـاف الأفكـار والإعتقـادات أو الصـور أو الـذكريات التـي خطـرت لـه فـي تلـك اللحظـة (وقـد يكـون هنـاك العديـد منهـا). وذلـك مـن قبيـل الأحكـام التـي يطلقهـا المـرء علـى الـذات أو الآخـر أو الحـدث مـثلا (أننـي فاشـل، أو أنـي عـاجر، أو لقـد آذانـي، أو تعرضـت للإهانـة، أو هـو يحـاول النيـل منـي أو التـربص بـي، الـخ ....)، وبعـد هـذا التحديـد يـتم التركيـز علـى هـذه الخـاطرة والقيـام بمحاكمتهـا. فيسـتعرض كـل المعطيـات التـي تبـرر هـذه الخـاطرة، و ينتقـل مـن ثـم إلـى إسـتعراض كـل المعطيـات التـي تدحضـها أو تحـد منهـا، وفـي الخطـوة التاليـة تـتم الموازنـة مـا بـين المعطيـات السـلبية والإيجابيـة وصـولا إلـى تقـدير الواقـع الفعلـي، و قـد تتغلـب الإيجابيـات ممـا يـؤدي إلـى تعـديل الفكـرة الخاطئـة ومـن ثـم إلـى تغييـر الحالـة الإنفعاليـة المعطلـة، وقـد تتعـادل الإيجابيـات مـع السـلبيات فتكـون بـأزاء تقـدير واقـع للموقـف، يـؤدي بـدوره إلـى تعـديل للحالـة المزاجيـة بإتجـاه أكثـر هـدوءا وعقلانيـة، وقـد تتغلـب السـلبيات فعـلا فيصـار إلـى العمـل علـى إيجـاد مخـرج مـن الوضـعية، وبـالطبع فـإن سـرد السـلبيات يبقـى أسـهل مـن العثـور علـى الإيجابيـات عـادة، ولـذلك يـدرب الأفـراد مـن خـلال عـدة أسـاليب علـى إستكشـاف الأفكـار و الإحتمـالات وصـولا إلـى الـوعي بالإيجابيـات الضـمنية أو الكامنـة والتـي تطمسـها هيمنـة السـلبيات علـى مجـال الـوعي لـذا نحـن بحاجـة إلـى إزاحـة الركـام السـلبي المتزايـد فـي موقفنـا مـن ذاتنـا وواقعنـا ومصـيرنا وصـولا إلـى إكتشـاف إيجابياتنـا وإمكانياتنـا وفرصـنا المطموسـة تحـت طوفـان التشـاؤم والأسـى والغضـب و الإستسـلام للعجـز المتعلم. (حجازي، 2012: 89-87).

ويحـذر التفكيـر الإيجـابي مـن التغاضـي عـن معوقـات الحيـاة، إذ أن ذلـك لـيس مـن الإيجابيـة فـي شـيء، بـل هـو قـد يـؤدي إلـى التهلكـة مـن خـلال القعـود عـن المجابهـة والعمـل إلـى التغييـر. والتفكيـر الإيجـابي ينظـر: مـاهي سـلبيات وضـعية إيجابيـة، ومـا هـي إيجابيـات وضـعية سـلبية؟ وكيـف يمكـن تعظـيم الإيجابيـات فـي

المعادلة الحاكمة لهذه الوضعية؟ حيث أن التفكير الإيجابي يتصدى للسلبيات مسلحا بالإمكانات، لذا فهناك ثابت أساسي في التفكير الإيجابي يتعلق بالموقف من الذات والجماعة والمجتمع، وهنا يتعين على المرء أن يظل إيجابيا في نظرته إلى شخصه وقدراته وإمكاناته وفرصه ألا يدع اليأس يتسرب إلى ذاته. (حجازي، 2005: 331).

9-7-نظرية التوقع الإيجابي (2002) "Carver & Shrier":

إن نظام التوقع يتضمن كلا من المشاعر تجاه الوضعية والأفعال المتخذة بصددها، فإن الطبع المتفائل ذي التوقعات الإيجابية يميل إلى إظهار مشاعر إيجابية (حماس، وإثارة) إنه ينطلق من الجانب المشرق إذ هناك في المجتمع الكثير من الإشراقات التي يمكن الإنطلاق منها للنهوض القائم على رؤية ممكنة التحقيق، وصوغها في خطة وتنظيم وآلية تنفيذ، والإنطلاق من ثم في تنفيذها. وخطوات النجاح مهما كانت صغيرة تؤدي إلى مزيد من النجاح وفتح مزيد من السبل، من موقع الرؤية الواقعية التي تفتش عن الإيجابيات، وهكذا يتم التصدي لكثير من المهمات الصعبة ومواجهة مشكلات كانت حلول بعضها تبدو مستحيلة في نظر البعض.

إنه منطلق التفكير الدائم بإمكانات التوصل إلى حلول عملية وممكنة لأعقد المشكلات، من خلال بحث أفكار جديدة ومبادرات جريئة تفتش عن المنافذ في المعوقات، وتتحرك دوما إلى الأحسن مزودة بالتفاؤل والعزم، ويقوم ذلك كله على طبع متفائل وفكر نهضوي، يجافي الحزن، ويدعو إلى الفرح والإسعاد، وفتح كوة للنور والأمل. (حجازي، 2012: 116).

والمتفائل يتقبل الواقع الموضوعي من منظور تفكير إيجابي، وليس إستسلاميا قدريا، لأنه يستوعب هذا الواقع فإن تأثير المحنة أو الخيبات عليه سيكون أقل سلبية، هذا إذا لم يحول المحنة إلى فرصة يبحث عن أفضل الممكن المتبقي من الحلول والسلوكيات الإستجابية، ولا يحاول دفن رأسه في الرمل متجاهلا الأخطار. بينما المتشائم أكثر إنخراطا في وضعيات إنهزام ذاتي مع كل مترتباتها على الصحة وإدارة الحياة والمستقبل. (Carver & Shreier ,2002 :233).

والشخصية المتفائلة تعبر عن إمتلاك الفرد لتوقعات إيجابية عامة نحو الأشياء التي تمر به وتولد لديه الإحباط. فالتفاؤل يعتبر بمثابة ميكانيزم نفسي يساعد على مقاومة الكآبة والفشل واليأس. أما الشخصية المتشائمة فتعبر عن إمتلاك صاحبها التوقعات سلبية عامة نحو هذه الأشياء التي تمر به وتوصله بالتالي إلى حياة رتيبة، تمتاز بعدم الإهتمام واللامبالاة والتعاسة. (Goleman, 1995: 88).

كما يفترض "Carver Shreier " وجود إرتباط بين التفاؤل والمحاولات النشطة للتعامل مع الضغوط في الأساليب التي ترتكز على المشكلة فعندما يجابه المتفائلون مشكلات أو صعاب معنية فإنهم يبذلون فيه جهدا أكبر من الجهود التي يبذلها المتشائمون، إذن رؤيا" Carver " وزميله تشير إلى توقعات العواقب تعد محدد أساسي للسلوك. فأفعال الناس تتأثر بإعتقاداتهم بالعواقب أو النتائج المحتملة مما يؤدي إلى أحد نوعين من السلوك أما مواصلة الكفاح والنضال أو الإستسلام والإبتعاد. (البرزنجي، 2010: 47).

9-8-نظرية "تانسي كانتور" (بدائلية بناءة) (2003):

ترى " نانسي كانتور" (2003) أن البدائلية البناءة تعني تلك القدرة الذهنية أو المقاربة المعرفية التي تتيح للشخص تنظيم الأحداث والآخرين وواقعه الذاتي، في إضاءة جديدة تتيح له رؤية الأمور بشكل مختلف ينفتح على التحرك والتصرف أي أن النظرية تدعو إلى ضرورة إحلال النظرة الداعية إلى المبادرة والتجديد والبحث عن الامكانات وإبتداع البدائل، مكان النظرة التبسيطية، التعميمية القطعية، الثابتة والمغلقة في التعامل مع الواقع (نظرة الحمل الواحد والسبيل الوحيد) إننا بصدد الدعوة إلى مرونة تقدير الواقع. (حجازي، 2005: 334 -335).

تفتح (البدائلية البناءة) السبيل أمام تشغيل ثلاثية الإقتدار المعرفي المتمثلة في الإنتقاء، التعظيم والتعويض، تنطبق هذه الثلاثية على كل الأفراد والجماعات والمجتمعات على حد سواء، حيث تمثل ثلاث إستراتيجيات أساسية في توجيه النمو عبر مسار الحياة. (حجازي، 2005: 335).

ويتمثل التفكير الإيجابي في معرفة كيفية تنسيق مقومات هذه الثلاثية فيما بينها، مما يولد آلية تفكير عامة عالية الفاعلية في التقدم نحو تحقيق الغايات (فردياً جماعيا، مجتمعيا).

يشكل إنتقاء الأهداف ووسائل تحقيقها واحدا من أهم مهارات التفكير الإيجابي فرديا أو جماعيا، يحدد إنتقاء الأهداف الذي يجب أن يتصف بالواقعية ويشكل في الآن عينة درجة كافية من التحدي بحيث يعبئ الطاقات والمواد في حلتها الفضلى، كل من التوجه في السير نحو تحقيق الغايات وأولويات الإجراءات، أدوات التنفيذ وموارده معيار الإنجاز كميا وزمنيا (المقدار المطلوب تحقيقه خلال زمن معين) ، متابعة الإنجاز وتصويب المسار إذا ظهر إنحراف عن تحقيق الهدف، تقويم فاعلية الإنجاز، ويتوجها جميعا إعطاء قصد ومعنى لعملية تحقيق الأهداف الفرعية من خلال ربطها بغايات كبرى.

أما التعظيم فيتمثل في عملية إمتلاك المواد والوسائل وتدقيقها وتنسيقها بما يرفع فاعليتها إلى حالتها الفضلى خلال التطبيق لتحقيق الأهداف، إنه النشاط إلى مستواه الأعلى، ويشحذ المهارات ويعبئها بحيث تعطي أفضل مردود.

والتعويض فيعني ببساطة الشغل على البدائل، واللجوء إلى وسائل جديدة وأساليب مغايرة أكثر نجاعة حين تقتصر الوسائل المعتمدة في تحقيق الأهداف أو تفشل، فإما أن تستبدل الوسائل أو يتم تفعيل مواد ذاتية أو بيئية لم توظف بعد، وهو ما يوصلنا إلى منهجية وضع البدائل وتحليلها والمفاضلة بينها بإعتبارها تمثل أسلوبا فاعلا في حل المشكلات، يتجلى فيه التفكير الإيجابي منهجية العملية. (حجازي، 2012: 100).

9-9-نظرية "كركجارد" (2005):

قسم "كركجارد" التفكير الإيجابي إلى ثلاث مكونات متشابكة هي: المعرفة الداخلية، الإيمان والعلاقات الشخصية المؤثرة.

1.9.9. المكون الأول: المعرفة الداخلية:

إن عملية المعرفة الداخلية للتفكير الإيجابي مستندة إلى الغرض، غرض الفرد أو أعظم سبب للحياة، هو الذي يقود معرفة الفرد الداخلية عبر هذه العملية. إن ما يقود عملية الفكر الداخلية إلى فعل خارجي، هو إمتلاك الفرد غرض ما يحكمه ويقود عملية صحيفة فكره اليومية (أجندته الفكرية)، وأن معرفته الداخلية تبقيه مركزا على الهدف، ومع الهدف يجيء الغرض. كما أن الغرض فى الحياة مستند إلى مفهوم (will to meaning) لـــ "فكتور فرانكل" الذي يشير إلى الحاجة لإيجاد غرض ومعنى مناسب في حياته. وبهذا ينشغل المفكرون الإيجابيون بغرضهم، وينشغلون بالأشياء في بيئتهم الخارجية والداخلية التي تغذي غرضهم، على العكس من السلبيين الذين يغذون هزيمة غرضهم، لذا فالغرض يمكن أن يتحول إلى عمل .(Kirkegaard, 2005:08)

2.9.9.المكون الثاني: الإيمان:

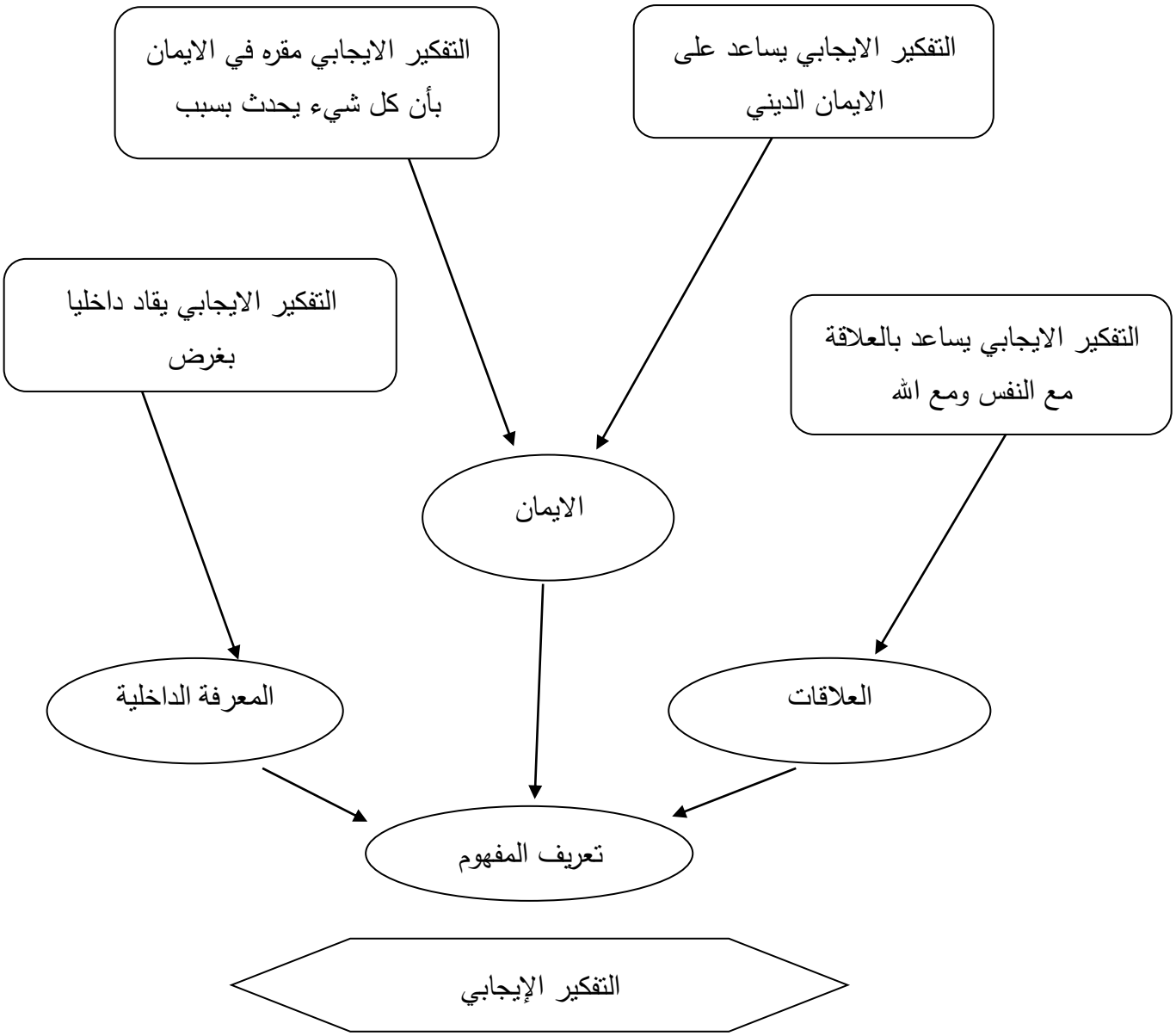
المفكرون الإيجابيون لهم إيمان بأن كل شيء في الحياة يحدث له بسبب ويعرفون بأن لديهم غرض ومعنى على الأرض، وهم وضعوا على الأرض لهدف ما وأن هناك فرصة في كل حالة، لأن هناك غرض بكل حالة والتي ستساعدهم لأن يصبحوا أقرب إلى غرضهم الأكبر في الحياة. الإيمان هو إيمان ديني، ويعرف بأنه إمتلاك ثقة وإعتقاد في ظاهرة بدون دليل تجريبي. إذن فالمفكر الإيجابي عنده ثقة في الطبيعة والعالم والإله، وهم أعطوا الغرض الذي سيساعدهم، ينجزون ذلك الغرض فى الحياة بدون أن يرى دليلا جسديا فى الحقيقة وهذه هي الروحانية هي التجربة الشخصية الخاشعة لشيء مقدس أو أعظم من النفس، أن السمة الرئيسية للمعرفة الداخلية في التفكير الإيجابي بأن سيكون لدى الفرد الغرض الذي هو أكبر من نفسه والذي يرتبط بالروحانية. وتشجيع وجهات النظر الدينية والدنيوية في أغلب الأحيان إنعكاس أكثر تفاؤلا من أحداث الحياة عبر إكمالها الأجوبة للعديد من الاسئلة الأعمق في الحياة. ويشتق الناس في أغلب الأحيان الإحساس بالغرض والمعنى من إيمانهم وتزودهم الروحانية بالإيمان والشجاعة والأمل وذلك يسهل إتخاذ القرارات والأعمال الحكيمة. (Kirkegaard, 2005 :09).

3.9.9. المكون الثالث: العلاقات الشخصية المؤثرة:

العلاقات الشخصية المؤثرة يمكن أن تكون منقسمة إلى أكثر من ثلاث مجموعات، التي تتضمن علاقة الفرد مع نفسه ومع الله وعائلته. وهذه العلاقات تعزز شعور الفرد بأن لديه أناس آخرون، أو كائنات تساعده خلال الحياة، ولديه دائما توجيه ودعم منهم وأن العلاقات الإيجابية مع الناس والكائنات ذوو المعنى تساعده لإعطاء معنى وغرض للحياة.

وترتبط المعرفة والغرض الداخلي بتثمين الذات، وأن يكون الفرد بسلام مع نفسه. أما العلاقة الحيوية مع الله، فإن العديد من الناس يعتقدون بأنهم يعملون كل شيء لوحدهم، والناس بدون العلاقة مع الله يبحثون عن الأجوبة فقط للأسئلة عن الحياة ضمن أنفسهم لكن في أغلب الأحيان لا يستطيعون إيجاد الأجوبة. وأن الناس الذين يعتمدون فقط على أنفسهم يوقنون بالإفتقار للإتجاه والغرض، وهم يفتقدون إلى التوجيه، وبدون الإيمان ليس هناك غرض. والسمة الثالثة هي العلاقات المهمة مع العائلة، والعائلة يمكن أن تتضمن روابط الدم، أو الأصدقاء وهؤلاء يساعدون جميعا

الفرد على العثور على الغرض والسعادة في الحياة، فالتفكير الإيجابي مدعوم عبر علاقة الفرد بنفسه وبالله وبالمقربين، سواء أكانوا أقرباء أو أصدقاء. (Kirkegaard, 2005: 13 -14).



شكل رقم (03): المفكر الإيجابي في نموذج التفكير الإيجابي. (Kirkegaard, 2005: 17)

- **تعقيب على نظريات التفكير الإيجابي:**

من النظريات السابقة نلاحظ أن هناك عدة نظريات فسرت التفكير الإيجابي وأن كل عالم فسر حسب توجهاته ومجال بحثه، فنجد " سليجمان" فسر التفكير الإيجابي بإرتباطه بالتفاؤل والتشاؤم لدى الفرد وكذلك القيمة العامة التي يعطيها الفرد لنفسه من خلال إمكانياته والتنشئة الإجتماعية وأن للفرد القدرة الكاملة في إختياره لطريقة تفكيره.

كما فسرته نظرية " باديسكي" من خلال الشخصية المتفائلة وأن هناك إرتباط بين التفاؤل والمحاولات النشطة للتعامل مع الضغوط التي تواجهها.

في حين ركز "اليس" على السلبية والإيجابية فالفرد قد يقع ضحية لأفكاره السلبية، لكنه وبما أنه كائن عاقل ويملك غريزة إيجابية ويتصف بالحوار الذاتي فمن السهل عليه تحويل الأفكار السلبية إلى أفكار إيجابية، كما ركزت "نانسي كانتور" على ضرورة البحث عن الإمكانات وإبتداع البدائل وتصويب المسار من أجل تحقيق الأهداف والغايات.

أما "سنايدر" فقد فسر التفكير الإيجابي بالأمل فهو حالة دافعية فعالة من أجل النجاح والوصول إلى للهدف والتحرك على مسار البديل الناجح. وذهب " بيك" إلى أن التفكير الإيجابي ما هو إلا محصلة التوقعات والإفتراضات والإعتقادات المحيطة بالفرد، فإذا كانت إيجابية كان التفكير إيجابي وإذا كانت سلبية ويحصرها القلق والإكتئاب والضغط حتما سيكون التفكير سلبي، وذكرت " فريدريكسون" بأن الإنفعالات الإيجابية تؤدي إلى التفكير الإيجابي والإنفعالات السلبية تؤدي إلى التفكير السلبي فالفرد هنا رهن إنفعالاته.

الملاحظ أن كل النظريات مهما كان تفسيرها للتفكير الإيجابي إلا أنها كلها تحث عليه وأنه السبيل الوحيد لحل المشاكل التي تنتاب الفرد، فبه يرتقي ويساعده على إستثمار عقله وسلوكه وإكتشاف قدراته وإمكانياته وقواه الكامنة وتتغير حياته للأفضل.

10. سمات الأشخاص ذوو التفكير الإيجابي:

يشكل التفكير الإيجابي العلاج الناجح للحفاظ على المعنويات وحسن الحال النفسي و لا يعني أن تتغاضى عن سلبيات الحياة الفعلية، فذلك ليس من الإيجابيات في شيء، فالتفكير الإيجابي هو على العكس من ذلك ، ينظر بشكل جدي إلى سلبيات وضعية ما و إيجابياتها في الوقت نفسه و يوازن بينها، و ينظر كيف يمكن العمل على تعظيم الإيجابيات في هذه الوضعية و كيف يمكن الحد من سلبياتها، و هناك

ثابت أساسي في التفكير الإيجابي يتعلق بالموقف من الذات، إذ يتعين على الشخص رغم عثراته و خيباته و حالات فشله أن يظل إيجابيا في نظرته لذاته و قدراته و إمكاناته و فرصه و ممارساته، و أن لا يدع اليأس يتسرب إلى ذاته في الحكم عليها و جلدها. إذ في مقابل الخيبات هناك العديد من الإنجازات والنجاحات، وفي مقابل العثرات هناك فرص ممكنة. كل هذه الإيجابيات يتعين البناء عليها لتجاوز العثرات والإخفاقات. (حجازي، 2012: 38).

ويظهر ذلك جليا من خلال سمات الأفراد والتفكير الإيجابي والتي تلخصت في النقاط التالية:

- يتسم صاحب التفكير الإيجابي بالمرونة الفكرية، فإنه يذعن للحق ويتوق إلى معرفة الجديد من المعلومات سواء كان موافقا أو مخالفا لها.
- أن لغة ومفردات صاحب التفكير الإيجابي تتمتع بالمرونة قابلة للأخذ والعطاء، قادر على الحوار والمناقشة العلمية، قادر على الدخول في مناقشات وحوارات مثيرة ومفيدة بالنسبة له وللآخرين.
- مدخلات وطروحات صاحب التفكير الإيجابي تمتاز بالسمو والرقي حيث مفاهيمه ومقولاته منطقية وقابلة للتعديل والتغيير إذا إقتضت الحاجة لذلك.
- يتصف صاحب التفكير الإيجابي بقدرته الفائقة على إختيار كلامه بحيث لا يجرح الآخرين ولا يستهزئ بهم، ويقدم نقده وملاحظته للآخرين على شكل نقد بناء ومفيد.
- يتصف صاحب التفكير الإيجابي بفكر مستنير وقادر على إبداء الرأي مع احترام الرأي الآخر، ويستعمل ما يناسب من المفاهيم ومصطلحات للموقف أو موضوع النقاش دون زيادة أو نقصان،
- وبالتالي يكون حديثه مناسب للموقف ومقنع للطرف الآخر.
- إن صاحب التفكير الإيجابي يحاول قدر الإمكان إعطاء تصور طبيعي وواقعي عن ذاته أمام الاخرين ويقدم نفسه للآخرين بشفافية وبشكل متواضع، لأنه يدرك أن المثالية والكمال ليست من صفات البشر وبالتالي لا حاجة إلى تقنيع شخصيته بما لا يفيد ولا يلزم.

- أن صاحب التفكير الإيجابي يمتلك أساليب مبتكرة وجديدة تناسب التطور الحاصل، فهو بذلك يعتبر من الأفراد المبدعين القادرين على إعطاء حلول ناجعة وفاعلة للمشكلات المحيطة له ولغيره.
- صاحب التفكير الإيجابي يكون أكثر قدرة على الإنجاز.
- يكون أكثر مهارة في معالجة ضغوط الحياة، ويكون أكثر قدرة على التعايش مع الآخرين والتفاعل معهم بإيجابية.
- تقدير الحياة ورفض الهزيمة.
- يبحثون عن التغيير من حالة التفكير السلبي إلى الآداء الكامل بطريقة التفكير الإيجابي ولديهم رغبة جادة في التغيير.
- المفكرون بشكل إيجابي دائما يركزون على نجاحاتهم ويستعملون جملا لفظية تدعم هذا النجاح في أبسط صورة، كأن يذكر الفرد لنفسه" إنني أتحسن الآن"، " لن أجعل عقلي يخونني"، " لن أجعل الضغط يغلبني".
- لديهم الميل والقوة الدافعة لتحقيق ذواتهم وتحسين صورهم.
- لديهم إستعمال لإستراتيجية التحدث الذاتي التي تمكن أصحابها من زيادة مراقبة قدرة الفرد على الأفكار الداخلية والقناعات الموجبة لتوقعات الفرد للنجاح في حل المشكلات، وزيادة قدرة الفرد على الإدارة الذاتية للتفكير في وجهات إيجابية، ليصبح أكثر تحكما بطريقة إرادية في عمليات التفكير وإتجاهاتها.
- إن المفكرون إيجابيا ينشغلون بحوارات داخلية تساعدهم في توجيه مشاعرهم وإتجاهاتهم ودائما ما يكون مضمونها إيجابيا ودافعيا نحو المحاولة والتعلم. (الهلالي، 2013: 78-79).

ومن جهة أخرى ذكر الفقي في صفات الشخصية الإيجابية ما يلي:

- الإيمان بالله سبحانه وتعالى والإستعانة به والتوكل عليه: أي أن الشخصية الإيجابية شخصية مؤمنة بالله عز وجل وتتوكل عليه حق التوكل والإستعانة به في كل الأوقات.

- القيم العليا: الشخصية الإيجابية تعيش بقيم عليا مهما تكن المؤثرات أو الإغراءات، فنجدها تبتعد عن السلوكيات السلبية مثل الكذب والغيبة والنميمة والفتنة والإستغلال والتدخين وكل ما يؤثر على الصحة، بل تتميز هذه الشخصية بالصدق والأمانة وحب الخير للناس والكرم والإنتماء لله سبحانه وتعالى والتطبع بأخلاق الرسول عليه الصلاة والسلام والتسامح المتكامل.
- الرؤية الواضحة: الشخصية الإيجابية الناجحة تعرف جيدا ما تريد على المدى القصير والمتوسط والبعيد وتعرف ماذا تريد، ومتى تريده، وكيف تستطيع أن تحصل عليه بإستخدام كل مصادرها وإمكانياتها وتخطط للتنفيذ بمرونة تامة حتى تحصل على أهدافها.
- الإعتقاد والتوقع الإيجابي: الشخصية الإيجابية تعلم جيدا قوة قانون الاعتقاد والتوقع، وكيف أن أي شيء تعتقد فيه بأحاسيس مرتبطة وتتوقعه ينجذب إليك من نفس نوعه، وهذا الإعتقاد والتوقع مرتبط إرتباطا وثيقا بإيمانه بالله سبحانه وتعالى ومعرفته أن الله عز وجل لا يضيع من أحسن عملا.
- التركيز على الحل عند مواجهة الصعوبات: الشخصية الإيجابية الناجحة تعرف جيدا قوة قانون التركيز، وكيف أنه يلغي أي شيء آخر لكي يستطيع الإنسان أن يركز إنتباهه على ما يريد، لذلك فهو يركز على الحل والإحتمالات، ويعرف جيدا أن كل مشكلة مهما تكن لها حل. لذلك فهو يأخذ الأمور ببساطة، ويفسرها لنفسه بطريقة إيجابية ويستمر يفكر بهذه الطريقة مهما تكن آراء الناس أو المؤثرات الخارجية أو الداخلية حتى يجد الحل للمشكلة.
- الإستفادة من التحديات والصعوبات: الشخصية الإيجابية لا تركز فقط على الحل بل تستفيد من أي تحد تواجهه وتستخدمه في التخطيط للمستقبل، وبذلك فهي تحول التحديات إلى مهارات وخبرات قوية وتجارب يستند اليها.
- لا يدع التحديات والصعوبات تؤثر على أركان حياته: الركن الروحاني، الركن الصحي، الركن الشخصي، الركن العائلي، الركن الاجتماعي، الركن المهني، الركن المادي.

فلو واجه الشخص الإيجابي تحديا ماديا أو مهنيا فهو لا يدع هذا التحدي يؤثر على باقي الأركان، بل على العكس يكون أقوى روحانيا، ويهتم أكثر بنفسه وأفكاره وصحته وعائلته، وبذلك فهو يضع التحدي في إطاره الطبيعي والحقيقي ولا يعطيه قوة أكثر مما يستحقها وبذلك يعيش حياته بإتزان تام ويركز على الحل في نفس الوقت.

- واثق من نفسه يحب التغيير وخوض المخاطر: الشخصية الإيجابية تعرف جيدا أن التغيير شيء واقعي لا يستطيع أي إنسان أن يتجنبه، لذلك فهو يعرف ما يريد من أهداف ويخطط لتنفيذها ويضع كل الإحتمالات لها، ويضعها في الفعل وهو يقيم ويعدل في خطته، وفي نفس الوقت يتعلم من أخطائه ثم يعود مرة أخرى للتنفيذ بثقة تامة في الله سبحانه وتعالى.
- يعيش بالأمل والكفاح والصبر: من المعروف أنه بدون الأمل يضيع الأمان و يقع في مطبات التحديات و الأحاسيس و التفكير السلبي و الأمراض النفسية و العضوية، الشخصية الناجحة تعرف أن الأمل هو بداية التقدم و النمو، و لولا وجود الأمل لتوقف كل شيء ، و لا ما حاول أي إنسان أن يفكر في التغيير و التقدم أو النمو، و من جهة أخرى تعرف الشخصية الناجحة أن الأمل هو البداية و لكن بدون الفعل و الكفاح لا يحدث التقدم، لذلك فإن الشخصية الناجحة مكافحة إلى أبعد الحدود لا تكل و لا تمل مهما كانت الظروف أو المؤثرات أو التحديات، و عندما تستنفذ كل الوسائل الممكنة فهي تصبر صبرا جميلا لكل ما قد يحدث من صعوبات.
- إجتماعي ويحب مساعدة الآخرين: الشخصية الإيجابية تتمتع بشخصية محببة إلى القلب، لما تتمتع به من أسلوب إيجابي يحترم ويتعامل معهم بتقبل تام دون محاولة التحكم فيهم أو إستغلالهم أو السيطرة عليهم، ولكن على العكس فهو يحب الناس ويتمتع بمساعدتهم فيقوم بتقديم يد العون لهم بكل الطرق سواء كان ذلك بالأموال أو الوقت أو التعليم، الشخصية الإيجابية تعلم جيدا أن الإنسان يموت ولكن يمكن لأفكاره أن تعيش وتساعد الآخرين، لذلك فهو لا يبخل الناس بتقديم يد العون والمساعدة لهم. (الفقي، 2016: 107-110).

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل يمكن القول بالرغم من حداثة موضوع التفكير الإيجابي إلا أنه إستطاع فرض نفسه في الميدان البحثي على جميع الأصعدة ويظهر ذلك جليا من خلال أهميته وفوائده وكذلك الأسس التي بني عليها. فهو يعتبر عنصرا أساسيا في البناء العقلي المعرفي، فلا يخلو ميدان إلا ووجدت مشكلات تعيق العمل به فالتفكير الإيجابي وجد لإيجاد حلول ممكنة ومناسبة لهذه المشكلات النظرية والعملية.

وإذا كان التفكير الإيجابي هو العمليات العقلية على البناء من أجل حل المشكلات والنمو والتطور والتقدم فما أحوج الميدان التربوي لهذا البناء ولهذا التفكير الإيجابي والذي يعتبر أساسيا للمعلم والمتعلم على حد سواء، فالمعلم إذا فكر بإيجابية إستطاع التأثير على المتعلم بأن يفكر أيضا بطريقة إيجابية وهو ما يؤدي إلى النجاح والتميز والسعادة والدافعية أيضا.

الفصل الثالث:

جودة الحياة

تمهيد

1-الجذور التاريخية لجودة الحياة

2-تحديد مفهوم جودة الحياة

3-تعاريف جودة الحياة

4-أبعاد جودة الحياة

5-أبعاد جودة حياة التلميذ

6-مجالات ومقومات جودة الحياة

7-بعض المفاهيم ذات الصلة بجودة الحياة.

8-النظريات المفسرة لجودة الحياة.

9-قياس جودة الحياة.

10-جودة الحياة في الجزائر.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يسعى الإنسان دائما – بإختلاف عمره – إلى إشباع حاجاته الأساسية بأكبر قدر ممكن يتاح له، حتى يعيش حياة أفضل إلا أن المقومات الحياتية لا تنتهي عند هذا الحد بل لابد على الفرد أن يعمل من أجل تحسين ظروف حياته ويحسن بجودتها لأنها تعتبر نقطة البداية لحل الكثير من المشكلات التي تعترضه يوميا ومفهوم جودة الحياة يتغير بتغير الزمن وكذلك بتغير الحالة النفسية للإنسان، وفيما يلي نتطرق إلى تاريخ هذا المصطلح، ثم تحديد مفهومه، بعد ذلك سوف نتطرق إلى : تعريفات لجودة الحياة، أبعاد جودة الحياة بصفة عامة ثم أبعاد جودة حياة التلميذ بصفة خاصة، مجالات و مقومات جودة الحياة، بعض المفاهيم ذات الصلة بجودة الحياة، النظريات المفسرة لجودة الحياة، قياس جودة الحياة، و في الأخير لمحة عن جودة الحياة في الجزائر.

1. الجذور التاريخية لجودة الحياة:

يعد كتاب الأخلاق لأرسطو(384-322 ق .م) أحد المصادر المبكرة التي تعرضت لتعريف جودة الحياة حيث قال إن كلا من العامة أو الدهماء أو أصحاب الطبقة العليا يدركون الحياة الجيدة بطريقة واحدة و هي أن يكونوا سعداء، ولكن مكونات السعادة عليها خلاف إذ يقول بعض الناس شيئا ما في حين يقول آخرون غيره، ومن الشائع كذلك أن الرجل نفسه يقول أشياء مختلفة في مختلف الأوقات، فعندما يقع فريسة للمرض فإنه يعتقد أن السعادة هي الصحة و عندما يكون فقيرا يرى أن السعادة هي الغنى، ويرى أرسطو أن الحياة الطيبة wellbeing تعني حالة لا شعورية (مسعودي، 2015: 204)، و إفترض أن السعادة من فعالية و نشاط الروح و بالتالي تحقق حياة سعيدة.(الهمص، 2010: 46).

وأُعِيدَ إستخدام مصطلح جودة الحياة في المجال السياسي عندما إقترح "توماس جيفرسون thomas jefferson " رئيس الولايات المتحدة (1809-1881) أن يضاف للدستور "الحق في السعادة لكل أمريكي". (حرطاني، 2014: 32).

كما وعد "هوفر-Hoover"(1932) وهو أحد المرشحين للرئاسيات، المواطنين خلال حملته الإنتخابية بتحسين مستوى جودة الحياة لكل فرد بينهم، على أن تكون هناك "سيارة داخل كل مرآب ودجاجة لكل صحن"(عمران، 2009 :44).

إلا أنه ظهر جليا مصطلح جودة الحياة في المجال الطبي اذ كان مقتصرا في البداية على الأبحاث العلمية المبنية على حياة المرضى، وإستمر توظيف هذا المصطلح في هذا المجال لفترة طويلة ، وإقترح أعضاء من منظمة الصحة العالمية(WHO-1947) مفهوما ضمنيا لجودة الحياة و توجه هذا المفهوم إلى الرعاية الصحية عندما تم تعريف الصحة "حالة صحية جيدة تشمل الجوانب الفسيولوجية و العقلية والإجتماعية وليس بالضرورة غياب المرض"، وبقي هذا المصطلح حتى عام (1978)، حيث وسعت المصطلح و أوضحت أن للأفراد الحق في الرعاية النفسية و جودة حياة كافية و ذلك طبعا بالإضافة إلى الرعاية الفيسيولوجية.(08: 2002, Prutkin).

وقد إعتمد الباحثون على البحث الإستكشافي (المنهج التاريخي) من خلال (25) سنة للإطلاع على الأبحاث المنشورة ذات العلاقة بموضوع البحث (جودة الحياة) والمقدرة بـ:

-(20) بحث من الفترة الزمنية (1980-1990).

-(158) بحث من الفترة الزمنية (1990-1995).

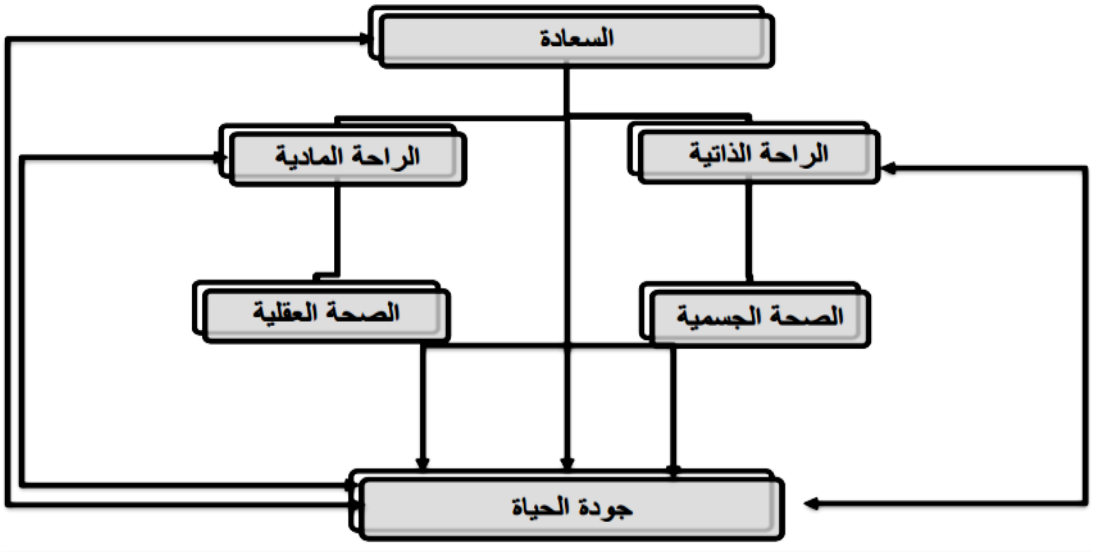
-(360) بحث من الفترة الزمنية (1995-2000).

-(627) بحث من الفترة الزمنية (2000-2005). (الهنداوي، 2011: 33).

من خلال ما سبق نلاحظ التطور التاريخي المتسارع للبحث في موضوع جودة الحياة، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على الضرورة الملحة وأن جودة الحياة أصبحت مطلب أساسي لإشباع حاجات الإنسان الصحية والنفسية والإستمتاع بالخدمات المعنوية والمادية إضافة إلى ذلك قدرته على إتخاذ القرار والإحساس بقيمته الإنسانية.

2.تحديد مفهوم جودة الحياة:

يرى "Nordenfelt" أن مفهوم جودة الحياة يتشابك عادة مع جملة من المفاهيم مثل السعادة، الراحة المادية، الراحة الذاتية، الصحة الجسمية والعقلية، وعليه فقد مثلها بالمخطط التالي:



شكل رقم (04): مفهوم جودة الحياة حسب "Nordenfelt". (مأمون،2015: 69)

1.2. لغة:

من الناحية اللغوية يرتبط مفهوم الجودة " Quality" بالكلمة اللاتينية "Qualitas" وهي تعني طبيعة الفرد أو طبيعة الشيء وتعني الدقة والإتقان. (بخيت، 2012: 13).

وطبقا لإبن منظور الجودة أصلها من الفعل الثلاثي " جود"، والجيّد: نقيض الرديء، والجمع جياد وجيادات، جمع الجمع. وجاد الشيء جودة أي صار جيدا، وقد جاد جودة وأجاد: أتي بالجيد من القول أو الفعل. (إبن منظور، 1993: 215).

وذكر كاظم من الفعل الثلاثي "جوّد" أي شيء "جيد" والجمع "جياد"، و"جيائد" بالهمزة، ومنها "أجاد" الشيء أي أحسنه، و "جودة تجويدا" أي " قدمه على أكمل وأحسن وجه ممكن".

كما تعني الجودة حسب قاموس أكسفورد: الدرجة العالية من النوعية أو القيمة، فالجودة عبارة عن مجموعة من المعايير الخاصة بالأداء الممتاز والتي لا تقبل المناقشة أو الجدال، ويشير هذا إلى أن الأفراد يتعلمون من خلال خبراتهم أن يميزوا بين الجودة العالية والجودة المنخفضة عن طريق إستخدام مجموعة من المعايير التي تميز بين النوعين من الجودة.

من خلال هذه التعاريف يتحدد لنا مفهوم الجودة على أنه: الحسن العالي والإيجابية في الشيء سواء كان معنوي أو مادي، كذلك الدقة والإتقان، والوصول بالشيء إلى أقرب درجة من الكمال حتى يحقق الرضا والإبتهاج.

" والحياة في هذا المفهوم يمكن أن تحلل من جوانب عدة، ومن ثم فإن "نوعية الحياة" مفهوم يجعل معاني متعددة تستخدم في سياقات مختلفة". (كاظم، 2006: 69).

2.2. إصطلاحا:

تعتبر جودة الحياة من المفاهيم المحيرة الواسعة الإستعمال خاصة أنه يدخل ضمن مفاهيم علم النفس الإيجابي، كما لا يفوتنا الذكر أن هذا المفهوم تم التطرق إليه في جميع المجالات.

فعلى سبيل الذكر: السياسة، الإقتصاد، العلوم الطبيعية، الصحة، علم البيئة، علم الإجتماع، الإدارة، علم النفس، التربية... والملاحظ أن البحث والإهتمام بهذا الموضوع في تزايد وإتساع مستمر، وقد كان لعلم النفس السبق في فهم وتحديد المتغيرات المؤثرة على جودة حياة الإنسان، ويرجع ذلك في المقام الأول إلى أنها في النهاية هي تعبير عن الإدراك الذاتي لتلك الجودة فالحياة بالنسبة للإنسان هي ما يدركه منها". (كاظم، 2006: 69).

ولعلم النفس السبق كونه الوحيد الذي يدرس السلوك الإنساني (الضبط، التحكم، التنبؤ)، وهو أي السلوك الإنساني بدوره يساهم في تحقيق جودة البيئة المحيطة بالفرد، وعليه يمكن القول إن جودة السلوك الإنساني تؤدي حتما إلى جودة الحياة.

وقد إختلفت وجهات النظر في تحديد المفهوم حيث يمكن تجميع تعاريف جودة الحياة في إتجاهين تناولا محاولات لتعريف جودة الحياة:

- الدراسات الأمبريقية: قام فيها الباحثون بجمع معلومات من المختصين أو عينات من المجتمع لإكتشاف ما يمكن أن يعنيه هذا المفهوم.
- الدراسات الإفتراضية: حدد الباحثون تعريف موضوعي لجودة الحياة مستوحى من التعليقات المنبثقة من علم النفس والفلسفة. (david ,1994 :23).

ولأن معرفة الإختلاف والتباين تؤدي إلى التقرب من معرفة كنه الشيء فسنتطرق إلى بعض هذه التعريفات:

3.تعاريف جودة الحياة:

1.3.تعريف الجودة:

تعرف الجودة بأنها عملية بنائية تهدف إلى تحسين المنتج النهائي ولا يمكن إعتبارها عملية خيالية او معقدة، حيث تستند على الإحساس العام المحكم على الأشياء. (أحمد، 2007: 17).

وعرفها كروسبي "Crosby" بأنها مطابقة المتطلبات.

أما جوران "Juran" فقد عرفها بأنها ملاءمة الإستخدام.

في حين عرفها فيجينبام "Feigenbaum" بأنها ملاقاة وتحقيق توقعات العملاء.

أما ديمنج " Deming" فقد عرفها أنها الوفاء بحاجات المستفيد حاليا ومستقبلا وتخفيض الإختلافات، والجودة المحسنة تؤدي لتكلفة منخفضة حيث تقل الأخطاء والأعمال التي يتكرر أداؤها ويحسن إستخدام الوقت والموارد والنتيجة إنتاجية أعلى ورضا الطلاب. (مجيد، 2008: 153).

2.3.تعريف جودة الحياة:

تعرف جودة الحياة بأنها الإستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية، والإحساس بحسن الحال وإشباع الحاجات والرضا عن الحياة، فضلا عن البيئة الداخلية والإحساس بحسن الحال وإدراك الفرد لقوى متضمنات حياته وشعوره بمعنى الحياة إلى جانب الصحة الجسمية الجانبية وإحساسه بمعنى السعادة وصولا إلى عيش حياة متناغمة ومتوافقة بين جوهر الإنسان والقيم السائدة في المجتمع (الزويني، 2016: 160).

ترى "رايف" أن جودة الحياة تتمثل في الإحساس بحسن الحال، كما نستطيع تحديد ذلك الإحساس بالدلائل السلوكية التي تدل على إرتفاع مستوى رضا الفرد عن ذاته وعن حياته بشكل عام، وإستقلاليته في تحديد مسار حياته، والسعي إلى تكوين علاقات إجتماعية ناجحة ومتبادلة مع الآخرين، كما يرتبط ذلك بالشعور العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسية. (Ryff, 2006 :85).

وتعرف أيضا أنها قدرة الفرد على إشباع حاجات الصحة النفسية مثل: الحاجات الفيسيولوجية والعلاقات الإجتماعية الإيجابية، والتوافق الأسري والرضا عن حياته العملية والإستقرار الإقتصادي، والقدرة على مقاومة الضغوط الإجتماعية والإقتصادية، وهذا يؤكد أن شعور الفرد بالصحة النفسية من المؤشرات العالية الدالة على تحقيق جودة الحياة لدى الفرد. (Longest,2008 :03).

عرف "عبد المعطي" جودة الحياة بأنها: "تعبير عن الإدراك الذاتي للفرد، وتقييمه للنواحي المادية المتوافرة في حياته، ومدى أهمية كل جانب منها بالنسبة للفرد في وقت محدد، وفي ظل ظروف معينة، ويظهر بوضوح في مستوى السعادة أو الشقاء والذي يكون عليه، ويؤثر بدوره على تعاملات الفرد وتفاعلاته اليومية. (جبر، 2005: 17).

وترى منظمة الصحة العالمية(OMS-1994): أن جودة الحياة مفهوم واسع يتأثر بشكل معقد بكل من الصحة الجسمية للفرد، علاقاته الإجتماعية ومستوى الحكمة في ذاته بالإضافة إلى علاقته مع العوامل الفاعلة في بيئته. (بهلول، 2009: 38).

أما منظمة اليونيسكو: فهي تعتبر نوعية الحياة مفهوما شاملا يضم جوانب الحياة ليشمل الإشباع المادي للحاجات الأساسية، والإشباع المعنوي الذي يحقق التوافق النفسي للفرد عبر تحقيقه لذاته، وعلى ذلك فجودة الحياة لها ظروف موضوعية ومكونات ذاتية. (بخش، 2006: 09).

أما "الكرخي" فيعرفها هي:" شعور الفرد بالرضا والسعادة والقدرة على إشباع الحاجات في أبعاد الحياة الذاتية والموضوعية والتي تشمل النمو الشخصي والسعادة البدنية والمادية، والإندماج الإجتماعي والحقوق البشرية. (مبارك، د س: 720).

في حين يذهب "ديني" إلى أن جودة الحياة هي:" الإدراكات الحسنة للفرد إتجاه مكانته في الحياة من الناحية الثقافية، ومن منظومة القيم في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، وكذلك علاقته بأهدافه وتوقعاته وثوابته ومعتقداته وتشمل أوجه الحالة النفسية ومستوى الإستقلال الشخصي. (شيخي، 2014: 75).

ويرى "رينيه وآخرون": أن جودة الحياة هي إحساس الأفراد بالسعادة والرضا في ضوء ظروف الحياة الحالية، وأن تتأثر بأحداث الحياة والعلاجات وتغير حدة الوجدان والمشاعر وأن الإرتباط بين تقييم جودة الحياة الموضوعية والذاتية يتأثران بإستبصار الفرد. (مصطفى، 2012: 111).

و قد عرفها "فرانك" :" بأنها حسن إمكانية توظيف إمكانيات الإنسان العقلية والإبداعية و إثراء وجدانه ليتسامى بعواطفه و مشاعره و قيمه الإنسانية و تكون المحصلة هي جودة الحياة، و جودة المجتمع و يتم هذا من خلال الأسرة

المدرسية و الجامعة و بيئة العمل وحتى خلال التركيز على ثلاث محاور هامة هي: التعليم والتثقيف ،و التدريب ،و يعرفها أيضا : بأنها إدراك الفرد للعديد من الخبرات و بالمفهوم الواسع شعور الفرد بالرضا مع وجود الضروريات في الحياة مثل: الغذاء و السكن، و ما يصاحب هذا الإحساس من شعور بالإنجاز و السعادة و جودة الحياة بالمفهوم الضيق خلو الجسم من العاهات الجسمية.(Frank, 2000: 24).

في حين أشار العدلي " قد تتمثل جودة الحياة لدى البعض بإمتلاك الثروة التي تحقق السعادة في حين يرى البعض الآخر أن الحياة الجيدة هي التي يتوافر فيها فرص العمل والدراسة ويراها آخرون أنها التي يتمكن فيها الفرد من الحصول على مبتغاه دون عناء أو جهد. (شيخي، 2014: 75).

•تعقيب على التعاريف:

نلاحظ من خلال هذه التعاريف التعقيد والتباين فيما بينها ويرجع ذلك لعدد العلماء والباحثين فلكل مجال وتخصص وبيئة ولكل منهم وجهة نظر خاصة به، كما أن تواتر البحث في مفهوم جودة الحياة أدى إلى كل هذا التباين والإختلاف فقد ذكر "استول" (2000): " أنه نادرا ما يحظى مفهوم ما بالتبني الواسع على مستوى الإستخدام العلمي أو الإستخدام العملي العام في حياتنا اليومية وبهذه السرعة مثل ما حدث لمفهوم جودة الحياة. (كاظم، 2006: 67).

ضف إلى ذلك فحداثة الموضوع تلعب دورا كبيرا في ذلك، كل هذا أدى إلى صعوبة تحديد تعريف محدد وواضح يتفق عليه وقد ذكر "الأشول" أن من بين أسباب الصعوبة:

- حداثة هذا المفهوم على مستوى التناول العلمي.
- لا يرتبط هذا المفهوم بمجال محدد من مجالات الحياة أو بفرع من فروع العلم. (كاظم، 2006: 69).
- تطرق هذا المفهوم للإستخدام في العديد من العلوم إذ يستخدم أحيانا للتعبير عن الرقي في مستوى الخدمات المادية والإجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، كما أنه يستخدم في التعبير عن إدراك الأفراد لمدى قدرة هذه الخدمات على إشباع حاجاتهم. (David ,2006 :02)

- كما أن مفهوم جودة الحياة يتأثر بتأثير المتغيرات الثقافية لكل مجتمع مما يجعل هناك فروقا في التعريف بين الثقافات المختلفة. (هاشم،2001: 126).

4. أبعاد جودة الحياة:

من خلال ما تطرقنا إليه من تعاريف لجودة الحياة لاحظنا توجه العلماء والباحثين المختلف لهذا المفهوم والذي يمكن أن نشير إليه من خلال عنصرين، نتطرق في العنصر الأول إلى الأبعاد العامة لجودة الحياة فيما نركز في العنصر الثاني وبنوع من التفصيل على أبعاد جودة حياة التلميذ.

- **الأبعاد العامة لجودة الحياة:**

✓ **البعد الموضوعي(الخارجي):**

يركز أصحاب هذا البعد أو الإتجاه على النواحي الموضوعية الخارجية وكل ما يتعلق بها كتفسير لجودة حياة الإنسان، ويطلق عليها أيضا جودة الحياة الموضوعية وتعني ما يوفره المجتمع لأفراده من إمكانيات مادية، إلى جانب الحياة الإجتماعية الشخصية للفرد. (المشاقبة، 2014: 36).

ومن بين هذه الإمكانيات والخدمات المسكن، الغذاء، التعليم، العمل، الزواج، الرفاهية وغيرها من متطلبات الحياة التي يمكن ملاحظتها مباشرة، ومن أصحاب هذا الإتجاه نذكر على سبيل المثال لا الحصر " كاظم ومنسي" حيث أشارا إلى أن جودة الحياة هي شعور الفرد بالرضا والسعادة من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات التي تقدم له في جميع المجالات: الصحية، الإجتماعية، التعليمية... إلخ.

نذكر أيضا "عبد المعطي" الذي بين أن جودة الحياة ما هي إلا تقييم الفرد للنواحي المادية المتوفرة له في حياته.

وبنفس السياق وفي نفس الإتجاه يبين " الهادي": أن جودة الحياة تتمثل عند البعض في إمتلاك الثروة التي تحقق السعادة أو الحياة الجيدة التي تتوفر فيها فرص الدراسة والعمل.

لكن إذا أقررنا بهذا الإتجاه فالسؤال المطروح وكما ذكرت "مشري" لماذا بقيت معدلات الإنتحار ونسبة إنتشار الإكتئاب والأمراض النفسية عالية في مجتمعات أقل ما يقال عنها أنها توفر مستوى عال جدا من جودة الحياة وفق هذا الإتجاه؟ (مشري، 2014: 225).

✓ **البعد الذاتي(الداخلي):**

يركز أصحاب هذا الإتجاه على النواحي الذاتية للفرد كمعيار لمفهوم جودة الحياة، فلا يتحدد هذا المفهوم إلا بالرضا الذاتي للفرد، فمشاعر الفرد وإنفعالاته وعواطفه وحاجياته هي المحدد الأساسي لجودة الحياة، بالرغم من إختلاف الباحثين في ترتيب هاته الحاجيات، فترتيب "ماسلو" "Maslow" الشهير للحاجات يختلف عن ترتيب "غريفان" "Griffin" الذي قدمه عام (1988) أين إعتبرها نظام معايير مكتسب يعطي للحياة بنيتها ويوضحها فيما يلي:

" تأكيد الذات والنجاح، تحقيق الإستقلالية، الحرية، فهم العالم والذات، تقدير الفرح وجمال الحياة والعلاقات".

هذا الإختلاف قاد "ميلبات" "Milbat" (1996) إلى إعتبار السياق الذاتي كنتاج لإدراك الفرد للوظيفة الجسمية والإنفعالية والإجتماعية مع الأخذ بعين الإعتبار آثار المرض وعلاجاته.

✓ **البعد التكميلي:**

ونجد هناك بعدين أحدهما تجميعي والآخر دينامي:

- التجميعي: كتعريف OMS(1984) لجودة الحياة على أنها " مفهوم واسع جدا يتأثر بشكل معقد بالصحة الجسمية للفرد، حالته النفسية، علاقاته الإجتماعية درجة إستقلاليته وعلاقته بالعوامل الأساسية المحيطة.

وتعرفها أيضا (OMS) على أنها "مجمل المصادر والطاقات الشخصية والإجتماعية الضرورية لفرد ما كي يحقق طموحاته ويشبع حاجاته".

- الدينامي: وذلك كتعريف "لوتون" " Lowton" (1997) "كنظام متعدد الأبعاد من جهة، ومن خلال المعايير الإجتماعية والمحيطية المعيارية والمعايير الذاتية لنظام فرده". (الزروق، 2008: 43).

وقد عبر المشاقبة عن البعد الأخير بجودة الحياة الوجودية والتي تعني مستوى عمق الحياة داخل الفرد، والتي من خلالها يمكن للفرد أن يعيش حياة متناغمة، ويصل إلى الحد المثالي في إشباع حاجاته البيولوجية والنفسية كما يعيش في توافق مع الأفكار والقيم الروحية والدينية السائدة في المجتمع. (المشاقبة، 2015: 36).

5. أبعاد جودة حياة التلميذ:

يقترح "أبو سريع وشوقي وأنور مرسي" (2006) نموذجا لتفسير وتقدير جودة الحياة يعتمد على تصنيف المتغيرات المؤثرة في تشكيل جودة الحياة موزعة على بعدين متعامدين، يشمل البعد الأفقي قطبي توزيع محددات جودة الحياة حسب كمونها داخل الشخص أو خارجه، وتسمى "بعد المحددات الشخصية الداخلية في مقابل المحددات الخارجية " "Internality vs externality dimension.

ويمثل البعد الرأسي توزيع تلك المحددات وفق أسس قياسها وتقدير مدى تحققها، والتي تتوزع ما بين أسس ذاتية يقدرها الفرد من منظوره الشخصي كما يدركها ويشعر بها، إلى أسس موضوعية تشمل الإختبارات والمقاييس ومقارنة الشخص بغيره أو بمتوسط جماعته المعيارية، أو إعتمادا على معايير كمه وكيفية أخرى مثل الملاحظة ومقاييس التقدير، ويسمى "بعد الذاتية في مقابل الموضوعية "Subjectivity vs objectivity dimension" ويتضمن الشكل بعض الأمثلة لمحددات جودة الحياة كما يلي:

–تقدير الذات	الذاتية	–التوافق الأسري
– الفاعلية الذاتية		– الرضا عن الصداقة
–التدين		–العلاقة مع الزملاء
– الهوايات الشخصية		–الرضا عن المصروف
المحددات الداخلية		المحددات الخارجية
–الصحة العامة		–الدخل الشهري للأسرة
–القوام البدني		–المصروف الشخصي
–القدرات والمهارات الشخصية		–نوعية السكن
–التفوق الدراسي		–نوعية مكان العمل
	الموضوعية	

شكل رقم (05): تصور أبو سريع وآخرون (2006) (تصنيفات محددات جودة الحياة في حياة الطالب وفق موقعها داخلية وخارجية وطريقة قياسها ذاتية–موضوعية). (فواطمية،2015: 317).

5-1-جودة الصحة والمحيط الصحي:

تمثل جودة الحياة توجها إجتماعيا بيوفيزيائيا نحو مفهوم الصحة ولكن لا يوجد تعريف واحد موحد حول جودة الحياة الصحية. (kasturi ,2010)، ومع ذلك نميز بين مفهومي الصحة المتعلقة بجودة الحياة والحالة الصحية، في كل الحالات يقدم الشخص تقييما ذاتيا، ففي الحالة الصحية يصف الشخص كمية المشاكل التي يعاني منها، ولكن في جودة الحياة المتعلقة بالصحة يصف الشخص التأثير العاطفي لهذه المشاكل على حياته.

جودة الحياة وعلاقتها بالصحة أو " الصحة المتعلقة بجودة الحياة" تقليديا كانت مرتكزة على: " علم الأمراض"، نموذج الصحة والتبعية وتأثرت بمقياس الضعف الجسدي والعقلي، التي تضعف الدور والوظائف الإجتماعية، بإيجاز إختارت آداء الأفراد individual's performance للنشاطات الأساسية لمواصلة وظائف المجتمع المفتوح على مداه (الكبير، الواسع)." المذهب الوظيفي" العملي (the model of funcytionalism)، هذه المقاربة أدت إلى التأثير سلبا على المقاييس حسب الإيجاب.

مقاربة أخرى لتعريف الصحة المتعلقة بجودة الحياة تصورتها في:" الفجوة بين الصحة الحالة، والحالة العملية (الوظيفية) وتطلعات الفرد لذلك "، ويستند هذا النموذج على التوقعات الإجتماعية والمقارنات مع الآخرين، في حين بذلت محاولات لتفعيل وقياس هذه الفجوة، وهناك(04) أطر على الأقل تدعم مصداقية محتوى هذا النموذج. (Alison ,2003: 2-3).

وهنا يمكننا القول أن الجودة الصحية للتلميذ أو جودة المحيط الصحي للتلميذ يتمثل في توفير جميع الإحتياجات وإحترام الشروط الأساسية للبيئة التي من خلالها يمكن للفرد عامة وللتلميذ خاصة من التمتع بجودة حياة صحية، ضف إلى ذلك التغذية السليمة والعناية الطبية وممارسة الأنشطة البدنية كالرياضة والمسابقات والرحلات...إلخ، كل هذه العناصر وغيرها تعتبر من أهم مؤشرات جودة الحياة الصحية للتلميذ. (عبد الكريم، 2006: 10).

5-2-جودة المحيط المدرسي:

كانت ولاتزال أخطر مشكلات التعليم في الوطن العربي، (حسب تقارير التنمية البشرية) تتمثل في تردي جودة التعليم ونوعيته مما يقود أحد الأهداف الأساسية للتنمية الإنسانية، وهو تحسين جودة الحياة للبشر وإثراء القدرة للمجتمعات، ويطرح ذلك تحديات خطيرة أيضا في وجه المكونات الرئيسية للنظام التربوي التي تؤثر في جودة التربية وتضم هذه المكونات السياسات التعليمية والمعلمين وشروط عمل المربين والمناهج الدراسية ومنهجيات التعليم.

فالتربية هي نظام كلي متكامل من المعلومات العلمية الموضوعية، والقيمية الأخلاقية من شأنها أن تغير الواقع بشرط ان تحقق البناء القوي في عالم دائم التغيير. (عبد الكريم، 2006: 81-86).

وإعترافا بأهمية المدرسة في حياة الأطفال، قد إعترفت منظمة الصحة العالمية (2007) إلى تعزيز صحة الطلاب في السياق المدرسي واحدة من أغراض المبادرة العالمية للصحة المدرسية المعلنة كانت خلق بيئة صحية في المدارس تحترم رفاهية وكرامة التلميذ وتوفر العديد من الفرص للنجاح. هذه المبادرة تعكس تنامي الوعي بالعلاقة بين صحة الطلاب والأداء المدرسي والإرتياح وعلاوة على ذلك، وقد أظهرت الدراسات وجود علاقة هامة بين نظرة الطلاب إلى جودة حياتهم والإرتياح النفسي ومواقف المدرسة، الرضا عن المدرسة والعلاقة مع المدرسين والتحصيل الدراسي.

5-2-1-المعلـم:

عبر أحد المربين قائلا " أن عملية التربية تقوم بين الفرد وعوالمه الثلاثة:" علم الطبيعة، عالم المجتمع، عالم الأخلاق"، وموقف المعلم بين الفرد وعوالمه والتفاعل المستمر بين الفرد وهذه العوالم". (بحرة، 2014: 05).

فالمعلم هو روح العملية التعليمية ولبها وأساسها الأول وركنها الركين ويشير لفظ المعلم إلى كل فرد يتحمل مسؤولية تربية التلاميذ داخل المدارس والمعلم هو أساس العملية التربوية. لا يستقيم أمرها ولا تؤتي ثمارها إلا إذا كانت القوى البشرية العاملة في ميدانها ذات كفاءة ومؤمن بالرسالة التربوية وقيمتها وكان المعلم ذو ضمير حي وواع.

وهو الشخص الذي كلفه المجتمع بإعداد النشئ الجديد ويمثل الأداة التي بها تتحقق أغراض التربية السامية. ويرى محمد إسحاق أن المعلم:" هو أهم مصدر لتوثيق العلاقة بينه وبين التلميذ". (عثماني، 2006: 31).

5-2-2-علاقة المعلـم بالمتعلم:

إن علاقة المعلم بالمتعلم أساس كل عمل تعليمي أو تربوي، ذلك أن نوع هذه العلاقة هو الذي يحدد طريقة الإثارة ونوعها وعليها تتوقف النتيجة النهائية للتربية.

والطريقة التي يستخدمها المعلم ينبغي أن تكون قائمة على أساس العلاقات التي يفرضها العمل التربوي ومنها ما يلي:

- العلاقة التي تشعر بأنه شخص مرغوب فيه ومحبوب من طرف الآخرين.
- العلاقة التي تجعله يثق في عمله ويعتمد على نفسه.
- العلاقة التي تجعله يحس بأنه أمام شخص يعطف عليه ويقدر ظروفه ويعرف دوافع سلوكه.
- العلاقة التي تجعل العمل المدرسي قائما على أساس الرغبة وليس على أساس الرهبة.
- العلاقة التي تجعل جميع الأطفال يشعرون بأنهم أمام شخص عادل في معاملته وفي تقويمه لأعمالهم.
- العلاقة التي تجعله يشعر بالإنتماء للمجموعة وتقل فيه دواعي الغرور والإنطواء، إن هذه العلاقات وغيرها من الأسس التي ينبغي أن تبنى عليها طرق التعليم ذلك أن المعاملة جزء من الطريقة ولا يمكن أن تنجح الطريقة إذا لم تكن هذه المعاملة تستمد أصولها من أصول الطريقة. (همزة الوصل، 1974: 116).

5-3-جودة الحياة النفسية:

يعد مصطلح جودة الحياة النفسية من المصطلحات المعقدة نسبيا إذ يسهم فيه مجموعة من المكونات ويواجه المراهقون الكثير من التحديات والمصاعب التي ربما تؤثر بصورة دالة على جودة حياتهم النفسية بل وعلى إحساسهم الشخصي بنوعية وطبيعة حياتهم النفسية من حيث الرضا/عدم الرضا وغير ذلك من المؤشرات المتعلقة بالصحة النفسية بصفة عامة.

وفيما يتعلق بالمراهقين بصفة خاصة يتسع نطاق هذه التحديات والمصاعب لدرجة ربما يجد المراهق نفسه محاصرا بالكثير من الأسئلة المصيرية إن جاز التعبير، على سبيل المثال كيف يقرر القيم والمثل التي يجب أن تنظم حياته في سياقها؟ كيف يقرر المهنة التي يود العمل بها في المستقبل؟ ما هي صورة الحياة التي يود أن

يحياها؟.ولهذه الأسئلة في واقع الأمر علاقة مباشرة بجودة الحياة النفسية للمراهقين بصفة خاصة لإتجاههم نحو مرحلة الرشد.

و يوجد في واقع الأمر الكثير من الدراسات التي تصدت لهذه القضية إلا أن معظمها طرح تعاريف واسعة عامة بل و مبهمة في بعض الأحيان لهذا المصطلح في إطار تعريف الصحة النفسية بصفة عامة و تنتظم هذه التعاريف في سياق الإعتقاد بأن مصطلح الصحة النفسية نفسه يضم عاملين أساسيين: الضيق أو الكدر النفسي و جودة الحياة النفسية، و يشير "ماسي و آخرون" (1998) و "ولكنسون و والفورد" (1998)، إلى عامل الضيق أو الكدر الإنفعالي (يقصد هنا الخلو من الضيق أو الكدر الإنفعالي بطبيعة الحال).كأحد أهم عوامل الصحة النفسية يمكن تعريفه إجرائيا من خلال قياس القلق و الوجدان السلبي أو الحالة الوجدانية السلبية بمضامينها و مؤشراتها و محدداتها المتباينة.(أبو حلاوة، 2010: 09).

في حين يمكن تعريف جودة الحياة النفسية بوصفها العامل الثاني المكون للصحة النفسية إجرائيا من خلال رصد وتقييم المؤشرات الدالة على الرضا عن الحياة والسعادة الشخصية والوجدان الموجب أو الحالة الوجدانية الإيجابية، بمعنى آخر يمكن إعتبار عامل الضيق أو الكدر الإنفعالي ممثلا للصحة النفسية السلبية بينما تمثل جودة الحياة النفسية المكون الإيجابي منها. (wallford,1998 :15).

بينما صاغ "ماسي وآخرون" (1998) مقياسا للصحة ضمناه العاملين المشار إليهما (الضيق أو الكدر الإنفعالي وجودة الحياة النفسية). وحددوا فيها المكونات الأساسية لكل عامل فيما يتعلق بالضيق أو الكدر الإنفعالي ويمكن تعريفه إجرائيا من خلال قياس: إحتقار الذات، النزق وسرعة الغضب، والتوتر العام، القلق والإكتئاب والإنعزال الإجتماعي.

تجدر الإشارة إلى أن جودة الحياة النفسية مكون معقد نسبيا، ويبدو أنه يتأثر بصورة كبيرة بالكثير من العوامل والمؤثرات التي قد يصعب حصرها بصورة تامة، ونتيجة للتكوين المتعدد العوامل لجودة الحياة النفسية، وبالتالي يمكن القول أن تأسس فهم لما يشكل أو يكون جودة الحياة النفسية والعوامل التي تسهم في تنمية أو تحسين جودة

الحياة النفسية لدى البشر بصفة عامة مطلبا رئيسيا للتعامل مع وفهم جودة الحياة النفسية للمراهق. (أبو حلاوة، 2010: 10).

في حين تقترح "رايف" (1998): أن جودة الحياة النفسية تتضمن الأبعاد التالية: تقبل الذات، العلاقات الإجتماعية الإيجابية مع الآخرين، الإستقلالية، السيطرة على البيئة، الغرض من الحياة، والتطور الشخصي.

وتعرف هذه الأبعاد على النحو التالي:

- تقبل الذات: ويشير إلى القدرة على تحقيق الذات إلى أقصى مدى تسمح به القدرات والإمكانيات، النضج الشخصي، والإتجاه الإيجابي نحو الذات ونحو الماضي.
- العلاقات الإجتماعية الإيجابية: وتشمل القدرة على إقامة علاقات إجتماعية متبادلة مع الآخرين قائمة على الثقة والتواد، القدرة على التوحد مع الآخرين، القدرة على الأخذ والعطاء والتعلم من الآخرين.
- السيطرة على البيئة أو الكفاءة البيئية: القدرة على إختيار وتخيل البيئات المناسبة لمن هم مثله، إضافة إلى المرونة الشخصية أثناء التواجد في مختلف السياقات البيئية.
- الغرض من الحياة: أن يكون للمرء هدف من الحياة ورؤية وتوجه تصرفاته وأفعاله نحو تحقيق هذا الهدف مع المثابرة والإصرار وتنحية كل المنغصات التي قد تحول دون تحقيق ذلك الهدف.
- التطور الشخصي: يشير التطور إلى قدرة المرء على تنمية قدراته وإمكانياته الشخصية لإثراء حياته الشخصية ويمكن النظر إلى كل هذه المكونات لأصحاب المستوى المرتفع من جودة الحياة الشخصية قادرون على الإلتصاق والتمسك بالخصائص أو المواصفات الإيجابية لآبائهم ورفضهم للخصائص والصفات السلبية بصورة مقبولة، ومثل هذه النوعية من المراهقين يقفون على أرض صلبة ينطلقون منها لخلق حياة رشد قوية راقية معتمدين على أنفسهم. أما الذين يختبرون العكس في هذه المجالات تنخفض بصورة دالة جودة حياتهم الشخصية. (أبو حلاوة، 2010: 10).

5-4-مفهوم جودة الحياة الأسرية:

يعتبر مفهوم جودة الحياة الأسرية من المفاهيم التي لم تحظ بالإهتمام الكافي على مستوى الإستخدام العلمي أو على مستوى الإستخدام العملي في حياتنا اليومية، غير أن مستخدمي هذا المفهوم لم يتفقوا بعد على معنى محدد لهذا المصطلح وقد يرجع ذلك لحداثة المفهوم على مستوى التناول العلمي الدقيق، وإنه إستخدم في العديد من العلوم حيث يستخدم أحيانا في التعبير عن الرقي في مستوى الخدمات الإجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، كما يستخدم للتعبير عن إدراك الأفراد لمدى إشباع هذه الخدمات لحاجاتهم المختلفة. وقد زاد الإهتمام في الآونة الأخيرة في دراسة جودة الحياة الأسرية ذلك نظرا لأهميتها في توافق الأبناء على المستوى الإجتماعي، والإنفعالي والنفسي، ومن ثم تحسين الصحة النفسية لديهم، ويفسر ذلك "بوتنام" Putnam(1990)، بأن جودة الحياة الأسرية من أكثر الموضوعات أهمية، حيث إفترض أن الأسرة هي المنظمة الأساسية الأكثر تماسكا في المجتمع وهي تمثل رأس المال الإجتماعي في المجتمع. (عبد المقصود وشند، 2010: 496).

تعد جودة الحياة الأسرية من العوامل الهامة في فهم جودة حياة الطفل، حيث يؤكد الباحثون على أن جودة حياة الفرد يجب أن تشمل جودة حياة المحيطين به (Bailey & William.1993). ولقد ظهرت فكرة جودة حياة الأسرة من البحث في جودة حياة الفرد. ويعرف "باراك وآخرون" جودة حياة الأسرة على أنها مقابلة إحتياجات الأسرة وتمتع أعضائها بحياتهم معا كأسرة، وإمتلاك الفرصة لجودة الحياة الأسرية وهي: التفاعل الأسري، الحياة اليومية، الحالة المدنية المتيسرة للوالدين والإتزان الإنفعالي، والبيئة المادية، والصحة الإجتماعية والتماسك. (عبد الرحمن وحسين، 2006: 14).

وهناك إجماع متزايد حول أهمية الأسرة في حياة الأطفال، إلا أنه لا توجد معلومات كافية حول طبيعة العلاقة بين الظروف البيئية والخبرات الخاصة والمرتبطة بجودة الحياة، ولقد قدم "جيرانك" (Guralink ;1998) بعدين منفصلين للأسرة مرتبطة بجودة حياة الطفل وهي:

- خصائص الأسرة والتي تشمل الملامح الديمغرافية الإجتماعية.
- أنماط التفاعلات التي تتم داخل الأسرة.

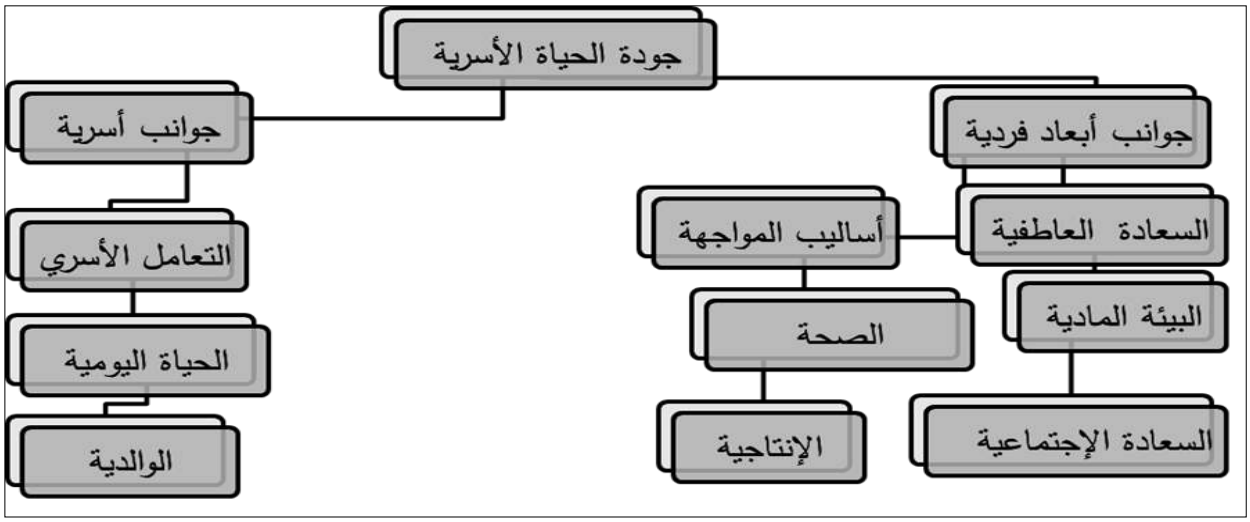
كما يؤكد على أن القوة التنبؤية الهامة لجوانب العلاقات لبيئة الأسرة في التنبؤ بجودة الحياة للأطفال في الأسرة، وتشمل علاقات داخل الأسرة كلا من الترابط بين أفراد الأسرة بعضهم البعض والأنظمة التفاعلية (&Karuss Jacvbs, 1999).

تعتبر جودة الحياة الأسرية مفهوما متعدد الأبعاد ظهر في السنوات الأخيرة خاصة في الولايات المتحدة الامريكية مركزا إهتمامه بالأسر التي لديها أفراد معاقين.

وقد صنف "باراك وآخرون Park& all" (2002) جودة الحياة الأسرية إلى أربعة أبعاد أساسية هي:

التفاعل الأسري، الوالدية، الحالة المادية المتيسرة للوالدين، والسعادة الإنفعالية، ويضيف "باراك" (2003) إلى أن أبعاد جودة الحياة الأسرية يمكن أن تصنف إلى بعدين رئيسيين هما:

- البعد الأول: جوانب أو مجالات فردية، وتتمثل في السعادة الإنفعالية، البيئة المادية، السعادة الإجتماعية، الصحة الإنتاجية، والمقاومة وأساليب المواجهة.
- البعد الثاني: فهو الجانب أو المجالات الأسرية، وتتمثل في التفاعل الأسري، الحياة اليومية الوالدية، الحالة المادية المتيسرة. (عبد المقصود وشند، 2010: 50). والمخطط التالي يبين جودة الحياة الأسرية:



شكل رقم (06): أبعاد جودة الحياة الأسرية حسب Purk(2003). (عبد المقصود وشند، 2010: 50).

5-5-جودة الحياة الأسرية:

تعتبر الأسرة المؤسسة الإجتماعية الأولى المسؤولة عن التنشئة الإجتماعية و الضبط الإجتماعي و هي إتحاد تلقائي يتم نتيجة الإستعدادات و القدرات الكاملة في الطبيعة البشرية التي تنزع إلى الإجتماع، تلعب دورا أساسيا في سلوك الأفراد بطريقة سوية أو غير سوية من خلال النماذج السلوكية التي تقدمها لصغارها، فأنماط السلوك و التفاعلات التي تدور داخل الأسرة هي النماذج التي تؤثر سلبا أو إيجابا في تربية الناشئين (wallfok ,1987)، لقد كانت الأسرة و لا زالت أقوى مؤسسة إجتماعية تؤثر في كل مكتسبات الإنسان المادية و المعنوية.

ويعرف "بيرجس ولوك" (bearges & lock) الأسرة بأنها "مجموعة من أشخاص يتحدون بروابط الزواج أو الدم أو التبني، فيكونون مسكنا مستقلا، ويتفاعلون في تواصل مع بعضهم البعض في أدوارهم الإجتماعية المختصة كزوج وزوجة، أم وأب، إبنة وإبن، أخ وأخت الأمر الذي ينشأ لهم ثقافة مختلفة".

ويشير مفهوم الأسرة كذلك إلى "جماعة إجتماعية لا يمكن تجزئتها، وتقسيمها إلى جماعات أخرى، وتستند الأسرة في وجودها على عدد من العناصر الأساسية كالعنصر البيولوجي والنفسي والثقافي". (أبو جادو، 1998: 245-246).

يرجع إحتفاظ الأسرة بدورها الرئيسي في التنشئة الإجتماعية للأفراد كما ذكر "السيد أحمد عثمان" (1988) إلى ما للأسرة الإنسانية بصفة عامة من خصائص أساسية مميزة عن سائر المؤسسات الإجتماعية مما يجعلها أنسب هذه المؤسسات لتبدأ فيها وتشتق هذه الخصائص من عاملين:

- أن الأسرة هي الوحدة الإجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الفرد.
- أن الأسرة تعتبر النموذج الأمثل لما أسماه "كولي" (cooly) الجماعة الأولية. (حمدان، 2008: 180-197).

كما تؤثر الأسرة على النمو النفسي للطفل وتكوين شخصيته وتحديد ملامحها، كما تؤثر في نموه العقلي والجسمي والإجتماعي وذلك عن طريق نمط التنشئة الأسرية التي تتبعها.

✓ **الناحية الجسمية:**

يتأثر النمو الجسمي للطفل بالظروف الإقتصادية والإجتماعية والصحة السائدة في الأسرة، فالتيسير في الناحية المادية وتوفر أصحاب الصحة كالنظافة والغذاء الجيد ووسائل الراحة وغيرها من العوامل الكافية لحماية وصيانة

الأطفال من الأمراض وإتاحة الفرصة لهم للعب حتى تنمو أجسامهم نموا سليما متزنا كما يتأثر نموه بإنعدام هذه الأساسيات الضرورية.

- ✓ **الناحية العقلية:**

إن أول مصدر يكتسب منه الطفل اللغة هو الوالدين قبل أن يكتسبها من الوسط الخارجي أو التعليمي أي المدرسة لأنه يتأثر بأفكار وآراء الكبار عن طريق حديثهم وتعاملهم معه أو مع الآخرين فتزداد معارفه تبعا للمستوى الثقافي الذي يعيش فيه، ثم يبدأ قاموسه اللغوي في التوسع بتوسع دائرة إحتكاكه وتفاعله في المجتمع.

- ✓ **الناحية الإجتماعية:**

تؤثر الأسرة تأثيرا هاما في الطفل من الناحية الإجتماعية في أنها تطبع فيه أساليب السلوك الإجتماعي وطريقة معاملات الآخرين، وكل ذلك يكون عن طريق تقليده للكبار، لإعتقاده بأنهم النموذج الفريد والمثالي للإقتداء، على هذا الأساس يجب مراعاة خطورة هذا التأثير والحرص على أن الأسرة بالدرجة الأولى منبع للقيم والمبادئ الحسنة ولأنماط سلوكية فاضلة تخدم الفرد والمجتمع. (المركز الوطني، 2001: 16-17).

- ✓ **تلبية الحاجات المادية:**

وتتمثل خاصة في المأوى والمأكل والملبس، وهي شروط ضرورية لصحة الطفل وسلامته البدنية.

- ✓ **توفير جو عاطفي سليم:**

من أهم العوامل التي يتحتم على الأسرة توفيرها للأطفال، الدفء العاطفي والتقبل والحنان، وغيرها من الإحساسات النفسية الضرورية لبناء شخصيات سليمة متوازنة، فالطفل لا يشبع هذه الحاجات يبقى طول حياته يعاني من جوع عاطفي.

- ✓ **واجبات تربوية:**

للطفل حقوق تربوية، تبدأ في الأسرة من خلال علاقات الأولياء بأطفالهم وإجاباتهم عن أسئلتهم وإستفساراتهم.

ذلك أن الأطفال يتعلمون اللغة والتعامل مع الآخر والقيم الإجتماعية والثقافية من خلال الأسرة.

- ✓ **توفير الحماية:**

إن الحاجة إلى الأمن والإستقرار من أقوى الدوافع والحاجات النفسية التي يحتاجها الطفل حيث يشعر أن من يحيطون به يحبونه، ويتقبلونه. (بوفلجة، 2013: 07).

- ✓ **علاقات أفراد الأسرة:**

يعتمد الفرد في طفولته على والديه بشكل تام إعتمادا شبه كلي، بواسطتهما يلبي حاجاته، وأن أي خلل يقع في هذه الوظيفة من إفراط أو تفريط (غياب توازن)، لا شك وينعكس على الفرد وتفيد في هذا الصدد نتائج الكثير من الدراسات عن نوعية العلاقات الإجتماعية المتبادلة داخل الأسرة خاصة العلاقات بين الآباء، والمراهقين عاملا رئيسيا في تحديد مستوى جودة الحياة النفسية لهؤلاء المراهقين. (shek,1997 :11).

فالطفل ينظر بنظر ثاقب يستشف الإنسجام أو الخلاف المحيط به، وهو ينتظر من والديه أن ينجحا في حياتهما ويرفض تماما أن يفشلا، إنها حاجة للإحترام أو الإعجاب والتقليد، وأنه كلما زاد تعاونهما وإتفاقهما وإحتفاظهما بكيان الأسرة–مما يخلق جوا هادئا يبعث على الأمن والطمأنينة–إلا وينشأ الطفل متزنا.

ويبقى الطلاق أقصى مظاهر الخلاف بين الأزواج ومنه تنشأ العديد من الإضطرابات النفسية أو المرضية من قبيل الجنوح، والعدوانية، والأنانية، والسلبية، والتبول الليلي، وصعوبات الأكل والكلام، وإحتراف الدعارة. ففي دراسة للدكتور "عبد العزيز القوصي": "لما يزيد عن (300) حالة من حالات الأحداث المجرمين تبين أن (75%) تقريبا من الحالات، يرجع فيها الإجرام والتشرد رجوعا مباشرا إلى إنهيار صرح الأسرة، مما يمكن أن يدل على أن تماسك كيان الأسرة له الأثر القوي المباشر في سلوك الأبناء"، فالبيت الذي لا يخلو من العراك والشتائم، وتبادل التهم لا يقل خطورة عن البيت الذي إنفصمت عراه بالطلاق"، فأسرة الصراخ والمشاكل لا تعطي سوى أطفال قلقين مترددين ذوي شخصية منكمشة إجتماعيا".

كما نجد حالات يعاني فيها الطفل من الرفض من أحد والديه أو كليهما، فتراه يميل إلى إبداء سلوك عدواني سماته الكذب والتمرد والتحايل، والبرود والشعور بالهوان والقلق والعزلة، والتربية التي يغلب أن ينبت فيها الرفض هي سوء الملاءمة الزوجة، فشعور الأم نحو زوجها الذي تبغضه قد يمتد إلى الطفل والزوج قد يكره طفل زوجه التي لا يحبها إنه كلما كانت العلاقة بين الوالدين إيجابية، إلا وأحس الطفل بالسرور والإستقرار النفسي، والمحبة والسعادة النفسية وكلما كانت علاقتهما سلبية إلا وأحس الطفل بالضيق، والقلق النفسي، وإكتسب حركات عصبية وميولات عدائية:"ويمكننا أن نقول إنه كلما قلت هذه الخلافات زاد في العادة إحتمال صلاحية الجو العائلي لتربية الأطفال تربية صالحة".

هناك عنصران يمتزجان إمتزاجا تاما ليشكل حياة الأسرة، تربية الأطفال والحب بين الزوجين، ولا حياة للأسرة حقا من غير هذين العنصرين..." حب الأطفال وحب زوجته". (النحكامي، ب س: 21-22).

وقد خلصت دراسة "شيك" على وجه التحديد إلى أن تقدير الأداء الوظيفي الأسري المحدد الرئيسي لجودة الحياة النفسية والتحصيل الدراسي وللسلوك وحل المشاكل لدى المراهقين، ويعلن "شيك" أن نتائج دراسته تفيد بوجود إرتباطات دالة بين الآداء الأسري والوظيفي والتوافق النفسي والإجتماعي، وخاصة الصحة النفسية الإيجابية. (Shek, 1997).

ومن العوامل الأخرى قد تزيد أو تقلل من مستوى جودة الحياة النفسية للمراهقين مدى التعرض للضغوط النفسية وكل من الشهرة وعلاقات المودة المتبادلة بين الأقران، كما خلصت دراسة "سيكي و ديسكري" (1984) أن الضغوط التي يتعرض لها المراهق في الأسرة والمدرسة ومواقف التفاعل مع الأقران ترتبط بمدى جودة الحياة النفسية أو الصحة النفسية العامة لهم، أكثر من ذلك فقد خلصت كذلك إلى أن الضغوط في سياق الحياة الأسرية لها تأثير رئيسي على جودة الحياة النفسية والصحة النفسية العامة للمراهقين. (أبو حلاوة، 2010: 10-11).

في هذا الصدد يشير "مصطفى فهمي" إلى أن التفاعلات الشخصية في الجو الأسري تغطي كل من العلاقات الثنائية بين الأب والام من جهة، وبين كل منهما من جهة أخرى، كما تغطي التفاعلات الشخصية كل العلاقات المتبادلة بين كل الأخوة والأخوات وبين كل الأقرباء الذين يعيشون معهم، فإذا كانت هذه العلاقات الثنائية بين كل عضو في الأسرة والعضو الآخر متزنة ومعتدلة متسمة بالمحبة والمودة وموفرة لهما الطمأنينة في جو من الرعاية

الأسرية الناضجة، فإن آثارها ستنعكس بالضرورة على مظاهر آداء كل منهم، مما يجعلهم يعيشون في حياة نفسية مستقرة.

وقد تؤثر نوعية العلاقات المتبادلة بين الطفل وأسرته على ثقة الطفل بنفسه أو تحط من قدره لذاته، أما التشجيع والعطف والإتزان في العلاقات الأسرية يجعل شخصية الطفل تنمو نموا سليما إذ لا يمكن إنكار العوامل الإجتماعية المحيطة بالطفل في توجيهه ونموه الإجتماعي.

كما تلعب الأسرة دورا كبيرا في تطوير مفهوم إيجابي عن الذات لدى الطفل وذلك من خلال الممارسات الوالدية داخل الأسرة فكلما كانت هذه الممارسات إيجابية سوية أدت إلى تكوين مفهوم إيجابي لدى الطفل، هذا المفهوم الإيجابي ينعكس بدوره على توافق الطفل ذاتيا، ولكن يبقى إدراك الطفل لهذه الممارسات ذا أهمية في تكوين هذا المفهوم، فإذا كان هذا الإدراك يتفق مع الممارسات الوالدية الإيجابية أدى إلى تكوين مفهوم إيجابي عند الطفل عن ذاته وبالتالي على توافقه. ومن ثم تصبح الأسرة بصفة عامة بما تتضمنه من علاقات مثمرة مع الأبناء مجالا يستطيعون من خلاله إشباع حاجاتهم على الحب والألفة والمودة. (عبد المقصود وشند، 2010: 492).

وقد أصبحت الأسرة الآن الموضوع المفضل في البحوث التي أجريت مؤخرا على النجاح الأكاديمي. كبحوث علماء الإجتماع مثل "بورديو وباسيرون" (1970)، "برنشتاين" (1972)، وركزت على المعالم الثقافية والإقتصادية الخاصة في وسط الطفل كالعوامل التي تعزز النجاح الدراسي للمتعلم. وكذلك "دورنبوش" (1990)، "شتاينبرغ" (1991)، "ديسلانسر" (1992)، و "أفورتوني" (2003) الذين ركزوا على العوامل الأسرية الداخلية والذاتية كالممارسات التعليمية، التفاعلات بين الآباء والأمهات وبين أبناءهم، الإحترام بين الوالدين. (أبو حلاوة، 2010: 11).

ويشير اريكسون Erikson أن لدور الوالدين أهمية بالغة في مدى سوء الأبناء النفسي، وتقوم العلاقة بين الطفل والوالدين على منظومة من الأساليب التربوية التي يعتنقها الوالدان في أسلوب تربيتهم لأبنائهم التي قد تكون هي في الأساس سوية أو خاطئة والتي بناء عليها يتم تشكيل سلوك الطفل فتتكون وتنمو شخصيته فتصبح شخصية إيجابية أم شخصية مضطربة إنفعاليا ونفسيا وإجتماعيا. (سليمان، 2009: 02).

6.مجالات ومقومات جودة الحياة:

6-1-مجالات جودة الحياة:

إختلف الباحثون في تحديد مجالات جودة الحياة، إلا أن الجميع إتفق على ثلاث جوانب أساسية نذكرها فيما يلي:

6-1-1-المجال النفسي لجودة الحياة:

حسب "سندريني بريسر" "Sandrine Bercier" تضم جودة الحياة الإنفعالات والحالة العاطفية وبالنسبة لآخرين تضم غياب الوجدانات السلبية أيضا كالحصر والإكتئاب وهم بذلك يقتربون من مفهوم الصحة النفسية أو الراحة الذاتية كمفاهيم واسعة نوعا ما، لأنها تضم تفعيلات معرفية كالرضا عن الحياة.

أما المفاهيم المتعلقة بالكفاءات والقدرات العصبية، النفسية المعرفية والحركية، فيصنفها البعض في البعد النفسي وآخرين ضمن البعد الخاص بالصحة الجسمية والقدرات الوظيفية.

ومن المجدي تصنيف الإختلافات المتعلقة بالتوظيف النفسي للفرد مثل: الذاكرة، التركيز، التعب، الإكتئاب، ضمن المجال النفسي في إرتباطه بالصحة والذي قد يتأثر بالحالة الصحية للفرد وبالعلاجات التي قد يتلقاها، وهناك من يضيف مفاهيم دينامية فاعلة كالنمو الشخصي، تحديد وتحقيق الذات، الإبداع، معنى الحياة الأخلاقية، الحياة الروحية وهناك من يقترب بوضع قيم الإنسان في بعد إضافي خاص.

وفي الأخير هناك من يقترح لضمان تقدير ذاتي جيد للبعد النفسي لجودة الحياة إضافة وسائل تقدير مكملة كالإختبارات التي تقيس فقدان الفعاليات الخاصة بالقدرات العقلية أو بواسطة الملاحظة أو سلالم تقدير موضوعية من قبل ملاحظين آخرين لتقديم توضيحات وتفسيرات للأعراض أو المشكلات النفسية وحسب بورد وآخرين الإستجابة المرضية تتضمن أعراضا معرفية وسلوكية ومزاجية. (Sandrine ,2007: 47).

6-1-2-المجال الفيزيقي (الجسمي) لجودة الحياة:

يضم هذا البعد عناصر عديدة منها:

- الصحة الجسمية: وتضم الطاقات الحيوية مثل: التعب، النوم، الراحة، الألم ومختلف المؤشرات البيولوجية.
- القدرات الوظيفية: وتضم الوضعية الوظيفية، حركية الفرد، النشاطات التي يمكن القيام بها يوميا، إضافة إلى مدى إستقلالية الفرد وإرتباطه.

6-1-3-المجال الإجتماعي لجودة الحياة:

تشكل النشاطات الإجتماعية والعلاقات الميدان الثالث والهام لجودة الحياة، عموما تتعارض الإنسحابية والإجتماعية في جوانب عدة: العائلية، الصداقة، المهنية، هذا على إعتبار أن التوظيفات الإجتماعية تفترض شبكة علاقات كافية (كما وكيفا) كالإندماج والمساندة الإجتماعية.

توجد سلالم تقدير عديدة لقياس هذا الجانب وأيضا المعرفة بالمشاركة والإهتمام بالنشاطات الإجتماعية: عائلية، صداقة، تسلية، علاقات عاطفية، مهنية، مدنية، وهناك من يصر على تقدير الكيف عوض الكم في العلاقات الإجتماعية أين يؤخذ بمعايير أصالة أو حقيقة العلاقات مثل "جرفن" (1980) "Griffin"، أما "فلاجنون" (1982) "Flagnon" فيرى أنها الكيفية التي يصير فيها التقدير ذاتيا مثل: الإحساس بتحقيق الذات، الفشل، النجاح في إرتباطها الإجتماعي كمؤشرات إجتماعية جيدة. (Bruchon ,2002 :55-56).

6-2-مقومات جودة الحياة:

بما أن مفهوم جودة الحياة يختلف من شخص لآخر فلذلك مقوماتها تختلف حسب ما يراه الشخص من معايير تقيم حياته وجودتها، وهناك عدة عوامل تتحكم في تحديد هاته المقومات نذكر منها ما يلي:

- القدرة على التفكير وإتخاذ القرار.
- القدرة على التحكم.
- الظروف المعيشية والعلاقات الإجتماعية.

- المعتقدات الدينية والقيم الثقافية والحضارية.
- الأوضاع المالية والإقتصادية: والتي من خلالها يحدد كل شخص ما هو الشيء الأهم بالنسبة له والذي يحقق سعادته في الحياة التي يحياها.
- الصحة الجسمية والعقلية: وتتمثل في أربع نواحي أساسية والتي تؤثر بشكل أو بآخر على صفة الإنسان بل وعلى نموه كما أنها تتفاعل مع بعضها البعض، ونذكر هذه الأربع فيما يلي: الناحية الجسمانية–الناحية الشعورية–الناحية العقلية–الناحية النفسية، و تتمثل هذه النواحي في الإحتياجات الأساسية الأخرى الضرورية لحياة الإنسان التي لا يستطيع العيش بدونها و التي يمكن أن نطلق عليها الإحتياجات الأولية، و هذه الإحتياجات تقف جنبا إلى جنب مع مقومات جودة الحياة، بل تعتبر جزءا مكملا لها و الإخلال بأي عنصر لها يؤدي إلى خلق الصراع، و لكن هذا لا يمنع من وجود عوامل أخرى خارجة عن إرادة الإنسان تؤثر على مقومات حياته والتي تتصل بالناحية الصحية و تتمثل في: العجز، التقدم في العمر، الألم ، الخوف، ضغط العمل، الحروب، الموت، الإحباط، الأمل، اللياقة الجسمانية بل و الراحة أيضا، لكن لابد أن نفرق بين ما هو طبيعي وبين ما يحدث نتيجة إتباع أسلوب حياة خاطئ أو مرضي.(الهمص، 2010: 46).

7. بعض المفاهيم ذات الصلة بجودة الحياة:

1.7.الإرتياح النفسي:

عرفت "رايف ": " الإرتياح النفسي هو الإحساس الإيجابي بحسن الحال كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على إرتفاع مستوى رضا المرء عن ذاته وعن حياته بشكل عام، وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة له، وإستقلاليته في تحديد وجهة ومسار حياته، وإقامته لعلاقات إجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين والإستمرار فيها. (85–95: 2006, Ryff).

في حين يرى "ستوارت براون" أن الإرتياح النفسي هو حالة من المشاعر منها الحيوية والإقبال على الحياة، الثقة في الذات، الصراحة والأمانة مع الذات ومع الآخرين، البهجة والمرح، السعادة، الهدوء والإهتمام بالآخرين. (Stewart ,2000 :35).

2.7.الإرتياح الشخصي:

وهو أهم وأشمل من الإرتياح النفسي كحالة إنفعالية إيجابية حيث يتحدد مفهوم الإرتياح الشخصي بوصفه تقييما معرفيا لنوعية الحياة ككل أو حكم بالرضا عن الحياة يقوم به الفرد تجاه حياته، ويتمثل هذا التقييم في الجانبين المزاجي والمعرفي، حيث يشعر الناس بالإرتياح حينما يخبرون كثيرا من المشاعر السارة وقليلا من المشاعر غير السارة، وكذا عندما ينخرطون في أنشطة مهمة ومثيرة وعندما يشبعون حاجاتهم الأساسية ويشعرون بالرضا عن الحياة، حيث تنعكس إنفعالاتهم وعواطفهم في ردود أفعالهم تجاه الأحداث التي تحدث لهم.

وهناك عدة مكونات قابلة للإنفصال كمكونات للإرتياح الشخصي:

- الرضا عن الحياة: وهي درجة تقبل الفرد لذاته بما حقق من إنجازات في حياته الماضية والحاضرة، ويفصح هذا التقبل عن نفسه من توافق الفرد مع ذاته والآخرين، وجوانب الحياة المختلفة ونظريته المتعلقة عن المستقبل. (شقورة ،2012: 28).

ويتضمن التقييم المعرفي ثلاثة جوانب:

أ. الرضا عن الحياة كتقييم للأهداف التي تحققت في الماضي وهذا يتطلب مضمونا معرفيا قويا.

ب. الحالة المعنوية والثقة بالنفس الموجهة نحو المستقبل والقدرة على السيطرة تجاه أحداث المستقبل وهذا يتطلب مضمونا معرفيا معتلا.

ت. السعادة كرد فعل وجداني تجاه ما يلاقيه الفرد من أحداث يومية وتجارب سواء كانت إيجابية او سلبية وهذا يتطلب مضمونا معرفيا منخفضا.

- الوجدان الإيجابي: ويعني المرور بالكثير من الخبرات السارة.

- غياب الوجدان السلبي: ويعني المرور بخبرات أقل من المشاعر غير السارة، هذه المكونات الخاصة بالإرتياح الشخصي هي نفس مكونات الإرتياح النفسي. (king,1998 :156).

3.7.السعادة وحسن الحال:

أ. السعادة:

عرفها: "ارجايل" بأنها: شعور عام بالرضا والإشباع وطمأنينة النفس وتحقيق الذات وأنها شعور بالبهجة والإستمتاع واللذة، وهي أيضا حالة نفسية ثابتة نسبيا تشمل أي ثلاثة مكونات هي "الوجدان الإيجابي، وغياب الوجدان السلبي والرضا عن الحياة". (أرجايل، 1993: 09-10).

ملاحظة: من خلال تطرقنا لمكونات الإرتياح الشخصي والتي هي نفسها مكونات الإرتياح النفسي نلاحظ أنها نفس مكونات السعادة، هذا دليل على أن هذه المفاهيم ذات صلة واحدة فيما بينها إذ أن الكثير لا يميز بين هذه المفاهيم: الرضا عن الحياة، الإرتياح النفسي، السعادة، جودة الحياة ويعتبرها مفهوم واحد أو مصطلح واحد يدل على الراحة والإبتهاج بكل ما تحمله هاته العبارة من معنى.

فنجد الفيلسوفة اليابانية "يوشيكوتومورا" عرفتها، أي السعادة بأنها " حالة تتضمن تحقيق الذات بالبهجة والفرح وأن البحث عن المتعة الروحية بصفة مستمرة هو الأكثر إحتمالا لأنه يقود إلى السعادة". (يوشيكوتومورا، 2004: 366).

أما "دينر" فعرفها :" تلك الحالة التي يشعر الفرد من خلالها بالرضا عن حياته و الإستمتاع بها و هذا يعكس إتجاه الفرد نحو الحياة و خاصة عندما يشعر بتحسن الحياة و جودتها وبالتالي فإن الفرد يشعر بالسعادة الذاتية إذا مر هو بذاته بخبرات تجعله راض عن هذه الحياة و يتقبلها، وبالتالي تجعل من الحياة خبرة يعيشها الفرد بصورة متكررة ودائمة في حياته فيشعر بالسعادة عندما تقل الخبرات غير السارة على حين يشعر الفرد بمستوى منخفض من السعادة الذاتية إذا مر بخبرات تتسم بكونها قليلة السعادة و غير مرضية و سلبية تثير القلق أو الغضب.(مسعودي، 2016: 30).

في حين نجد "البهاص" عرفها على أنها:" إنفعال وجداني إيجابي أو ثابت نسبيا يتمثل في إحساس الفرد بالبهجة والفرح والسرور وغياب المشاعر السلبية من خوف وقلق وإكتئاب والتمتع بصحة البدن والعقل والشعور بالرضا الشامل في مجالات الحياة المختلفة. (البهاص، 2009: 34).

ب. حسن الحال:

ليس هناك تعريف موحد لحسن الحال نظرا للفروق الفردية والثقافية التي تميزه ولتنوع منظورات الباحثين فيه إلا أنه يمكن إعتباره على وجه العموم ذلك التقويم الإيجابي الإنفعالي المعرفي الذي يعطيه الشخص لحياته، ويتضمن هذا التقويم إستجابات إنفعالية تجاه الحالات الشخصية والوقائع الحياتية، مصحوبة بأحكام معرفية تتصف بالرضا والإنجاز، وبالتالي فحسن الحال هو مفهوم واسع يتضمن عيش خبرات إنفعالية سارة، ومستوى رضا وجودي عال مما يجعل الإنسان يقبل حياته ويعتبرها جديرة بأن تعاش.

وقد عرف "هالبرت دون" (1977) حسن الحال بإعتباره:" طريقة متكاملة من النشاط الوظيفي متوجه نحو تعظيم الإمكانات التي يتمتع بها الشخص، مما يجعله هادفا نحو البيئة التي ينشط فيها وظيفيا".

وعرف "هتلر" (1984) حسن الحال بإعتباره:" عملية نشطة يصبح الناس واعين من خلالها لوجود أكثر نجاحا ويتخذون قرارات لتحقيق هذا الوجود".

ويمكننا التفصيل أكثر بذكر أقسام حسن الحال:

- حسن الحال النفسي: ومكوناته ستة وهي: قبول الذات، الحياة الهادفة، النمو الشخصي، السيطرة على المحيط، الإستقلالية والعلاقات الإيجابية مع الآخرين.
- حسن الحال الإجتماعي: ومكوناته خمسة وهي: القبول الإجتماعي، التجسيد الإجتماعي التماسك الإجتماعي، والإسهام الإجتماعي، والتدامج الإجتماعي.
- حسن الحال الذاتي(السعادة): وهو حسن الحال العاطفي الذي يتمثل أساسا في عيش الخبرات الإنفعالية السارة ورضا عال عن الذات ومفهوم إيجابي عنها. (حجازي، 2012: 281-290).

8-النظريات المفسرة لجودة الحياة:

1.8.نظرية التحليل النفسي:

يعتبر فرويد الأب الشرعي للتحليل النفسي فهو يرى أن الشخصية تتكون من ثلاثة أنظمة وهي الهو والأنا والأنا الأعلى.

فالهو هو الذات اللاعقلانية والتي تقيم وزنا لمعايير المجتمع وتتضمن الغرائز الجينية والعدوانية وهي تقوم على مبدأ اللذة الفورية، أما الأنا فهو الضابط الوسيط بين الهو، حيث تقف بالمرصاد لأفعال الهو حتى لا تخرج إلى عالم الواقع، أما الأنا الأعلى فهي منظومة إجتماعية تسعى لطبع الشخصية أخلاقيا وفق النمط الثقافي السائد في البيئة والمجتمع، وذلك في ضوء الواقع المثالي وتنبثق من الأنا وتتفرع مع الحياة فهي تتجه نحو المثالية فيتجاوز الواقع فتحكم عليه حكما قيما(صواب/خطأ) في نسق السلوك وتمثل دور الأنا العليا في الكف لكل رغبات الهو من الجنس والعدوان. (خلف الله، 2015: 30).

وفي هذا السياق ذكر "عبد الله" أن إشباع الحاجات يعتبر مكونا أساسيا لجودة الحياة.

وتؤكد "غنيمة" في نظرتها لجودة الحياة على أنها: البناء الكلي الذي يتكون من المتغيرات المتنوعة التي تهدف إلى إشباع الحاجات الأساسية للأفراد الذين يعيشون في نطاق هذه الحياة، حيث يمكن قياس هذا الإشباع بمؤشرات موضوعية ومؤشرات ذاتية وكلما إنتقل الإنسان إلى مرحلة جديدة من النمو فرضت عليه متطلبات وحاجات جديدة لهذه المرحلة تلح على الإشباع يجعل الفرد يشعر بضرورة مواجهة متطلبات الحياة في المرحلة الجديدة، فيظهر الرضا في حالة الإشباع وعدم الرضا في حالة عدم الإشباع كنتيجة لتوافر مستوى مناسب أو غير مناسب من جودة الحياة. وشمل هذا المفهوم من الناحية النفسية عدة أبعاد مثل: رضا الفرد عن حياته والشعور بالسعادة والصفاء الروحي والتفاؤل والثقة بالذات والحالة النفسية، ومستوى الإستقلالية والمعتقدات الشخصية والعلاقات الإجتماعية وقبول الشخص لإمكاناته وقدراته. (غنيمة، 2011: 460-461).

2.8. نظرية ماسلو:

على وفق نظرية الدافعية التي وضعها "ماسلو" فإن هناك عددا من الحاجات التي يولد الشخص مزودا بها بشكل فطري و التي تعد محركات لسلوكه، وهذه الحاجات الغريزية هي في العادة موروثة أما السلوك الذي يتبناه الشخص لإشباعها فهو متعلم أو مكتسب من بيئته و يتأثر بعوامل مختلفة، و على هذا الأساس فقد وضع "ماسلو" الحاجات الأساسية على شكل بناء هرمي يستند في قاعدته إلى الحاجات الفيسيولوجية صعود إلى حاجات الأمن و السلامة، و حاجات الإنتماء و الحب و الحاجة إلى الإحترام و التقدير، و الحاجة إلى تحقيق الذات التي هي قمة الهرم، أما أسلوب الإشباع لهذه الحاجات فيجيب أولا إشباع الحاجات الفيسيولوجية ثم الإنتقال إلى إشباع الحاجات الأعلى فالأنا الأعلى، أي يمكن إشباع الحاجة الأعلى إلا بعد إشباع الحالة الأدنى و هكذا صعودا إلى قمة الهرم.

وقد أكد "ماسلو" في نظريته إلى أن هناك مجموعة حاجات أساسية وحاجات نمو الذي وضعها بشكل هرمي متصاعد حسب الأهمية وأن جودة الحياة تتوقف على مستوى إشباع تلك الحاجات العليا، يؤدي به ذلك إلى الشعور بالسعادة العميقة وسمو في العقل وإثراء حياة الفرد الداخلية. (راضي، دس: 703).

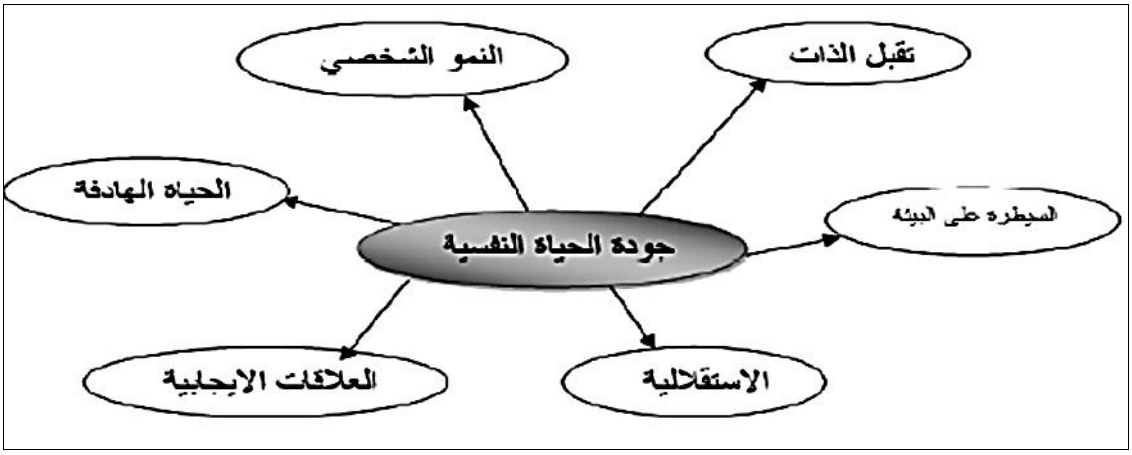
و يحاول بعض الباحثين تغيير مفهوم جودة الحياة في ضوء هذه النظرية، إذ يترتب على الفرد إشباع حاجاته الأساسية أن يشعر بجودة معيشته و يشعر بالرضا و السعادة التي تساعد على إدراك حياته بأنها أكثر إيجابية و يحاول أن يسلك هدفا إلى تحقيق مستويات أعلى من أهدافه و طموحاته ، و أن جودة الحياة تختلف من شخص لآخر و تختلف وفقا للمتغيرات النفسية و الإجتماعية و البيئية و الإقتصادية و قد لا تصل إلى درجة الإشباع التي ينشدها الفرد فيسعى إلى إشباع حاجات أخرى، الأمر الذي يفسر لنا أيضا تباين درجات جودة الحياة و تباين مجالاتها. (رابح، 2019: 89).

3.8. نظرية رايف:

تدور نظرية "رايف" (1999) حول مفهوم السعادة النفسية إذ أن شعور الفرد بجوده الحياة ينعكس في درجة إحساسه بالسعادة التي حددتها رايف بستة أبعاد يضم كل بعد ست صفات تتمثل هذا الصفات نقاط إلتقاء لتحديد معنى السعادة النفسية الذي يتمثل في وظيفة الفرد الإيجابية في تحسين مراحل حياته، وهذه الأبعاد هي:

- البعد الأول: الإستقلالية وصفاته تتمثل بقدرة الشخص على تقرير مصيره بنفسه، أن يكون مستقلا بذاته، قادرا على مقاومة الضغوط الإجتماعية، يتصرف بطرق مناسبة، منظم في سلوكه، يقيم ذاته بما يتناسب وقدراته الشخصية.
- البعد الثاني: المكان البيئي ومن صفاته الكفاية الذاتية للفرد، قدرة الفرد على التحكم وإدارة نشاطاته، قدرته على الإستفادة من الفرص المتاحة له، قدرته على إتخاذ الخيارات الملائمة لحاجاته النفسية والإجتماعية، قدرته على إختبار قيمه الشخصية، قدرته على التصرف بما يتناسب ومعايير مجتمعه. (إبراهيم، 2018: 576).
- البعد الثالث: النمو الشخصي ومن صفاته شعور الفرد بالنمو والإرتقاء المستمر، إدراكه لتطور وتوسع ذاته، إنفتاحه للتجارب الجديدة، إحساسه الواقعي بالحياة، شعوره بتحسن ذاته وتطور سلوكه يوما بعد آخر، سلوكه يتغير بطرائق تزيد من معرفته وفاعليته الذاتية.
- البعد الرابع: العلاقات الإيجابية مع الآخرين ومن صفاته رضا الفرد عن علاقاته الاجتماعية، ثقته بمن حوله، قناعته برفاهية الاخرين، قدرته على التعاطف والتودد للآخرين، إهتمامه بالتبادل الاجتماعي، إظهاره السلوك التواصلي مع الآخرين. (المضحي،2017: 16).
- البعد الخامس: تقبل الذات وصفاته إظهار الفرد توجها إيجابيا نحو ذاته، قبوله بالسمات أو الخصائص المكونة لذاته (السلبية والإيجابية)، الشعور الإيجابي لحياته الماضية، تفكيره الإيجابي لذاته المستقبلية، يشعر بخصائص ذاته المميزة، يظهر النقد الإيجابي لذاته.
- البعد السادس: الهدف من الحياة ومن صفاته أن يمتلك المعتقدات التي تعطي معنى للحياة الماضية والحاضرة، أن يضع أهدافا تجعل حياته ذات معنى في تحقيقها، أن يسعى لتحقيق غاياته في الحياة، أن يكون له القدرة على توجيه أهداف حياته، أن يكون قادر على الإدراك الواضح لأهداف حياته، أن يدرك أن صحته النفسية تكمن في إحساسه بمعنى الحياة.

ولقد بينت "رايف" أن جودة حياة الفرد تكمن في قدرته على مواجهة الأزمات التي تظهر في مراحل حياته المختلفة، وأن تطور مراحل الحياة هو الذي يحقق سعادته النفسية التي تعكس شعوره بجودة الحياة. (مبارك، ب س: 726).



شكل رقم (07): نموذج جودة الحياة النفسية لرايف وكيز (1995). (مسعودي، 2017: 14).

3.8. نظرية شالوك:

تدور هذه النظرية حول أن الجوانب الموضوعية من جودة الحياة لا تقدم إلا القليل للفرد مما يجعلنا نبحث عن محددات أخرى لمؤشرات جودة الحياة ألا وهي جودة الحياة الذاتية أو المحددات الذاتية في جودة الحياة، أي كما يدركها الفرد نفسه من خلال إحساسه بالرضا والسعادة والإحباط والتشاؤم واليأس ومن خلال الإحساس بالإنفعالات الإيجابية وتحقيق الذات.

يرى "شالوك" (2002) أن هناك تحليلا جديدا بتحديد ثلاثة مؤشرات كل من المجالات الثمانية لجودة الحياة وهي كالتالي:

- السعادة الإنفعالية: وتشمل الرضا ومفهوم الذات وإنخفاض الضغوط.
- العلاقات بين الشخصية: وتشمل التفاعلات والعلاقات والمساندة.
- السعادة المادية: وتشمل الحالة المادية والعمل والسكن.

- النمو الشخصي: ويشمل التعليم والكفاءة الشخصية والآداء.
- السعادة البدنية: وتشمل الصحة والأنشطة اليومية ووقت الفراغ.
- تقرير المصير: ويشمل الإستقلالية والأهداف والقيم.
- الإندماج الإجتماعي: ويشمل التكامل والترابط الإجتماعي والمشاركة والمساندة الإجتماعية.
- الحقوق البشرية والقانونية والعمليات الواجبة: هي رضا الفرد المتعلق بإدراكه لحقوقه الفردية وحقوق الجماعة التي يعيش في إطارها. (عبد الرزاق، 2019: 234).

4.8. النظرية السلوكية:

إن الإهتمام الرئيسي لهذه النظرية هو السلوك وهي ترى أن معظم سلوكيات الإنسان منظمة وهي بمثابة إستجابات لمثيرات محددة وموجودة في البيئة وتركز على كيفية تعلم السلوك وتعديله.

وتشير هذه النظرية إلى أن الإنسان آلة يتصرف من خلال قوانين وأساليب وذلك في إستجابته للقوة الخارجية أو المتغيرات التي تؤثر عليه، وهذا يسير إلى أن الشخصية سمات مكتسبة متعلمة، والتعلم يفيد في إحتمال حدوث الإستجابة وهذا التغير تم عن طريق التعزيز أي الثواب والعقاب. (خلف الله، 2015: 31).

أي أن هذه النظرية تركز على السلوك الذي ينشأ من المثير والإستجابة، وتعتمد على التعليم وتعديله أو إعادة التعليم، وهي لا تبحث بخبرات الطفولة، ولها عدة أساليب مختلفة في العلاج منها تمارين الإسترخاء، وتقليل الحساسية التدريجي والتعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي والإيحاء والتجاهل والتمييز ولعب الدور. (تيم، 1999: 19).

5.8. نظرية لاوتن (1996):

طرح "لاوتن" فكرته عن جودة الحياة التي تدور حول البيئة حيث أن إدراكه لجودة حياته تتأثر بظرفين:

- الظرف المكاني: إن هناك تأثير للبيئة المحيطة بالفرد على إدراكه لجودة حياته وتأثير البيئة على الظرف المكاني تأثيران الأول مباشر مثل التأثير على الصحة والثاني غير مباشر إلا أنه قد يحمل مؤشرات إيجابية مثل رضا الفرد على بيئته التي يعيش فيها.
- الظرف الزماني: إن تأثير البيئة المحيطة بالفرد على إدراكه لجودة حياته تكون أكثر إيجابية كلما تقدم الفرد في العمر، فكلما تقدم في العمر كلما كان أكثر سيطرة على ظروف بيئته، وبالتالي يكون هذا التأثير أكثر إيجابية على شعوره بالجودة في حياته. (المضحي، 2017: 15).

6.8. نظرية فنتجودت وآخرون (2003):

تعتبر هذه النظرية من أهم التصورات التي طرحت لتحديد أبعاد جودة الحياة في إطار التوفيق بين البعد الذاتي والبعد الموضوعي إذ صاغوا بما يعرف بمتصل جودة الحياة وطرحوا في ضوئه ما يعرف بالنظرية التكاملية لجودة الحياة في ضوء بعدين لكل منهما مجموعة من المؤشرات وهي:

- جودة الحياة الذاتية وتتمثل في الرفاهية الشخصية، الإحساس، حسن الحال، الرضا عن الحياة، السعادة، معن الحياة.
- جودة الحياة الموضوعية وتتمثل في: العوامل الموضوعية، المعايير الثقافية، إشباع الإحتياجات، تحقيق الإمكانيات، السلامة البدنية. (Jackson&Craig,2010).

7.8.نظرية اندرسون (2003):

طرح اندرسون شرحا تكامليا لمفهوم جودة الحياة، متخذا من مفاهيم السعادة، ومعنى الحياة ونظام المعلومات البيولوجي والحياة الواقعية وتحقيق الحاجات، فضلا عن العوامل الموضوعية الأخرى إطارا نظريا تكامليا لتفسير جودة الحياة. وأشار إلى أن إدراك الفرد لحياته يجعله يقيم شخصا ما يدور حوله، كما يمكنه من أن يكون أفكارا كي يصل إلى الرضا عن الحياة، وأن هناك ثلاث سمات مجتمعة مما يؤدي إلى الشعور بجودة الحياة:

- الأولى: وهي تتعلق بالأفكار ذات العلاقة بالهدف الشخصي الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه.
- الثانية: المعنى الوجودي الذي ينتصف العلاقة بين الأفكار والأهداف.
- الثالثة: الشخصية والعمق الداخلي.

وفي ضوء هذه السمات، فإن النظرية التكاملية تضع المؤشرات الآتية الدالة على جودة الحياة:

1) أن شعور الفرد بالرضا هو الذي يشعره بجودة حياته وأن هذا الشعور يحقق ما يلي:

- أن نضع أهدافا واقعية نكون قادرين على تحقيقها.
- أن نسعى إلى تغيير ما حولنا لكي يتلاءم مع أهدافنا.

2) إن إشباع الحاجات لا يؤدي بالضرورة إلى رضا الفرد وإلى شعوره بجودة الحياة، ذلك أنه أمر نسبي يختلف بإختلاف الأفراد وإختلاف الثقافات التي يعيشون فيها.

3) إن إستغلال الفرد لإمكانياته في نشاطات إبداعية، وعلاقات إجتماعية جيدة وأهداف ذات معنى، وبعائلة تثبت نية الإحساس بالحياة هو الذي يشعره بجودة الحياة. (مبارك، د ت: 728).

- **تعقيب على النظريات:**

من خلال التتبع لأهم النظريات التي فسرت مفهوم جودة الحياة نستطيع القول أن لكل نظرية رؤية خاصة من زاوية محددة، فأكدت نظرية التحليل النفسي أن الفرد الذي يستطيع الموازنة بين الهو– الأنا–الأنا الأعلى هو من يستطيع التمتع بجودة حياة عالية، فـ "فرويد" إهتم بالجانب الذاتي للفرد، أما النظرية السلوكية ركزت على دور البيئة في تعديل السلوك و أنها المسؤولة على ذلك حتى يصل الفرد إلى جودة الحياة التي يرغب فيها، في حين جاءت نظرية "ماسلو" لتجمع بين الذاتية و السلوكية و جميع الجوانب المحيطة بالفرد، فمن خلال إشباعه لحاجاته الأساسية يشعر بجودة الحياة، فكلما أشبع حاجاته كلما شعر بالرضا و السعادة و جودة معيشته التي تساعده على إدراك الحياة بمفهوم إيجابي.

أما نظرية" رايف" فقد إتخذت جانبا آخرا في تفسير جودة الحياة حيث أكدت على مفهوم السعادة النفسية كمحدد أساسي لشعور الفرد بجودة حياته، ومن جانب آخر ذهبت أيضا نظرية "اندرسون" إلى أن شعور الفرد بجودة الحياة مرهون بمفهوم كل من السعادة ومعنى الحياة والحياة الواقعية ونظام المعلومات البيولوجي وتحديد الذات.

وإتخذت نظرية" لاوتن" جانبا آخر في التفسير فأكدت على مفهوم البيئة الخاصة بالفرد، فهو يدرك نوعية الحياة لديه من خلال الظرف المكاني والزماني وكيفية تأثيرهما عليه وكيف يستطيع من خلالهما أن يستمتع بجودة الحياة.

في حين " شالوك" فسر جودة الحياة من خلال أبعادها وأكد على أن أثر الأبعاد الذاتية هي المحددات الأكثر تأثيرا في الفرد من الأبعاد الموضوعية في إحساسه بجودة الحياة، وفي نفس السياق فسرت نظرية" فنتجودت" من خلال البعد الذاتي والبعد الموضوعي وأنه لا بد من التوفيق بينهما وطرحت من خلالها ما يعرف بالنظرية التكاملية.

9-معوقات جودة الحياة:

خلق الانسان لكي يعيش في سعادة ولابد من توافر مقومات لهذه الحياة، وحياة الإنسان لا تقتصر فقط على تلبية الحاجات الأساسية والضرورية لضمان بقائه، بل تشمل كل ما يحسن جودة حياته وتميزه عن باقي الأفراد مثل المقومات العقلية والنفسية والوجدانية والإجتماعية والقدرة على التفكير والمعتقدات الدينية والقيم الثقافية والأوضاع الإقتصادية، والتي يحدد كل فرد الشيء المهم له والتي تحقق له السعادة والرضا في حياته. (المضحي، 2017: 14).

ويتضمن البناء النفسي كل من مكامن القوة ومواطن الضعف، وإذا أردنا أن نحسن جودة الحياة للإنسان علينا ألا نركز فقط على المشكلات بل يتعين التركيز كذلك على كل أبعاد الحياة وإستخدام وتوظيف كل القدرات والإمكانيات لتحسين جودة الحياة.

ويجب عند وصف مواطن الضعف في جودة الحياة أن نميز بين الظروف الداخلية والتي يقصد بها الخصائص البدنية والنفسية والإجتماعية للفرد، والظروف الخارجية والتي يقصد بها تلك العوامل المرتبطة بتأثيرات الآخرين أو

البيئة التي يعيش فيها ذلك الشخص، وتتضح المعوقات في الظروف الداخلية للمرض والإعاقات والخبرات الحياتية السلبية، أما الظروف الخارجية فتتضح في نقص المساندة الإجتماعية والإنفعالية وظروف الحياة أو المعيشة البيئية. (شيخي، 2014: 94).

وقد حدد "الطائي" (2015) معوقات جودة الحياة كما يلي:

- **ضغوط الحياة:** الضغوط تمثل خطرا على صحة الفرد وتوازنه كما تهدد كيانه النفسي وما نشأ عنها من آثار سلبية كعدم القدرة على التكيف وضعف مستوى الأداء والعجز عن ممارسة مهام الحياة اليومية وإنخفاض الدافعية للعمل والشعور بالإنهاك النفسي، وقد يواجه الفرد يوميا العديد من الضغوط في البيت والشارع والمدرسة ومكان العمل وغيره.
- **الحروب:** وما يصاحبها من توتر وخوف وقلق وخسائر في الأرواح والممتلكات وتحطيم المثل والأخلاقيات والشعور بالضياع وفقدان الأمن كل هذا يؤثر سلبا على جودة الحياة.
- **الكوارث:** مثل الزلازل والفيضانات والأوبئة الفتاكة وتلوث الأجواء وغيرها كلها معوقات طبيعية لجودة الحياة بالإضافة إلى الأمراض والجهل، التعصب الديني والتخلف العلمي والثقافي. (الطائي، 2015: 61).

10-قياس جودة الحياة:

نظرا لعدم وجود معايير واضحة ومحددة لمفهوم جودة الحياة لذا كان هنالك حذر شديد لعمل قياس لجودة الحياة مع ضرورة هذا المقياس، ونجد العلماء والباحثين إستخدموا العديد من المقاييس لقياس جودة الحياة.

10-1-طرق قياس جودة الحياة:

هناك بعض الأمور التي يمكن من خلالها قياس جودة الحياة، وهي أمور يمكن قياسها مثل الحالة الصحية وقابلية الحركة وجودة المنزل وغيرها، كما أن هناك أمور أخرى لقياس جودة الحياة عن طريق الحصول على معلومات دقيقة عن جودة حياة الشخص أو مدى كفاءة وفاعلية النظام الذي يعيشه الفرد (المضحي، 2017: 18).

وبالرغم من ذلك إستعمل العلماء العديد من المقاييس لقياس جودة الحياة، إلا أن مقياس " رايف" بعوامله الستة كان أكثرها إستعمالا وهو على النحو التالي (كما ذكر آنفا):

- تقبل الذات.
- تقبل العلاقات الإجتماعية الإيجابية
- الإستقلالية.
- السيطرة على البيئة
- الحياة الهادفة.
- النمو الشخصي (الزويني وآخرون، 2016: 162).

أما " الهمص" فقد لخص طرق قياس جودة الحياة في الجدول التالي:

جدول رقم (01) طرق قياس جودة الحياة

النظرة	التركيز	التعريف
الطب	الأشخاص والأمراض	جودة الحياة تمثل التأطير الوظيفي للمرض وتبعات العلاج على المرض كما ينظر إليها المريض.
أمور تتعلق بالصحة	أشخاص مع أمراض أو إعاقات	جودة الحياة تفهم كمعنى يمثل إستجابة الأفراد الحسية والعقلية والإجتماعية للمرض على الوظائف الحياتية اليومية وتمتد لتشمل مدى رضا الإنسان بظروف الحياة المحيطة التي يمكن إنجازها.
التشخيص الإجتماعي	الأشخاص في الإجتماعات	التكيف والرضا عن الحياة.
التركيز على تطوير الصحة	لكل الأشخاص	الدرجة التي فيها يستمتع الإنسان بكل الإمكانات المتاحة.

(الهمص، 2010: 48).

10-2-أدوات قياس جودة الحياة:

تقاس جودة الحياة بتقدير الفرد لأهمية جوانب معينة في حياته مع مشاعره بالرضا عن كل منها ومن أهم الجوانب التي يذكرها معظم الناس بإعتبارها ذات أهمية خاصة في حياتهم والتي يسهم كل منها بقدر ما في مشاعر السعادة الكلية، الأسرة والأصدقاء والعمل والبيئة المحيطة والصحة والتعليم والقيم الروحية. (بحرة، 2014: 40).

وقد تعددت الأدوات والمقاييس لقياس جودة الحياة وذلك بتعدد المؤشرات النفسية المرتبطة بها وعلى سبيل المثال نذكر:

أ- إختبار "مانشستر" للتقييم المختص لنوعية الحياة":

وقد تم تطوير إختبار " مانشستر للتقييم المختص لنوعية جودة الحياة " ليكون بمثابة آداة مكثفة ومعدلة قليلا بغرض تقييم جودة الحياة، بالتركيز على عامل الرضا عن الحياة بصفة عامة.

ب- مقياس جودة الحياة لـ " فريتش ":

وهو يقيس الرضا عن الحياة (جودة الحياة) ويتضمن مقياس الجودة الذاتية (14) مجال للحياة مثل العمل، الصحة، وقت الفراغ، العلاقات مع الأصدقاء والأبناء ومستوى المعيشة وفلسفة الحياة والعلاقات مع الأقارب والجيران والعمل ...إلخ، حيث يطلب من المفحوص تقدير الرضا في مجال معين من الحياة وكذلك قيمة أو أهمية ذلك المجال بالنسبة للسعادة العامة للفرد. (شيخي، 2014: 91).

10-3-أنواع القياس:

قسم " ماكليلاند " (2000)، قياس جودة الحياة إلى ثلاثة أنواع هي: عالمي، عام وخاص:

10-3-1-القياس العالمي:

وصمم أسلوبه العام من أجل قياس جودة الحياة بصورة متكاملة وشاملة، وهذا قد يكون سؤالا وحيدا يتم سؤاله للشخص لحساب مقياس جودة الحياة بصورة عامة له مثل مقياس " فلانجان" لجودة الحياة الذي يسأل الناس عن رضاهم عن (15) مجالا من مجالات الحياة.

10-3-2 -القياس العام:

له أمور مشتركة مع القياس العالمي وصمم من أجل مهام وظيفية في الرعاية الصحية تم تحديده ليكون بصورة شاملة مثل إحتمالية تأثير المرض أو أعراض هذا المرض على حياة المرضى. ويطبق القياس العام على مجموعة كثيرة من السكان، والميزة الكبرى لهذا القياس في تغطيته الشاملة وكذلك حقيقة أنه يسمح عمل مقارنة مجموعات مختلفة من المرضى، أما عيوب هذا القياس فإنه لا تعطي عناوين ذات صلة بمرض معين.

10-3-3 -القياس الخاص:

تم تطويره لمراقبة ردة فعله للعلاج في حالات خاصة، وهذه الخطوات محصورة لمشاكل تمييز مجموعة خاصة من المرضى، حيث يكون لهؤلاء المرضى حساسية للتغيير وكذلك قلة التصور لديهم في الربط مع تعريف معنى جودة الحياة. (الهمص، 2010: 50).

11. جودة الحياة في الجزائر:

أشرف البروفيسور "حبيب تيلوين" على أول دراسة جامعية موسعة لقياس جودة الحياة لدى شريحة واسعة من الجزائريين في بعض ولايات الوطن، والتي إنطلقت سنة 2003 إلى غاية 2013، وذلك بالتنسيق مع عدد كبير من الباحثين في مختلف القارات والذين يشتغلون في مجال دراسته ومتابعة جودة الحياة في أزيد من (221) بلد عبر العالم ودراسته إعتمدت على مؤشرات مادية ومعنوية في شخصية المستجوبين وذلك بالتركيز على (07) أسئلة لكل المواطنين وهي على التوالي:

1. مستواك المعيشي؟
2. صحتك؟

3.ما تنجزه أو تحققه في حياتك؟

4. علاقاتك الشخصية مع الناس.

5.أمنك الشخصي؟

6. الإنتماء إلى مجتمعك؟ أي أنك تشعر بأنك جزء منه؟

7.عن مستقبلك؟.

كما أضاف الباحث سؤال ثامن يمثل الحياة الروحية والسؤال هو: ما مدى رضاك عن تدينك؟

وبينت نتائج الدراسة حسب " تيلوين" خلال الأربعة سنوات الأخيرة أن (49%) من الجزائريين متخوفون من المستقبل ويعاني (28%) منهم من غياب تام للأمن، بينما لا يشعر (31%) من المواطنين بالإنتماء للمجتمع، ويشكو (33%) من الجزائريين من الظروف الإجتماعية المزرية.

في حين كشف أن (32%) من المستجوبين أنهم لا يشعرون بالسعادة وأكد أن (33%) من المواطنين لم يقدموا أي إنجاز يستحق الذكر، بينما عبر (26%) من الأشخاص عن علاقاتهم الإجتماعية السيئة بالناس، هذه المعطيات المادية والنفسية حددت مدى جودة الحياة لدى الجزائريين ومدى شعورهم بالسعادة. (مسعودي، 2016: 215-216).

ونذكر أيضا:

- ✓ دراسة " تيلوين حبيب " (2009): الإرتياح الشخصي والعلم لدى الجزائريين.
- ✓ دراسة "بوعرفة" (2010) جودة الحياة بين الفلسفة والتكنولوجيا.
- ✓ دراسة "تيلوين حبيب" (2012) الإرتياح الشخصي والعلم وعلاقته بالتدين والصحة العامة والعقلية بالجزائر.
- ✓ دراسة "تيلوين حبيب" (2012) جودة الحياة في المجتمع الإسلامي الجزائر نموذجا.
- ✓ دراسة "عبادة آمال"(2013) علاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالإرتياح الشخصي في مكان العمل (ورقلة). (مسعودي، 2016: 31).

خلاصة الفصل:

من خلال عرضنا للجانب النظري لجودة الحياة تبين لنا أن مفهوم جودة الحياة واسع الإستعمال فهو يستعمل فى كثير من التخصصات العلمية، وكذا في المجال الصحي والإجتماعي والإقتصادي والديني وأصبح حتى السياسي، من هنا ندرك أن له أهمية بالغة في حياة الأفراد والمجتمعات، ولكي يحقق الفرد هذه الجودة عليه ان يعمل على طاقاته وقدراته وإمكانياته الذاتية و الخارجية المتاحة له وان يركز على أهدافه ويعمل جاهدا لتحقيقها و بتنمية مهاراته والعمل بالموازاة مع أفراد المجتمع سوف يصل إلى قدر عال من الرضا والسعادة وجودة الحياة النفسية والصحية والإجتماعية والدينية والبيئية.

الفصل الــرابع

الدافعية للإنجاز

تمهيد

1-الدافعية

2-الدافعية للإنجاز.

3-تعاريف الدافعية للإنجاز.

4-مكونات الدافعية للإنجاز.

5-بعض النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز.

6-خصائص ومميزات الشخصية الإنجازية.

7-قياس الدافعية للإنجاز.

8-الأهمية التربوية والإجتماعية لدافعية الإنجاز

خلاصة الفصل

تمهيد:

إذا رأينا تلميذ يقبل إلى مدرسته ويلتحق بصفه في الوقت المحدد ويقوم بنشاطاته المدرسية بحماس وهو مستمتع بها، نقول إن هذا التلميذ يمتلك دافعية مرتفعة للدراسة، أما إذا رأينا تلميذ يقبل إلى المدرسة في وقت متأخر ويتهرب من الإلتحاق بصفه ومهمل لنشاطاته المدرسية، ويتحين الفرص للخروج من الصف بأعذار وهمية مختلفة ندرك فورا أن هذا التلميذ لا يمتلك دافعية، أو أن دافعيته جدّ ضعيفة للدراسة. إذا فحاجات التلميذ وميوله ورغباته وما يسعى لتحقيقه من أهداف هي ما يسمى بالدوافع.

وفي هذا الفصل سوف نتطرق لأحد أهم هذه الدوافع وهي ما يعرف بالدافعية للإنجاز ولكي يكون الشرح وافيا سوف نبدأ بعرض مفهوم الدافعية بصفة عامة والمفاهيم ذات الصلة بها يلي ذلك مفهوم الدافعية للإنجاز وأهم النظريات المفسرة لها، ثم التطبيقات التربوية والإجتماعية وفي الأخير خلاصة الفصل.

1-الـدافعيـة:

1-1-تـعريف الدافعية:

لابد أولا أن نذكر أن الدافعية مفهوم إفتراضي بمعنى أننا نستنتجه من الآثار التي يتركها في السلوك الملاحظ لدى الأفراد. (الريماوي، 2004: 199)

ونقصد بإفتراضي أنه لا يمكننا ملاحظة الدافعية كملاحظة السلوك أو أي شيء معين ملاحظة مباشرة، بل هي تكوين يمكن أن نستدل عليه من خلال السلوك الذي يتركه الفرد.

إن كلمة دافعية "**MOTIVATION** " لها جذورها في الكلمة اللاتينية "**MOVERE** " التي تعني يدفع أو يحرك "**TO MOVE**" في علم النفس، حيث تشمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك.

وعند تفحصنا للأبحاث التي تناولت منهم الدافعية نجد أن هناك العديد من التعريفات التي قدمها الباحثون لهذا المفهوم، فقد أحصى "كل نجينا **A.M.KLIENGINNA**" ثمانية وتسعون تعريفا للدافعية. (خليفة، 2000: 68).

كما إقترح "تايلور" وزملاؤه (1982) منذ وقت بعيد تعريفا للدافعية، والمتمثل في أنها عملية أو سلسلة من العمليات، تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو الهدف، وصيانته والمحافظة عليه، وإيقافه في نهاية المطاف.

ويرى "بارون" (1974م) أن الدافعية تشير إلى عمليات داخلية تعمل على إثارة السلوك الإنساني، وتوجيهه، والحافظة عليه، وهو تعريف لا يختلف في شيء عن التعريف الذي أورده "تايلور وزملاؤه". (الريماوي، 2004: 201)

أما "ماسلو" (د ت) فقد عرف الدافعية بأنها خاصية ثابتة ومستمرة، ومتغيرة، ومركبة وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي.

و"بونج" (د ت) عرفها من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة إستثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين.

وذهب "هب **HEBB**" (د.ت) إلى تعريف الدافعية بأنها أثر لحدثين حسيين هما الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك، ووظيفة التيقظ أو الإستثارة التي تمد الفرد بطاقة الحركة. (خليفة، 2000: 69).

كما تعرف الدافعية أيضا بأنها: "عبارة عن محركات داخلية أو قوى كامنة داخلية غير مرئية يحس بها الإنسان، وتدفعه إلى أن يتصرف أو يعمل من أجل إشباع حاجة معينة يحس ويشعر بها، ذلك لأن عدم إشباعها يحدث لديه حالة من التوتر وعدم التوازن الداخلي، مما يتطلب الإتيان بتصرف أو سلوك معين لإحداث الإشباع وإزالة التوتر وإعادة التوازن الداخلي. (العياصرة، 2006: 89).

كما يمكن أن تعرف الدافعية بأنها: " شروط أو أحوال تستهل، وتوجد، وتساعد على إستمرار الأنماط السلوكية، إلى أن تتحقق الأهداف أو تعاق الإستجابات، ويبدو أن الدافعية تلعب دورا هاما في جميع الأنماط السلوكية. (ويتيج، 1994: 121).

وتعرف أيضا بأنها طاقة فطرية (كامنة) نفسية أو سمة في الكائن الحي تعمل على زيادة إستثارته ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي، فيدرك أشياء من نوع معين وينتبه إليها، وإلى أن يشعر بإنفعال معين عند ذلك الإدراك، وإلى أن يسلك نحوه مسلكا خاصا أو يجد في نفسه ميلا نحو هذا المسلك على الأقل، أي يختار الإستجابة المفيدة وظيفيا في عملية التكيف. (عبد الله، 87:2003).

من خلال هذه التعاريف، نستطيع القول إن الدافعية هي مجموعة الظروف الداخلية التي تحرك الفرد وذلك من أجل تحقيق رغباته وحاجاته وأهدافه، وإعادة حالة عدم التوازن التي تنتج جراء الرغبة في إشباع حاجة ما، فالدافعية تنشط السلوك وتوجهه وتحافظ عليه إلى غاية إشباع هاته الحاجة.

وقد أوضح محي الدين حسين أن تعدد تعريفات الدافعية إختلافها يرجع إلى عدة إعتبارات عديدة أهمها:

- إختلاف طريقة التعامل مع هذا المفهوم، فهناك من الباحثين من يركز على محدداته في حين يركز البعض الآخر على النتائج المترتبة عليه.

- تضمين هذا المفهوم لمفاهيم أخرى متعلقة به، وتعامل بعض الباحثين مع هذه المفاهيم على أنها ذات معنى واحد، فيما يؤكد باحثون آخرون على إختلافها في المعنى، ومن أمثلة هذه المفاهيم: الحاجة، الحافز، الباعث، التوتر والإستثارة... إلخ.

- تركيز المنظرين على مظاهر بعينها من هذا المفهوم دون غيرها، فهناك من يركز على بعض المظاهر مثل: التوتر العضلي أو معدل النبض والتنفس، بوصفها مظاهر لعملية الإستثارة عند الفرد، وهناك من يركز على كيفية

تعامل الفرد مع الأهداف المنوط بها لإشباع حاجاته الملحة، ويعود هذا لإختلاف التوجهات النظرية لهؤلاء الباحثين. (حسين، 1988: 06).

وقد أوضح كل من "وينبرجر" و "ماكليلاند" من خلال إستعراضهما للتوجهات النظرية المختلفة في مجال الدافعية، أن هناك منحيين رئيسيين في التعامل مع مفهوم الدافعية:

- **المنحى الأول:** هو المنحنى المستمد من نظرية كل من "ماكليلاند" و "أتكنسون"، ويرى أصحاب هذا التوجه أن الدافعية تقوم على أساس وجداني، وأن لكل دافع حالة وجدانية خاصة به، وإفترضوا أن للدوافع آثار بعيدة المدى على السلوك، وأن تأثيرها تزايد بالنسبة للسلوك غير المفيد مقارنة بالسلوك المفيد.

- **المنحى الثاني:** يتمثل في النماذج المعرفية للدافعية، والتي تقوم على أساس مخطط الذات، وينظر أصحابه إلى الدافعية بإعتبارها ظاهرة معرفية، ويدخل في هذا الإطار نموذج "كارفر" و "شيير" **CARVER، SCHEIER**، وطبقا لهذا النموذج فإن الذات هي أكثر الجوانب أهمية في تشغيل ومعالجة المعلومات كما أنه يمكن تقويم وتنشيط مخطط الذات نظرا لأهميته في التأثير على السلوك.

على الرغم من الإختلاف بين المنحيين السابقين، إلا أنه يمكن القول بوجود عدد من الملامح التي يتسم بها أي تعريف يقدم للدافعية، يمكن أن نجملها فيما يلي:

- ✓ **للدافعية وظيفة تنشيطية** فهي تعمل على تعبئة الطاقة لدى الفرد وتحفزه نحو الأهداف إلى أن يشبع حاجاته ويحقق هدفه. (خليفة، 2000: 72-75).

ولكن زيادة الدافعية فوق حد أمثل يعوق الأداء أكثر مما ييسره، ذلك أن درجة الإضطراب والقلق تزداد مع زيادتها، كما أن نقص الدافعية قد يؤدي إلى الرتابة والملل.

- ✓ **للدافعية وظيفة توجيهية** فقد أوضح "ميلر وآخرون **MILLER AND ALL**" في نظرية السلوك الموجه نحو الهدف أن الفرد يقوم بالمقارنة بين البيئة والهدف ومن ثم معالجة البيئة، من أجل التقليل من التفاوت بينها وبين الهدف، ثم يختبر مرة أخرى التفاوت بينهما، ثم يسعى بعد ذلك ويجاهد لتحقيق الهدف. (توق، 2002: 233).

- ✓ **تعمل الدافعية كتوجيه عام لدى الفرد** وفي هذا الصدد هناك من يميز بين التوجيه الثابت، والتوجيه الدينامي، كما أن هناك من يميز بين توجه الفعل وتوجه الحالة، حيث يكون توجه الفرد ديناميا في حالة وجود ضغوط من البيئة. (خليفة، 2000: 76).
- ✓ **يتفاوت الأفراد في مستويات الدافعية** ذلك أن الدافعية تتأثر بجملة من العوامل منها الداخلية مثل الإهتمامات والقيم، ومنها الخارجية وهي البيئة التي يعيش فيها الفرد، وعليه فإن خبرة الفرد والسياق الإجتماعي الذي يعيش فيه يحددان مدى تعبئته لطاقته في إتجاه أو آخر. (حسين، 1988: 07).
- ✓ **في ضوء تصور البعض للدافعية العامة** بأنها تعني حاجة الفرد للتغلب على العقبات ومواجهة التحديات الصعبة، فإن الفرد يمكنه أن يغير مسار الهدف، فيسلك طريقا آخر إذا شعر أن الطريق الذي يسلكه لا يوصله إلى الهدف. (توق، 2002: 233).
- ✓ **في ضوء ما سبق فإن مفهوم الدافعية** يشتمل على شقين أساسيين، حيث يمثل الأول النشاط العام، أما الثاني فهو إستقطاب هذا النشاط العام في إتجاه بعينه، بحيث يتم توظيف هذا النشاط لخدمة هدف بذاته.
- ✓ بينت **الدراسات أن من أهم مظاهر الدافعية العامة** الشعور بأهمية الوقت والتفاني في العمل والسعي نحو الكفاءة في تأدية المهام التي توكل إلى الشخص والرغبة المستمرة في الإنجاز. (حسين، 1988: 08).

1-2-بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

عند التطرق لموضوع الدافعية نجد عدة مفاهيم مرتبطة وذات علاقة بها، ومن أمثلة ذلك: الدافع، الحاجة، الحافز، الباعث، العادة، وفيما يلي سنتطرق لهذه المفاهيم:

1-2-1-الـدافع:

ويعرف بأنه عامل وجداني نزوعي يعمل على تحديد سلوك الفرد تجاه غاية معينة، سواء كانت تلك الغاية شعورية أو لا شعورية، ويعرف كذلك بأنه أية حالة للكائن تؤثر في إستعداده للبدء أو الإستمرار في سلسلة معينة من السلوك.

فمن خلال التعريف الأول نرى أن الدافع عامل يتصل بوجدان الفرد أي بإنفعالاته وعواطفه أو حالته النفسية بوجه عام، وهذا العامل يستثير الفرد ويجعله ينزع للقيام بعمل معين، أي يجعله يقوم بسلوك معين يتحدد بالغاية أو الهدف

الذي يريد الفرد الحصول عليه سواء كانت الغاية أو هذا الهدف شعوري، أي يدخل في دائرة وعي وإحساس وشعور الفرد أم كانت لاشعورية.

أما التعريف الثاني فهو أكثر تبسيطا، وإن كان يؤدي إلى المعنى نفسه، فأية حالة للكائن الحي تؤثر في إستعداده للبدء، أو الإستمرار في سلوك معين تعتبر إستثارة، وحالات الإستثارة ترتبط بوجدان الفرد، والبدء بالسلوك أو الإستمرار فيه هو حالة القيام بفعل معين، أو النزوع للقيام بفعل معين، والسلوك مصطلح عام يتضمن الجانب الشعوري والجانب اللاشعوري. (عيد،1975: 21).

وقد حاول بعض الباحثين التمييز بين مفهوم الدافع **MOTIVE** ومفهوم الدافعية **MOTIVATION**، على أساس أن الدافع هو عبارة عن إستعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين، وفي حالة دخول هذا الإستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو التصريح فإن ذلك يعني الدافعية، بإعتبارها عملية نشطة.

إلا أن معظم الباحثين يستخدمون مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، بإعتبار أنه لا يوجد مبرر للفصل بينهما فكلاهما يعبر عن الملامح الإنسانية للسلوك المدفوع، إلا أن مفهوم الدافعية هو الأكثر عمومية. (**بن** بريكة، 2007: 40).

وعليه فان إستخدامنا لأي المفهومين في هذا البحث فالمقصود واحد.

1-2-2-الحــاجة:

تشير إلى شعور الكائن الحي بالإفتقاد إلى شيء معين ويستخدم للدلالة على الدرجة التي يصل إليها الكائن نتيجة حرمانه من شيء معين إذا ما وجد تحقق الإشباع. (خليفة، 2000: 78).

وعرفها "محمد عويضة" بأنها: حالة الحرمان البالغ، وهي: إما حاجات بيولوجية المنشأ أو إجتماعية المنشأ. (عويضة، 1996: 82).

أما "حمدي الفرماوي" فعرفها على أنها تلك الحاجات التي تدفع بالكائن الحي إلى السلوك، ولهذه الحاجات مصادر بيولوجية أو معرفية أو وجدانية أو إجتماعية. (غزال، 2008: 44).

فالحاجة إذن توتر أو إختلال في التوازن يشعر به الفرد بخصوص هدف معين، ويرغب في عمل شيء لبلوغ هذا الهدف، وإزالة التوتر، وإستعادة التوازن. (صالح، 1959: 58).

1-2-3-الحــافز

الحافز من المصطلحات الأكثر عمومية والأقل تحديدا في علم النفس، ولعل أوضح إستخدام له وأشيعه هو ما يقصد به الدفعات الداخلية التي تحفز الكائن الحي نحو غاية حيوية بالنسبة له. (طه، 2003: 116).

ويعرف أيضا على أنه: تلك العمليات الدافعة التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين إلى إصدار سلوك. (خليفة، 2000: 82).

وهو وسيلة الإشباع، عندما يعرضها طرف ثان بهدف إستثارة وتوجيه سلوك معين، فمثلا: الطعام هو وسيلة إشباع الحاجة إلى الغذاء، فإذا قام شخص ما بدفع شخص آخر للذهاب إلى مكان معين بوضع صحن الطعام في ذلك الموقع، لأنه يعرف ويأمل بأن الفرد سيتوجه إليه لإشباع حاجته، هنا نسمي صحن الطعام حافزا. (برنوطي ،2001: 345).

1-2-4-البـاعث:

يقصد به شيئا خارج الذات يستثير الدافع ويستحثه، فتندفع الشخصية في سلوك يستهدف الحصول على هذا الشيء، وبالتالي يصبح هذا الشيء باعثا للفرد على قيامه بنشاط ما أو سلوك معين، وذلك مثل مكافأة محددة لمن يتفوق في أداء شيء معين بحيث تستحث هذه المكافأة الشخص للفوز بها باحثا على التفوق. (طه، 2003: 115).

أما "فينك **FINK**" فعرف الباعث: بأنه يشير إلى المحفزات البيئية الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد. (خليفة، 2000: 79).

1-2-5-العــادة:

هي سلوك له قوة، والعادة سمة للأفراد وهي الخاصة الفكرية والإنفعالية والحركية.

أما "نيبت **NIBIT** " فقد عرفها: سلوك يتكرر معنا فيثبت وتصبح له قوة الدافع، توجه الفرد وجهات معينة تطبع تصرفاته ويعرف بها وتكون بمثابة السمة. (غزال، 2008: 45).

1-2-6-الإنــفعال:

هو عبارة عن إستجابة فسيولوجية ونفسية، تؤثر في الإدراك والتعلم والأداء، ويمكن تصنيف الإنفعالات من خلال ثلاثة أبعاد أساسية وهي: بعد الشدة وبعد سار / غير سار وبعد الإقتراب / التجنب.

وينظر البعض لإنفعالات الدافعية الداخلية للمتعلمين في حجرة الدراسة على أنها إستجابات قوية لها تأثير الدوافع على السلوك، وتقاس بالمدى الذي يجعلهم يقررون الإنفعال السار بطرق معينة، تتمثل في حب الإستطلاع والإستمتاع، في مقابل الإنفعال غير السار، الذي يعبر عن إنفعالات الدافعية الخارجية مثل القلق والملل. (زايد، 2003: 81-82).

1-3-أنـواع الدوافع:

إختلف الباحثون في تصنيف الدوافع ويرجع ذلك كون دوافع الإنسان متعددة ولا يمكن حصرها، ومن بين هذه التصنيفات نذكر ما يلي:

1-3-1-التصنيف على أساس المصدر:

وتصنف بدورها إلى ثلاثة أقسام:

- **الـدوافع الفطرية:**

وهي مجموعة من الدوافع التي يرثها الكائن الحي عن آبائه خاصة وعن نوعه عامة، لذا فهي توجد في كافة أفراد النوع الواحد في كافة العصور وفي كافة الأمكنة، فالفرد هنا ليس في حاجة لأن يتعلمها بل أنه ولد مزودا بها، متى وإن تأخر ظهورها بعض الوقت حتى حين مستوى النضج المناسب لظهورها. (طه، 2003: 119).

وتتصف هذه الدوافع بعدة خصائص منها أنها تتصف بالشدة، والحدة في طلب إشباعها، ويزول أثرها بمجرد إشباعها. (باهي، 1998: 11).

ويمكن ترتيب أهم الدوافع الأولية حسب أهميتها للإنسان كما يلي:

1. دافع الأمومة.
2. دافع العطش.
3. دافع الجوع.
4. دافع الجنس.

5.دافع الإستطلاع.

وبعض هذه الدوافع يكون حيويا بمعنى أن إشباعه ضروري لحياة الفرد، بينما البعض الآخر ليس كذلك، وإذا تعارض دافعان في آن واحد، فإن الفرد أيضا يختار السلوك الذي يميل إليه ويفرضه أقوى الدافعين وأكثرهما إلحاحا عليه حسب الترتيب السابق. (فايد، 2005: 201)

- **الدوافـع المكتسبة:**

تسمى بالدوافع المكتسبة تمييزا لها عن الدوافع الفطرية، فهي دوافع ليس لها أساس بيولوجي معروف، وإنما هي حاجات يتعلمها الإنسان من البيئة والمجتمع، فالحاجة إلى التقدير الإجتماعي حاجة نفسية إجتماعية ليس لها أساس عضوي، وإنما يتعلم الطفل موازين الخير والشر والحسن والقبح، ويرى إستهجان الناس لبعض الأعمال، أو عقاب القانون على إرتكابها فيتجنبها كما يرى أعمالا أخرى يثني الناس على فاعلها ويقدرونه فيحرص عليها، فهذا الحرص على النوع الثاني وإجتناب النوع الأول هو سلوك إنساني لإشباع دافع نفسي إجتماعي وهو الدافع إلى التقدير، ومن أمثلتها الدوافع النفسية (كتحقيق الذات)، والدوافع الإجتماعية (كالحب والتقدير والإنتماء). (توفيق، 2002: 513-514)

بالإضافة إلى الدوافع الروحية التي تمثل جانبا هاما من حياة الإنسان، ويتجلى ذلك بالإيمان بالله عز وجل وبالعبادات، فقد لوحظ أن الإنسان عندما تشتد به المشاكل والأهوال يلجأ إلى قوة عليا وهي الله تعالى، ولا يخفى ما للطاقة الروحية من دور في التكيف مع المرض، والصبر على الشدائد، والإبتعاد عن الشعور باليأس. (عشوي، 1999 :89).

- **الدوافع اللاشعورية:**

لكي نشرح الدوافع اللاشعورية نضرب هذا المثال:

قد يحاول شخص أن يظهر بمظهر الرجل الإجتماعي، بل يسرف في ميوله الإجتماعية هذه، وهو لا يشعر أو لا يكون واعيا بالأسباب التي تدفع إلى هذا السلوك، وإذا نحن بحثنا ودققنا هذا السلوك لتبين لنا أن وراءه دوافع كالدافع للأمن أو الإنتماء أو تقدير الذات أو البحث عن الحب.

ولكن لو سألنا الشخص نفسه لأرجع سلوكه إلى دوافع أخرى وهو صادق في قوله، لأنه لا يشعر بالدوافع الكامنة واللاشعورية لسلوكه هذا، ولكن عندما يجيب بأنه لا يعرف حقيقة دوافعه الكامنة وراء هذا السلوك، فإجاباته تبين لنا أنه

يندر أن يكون سلوك الإنسان نتيجة دافع واحد، كما أنه يصعب على الفرد أن يعرف أصول دوافعه، ذلك لأنها تضرب في ماضيه، وهذا الماضي قد لفه النسيان فطمس معالمه. (عويضة ،1996: 62-63).

وقد تظهر الدوافع اللاشعورية المكبوتة في الأحلام، أو في فلتات اللسان، أو أخطاء القلم، وغير ذلك من الإضطرابات النفسية، كالعصاب مثلا والآليات الدفاعية التي يلجأ إليها الفرد للتخفيف من القلق الذي يشعر به. (عشوي، 1999 :90).

1-3-2-التصنيف على أساس نظرية "ماسلو" في الدافعية الإنسانية:

اقترح "ماسلو **MASLOW**"(1943) نموذجا لتطور الرغبات، وافترض أنه حسب النظام الآتي تنمو رغبات الإنسان تتابعيا، وقد مثل ذلك بهرم تصاعدي بادئا بالرغبات الأدنى إلى الرغبات الأعلى، مثله كما يلي:

- **الحاجات الفسيولوجية:**

ومن أمثلتها الحاجة إلى الطعام، والشراب، والتنفس، والإخراج، والنوم، والراحة، والدفء.

وتعتبر هذه الحاجات أساسية في حياة الكائن الحي ويبدأ ظهورها مع بداية الحياة فهي بذلك حاجات فطرية عامة مشتركة، وتبرز أهميتها عندما تتعرض للحرمان، فإذا كان الحرمان شديدا وعاما لكل حاجات الفرد، فإن هذه الحاجات الفسيولوجية تصبح لها الأولوية في الإشباع، بل تحجب ما عداها من حاجات أخرى.

وعندما يتيسر للفرد إشباع هذه الحاجات الفسيولوجية في الوقت والشكل المناسب له، فإن دافعيته تتحرر من سيطرتها لتخضع لسيطرة الحاجات الأخرى بصورة متداخلة، حيث يتزايد تأثير الحاجات الأخرى كلما تناقص أكثر الحاجات الفسيولوجية على دافعية الفرد. (خير، 2000: 230).

- **حـاجات الأمن:**

إن حاجات الأمن لدى الفرد قد أدرجت في المستوى الذي يلي الحاجات الفسيولوجية مباشرة، إلا أن هذه الأخيرة تتطلب الإشباع الدوري بحكم طبيعتها، بينما حاجات الأمن ليس لها مثل ذلك الطابع فتستثار لدى الفرد عندما يدرك في موقف معين سواء عن حقيقة أو وهم وجود تلك العوامل المادية أو المعنوية التي تهدد بقاءه. وهي كالحاجات الفسيولوجية أولية أيضا من حيث نشأتها، فهي تظهر في المراحل الأولى من حياة الفرد.

فإذا أشبعت تلك الحاجات تراجعت عن المقام الأول في تشكيل دافعية الفرد والتأثير على سلوكه مفسحة المجال بذلك لحاجات المستويات التالية، ولا يعني ذلك أن دور حاجات الأمن قد إنتهى، فربما تؤدي مواقف جديدة إلى إستثارة هذه الحاجات من جديد، فتستعيد سيطرتها على توجيه السلوك. (خير ،2000: 292).

- **الحاجة إلى الإنتماء والحب:**

يضم هذا المستوى العديد من الحاجات الإجتماعية، مثل الحاجة إلى تقبل الغير، والتقبل من الغير، والصحبة، والمحبة من الغير، والتعاطف، وتكوين الجماعات والولاء. ولا يتسنى للفرد إشباع هذه الحاجات إلا في وجود الغير من أفراد جنسه، وخلال اتصاله بهم وتعاملهم معهم بصورة أو بأخرى، وتحتل مكانها بين المستوى الأدنى (الحاجات الأساسية – الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن) وبين المستوى الأعلى (الحاجات الذاتية)، وعلى ذلك فمن الممكن أن نتوقع أن يكون سعي الإنسان لإشباع هذه الحاجات الإجتماعية وسيلة جزئية ومكملة لإشباع حاجات المستوى الأساسي الأدنى، أو وسيلة تمهيدية ومرحلية لإشباع المستوى الأعلى.

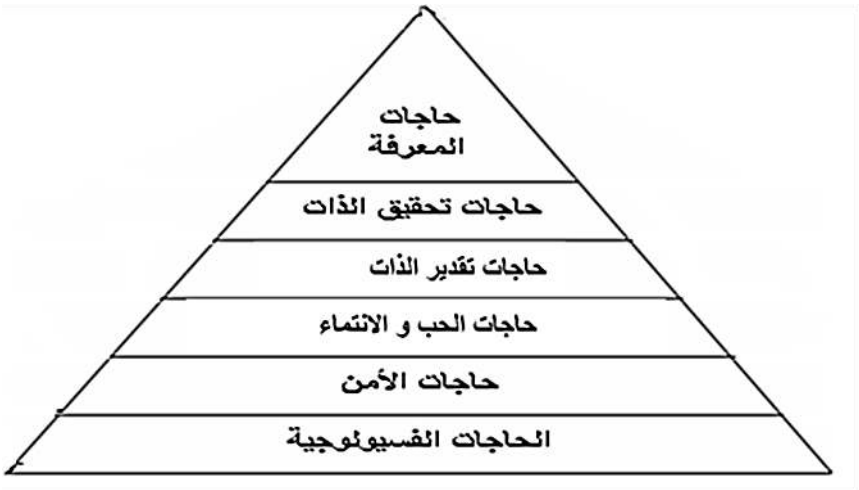
ويؤدي إشباع هذه الحاجات إلى الشعور بالامتنان والراحة والدفء، أما إذا أحبطت هذه الحاجات، فإن مشاعر الحنين إلى الصحبة والإنتماء إلى الجماعات تلح إليه إلحاحا شديدا، ويمكن إذا إستمر بالنسبة لبعض الأفراد أن يسبب لهم معاناة قاسية تؤدي إلى الإنهيار. (خير ،2000: 293).

الحاجة إلى تقدير الذات:

يكون هذا المستوى أوضح أثرا لدى المتعلمين أكثر من الأميين، ولدى المجتمعات المتقدمة أكثر من المجتمعات المتخلفة، ولدى الناضجين أكثر من الأقل نضجا، ولا يعني إنتقال الدافعية لدى الفرد إلى هذا المستوى من النضج زوال تأثير الحاجات التي تضمها المستويات السابقة في توجيه السلوك، بل يشير إلى ما تكسبه هذه الحاجات الذاتية من أولوية التأثير بالنسبة لغيرها من حاجات المستويات الأدنى، طالما وجدت تلك الحاجات ما يناسبها من إشباع.

وتشمل الحاجات الذاتية العديد من الحاجات المتنوعة التي أدرجها "ماسلو" تحت مستوى حاجات تقدير الذات، ويبدأ إشباع الحاجة إلى تقدير الذات بما يستشعره الفرد، وما يتوقعه من سلوك الغير نحوه متمثلا في درجة ونوع ما يظهرونه من إهتمام وإحترام وألفة وثقة، أو إهمال ولا مبالاة وتباعد وتحفظ. وهذا التقدير الصادر للفرد من الغير، يقوم على أساس تقييم الغير للأداء الفعلي للفرد بالنسبة لغيره من بقية أفراد الجماعة، فالرغبة في إشباع هذا النوع من

التقدير يوجه سلوك الفرد نحو مقابلة متطلبات ذلك الغير، فيبذل ما يمكنه من جهد في القيام بما يتوقع أنه عمل له قيمته الإجتماعية الإيجابية بالنسبة لهؤلاء الآخرين، والحصول على تقديرهم. (خير ،2000: 294).



شكل (08): التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية "ماسلو"

- **حاجات تحقيق الذات:**

وتعني حاجة الفرد إلى إثبات وجوده في وسط الجماعة التي يعمل معها أو في وسط الأسرة أو بين الأقران، بمعنى أن يحقق الفرد وجوده في المجتمع الخارجي بالصورة التي يرى فيها ذاته، وما تتميز من خصائص معينة، وإشباع هذه الحاجات لدى الأفراد يأخذ أساليب مختلفة لإختلاف الإهتمامات والميول لديهم، ولذلك تعتبر الحاجة إلى تحقيق الذات من الحاجات الرئيسية التي تقوم عليها الصحة النفسية للأفراد.

- **حاجات الفهم والمعرفة:**

يؤكد "ماسلو" أنه لم يكن متأكدا أن حاجات المعرفة والفهم لها أثرها على إستثارة السلوك لدى جميع أفراد الجنس الإنساني، وعلى هذا فحاجات مثل: حب الإستطلاع، والإكتشاف، والرغبة في إكتساب وتعلم المعرفة ليست موجودة لدى جميع الأفراد، وإن وجدت هذه الحاجة بصورة قوية فإنها تكون مصحوبة بالرغبة في الترتيب، والتصنيف، والتنظيم، والتحليل، وإدراك العلاقات. (باهي، 1998: 18-19).

1-3-3-التصنيف بناءا على التحليلات المختلفة:

لقد تم تحديد أنواع من الدافعية مصنفة إلى ثنائيات وذلك بناء على التحليلات المختلفة للسلوك، ويمكن أن نوجزها فيما يلي:

*** الدافعية العامة / الدافعية الفردية:**

تشير الدافعية العامة إلى القوانين والمبادئ العامة المجردة أو العالمية فيما يتعلق بالدافعية، ومن الأمثلة على ذلك الدراسات التي تحاول تحديد دور البنى الدماغية مثل "الهيبوتلاموس" المتعلقة بالدافعية، فقد أثبتت هذه الدراسات أن "الهيبوتلاموس" له دور مهم في الدافعية عند كافة الناس، وليس عند إنسان واحد بعينه.

أما التحليل الفردي للدافعية فيركز على الإختلافات الموجودة بين الناس، ويدرس السمات التي تجعل من الشخص إنسانا متفردا، وهو أكثر وضوحا في النظريات الإنسانية التي تركز على تحقيق الذات بإعتباره دافعا إنسانيا.

*** الدافعية الفطرية / الدافعية المكتسبة:**

في الوقت الذي نظر فيه العلماء القدامى إلى الدافعية بإعتبارها محكومة بقوى داخلية فطرية أسموها الغرائز فإننا نرى العلماء المحدثين ركزوا في دراساتهم على السلوك المكتسب، وعلى دور التعلم في الدافعية، ولعل أشهر ما توصل إليه هؤلاء العلماء هو طرحهم لفكرة دافعية الحافز.

*** الدافعية الميكانيكية / الدافعية المعرفية:**

يرى بعض الباحثين أن هنالك دوافع (مثل الجوع والعطش والجنس) تستثار بشكل آلي ميكانيكي عن طريق إحداث تغيرات في بعض العوامل، مثل مستوى السكر في الدم أو توازن السوائل في الجسم، أو مستوى تركيز الهرمونات.

وفي مقابل ذلك ترى بعض النظريات أن عمليات الدافعية هي ذات طبيعة معرفية عقلانية، هذه النظرة إلى الدافعية تعتقد أن الطريقة العقلية التي تفسر بها المعلومات المتوفرة لنا تؤثر في حالات الدافعية، فمثلا عندما يعزو الطالب فشله في مادة دراسية إلى صعوبة تلك المادة، فإن دافعيته المستقبلية سوف تتأثر بشكل مختلف، عن شخص يعزو فشله في تلك المادة إلى نقص في قدرته العقلية.

*** الدافعية الداخلية / الدافعية الخارجية:**

إن النظرة إلى الدافعية على أنها داخلية ترتكز على إفتراض أن دوافع الإنسان تحركها حاجات، وأن هذه الحاجات عندما تنشط تقود إلى سلوكيات من شأنها أن تخفض هذه الحاجات.

أما الدافعية الخارجية، فترى أن مصادر الدافعية تكمن أساسا في الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها وأن الدافعية يمكن أن تستثار عن طريق تغيير الظروف البيئية والإجتماعية المحيطة بالفرد.

ويقصد بالدافعية الداخلية إقبال الإنسان على العمل ذاتيا ولأسباب وعوامل في الإنسان نفسه، كأن يكون لديه تصميم كبير وعزيمة قوية على إنجاز عمله، أو يعتبرها الشخص مهمة لحياته وسعادته، أو أن يكون العمل هو الشيء الصحيح من وجهة نظر الشخص مما يدفعه إلى القيام به.

أما الدافعية الخارجية فتعني القيام بالمهمة أو العمل لعوامل وأسباب خارجية عن الشخص أو المهمة، كأن يسعى الشخص للحصول على مكافأة مالية، أو الحصول على علامة مرتفعة في الإمتحان أو إكتساب شهرة وسمعة طيبة بين الناس. (علوطي، 2008: 95 – 96).

1-3-4-أساليب إستخدام الدافعية في مجال التربية:

تعد الدوافع من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق أي هدف تعليمي، سواء في تعلم أساليب وطرق التفكير أو تكوين الإتجاهات والقيم، أو تعديل السلوك أو تحصيل المعلومات والمعارف، أو في حل المشكلات، وللدافعية وظيفتان أساسيتان يمكن للمربي أو المعلم توظيفهما في عمله الصفي من أجل نظام صفي خال من المشكلات وهما: الوظيفة التنشيطية حيث تعمل الدوافع كمنشطات للسلوك، وتجعل المتعلم متفاعلا وحيويا ومشغولا بالموقف الصفي المنشط، وثاني وظيفة هي التوجيهية، فلا دافعية دون هدف يوجه السلوك وجهة معينة، بإعتبار أن نشاط المتعلم هو نشاط موجه نحو هدف معين.

وفيما يلي بعض أساليب إستخدام الدافعية في مجال التربية:

1-3-5-اشتراك المتعلمين في نشاطات الدرس:

ويمكن أن يتبع المعلم أنشطة مختلفة لتحقيق هذا الأسلوب، منها على سبيل المثال إشتراك التلاميذ في تحديد الأهداف وإتباع أسلوب تمثيل الأدوار، وإثارة أنواع مختلفة من الأسئلة، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

1-3-6-تعزيز السلوك الصحيح:

ويمكن تحقيق ذلك بإستخدام التعزيز الإيجابي بنوعيه (اللفظي وغير اللفظي) وبشكل فوري بما يتناسب ومستوى نضج المتعلم. (الخطابية، 2004: 44 –45)، وذلك بتدريب المعلم على إستخدام أساليب التعزيز الصفي وتفعيله، فهو ضروري لإنجاح تهيئة الجو التعليمي، لأن للمعلم معنى أكثر من غيره، بإعتبار أن لإثارة الدافعية قيمة تربوية عظيمة في كل موقف تعليمي أو مدرسي. (قطامي، 1999: 182).

1-3-7-التقويم التكويني:

يعتبر نظاما مثيرا لدافعية المتعلم وحب إستطلاعه، حيث أن المتعلم عندما يتعرف على مواطن الخطأ لديه يتشجع لأن يصحح هذا الخطأ ويكمل ما نقص لديه من معرفة، ويدرك في الوقت نفسه أن خطأه قابل للتصحيح إن هو بذل مزيدا من الجهد والدراسة. من ناحية أخرى فإن معرفة المتعلم لنتائج تعلمه تحثه على الإستمرار في التعلم والتقدم نحو أهدافه بثبات، حيث تجعل المتعلم في حالة إستنفار دائم، يتوقع الإختبارات ويستعد لها بإستمرار، وفي نهاية الفصل الدراسي يجد نفسه مستعدا للإمتحانات دون عناء، ولن يحتاج إلا لمراجعة بسيطة للمنهج وتبعا لذلك يقل قلقه، وتتلاشى مخاوفه من الرسوب، وتزداد دافعيته للتعلم ويقبل على المدرسة، والمعلمين، والمادة التعليمية بإتجاهات إيجابية وحب ورضا. (دروزة، 2005: 240).

1-3-8-خلق دافعية للمعلمين:

فقد أظهر الأدب النظري أن دافعية المعلمين تعتبر العامل الحاسم في تحقيق الأهداف التربوية، فالمعلم ذو الدافعية العالية يدخل المتعة على برامج وأنشطة المدرسة ويشعر بالفاعلية الشخصية، ويكثف جهوده من أجل النجاح فيركز على إنجاز مهامه بإستخدام الإستراتيجيات الإبداعية، من أجل تحقيق الأهداف التربوية. (العياصرة،2006 :94).

1-3-9-تقديم المهارات:

(في مجال الرياضة المدرسية مثلا) بصورة تجذب إنتباه التلاميذ، وتنظيم تلاميذ الصف بصورة تضمن مشاهدة المهارة، والإستمتاع الجيد عند التقديم، هذا إلى جانب مراعاة أمور مثل: الحماس، إستخدام كلمات واضحة وأفعال جاذبة، إستخدام حديث واضح مرتب، تبسيط اللغة، الإيجاز والدقة، الإبتعاد عن النقد والسخرية. (راتب، 1999: 195).

1-3-10-توفير مناخ تعليمي:

غير مثير للقلق تتوفر فيه الشروط الكفيلة بإشباع حاجات الطلاب للأمن والإنتماء وإحترام الذات وإستبعاد أي عوامل تهديدية تثير قلق الطلاب ومخاوفهم. (نشواتي، 1998: 222).

ومما سبق يمكن القول أن إستغلال الدوافع من أجل التعلم يكون على مستويين:

- **فردي:** فالمعلم عندما يبحث عن فهم ما يهم المتعلم (أي دوافعه)، يستطيع إيصال المعرفة إليه.

•**جماعي:** إذ على المختص التربوي إستخدام الدوافع المشتركة، وأن يضمن التغذية الراجعة الآنية، كما يجب وضع الأهداف المقبولة لكل درس مع تسهيل المفاهيم، وكذلك إظهار التنظيم المنطقي للمعارف حول نقطة معينة، وليس فرض التذكر. (Mucchielli,1994:75).

وأخيرا، فالدافعية تؤدي بالفرد إلى التميّز في الأداء إذا كان يمتلك دافعية مرتفعة، فالتلاميذ الأكثر تحصيلا وأفضلهم أداء في الدراسة هم أولئك الذين يمتلكون دافعية مرتفعة ومدفوعون نحو التعلم برغبة.

2-الدافعيـة للإنجـاز:

- **تاريخ دافعية الإنجاز:**

يرجع إستخدام مصطلح الدافع للانجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى ألفرد "أدلر **ADLER** "الذي أشار إلى الحاجة للإنجاز وهي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة. و"كيرت ليفين" **LIWIN** الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح.

بعدها إستخدم العالم الأمريكي "هنري موراي**H.MERAY**" مصطلح الحاجة للإنجاز (1938)، حيث يعد أول من إستخدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية وذلك في دراسته بعنوان: إستكشافات في الشخصية، والتي تعرض فيها موراي لعدة حاجات نفسية من بينها حاجة الإنجاز متأثرا بـ: ليفين. (خليفة، 2000: 87).

كما مرت دراسة الدافعية للإنجاز بعدد من الأطوار ومن أمثالها المحاولات التي قام بها كل من "ماكليلاند" و "اتكنسون" و"كلارك" و"لوويل"(1953) لقياس الفروق الفردية في قوة الدافعية للإنجاز وذلك بإستخدام فنيات مقياس الـ:"تات" **(TAT)** الذي إستخدمه "موراي". وفي نفس الوقت كانت هناك محاولات لتحديد بداية الدافعية للإنجاز في أساليب تربية الأطفال، وما يرتبط بنمو الدافعية من عوامل إجتماعية، وبعدها تركزت جهود الباحثين حول صياغة نظرية الدافعية للإنجاز حيث إتجه العديد منهم إلى تأصيل التنظير في هذا الميدان.

أما في الآونة الأخيرة ركزت الأعمال العلمية على إجراء بعض التغيير في النظرية الأولية للدافعية وعلى البحث في تأثير الإهتمامات الإنجازية على النمو الإقتصادي على مقومات المجتمع الإنجازي وعلى تغيير مستوى الحاجات الإنجازية لدى الفرد. (قشقوش، 1979: 22).

3-تعـاريف الدافعية للإنجاز:

عرفت الدافعية للإنجاز كمصطلح جديد لأول مرة من طرف "موراي"(1938) على أنه أداء بعض الأمور الصعبة بأكبر سرعة ممكنة ودون مساعدة الآخرين، وتجاوز العقبات والوصول إلى أعلى مستوى من التفوق، وأيضا المنافسة والتفوق على الآخرين.

يؤكد هذا التعريف على أن الدافعية للإنجاز هي قدرة الفرد على الأداء الجيد والقدرة على التفوق والتميز على الآخرين مع الإعتماد على النفس دون اللجوء إلى مساعدة خارجية.

أما "**ماكليلاند**" فقد عرفها بوصفه: إستعداد دائم ثابت نسبيا في الشخصية يدفع الشخص إلى السعي وراء النجاح وتجاوز الوضعيات التي يكون فيها الإنجاز قابلا للتقدير على أساس بعض معايير الإمتياز. (Maillet,1993: 219).

وعرفها "**اتكنسون**" أنها: عبارة عن إستعداد ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد، ومثابرته في سبيل تحقيق غاية، أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الإمتياز. (عبد الله، 2003: 115).

وكما يرى "**فرنون**" (1973) فالدافعية للإنجاز ترتبط بأهداف محددة، وبشكل عام يتضمن السلوك المنجز للنشاط الذي يتجه مباشرة نحو الإحتفاظ بمستويات معينة من الإمتياز والتفوق العقلي، كما يتضمن الإنجاز منافسة الآخرين.

ويعرفها "**فرجسون**" (1976) على أساس أنها النضال من أجل الإمتياز للحصول على أعلى المستويات في المهام المختلفة، وفيه يتميز الأداء بالنجاح أو الفشل، وهي تتجه مباشرة نحو تحقيق الأهداف. (باهي، 1998: 23).

ويعرف "**جولدنسون GOLDENSON**" (1984): الدافعية للانجاز بأنها: حاجة لدى الفرد الفعلية للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي الميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة. (الأزرق ،2000: 122).

وتعرف دافعية الإنجاز على أنها: حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد فيه، أو الرغبة في الأداء الجيد في شؤون الحياة وفي العمل. (الرندي ،1995: 19).

وعرفت من طرف أحمد عبد الخالق (2000) بأنها: الأداء على ضوء الإمتياز والتفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح. (خليفة، 2000: 94).

ويعرف فاروق عبد الفتاح موسى (2003) الدافع للإنجاز بأنه: الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي. (موسى، 2003: 05).

ويصنف الدافع للإنجاز على أساس أنه دافع للنمو إذا إنصب إهتمام الفرد على إشباع إمكانياته وقدراته، ولكن إذا كان الأمر مركزا على المنافسة بين الأفراد فيمكن إعتباره دافعا إجتماعيا. (دافيدوف، 2000: 61).

في حين يعتبر البعض الآخر دافعا مكتسبا، أي يمكن تعلمه عن طريق الإرتباط بين الخبرات المؤثرة وأنواع معينة من السلوك تتصف بالمنافسة، والسعي وراء التفوق والرغبة في تحقيق الأهداف السامية، أو النجاح في المهمات الصعبة والإستمرار في أدائها. (عبد الله، 2003: 115).

- **تعقيب على التعاريف:**

ومن خلال هذه التعاريف يمكن القول بأن الدافعية للإنجاز تتمثل في النقاط التالية:

* تحديد الفرد لأهدافه.

* توجيه النشاط نحو التخطيط للعمل ومنافسة الآخرين.

* مقاومة الضغوط والسيطرة على التحديات الصعبة.

* الأداء الجيد من أجل الوصول إلى أعلى مستويات التفوق والإمتياز.

* بلوغ النجاح يترتب عليه نوع من الإشباع.

فالدافعية للإنجاز إذاً هي: حالة داخلية للفرد وتمثل أحد متغيرات الشخصية بحيث توجه نشاطه نحو النجاح والتفوق والإمتياز، وتعتبر إحدى المكونات الأساسية للنجاح المدرسي.

4-مكونات الدافعية للإنجاز:

يرى "أوزيل"(1969) أن هناك ثلاثة مكونات على الأقل للدافعية للإنجاز وهي:

4-1-الحافز المعرفي:

الذي يشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجته لأن يعرف ويفهم، وحيث أن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر فإن ذلك يعد مكافأة له.

4-2-توجيه الذات: ويمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة والصيت والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المميز والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها بما يؤدي إلى شعوره بكفايته وإحترامه لذاته.

4-3-دافع الإنتماء: الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين، ويتحقق إشباعه من هذا التقبل، بمعنى أن الفرد يستخدم نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة للحصول على الإعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه كالوالدين والمعلمين. (عبد الله، 2003: 117).

ويحدد "هيرمانز"(1970) مظاهر الدافع للإنجاز في عشرة جوانب هي:

- مستوى الطموح
- سلوك تقبل المخاطرة.
- الإدراك الإجتماعي.
- المثابرة.
- توتر العمل أو المهنة.
- إدراك الزمن.
- التوجه للمستقبل.
- إختيار الرفيق.
- سلوك التعرف.
- سلوك الإنجاز. (خليفة، 94:2000).

5-بعض النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز:

من بين النظريات التي فسرت الدافعية للإنجاز نجد ما يلي:

5-1-نظرية التوقع-القيمة:

في سياق التطور العام للتنظير في الدافعية للإنجاز، بدءا وتأصيلا، جرى البحث في هذا الميدان على الدرب الذي حدده خاصة "ماكليلاند" و "اتكنسون"، وزملاؤهما وما حققاه من إسهامات تتعلق بالتنظير، وتطور تقنيات وفنيات الدراسة، والبحث في هذا المضمار. (قشقوش، 1979: 34-35).

وتتمثل هذه الإسهامات فيما يأتي:

5-1-1-نظرية ماكليللاند:

أخذ "ماكليلاند" يسعى لإستكمال الجهود بعد موراي، فقد واصل البحوث التجريبية مستعينا بإختبار تفهم الموضوع، ولعل من المعالم المميزة لجهود مجموعة "ماكليلاند" هو أنها ركزت في تنظيرها وفي بحوثها الأمبريقية على متغير دافعي واحد وهو دافع الإنجاز، حيث برز ضمن نموذج يشمل ثلاثة دوافع هي:

* دافع النفوذ: ويقصد به ميل الأشخاص إلى ممارسة الرقابة القوية والسعي للحصول على فرص كسب المركز، أي المواقع القيادية.

* **دافع الإنتماء:** ويمثل ميل الأفراد إلى تحقيق علاقات صداقة مع الآخرين وتحسسهم من رفض الجماعة لهم. (Maillet ,1995: 219).

* **دافع الإنجاز:** ومفاده أن الأشخاص يتوقون للنجاح ويخافون من الفشل، يبحثون عن فرص لحل مشكلات التحدي والتفوق، وهؤلاء في رأي "ماكليلاند" يتحلون بالعديد من الخصائص والمميزات التي تؤهلهم لتحمل المسؤولية الشخصية في حل المشكلات وإتخاذ القرارات ووضع الأهداف. (العديلي، 1995: 163).

وتعتبر هذه النظرية من التفسيرات التي لاقت نجاحا وقبولا لفهم الدوافع الحقيقة لدى الطلاب نحو الإنجاز فى البيئة المدرسية، وقد عبر "ماكليلاند" عن دافعية الإنجاز على أنها تكوين إفتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الإمتياز ويعكس هذا الشعور مكونين أساسين هما: الرغبة فى النجاح والخوف من الفشل

من خلال سعي الفرد لبذل الجهد والكفاح من أجل النجاح وبلوغ الأفضل والتفوق على الآخرين. (مهداوي، 2020: 139).

ويطلق "ماكليلاند" على تصوره أنه نموذج الإستثارة الإنفعالية حيث يقرر أن الدافع يصير عبارة عن إرتباط وجداني قوي، يتميز بوجود فعل توقعي تجاه الهدف، وهذه الإستجابة التوقعية تقوم على وجود إرتباط سابق بين أمارات معينة وبين اللذة والألم. (قشقوش، 1979: 39).

وقد أوضح "كورمان" (1974) "KORMAN" أن تصور "ماكليلاند" في الدافعية للإنجاز له أهمية كبيرة لسببين:

- ✓ **السبب الأول:** إنه قدم لنا أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد وإنخفاضها لدى البعض الآخر، حيث أنه وإنطلاقا من معرفتنا لصفات الشخص عالي الإنجاز، سيمكننا إستخدام هذه المعرفة في تنمية أو إستثارة بعض هذه الصفات في الأفراد الأقل إتجاها إلى الإنجاز، عن طريق إعداد برامج تدريبية ملائمة لهم، غايتها الأولى تحسين الدافعية لديهم، وهذه العملية ممكنة في تصور "ماكليلاند" كون أن الفروق الفردية في قوة الدافع للإنجاز كما تقاس بمقياس تفهم الموضوع، تتوقف على البيئة وخاصة عندما تؤدي أساليب التربية للأطفال إلى تدعيم الإستقلالية والإعتماد على الذات.(باهي ، 1998: 29).

وبين "ماكليلاند" من خلال بحوثه بأن القدرات الأكاديمية وإختبارات المعرفة وحتى الشهادات لا تسمح بالتنبؤ أو بتوقع الأداء الجيد للعمل، وأضاف أن بعض الكفاءات لها طابع تنبئي للأداء الجيد وللإنجاز أفضل من غيرها، لهذا صنفها في خمسة أبعاد هي:

1-المعارف: وهي التي يملكها الفرد في مجال معين.

2-المهارات: وهي تناسب إثبات خبرة ما عن طريق السلوك.

3-السلوكات: وتشمل إدراكات الذات التي تميل إلى إتجاهات، قيم، صورة الذات.

4-السمات: وتعني صفة الشخصية التي تؤدي إلى تصرف الفرد بشكل ما أو بآخر مثل المبادأة، المثابرة، القابلية للتكيف.

5-الدوافع: وهي عبارة عن قوى داخلية متكررة، تولد سلوكات معينة في العمل. (تشوافت، 2001: 38).

- ✓ السبب الثاني: قدم "ماكليلاند" فروضا تجريبية أساسا لتفسير إزدهار وهبوط النمو الإقتصادي في علاقته بالدافعية للإنجاز في بعض المجتمعات، حيث إفترض وجود علاقة متبادلة بين الدافعية للإنجاز عند الأفراد وبين الإنجاز الإقتصادي وعليه فإن ظهور الدافعية للإنجاز في بلد ما يسبق التقدم الإقتصادي لهذا البلد.

الجدير بالذكر هو أن "ماكليلاند" كان أول من فكر في تصميم برنامج لتنمية دافعية الإنجاز، وقد بدأ برنامجه في ميدان الإدارة ثم إنتقل إلى الميدان التربوي. (الأعسر، 1988: 175).

وقد لقي هذا المنحى القائم على: التوقع – القيمة" مزيدا من التطور على يد "جون" "اتكنسون"، أحد زملاء "ماكليلاند".

5-1-2-نظرية "أتكنسون":

لقد تمكن "أتكنسون" و"فيثر" (1966) من صياغة نظرية التوقع–القيمة في الإنجاز على أساس أن النجاح يتبعه الشعور بالفخر، والفشل يتبعه الشعور بالخيبة، وأضاف أتكنسون للإنجاز شيئا جديدا حين تناوله بعلاقات رياضية.

ولأن نموذج "أتكنسون" للإنجاز يمثل نموذجا خصبا في هذا الصدد فإنه تجدر الإشارة إليه، حيث يشير بشكل عام للدافع على أنه إستعداد الفرد للمجاهدة أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين. (موسى، 2003: 31).

وتلخص نظريته العلاقة بين العوامل المحددة لدافعية الإنجاز سواء ما تعلق منها بالميل لتحقيق النجاح والميل لتحاشي الفشل على النحو التالي (خليفة، 2000: 117):

– الميل لتحقيق النجاح: ويشير إلى دافعية الدخول في البدء في موقف الإنجاز ويتحدد هذا الميل بثلاث عوامل عبر عنها بالمعادلة أدناه، والتي توضح إلى أن الميل إلى النجاح بإعتباره دالة لإستعداد ثابت نسبيا أنه نتيجة لهذه العوامل.

الميل إلى النجاح = الدافع لبلوغ النجاح x إحتمالية النجاح x قيمة الباعث للنجاح.

(العناني، 2014: 140).

–الميل إلى تحاشي الفشل: فالأفراد الموجهون بدافع بلوغ النجاح لديهم دافعية مرتفعة للإنجاز وتحقيق الهدف، في حين أن الأفراد الموجهين بدافع الميل إلى تحاشي الفشل يدخلون الموقف ولديهم مشاعر القلق والخوف من الفشل، والميل إلى تحاشي الفشل يؤثر سلبا في مواقف الإنجاز، وعلى آداء الفرد فيها والميل لتحاشي الفشل أيضا نتيجة لثلاث عوامل حددها "اتكنسون" في المعادلة التالية:

الميل لتحاشي الفشل = الدافع إلى تحاشى الفشل x إحتمالية الفشل x قيمة الباعث للفشل.

(خليفة، 2000: 119).

ومما سبق يتضح أن نظرية " اتكنسون" توضح العلاقات الرياضية التي تتنبأ بميل للإقدام على النجاح (دوافع الإقدام)، أو تجنب الفشل (دوافع الإحجام) من خلال النشاطات المتتالية للإنجاز، وهذا التنبؤ يحدده التفاعل بين مكونات متوازية. (موسى، 2003: 33).

وإنطلاقا من هذا قدم "اتكنسون" تعريفا للدافع للإنجاز بأنه: إستعداد نسبي فى الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع، ويرى أنه لدى الإنسان كمية هائلة من الطاقة ومجموعة من الدوافع الأساسية، والتي شبهها بمنافذ تعمل على توجيه وتنظيم تدفق هذه الطاقة الكامنة لدى الفرد، والدافع القوي يشبه منفذا للطاقة يفتح بسهولة وتندفع منه الطاقة بشكل كبير والدافع الضعيف يشبه منفذا ضعيفا (الرايغي، 2015: 147).

ويمكن تلخيص نظرية " اتكنسون" فى الجانب الدراسي بقول أن الدافع لإنجاز النجاح والدافع لتجنب الفشل مترابطان فإذا كان الطالب مدفوعا بالنجاح فسيحاول أداء المهمات التي تكون إحتمالية نجاحها مساوية لإحتمالية فشلها ، أما إذا كان الطالب مدفوعا بالخوف من الفشل فسيتجنب آداء المهام الصعبة و سيختار المهام الأكثر سهولة لتخفيض إحتمالية الفشل أو المهام الأكثر صعوبة، بحيث يمكن عزو الفشل هذا إلى صعوبة المهمة وليس إلى الذات، وقدرة الطالب على التحصيل مرتبطة بنزعته الدافعية لإنجاز النجاح، وما دامت هذه النزعة مكتسبة فإنه يمكن تعديلها حيث تزداد قدرة الطالب على التحصيل.(العناني، 2014 : 141).

5-2-نظرية التنافر المعرفي:

تمثل نظرية التنافر المعرفي التي قدمها "ليون فستنجرL.FESTINGER " إمتدادا لمنحنى (التوقع-القيمة). وتشير هذه النظرية إلى أن لكل منها عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته (ما نحبه وما نكرهه، وأهدافنا، وضروب سلوكنا). كما أن لكل منا معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا. فإذا تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر، بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيا بغياب الآخر، حدث التوتر الذي يملي علينا ضرورة التخلص منه. (حسين، 1988: 23).

وتفترض هذه النظرية أن هناك ضغوطا على الفرد لتحقيق الإتساق بين معارفه أو نسق معتقداته، وبين أنساق معتقداته وسلوكه. وأشار فستنجر إلى أن هناك مصدرين أساسيين لعدم الإتساق بين المعتقدات والسلوك هما:

1- آثار ما بعد إتخاذ القرار.

2- آثار السلوك المضاد للمعتقدات والإتجاهات.

فقد ينشأ عدم الإتساق بين الإتجاهات والمعتقدات التي يتبناها الفرد وسلوكه نظرا لأن الفرد إتخذ قراره دون ترو أو معرفة بالنتائج المترتبة على إتجاهاته وقيمه ومعارفه. أما فيما يتعلق بآثار السلوك المضاد للإتجاه، فقد يعمل الشخص في عمل معين ويعطيه أهمية كبرى على الرغم من أنه لا يرضى عنه في الحقيقة. فهو يعطيه قيمة وأهمية، لأنه يريد مثلا الحصول من ورائه على كسب مادي، ومن هنا ينشأ عدم الإتساق بين القيم والسلوك.

وتوصف أشكال عدم الإتساق هذه بأنها حالات من التنافر المعرفي، وتنشأ هذه الحالات عندما يمتد عدم الإتساق إلى أشياء مهمة بالنسبة للفرد. وعندما يشعر الفرد بهذه الحالة تدفعه إلى أن يخفض درجة التنافر، أو يستبعده بغية تحقيق الإتساق. ومن ثم يمثل التنافر المعرفي مصدرا للتوتر يؤثر في سلوك الأفراد وبالتالي فهو يساعدنا على التنبؤ بالظروف التي تدفع الأفراد إلى الإنجاز، والظروف التي تحول دون ذلك، حيث يعد الإتساق أحد المؤثرات الدافعة المهمة في سلوك الإنجاز.

كما تساعدنا هذه النظرية على تفسير ما نلاحظه من مظاهر التراخي وعدم الجدية بين بعض الطلاب، وإنخفاض مستوى دافعيتهم للإطلاع والإنجاز، حيث يشعر هؤلاء الطلاب بحالة شبيهة بالتنافر المعرفي، فهم قد يعطون قيمة وأهمية كبيرة للتعليم والنجاح ومع ذلك يشعرون بضعف العائد من وراء هذا النجاح في المستقبل.

ونظرا لبعض المآخذ وأوجه القصور في نظرية التنافر المعرفي، فقد قدم كل من "فيشباين" و"اجزين" نموذج الفعل المبرر عقليا لتحديد العلاقة بين المعتقدات والإتجاهات من ناحية أخرى، وتحديد العوامل المسؤولة عن الإتساق بينهما، مع الإفتراض المبدئي بأن الأشخاص يسلكون بناء على منطق معين، ويتلخص هذا النموذج في ثلاث خطوات:

1-يمكن التنبؤ بسلوك الشخص من خلال النية والقصد.

2-يمكن التنبؤ بالمقاصد السلوكية من خلال متغيرين هما إتجاه الشخص نحو السلوك، وإدراك الشخص لإتجاه الآخرين نحو هذا السلوك.

3-يمكن التنبؤ بالإتجاه نحو السلوك من خلال إطار التوقع-القيمة.

فأداء الفرد لسلوك معين أو عدم أدائه يرتبط بمعتقداته الشخصية عن مترتبات القيام بهذا السلوك وبمعتقداته عن نظرة الآخرين وتوقعهم لهذا الأداء، وكذلك بدافعية الفرد لإتمام هذا الأداء. (خليفة، 2000: 145-148).

5-3-نظرية العزو لهيدر:

ترجع الخلفية الأساسية لنظرية العز وإلى عالم النفس الإجتماعي الألماني "هيدر HEIDER"، إذ يرى أن الإنسان ليس مستجيبا للأحداث كما هو الحال في النظريات السلوكية، وإنما مفكر في سبب حدوثها، وأن سلوك الفرد هو الذي يؤثر على سلوكه القادم، وإنما مفكر في حدوثها، وأن سلوك الفرد هو الذي يؤثر على سلوكه القادم، وليس النتيجة التي يحصل عليها. ويفترض "هيدر" أن الأفراد يقومون بالعزو لأسباب النجاح أو الفشل عندهم، وهو عبارة عن محاولة لربط السلوك بالظروف أو العوامل التي أدت إليه. إذ أن إدراك الفرد للسبب يساعده في السيطرة على ذلك الجزء من البيئة، ويعتقد "هيدر" أن معتقدات الأفراد حول أسباب نتائجهم (حتى ولو لم تكن حقيقة) يجب أن تؤخذ بعين الإعتبار عند تفسير توقعاتهم. وأشار إلى أن الأفراد يرجعون الأسباب إما إلى عوامل خارجية (بيئة) مثل الحظ وصعوبة العمل، أو إلى عوامل داخلية (تتعلق بهم) مثل الجهد والقدرة.

إلا أن نظرية "العزو" تعتبر تنقية وأحكام لمفهوم مصدر الضبط عند "روتر"، وتعكس الإبتعاد عن نظرية التعلم الجماعي، حيث يفترض علماء نظرية "العزو" أن البشر يدفعون أساسا لفهم أنفسهم والعالم من حولهم، من أجل تحقيق إتقان معرفي للبناء السببي للبيئة، وأن الأفراد يبحثون بصورة طبيعية عن فهم أسباب حدوث الأحداث، وبصفة خاصة عندما تكون المخرجات هامة وغير متوقعة.

فالطالب الذي يتوقع أن يؤدي إختبارا بشكل جيد، لكنه أداه بشكل رديء على إختبار سوف يحاول الإجابة على السؤال: لماذا فشلت في ذلك الإختبار؟ ومعنى ذلك أن نظرية "العزو" تقلب مصدر الضبط رأسا على عقب. فبينما يدرس علماء مصدر الضبط توقعات الأفراد المرتبطة بالأحداث المستقبلية، يدرس علماء "العزو" مدركات سبب الأحداث التي حدثت بالفعل. (زايد، 2003: 74) توصف مدركات أسباب المخرجات بالعزوات السببية، وتشتمل المخرجات في سياقات الإنجاز على الأداء في المهام أو الإختبارات.

5-4-نظرية التقرير الذاتي:

تؤكد هذه النظرية للدافعية الداخلية على الإستقلال الذاتي. ولقد إتفق علماء الدافعية للإنجاز أمثال: "دوشارم" و"ديسي" و"ورايان" وغيرهم، مع "وايت" على أن الأفراد يدفعون داخليا لتنمية كفاياتهم، وأن مشاعر الكفاية تزيد الإهتمام الداخلي بالأنشطة. إلا أنهم أضافوا حاجة فطرية أخرى هي الحاجة للتمتع بالتقرير الذاتي (بمعنى أن يقرروا بأنفسهم). فلقد إفترض علماء هذه النظرية أن الأفراد يميلون بصورة فطرية للرغبة في الإعتقاد بأنهم يشتركون في الأنشطة بناء على إرادتهم الخاصة، أي بناء على أنهم يريدون الإشتراك بالفعل، وليس عن طريق فرض الإشتراك في الأنشطة عليهم.

ويفرق علماء هذه النظرية بين المواقف التي يدرك بها الأفراد أنفسهم على أنهم السبب في سلوكياتهم، والتي يشيرون إليها بمصدر الضبط الداخلي، وبين المواقف التي يعتقد الأفراد أنهم يشتركون في سلوكياتهم من أجل الحصول على المكافآت، أو إسعاد شخص آخر، أو نتيجة إرغام خارجي، والتي يشيرون لها بمصدر الضبط الخارجي. حيث يدعي هؤلاء العلماء بأن الناس أكثر حبا لأن يدفعوا داخليا للإشتراك في نشاط عندما يكون مصدر الضبط لديهم داخليا، عنه يكون مصدر الضبط لديهم خارجيا.

أنه وفقا لهذه النظرية، يكون الأداء عن الدافعية ذات تحديد داخلي، يقوم بها الفرد بإختياره وبإرادته، وتصدق مع إحساسه بذاته، وذات تجديد خارجي عندما تكون مفروضة من قوى شخصية أو نفسية خارجية.

وإقترحت نظرية التقرير الذاتي وجود أربعة أساليب تصويرية كمتصل للإستقلال الذاتي بين الخارجي إلى الداخلي، حيث أن معظم الخارجي من تلك الأساليب هو التنظيم الخارجي والأساس الأعظم من الدافعية الخارجية. فإذا أدخل طفل في تنظيم ما، إستخدم الإستحسان أو عدم الإستحسان مع أفعاله أو أفعالها، ففي هذه الحالة، تعتبر خبرات الطفل تنظيم إستبطاني. وبصورة جوهرية يبقى الطفل فاعلا في السلوك التقليدي الذي تم ضبطه والتحكم فيه، بالرغم من أن مصدر هذا الضبط (في الأصل) تمثيل داخلي لعمال الضبط الخارجي، وإذا تقبل الطفل تنظيم ما يسلك على أساسه، من أجل أن ينجز مخرجا مرغوبا، فانه يسلك بصورة أكثر إستقلالية، ويوصف ذلك على أنه تنظيم تحقيق الهوية (أو إثبات الشخصية).

وفي الأسلوب الأخير للتنظيم الذاتي، وهو الدافعية الداخلية، نجد الطفل في هذا الأسلوب يتم إشراكه في النشاط بسبب السرور المستنتج من المهمة ذاتها حيث يكون السلوك حرا وإستقلالا كليا.

وينظر لأفعال الدافعية الداخلية للتلاميذ في حجرة الدراسة على أنها ما يقرره التلاميذ من سلك نشط، ويقاس بالمدى الذي يجعل التلاميذ يقررون الفعل بطرق معينة، تتمثل في الإستغراق والتركيز والمثابرة، في مقابل ما يقررونه من سلك غير نشط، يعبر عن سلوكيات الدافعية الخارجية، مثل التجنب والتجاهل. (زايد،2003: 76-78).

5-5-نظرية الهدف:

تأتي النظرة المكملة لدافعية الأفراد وسلوكهم من الإطار النظري لأهداف الإنجاز حيث تحتوي دافعية الإنجاز على مجموعة خاصة من الأهداف (تتضمن الكفاية) تتمايز إلى فئتين:

* أهداف الإتقان: التي ينشد فيها الأفراد زيادة كفايتهم للفهم، أو تمكنهم من أي شيء جديد.

*أهداف الأداء: التي ينشد فيها الأفراد إكتساب الأحكام المفضلة لكفايتهم، أو تجنب الأحكام السلبية لكفايتهم.

حيث توجد أهداف الإتقان في المواقف التي يباشر فيها الأفراد المهمة لأنهم يجدون إستمتاعا داخليا، وتعكس أهداف الأداء توجها خارجيا، حيث يكون الأفراد مدفوعين فيه أكثر للحصول على مكافآت خارجية، ولعل ذلك يذكرنا بتصنيف آخر لدافعية الإنجاز إلى دافعية داخلية ودافعية خارجية.

لقد إهتم "منظرو" الدافعية الداخلية بالمظاهر الإنفعالية والمعرفية للدافعية، حيث تبنى نظرية الدافعية الداخلية على إفتراض أن الأفراد مدفوعون بصورة طبيعية لتنمية ذكائهم وكفايتهم، وإنهم يسرون من إنجازاتهم. لقد أوضحت نظريات الدافعية الداخلية أن الناس يميلون لأن يستمتعوا بالإنخراط في الأنشطة التي تضاهي جيدا مستوياتهم الشائعة من المعرفة والمهارة، وهكذا تزودهم بالتحديات المثلى التي تسمح لهم بتطوير كفايتهم.

إن الشعور بالفاعلية والكفاية الذي يسببه النجاح في مواجهة المهام المتحدية يعزز مجهودات الإتقان، ويزيد الدافعية الداخلية للإنهماك في المهام المتشابهة، والشعور بعدم الكفاية يضعف الدافعية الداخلية. فالعمل دون تحقيق نجاح يقلص الحماس للعمل في المهام المشابهة. ولقد أظهرت العديد من الدراسات أن الطلاب الذين يعتقدون أنهم أكفاء أكثر داخليا بمهام الدراسة عن هؤلاء الذين لديهم مدركات منخفضة لقدراتهم الأكاديمية.

رغم أن منظرو الدافعية الداخلية أكدوا على مشاعر الإستمتاع التي لها قيمة، فلقد إقترح " كوفنجتون" "COVINGTON" (1992) أن الطلاب تكون لديهم دافعية طبيعية للاحتفاظ بالإحساس بقيمة الذات في عيون أنفسهم وفي عيون الناس (أهداف أداء) إلى الدرجة التي تجعل قيمة الفرد في المجالات التربوية الخاصة تبنى على أساس الكفاية الأكاديمية، وسوف ينشد الأفراد الفرص لإظهار كفاءتهم، ويتجنبون المواقف التي ربما تقود للحكم بعدم الكفاية. (ستيبك، 2003: 2-3).

- **تعقيب على النظريات:**

لقد إختلف الباحثون في تفسير الدافعية للإنجاز بحكم توجهاتهم النظرية وكذلك بسبب التركيز على جانب في دراستها دون آخر، فنجد أصحاب النظام النوعي لتطور الحاجات "ماسلو" فسروا الدافعية على أنها عبارة عن حاجات لا بد أن تحقق حسب تدرجها في مستوياتها الخمسة التي أشار إليها "ماسلو" في هرمه، في حين نجد أن أصحاب النظرية السلوكية قد ركزوا على أهمية التعزيز بنوعيه وأكدوا أنه لا إستجابة للتعلم ولا دافعية دون تعزيز.

وإذا تأملنا نظرية الهدف نجدهم قسموا الدافعية إلى قسمين الدافعية الداخلية وهدفها التعلم في حد ذاته، إذ نجد التلميذ هدفه التعلم ويستخدم إستراتيجيات تعلم عميقة وذاتية وقيمة النجاح عنده الرضا، أما تلاميذ القسم الثاني وهي الدافعية الخارجية فنجد هدفهم الأداء أي ينجزون من أجل تقدير الآخر وهنا يستخدم التلميذ إستراتيجيات تعلم سطحية وخارجية وقيمة النجاح عنده بالمكافآت الخارجية.

وبالتطرق لأصحاب النظرية الإجتماعية المعرفية نجدهم ركزوا في دراسة الدافعية على التفاعل القائم بين سلوك التلميذ وخصائصه الفردية ومحيطه الإجتماعي. وركز اتكنسون في تفسيره لدافعية الإنجاز الدراسي على إدراك قيمة النشاط المدرسي وكذلك إدراك توقع النجاح في هذا النشاط.

من خلال هذه النظريات يتبين لنا أنها لا تتعارض فيما بينها بل كلها تصب في نفس الإطار وهو كيف تحقق دافعية الإنجاز، بل هذه النظريات هي مكملة لبعضها البعض لأن كل واحدة منها تعالج جانبا خاصا من جوانب الدافعية.

6-خصائص ومميزات الشخصية الإنجازية:

من أجل فهم وتفسير مفهوم دافعية الإنجاز وتحديد أبعادها بشكل أدق والبحث عن العوامل المؤثرة فيها، قام العديد من العلماء بتحليل سمات وخصائص ذوي الدافع الإنجازية المرتفع وقد قام الباحث "عبد الرحمان بن بريكة" (1995) بالإطلاع على صفات ذوي الإنجاز العالي حسب عدد من المنظرين والباحثين "موراي" (1938)، "هيرمانز" (1970)، "قشقوش" و"منصور" (1979)، "فاروق عبد الفتاح موسى" (1986)، صفاء الأعسر (1988)، ثم إستخرج السمات المشتركة في تصنيف متكامل لخصائص ذوي مستوى دافعية الإنجاز العالي وقد حصرها في(12) سمة كالتالي:

- القدرة على تحديد أهداف ممكنة التحقق.
- القدرة على التخطيط لتحقيق الأهداف بسرعة وكفاءة وتنظيم.
- السعي نحو الإتقان.
- القدرة على تعديل المسار في ضوء المعرفة المباشرة وتحسين الأداء باستمرار.
- المثابرة في العمل والتحمل والإستغراق فيه مدة طويلة مع الشعور بسرعة مرور الوقت.
- إختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف.
- إختيار السلوك المحسوب الذي تقل فيه المغامرة (الواقعية والعقلانية في تصرفاته).
- الإتجاه نحو المستقبل والتخطيط له، وعدم الإيمان بالحظ.
- التعبير عن مستوى طموح عالي والتطلع للنجاح.
- القدرة على تحمل المسؤولية في أداء واجباته وأعماله.
- السعي إلى ربط تقدير الآخرين له بمستوى إنجازه لعمله.
- حب الإستطلاع وتنمية المعارف وإستكشاف البيئة. (بن بريكة، 2007: 146).

7-قياس الدافعية للإنجاز:

تصنف مقاييس الدافعية للإنجاز إلى صنفين:

7-1-المقاييس الإسقاطية:

وهي عبارة عن إختبارات تجعل فيها المفحوص يسقط ذاته أو مشاعره... من خلال تعبير على موضوع ما (صورة، بقعة حبر...إلخ). فنستشف من خلال القصة أو الإحساس الذي يعبر عنه سمات شخصيته ودوافعه...إلخ.

وقد وضع علماء النفس عدة إختبارات إسقاطية نذكر منها في هذا المجال مقياس "**TAT**" "إختبار تفهم الموضوع""**THEMATIC APPERCEPTION TEST**"، والذي يتكون من(20) بطاقة، تعبر كل بطاقة على صورة غامضة نوعا ما، وهي تصف أو تصور مواقف مختلفة عن مواقف الحياة العادية، ويطلب من المفحوص تأليف قصة أو حكاية (من خياله) يصف فيها الأحداث التي يعتقد أنها قد جسدتها هذه الصورة، ولكي يمكننا تتبع وقياس شخصية المفحوص، نطلب منه الحرص على أن تتضمن قصته الإجابة عن أربعة أسئلة رئيسية:

1-ماذا يجري أو يحدث في هذا المشهد؟ ومن هم الأشخاص؟

2-ما الذي أدى لهذا الموقف؟

3-فيما تفكر الشخصيات؟ وما هي مشاعرهم؟

4-ماذا يحدث؟ وكيف يمكن أن ينتهي هذا الموقف؟

وقد إعتمد "ماكليلاند وآخرون"(1949) في قياس دافعية الإنجاز على إختبار التات "**TAT**"، حيث إختبر (04) بطاقات من هذا الإختبار وإستخدمها في قياس دافعية الإنجاز، وإتبع نفس الطريقة المستخدمة في المقياس "**TAT**" الأصلي، حيث يقوم المفحوص بسرد قصة من خياله مع الإلتزام بالإجابة على الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة، إذ يستغرق في كل قصة مدة لا تتجاوز أربع دقائق، أي يستكمل إجراء الإختبار كله في حالة إستخدام الصور الأربع في حوالي عشرين دقيقة.

وإرتبط هذا الإختبار أساسا بالتخيل الإبداعي، ويتم تحليل القصص المبنية من خيال المبحوث بإستخراج العناصر التي تدل على مستوى دافع الإنجاز.

وعلى الرغم من أن "ماكليلاند" (1953) وزملاؤه قد كشفوا عن معاملات ثبات وصدق مرتفعة لإختبار تفهم الموضوع، فقد وصل معامل ثباته إلى (0.96) وفي دراسة أخرى لنفس الباحث سنة (1985) بلغ معامل الثبات(0.58)، على الرغم من ذلك فقد كشفت أغلب الدراسات التي إستخدمت هذا الإختبار في مجال الدافع للإنجاز عن إنخفاض ثباته.

أما بخصوص الصدق فقد قام قياسه من خلال محكات تمثلت في مقاييس موضوعية تقيس دافعية الإنجاز، فتبين أنها لا توجد علاقة بين إختبار تفهم الموضوع "**TAT**" وكل من مقياس التفضيل الشخصي ومقياس مهربان لقياس الحاجة للإنجاز.

وقد قام "ونشتن **WINSTEIN** "(1969) بحصر الدراسات التي أجريت على الدافع للإنجاز حتى عام (1968)، والمقاييس التي إستخدمت فيها وأوضح أنها تفتقر إلى الثبات والصدق، وخاصة الإختبارات الإسقاطية، كما أن نتائجها متعارضة ولا يزيد معاملات الإرتباط فيها بينها عن(0.4). (بن بريكة، 2007: 151-152).

7-2-المقاييس الموضوعية:

من بين المقاييس الموضوعية التي قام الباحثون بإعدادها لقياس دافعية الإنجاز نجد الآتي:

7-2-1-إختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين:

تأليف "هيرمانز HERMANS"، وإعداد "فاروق عبد الفتاح موسى"(1981)

يتكون هذا المقياس من(28) فقرة عبارة عن جملة ناقصة يليها خمس عبارات أو أربع في بعض الفقرات، ويطلب من المفحوص إختيار أحدها ووصل معامل ألفا للمقياس لدى عينة كبيرة الحجم من طلاب المدارس، والإعدادية، والثانوية، والجامعة من الجنسين إلى (0.761)، على حين وصل معامل ثبات التصنيف إلى (0.867).

7-2-2-إختبار الدافع للانجاز للراشدين:

تأليف "هيرمانز"، وترجمة "رشاد موسى"، و "صلاح أبو ناهية"(1987).

حاول "هيرمانز" وضع مقياسه بعيدا عن نظرية "أتكنسون" بعد رصد جميع المظاهر المرتبطة بالدافع للانجاز بوصفه تكوينا، وهذه المظاهر هي: مستوى الطموح، سلوك تقبل المخاطرة، الحراك الإجتماعي، المثابرة، توتر العمل، إدراك الزمن، التوجه للمستقبل، إختيار الرفيق، سلوك التعرف، سلك الإنجاز، ويتكون الإختبار من 29 عبارة يجاب عنها بالإختيار من بدائل تتراوح بين أربع وستة بدائل.

7-2-3-مقياس "راي-لن " للدافع للانجاز:

تأليف: "ريتشارد ل نLYNN"، وتعديل "راي RAY"، وتعريب "أحمد عبد الخلق".

يتكون هذا المقياس من 14 سؤالا يجاب عنها على أساس "نعم، غير متأكد، لا". ونصف عدد العبارات معكوس المفتاح، وللمقياس ثبات يزيد على (0.7) في سبع دول تتحدث الإنجليزية، وله صدق مرتفع. و روجعت الترجمة العربية، وأجريت ترجمة عكسية للبنود، ووصل ثبات التصنيف إلى (0.69)،وإستخدم المقياس في عدد من البحوث العربية والأجنبية.

7-2-4-مقياس الدافعية للإنجاز لدى الأطفال:

تأليف: "أحمد عبد الخالق" و"مايسة النيال".

أستمد وعاء البنود لهذا المقياس من التراث النفسي لتحديد الخصائص المميزة لذوي الدرجة العليا من الدافع للإنجاز. وصيغ 31 بندا عرضت على المحكمين، وحسب الإرتباط بين كل بند والدرجة الكلية، وحلل المقياس عامليا وإستخرج منه ثمانية عوامل هي، التفوق والإمتياز، والنشاط والطموح، والسعي والصبر، والإهتمام بالنجاح، والمثابرة، وعدم الإستسلام، والثقة بالنفس، والتحمل.

ووصل ثبات التصنيف إلى (0.83) وتمت البرهنة على صدق المقياس بالطرق الآتية:

جوهرية الإرتباط بين كل بند والدرجة الكلية، والعوامل الثمانية التي تشير إلى صدق التكوين، وجوهرية الإرتباط بين المقياس والتحصيل الدراسي(ر=0.56). ويشتمل المقياس في صيغته النهائية على 20 بندا يجاب عنها بإختيار البدائل الآتية: نادرا، أحيانا، كثيرا. (عبد الخالق، 2004: 343-345).

8-الأهمية التربوية والإجتماعية لدافعية الإنجاز:

8-1-تطبيقات تربوية لدافعية الإنجاز:

لقد حقق البحث في مجال دافعية الإنجاز إنجازات علمية تبلورت في الأطر النظرية حيث أشارت إلى أهمية دافعية الإنجاز، وهي تحتاج لجميع الأطراف الممثلة للنظام التربوي لإستثارة دافعية الإنجاز للطلاب وتعزيزها مما يؤدي إلى تحسين أدائهم وعليه تجدر الإشارة إلى بعض النقاط التي تبدو مهمة في المجال التربوي وهي:

1. إستثارة حاجات الطلاب للإنجاز والنجاح: لقد أوضحت بعض النظريات أن دافعية الإنجاز تتوفر لدى كل فرد لكنها تتباين من فرد لآخر حيث تبلغ عند بعض الأفراد مستوى يمكنهم من تحقيق أهدافهم، بينما تقل عند البعض الآخر وعليه يتوجب على المعلمين والأساتذة العمل على إستثارة دوافعهم. (نشواتي، 1998: 220).

وقد كشفت الدراسات عن العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي منها دراسة "شبيلبيرجر" و "كاتزينمار"(1959) إذ توصلا من خلالها إلى وجود علاقة إيجابية بين التأثيرات المشتركة للدافعية والقدرة على الأداء. (قشقوش، 1979: 119).

2. توظيف دافعية الإنجاز في التعليم المبرمج: شهدت السنوات الأخيرة نموا هائلا في معدل إستخدام أسلوب التعليم المبرمج كطريقة للتعلم، ولهذه الطريقة مزايا كثيرة فكل طالب يخطو في تقدمه بالمعدل الذي يلائمه وفيه تكون التغذية الراجعة كالتغذية الإعلامية أو التصحيحية ويستطيع المعلم في ضوء معرفته بطبيعة عمليات التعزيز وضع برامج تثير دافعية الإنجاز. (قشقوش، 1979: 124).

حيث تؤكد النظرية الإرتباطية والسلوكية أهمية التعزيز في التعلم وإستثارة دافعية الإنجاز لدى الطلبة ويوضح "هيوت **HUITT**" أهمية إستثارة المعلم لدافعية الإنجاز في الفصل الدراسي بما يؤدي إلى إقبال الطلبة على المنهج لما فيه من تحقيق إشباع حاجاتهم وزيادة النمو المعرفي لديهم وأن على المعلم أن يفرق بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية في الوقت الذي لابد أن يكتسب الطالب قدرا من إشباعات الدافعية الخارجية.

الجدول (02): الفرق بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية

الدافعية الداخلية	الدافعية الخارجية
* يشرح المعلم التلاميذ لماذا يعتبر المحتوى الأكاديمي نفسه في اكتسابه غاية وهدفا. * على المعلم أن يعد خطة مستمرة لإثارة دافعية الإستطلاع، وتشوق تلاميذه للمادة الدراسية. * على المعلم أن يعد سلسلة من الأنشطة المتنوعة المعتمدة على فنية الإستثارة الحسية. *على المعلم تحديد الأهداف التي يسعى المنهج إلى الوصول إليها. * على المعلم أن يربط باستمرار بين محتوى المنهج وحاجات التلميذ.	* يساعد المعلم تلاميذه في ممارستهم لتوقعات واضحة عن نواتج التعلم. * يكسب دائما تلاميذه نوعا من التغذية المرتدة التصحيحية. * تسهيل حصول التلاميذ على مكافآت بصورها المختلفة.

(غزال، 2008: 63).

من خلال الجدول يتضح لنا الفرق بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية وتعني الدافعية الداخلية قوة محركة وموجهة لنشاط الفرد دون تعزيز خارجي، وهو الذي يعبر عنه بالدافعية الخارجية. وأهمية كل منهما في التعلم داخل الفصل الدراسي، حيث يقوم المعلم بتنمية الدافعية للإنجاز وذلك بإتباع النقاط المبينة في الجدول.

وتؤكد بعض الدراسات أن الدافعية الداخلية أكثر أثرا وأشد قوة في إستمرار من الدافعية الخارجية كالمعززات والحوافز. (سليم، 2003: 449).

*** العلاقة بين الدافعية للإنجاز والنظرة المستقبلية عند التلاميذ:**

سعى "راينور" إلى تطوير نظرية دافعية الإنجاز، بحيث تتضمن فكرة مؤداها أن الدافعية المستثارة تتأثر بتوقع الأهداف المستقبلية، وعليه فإن الدافعية للإنجاز في عمل ما يمكن أن تكون دالة لنجاح أو فشل الفرد في أداء هذا العمل مستقبلا.

في هذا الإطار قام "راينور" بدراسة طرح فيها على بعض الطلاب سؤالا مؤداه: إلى أي حد يكون من المهم بالنسبة لك أن تحصل على درجة حسنة في مدخل علم النفس بالنسبة لتحقيق أهدافك في العمل؟

وقام بعد ذلك بتصنيف هؤلاء الطلاب وفقا لمستوى دافعيتهم للإنجاز، فوجد أنه حينما تكون الفائدة المدركة من جانب الطالب لأهمية التقدير الذي يحصل عليه في المقرر منخفضة، فإن الدرجات النهائية التي يحصل عليها طلاب الإنجاز المرتفع لا تختلف عما هي عليه لدى طلاب ذوي الإنجاز المنخفض.

والأمر يختلف تماما إذا أدرك الطلاب أهمية الأداء في هذا المقرر في تحقيق أهدافهم المهنية، فإن الطلاب الذين يتصفون بدافع إلى النجاح أكبر من دافع الخوف من الفشل يحصلون على تقديرات أعلى من قرنائهم الذين يتصفون بدافع للخوف من الفشل أكبر من الدافع إلى النجاح. (قشقوش، 1979: 122).

8-2-تطبيقات إجتماعية:

لقد إهتم البحث السيكولوجي بدراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتنمية المجتمعية، ويمكن تفسير هذه العلاقة من الناحية المنطقية أن الزيادة الحاصلة في دافعية الإنجاز تؤدي إلى إحداث تنمية داخل المجتمع، وعليه نجد عدة دراسات إجتماعية وإقتصادية.

* آفاق الدراسات الإجتماعية بدافعية الإنجاز: في مقدمة هذه الدراسات تلك المحاولات التي قام بها "ماكليلاند" للربط بين الدافعية والنمو الإقتصادي، فلقد سعى "ماكليلاند" إلى الربط بين الدافعية ومستوى الفرد وتأثيرها على المستوى الإجتماعي، حيث يرى أن الأفراد ذوو الدافعية المرتفعة يساهمون في تنمية المجتمع.

وقد أوضح "فيبر" كيف أن حركة "الروسسانتي" قد أنتجت نمطا جديدا من السلوك والطباع من جانب الأفراد أدى إلى غرس روح النشاط في إتجاه العاملين وأصحاب العمل. (Feertchak;1995)

* يتمثل فيما توصلت إليه" ونتربوتوم" (1953) في بحوثها حول العلاقة بين الدافعية للإنجاز والممارسات الوالدين في تربية الأبناء، التي توصلت من خلالها إلى أن الفرق بين ذوي الدافعية المرتفعة للانجاز وذوي الدافعية المنخفضة هي من حيث هي من حيث المعاملة الوالدين لم يكن بسبب تأكيد الإستقلال في سن مبكرة فقط، ولكن أيضا للتدعيم الإيجابي والمحبة التي رافقت التأكيد على الإنجاز. (الشّماع، 1977: 167).

8-3-دافعية الإنجاز في مجال الإقتصاد والإدارة:

إهتمت عدة دراسات بهذا المجال مثل دراسة "فروم" و "أندروز"(1967) عن أهمية بعض الدوافع النفسية وفي مقدمتها الدافع إلى الإنجاز، وقد توسعت بعض الدراسات في توظيف دافعية الإنجاز في ميدان الإقتصاد والإنتاج وإدارة الأعمال حيث أن الأفراد ذوو الدافعية المرتفعة يحققون أهدافا معينة، كما يسعون إلى الحصول على تغذية راجعة حيث أن رجال الأعمال والمدراء يضعون منحى تخطيطيا لكل التطورات خلال فترة زمنية محددة وذلك من لمعرفة مدخلات ومخرجات العمل.

وفي دراسة قام بها "مورجان"(1977) عن دافع الإنجاز والسلوك الإقتصادي وأسفرت نتائج هذه الدراسة أن قوة الدافع للإنجاز تكمن وراء تبني الفرد لقيم عليا تبدو في السعي إلى النجاح في الأعمال والمهن الصعبة ذات المكانة العالية والتخطيط للعمل وتربية الأبناء. (قشقوش،1979: 120-129).

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل التطرق إلى مفهوم الدافعية بصفة عامة وتبيان بعض المفاهيم المرتبطة به كمفهوم الحافز، الباعث، الحاجة، العادة، ثم تم التقرب أكثر إلى مفهوم الدافعية للإنجاز ودراسته بصفة خاصة، كونه مفهوم أساسي معتمد في الدراسة الحالية.

حيث تم التطرق لجملة من المفاهيم من خلال وجهة نظر عدد من الباحثين الذين أولوا هذا المفهوم أهمية بالغة، ثم الوقوف على مختلف التوجهات النظرية الكبرى التي عالجت هذا الموضوع، ومن جهة أخرى تطرقنا إلى قياس الدافعية وأهم النظريات المفسرة لها، سمات الشخصية الإنجازية، وفي الأخير الأهمية التربوية والإجتماعية لدافعية الإنجاز.

رغم ما تم التطرق إليه في هذا الموضوع إلا أنه يبقى ميدانا خصبا للأبحاث وللإجابة عن أسئلة كثيرة لا يمكن الوصول إليها إلا من خلال البحث والتقصي وخاصة التركيز على البحوث الميدانية لتغطية جوانب مهمة لم يتم التطرق إليها.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1.الدراسة الإستطلاعية

1.1.أهداف الدراسة الإستطلاعية

2.1.إجراءات الدراسة الإستطلاعية

3.1.عينة الدراسة الإستطلاعية

4.1. نتائج الدراسة الإستطلاعية

2.الدراسة الأساسية

1.2.حدود الدراسة

2.2.منهج الدراسة

3.2. مجتمع وعينة الدراسة

4.2.أدوات جمع البيانات

5.2.إجراءات تطبيق الدراسة

6.2.الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التفكير الإيجابي وجودة الحياة ة الدافعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس، وبعد الإنتهاء من الجانب النظري لهذه الدراسة المتمثل في تحديد الإشكالية وكل ما يتعلق بمتغيراتها، نتطرق في الجانب التطبيقي بداية بالإجراءات المنهجية للدراسة إذ تعتبر حلقة ذات أهمية في البحث العلمي وكذلك همزة وصل بين الفصول النظرية وتفسير النتائج ونتطرق فيها إلى الدراسة الإستطلاعية، وصف العينة، المنهج المتبع، أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية ثم الدراسة الأساسية وكل ما يتعلق بها.

1-الدراسة الاستطلاعية:

"قبل الإستقرار نهائيا على خطة الدراسة يفضل القيام بدراسة استطلاعية على عدد محدود من الأفراد".(أبو علام، 2004: 87)، والغرض منها القيام ببحث مصغر لإختبار مختلف عناصر البحث، لان ذلك من شأنه أن يوفر على الباحث الكثير من الجهد والوقت ويجنبه الكثير من الأخطاء.

1-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

بناء على ما سبق وقبل الإنطلاق في الدراسة الأساسية تم القيام بدراسة إستطلاعية بهدف:

- تجريب أدوات قياس التفكير الإيجابي، جودة الحياة، الدافعية للإنجاز واستخراج خصائصها السيكومترية والتأكد من ملائمتها لأفراد العينة، إضافة إلى تحديد الزمن المستغرق للإجابة عليها.

- إكتشاف الصعوبات أو النقائص التي يمكن مصادفتها عند إجراء الدراسة الأساسية والعمل على إيجاد أفضل الأساليب للتعامل معها.

- تحديد ميدان الدراسة من خلال التعرف على نوع التسهيلات الممكن الحصول عليها إضافة إلى تحديد زمن إجراء الدراسة الأساسية بحيث تتناسب مع ظروف المؤسسات المختارة.

1-2-إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

ولتحقيق هذه الأهداف، تمت زيارة عدة ثانويات ومن خلالها تم التعرف وبشكل دقيق على خصائص عينات التلاميذ في كل ثانوية. كذا طبيعة توزيع التلاميذ على الأفواج التربوية (عشوائية/غير عشوائية) في هذه الثانويات.

كما جربت أدوات الدراسة بهدف إستخراج خصائصها السيكومترية، حيث تم توزيع إستمارات البحث على التلاميذ وبعد شرح طريقة الإجابة طُلِبَ منهم الإستجابة لها، حيث تمت قراءة البنود الواحد تلو الآخر وترك لهم الوقت للإجابة، والتأكد في نفس الوقت من إجابتهم بطريقة سليمة.

1-3-عينة الدراسة الاستطلاعية:

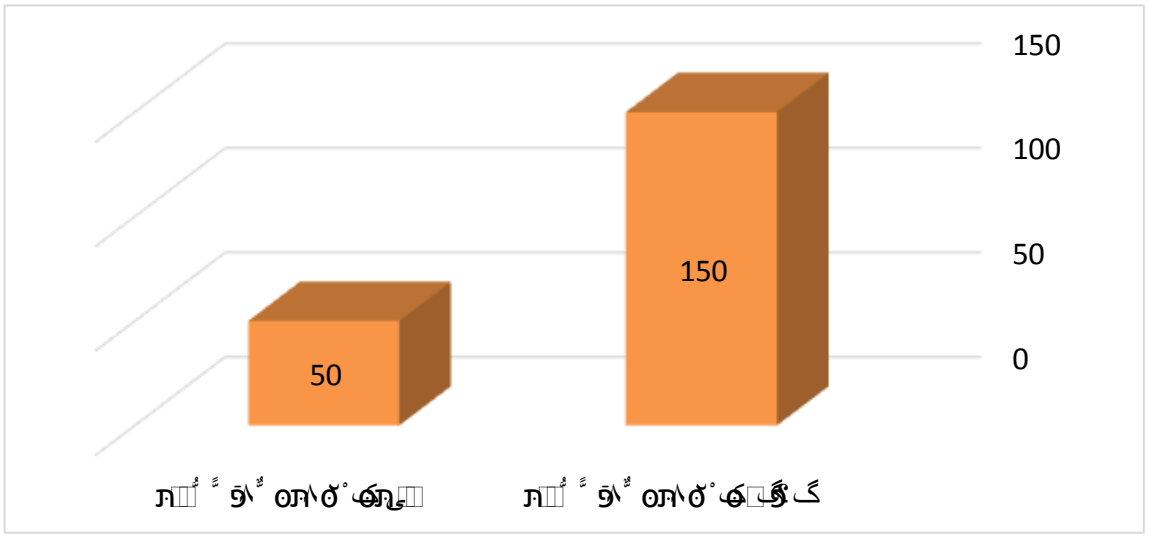
إختيارها:

أخذت عينة الدراسة الإستطلاعية بالطريقة العشوائية الطبقية وحددت بـ (50) تلميذا وتلميذة يدرسون بالسنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم و تكنولوجيا و جذع مشترك آداب بثانوية بوضياف بوضياف ببلدية تغزوت دائرة قمار ولاية الوادي للسنة الدراسية 2017-2018، وتم فيها تطبيق مقاييس الدراسة (مقياس التفكير الإيجابي، مقياس جودة الحياة ومقياس الدافعية للإنجاز)، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات تم التوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها تمتع الأدوات بالخصائص السيكومترية مما سهل علينا إستعمالها وإعتمادها في الدراسة الأساسية.

جدول رقم (03): مجتمع وعينة الدراسة الإستطلاعية

المؤسسة	مجتمع الدراسة الإستطلاعية	عينة الدراسة الإستطلاعية
ثانوية بوضياف بوضياف تغزوت	150	50

يبين لنا الجدول رقم(03) مجتمع العينة الإستطلاعية و المقدرة بـ(150) تلميذا و تلميذة من الجذعين المشتركين علوم و آداب، وحددت العينة الإستطلاعية بـ(50) تلميذا و تلميذة من الشعبتين كما يوضح الشكل التالي:



شكل رقم (09): مجتمع وعينة الدراسة الإستطلاعية

1-4-نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من خلال الدراسة الإستطلاعية تم التوصل إلى:

1-تحديد ميدان الدراسة والمجتمع الأصلي لها، أي عدد الثانويات على مستوى الدائرة، إضافة إلى عدد تلاميذ السنة الأولى ثانوي الذين يزاولون دراستهم خلال الموسم الدراسي: 2018/2017 بأقسام الجذوع المشتركة علوم وآداب على مستوى كل ثانوية، وذلك قصد رسم خريطة تربوية توضح عدد الأفواج المفتوحة لكل ثانوية، وعدد تلاميذ كل فوج وذلك قصد تحديد طبقات مجتمع الدراسة.

2-تحديد عينة الدراسة.

3-التحقق من صلاحية أدوات جمع البيانات.

4-تحديد الزمن اللازم للإجابة على بنود كل مقياس بنصف ساعة تقريبا لكل من جودة الحياة والدافعية للإنجاز، بينما قارب الزمن اللازم للتفكير الإيجابي (50) دقيقة.

5-التعرف على الثانويات التي يقيم بها مستشار التوجيه.

6-تحديد الجدول الزمني للدراسة الأساسية.

7-تجميع ملاحظات خاصة ساعدت – فيما بعد – في رسم خطة تطبيق الدراسة الأساسية.

2 -الدراسة الأساسية:

2-1-حدود الدراسة:

2-1-1-الحدود المكانية:

أجريت الدراسة ببعض ثانويات ولاية الوادي وبالتحديد ثانويات دائرة قمار، والتي بلغ عددها(03) ثانويات وهي ثانوية هالي عبد الكريم قمار، متقن عبد القادر الياجوري قمار، ثانوية غمرة –قمار-.

2-1-2-الحدود الزمنية:

أجريت الدراسة خلال الثلاثي الثاني من الموسم الدراسي 2017-2018 وتحديدا شهر جانفي والأسبوعين الأولين من شهر فيفري سنة 2018.

2-1-3-الحدود البشرية:

أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ سنة أولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وسنة أولى جذع مشترك آداب من التعليم الثانوي.

2-2-منهج الدراسة:

يختلف منهج البحث من دراسة لأخرى، فهو يتحدد حسب طبيعة الموضوع من جهة، والأهداف التي يسعى إليها الباحث لتحقيقها من جهة أخرى، ويعرف البحث بأنه الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة. (العساف،1995: 90).

وللإجابة على تساؤلات الدراسة والتعرف على طبيعة العلاقة بين التفكير الإيجابي وجودة الحياة والدافعية للإنجاز، تم إختيار الباحثة للمنهج الوصفي الإرتباطي الذي "يهدف إلى تفسير الظواهر وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين المتغيرات كما هي في الواقع". (منسي،2003: 202).

2-3-مجتمع وعينة الدراسة:

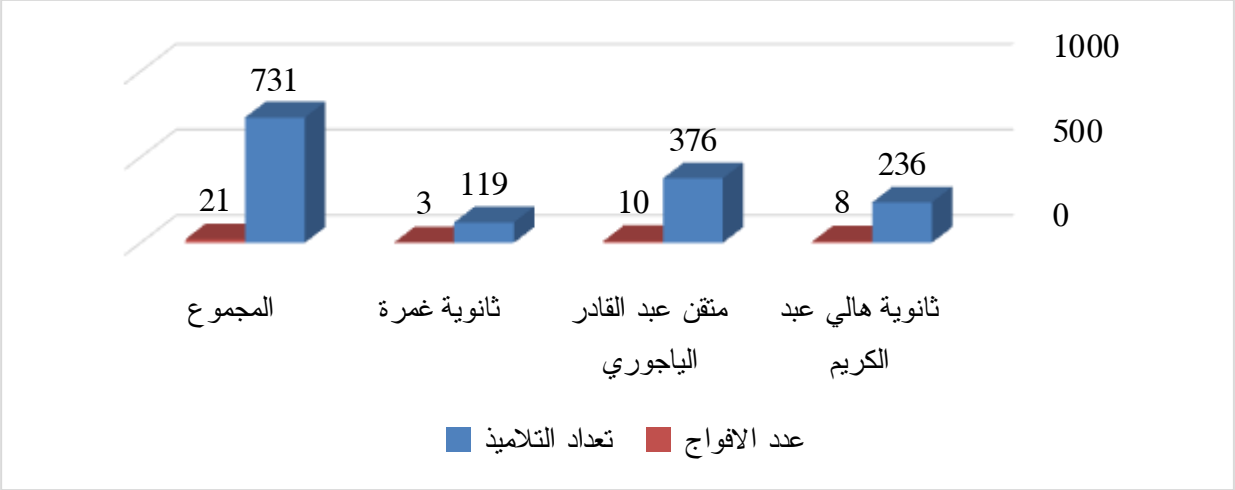
* المجتمع:

-من حيث الحجم: تكون مجتمع الدراسة من (731) تلميذا متمدرسا في السنة أولى ثانوي بجذعيها المشتركين علوم وتكنولوجيا وآداب المسجلين خلال العام الدراسي 2017-2018 على مستوى ثانويات دائرة قمار-ولاية الوادي. كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (04): المجتمع الأصلي للدراسة الأساسية

المؤسسة	تعداد التلاميذ	عدد الافواج
ثانوية هالي عبد الكريم	236	08
متقن عبد القادر الياجوري	376	10
ثانوية غمرة	119	03
المجموع	731	21

يبين الجدول أعلاه المجتمع الأصلي للدراسة الذي حدد بـ(731) تلميذا وتلميذة من تلاميذ سنة أولى يدرسون بثانويات دائرة قمار ولاية الوادي مقسمين كالتالي: ثانوية هالي عبد الكريم (236) تلميذ، متقن عبد القادر الياجوري(376) تلميذ، وثانوية غمرة(119) تلميذ، ممثلين جميعا في الشكل رقم (10)



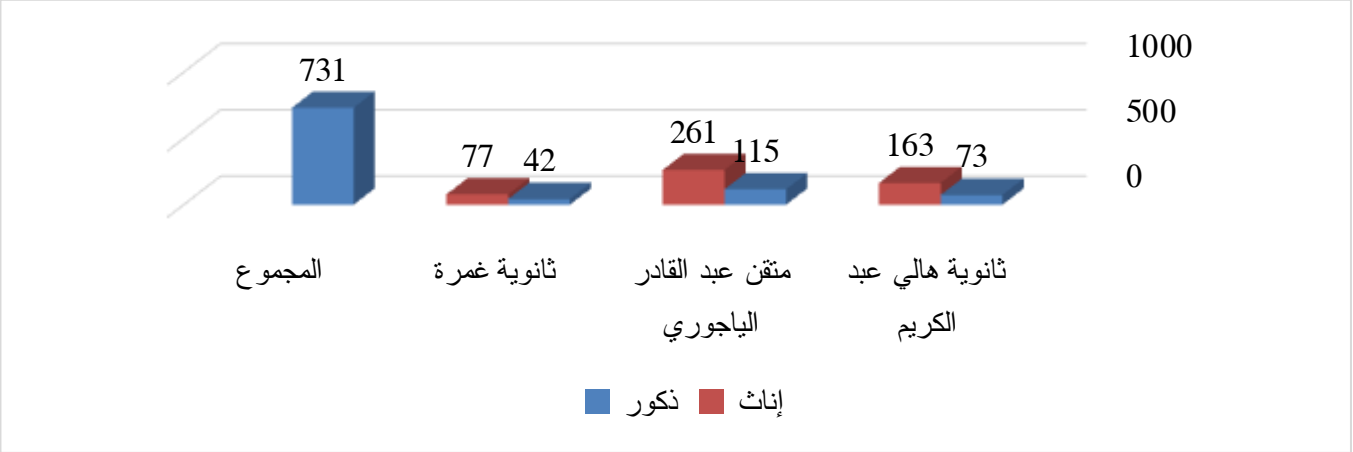
شكل رقم (10): المجتمع الأصلي للدراسة الأساسية.

-من حيث الجنس:

جدول رقم (05): المجتمع الأصلي حسب متغير الجنس (ذكور/إناث)

تعداد المؤسسة	التلاميذ	
	ذكور	إناث
ثانوية هالي عبد الكريم	73	163
متقن عبد القادر الياجوري	115	261
ثانوية غمرة	42	77
المجموع	731	

يبين الجدول أعلاه المجتمع الأصلي للدراسة حسب متغير الجنس (ذكور/إناث) حيث مثل (230) ذكور و (501) عدد الإناث. ممثلين جميعا في الشكل رقم (11).



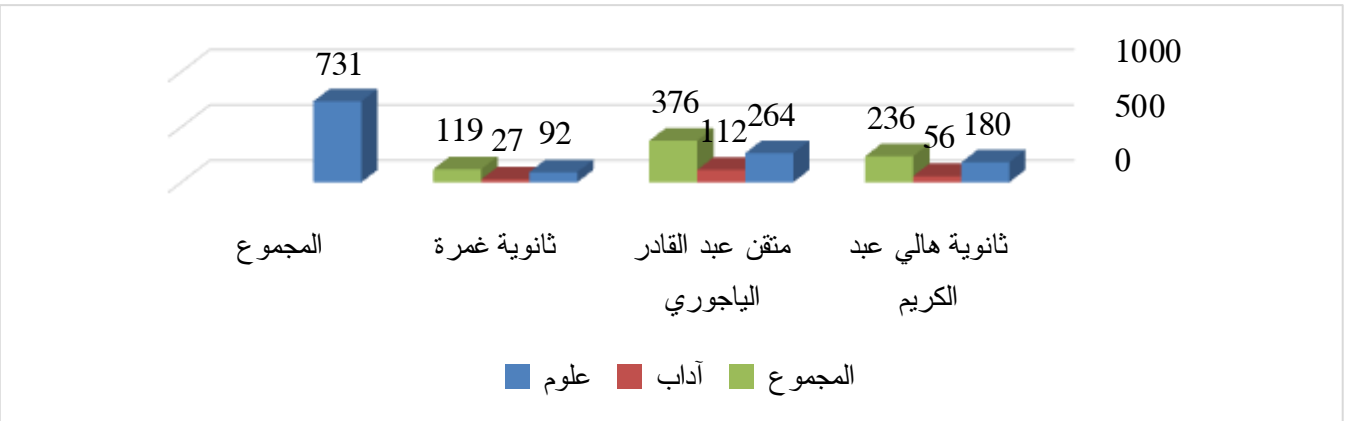
شكل رقم (11): المجتمع الأصلي حسب متغير الجنس (ذكور/إناث)

*** من حيث الشعبة:**

جدول رقم (06): المجتمع الأصلي للدراسة حسب متغير الشعبة الدراسية

تعداد / المؤسسة	التلاميذ		
	علوم	آداب	المجموع
ثانوية هالي عبد الكريم	180	56	236
متقن عبد القادر الياجوري	264	112	376
ثانوية غمرة	92	27	119
المجموع	731		

يبين الجدول أعلاه المجتمع الأصلي للدراسة حسب متغير الشعبة الدراسية (علوم/آداب) حيث مثل (536) عدد تلاميذ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا و (195) عدد التلاميذ المتمدرسين في جذع مشترك آداب. ممثلين جميعا في الشكل رقم (12).



شكل رقم (12): المجتمع الأصلي حسب متغير الشعبة الدراسية

***العينة:**

تم الإتصال بالمسؤول الأول بالمؤسسات التعليمية للطور الثانوي بدائرة قمار، وبعد الموافقة بإجراء الدراسة الميدانية تم التنسيق مع مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لكل ثانوية والتي كان مجموعها (03) ثانويات، بإستثناء ثانوية بوضياف بوضياف تغزوت والتي شملت الدراسة الإستطلاعية، وذلك لمنع عامل الذاكرة.

وقد تم إختيار المجتمع الأصلي وعينة الدراسة من الثانويات المذكورة آنفا للأسباب التالية:

- ✓ مقر سكن الباحثة.
- ✓ عمل الباحثة في ثانوية هالي عبد الكريم ومتقن عبد القادر الياجوري، ومن صميم عملها تشكيل الافواج التربوية، حيث يراعى في ذلك تجانس خصائص الفوج الواحد من حيث الجنس، المستوى الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) والإعادة.

مما سهل عملية التنقل والتعرف على المجتمع الأصلي بجميع خصائصه وكذلك تحديد عينة الدراسة، وتم إختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، بعد ترقيم القوائم الإسمية في كل ثانوية لكل شعبة ترقيما تسلسليا من أجل إختيار (30%) من كل شعبة.

مثال: ثانوية هالي عبد الكريم، التي تعدادها (236) تلميذا تم ترقيم القوائم الإسمية (من 001 إلى 236). والكتابة على قصاصات الأرقام (من 001 إلى 236) بحيث تحصلنا (236) قصاصة، قمنا بطيها ووضعها في صندوق، ثم عملية القرعة بأخذ قصاصة في كل مرة شرط عدم إرجاعها، لتكون المحصلة نسبة (30 %) من إجمالي المجتمع الأصلي لثانوية هالي عبد الكريم والتي قدرت بـ(71) قصاصة. بعد ذلك قمنا بمطابقة أرقام القصاصات مع الأرقام الموجودة على القوائم الإسمية بحيث يمثل كل رقم أحد أفراد العينة. وفي الأخير تحصلنا على (71) تلميذا من الثانوية قيد الإختيار.

نفس الإجراءات المتبعة طبقناها في كل من متقن عبد القادر الياجوري قمار وثانوية غمرة قمار، حيث توفرت لدينا القائمة الإسمية الجديدة عينة الدراسة لكل ثانوية.

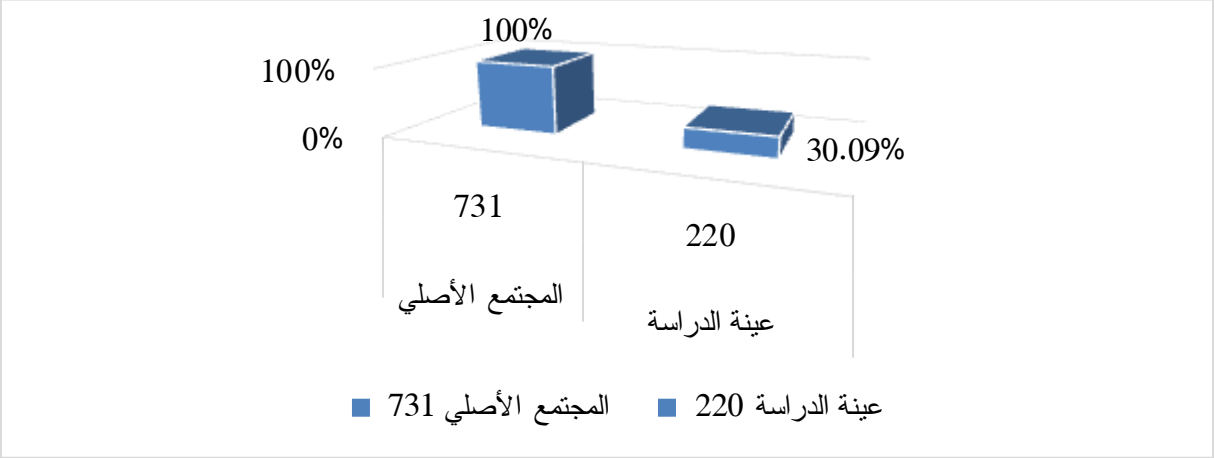
وبمساعدة من مستشارة التوجيه في كل ثانوية تم إستدعاء أفواج التلاميذ عينة الدراسة إلى مكتبها وشرح المطلوب منهم، ثم وزعت المقاييس مع الشرح المفصل لكيفية الإستجابة، بداية بمقياسي جودة الحياة والدافعية للإنجاز في نفس اليوم، أما مقياس التفكير الإيجابي فكانت عملية توزيعه في يوم مستقل.

*** من حيث الحجم:**

جدول رقم (07): عينة الدراسة الأساسية من المجتمع الأصلي

المجتمع الأصلي	731	%100
عينة الدراسة	220	%30.09

يبين الجدول أعلاه عينة الدراسة الأساسية والمقدرة بـ(220) تلميذا وتلميذة من أصل (731) وبنسبة مئوية مقدرة بـ (30.09%). والشكل أدناه يوضح ذلك:



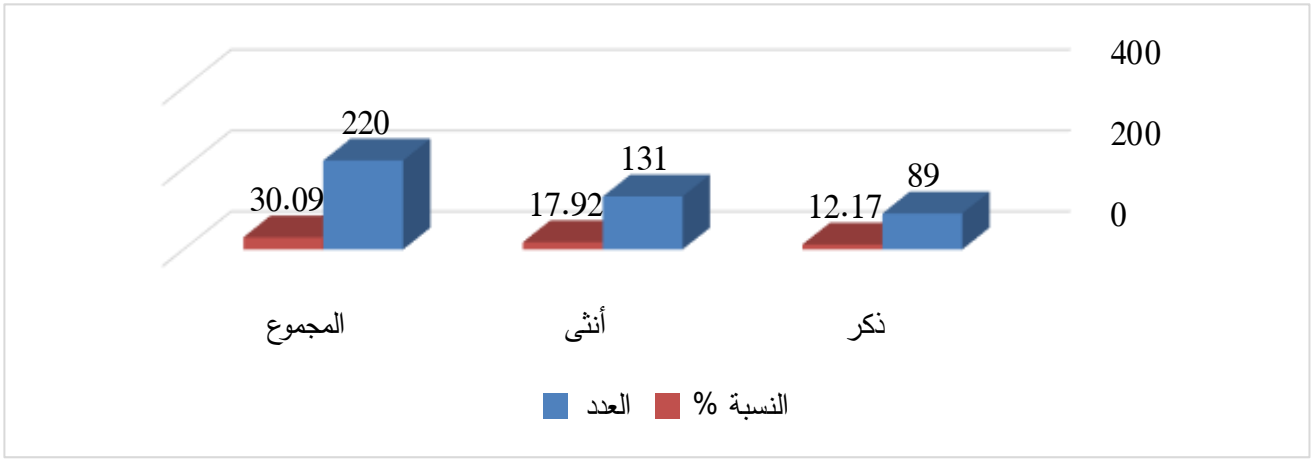
شكل رقم (13): نسبة عينة الدراسة الأساسية من المجتمع الأصلي

*** من حيث الجنس:**

جدول رقم (08): عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة %
ذكر	89	12.17
أنثى	131	17.92
المجموع	220	30.09

يبين الجدول أعلاه عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس (ذكور/إناث) حيث بلغ عدد الذكور (89) بنسبة قدرت بـ: 12.17%، وبلغ عدد الإناث (131) بنسبة 17.92%. حسب ما يوضحه الشكل رقم (14).



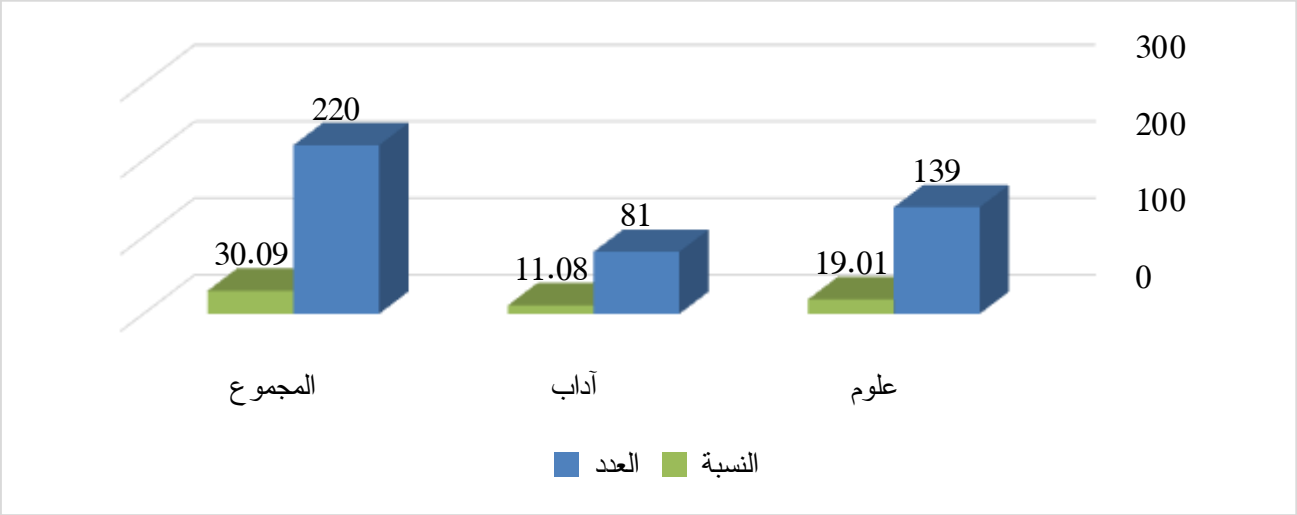
شكل رقم (14): نسبة عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

*** من حيث الشعبة:**

جدول رقم (09): عينة الدراسة حسب الشعبة

الشعبة	العدد	النسبة
علوم	139	19.01
آداب	81	11.08
المجموع	220	30.09

يبين الجدول أعلاه عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الشعبة الدراسية (علوم/آداب) حيث مثل (139) عدد تلاميذ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا بنسبة (19.01%) و (81) عدد التلاميذ المتمدرسين في جذع مشترك آداب بنسبة (11.08) % ممثلين في الشكل رقم (15).



شكل رقم (15): نسبة عينة الدراسة الأساسية حسب الشعبة الدراسية

2-4-أدوات الدراسة:

تم في الدراسة الحالية إعتماد مجموعة من الأدوات التي تناسب متغيرات الدراسة الحالية وهي:

-مقياس التفكير الإيجابي لـ"إبراهيم عبد الستار".

-مقياس جودة الحياة لـ"محمود عبد الحليم منسي" و"علي كاظم".

-مقياس دافعية الإنجاز لـ "هيرمانز".

1.4.2. مقياس التفكير الإيجابي:

إعداد: "إبراهيم عبد الستار" (2010):

يتكون المقياس من (109) فقرة مقسمة إلى (10) أبعاد هي كما يلي:

البعد الأول: التوقعات الإيجابية ويتكون من (09) فقرات.

البعد الثاني: الضبط الإنفعالي ويتكون من (10) فقرات.

البعد الثالث: حب التعليم والتفتح المعرفي والصحة ويتكون مش (11) فقرة.

البعد الرابع: الشعور العام بالرضا يتكون من (12) فقرة.

البعد الخامس: التقبل الإيجابي للإختلاف ويتكون من (13) فقرة.

البعد السادس: السماحة والأريحية ويتكون من (10) فقرات.

البعد السابع –الذكاء الوجداني ويتكون من (10) فقرات.

البعد الثامن: تقبل غير مشروط للذات ويتكون من (17) فقرة.

البعد التاسع: تقبل المسؤولية الشخصية ويتكون من (08) فقرات.

البعد العاشر: المجازفة الإيجابية ويتكون من (09) فقرات.

وقد تم تصحيح المقياس وفقا لما ذكره معد المقياس الأصلي حيث تعطى الدرجة (1) للتفكير غير الإيجابي بينما تعطى درجتان للتفكير الإيجابي مع الأخذ في الإعتبار أن هناك عبارات سالبة وأرقامها (19/18/17/16/15).

وقد قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الإيجابي، حيث أن قيم معاملات الثبات جميعها قيم مرتفعة لجميع أبعاد المقياس حيث تراوحت ما بين (0,57 –0,88) وكان معامل الثبات الكلي (0,85) وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية المقياس على عينة الدراسة.

الخصائص السيكومترية:

حتى يتمكن الباحث من إستخدام أداته لجمع البيانات، والوثوق بنتائجها عليه أولا أن يتأكد من صدقها وثباتها، لذا قمنا بإعادة حساب الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الإيجابي في الدراسة الحالية، على النحو التالي:

- مؤشرات الصدق:

تم حساب الصدق وفق عدة طرق:

1-صدق الإتساق الداخلي: حيث تم حساب صدق البناء من خلال حساب الارتباطات بين بنود المقياس وأبعاده والمقياس ككل، وتوضح الجداول التالية نتائج تحليل البنود المقبولة.

البعد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	العاشر
الأول										
الثاني	0.57**									
الثالث	0.37**	0.34**								
الرابع	0.45**	0.53**	0.44**							
الخامس	0.35**	0.34**	0.34**	0.50**						
السادس	0.39**	0.48**	0.34**	0.62**	0.40**					
السابع	0.35**	0.42**	*0.32	0.47**	0.44**	0.42**				
الثامن	*0.28	0.46**	0.34**	0.49**	0.44**	0.41**	0.68**			
التاسع	0.40**	0.42**	0.36**	0.34**	0.28**	*0.27	*0.28	0.36**		
العاشر	*0.27	*0.26	*0.28	*0.29	0.33**	*0.29	*0.29	*0.27	*0.26	
المقياس ككل	0.56**	0.79**	0.53**	0.77**	0.59**	0.71**	0.70**	0.77**	0,58**	0.38**

جدول رقم (10): معامل إرتباط كل بند بالبعد الذي يتضمنه

* تعني مستوى الدلالة عند 0.05

** تعني مستوى الدلالة عند 0.01.

جدول رقم (11): معامل إرتباط كل بعد ببقية الأبعاد وبالدرجة الكلية للمقياس:

البعد	مجال قيم معامل ارتباط البنود بالبعد
الأول	[**0.45-**0.63]
الثاني	[**0.65-**0.79]
الثالث	[**0.42-**0.57]
الرابع	[**0.49-**0.73]
الخامس	[**0.28-*0.58]
السادس	[**0.55-**0.73]
السابع	[**0.45-**0.83]
الثامن	[**0.56-**0.79]
التاسع	[**0.35-**0.62]
العاشر	[**0.26-*0.49]

* تعني مستوى الدلالة عند 0.05

** تعني مستوى الدلالة عند 0.01

يوضح الجدولان السابقان دلالة معاملات الإرتباط مما يجعل المقياس صادقا، وبالتالي صالحا لقياس ما وضع لقياسه ويمكن الوثوق بنتائجه.

2-صدق المقارنة الطرفية: تفيد هذه الطريقة في حساب صدق الإختبار من خلال قدرته على التمييز بين المجموعتين المتناقضتين، وتستخدم هذه الطريقة في حساب صدق التكوين وصدق المحتوى. (معمرية، 2002: 184).

ويرى "الدردير" أن طريقة المقارنة الطرفية تعطي مؤشرا لصدق الأداة، وليس القيمة العددية لمعامل الصدق، في حين أن معامل الإرتباط الثنائي الأصيل يمكنه ذلك. (الدردير، 2006: 185)، لذا فقد قمنا بحساب معامل الإرتباط الثنائي الأصيل فكانت النتيجة كالتالي: (ر ث =0.9) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01) حسب الجداول الإحصائية لمعاملات الإرتباط.

- مؤشرات الثبات:

تم إعادة التأكد من ثبات المقياس في الدراسة الحالية بإستخدام:

1-طريقة إعادة التطبيق: إذ " تعتبر معاملات ثبات الإختبار عبر الزمن من أهم طرق حساب الثبات، ويركز عليها معظم الباحثين أكثر من أي طريقة أخرى". (معمرية، 2002: 197). لذا فقد تم حساب الثبات بإستخدام طريقة إعادة

التطبيق بحيث فصل بين التطبيقين مدة إثنان وعشرون (22 يوما) "إذ يجب ألا تتجاوز الفترة بين التطبيقين أسابيع قليلة بالنسبة للأطفال وطلبة المرحلة الأولى وطلبة المرحلة الإعدادية."(السيد، 1978: 382) وكانت النتيجة أن معامل الإرتباط بين التطبيقين هو(0.78) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

2-معامل ألفا كرونباخ: تم إستخدام" معامل ألفا كرونباخ الذي يعتبر من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للإختبار المكون من درجات مركبة، فهو يربط ثبات الإختبار بثبات بنوده". (السيد، 1978: 213)؛ حيث قمنا بحساب ثبات الإختبار ككل وثبات كل بعد على حدى.

جدول (12) يوضح قيمة معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس وللمقياس ككل

البعد	قيمة معامل ألفا كرونباخ
الأول: التوقعات الإيجابية والتفاؤل	0.69
الثاني: الضبط الإنفعالي	0.60
الثالث: حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي	0.66
الرابع: الشعور العام بالرضى	0.65
الخامس: التقبل الإيجابي للإختلاف عن الاخرين	0.50
السادس: السماحة والأريحية	0.57
السابع: الذكاء الوجداني	0.64
الثامن: تقبل غير مشروط للذات	0.53
التاسع: تقبل المسؤولية الشخصية	0.52
العاشر: المجازفة الإيجابية	0.58
المقياس ككل	0.88

يبين الجدول ثبات المقياس حيث تراوحت قيمة α للأبعاد بين (0.50 و0.69)، وقيمة α للمقياس ككل(0.88) وكلها قيم تدل على ثبات الإختبار؛ مما يجعل بالإمكان الوثوق به لجمع بيانات الدراسة.

2.4.2. مقياس جودة الحياة:

إعداد: "محمود عبد الحليم منسي" و"علي مهدي كاظم"، يتكون المقياس من (60) فقرة مقسمة إلى (06) محاور وهي:

المحور الأول: جودة الحياة العامة.

المحور الثاني: جودة الحياة الأسرية والإجتماعية.

المحور الثالث: جودة التعليم.

المحور الرابع: جودة العواطف (الجانب الوجداني).

المحور الخامس: جودة الصحة النفسية.

المحور السادس: جودة شغل الوقت وإدارته.

وقد تم صياغة (10) فقرات لكل محور(05) فقرات موجبة و (05) فقرات سالبة، وأمام كل فقرة مقياس تقدير خماسي (أبدا، قليل جدا، إلى حد ما، كثيرا، كثيرا جدا).

وتم تصحيح المقياس بأن أعطيت الفقرة الموجبة(5.4.3.2.1) على التوالي في حين أعطيت الفقرة السالبة (1.2.3.4.5).

- الخصائص السيكومترية:

- مؤشرات الصدق:

جدول رقم (13) نتائج حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية

العينة العليا ن=8		العينة الدنيا ن=8		درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري				
253.12	70.80	186.37	17.62	14	09.77	01.34	0.01

يبين الجدول أعلاه نتائج حساب الصدق التمييزي بإستخدام طريقة المقارنة الطرفية حيث أن قيمة (ت) المحسوبة (09.77) أكبر من قيمة (ت) المجدولة (01.34) عند مستوى الدلالة (0.01)، ومنه نستنتج أن المقياس يتمتع بمستوى عالي من الصدق.

- مؤشرات الثبات:

تم حساب معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول رقم (14): معاملات ثبات الدرجات لمحاور مقياس جودة الحياة

محاور المقياس	ألفا كرونباخ
جودة الحياة النفسية	0.65
جودة الحياة الأسرية والإجتماعية	0.79
جودة التعليم والدراسة	0.64
جودة العواطف (الجانب الوجداني)	0.77
جودة الصحة النفسية	0.72
جودة شغل الوقت وإدارته	0.68
مقياس جودة الحياة ككل	0.79

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات ألفا كرونباخ قد تراوحت بين (0.60) و (0.79)، كما أن المقياس ككل تحصل على (0.79) وبالتالي فإن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

3.4.2. مقياس الدافعية للإنجاز:

إعداد " هيرمانز" (1970) معتمدا في صياغته للمقياس على الصفات العشر التي يتميز بها الطلبة مرتفعي التحصيل عن الطلبة منخفضي التحصيل وتتمثل هذه الصفات حسب رأي " رشاد عبد العزيز" (1994) فيما يلي:

1-مستوى الطموح.

2-سلوك تقبل المخاطرة.

3-الحراك الإجتماعي.

4-المثابرة.

5-الرغبة في إعادة التفكير في العقبات.

6-إدراك الزمن.

7-التوجه للمستقبل.

8-إختيار الرفيق.

9-سلوك التعرف.

10-سلوك الإنجاز.

وقد قدم "عبد الفتاح موسى"(1987) بتعريب مقياس الدافعية للإنجاز وتكييفه في البيئة المصرية. يتكون المقياس من (28) ثمان وعشرون فقرة مرتبة على شكل جمل ناقصة، تليها (05) خمس عبارات: (أ، ب، ج، د، هـ) ويوجد أمام كل عبارة زوج من الأقواس وعلى المفحوص أن يختار التي يرى أنها تكمل الفقرة بوضع العلامة (x) داخل القوسين الموجودين أمام العبارة.

كما أن المقياس يحتوي على عبارات إيجابية هي: (2،5،6،7،8،10،11،12،13،14،17،18،19،20،27،28)، أما العبارات المتبقية فهي سلبية.

وقد تم تصحيح المقياس وفقا لتدرج الدرجات تبعا لإيجابية الفقرة أي أن الفقرات الموجبة تكون الدرجات: (1،2،3،4،5).

في حين الفقرات السالبة تكون الدرجات: (1،2،3،4،5) على الترتيب.

وقد بلغت قيمة معامل الإرتباط (0.67)، وهو ما أشار إليه "هيرمانر" في أن درجات الأفراد على هذا الإختبار ترتبط بدلالة مع تحصيلهم. (موسى، 2003: 12).

- الخصائص السيكومترية:

- مؤشرات الصـــدق:

صدق المقارنة الطرفية: تفيد هذه الطريقة في حساب صدق الإختبار من خلال قدرته على التمييز بين المجمعتين المتناقصتين، وتستخدم هذه الطريقة في حساب صدق التكوين صدق المستوى. (معمرية، 2002: 184).

جدول (15): دلالة نتائج المقارنة الطرفية لحساب الصدق

درجات الدافعية	الفئة العليا	الفئة الدنيا	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة	اتجاه الفرق
عدد التلاميذ	10	10	20	7.73	2.87	دال عند 0.01	لفئة العليا
المتوسط الحسابي (م)	107.8	90.10					
الانحراف المعياري(ع)	8.74	5.04					

توضح النتائج المدونة أعلاه إن قيمة (ت) المحسوبة(7.73) أكبر من قيمة (ت) المجدولة (2.87) وبالتالي فهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائيا لصالح الفئة العليا مما يدل على قدرة القياس على التمييز ومنه نستنتج أن المقياس صادق.

- مؤشرات الثبـــات:

" لأن الثبات مفهوم مركب، فإنه يتعين على الباحث الذي يسعى إلى تصميم إختبار جديد أو تقنين إختبار أجنبي على بيئته، أن يحسبه بأكثر من طريقة". من أجل ذلك تم حساب الثبات بإستخدام:

1-طـريقة إعـادة التطبيق: " تعتبر معاملات ثبات الإختبار عبر الزمن من أهم طرق حساب الثبات، ويركز عليها معظم الباحثين أكثر من أي طريقة أخرى" (معمرية، 2002: 216-217). إذ تم التطبيق على عينة قوامها 50 تلميذا وتلميذة من تلاميذ سنة أولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وجذع مشترك آداب -بثانوية بوضياف بوضياف تغزوت - بفاصل زمني مقداره إثنان وعشرون (22 يوما)، وتم حساب معامل الإرتباط بين التطبيقين وقدرت قيمته بـ: (0.78) هي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.01).

2-معامل "ألفا كرونباخ": " والذي يعتبر من أهم مقاييس الإتساق الداخلي للإختبار المتكون من درجات مركبة، فهو يربط ثبات الإختبار بثبات بنوده "' وقد تم حساب ثبات الإختبار فبلغ معامل الثبات (0.75) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا يعني أن الأداة ثابتة وصالحة للتطبيق.

2-5-إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد إعداد الصورة النهائية لإستمارات البحث ، وبعد أن كنا قد حددنا جدولا زمنيا أوليا لدراستنا الأساسية بالإتفاق مع مدراء الثانويات التي تم إختيارها لهذه الدراسة ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المقيمين بها والمشرفين على تلاميذ العينة، قمنا بزيارة هذه المؤسسات مجددا للتطبيق والذي إمتد من: 2018/01/09 إلى 2018/02/14 وهي فترة مقصودة نظرا لكونها بعد إنقضاء الفصل الدراسي الأول، والذي يعتبر أطول ثلاثي في السنة الدراسية يتم فيه تكيف التلاميذ مع الوسط المدرسي الجديد والشعب الدراسية الجديدة وما تتضمنه من مواد دراسية وحجم ساعي للمواد، يختلف عما عهدوه في مراحلهم الدراسية السابقة.

وحرصا منا للحصول على إستجابات صادقة ودقيقة وتجنبا لإلغاء الإستمارات فيما بعد لعدم إستيفاءها للشروط، وحتى تتم السيطرة على الأقسام ومراقبة إستجابات التلاميذ والتأكد من فهمهم الجيد للبنود ولطريقة الإجابة تم تقديم الإستمارات مع شرح مفصل للبنود التي تضمنتها بندا ببند.

2-6-الأساليب الإحصائية:

- معامل ألفا كرونباخ.

– المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية.

–معامل الارتباط "بيرسون" الذي "يستخدم في حساب قيمة العلاقة بين متغيرين متصلين، وتتوزع قيمهما توزيعا اعتداليا بشرط الا يقل عدد الأفراد عن 30 فردا"(الدردير، 2006: 176). وكلما زادت القيمة المطلقة لمعامل الارتباط كلما اقتربت النقط من الخط المستقيم؛ ويكون بذلك الارتباط خطيا قويا. وكلما قلت القيمة المطلقة لمعامل الارتباط كلما ابتعدت النقط عن الخط المستقيم؛ وبالتالي يكون الارتباط ضعيفا. ويكتب قانون معامل الارتباط "بيرسون" على النحو التالي. (الدردير، 2006: 181):

$$ر = \frac{ن \text{مجـ} س ص - (\text{مجـ} س)(\text{مجـ} ص)}{\sqrt{ن \text{مجـ} س^{2} - (\text{مجـ} س)^{2}} \cdot \sqrt{(ن \text{مجـ} ص^{2}) - (\text{مجـ} ص)^{2}}}$$

حيث:

ن: عدد أفراد العينة.

س: قيم المتغير الكمي الأول.

ص: قيم المتغير الكمي الثاني.

–اختبار (ت) والذي يستخدم لقياس دلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة وللعينات المتساوية وغير المتساوية (مقدم، 2011: 109). وقد استخدمت في هذه الدراسة معادلة حساب " ت " لعينتين مستقلتين والتي نصها:

ومعادلة حساب " ت " لعينتين غير متساويتين والتي نصها (أبو النيل، 1987: 231):

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ع_1^2}{ن_1 - 1} - \frac{ع_2^2}{ن_2 - 1}}}$$

حيث: $م_1$: المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى.

$م_2$: المتوسط الحسابي للمجموعة الثانية.

$ن_1$: عدد أفراد المجموعة الأولى.

$ن_2$: عدد أفراد المجموعة الثانية.

$ع_1^2$: تباين المجموعة الأولى.

$ع_2^2$: تباين المجموعة الثانية.

1- في حالة تساوي عدد أفراد العينتين فيصبح نص القانون على النحو التالي :

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ع_1^2 - ع_2^2}{ن - 1}}}$$

وتجدر الاشارة إلى أنه تمت المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة عن طريق الإعلام الآلي وذلك باستخدام برنامج "الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية"SPSS

(Statistical Package for Social Sciences) version 26

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل لأهم الخطوات المتبعة في الدراسة الميدانية إنطلاقا من الدراسة الإستطلاعية

والتعرف على أهميتها وأهدافها وكذلك من أهم النتائج التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ثم بعد ذلك تم التطرق إلى الدراسة الأساسية وفيها تم التعرف على المنهج المستخدم (المنهج الوصفي الإرتباطي) ثم مجتمع الدراسة (تلاميذ أولى ثانوي)، ثم الدراسة الأساسية وحدودها المكانية والزمانية والبشرية، أيضا تم التعرف على أدوات الدراسة المستخدمة بشيء من التفصيل (مقياس التفكير الإيجابي، مقياس جودة الحياة، مقياس الدافعية للإنجاز).

و قد تم حساب النتائج وفق القوانين الإحصائية المذكورة بوسطة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss).

وسنتطرق في الفصل الموالي، إلى عرض النتائج المتوصل إليها وتحليلها ومناقشتها.

الفصل السادس:

نتائج الدراسة

تمهيد

1-عرض وتحليل نتائج الدراسة.

2-تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

3-إستنتاج عام.

تمهيد:

بعدما أن تعرض الفصل السابق إلى منهج الدراسة ومتغيراتها والطرق المتبعة لجمعها وقياسها، وخصائص عينة الدراسة وطريقة إختيارها، وأهم خطوات الدراسة الأساسية، إضافة إلى أدوات جمع البيانات والأساليب المستخدمة في تحليلها، سيتم في هذا الفصل عرض وتحليل النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة ثم تفسيرها ومناقشتها على ضوء الإطار النظري وما توصلت إليه الدراسات السابقة.

1-عرض نتائج الدراسة:

بعد جمع البيانات وإختبار فرضيات الدراسة تم التوصل إلى النتائج التالية:

1-1-عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

تنص الفرضية على أنه "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التفكير الإيجابي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الجذوع المشتركة للسنة الأولى ثانوي عينة الدراسة."

جدول رقم (16): قيمة معامل الإرتباط "بيرسون" بين درجات التفكير الإيجابي والدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة

متغيرات الدراسة	العينة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند 0.05
التفكير الإيجابي	220	0.054-	218	غير دال
الدافعية للإنجاز				

يوضح الجدول رقم (16) أن قيمة معامل الإرتباط "بيرسون" لم تتجاوز (-0.054) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، مما يدل على عدم وجود علاقة بين درجات التفكير الإيجابي والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ عينة الدراسة. وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية والتي نصها "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التفكير الإيجابي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الجذوع المشتركة للسنة الأولى ثانوي عينة الدراسة."

1-2-عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أنه "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات جودة الحياة والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الجذوع المشتركة للسنة الأولى ثانوي عينة الدراسة."

جدول (17): قيمة معامل الإرتباط "بيرسون" بين درجات جودة الحياة والدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة

متغيرات الدراسة	العينة	قيمة معامل الإرتباط بيرسون	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند 0.05
جودة الحياة الدافعية للإنجاز	220	0.054	218	غير دال

توضح النتائج المبينة في الجدول رقم (17) أن قيمة معامل الإرتباط "بيرسون" غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث لم تتعد قيمته الجبرية (0.054)، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه " لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات جودة الحياة والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الجذوع المشتركة للسنة الأولى ثانوي عينة الدراسة ".

1-3-عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه " لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التفكير الإيجابي وجودة الحياة لدى تلاميذ الجذوع المشتركة للسنة الأولى ثانوي عينة الدراسة."

جدول (18): قيمة معامل الارتباط "بيرسون" بين درجات التفكير الايجابي وجودة الحياة لدى عينة الدراسة

متغيرات الدراسة	العينة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند 0.05
التفكير الايجابي جودة الحياة	220	0.088	218	غير دال

يبين الجدول رقم (18) أن قيمة معامل الإرتباط "بيرسون" المحسوبة (0.088) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وعليه تقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه " لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التفكير الإيجابي وجودة الحياة لدى تلاميذ الجذوع المشتركة للسنة الأولى ثانوي عينة الدراسة ".

1-4-عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

تنص الفرضية على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الايجابي عند المراهق المتمدرس تعزى لمتغير الجنس(إناث/ذكور)".

جدول (19) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات التفكير الإيجابي لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس(إناث/ذكور)

التفكير الايجابي	إناث	ذكور	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند 0.05	اتجاه الفرق
عدد التلاميذ	131	89	220	0.14	1.9	غير دال	/
المتوسط الحسابي (م)	191.02	190.71					
الانحراف المعياري (ع)	15.17	16.43					

يتضح من خلال الجدول رقم (19) أن قيمة "ت" المحسوبة (0.14) أصغر من القيمة المجدولة (1.9) عند مستوى الدلالة (0.05)؛ وبالتالي فان الفرق الملاحظ بين متوسطي درجات التلميذات ومتوسط درجات التلاميذ الذكور على مقياس التفكير الايجابي المعتمد في الدراسة غير دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وعليه تقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الايجابي عند المراهق المتمدرس تعزى لمتغير الجنس(إناث/ذكور)".

1-5-عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

تنص الفرضية على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التفكير الايجابي عند المراهق المتمدرس تعزى لمتغير الشعبة(علوم/آداب)"

جدول رقم (20): دلالة الفروق بين متوسطي درجات التفكير الإيجابي لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الشعبة(علوم/آداب).

التفكير الايجابي	علوم	آداب	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند 0.05	إتجاه الفرق
عدد التلاميذ	139	81	220	2.16	1.9	دال	لصالح تلاميذ العلوم
المتوسط الحسابي (م)	192.77	187.96					
الانحراف المعياري (ع)	16.71	13.26					

توضح النتائج المبينة في الجدول رقم (20) أن قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، لأن قيمة (ت) المحسوبة (2.16) أكبر من قيمة (ت) المجدولة (1.9) وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل بديلتها التي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التفكير الإيجابي عند المراهق المتمدرس تعزى

لمتغير الشعبة(علوم/آداب) ". ونلاحظ أن الفرق بين متوسط درجات تلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا (192.77) وتلاميذ الجذع المشترك آداب(187.96) قد بلغ (4.81) لصالح تلاميذ العلوم وهي دالة إحصائيا حسب نتائج الإختبار(ت).

1-6-عرض النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

تنص الفرضية على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات جودة الحياة عند المراهق المتمدرس تعزى لمتغير الجنس(إناث/ذكور)".

جدول رقم (21): دلالة الفروق بين متوسطي درجات جودة الحياة لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس(إناث/ذكور)

جودة الحياة	إناث	ذكور	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند 0.05	اتجاه الفرق
عدد التلاميذ	131	89	220	2.66	1.9	دال	لصالح الإناث
المتوسط الحسابي (م)	218.18	209.37					
الانحراف المعياري (ع)	24.86	22.49					

توضح النتائج المبينة في الجدول رقم (21) أن قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، لأن قيمة (ت) المحسوبة (2.66) أكبر من قيمة (ت) المجدولة (1.9) وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل بديلتها التي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات جودة الحياة عند المراهق المتمدرس تعزى

لمتغير الجنس(إناث/ذكور) ". ونلاحظ أن الفرق بين متوسط درجات التلميذات (218.18) ومتوسط درجات التلاميذ الذكور(209.37) قد بلغ (8.81) وهو دال إحصائيا لصالح التلميذات حسب ما أظهرته نتائج الإختبار (ت).

1-7-عرض النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:

تنص الفرضية على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات جودة الحياة عند المراهق المتمدرس تعزى لمتغير الشعبة الدراسية (علوم/آداب)".

جدول رقم (22) دلالة الفروق بين متوسطي درجات جودة الحياة لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الشعبة الدراسية(علوم/آداب)

جودة الحياة	علوم	آداب	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند 0.05	اتجاه الفرق
عدد التلاميذ	139	81	220	2.17	1.9	دال	لصالح تلاميذ الآداب
المتوسط الحسابي (م)	212.18	219.67					
الانحراف المعياري (ع)	25.25	21,95					

نقرأ في الجدول رقم (22) أن قيمة (ت) المحسوبة قد بلغت قيمتها(2.17) وهي أكبر من القيمة المجدولة (1.9)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل بديلتها التي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات جودة الحياة لدى المراهق المتمدرس تعزى

لمتغير الشعبة الدراسية(علوم/آداب) ". ونلاحظ أن الفرق بين متوسط درجات تلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا (212.18) وتلاميذ الجذع المشترك آداب(219.67) قد بلغ (7.49) لصالح تلاميذ الجذع المشترك آداب وهي دالة إحصائيا حسب نتائج الاختبار(ت).

1-8-عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة:

تنص الفرضية على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات دافعية الإنجاز عند المراهق المتمدرس تعزى لمتغير الجنس(إناث/ذكور) ".

جدول رقم (23) دلالة الفروق بين متوسطي درجات دافعية الإنجاز لدى التلاميذ عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس(إناث/ذكور)

دافعية الإنجاز	إناث	ذكور	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند 0.05	اتجاه الفرق
عدد التلاميذ	131	89	220	2.87	1.9	دال	لصالح الإناث
المتوسط الحسابي (م)	100.36	96.14					
الانحراف المعياري (ع)	10.46	10.36					

يتضح من خلال الجدول رقم (23) أن قيمة "ت" المحسوبة (2.87) أكبر من القيمة المجدولة (1.9) عند مستوى الدلالة (0.05)؛ وبالتالي فان الفرق الملاحظ بين متوسطي درجات التلميذات ومتوسط درجات التلاميذ الذكور على مقياس دافعية الإنجاز المعتمد في الدراسة دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) ، وعليه ترفض الفرضية

الصفرية وتقبل بديلتها التي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات دافعية الإنجاز لدى المراهق المتمدرس تعزى لمتغير الجنس(إناث/ذكور)"، ولصالح التلميذات بمتوسط حسابي قدر بـ(100.36) مقابل (96.14) للذكور.

1-9-عرض النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة:

تنص الفرضية على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الدافعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس تعزى لمتغير الشعبة الدراسية (علوم/آداب)".

جدول رقم (24): دلالة الفروق بين متوسطي درجات دافعية الإنجاز لدى التلاميذ عينة الدراسة تبعا لمتغير الشعبة(علوم/آداب)

دافعية الإنجاز	علوم	آداب	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند 0.05	اتجاه الفرق
عدد التلاميذ	139	76	220	0.15	1.9	غير دال	/
المتوسط الحسابي (م)	99.10	99.08					
الانحراف المعياري (ع)	10.66	10.07					

نقرأ في الجدول رقم (24) أن قيمة (ت) المحسوبة لم تتعد قيمتها(0.15) وهي أصغر من القيمة المجدولة (1.9)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية التي تنص على

أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات دافعية الإنجاز لدى المراهق المتمدرس تعزى لمتغير الشعبة الدراسية(علوم/آداب) ". ونلاحظ أن الفرق بين متوسط درجات تلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا (99.10) وتلاميذ الجذع المشترك آداب(99.08) لا يكاد يذكر، وكذا قيمتي الإنحرافين المعياريين، أي أن مستويات الدافعية للإنجاز تكاد تكون متطابقة لدى تلاميذ الجذعين المشتركين للسنة الأولى ثانوي علوم وتكنولوجيا، والآداب.

2-تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

بعد إختبار فرضيات الدراسة سيتم تفسير ومناقشة النتائج المتوصل إليها:

2-1- تفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

التي تنص على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التفكير الإيجابي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الجذوع المشتركة للسنة الأولى ثانوي عينة الدراسة، حيث توصلت الدراسة إلى قبول هذه الفرضية من خلال إستخدام معامل الارتباط "بيرسون" لحساب العلاقة بين متغيرين كميين كما يعرضه الجدول رقم (16).

بالمقابل، أشارت العديد من الدراسات الى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين التفكير الإيجابي والدافعية للإنجاز، منها دراسة "السيد" (2016) التي هدفت إلى التعرف على علاقة التفكير الإيجابي بدافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية الفنية التجارية في ضوء متغيري الجنس والصف الدراسي، وشملت عينة دراستها (185) طالب وطالبة. وبإستخدام مقياس التفكير الإيجابي لـ" عبد الستار إبراهيم" (2008) ومقياس دافعية الإنجاز الذي أعدته صاحبة الدراسة، توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة في أبعاد مقياس التفكير الإيجابي(التوقعات الإيجابية والتفاؤل-الضبط الإنفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا-حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي-الشعور العام بالرضا) ودرجاتهم في أبعاد مقياس دافعية الإنجاز(السعي نحو التفوق والنجاح- التخطيط للمستقبل-الثقة بالنفس-الشعور بالمسؤولية)."إمكانية التنبؤ بدرجات الطلاب في مقياس دافعية الإنجاز من درجاتهم في مقياس التفكير الإيجابي".(السيد، 2016 :775).

ودراسة "لشهب" (2021) التي هدفت الى الكشف عن علاقة التفكير الإيجابي بكل من الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الرياضي لدى تلميذ الثانوي الموهوب رياضيا، من خلال دراسة ميدانية على (30) تلميذا من التلاميذ الموهوبين رياضيا والحاصلين على ألقاب محلية أو جهوية أو وطنية، تم إختيارهم بطريقة قصدية من بين تلاميذ ثانوية الشهيد علية محمد بولاية الوادي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعتماد المنهج الوصفي الإرتباطي وإستخدام مقياس التفكير الإيجابي الذي أعده "إبراهيم" (2010) والفاعلية الذاتية الأكاديمية الذي أعدته الباحثة(2018)، ومقياس دافع الإنجاز الرياضي لـ "علاوي" (2017). وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: "يتمتع التلاميذ عينة الدراسة بمستوى مرتفع للتفكير الإيجابي والدافعية للإنجاز الرياضي ومتوسط للفاعلية الذاتية الأكاديمية، وجود علاقة إرتباطية موجبة وقوية بين التفكير الايجابي ودافع إنجازه الرياضي، وعلاقة إرتباطية موجبة بين التفكير الإيجابي والفاعلية الذاتية الأكاديمية للتلميذ الموهوب رياضيا عينة الدراسة". (لشهب، 2021: 130).

ويمكن تفسير هذا الإختلاف في النتائج بكون التفكير الإيجابي يتضمن: التوقعات الإيجابية والتفاؤل، والضبط الإنفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا، وحب التعلم والتفتح المعرفي الصحي، والشعور العام بالرضا، وهي أبعاد تشكل في الوقت ذاته عوامل تتأثر بالنضج وبالمؤثرات المحيطة بالفرد، فتوقعات الفرد يتقمصها من توقعات المجتمع الذي يعيش فيه شأنها شأن قيمه وعاداته، كما أن ما يحققه من نجاحات وإنجازات تمنحه قيمة إجتماعية، كما أن تلك الخبرات والمشاعر الإيجابية أو السلبية التي يمر بها تؤثر على سلوكه ومثابرته على العمل والإنجاز، فهي إما تدفعه للعمل أكثر حفاظا على تلك المكاسب أو على العكس قد يؤدي به الفشل الى التراجع والتجنب.

كما يمكن تفسير هذا الإختلاف في النتائج، بإختلاف عينة الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، فدراسة "السيد" (2016) شملت عينتها تلاميذ من كل مستويات المرحلة الثانوية الفنية التجارية، وذات الأمر بالنسبة لدراسة "لشهب" (2021) التي تمثلت عينة دراستها في تلاميذ من السنوات الأولى والثانية والثالثة ثانوي الحاصلين على القاب رياضية محلية ووطنية، عكس الدراسة الحالية التي إقتصرت عينتها على تلاميذ الجذوع المشتركة للسنة الأولى ثانوي؛ والتي تعد بداية تجربتهم مع التعليم الثانوي. وقد أكدت الدراسات الميدانية علاقة التفكير الإيجابي بمستوى التوافق الدراسي للمتعلم.

كدراسة "معمري" (2020) التي كان من أهدافها الكشف عن طبيعة العلاقة بين التفكير الإيجابي والتّوافق الدّراسي لدى طلبة جامعة محمد بوضياف المسيلة، والتي أشارت الى "وجود علاقة إرتباطية موجبة بين التفكير الإيجابي والتّوافق الدّراسي لدى طلبة جامعة المسيلة، يتمتع طلبة الجامعة بالتفكير الإيجابي، مستوى التّوافق الدّراسي لدى عينة الدراسة متوسط".(معمري، 2020).

ومن ناحية ثانية فقد ثبت أن دافعية الإنجاز ذات طبيعة إرتقائية، تختلف بإختلاف نمو الفرد. كدراسة "عبد الحميد محمد عبد الحميد درويش" (1997) تناولت موضوع مكونات دافعية الإنجاز (دراسة إرتقائية)، والتي هدفت الى دراسة مدى إختلاف البناء العاملي لمكونات دافعية الإنجاز للمراحل العمرية (طفولة متأخرة، مراهقة مبكرة، مراهقة متأخرة)، وبإختلاف الجنس (ذكور، إناث)، وبإختلاف البيئة (ريف، حضر)، وبإختلاف المستوى الإقتصادي (فقير،غني). وهل توجد علاقة إرتباطية بين المشكلات النفسية والإجتماعية ومكونات دافعية الإنجاز؟- شملت العينة (570) فردا (278 ريف، 292 حضر)، (276 ذكور، 294 إناث)، (طفولة متأخرة 193)، (مراهقة مبكرة 191) (مراهقة متأخرة 186).

وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج، منها: وجود فرق بين الذكور والإناث في مكونات دافعية الإنجاز لصالح الذكور. وعند المقارنة بين (الريف والحضر) ظهرت النتائج متباينة حيث بينت وجود فروق في مكونات (المثابرة، إدراك أهمية الوقت، الإهتمام بالإمتياز، والمنافسة، والدرجة الكلية للإنجاز) لصالح عينة الحضر، بينما كان الفرق في مكوني (الطموح والتوجه نحو المستقبل) لصالح عينة الريف. أما عند المقارنة على أساس المستوى الإقتصادي تبين أن هناك فروقا في مكونات (المثابرة، إدراك أهمية الوقت، الطموح، التوجه نحو المستقبل، الإهتمام بالإمتياز، المنافسة، الدرجة الكلية للإنجاز) لصالح المرتفعين في المستوى الاقتصادي.(بن بريكة، 2007: 178-182).

2-2- تفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

والتي تنص على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات جودة الحياة والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الجذوع المشتركة للسنة الأولى ثانوي عينة الدراسة، حيث توصلت الدراسة الى قبول هذه الفرضية من خلال استخدام معامل الارتباط "بيرسون" لحساب العلاقة بين متغيرين كميين كما يوضح الجدول رقم (17).

وتتشابه هذه النتيجة مع مع توصل اليه "آل حاضر" (2021) في دراسته "جودة الحياة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية بمنطقة عسير"، حيث هدف البحث إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة بأبعادها المختلفة ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة عسير، وإستخدم الباحث المنهج الوصفي الإرتباطي المقارن، ومقياس جودة الحياة "للثنيان" (2009)، ومقياس دافعية الإنجاز لـ "خليفة" (2000)؛ تم تطبيقهما على عينة تكونت من (500) طالب من مجتمع البحث، منهم (250) طالبا بمدينة أبها، و(250) بمحافظة خميس مشيط، وكان من ضمن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند (0.01) بين كل من (جودة الصحة العامة، وجودة العلاقات الأسرية والإجتماعية، وجودة الصحة النفسية والمشاعر، وجودة إدارة الوقت)، وأبعاد دافعية الإنجاز، والدرجة الكلية لدافعية الإنجاز، بينما لا توجد علاقة إرتباطية بين بعد جودة التعليم والدراسة وأبعاد دافعية الإنجاز، والدرجة الكلية لدافعية الإنجاز.(آل حاضر، 2021: 165).

كما تتقاطع هذه النتائج مع ما توصلت اليه دراسة "بوعافية ومأمون" (2017)، التي هدفت الى الكشف عن علاقة التفاؤل والتشاؤم بجودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب. وقد اعتمد الباحث على القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم لـ" أحمد عبد الخالق" (1998) ومقياس جودة الحياة من اعداده، و طبقت الدراسة على عينة مكونة من (166) مراهق ومراهقة من مجهولي النسب، منهم (91) أنثى و(75) ذكرا ممن يعيشون في المؤسسات الايوائية بمدن: سطيف، وهران، الطارف. وبعد التحليل الإحصائي خلصت الدراسة الى جملة من النتائج، أهمها: عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين درجات التفاؤل ودرجات جودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب، وكذا عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين درجات التشاؤم ودرجات جودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب.(بوعافية ومأمون، 2017: 284)؛

فالبرغم من كون التفاؤل والتشاؤم على طرفي نقيض إلا أنهما لم يرتبطا بجودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة عكس ما قد يتوقعه الكثير.

في حين أثبتت العديد من الدراسات العلاقة الإرتباطية الطردية بين التفاؤل والدافعية للانجاز، كدراسة "محيوز" (2021) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفاؤل والدافعية للإنجاز لدى موظفي رئاسة جامعة الجزائر2، وشملت عينتها (124) موظفا وموظفة إدارية طبق عليهم مقياس التفاؤل والتشاؤم "Dember et al " (1989) و مقياس دافعية الإنجاز الذي أعده الباحث الروسي " نيموف، ر.س، Nemov.R.C1990 " و قام بترجمته "بني يونس محمد" (2004) وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين التفاؤل ودافعية الإنجاز(محيوز، 2021: 678). ودراسة "الخجخاج" (2021) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة الإرتباطية و التنبؤية بين التفاؤل ودافعية الإنجاز الرياضي؛ لدى عينة قصدية ضمت بعض لاعبي الألعاب الجماعية: (القدم، واليد، والطائرة، والسلة)، بالأندية الرياضية: (الأفريقي، دارنس، الشلال) الناشطة بمدينة درنة الليبية، للموسم الرياضي 2019/2018، قوامها (86) لاعباً، وبإستخدام المنهج الوصفي الإرتباطي وبتطبيق مقياسي (التفاؤل ، ودافعية الإنجاز الرياضي) إعداد "محمد علاوي"(1998)، وتم التوصل من خلال هذه الدراسة إلى بعض النتائج، أهمها: وجود علاقة ارتباط بين التفاؤل وأبعاد دافعية الإنجاز الرياضي، إضافة الى قدرة التفاؤل على التنبؤ بدافعية الإنجاز الرياضي(الخجخاج، 2021: 143).

وعليه فانه يمكن تفسير عدم ظهور العلاقة الارتباطية ذات الدلالة الإحصائية بين جودة الحياة والدافعية للانجاز في بعض الدراسات، بالعودة الى ما أثبتته العديد من البحوث الميدانية من كون مل من متغيري جودة الحياة والدافعية للانجاز يرتبطان بعدد من المتغيرات المختلفة أكثر من ارتباطها ببعضهما البعض، كدراسة "دلال" (2019) التي أجريت على عينة بلغ حجمها (1120) فردا تم إختيارهم بطريقة عشوائية من بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية تلمسان، وتوصلت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد قلق المستقبل ودافعية التعلم.(دلال، 2019). ودراسة "لشهب" (2021) التي أجريت على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي الموهوبون رياضيا وكان من نتائجها "وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين التفكير الإيجابي ودافع الإنجاز الرياضي".(لشهب، 2021: 130).

ودراسة "الراجحي" (2017) التي هدفت إلى التعرف على العوامل المؤثرة في جودة الحياة لدي معلمي المرحلة الثانوية والكشف عن العلاقة بين الصحة الجسمية والرضا الوظيفي والتفاعل الاجتماعي والحالة المادية والصحة النفسية من ناحية وجودة الحياة من ناحية، حيث تكونت عينة الدراسة من (100) معلم من إدارتي الشروق والقاهرة الجديدة التعليمية بمحافظة القاهرة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين كل من مستوى الصحة الجسمية ومستوى التفاعل الإجتماعي ومستوى الحالة المادية ومستوى الرضا الوظيفي من ناحية ومستوى جودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية من ناحية ثانية.(الراجحي، 2017: 181).

أما دراسة "معشي" (2018) حول جودة الحياة وعلاقتها بكل من السلوك الاجتماعي والأمن النفسي لدى عينة من المراهقين، والتي أجريت على(146) مراهق ومراهقة تم اختيارهم من المدارس الحكومية بمنطقة جازان، فقد توصلت الى " وجود إرتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين المستوى المرتبط بالحياة الأسرية والسلوك الإجتماعي، بمعامل قدره(0.305)، وبلغ معامل الإرتباط بين مستوى الحياة الأسرية والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة(0.429)". (معشي، 2018: 255).

وتجدر الإشارة، الى أن دراسات ميدانية أخرى قد توصلت الى نتائج مغايرة، منها دراسة

"الأشي" (2018) بعنوان "الدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة الملك عبد العزيز بجدة وعلاقتها بجودة الحياة"، والتي أجريت على (230) طالبة من كلية الاقتصاد المنزلي من جميع التخصصات والمستويات الدراسية المختلفة(الثانية والثالثة والرابعة) بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، والتي بينت نتائجها "وجود علاقة إرتباطية طردية بين أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز ومحاور مقياس جودة الحياة لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي عند مستوى الدلالة (0.05-0.01)".(الأشي، 2018، 01).

وكذا دراسة "الأسود" (2017) بعنوان "جودة الحياة كمنبئ للدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة جامعة الوادي". والتي هدفت إلى قياس مستوى جودة الحياة والدافعية للتعلم لدى طلبة جامعة الوادي ومعرفة العلاقة بينهما، والكشف عن إمكانية التنبؤ بالدافعية للتعلم من خلال جودة الحياة. وباتباع المنهج الوصفي، وبتطبيق الدراسة على عينة تكونت

من (80) طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة طبقية، توصلت الدراسة الى وجود مستوى مرتفع في كل من جودة الحياة والدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة والدافعية للتعلم، وانه يمكن التنبؤ بالدافعية للتعلم من خلال جودة الحياة. (الأسود، 2017: 89).

وقد يعود هذا الإختلاف في النتائج الى اختلاف عينات الدراسة فعينة الدراسة الحالية من تلاميذ السنة الأولى ثانوي، الملتحقون بمرحلة التعليم الثانوي حديثا والذين يواجهون موقف اتخاذ قرار الاختيار الدراسي لأحد تخصصات السنة الثانية ثانوي، هذا القرار الذي يعد على أقل تقدير تحديدا لمسارهم الدراسي الجامعي ولمسارهم المهني مستقبلا. كما أن المراهق في هذا السن هو أقل استقلالية عن أسرته مقارنة بالطالب الجامعي، والذي يمثل عينة دراسة "الأسود" (2017) مما يجعله أكثر تأثرا بها، وهو ما أكدته نتائج عدد من الدراسات، كدراسة "العمري" (2020) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة الأسرية والدافعية للإنجاز لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة، والكشف عن تأثير متغيرات الدراسة الديموغرافية (الجنس- التخصص الدراسي- حجم الأسرة- مستوى تعليم الوالدين- مصدر دخل الأسرة) في كل من جودة الحياة الأسرية والدافعية للإنجاز، وتسعى كذلك إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز من خلال أبعاد جودة الحياة الأسرية لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة، وبلغت عينة الدراسة الكلية (764) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية بمدارس مدينة جدة، وأشارت هذه الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًا بين جودة الحياة الأسرية والدافعية للإنجاز لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة.(العمري، 2020: 241).

2-3- تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التفكير الإيجابي وجودة الحياة لدى تلاميذ الجذوع المشتركة للسنة الأولى ثانوي عينة الدراسة، فحسب النتائج الموضحة في الجدول رقم (18) والتي تبين أن قيمة معامل الإرتباط "بيرسون" المحسوبة (0.088) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) تم قبول الفرضية الصفرية.

وتتقاطع هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة "بن جلول ولوكيا" (2018) التي أجريت على (176) فردا من موظفي المؤسسات الشبانية والرياضية لولاية ورقلة أختيروا بطريقة عشوائية، وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية والتفكير الإيجابي لدى أفراد العينة، بإستخدام مقياس جودة الحياة الوظيفية "لعبد الفتاح المغربي" (2004) ومقياس التفكير الإيجابي "لانجرام ووينسكي" ترجمة "الوقاد" (2012) والإعتماد على المنهج الوصفي التحليلي توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج، أهمها: وجود "علاقات إرتباطات دالة إحصائيا بين كل أبعاد جودة الحياة الوظيفية والتفكير الإيجابي بإستثناء بعد الأجور والمكافآت حيث لم يتبين وجود علاقة إرتباطية بينه وبين التفكير الإيجابي".(بن جلول ولوكيا، 2018: 867).

في حين تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات، منها دراسة "بركات" (2006) التي طبقت على (304) طالب وطالبة تم إختيارهم بطريقة عشوائية من بين طلبة البكالوريوس بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، وهدفت إلى التعرف على أبعاد جودة الحياة والتفكير الإيجابي الأكثر شيوعا لدى طلاب جامعة أم القرى، وكذا التعرف على الفروق بين متوسطات درجات التفكير الإيجابي وجودة الحياة في ضوء متغيرات: التخصص، المستوى الدراسي، الحالة الإجتماعية، المعدل التراكمي، مستوى تعليم الأب والأم. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها: "وجود علاقة إرتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجات جودة الحياة وجميع أبعاد التفكير الإيجابي". (بركات، 2006).

وكذا دراسة "يحيى النجار وعبد الرؤوف الطلاع" (2015)، والتي هدفت إلى التعرف على مستويات التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية بمحافظات غزة. وقد إستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداتين هما مقياس التفكير الإيجابي من إعداد الدكتور "عبد الستار إبراهيم" ومقياس جودة الحياة، وتكونت عينة الدراسة من (100) فردا من العاملين بالمؤسسات الأهلية منهم (64) من الذكور و(36) من الإناث. وأشارت النتائج إلى أن التفكير الإيجابي حصل على درجة (73%)، وقد تصدر مجال الشعور بالرضا الترتيب بدرجة (84.1%)، بينما ترتب مجال المجازفة الإيجابية بالمرتبة التاسعة والأخيرة بنسبة (48.50%). كما بينت الدراسة وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائية موجبة بين التفكير الإيجابي والشعور بجودة الحياة. (النجار والطلاع، 2015).

ويمكن تفسير هذا الإختلاف في النتائج بما توصلت إليه دراسة "سليمان" (2008) التي هدفت إلى معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعة تبوك وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (649) طالبا، والتي أشارت نتائجها "الى وجود علاقة بين مستوى الدخل وجودة الحياة".(النجار والطلاع، 2015: 218). أي أن المستوى الإقتصادي لأسر التلاميذ يعد أحد المتغيرات المؤثرة في مستوى جودة الحياة لديهم.

بالمقابل، أشارت العديد من البحوث إلى أن من العوامل المؤثرة في التفكير الايجابي لدى الفرد "تأثير نشأة الفرد الإجتماعية والأسرية ومستوى الثقافة في بيئته المحيطة". (الزهراني، 2020: 570).

لذا فانه يمكن تفسير عدم ظهور علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التفكير الإيجابي وجودة الحياة لدى تلاميذ الجذوع المشتركة للسنة الأولى ثانوي عينة الدراسة الحالية، في حين أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى وجود علاقة جوهرية موجبة بين التفكير الإيجابي وجودة الحياة إلى إختلاف العينات التي أجريت عليها هذه الدراسات حيث شملت الدراسات السابقة طلبة الجامعة والموظفون، بينما عينة الدراسة الحالية من التلاميذ المراهقين المتمدرسين بالسنة الأولى ثانوي والتي تعد مرحلة إنتقالية بالنسبة لهم بين المرحلة المتوسطة ومرحلة التعليم الثانوي الذي يعد ممهدا للتعليم الجامعي، ناهيك عن إضطرارهم الى إتخاذ قرار الإختيار الدراسي لأحد الشعب الدراسية المنبثقة عن الجذعين المشتركين، هذا الإختيار الذي يحدد على أقل تقدير المجال المهني المستقبلي لهم. وقد أكدت الدراسات الميدانية العلاقة العكسية بين جودة الحياة وقلق المستقبل، ومنها دراسة "الثنيان" (2009) التي هدفت إلى التعرف على مستوى جودة الحياة ودرجة قلق المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة، والتنبؤ بجودة الحياة من خلال درجات الطلبة على مقياس قلق المستقبل وأبعاده المختلفة، وقد طبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها (500) طالب وطالبة، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين كل من جودة الحياة وقلق المستقبل.

كما أن للبيئة الثقافية والإجتماعية التي ينحدر منها التلميذ تأثيرا على أنماط تفكيره، فالدراسة الحالية أجريت في بيئة تختلف كليا عن البيئات التي أجريت فيها الدراسات السابقة الواردة أعلاه.

2-4- تفسير ومناقشة الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإيجابي لدى المراهقين تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث)"، فحسب النتائج الموضحة في الجدول رقم (19) والتي تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (0.14) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) ومنه تم قبول الفرضية الصفرية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه "السيد" (2016) في دراستها بعنوان "التفكير الإيجابي وعلاقته بدافعية الإنجاز"، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الإيجابي ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية الفنية التجارية في ضوء متغيري النوع (ذكور/إناث) والصف الدراسي (أولى ثانوي/ ثالثة ثانوي). تمونت عينة الدراسة من (185) طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية الفنية التجارية بمدارس بورسعيد، وإعتمدت الباحثة على مقياس التفكير الإيجابي إعداد" عبد الستار إبراهيم" في حين قامت بإعداد مقياس الدافعية للإنجاز. وإستخدمت المنهج الوصفي الإرتباطي. فكانت أهم النتائج المتوصل إليها عمد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجان الذكور ودرجات الإناث في جميع أبعاد التفكير الإيجابي والدرجة الكلية.

إتفقت أيضا نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة "القريشي"(2012) والتي كانت بعنوان " التفكير الإيجابي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة بجامعة بغداد". وهدفت الدراسة إلى إعداد صورة مختصرة لمقياس "إبراهيم عبد الستار"(2010)، كذلك معرفة مستوى التفكير الإيجاب للطلبة وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية كالنوع والتخصص والعمر وتكونت العينة من (110) طالبا وطالبة. وكانت النتائج أن الطلبة الجامعيين يتمتعون بالتفكير الإيجابي المرتفع، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث). (القريشي، 2012: 90).

ويمكن تفسير هذه النتيجة لدراستنا الحالية أن تلميذ السنة أولى ثانوي مهما كان جنسه(ذكر/أنثى) فهو مدفوع للعمل والإنجاز الدراسي من أجل تحقيق النجاح، خاصة أنه مقبل على توجيه إلى شعب أخرى في السنة ثانية ثانوي، فالدافع هنا يتشابه للجنسين ألا وهو النجاح و الانتقال إلى السنة ثانية ثانوي و تحقيق الشعبة المرغوب فيها و هذا ما يدفعه إلى التفكير الإيجابي من أجل تحقيق أهدفه و غاياته. فعدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى التفكير الإيجابي

راجع لنفس الإهتمامات لهما خاصة و أن تلميذ هذه المرحلة لديه تفكير إيجابي متساو لتساوي الطموحات و الأهداف حتى على المستوى البعيد و هو إجتياز إمتحان شهادة البكالوريا.

فالتلميذ هنا أصبح مسؤول عن مستقبله، وبما أن المسؤولية هي أحد العناصر الأساسية للقوة الثلاثية في التفكير الإيجابي فهو "يتحمل المسؤولية" كاملة مهما كانت الظروف أو التحديات، لأن الأفضل أن يضع كل تركيزه إهتمامه وإستخدام طاقته في تحقيق أهداف حياته ويعيش أحلامه ويصبح الشخص الذي يريد أن يكون في كل ركن من أركان الحياة، أي أن يقرر ويختار ويتحمل المسؤولية. (الفقي، 2016: 111-126).

ومن جهة أخرى يمكن أن تعزى هذه النتيجة-في الدراسة الحالية-إلى التطور التكنولوجي الذي أدى إلى تغيير الأدوار الاجتماعية والمفاهيم الثقافية التي كانت تولي للذكور الأهمية والأولوية في كل شيء حتى على حساب الإناث فكان المجتمع ذكوري (100%). ففي الماضي كان حتى التفكير حكر على الرجل، فهو الذي يفكر ويقرر وما على المرأة إلا الإنصياع لأوامره ونواهيه سواء كانت راضية أو عكس ذلك فلن يتغير في الأمر شيء. أما في الوقت الراهن ومع التطور التكنولوجي فقد تغيرت هذه المفاهيم ولم تعد هناك حواجز وفروقات بين الذكور والإناث في جميع المجالات: الإجتماعية، الثقافية، العلمية، العملية، الإقتصادية وحتى السياسية، وأصبح التفكير الإيجابي متاحا للجميع على السواء، فلا نجد فرق بين الذكور والإناث في التطلع للمستقبل، فالتنافس بين الجنسين أكبر دليل على ذلك، فالطموح الأكاديمي لدى التلميذ بإختلاف جنسه(ذكور/إناث) هو غاية الجميع ولن يتسنى تحقيق ذلك الطموح إلا من خلال التفكير الإيجابي.

ويمكن أيضا تفسير ما توصلنا إليه كون التلاميذ(ذكور/إناث) يدرسون في نفس البيئة ونفس المحيط ونفس الثانوية أي تحكمهم نفس اللوائح والقوانين، ونفس الظروف الإجتماعية، وتقريبا نفس الآفاق المستقبلية، سواء على الصعيد الشخصي أو الصعيد الجمعي، فنجد أن التفكير الإيجابي لديهم إلى حد كبير جدا، إذ لا نلاحظ فروق بين الجنسين، حيث كل منهما يفكر بإيجابية من أجل المنافسة وأن يثبت جدارته بتميز وأن يحقق أهدافه وطموحاته.

فالتفكير الإيجابي حسب" أماني سعيدة سالم" هو قدرة الفرد الإرادية على تقويم أفكاره ومعتقداته والتحكم فيها وتوجيهها تجاه تحقيق ما تم توقعه من النتائج الناجحة، وحل المشكلات من خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية ذات طابع تفاؤلي للتغلب على حل المشكلات". (سالم، 2005: 155).

على الرغم من تطابق نتائج دراستنا مع نتائج بعض الدراسات الأخرى، إلا أنها كذلك تعارضت مع كثير من الدراسات نذكر منها مثلا في حالة وجود فروق بين الجنسين في درجات التفكير الإيجابي وكانت الفروق لصالح الذكور، دراسة " يحيى النجار وعبد الرؤوف الطلاع"(2015)، بعنوان" مستويات التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية بمحافظة غزة"، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الموجودة بين مستويات التفكير الإيجابي وجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية بمحافظة غزة. وقد إستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق اهداف الدراسة تم تطبيق آداتين هما مقياس التفكير الإيجابي لـ"عبد الستار إبراهيم" ومقياس جودة الحياة و تكونت عينة الدراسة من (100) فردا من العاملين بالمؤسسات الأهلية (64 ذكور، 36 إناث). أسفرت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا في التفكير الإيجابي لمتغير الجنس ولصالح الذكور. كذلك جاءت دراسة كل من "قاسم"(2009) ودراسة" منتهى مطرش وسوزان دريد"(2003) وغيرها من الدراسات التي أثبتت وجود فروق لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

أما فيما يخص الإناث فقد جاءت دراسة"عيشة علة ونعيمة بوزاد"(2016) بعنوان" التفكير الإيجابي لدى الطلبة الجامعيين بالأغواط"، حيث هدفت الدراسة للبحث في التفكير الإيجابي لدى الطلبة الجامعيين، وما هي الأبعاد الأكثر شيوعا بين الطلبة الجامعيين؟ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد التفكير الإيجابي وفقا للنوع؟. وبإستخدام مقياس التفكير الإيجابي لـ" عبد الستار إبراهيم" (2010)، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإيجابي لصالح الإناث.كما جاءت دراسة كل من "الرقيب"(2008)، ودراسة" غانم" (2005)، ودراسة "John et all" (2007) وغيرها من الدراسات لتثبت وجود فروق في التفكير الإيجابي تعزى لمتغير الجنس وصالح الإناث.

حيث ترى "سامية الأنصاري": "أن التفكير الإيجابي هو نمط من أنماط التفكير يرتقي بالفرد ويساعده على إستثمار عقله ومشاعره وسلوكه وإكتشاف قواه الكامنة وتغيير حياته نحو الأفضل بإستخدام أنشطة وأساليب إيجابية وذلك من خلال التحكم والسيطرة على طريقة التفكير والأفكار وجعلها تسير في الإتجاه الإيجابي، كما أنه يشمل قدرة الفرد على التعلم في المواقف الضاغطة وهو تفكير بنائي يشمل أيضا قدرة الفرد على التركيز والإنتباه إلى القوة في المشكلة وإستخدام خطوات إبداعية من اجل الوصول إلى حلول مرضية. (السيد،2015: 281).

1 -5-تفسير ومناقشة الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التفكير الإيجابي لدى المراهقين تعزى لمتغير الشعبة (علوم/آداب)" فحسب النتائج الموضحة في الجدول رقم (20) والتي تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (2.16) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وعليه فقد تم رفض الفرضية الصفرية وتبني الفرضية البديلة والتي تؤكد على "وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات التفكير الإيجابي لدى المراهقين تعزى لمتغير الشعبة(علوم/آداب) ولصالح العلوم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من أولا "الجبوري" (2011) بعنوان " تنظيم الذات وعلاقته بالتفكير السلبي والإيجابي لدى طلبة المرحلة الإعدادية". حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن تنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية وفق متغير الجنس(ذكور/إناث)، والإختصاص (علمي/ أدبي)، والكشف عن العلاقة بين تنظيم الذات وكل من التفكير السلبي والإيجابي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وفق متغير الجنس(ذكور/إناث)، والإختصاص (علمي/ أدبي). وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة بنسبة (15%) من مجتمع البحث الأصلي، وقد إقتصر البحث على طلبة المرحلة الإعدادية الرابع والخامس العلمي والأدبي في محافظة صلاح الدين قضاء، الشوقاط، العام الدراسي (2009-2010). قام الباحث بإعداد مقياس لتنظيم الذات وآخر للتفكير السلبي والإيجابي.

توصلت نتائج الدراسة إلى تمتع أفراد العينة بمستوى عال من تنظيم الذات ووجود فروق في تنظيم الذات تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث ووجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا للتخصص الدراسي في تنظيم الذات ولصالح

الفرع العلمي، وتمتع أفراد العينة بمستوى عال من التفكير الإيجابي ووجود فرق ذي دلالة إحصائية وفقا للتخصص الدراسي تبعا لمتغير التفكير السلبي والإيجابي ولصالح الفرع العلمي.

وثانيا دراسة "الحجامي عبد العباس" (2016): حول "التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى طلبة جامعة ذي قار". حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى طلبة جامعة ذي قار، ولتحقيق هدف الدراسة تم الإعتماد على المنهج الوصفي الإرتباطي.

وتمثلت الأدوات في مقياس التفكير الإيجابي ومقياس التوجه نحو الحياة والتي تم تطبيقها على عينة (200) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية من التخصص الإنساني وكلية العلوم من التخصص العلمي.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مقياس التوجه نحو الحياة ولصالح الذكور، كما توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات متوسطي درجات التخصص العلمي والإنساني في مقياس التوجه نحو الحياة ولصالح التخصص العلمي.

ويمكننا تفسير أوجه الإتفاق بين نتائج الدراسة الحالية وبين النتائج المتوصل إليها في الدراسات المعروضة سلفا إلى أن التكوين البيداغوجي لأفراد العينة ساهم وبشكل كبير في ظهور الفروق في مستوى التفكير الإيجابي لصالح الفروع العلمية كون التلميذ أو الطالب في التخصص العلمي يتمتع بنمط تفكير أكثر واقعية ومنطقية حيث يتمتع أصحاب التفكير العلمي بنظرة موسعة للحياة تمكنه من إيجاد الحلول البديلة للمشكلات المتوقعة وهذا ينعكس على أدائه وبالتالي على نتائج تصرفاته وتوقعاته.

فالشعبة العلمية هي الأكثر رغبة من بين جميع الشعب الأخرى وأن التلاميذ الموجهين إليها في رأيهم هم الأكثر حظا وتميزا، كما نلاحظ أن توجيههم كان من خلال نتائجهم الدراسية المتميزة، وهذا التميز إنما إستطاعوا الحفاظ عليه من خلال طريقتهم الإيجابية في التفكير والتي تسمو دائما للأفضل والتقدم والنجاح. كما أن الشعب العلمية ترتكز على المواد العلمية (رياضيات، علوم، فيزياء) والتي تحتاج من التلميذ التركيز الدائم والدقة والعمل المتواصل، خاصة أن أمامه آفاقا مستقبلية جامعية دقيقة كالطب والصيدلة والهندسة وغيرها، تختلف عن تلك التي يختص فيها تلميذ الشعبة

الأدبية، وهذه الآفاق لابد من الإجتهاد والمثابرة للوصول إليها. ولا يمكن أن نتصور أبدا أن هناك من وصل إلى النجاح والتفوق والتميز وهو يفكر بطريقة سلبية، على العكس فالتفكير الإيجابي هو من أهم العمليات العقلية التي من خلالها يستطيع التلميذ الوصول إلى أهدافه وطموحاته.

فالتفكير الإيجابي لا يقتصر على الشعور الذي ينتابك عند حدوث أمور طيبة في حياتك، أي عندما تكون من السهل ان تشعر بالتفاؤل، وإنما يعني أيضا القدرة على الحفاظ على ذلك الشعور بالأمل والحافز أيّا كان ما يحدث لك. ويختلف ذلك عن شعورك بالسعادة وهو ما قد يتغير وفقا للأحداث التي تعيشها، ومن ثمة فإن التفكير بإيجابية طريقة للعيش، طريقة تقود بها حياتك، حيث تكمن متعة التفكير الإيجابي في أنه يتسرب في كل ركن من حياتك، فالتفكير بإيجابية سيجعلك سعيدا بحياتك فهو يؤثر على توجهك بشأن كل شيء حدث لك في الماضي. كما يعني أن يكون لك توجه صحي واثق في الحاضر متفائل بالمستقبل أيضا، فهو يجعلك على عجلة قيادة حياتك. (سوهاد فيلد، 2016: 13).

ومن جهة أخرى أن تلاميذ الشعب العلمية و نظرا لدقة المواد المدروسة فهم دائما يميلون إلى حل المشكلات، إذ يرى "جابر" (2005): "أن حل المشكلات نوع من التفكير الذي يتطلب مهارة و يمكن تعلمه، و يستطيع الناس أن يحسنوه عن طريق الممارسة، و يمكن تدريسه في المدارس و لكي يعمل المدرسون ذلك فإنهم يعرضون المشكلات على الطلبة و يوجهون إنتباههم إلى طريقة التفكير في المشكلة، بدلا من تركيزهم على مادتهم، فهم يستخدمون رغبة الطلبة العادية في الإكتشاف كدافع و هم يساعدون الطلبة على تفسير المشكلة بطريقة تجعل لها معنى عندهم، و تنمية التخمينات أو الفروض التي تتعلق بالحلول و إختبارها و تقويم النتائج.(جوفيتال،2005: 67).

و من جهة أخرى فأصحاب التخصصات العلمية نجدهم غالبا يعملون ضمن مجموعات أو فريق حتى خارج الحرم المدرسي و ذلك من أجل المراجعة فتعاملهم مع بعضهم البعض دليل على أنهم أكثر تقبلا للإختلاف و أكثر قدرة على التحكم في العمليات المعرفية العقلية، فبذلك يكونون أكثر إيجابية و يتمتعون بالقدرة على التفكير الإيجابي، وكل ذلك يكون عن طريق التأثر ببعضهم البعض، فمن أنواع التفكير الإيجابي التأثر بالآخرين، و هنا جماعة الرفاق تؤثر في بعضها البعض من خلال التعاون، إذ تعرف" نجلاء روب" التعاون بأنه: "إشتراك الفرد مع جماعة ما أو فرد أو أكثر في نشاط معين حيث تكون العلاقة بين الأعضاء علاقة حب و مودة و تقسيم العمل من خلال التفاعل الإيجابي،

بحيث يدفع التلميذ منهم أن يبدأ هو أيضا في العمل و أنه لا مكان لتضييع الوقت مع الجماعة بل عليه الجد و الإجتهاد و التقييم و التعديل حتى يصل إلى الهدف عن طريق التفكير الإيجابي و التأثر بالأقران".

وقد إفترض "سليجمان مارتن":" أنه إذا كنت تملك أفكارا إيجابية فإن حياتك ستصبح إيجابية آليا، وإذا كنت تريد الفوز فإنه يجب عليك أن تتصرف كالفائز، فنظريته تقوم على الإيحاء الذاتي، إذ أنك إذا أردت شيئا فإنك يجب أن تعتقد داخليا بأنه يمكنك أن تحصل عليه". (الموسري، 2016: 60).

2-6- تفسير ومناقشة الفرضية السادسة:

والتي نصت على عدم وجود فروق بين متوسطي درجات جودة الحياة لدى المراهق تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث)، حيث توصلت الدراسة الحالية إلى" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات جودة الحياة لدى المراهق تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث)" لصالح الإناث، ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل ببديلتها.

جاءت هذه النتيجة في الدراسة الحالة متوافقة مع نتيجة دراسة عبد "الكريم مأمون" (2015) التي كان عنوانها " علاقة التشاؤم والتفاؤل بجودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب"، وهدفت إلى معرفة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وجودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب وكذلك الفروق بين الجنسين.

وقد إعتمد الباحث على القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم لـ" أحمد عبد الخالق"(1998) ومقياس جودة الحياة من إعداد الباحث، وطبقت هذه المقاييس على عينة مكونة من (166) مراهق ومراهقة من مجهولي النسب (91 أنثى/ 75 ذكر) وخلصت الدراسة إلى عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات كل من التفاؤل والتشاؤم ودرجات جودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس جودة الحياة بين الإناث والذكور لصالح الإناث.

نفس النتيجة جاءت بها دراسة "محمد لحرش وإسماعيل بن خليفة"(2017) عن "مستوى جودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ضوء متغيري الجنس و الشعبة الدراسية" ، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى جودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بالإضافة إلى معرفة الفروق التي تعزى لمتغير الجنس و كذا متغير الشعبة الدراسية،

حيث طبقت الدراسة بولاية الوادي على مستوى ثلاث (03) ثانويات خلال الموسم الدراسي (2015-2016) على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي و تم إتباع المنهج الوصفي القائم على الإستكشاف و المقارنة و بتطبيق مقياس جودة الحياة و بإستخدام التكرارات و النسب المئوية و إختبار (ت) للفروق، أسفرت الدراسة على النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في جودة الحياة تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعا لمتغير الشعبة الدراسية.

ففسرت الباحثة هذه النتيجة كون المرأة أصبحت مدركة تماما للتطور التكنولوجي وأصبح عليها مواكبة العصر، ففي حين كان دورها في السابق متمثل في أشغال البيت وتربية الأولاد ركيزة أساسية في المجتمع، داخل المنزل وخارجه وأصبحت تشغل كل الوظائف التي كانت حكرا على الرجل. ولن يتسنى لها ذلك إلا من خلال تفوقها وتميزها وتحقيق أهدافها وإحساسها بالرضا وشعورها بجودة الحياة. فعندما أتيحت لها فرصا متساوية مع الرجل من تعليم وطب وصيدلة وهندسة ومحاماة وقضاء ولم يبق مجال إلا ودخلته أبدعت وتميزت من أجل الحفاظ على هذه المناصب ولتثبت بأنها كفؤ لكل ذلك هنا زاد الشعور بجودة الحياة لديها.

ومن جهة أخرى، وفي نفس السياق نجد أن التلاميذ خاصة في محلة المراهقة ولأنها مرحلة عمرية حساسة يعيش ضغط نفسي و إجتماعي فالتلميذ – الذكر– لا هو بالطفل و لا هو بالراشد، إلا أنه يتوق لمرحلة الرشد و مرحلة الإستقلال الذاتي و المادي و الأسري و الإجتماعي لذلك يتحمل المسؤولية ، سواء مسؤوليته الشخصية و شق طريق مستقبله أو مسؤولية أسرته حتى يثبت للجميع أنه راشد و بإستطاعته تحمل المسؤولية، كل هذا يشكل لديه ضغط خاصة إذا رفع سقف توقعاته مما يجعله في حالة عدم توازن و هذا ما يؤثر على الجوانب التعليمية و تحقيق مستوى أقل في جودة الحياة، في حين الإناث يتمتعن بتوازن و إستقرار إجتماعي و تعليمي و مساندة أسرية كل هذا يؤدي إلى التفكير بإيجابية و إرتياح نفسي و حسن الحال و مستوى مرتفع من جودة الحياة.

وقد عرفت جودة الحياة بأنها: " الإستماع بالظروف المادية في البيئة الخارجية والإحساس بحسن الحال وإشباع الحاجات والرضا عن الحياة، فضلا عن البيئة الخارجية والإحساس بحسن الحال فيها وإدراك الفرد لقوى متضمنات حياته وشعوره بمعنى الحياة إلى جانب الصحية الجسمية الجانبية وإحساسه بمعنى السعادة وصولا إلى عيش حياة

متناغمة ومتوافقة بين جوهر الإنسان والقيم المساندة في المجتمع". (الزويني،2016: 160). وهذا ما ينطبق تماما على الإناث وبالتالي تقدير مرتفع لمستوى جودة الحياة لديهن.

وذكر " روجرز" أن الشخص المنتج الفعال هو الذي يعمل إلى أقصى مستوى وإلى الحد الأعلى نتيجة لنموه الخاص، أو نتيجة للمعاملة النفسية، وخصائصه: الإنفتاح على الخبرات أي يكون الشخص مدركا وواعيا لكل خبراته، والإنسانية أي قادرا على العيش بسعادة والإستمتاع بكل لحظة من لحظات وجوده، أما الثقة فتعني أن يأخذ الفرد بآراء الآخرين وإجماعهم وموافقة مجتمعه. والحرية أن يتصرف ويعمل الفرد كما لو كان شخصا ذا خيارات حرة، أما الإبداع فهو الشخص الذي يعيش بطريقة بناءة وفاعلة في بيئته، والمرونة والعفوية سمة من سماته تتيح له التوافق بصورة صحيحة مع التغيرات في محيطه و تجعله يسعى في إكتساب خبرات و تحديات جديدة و متحررا من القيود و يتحرك بثقة للأمام في عملية التحقيق الذاتي. (الخزاعي،2016: 44).

و يمكن تفسير هذه النتائج أيضا من خلال نظرية " اندرسون" حيث قدم شرحا تكامليا لمفهوم جودة الحياة متخذا من مفاهيم السعادة و معنى الحياة و نظام المعلومات البيولوجي و الحياة الواقعية و تحقيق الحاجات، فضلا عن العوامل الموضوعية الأخرى إطارا نظريا تكامليا لتفسير جودة الحياة.

وقد وضع هذا الشرح التكاملي أو ما يعرف بالنموذج التكاملي المؤشرات التالية الدالة على جودة الحياة وهي:

– إن شعور الفرد بالرضا هو الذي يشعره بجودة حياته.

– وضع أهداف واقعية نكون قادرين على تحقيقها.

– أن نسعى إلى تغيير ما حولنا لكي يتلاءم مع أهدافنا.

– إستغلال الفرد لإمكانياته ونشاطاته وعلاقاته الإجتماعية الجيدة وأهداف ذات معنى، وبعائلته تبث فيه الإحساس بالحياة وهو ما يشعره بجودة الحياة. (شيخي، 2014: 86).

ومع ذلك جاءت دراسة "ديو وهويتر" (1994) بعنوان "جودة الحياة لدى المراهقين" للبحث عن الخصائص السيكومترية من جهة وإتجاه الفروق لمتغيري العمر الزمني والجنس، وكانت العينة مكونة من (222) طالبا من الصفوف الثامن والعاشر والثاني عشر من صفوف مدارس المنطقة الشمالية الشرقية بالولايات المتحدة الأمريكية. فإختلفت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية وأسفرت عن عندم وجود فروق لمستوى جودة الحياة لمتغيري العمر الزمني والجنس(ذكور/إناث).

2-7- تفسير ومناقشة الفرضية السابعة:

نصت الفرضية السابعة على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات جودة الحياة لدى المراهق تعزى لمتغير الشعبة الدراسية(علوم/آداب)"، حيث كانت نتائج الدراسة " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات جودة الحياة لدى المراهق تعزى لمتغير الشعبة الدراسية(علوم/آداب) ولصالح الشعبة الأدبية"، ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل ببديلتها.

إتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة" سليمان"(2010)، وكان عنوانها " قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها". حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية في ضوء متغيرات الدراسة التخصص(علمي/أدبي) والتقدير الدراسي (جيد جدا فأكثر، جيد، مقبول) وطبيعة العلاقة بين أبعاد جودة الحياة وكل من دخل الأسرة الشهري وتطوير مقياس جودة الحياة وحددت العينة (649) طالبا من جامعة تبوك بالمملكة (319 أدبي، 330 علمي). وقد أشارت النتائج إلى تأثير دال إحصائيا في متغير التخصص(علمي/أدبي) لصالح التخصصات الأدبية في بعد جودة الحياة العامة.

و إتفقت أيضا نتائج الدراسة الحالية مع دراسة "بن بردي" (2022) تحت عنوان" أساليب التفكير و فق نظرية ستيرنبرغ و علاقتها بجودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية" و التي هدفت الى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير و جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية و التعرف على تأثير كل من متغيرات الجنس و الشعبة الدراسية على عينة قوامها (84) تلميذا و تلميذة من المتفوقين دراسيا، و بإستخدام مقياس أساليب

التفكير ومقياس جودة الحياة و بعد التحليل الإحصائي تم التوصل إلى : ترتبط درجات قياس أساليب التفكير بدرجات قياس جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية، و أنه تختلف درجات أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية بإختلاف كل من الشعبة الدراسية و الجنس، و لا تختلف درجات قياس جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية بإختلاف الجنس، في حين تختلف درجات قياس جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية بإختلاف الشعبة الدراسية. ومع هذا الإختلاف إلا أنه سجل لصالح تلاميذ الشعبة العلمية.

وتفسر الباحثة هذا الإختلاف من جانبين، الجانب الأول هو الإختلاف من عدمه، فلكل شعبة دراسية أو تخصص دراسي خصائصه ومميزاته والمواد المميزة له والمواد المكملة (الرئيسية، الثانوية) والمعاملات التي تختلف بإختلاف تميز المادة وأساسيتها وعدد الحصص فيها خلال الأسبوع والنشاطات اللاصفية الخاصة بها، إضافة إلى ذلك لكل شعبة التخصصات والتوجيهات المستقبلية لها. فمثلا الشعبة الأدبية تخصصاتها محصورة بين شعبة الآداب والفلسفة وشعبة اللغات الأجنبية أما شعبة العلوم فتخصصاتها أكثر وهي علوم تجريبية، رياضيات، تسيير وإقتصاد، تقني رياضي بتخصصاتها الأربعة (هندسة طرائق، هندسة مدنية، هندسة كهربائية، هندسة ميكانيكية). فبإختلاف الشعبة والتخصص الدراسي تختلف درجات قياس جودة الحياة.

أما الجانب الثاني من التفسير يمس الإختلاف في حد ذاته، أي الإختلاف لصالح الشعبة العلمية أو لصالح الشعبة الأدبية، وعلى الرغم من أنه في حالة وجود إختلاف يكون غالبا لصالح التخصصات العلمية إلا انه وفي دراستنا – وليست الوحيدة–كانت النتائج لصالح الشعبة الأدبية. ويفسر ذلك أن تلاميذ الشعبة الأدبية أقل ضغط وإجهاد من تلاميذ الشعبة العلمية، فالحجم الساعي الأسبوعي لديهم أقل، أوقات راحة أكثر من غيرهم، سلاسة المواد التعليمة المقدمة لهم، ضف إلى ذلك في شعبيتين فقط ينقص إجهاد التفكير وكثرة الضغوط.

ومن الواقع المعاش نرى أن تلاميذ الشعبة العلمية يعانون من ضغط كبير، بسبب أن الوقت لديهم إما في المدرسة أو في محتشدات الدروس الخصوصية حتى عطلة نهاية الأسبوع حرموا منها بسبب ذلك، على العكس من تلاميذ الشعبة الأدبية قل ما يسارعون إلى الدروس الخصوصية، فمساحة الوقت لديهم تشعرهم و الإرتياح النفسي و أن لديهم

مجال لتكوين علاقات إجتماعية ، فقد عرفت" رايف" بأنها:" تتمثل في الإحساس بحسن الحال، كما تستطيع تحديد ذلك الإحساس بالدلائل السلوكية التي تدل على إرتفاع مستوى رضا الفرد عن ذاته و عن حياته بشكل عام، و إستقلاليته في تحديد مسار حياته و السعي إلى تكوين علاقات إجتماعية ناجحة و متبادلة مع الآخرين، كما يرتبط ذلك بالشعور العام بالسعادة و السكينة و الطمأنينة النفسية".

فجودة الحياة تتمثل في درجة رقي مستوى الخدمات المادية والإجتماعية كما يدركها الأفراد، ومدى إدراكهم لقدرة الخدمات على إشباع حاجياتهم المختلفة، وأنه لا يمكن للفرد أن يدرك جودة الخدمات التي تقدم له بمعزل عن الأفراد الذين بتعامل معهم مثل (الأصدقاء، الزملاء، الأشقاء، الأقارب وغيرهم)، أي ان جودة الحياة ترتبط بالبيئة المادية والبيئة النفسية الإجتماعية التي يعيش فيها الفرد. (الأشول، 2005: 3-11).

وفي نفس السياق ترى " رايف" أن جودة الحياة تتمثل في الإحساس الإيجابي بحسن الحال، كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على إرتفاع مستويات رضا المرء عن ذاته وعن حياته بشكل عام، وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة له وإستقلالية في تحديد وجهة ومسار حياته وإقامته وإستمراره في علاقات إجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين، كما ترتبط جودة الحياة بكل من الإحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة. (أبو حلاوة، 2010: 06).

و يمكن أن نفسر هذه النتيجة أيضا على ضوء نظرية " ماسلو" للحاجات التي تؤكد على أن تحقيق جودة الحياة يترتب على إشباع الفرد لحاجاته الأساسية، فحينها يشعر بجودة معيشته و يشعر بالرضا و السعادة التي تساعده على إدراك حياته بأنها اكثر إيجابية و يحاول أن يسلك هادفا لتحقيق مستويات من أهدافه و طموحاته، و أن جودة الحياة تختلف من شخص لآخر لأن الحاجات الإنسانية أيضا تختلف من شخص لآخر و تختلف وفقا للمتغيرات النفسية و الإجتماعية و البيئية و قد لا تصل على درجة الإشباع التي ينشدها الفرد، فيسعى إلى إشباع حاجات أخرى، الأمر الذي يفسر لنا أيضا تباين درجة جودة الحياة و تباين مجالاتها.(السلمي، 2015: 52).

ولأن التباين أمر حتمي فقد تعارضت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة العديد من الدراسات نذكر منها دراسة "يعلي مصطفى وجغلولي يوسف"(2018) بعنوان" مستوى جودة الحياة لدى طالبات جامعة المسيلة"، حيث هدفت الدراسة إلى

معرفة مستوى جودة الحياة لدى طالبات المسيلة، حيث تم الإعتماد على المنهج الوصفي والإستعانة بمقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من إعداد الباحثتين "هويدة محمود وفوزية الثمالي". وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية تم تطبيقها على عينة قوامها(55) طالبة من مستوى السنة أولى ماستر بقسم علم النفس بجامعة المسيلة. توصلت النتائج إلى مستوى جودة الحياة لدى طالبات قسم علم النفس جامعة المسيلة مرتفع ومن جهة أخرى لا توجد فروق تعزى لمتغير الشعبة الدراسية (علمي/ أدبي) ومتغير السن ونمط الإقامة.

2-8- تفسير ومناقشة الفرضية الثامنة:

التي تنص على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات دافعية الإنجاز لدى المراهق المتمدرس تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)"، حيث توصلت الدراسة إلى رفض هذه الفرضية من خلال إستخدام إختبار(ت) للفروق لحساب دلالة الفروق كما هو مبين في الجدول رقم (23). وقبول الفرضية النقيضة وهي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية من متوسطي درجات دافعية الإنجاز لدى المراهق المتمدرس تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)".

وقد وافقت العديد من الدراسات نتيجة دراستنا الحالية، كدراسة "هيرمز وحبيب"(1989) والتي جاءت بعنوان "علاقة الإنجاز الدراسي بالتحصيل الدراسي لطلبة الصف السادس الإعدادي"، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (602) طالب وطالبة، وكانت أداة الدراسة مقياس دافع الإنجاز الدراسي من إعداد" الكيناني"(1979) والمعدل من طرف" السعدي"(1981). وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة بين دافع الإنجاز الدراسي والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة كما توصلت النتائج إلى أن الإناث أعلى دافعية من الذكور. (حسن، 2013: 446).

ودراسة" الزواف"(2003) بعنوان" أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد"، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة، وتمثلت أدواتها في إستبيان المعاملة الوالدية ومقياس دافعية الإنجاز الدراسة

من إعداد الباحثة، فكانت النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة من حيث متغير الجنس وكانت النتائج لصالح الإناث. (اليوسفي، 2008: 222-223).

وتتوالى الدراسات، كلها تؤكد نفس النتيجة وهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز الدراسي لدى افراد عينة الدراسة من حيث متغير الجنس(ذكور/إناث) لصالح الإناث، نذكر دراسة" جفال" (2005)، دراسة" بن بريكة"(2007)، دراسة" ليونغ ومارتان" (1996).

و في (2020) أيضا جاءت دراسة "مهداوي" حول " الذكاءات المتعددة في ضوء نظرية(Gardner) و علاقتها بمستوى الطموح و دافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي"، وهدفت إلى معرفة الذكاءات المتعددة في ضوء نظرية (Gardner) و مستوى الطموح و دافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي، و حددت العينة بـ(450) تلميذ و تلميذة حيث إستخدمت الباحثة قائمة الذكاءات المتعددة من إعداد " ماكنزي"(1999) من تعريب و تقنين " السيد أبو هاشم" و مقياس مستوى الطموح من إعداد " غدفة شريفة"(2013) و مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد الباحثة(2018). وتوصلت الدراسة إلى وجود إرتباط دال إحصائيا بين أنواع الذكاءات المتعددة ومستوى الطموح لدى أفراد العينة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور / إناث) لصالح الإناث. (مهداوي، 2020: 201).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة من التراث الأدبي إذ أن من بين تصنيفات الدوافع دوافع داخلية وتعرف كذلك بالدوافع الفطرية، ودوافع ثانوية "هي جملة من الدوافع المكتسبة التي تظهر في فترة مبكرة من حياة الإنسان وتختلف عبر مراحل نمو ونوع الموقف". (بالرابح، 2011: 144).

فالفرد يكتسب من خلال حياته في المجتمع ومن خلال عملية التطبيع الإجتماعي دوافع نفسية قوية، حيث يتعلم أن هناك أهدافا عليه أن يعمل من أجل الوصول إليها، فيتعلم مثلا قيمة النجاح ويحاول الوصول إليه، ويتعلم حب الآخرين والإرتباط بهم والتنافس معهم ويجد نفسه مدفوعا لذلك. ويكتسب الفرد عددا كبيرا من الدوافع التي تظل تدفعه طوال حياته والتي تصبح أكثر أهمية من دوافع الأكل والشرب والجنس، هي الدوافع التي تدفع الافراد إلى القيام بأعمال عظيمة والتضحية في سبيل المبدأ. (عويضة، 1996: 230).

ومن جهة أخرى نفسر هذه النتيجة من خلال الواقع المعاش في المؤسسات التربوية، حيث يلاحظ تفوق الإناث دراسيا مقارنة بالذكور، وأن المراتب الأولى سواء في الإمتحانات العادية أو الإمتحانات الرسمية تكون أغلبها وبنسب عالية من نصيب الإناث، ففي الغالب نجد الإناث أكثر دافعية وذلك من خلال الإلتزام الدراسي أولا وقلة الغياب وأيضا المثابرة والإجتهاد من أجل تحقيق ذواتهن وكذلك المكانة الإجتماعية المرموقة والتطلع إلى الأفق الجامعية، كما أن المغريات الخارجية المتاحة للذكور ليست كلها متاحة للإناث. وأن أغلب الذكور يتوق للعمل القريب والربح السريع والإتجاه لسوق العمل في سن مبكرة حتى قبل نهاية تعليمه الإلزامي، كما أنه يحاول إرضاء المحيطين به من جماعة الرفاق خارج الحرم المدرسي أو الحصول على تقديرهم وتشجيعهم، أو حتى من الأسرة فنلاحظ أن توقعات الوالدين المرتفعة جدا تكون دائما تجاه الذكور بنسب عالية وهنا يقع التلميذ–الذكور–فريسة للخوف وتدني الدافعية فيحاول تعويض ذلك بالخروج لسوق العمل حتى يثبت لهم أنه أصبح رجل مسؤول.

ومن ناحية أخرى فقد تعارضت نتيجة الدراسة الحالية مع بعض من الدراسات السابقة فجاءت دراسة" فاروق عبد الفتاح موسى"(1986) بعنوان "علاقة الدافع للإنجاز بالجنس والمستوى الدراسي لطلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية". وهدفت إلى الكشف عن الفروق بين طلاب وطالبات الجامعة السعودية في مستوى الدافع للإنجاز ومعرفة مدى إختلاف مستوى الدافع للإنجاز لدى الطلاب والطالبات بإختلاف المستوى الدراسي. وشملت العينة (362) فردا منهم(225) طالب، (137) طالبة. أما أداة الدراسة فكانت الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين وأسفرت النتائج أن درجة الطلاب في الدافع للإنجاز أعلى من متوسط درجات الطالبات بصفة عادية، كذلك لا يزداد مستوى الدافع للإنجاز لدى الطلاب مع تقدم المستوى الدراسي بمقادير ذات دلالة، في حين يزداد مستوى الدافع للإنجاز لدى الطالبات مع تقدم المستوى الدراسي بمقادير ذات دلالة إحصائية. (علوطي، 2008: 33–34).

من خلال نتائج الفرضيتين الأخيرتين يتضح لنا أنه بتقدم المستوى الدراسي ستكون النتائج عكسية، أي أنه سوف تكون هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات دافعية الإنجاز لصالح الإناث.

كذلك جاءت دراسة" عبد الحميد محمد، عبد الحميد درويش"(1997) تحت عنوان" مكونات دافعية الإنجاز–دراسة إرتقائية–، حيث بحثت في مدى إختلاف البناء العاملي لمكونات دافعية الإنجاز للمراحل العمرية (طفولة متأخرة،

مراهقة مبكرة، مراهقة متأخرة)، وبإختلاف الجنس(ذكور/إناث)، وبإختلاف البيئة (ريف، حضر) وبإختلاف المستوى الإقتصادي (فقير، غني)، وهل توجد علاقة إرتباطية بين المشكلات النفسية والإجتماعية ومكونات دافعية الإنجاز. حيث شملت العينة(570) فردا: (278) ريف، (292) حضر، (276) ذكور، (294) إناث، (193) طفولة متأخرة، (191) مراهقة مبكرة، (186) مراهقة متأخرة.

وإستخدم مقياس دافعية الإنجاز وقائمة " موني" للمشكلات. فكانت من بين النتائج وجود فرق بين الذكور والإناث في مكونات دافعية الإنجاز لصالح الذكور.

بالرغم من التوافق والتعارض بين النتائج جاءت دراسات أخرى بنتائج محايدة إذ تتساوى فيها أو تتقارب إلى حد كبير جدا الدرجات، فلا نكاد نسجل فروق في درجات الدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث. نذكر مثلا دراسة " جودة" (1994) التي جاءت بعنوان "إختلاف كل من مركز التحكم والجنس والتخصص الأكاديمي على الدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية". وهدفت الدراسة إلى معرفة مركز أثر التحكم (داخلي/ خارجي) وإختلاف الجنس(ذكور/إناث) وإختلاف التخصص(علمي/أدبي) على الدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (110) طالب وطالبة من طلاب الصف الثاني ثانوي وتمثلت أدوات الدراسة في إختبار التحكم عند الأطفال والمراهقين من تعريب وتقنين "مجدي حبيب" ومقياس الدافع للإنجاز " إبراهيم قشقوش" توصلت نتائج الدراسة فيما يخص الدافع للإنجاز عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في هذا المتغير وظهرت نفس النتائج في دراسة كل من "منوخ وسعيد"(2009) و "أثيرو وهوينكس"(1992) وأيضا " ليونداري وسينجوليتو"(1998).

وهنا نستطيع القول بأن الدافعية للإنجاز وكما عرفها " فاروق عبد الفتاح موسى" (2003): أنها الرغبة في الآداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي. (موسى، 2002: 05).

وكما ذكر" العديلي" أيضا: " أن الأشخاص يتوقون للنجاح ويخافون من الفشل يبحثون عن فرص لحل مشكلات التحدي والتفوق وهؤلاء في رأي " ماكليلاند" يتحلون بالعديد من الخصائص والمميزات التي تؤهلهم لتحمل المسؤولية الشخصية في حل المشكلات وإتخاذ القرارات ووضع الأهداف". (العديلي، 1995: 163).

2-9- تفسير ومناقشة الفرضية التاسعة:

والتي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الدافعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس تعزى لمتغير الشعبة الدراسية(علوم/آداب)، حيث توصلت الدراسة لقبول هذه الفرضية من خلال إستخدام إختبار(ت) للفروق كما هو مبين في الجدول رقم (24).

وقد إتفقت هذه النتيجة مع دراسة "سالم"(2009) بعنوان " علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية "، تكونت عينة الدراسة من (200) طالبة ممن يدرسون في أحد الفرعين العلمي أو الأدبي أختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية، وشكلت ما نسبته (10%) من مجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس فاعلية الذات على عينة الدراسة، كما تم تطبيق مقياس دافع الإنجاز الدراسي على العينة نفسها. وتم تحليل التباين الثنائي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تقاربا في المتوسطات الحسابية لمستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة، إذ كان المتوسط الحسابي للطالبات في الفرع الأدبي (3.27) مقابل (3.57) للفرع العلمي. فالفارق طفيف لا يكاد يُقَدَرْ، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغيري مستوى فاعلية الذات والفرع الأكاديمي. (سالم، 2009: 134).

وتوصل " صرداوي"(2017) إلى نفس النتيجة في دراسته التي هدفت إلى الكشف عن الفروق في دافعية الإنجاز لدى طلاب البكالوريا في ضوء متغيرات النوع، التحصيل الأكاديمي، والتخصص العلمي. تكونت عينة الدراسة من (200) تلميذا وتلميذة، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات دافعية الإنجاز تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي ولصالح المتفوقين، كما لم تظهر فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص العلمي. (الغامدي،2019: 417).

و تفسر الباحثة هذه النتيجة أي عدم وجود فروق بين متوسطي درجات الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الشعبة الدراسية(علوم/آداب)، في حين أشارت العديد من الدراسات السابقة لوجود فروق لصالح الشعبة العلمية، إلا أنه وكما سبق الذكر كون أفراد العينة حديثي التواجد بالمرحلة الثانوية و تعتبر مرحلة جديدة ذات آفاق

جديدة مختلفة تماما عن المرحلة المتوسطة، فالتلاميذ لازالوا في مرحلة إنتقالية، و الكل يعلم أن هناك ثغرة و إختلاف كبير بين المتوسط و الثانوي و مع المرحلة العمرية الحرجة و هي مرحلة المراهقة مازالت نظرة ضبابية لم تحدد معالمها بعد، و الدليل على ذلك أن نتائج التلاميذ في الثلاثي الأول للسنة الأولى ثانوي تكون غالبيتها منخفضة مقارنة بنتائج السنة الرابعة متوسط لنفس أفراد العينة، لكن تبدأ النتائج تسير إلى مستواها الطبيعي بداية من الفصل الثاني.

وفي نفس السياق ذكر "حسين" (1977) أن الأفراد يتفاوتون في مستوى الدافعية ذلك أن الدافعية تتأثر بجملة من العوامل منها الداخلية مثلا الإهتمامات والقيم، ومنها الخارجية وهي البيئة التي يعيش فيها الفرد، وعليه فإن خبرة الفرد والسياق الإجتماعي الذي يعيش فيه يحددان مدى تعبئته لطاقته من إتجاه إلى آخر. (حسين، 1977: 07).

وهنا يمكن القول إن إهتمامات وقيم أفراد عينة الدراسة الحالية تعتبر نفسها، أي نفس إهتمامات لأن معالم المرحلة الثانوية لم تحدد بعد، هذا من جهة العوامل الداخلية، أما العوامل الخارجية فلا نكاد نحرز فارقا بين أفراد العينة في البيئة التي يعيشون فيها، لذلك لم نسجل فروقا تعزى لمتغير الشعبة الدراسية.

من خلال هذه النتائج المتوصل إليها نستخلص أن الطبيعة البشرية لا يمكنها ان تبلغ الهدف الذي رسمته إلا عندما يتوفر لها قدر لا بأس به من الإمكانيات والمتمثل في الشعور بالرضا والسعادة والطمأنينة والإرتياح النفسي والتوافق ولو نسبيا مع محيطه، هنا فقط تبدأ قدرته على الإنجاز وترتفع دافعيته للإنجاز بقدر مستوى شعوره بجودة حياته.

إضافة إلى ذلك فإن من دلائل جودة الحياة" حسن إمكانية توظيف إمكانيات الإنسان العقلية والإبداعية وإثراء حياته ليتسامى بعواطفه ومشاعره وقيمه الإنسانية وتكون المحصلة هي جودة الحياة وجودة المجتمع، ويتم ذلك من خلال الأسرة المدرسية ومن خلال التركيز على ثلاث محاور هامة هي التعليم والتثقيف والتدريب". (شيخي، 2014: 73)، وتوظيف إمكانيات الإنسان العقلية والتدريب والتعليم إنما يكون بالعمل على تنشيط دافعية التلاميذ للإنجاز.

وقد تعارضت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه " عبد الصاحب ودريد أحمد"(2014) في الدراسة التي عنونت بالتفكير الإيجابي وعلاقته بالدافعية الأكاديمية الذاتية والإتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة كلية التربية"، حيث هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين التفكير الإيجابي والدافعية الأكاديمية الذاتية والإتجاه نحو مهنة التدريس.

فكانت عينة الدراسة (344) طالبا وطالبة من كليات التربية في جامعتي بغداد والمستنصرية للعام الدراسي (2012-2013).

و تم إستخدام ثلاثة أدوات لتحقيق متطلبات البحث: مقياس التفكير الإيجابي المعد من قبل " عبد الستار إبراهيم" عام (2010)، مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية المعد من قبل " كوتفريد" و المكيف من قبل " حنان حسين" عام (2010)، و مقياس الإتجاه نحو مهنة التدريس المعد من قبل "عنايات زكي" عام (1974)، و بإستخدام الأساليب الإحصائية و المتمثلة بمعامل الإرتباط "بيرسون" ، الإختبار التائي لعينة واحدة، الإختبار التائي لعينتين مستقلتين تم التوصل للنتائج التي تؤشر على وجود علاقة إرتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين التفكير الإيجابي و الدافعية الأكاديمية الذاتية و الإتجاه نحو مهنة التدريس، كذلك وجود فروق بين الذكور و الإناث في درجات الدافعية الأكاديمية لصالح الإناث، و أيضا و جود فروق بين طلبة التخصص العلمي و الإنساني في درجات الدافعية الاكاديمية و لصالح طلبة التخصص العلمي.

إستنتاج عام:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التفكير الإيجابي وجودة الحياة والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بجذعيها المشتركين علوم وتكنولوجيا وآداب، ومن خلال التطرق إلى الجانب النظري تم الوقوف على مفهوم كل من التفكير الإيجابي وجودة الحياة والدافعية للإنجاز وكل ما يتعلق بهذه المتغيرات، إضافة إلى بعض الدراسات السابقة التي لها علاقة بالموضوع، حيث ربطت المتغيرات آنفة الذكر مع العديد من المتغيرات الأخرى. وفي الدراسة الحالية تم التركيز على ربط المتغيرات الثلاثة (التفكير الإيجابي، جودة الحياة، الدافعية للإنجاز) والبحث في العلاقة بينها في حدود فرضيات البحث، وكان المنهج الوصفي الإرتباطي هو المتبع لإثبات أو نفي هذه الفرضيات.

بعد المعالجة الإحصائية للفرضيات توصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج متمثلة في:

* الفرضية الأولى: لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التفكير الإيجابي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المراهقين وبالتالي تحقق الفرضية.

* الفرضية الثانية: لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات جودة الحياة ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المراهقين وبالتالي تحقق الفرضية.

* الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التفكير الإيجابي ودرجات جودة الحياة لدى المراهقين وبالتالي تحقق الفرضية.

* الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإيجابي لدى المراهقين تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث) وبالتالي تحقق الفرضية.

* الفرضية الخامسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإيجابي لدى المراهقين تعزى للشعبة الدراسية (علوم/آداب) وبالتالي عدم تحقق الفرضية.

* الفرضية السادسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة لدى المراهقين تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث) وبالتالي عدم تحقق الفرضية.

* الفرضية السابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة لدى المراهقين تعزى للشعبة الدراسية(علوم/آداب) وبالتالي عدم تحقق الفرضية.

* الفرضية الثامنة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز لدى المراهقين تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث) وبالتالي عدم تحقق الفرضية.

* الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز لدى المراهقين تعزى للشعبة الدراسية (علوم/آداب) وبالتالي تحقق الفرضية.

ومما سبق من نتائج يمكن أن نخلص إلى أنه: لا توجد علاقة بين التفكير الإيجابي وجودة الحياة والدافعية للإنجاز لدى أفرد عينة الدراسة الحالية، وأن الفروق تباينت (بين الوجود والعدم) بين متغيري الجنس(ذكور/إناث) والشعبة الدراسية (علوم/ آداب)، وكانت أغلبها لصالح الإناث وكذا الشعبة العلمية، إلا أن النتائج المتوصل إليها تبقى محصورة في حدود الدراسة الحالية والعينة التي أجريت عليها، وفي إطار المنهج المتبع والأدوات المعتمدة. على عكس ما أكدته العديد من الدراسات أن للتفكير الإيجابي أهمية بالغة، إذ لا يستطيع المرء بصفة عامة والتلميذ بصفة خاصة تجاهله والإستغناء عنه فهو المحرك الأساسي للعملية التربوية، فلا نستطيع النهوض بها ولا الوصول للتطور التكنولوجي إلا من خلاله. وقد جاءت " الجبوري"(2011) بعنوان تنظيم الذات وعلاقته بالتفكير السلبي والإيجابي لدى طلبة المرحلة الإعدادية فهدفت إلى الكشف عن تنظيم الذات لدى أفراد عينة الدراسة، فتوصلت نتائجها إلى تمتع العينة بمستوى عال من التفكير الإيجابي، كما تمتعت بمستوى عال في تنظيم الوقت. فالتدريب على التفكير الإيجابي و تحليل المواقف التعليمية وحل المشكلات و إتخاذ القرارات السليمة هو ما يؤدي بالتلميذ إلى الشعور بالسعادة و حسن الحال إلى جانب تنمية مهارات تساعده على التواصل الفعال و إنشاء علاقات جيدة التي تؤدي حتما إلى إحساسه بجودة حياته" فالتعامل مع التقدم المعرفي و التقني المتسارع و النجاح في مواجهة أعباء متطلبات الحياة اليومية التي تتسم بالتعقيد المتزايد،

حيث يتم تعديل كل ما لدى الفرد من معلومات و إتجاهات و قيم ومعتقدات إلى سلوكات تحقيق فعاليته و شعوره بالرضا و التوافق و النجاح في الحياة في إطار ما يطلق عليه جودة الحياة".(مشري، 2014: 216).

وفي دراسة " ديو وهوبنر" (1996) التي أجريت على (266) طالبا تتراوح أعمارهم بين (15–18) سنة، توصلا إلى أن المشاعر الإيجابية لدى الفرد تؤدي إلى زيادة إدراكه لجودة الحياة بينما تؤدي المشاعر السلبية إلى إنخفاضها. (هاشم، 2001: 135).

وبالرغم من ذلك تبقى نتائج الدراسة الحالية كنقطة إنطلاق لبحوث ودراسات مستقبلية لنفس المتغيرات مقترنة أو متفرقة، حيث يستفاد منها في الجانب النظري، وكونها دراسة سابقة يتم مقارنتها بنتائج الدراسات المستقبلية.

التوصيات:

في ضوء النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية يمكن صياغة بعض التوصيات في النقاط التالية:

- العمل على الاهتمام بفئة المراهقين المتمدرسين من طرف جميع الأطراف الفاعلة في العملية التربوية (الطاقم الإداري، الطاقم التربوي، هيئة أولياء التلاميذ، أولياء التلاميذ...إلخ).
- رفع الروح المعنوية لدى المراهقين المتمدرسين من خلال إشراكهم في إتخاذ القرارات
- تعزيز مفهوم كل من التفكير الإيجابي وجودة الحياة والدافعية للإنجاز لدى المراهقين المتمدرسين.
- مراعاة الفروق الفردية بين المراهقين والمتمدرسين، فلكل قدراته وإمكاناته الخاصة.
- زيادة الاهتمام بالعلاقات الإجتماعية داخل المحيط المدرسي من خلال تفعيل الأنشطة اللاصفية.
- تدريب الأساتذة على فنيات ومهارات كل من التفكير الإيجابي وجودة الحياة والدافعية للإنجاز.
- تعزيز دور مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الثانويات من أجل مساعدة التلاميذ وتمكينهم من إكتشاف قدراتهم وإمكانياتهم وذواتهم وتحقيق أهدافهم لرفع مستوى جودة الحياة لديهم.

الإقتراحات:

في ضوء الإطار النظري للدراسة ونتائجها تقترح الباحثة ما يلي:

- إجراء دراسات ميدانية مشابهة بالمؤسسات التربوية تتناول كل من التفكير الإيجابي وجودة الحياة والدافعية للإنجاز بإختلاف العينة (جميع المراحل التعليمية).
- أثر التفكير الإيجابي على المراهقين المتمدرسين.
- إجراء دراسة مقارنة في جودة الحياة والتفكير الإيجابي.

خاتمة:

من خلال ما تم التطرق إليه حول موضوع التفكير الإيجابي وجودة الحياة و علاقتها بالدافعية للإنجاز لدى المراهقين من تلاميذ المرحلة الثانوية سنة أولى جذع مشترك علوم و تكنولوجيا و سنة أولى جذع مشترك آداب، و إنطلاقا مما تم التوصل إليه من نتائج و بما أن التفكير الإيجابي أحد المفاهيم الأساسية في علم النفس الإيجابي كما أنه ينتمي أيضا لعلم النفس التربوي، كونه نشاط فكري إنساني يهتم بالجوانب الإيجابية و يلعب دورا أساسيا في كافة النشاطات التربوية (الصفية و اللاصفية)، إذ يساهم في حل الكثير من المشكلات في الميدان التربوي من أجل تقدم الحياة المدرسية و الرقي بها، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن جودة الحياة أيضا ترتبط إرتباطا وثيقا بعلم النفس الإيجابي فهي تعتبر حسن توظيف الفرد لإمكانياته و قدراته العقلية و خبراته ليرقى بعواطفه و مشاعره من أجل حياة أفضل، و بما أن الدافعية للإنجاز هي أيضا أحد العناصر الهامة و الرئيسية في المجال التربوي، فهي آداء الأمور الصعبة بأكبر سرعة ممكنة و تجاوز العقبات من أجل الوصول للتميز و التفوق، يمكن القول أن هذه المتغيرات التفكير الإيجابي، جودة الحياة و الدافعية للإنجاز إنما هي متغيرات نفسية و تربوية و هي ترتبط ببعضها البعض– حتى و إن كانت نتائج الدراسة الحالية أثبتت العكس و ذلك لخصوصية الفئة عينة الدراسة– و هي تلعب دورا هاما في حياة التلميذ المراهق بشكل خاص و الأسرة المدرسية و المجتمع بشكل عام.

و نظرا لأهمية متغيرات الدراسة لدى التلاميذ المراهقين كان لزاما على القائمين في المجال التربوي بتحسين البيئة المدرسية المادية و النفسية و الإجتماعية و الصحية و التربوية و التعليمية المناسبة من مناهج و برامج و أساتذة ووسائل، و التي من شأنها مساعدة التلاميذ للتعرف على ذواتهم و إمكانياتهم و قدراتهم وإدراك مشاريعهم الشخصية و أهدافهم المستقبلية و العمل بجد و إجتهاد من أجل تحقيقها على أفضل وجه، و بالتالي سوف يؤدي كل هذا إلى التقدم و الرقي على الصعيد الفردي أولا لينعكس بعد ذلك بالإيجاب على الصعيد الجمعي ومنه إلى رقي و تقدم و تطور و إزدهار المجتمع بأكمله.

قائمة المراجع

- **باللغة العربية:**

ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين(1993). لسان العرب. ط. 1طبعة دار الكتب العلمية. ج(أ)، بيروت.

المعجم الوسيط(2004). مجمع اللغة العربية. ط 4. مكتبة الشروق الدولية. مجلة(1). القاهرة.

إبراهيم، أحمد(2006). إدارة الفصل الفعال قراءات من الأنترنت. ط1. مصر دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية.

إبراهيم، عبد الستار(2011). العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث (أساليبه وميادين تطبيقه). الهيئة المصرية العامة للكتب، القاهرة.

إبراهيم، عبد الستار(2008). عين العقل. دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني والمهارات الإيجابية. ط1. المكتبة الأنجلو مصرية القاهرة.

أبو النيل، محمود السيد (1987). الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي. ط5. بيـــــــروت، لبنان. دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف(2011). علم النفس الإرشادي.ط1.دار المسيرة، عمان، الأردن.

أبو حلاوة، محمد السعيد(2010). جودة الحياة المفهوم والأبعاد، ورقة عمل ضمن فعاليات المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بدمنهور. جامعة الإسكندرية، مصر.

أبو طالب، محمد بن علي بن محمد (2008). التوافق النفسي والدافعية للانجاز وافشاء الذات لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا بالصف الثالث بالمرحلة الثانوية العامة بمحافظة صبيا في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، قصص علم النفس. جامعة الخرطوم.

أبو علام، محمود رجاء(2006). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. (ط5). دار النشر للجامعات. القاهرة، مصر.

ارجايل، مايكل(1993). سيكولوجية السعادة، ترجمة (فيصل عبد القادر يوسف). عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

الأحمد، أمل(2001). بحوث ودراسات في علم النفس. ط. 1: مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان

الأزرق، عبد الرحمان صالح(2000). علم النفس التربوي للمعلمين. ط1. دار الفكر العربي بيروت، لبنان.

الأسود، الزهرة(2017). جودة الحياة كمنبئ للدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة جامعة الوادي، المجلة التربوية الدولية المتخصصة بالأردن. مج. (6).ع(12). كانون الأول.87-95.

الأشول، عادل عز الدين(2005). نوعية الحياة من المنظور الاجتماعي والنفسي والطبي. وقائع المؤتمر العلمي الثالث للإنماء النفسي والتربوية للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة. جامعة الزقازيق. 15-16 مارس. 11-13.

الأشي، ألفت بنت عبد العزيز(2018). الدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة الملك عبد العزيز بجدة وعلاقتها بجودة الحياة. مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع. العدد 20. 1-33.

الأعسر، صفاء (1988) تعليم من أجل التفكير. د.ط. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، مصر.

البرزنجي، ذكريات(2010). التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بمفهوم الذات وموقع الضبط. ط1.دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

البهاص، سيد أحمد (2009). العفو كمتغير وسيط بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشعور بالسعادة لدى طلاب الجامعة، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة، العدد (23)، (278-327).

الثنيان، أحمد بن عبد الله عبد العزيز(2009). جودة الحياة وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الجامعية، رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة.

الخجخاج، عبد اللطيف فرج(2021). التفاؤل وعلاقته بدافعية الإنجاز الرياضي لدى بعض لاعبي الألعاب الجماعية بمدينة درنة في ليبيا. مجلة تطبيقات علوم الرياضة، ليبيا. 7(109). 123-143.

الخزاعي، نصير محمد حمود(2016). الدافعية الإبداعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة القادسية العراق.

الخطابية، ماجد وآخرون(2004). التفاعل الصفي. د.ط. دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

الدردير، عبد المنعم أحمد (2006). الإحصاء البارامتري واللابارامتري، في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. ط1. القاهرة، مصر: عالم الكتب.

الدروبي، سلمان(2007): كيف.... الآخرين وتحصل على ما لديهم. ط1. دار الأسرة للنشر والتوزيع. الجزائر.

الراجحي، دعاء السيد محمد(2017). عوامل جودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة القاهرة (دراسة حالة). مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 92(2). 181-206.

الرايغي، خالد بن محمد(2015). عادت العقل ودافعية الإنجاز.ط1. مركز ديبوتو لتعليم التفكير. عمان.

الرندي، ربيعة وآخرون(1995). علاقة الدافع للإنجاز بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، د.ط. مركز البحوث التربوية والمناهج. الكويت

الريماوي، محمد عودة وآخرون(2004). علم النفس العام. ط1. المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمّان، الأردن.

الزروق، فاطمة الزهراء(2009). دراسة النمط السلوكي للمصابين بالسكري من خلال طريقة الحياة. دراسة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر2.

الزهراني، خالد جعفري ضيف الله(2020). التفكير الايجابي وعلاقته بالتوجه نحو المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة المندق. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة. العدد 110. 1559-1602.

الزويني، إبتسام صاحب موسى وآخرون (2016). علم النفس الإيجابي: نشأته، أهدافه، تطبيقاته، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان.

السلمي، عبد العالي عبد الرحمن(2015). الذكاء الإنفعالي والتسامح وعلاقتهما بجودة الحياة لدى منسوبي الدفاع بمدينة جدة. رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي. كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

السيد، شيماء محمد كمال محمد بدر (2016). التفكير الإيجابي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية الفنية التجارية، مجلة كلية التربية. ع (20). جامعة بورسعيد، مصر.

السيد، فؤاد البهي(1978). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري.ط3. دار الفكر العربي للنشر والتوزيع. مصر.

الشّماع، نعيمة (1977). الشخصية النظرية-التقييم. د.ط. مناهج البحث المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم القاهرة، مصر.

الشرقاوي، أنور محمد(2000): الدافعية والإنجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه. ج(1)، القاهرة، مكتبة الانجلومصرية.

الشمري، بشرى كاظم وحيدر، علي حيدر(2011). قياس مهارة تنظيم الوقت وعلاقته بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة المستنصرية. مجلة كلية التربية الأساسية. (71).

الشويش، علي بن محسن(2012). أثر التفكير في البناء الثقافي.ط1. ماجستير في الثقافة الإسلامية. جامعة الإمام ملك بن سعود الإسلامية. دار المفردات للنشر والتوزيع. السعودية.

العادلي، كاظم كريدي (2006). مدى إحساس طلبة كلية التربية بالرستات بجودة الحياة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.

العديلي ناصر محمد، (1995). السلوك الإنساني والتنظيمي. د.ط. الإدارة العامة للبحوث الرياض.

العريفي، نادية محمد(1978). الأسرة وبرمجة التفكير الإيجابي لدى الطفل. مطابع التريكي. الكويت.

العمري، عزيزة أحمد عبد الله(2020). جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالدافعية للانجاز لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة. مجلة كلية التربية بالمنصورة. 112(5).2740-2776.

العناني، حنان عبد المجيد(2014). علم النفس التربوي.ط5. دار صفاء. عمان.

العنزي، يوسف محيلان سلطان(2007). أثر التدريب على التفكير الإيجابي وإستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي في دولة الكويت. أطروحة دكتوراه. كلية التربية الأساسية. جامعة الكويت.

العياصرة، وليد توفيق(2011): التفكير السابر والإبداعي. ط1. دار النشر والتوزيع. عمان، الأردن.

الغامدي، خالد بن عبد الرزاق(2018). دافعية الإنجاز وقلق الإختبار وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلاب في المرحلة الثانوية بمحافظة جدة. العلوم التربوية. ع(01) ج(2).417.

الغرير، أحمد نايل وأبو أسعد، أحمد عبد اللطيف(2009): التعامل مع الضغوط النفسية.ط1.دار الشروق للنشر. عمان، الأردن.

الغندور، محمد العارف بالله(1999). أسلوب حل المشكلات وعلاقته بجودة الحياة، المؤتمر الدولي السادس، جودة الحياة توجه قومي للقرن الحادي والعشرين. جامعة عين شمس. مصر.

الفقي، إبراهيم(2016). التفكير السلبي والإيجابي. ط1. مؤسسة الأمير الدولية للنشر والتدريب. الجزائر.

القريشي، علي تركي(2012). التفكير الإيجابي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. مجلة القادسية للعلوم الإنسانية.15(2).249-292.

الكبيسي، عبد الواحد(2008): تنمية التفكير بأساليب مشوقة.ط2.ديبونو للطباعة والنشر، عمان.

المشاقبة، محمد أحمد خدام (2015). جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لطلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية. مجلد (10). العدد (1). 33-49 .

المضحي، عبد المجيد بن صالح حمد(2017). جودة الحياة وعلاقتها بالأمل ومفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين بمدينة الرياض. ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. المملكة العربية السعودية.

الموسري، عبد العزيز(2016). التدفق النفسي على وفق التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية. (18.49-92).

النجار، يحي محمود والطلاع، عبد الرؤوف أحمد(2015). التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية بمحافظات غزة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث-ب-: العلوم الانسانية. 29(2). 209-246.

الهمص، صالح إسماعيل عبد الله (2010). قلق الولادة لدى الأمهات في المحافظات الجنوبية لقطاع غزة وعلاقتها بجودة الحياة. رسالة ماجستير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.

الهنداوي، محمد حامد إبراهيم (2011). الدعم الاجتماعي بمستوى الرضا عن جودة الحياة لدى المعاقين حركيا بمحافظات غزة. رسالة ماجستير. جامعة الأزهر. غزة.

اليوسفي، علي عباس. (2008). دافع الإنجاز الدراسي وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية للبنات، مجلة الكلية الإسلامية الجامعة. العراق2(5)، 235-216.

أحمد، إبراهيم أحمد (2007). تطبيق الجودة والاعتماد في المدارس. ط1. دار الفكر العربي القاهرة.

آل حاضر، عبد الله سعد(2021). جودة الحياة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية بمنطقة عسير، مجلة العلوم النفسية والتربوية. 5(43). 164-186.

بالرابح، نعيمة(2020). جودة الحياة وعلاقتها بالتفكير الإبتكاري ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. أطروحة دكتوراه إرشاد وتوجيه. جامعة محمد بوضياف المسيلة. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

باهي، مصطفى حسين وآخرون(1998) الدافعية نظريات وتطبيقات. ط1. مركز الكتاب للنشر. القاهرة، مصر.

بحرة، كريمة (2014). جودة حياة التلميذ وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. ماجستير غير منشورة. جامعة وهران. الجزائر.

بخش، أميرة طه (2006)، جودة الحياة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريا والعاديين بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

بخيت، خديجة أحمد السيد(2012). جودة الحياة لدى الطالبات الدبلوم العام لدى كلية التربية وعلاقتها بمستوى الرضا عنها. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. جامعة الملك عبد العزيز.

برنوطي، سعاد نائف(2001). إدارة الموارد البشرية (إدارة الأفراد). ط1. دار وائل للطباعة والنشر عمّان، الأردن.

بلعباس، نادية(2016). أنماط الاتصال وعلاقتها بجودة الحياة الزوجية. (دكتوراه غير منشورة) جامعة وهران 2، الجزائر.

بن بردي، سعاد(2022). أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ وعلاقتها بجودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية ببعض ثانويات الوادي. اطروحة دكتوراه. جامعة محمد بوضياف المسيلة. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. الجزائر.

بن بريكة، عبد الرحمن (2007). العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة (في مدينة الجزائر). أطروحة لنيل درجة دكتوراه الدولة في علوم التربية جامعة بوزريعة، الجزائر.

بن جلول، نبيل ولوكيا، الهاشمي(2018). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالتفكير الإيجابي (دراسة ميدانية لدى الموظفين بالمؤسسات الشبانية والرياضية لولاية ورقلة). مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية. العدد 35. 867-880.

بن عيشة، حياة وركزة، سميرة(2020). التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى التلاميذ مرتفعي و منخفضي الدافعية للإنجاز. دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، مجلة العلوم النفسية و التربوية.6(3). 172-187.

بهلول، سارة أشواق (2009). سلوكات الخطر المتعلقة بالصحة (التدخين، الكحول، سلوك قيادة السيارات وقلة النشاط البدني) وعلاقتها بكل من جودة الحياة والمعتقدات الصحية. رسالة ماجستير. جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.

بوعافية، نبيلة ومأمون، عبد الكريم(2017). علاقة التفاؤل والتشاؤم بجودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب. مجلة دراسات نفسية وتربوية. 8(15). 284-299.

تشوافت، كريمة (2001) الدافعية للإنجاز بين التحكم الداخلي والخارجي. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الجزائر.

توفيق، محمد عز الدين(2002). التأصيل الإسلامي للدراسات النفسية، البحث في النفس الإنسانية. ط2. دار السلام للنشر والتوزيع القاهرة، مصر

توق، محي الدين وآخرون(2002). علم النفس التربوي. د.ط. دار الفكر. عمّان، الأردن.

تيم، عبد الجبار والفرخ، كاملة (1999). الصحة النفسية للطفل. ط1. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان

جبر، محمد جبر(2005). علم النفس الإيجابي. ورقة عمل منشورة في وقائع المؤتمر العلمي (3) للإنماء النفسي التربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة. جامعة الزقازيق. مصر.87-93

جوفيتال، روبرت أنتوني(2005). ما وراء التفكير الإيجابي. مكتبة الجرير. الرياض.

حجازي، مصطفى (2012). إطلاق طاقات الحياة، قراءات في علم النفس الإيجابي. التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان،281.

حجازي، مصطفى(2005): الإنسان المهدور. ط1. المركز الثقافي العربي. بيروت، لبنان.

حرطاني، أمينة (2014). جودة الحياة لدى الأمهات وعلاقتها بالمشكلات السلوكية عند الأبناء، رسالة ماجستير، جامعة وهران، الجزائر.

حسن، حيدر شمسي (2013). الاتجاهات نحو التخصص الدراسي وعلاقتها بدافع الإنجاز لدى قسم الهندسة الكهرو ميكانيكية في الجامعة التكنولوجية، مجلة العلوم التربوية والنفسية. العراق(99).430-495.

حسين، محي الدين أحمد(1988). دراسات في الدافعية والدوافع. د.ط. دار المعارف القاهرة، مصر.

حسين، طه عبد العظيم، وحسين، سلامة عبد العظيم(2006). إستراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية.ط1. دار الفكر. عمان، الأردن.

خلف الله، عنبة صلاح خضر(2015). جودة الحياة لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بمراكز التربية الخاصة محلية الخرطوم. ماجستير غير منشورة. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. السودان.

خليفة محمد عبد اللطيف (2000). الدافعية للانجاز. د.ط. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، مصر.

خير الله، سيد(2000). علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية. د.ط. دار النهضة العربية القاهرة، مصر.

دافيدوف، ليندا(2000). ترجمة سيد الطواب وآخرون. الدافعية – الانفعالات. ط1. الدار الدولية للاستثمارات الثقافية القاهرة، مصر.

دروزة، أفنان نظير(2005). الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي. د.ط. دار الشروق للنشر والتوزيع عمّان، الأردن

دلال، سامية(2019). علاقة قلق المستقبل بالدافعية للتعلم وانعكاسها على التوافق الدراسي–اقتراح برنامج ارشادي للتخفيف من قلق تلاميذ مستوى ثانية ثانوي–. دكتوراه غير منشورة. جامعة وهران2، الجزائر.

راتب، أسامة كامل و آخرون(1999). النمو و الدافعية في توجيه النشاط الحركي للطفل والأنشطة الرياضية. ط1. دار الفكر العربي القاهرة ، مصر .

رحيمة، جليلة عبد المنعم مرسي(2014). فاعلية برنامج قائم على بعض إستراتيجيات التفكير الإيجابي في تعديل الأفكار الخاطئة والسلوكيات المرفوضة لدى طلاب الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية. كلية التربية. جامعة الإسكندرية. ع (83). مجلد(24). (147–217).

رغداء، علي نعيسة(2012). جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين، مجلة جامعة دمشق. المجلد الأول. العدد(01). 146–181.

زايد، نبيل محمد(2003). الدافعية والتعلم. ط1. مكتبة النهضة المصرية القاهرة، مصر.

سالم، أماني سعيدة إبراهيم(2005). فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية، مجلة كلية التربية. الإسماعيلية. جامعة قناة السويس. ع (4)196–105 .

سالم، رفقة خليف(2009). علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة كلية عجلون الجامعية، مجلة البحوث التربوية والنفسية. ع (23). 134.

ستيبك، وآخرون(2003). تعريب وتقنين نبيل محمد زايد. كراسة التعليمات لمقياسي توجهات أهداف الدافعية للإنجاز (أهداف الإتقان والأداء).د.ط . مكتبة النهضة المصرية القاهرة، مصر.

سليم، مريم(2003). تقدير الذات والثقة بالنفس. د.ط. دار النهضة بيروت لبنان.

سليمان، شاهر خالد (2010) . قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية و تأثير بعض المتغيرات عليها، مجلة رسالة الخليج العربي. ع(117) .117–155.

سليمان، أسماء أحمد فؤاد(200). علاقة إساءة المعاملة الوالدية ببعض المتغيرات الاجتماعية لدى أطفال التعليم الإبتدائي. رسالة ماجستير قسم الإرشاد النفسي، معهد الدراسات و البحوث التربوية. القاهرة، مصر.

سوهاد فيلد(2016). التفكير الإيجابي الرائع. منتديات مجلة الإبتسامة. غير نظرتك للحياة وواجه المستقبل بثقة وتفاؤل. مكتبة جرير.

شقورة، يحيى عمر شعبان(2012). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين.

شقير، زينب محمود(2010). جودة الحياة واضطرابات النوم لدى الشباب، المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس. كلية التربية. جامعة طنطا. 773-790.

شيخي، مريم (2014). طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة دراسة ميدانية في ظل بعض المتغيرات. رسالة ماجستير. جامعة تلمسان، الجزائر.

صالح، أحمد زكي(1959). الأسس النفسية للتعليم الثانوي. د.ط. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة، مصر.

طه، فرج عبد القادر(2003). أصول علم النفس الحديث. ط3. عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية. مصر

عبد الحق، أحمد سمير(2009). دراسة إستراتيجية المواجهة وعلاقتها بكل من الذكاء الوجداني وبعض سمات الشخصية. كلية التربية قسم علم النفس التربوي، جامعة الزقازيق. مصر.

عبد الخالق، أحمد محمد(2004). إستراتيجيات الشخصية. د.ط. دار المعرفة الجامعية، مصر.

عبد الرزاق، خنساء(2019). أثر برنامج تدريبي في تنمية جودة الحياة لدى طالبات المرحلة الإعدادية النازحات، المجلة الدولية للدراسات التربوية النفسية.7(2).232-248.

عبد الصاحب، منتهى مطرش وأحمد، سوزان دريد(2014). التفكير الإيجابي وعلاقته بالدافعية الأكاديمية الذاتية والإتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة كلية التربية، مجلة البحوث التربوية والنفسية. جامعة بغداد. ع (41).

عبد الله، مجدي أحمد محمد(2003). علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق. د.ط. دار المعرفة الجامعية، مصر.

عبد الله، محمد قاسم(2012). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. ط1. دار الفكر. عمان، الأردن.

عزب، حسام الدين محمود (2004). برنامج إرشادي لخفض الاكتئاب وتحسين جودة الحياة لدى عينة من معلمي المستقبل. بحث مقدم في المؤتمر العلمي السنوي الثاني عشر 28 – 29 مارس 2004. كلية التربية. جامعة شمس. مصر.

عشوي، مصطفى(1999). مدخل إلى علم النفس. د.ط. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.

علوطي، سهيلة(2008). العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى الطالب الجامعي دراسة ميدانية على طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي. جامعة ورقلة. الجزائر.

عمران، لخضر (2009). الإصابة بداء السكري وعلاقتها بتدهور جودة الحياة لدى المصابين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة. الجزائر.

عويضة، محمد محمد كامل(1996). مبادئ الطب النفسي. د.ط. دار الكتب العلمية بيروت، لبنان.

عياصرة، علي أحمد عبد الرحمن(2006). القيادة والدافعية في الإدارة التربوية. ط1. دار حامد للنشر والتوزيع عمّان، الأردن.

عيد، محمد عبد العزيز(1975). في علم النفس التربوي. ط2. دار البحوث العلمية للنشر والتوزيع. الكويت.

عيشة، علة و نعيمة، بوزاد(2016).التفكير الإيجابي لدى الطلبة الجامعيين دراسة ميدانية بالأغواط، مجلة العلوم النفسية و التربوية.ع3 (2). 124-149.

غانم، زياد بركات(2005). التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة: دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية والتربوية، مجلة دراسات عربية في علم النفس. جامعة القدس المفتوحة.3(85)، 4-138.

غزال، نعيمة(2008). علاقة التفاؤل بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. دراسة ميدانية بمدينة ورقلة: رسالة ماجستير في علم النفس التربوي. جامعة ورقلة. الجزائر

غنيمة، هناء أحمد متولي (2011). العنف الاسري الموجه ضد المسنين وعلاقته بالاكتئاب والرضا عن الحياة. ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي السادس عشر للإرشاد النفسي. جامعة عين شمس. القاهرة 10 -12 نوفمبر.

فايد، حسين(2005). علم النفس العام. رؤية معاصرة. د.ط. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع القاهرة، مصر.

فرجاني، نادر(1992). عن نوعية الحياة في الوطن العربي. ط1.مركز دراسات الوحدة العربية. 07- 122.

فواطمية، محمد(2015). التوجهات النظرية لجودة الحياة، مجلة الحوار الثقافي. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة مستغانم.309-318.

قشقوش، إبراهيم وآخرون(1979). دراسات في علم النفس الدافعي. ط1. مكتبة الانجلو مصرية القاهرة، مصر.

قطامي، نايفة(1999). علم النفس المدرسي. ط2. دار الشروق للنشر والتوزيع عمّان، الأردن.

قطامي، يوسف وآخرون(2002). تصميم التدريس. ط2. دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع. عمان، الأردن.

لشهب، أسماء(2021). علاقة التفكير الايجابي بكل من الفاعلية الذاتية الاكاديمية ودافعية الانجاز الرياضي لدى التلاميذ الموهوبين، مجلة المرشد. 11(2). 130-141.

مأمون، عبد الكريم(2015). علاقة التفاؤل والتشاؤم بجودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة البليدة.

مبارك، بشرى عناد (د س). جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخرات عن الزواج، مجلة كلية الآداب. جامعة ديالي. (99). 714-771.

مجدي، عبد الكريم حبيب(2006). فعالية استخدام تقنيات المعلومات في تحقيق أبعاد جودة الحياة لدى عينات من الطلاب العمانيين، مقدم لندوة علم النفس وجودة الحياة. مسقط. جامعة السلطان قابوس.

مجيد، سوسن شاكر(2008). الجودة في التعليم. دراسات تطبيقية.ط1.دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان.

محمود، عبد الحليم منسي وعلي، مهدي كاظم(2010). تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في سلطنة عمان، مجلة أماراباك، المجلد الأول. ع (01). الأكاديمية العربية الامريكية للعلوم والتكنولوجيا49-60.

محيوز، كريمة(2021). العلاقة بين التفاؤل والدافعية للإنجاز لدى موظفي رئاسة جامعة الجزائر2، مجلة العلوم القانونية والاجتماعية. 6(4). 677-697.

مختار، محي الدين(1995). محاضرات في علم النفس الاجتماعي. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.

مسعودي، أمحمد (2015). بحوث جودة الحياة في العالم العربي. دراسة تحليلية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد 20سبتمبر. جامعة وهران. الجزائر

مسعودي، أمحمد (2016). الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى المعلمين، دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة من معلمي المدارس الابتدائية بولاية مستغانم. رسالة دكتوراه في العلوم. علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر .

مسعودي، أمحمد (2017). جودة الحياة النفسية، مجلة روافد. المركز الجامعي عين تموشنت.ع(1). 127-148.

مشري، سلاف (2014). جودة الحياة من منظور علم النفس الايجابي دراسة تحليلية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. ع(08) سبتمبر. جامعة الوادي. الجزائر .

مصطفى، ولاء ربيع (2012). فعالية التدريب على برنامج توكيدي في رفع جودة الحياة النفسية لدى طالبات الجامعات المعاقين سمعيا، مجلة العلوم التربوية المملكة العربية السعودية. ع(03). 95 – 132 .

معشي، محمد بن علي(2018). جودة الحياة وعلاقتها بكل من السلوك الاجتماعي والأمن النفسي لدى عينة من المراهقين، المجلة العلمية لكلية التربية. جامعة أسيوط. 34(2). 232-270.

معمرية، بشير(2002). القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية للطلاب والباحثين. ط1. باتنة، الجزائر. شركة باتنيت.

مقدم، عبد الحفيظ (2011). الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات. ط1. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية

مهداوي، سامية(2020). الذكاءات المتعددة في ضوء نظرية (Gardner) وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي. أطروحة دكتوراه: كلية العلوم الإنسانية. جامعة لمين دباغين سطيف 2. الجزائر.

منسي، عبد الحليم محمود(2003). مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية. دار المعرفة. الإسكندرية.

منوخ، صباح مرشود وسعيد، أفراح إبراهيم (2009). استراتيجيات ما وراء المعرفة وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية.16(10).

موسى، فاروق عبد الفتاح(2003). كراسة تعليمات إختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين. ط4. مكتبة النهضة المصرية القاهرة، مصر.

نادر، إمتياز(2007). تخلص من الأفكار السلبية وكن إيجابيا. ط1. دار حمورابي. عمان.

نشواتي، عبد المجيد(1998). علم النفس التربوي. ط3. مؤسسة الرّسالة. بيروت، لبنان.

نوفل، محمد بكر وأبو عواد، فريال محمد(2010). التفكير والبحث العلمي. ط1.دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

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

ويتيج، أرنوف (1994). ترجمة عادل عز الدين الأشول وآخرون. مقدمة في علم النفس. د.ط. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.

يوشيكوتومورا(2004). التعليم التكاملي المستمر كصانع للمستقبل، ترجمة (حسن صرصور). دار الفكر الإسلامي للنشر. القاهرة، مصر.

يونس، إبراهيم(2017). قوة علم النفس الإيجابي.ط1. حورس الدولية للنشر والتوزيع الإسكندرية.

- **باللغة الأجنبية:**

- Bruchon Marlou, Schwetzer, psychologie de la sante, Dunot, Paris (2002) .

-Carver,C.and schrier,M.(2002):Optimism.In Handbook of positive psycology.New York:oxford university press.

Feertchak Héléne, les motivations et les valeurs en psychosociologie. Paris: Armond Colin,(1995).

-Fredrickson,B.L(2001): the role of positive emotions in positive psychology.the broaden and build theory of positive emotions.American psycologist,56,211-226.

-Fredirickson, Brbara L (2002): Positive Emotions. In Handbook of positive psycology.New York:oxford university press.

-Goleman,D.(1995):Emotional Intelligence.New York:Bantam Books

-King,L.,& Napa,c.(1998).what makes a life good? J. of personality & social psycology,(75)(1),156-165.

Longest, 2008 : 03 . Logest, J (2008) Quality of life impact mental health neads, New York, Institute of Education Sciences .

Maillet léaudre , psycologie et organisation, 2éme édition. paris : études vivantes,(1995).

Mucchielli, les méthodes actives dans la pédagogie, des 8 éme, paris : édition-ESF Editeur, France,(1994).

-Macrcus henning ; christian krgeloh ;susan hwkers.yinpin zoho and lain dohetry.(2010) : quality of life and motivation to learn .a study of medical students.issues in education research 20(3).(244-256).

-Macrcus henning ; christian krgeloh ;susan hwkers.yinpin zoho and lain dohetry.(2010) : quality of life and motivation to learn .a study of medical students.issues in education research

Manuel.D.Scultz.s.(2004) :helth releated quality of life and health

adjusted life expectancy of people with diabetes in ontario ;1996-

1997.diabetes Cor

-Macrcus henning ; christian krgeloh ;susan hwkers.yinpin zoho and lain

dohetry.(2010) : quality of life and motivation to learn .a study of medical

students.issues in education research 20(3).(244-256).

-Pruthin, Jordan Matthew, B . S (2002) A History of quality of life

Measurement, Atheris Submitted, Yale University School of Medicine,

New Haven.

- Ryff, etal (2006) Psycholigical well-beung and being : Do they have distinct or mirrored biological correletes, Psychotherapy Psychosomatics, P : 85 .
- Sandrine bercer (2007), qualité de vie caractéristique socio démographiques et évaluation des examens complémentaires chez les femmes traitées ou nom par T S H, thèse université de Paris val de mame, p 47 .

-Seligman,M (2002): positive psychology (pp.3-9) New-York: Oxford

university press.

-Seligman,M,S Paweliski,J.O(2003) : Positive psycology ,FAQS,Psycological

Stwart – Brown, S (2000), Parenting, well-bieng, health and disease .IN Buchanan, A, Hudsen, B . (eds) . Pro;oting children's

-Yearly, k. (1990): Mencius and aquinas theories of virtual and

conseptions of courage.Albany.Ny: State university of New York press.

الملاحق

ملحق رقم (01):

استـــــــمارة

تلميذي العزيز، تلميذتي العزيزة:

بهدف إعداد أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي، نضع بين يديك هذه الإستمارة، كل عبارة منها تتكون من فرعين (أ) و (ب)، نرجو أن تقرأ كل عبارة منها وأن تقرر أي الخيارين الفرعيين ينطبق عليك وأن تضع علامة (x) أمام العبارة التي تنطبق عليك سواء كانت (أ) أو (ب) وأن تترك العبارة التي لا تتوافق معك دون أي علامة.

- في الأخير نشكركم على تعاونكم البناء معنا في هذه الدراسة العلمية.
- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- الشعبة: علوم ☐ آداب ☐

الرقم	العبـــــارة (أ)	الإجابة	العبـــارة (ب)	الإجابة
01	اعتقد ان الغد أفضل من اليوم		لا أرى في المستقبل ما يدعو للتفاؤل	
02	أملي كبير بالمستقبل		لا اعقد آمالا كثيرة على المستقبل	
03	اعتقد ان التوفيق يحالفني		أعتقد أني لست موفقا	
04	أعتقد أنني أميل للتفاؤل		أعتقد اني أميل للتشاؤم	
05	أشعر بالطمأنينة عندما أتصور حياتي بعد أعوام		أشعر بالخوف الشديد من المستقبل	

06	مصائب اليوم لها فوائد في المستقبل		المصائب لا يأتي منها الا الشقاء و الألم	
07	أعتقد ان أموري تسير دائما إلى الأحسن		أموري تسير من سيء الى أسوء	
08	يمكنني أن أجعل المستقبل أفضل من الحاضر		مهما اجتهدت أعتقد أن المستقبل لن يتغير	
09	أحب الأصوات التي تدعو للتفاؤل والأمل		أحب الأصوات التي تثير الحزن والشجن	
10	يمكنني أن أغير في أفكار الاخرين نحوي		يحمل الآخرين عني كثيرا من الأفكار الخاطئة يصعب تصحيحها	
11	يمكنني التحكم في مشاعري نحو الأشياء حتى وإن كانت مؤلمة		إذا حدث شيئ مؤلم فإنني لا استطيع ان أمنع شعوري بالألم منه	
12	بإمكان الانسان أن يوقف نفسه عن الاستمرار في الغضب		لا استطيع أن أوقف نفسي اذا غضبت من أحد	
13	بإمكان الانسان أن يوقف نفسه عن الاستمرار في القلق		أشعر فجأة بالقلق و لا استطيع أن أوقف نفسي اذا شعرت به	
14	أعتقد أنني صبور		افقد صبري بسهولة	
15	تسيطر علي حالات من التوتر بدون أي سبب أحيانا		عموما أنا انسان هادئ و لا انفعل بسهولة	
16	إذا ارتفع صوت أحد فإنني أستجيب بالمثل مهما علا مركزه		ليس من عاداتي أن استجيب انفعاليا حتى لو أراد احد ان يثيرني	
17	لا أنسى و لا أغفر لشخص يخطئ في حقي		اتسامح حتى مع من يخطئون في حقي	
18	معروف عني عموما أني شخص انفجاري و سريع الغضب		نادرا ما اتصرف بإندفاع و دون حساب للعواقب	

19	إذا غضبت لا أتحكم في ثورتي وقد أحطم ما أمامي من أشياء		أغضب لأسباب محددة و سرعان ما اعود لحالتي الهادئة	
20	أحاول التعرف على نقاط ضعفي لتجنبها		لا أهتم بمعرفة نقاط الضعف لأنها ستزيد إحساسي بالضعف	
21	يمكنني جعل الآخرين يحبونني او لا يحبونني		رضا الناس غاية لا استطيع تحقيقها	
22	حب الناس مكسب لكني أستطيع العيش دون حب		انزعج كثيرا عندما اعرف أن البعض يكرهني	
23	إذا فشلت فسأنجح في المرة القادمة		إذا فشلت مرة فسأنجح كل مرة	
24	بيدي أن أجعل حياتي ممتعة		الحياة مملة و كئيبة و لا استطيع عمل شيئ لتغيير الحال	
25	أذا نظمت وقتي جيدا فستكون النتيجة مختلفة		مهما فعلت فإن النتيجة محتومة	
26	لاباس أن يشعر الانسان بالاكتئاب أحيانا		أخاف من الاكتئاب و أتجنب التفكير فيه	
27	في الدنيا متسع لنموي و نمو الاخرين من حولي		أشعر بأن فرص الحياة محدودة و إمكانيات النمو ضيقة	
28	بإمكاننا أن نتغلب على ما يعترينا من قلق و خوف		القلق أمر لا يمكن مقاومته مهما بذلنا لعلاجه	
29	أؤمن بأهمية العلاج النفسي في التغيير للأحسن		لا اؤمن بالعلاج النفسي و أعتقد أنه مضيعة للوقت و المال	
30	نجاح أي شخص مرهون بتخصيص وقت للعمل و التخطيط		الجد و الاجتهاد وما عدا ذلك عبث و لا يحددان النجاح	

31	أرى أن حياتي سعيدة و راضية		أيام سعادتي إنتهت و لن أعود سعيدا كما كنت	
32	أميل للمرح و البهجة		كل ما حولي يدعوني للسخط و الغضب	
33	شكلي مقبول		أتمنى لو أنني جميلا	
34	يذكرني الناس بالخير		مهما قدمت للآخرين فلن يذكرني أحد بالخير	
35	أفعل ما علي و تسير أموري عادة بما يرضيني		أفعل ما علي و لكن الأقدار تعمل ضدي	
36	أشعر أن الحياة مليئة بالفرص و إمكانيات النمو		أشعر أن الحياة شحيحة و لا تسمح بالنمو	
37	أشعر ان الله يرعاني		أشعر أن الأقدار ضدي	
38	أشعر بمتعة العمل الذي أقوم به		لا استمتع بأي عمل بدون جهد و مغالبة النفس	
39	أشعر بالرضا لأن الأمور تسير دائما في صالحي		أنزعج بشدة لأن الأمور تسير دائما غير ما أشتهي	
40	أنسى الإساءة بسرعة		لا أنسى الإساءة	
41	أشعر بالرضا عن حياتي		لا أشعر بالرضا عن حياتي	
42	أحلم عادة بأشياء سعيدة و سارة		أحلامي مزعجة و غريبة	
43	أعرف كيف أتعامل مع الناس بغض النظر عما أحمل لهم في قرارة نفسي من نفور		إذا كرهت شخصا فإنني لا أحتمل التعامل معه	
44	الناس أحرار فيما يفكرون		الدنيا ستفسد لو تركنا كل شخص يفكر	

			بالطريقة التي يفكر بها.	
45	لا يفكر كل الناس بطريقة واحدة		يجب أن نفرض على الآخرين ما نراه سليما	
46	أشعر براحة في الاختلاط بالناس المختلفين عني		عموما أحب الوحدة و لا أختلط إ مع الناس المتفقين معي	
47	نظرتي لعمل المرأة متحررة و غير تقليدية		أعتقد أن المرأة يجب ان تلتزم ببيتها و أولادها	
48	أميل للعمل الذي يتطلب التعاون و العمل الجماعي		أميل للعمل الفردي و التنافسي	
49	أحب أن أعرف عن العقائد و الأديان المختلفة		لا أحب أن أعرف إلا على ديني و عقيدتي	
50	في كل دين شيء صحيح		هناك دين واحد فقط هو الصحيح	
51	أحب السفر و التعرف على المدارس الأجنبية		لا أحب السفر إلا للأماكن التي أعرفها	
52	أجد راحة في التعامل مع الجنس الآخر		أشعر بالقلق و أتجنب التعامل مع الجنس الآخر	
53	من السليم أن يختل فالناس فيما بينهم		الإختلاف في الرأي قد يدمر العلاقات الطيبة	
54	أميل إلى القول بأن الاختلاف لا يفسد للود قضية		الاختلاف في الرأي علامة على التوتر و الضيق بالآخر	
55	مزاجي طيب بغض النظر عن أي ظروف خارجية		يصيبني ضيق عندما يكون الجو حارو رطب	

56	لا تعوقني المادة وقلة الثروة عن الاستمتاع بحياتي		لم أولد غنيا و هذا سببا في معاناتي	
57	أعتقد أنني انسان جذاب		يضايقني أنني لم أولد جذابا و جميلا	
58	الثروة لا تحقق لنا ما نريد من سعادة أو رضا		من الصعب أن يشعر الانسان بالسعادة مع الفقر	
59	لا يوجد في طفولتي ما يثير ازعاجي		طفولتي مليئة بالآلام و الجراح	
60	لا أفكر كثيرا في الأشياء التي حدثت و انتهت		عقلي مشغول دائما بالذكريات المؤلمة	
61	أعتقد أن ما مر بي من تجارب مؤلمة علمتني الصبر و الحكمة		أعاني نفسيا بسبب تجارب مؤلمة في الطفولة	
62	كنت دائما أجد من يساندني و يشد أزري و أنا صغير		لم أجد في طفولتي من يحبني حقا	
63	الماضي الذي عشته أمر مضى و انقضى و لا يفيدني بشيء		تجاربي الماضية محفورة في ذاكرتي و تأثيرها لن ينتهي	
64	التفكير في الأمور الماضية أسوأمن الأمور ذاتها		خبراتي السيئة تسيطر على تفكيري	
65	أطلب الغفران و أسامح كل من عرضني للألم و المعاناة في الطفولة		لا أستطيع أن أسامح و لن أغفر لمن عرضوني للمعاناة و الألم	
66	أبدي حبي للآخرين بدون حرج		أشعر بحرج شديد عندما أريد أن أعبر عن حبي لشخص آخر	
67	تصرفاتي مع الناس تتسم بالحكمة و التفهم		الآخرون يصفونني بالاندفاع في التعامل مع الناس	

68	أجد سهولة في تكوين الأصدقاء و المحافظة عليهم		أشعر بصعوبة شديدة في تكوين أصدقاء جدد	
69	من السهل عليا أن أتفهم المشكلات بين الأشخاص و أحل الخلافات بينهم بيسر		يصعب عليا أن أجد أسلوبا مناسبا للتوفيق بين أصدقائي عدما يختلفون بينهم	
70	يصفني الآخرون بالود و الارتياح في تعاملاتي معهم		يصفني البعض بالتكبر و الصرامة	
71	أشعر بالراحة عندما يبدي أحدهم مشاعر الحب نحوي و أبادلهم الحب بالحب		أشعر بالحرج عندما يصارحني أحد بأنه يحبني	
72	لم أفقد ثقتي في الناس بالرغم مما عانيت من بعضهم		عانيت من بعض الناس لدرجة أني أصبحت لا أثق في أحد	
73	من السهل أن أطلب العون من الآخرين عدما أحتاج ذلك		أشعر بالضعف إذا طلبت المساعدة من أحد	
74	لا يوجد إنسان شرير تماما		الشرير في شيء شرير في كل شيء	
75	النجاح في الحياة الاجتماعية يتطلب أن تتعامل مع كل شخص بطريقة مختلفة		توجد طريقة واحدة صحيحة وناجحة للتعامل مع الناس	
76	لا أشعر بأي خطأ بممارسة متعة شخصية حتى و لو استنكر البعض ذلك		افقد رغبتي في أي متعة شخصية اذا استنكر أحد من حولي ذلك	
77	لا انزعج اذا اكتشف احد ان بي أو في عملي شيء خطأ		أشعر بالانزعاج اذا اكتشف احد ان بي او في عملي شيء خطأ .	
78	حياتي مهمة ولو لم أحقق كا ما كنت أطمح اليه		حياتي تافهة إن لم تكن مليئة بالإنجازات و الطموح	

79	عندما اعمل أنزعج أذا ارتكبت بعض الاخطاء		ادقق كثيرا فيما أعمل لدرجة أنني قد ألغي أو أؤجل ما افعله.	
80	لا يزعجني كثيرا ان اتعرض للفشل في بعض الأمور		لا أتحمل الفشل و انزعج من الإحباط	
81	ليس بالضرورة أن أنجح في كل ما افعله		اهدف دائما للنجاح في كل ما أعمل	
82	لدي صفات جذابة وجميلة		مهما حاولت ان أبدو فإنني أشعر في أعماقي أنني قبيح	
83	لا يزعجني أن يصفني البعض بأنني قليل الجاذبية		أنزعج إن وصفني البعض بأنني غير جذاب	
84	لا انزعج اذا اتمني أد بأنني أبحث عن مصلحتي الشخصية		أشعر بالضيق إذا اتهمني أحد بأنني أبحث عن مصلحتي الشخصية	
85	أأستطيع أن أشعر بالسعادة حتى و لو إكتشفت أن بعض الناس المهمين لي لا يحملون لي الحب		أشعر بالتعاسة إذا عاملني بعض الناس المهمين في حياتي بطريقة لا تدل على الحب	
86	من حقي أن أفكر في مصلحتي الشخصية		من الأنانية أن نفكر في مصالحنا الشخصية	
87	أنجز و سأنجز الكثير من الأشياء القيمة		لا اشعر بالرضا عما فعلت في حياتي	
88	أشعر دائما بالذنب و الخطأ لدرجة تفسد عليا ممارسة أي متعة		عموما أنا متسامح مع نفسي و لا ألومها كثيرا	
89	الانفراد بالنفس ضروري بين الحين و الآخر		لا أتحمل الانفراد بالنفس فهو يشعرني بالعزل و النبذ	
90	أتقبل ذاتي دون شكوى أو ضيق		ألوم نفسب دائما و أحاسبها بشدة	

91	يؤسفني أن تتوتر علاقتي بشخص أحبه		أشعر بألم شديد لفترات ممتدة إذا توترت أو إنقطعت علاقتي بشخص أحبه	
92	أتقبل نفسي حتى لو تعرضت لنقد الاخرين		أشعر بالإنزعاج الشديد من النقد	
93	أعتقد أنني يقظ لمراعاة حقوقي وواجباتي		أجد صعوبة في إنجاز واجباتي في وقتها	
94	إذا اشتركت مع شخص في آداء عمل ما أقوم بمسؤولية القيادة والتوجيه		إذا اشتركت مع شخص في آداء عمل ما فإنني أترك الأمور تحرك نفسها بنفسها.	
95	يصفني أقاربي وأصدقائي بأنني شخص مسؤول و يعتمد عليه		لا أحقق المتطلبات الاجتماعية على النحو المطلوب	
96	في العمل عادة ما أقوم بالأعمال القيادية التي تتطلب الشرح و التوجيه		لا يكلفني أحد إلا بآداء ما أحب أن أقوم به	
97	عندما تواجهني مشكلة أفضل أن أواجهها وأجد لها الحل		عندما تواجهني مشكلة اتجاهلها الى أن تحل نفسها بنفسها	
98	أسير وفق القول السائد"أننا جميعنا مسؤولون لإنجاز العمل و إكماله"		أسير في حياتي وفق القول السائد "أنا مسؤول عما أفعل و لكنني لست مسؤولا عما يفعله الآخرون"	
99	إذا حدث تقصير في آداء عمل جماعي أنا عضو فيه أكون مسؤولا عن التقصير وابادر في إيجاد الحل		إذا حدث تقصير في آداء عمل جماعي أنا عضو فيه اعتقد انها مسؤولية الجماعة و عليهم مواجهتها	
100	يتحقق النجاح في الحياة بالمثابرة والجهد الشخصي حتى اذا لم نحقق ما نريد فورا		يتحقق النجاح في الحياة بوجود شخص قوي يساعدنا في ذلك	
101	حياتي تتغير للأفضل بسبب قدرتي على المخاطرة ومبادرتي للتغيير		حياتي تتجه للأفضل لأنني أقل تمردا و أكثر تقبلا للحياة كما هي	

102	توجد لدي أكثر من طريقة لإنجاز الأمور		توجد لدي طريقة واحدة و لكنها صحيحة لانجاز أموري الشخصية	
103	القائد الناجح يجب أن يجازف بإتخاذ القرار المناسب حتى و ان لم تتوفر لديه كل المعلومات		القائد الناجح لا يتصرف الا بما هو صحيح حتى يجنبنا المخاطر و المجازفات	
104	أشد الناس جاذبية لي المبدعون و المختلفون في آرائهم و أفكارهم		أشد الناس جاذبية لي العاديون البسطاء	
105	أحب أن أقضي فترة من حياتي في بلد أجنبي		أحب أن أقضي الفترة القادمة من حياتي في نفس المكان الذي أنا فيه الآن	
106	نجحت أحيانا لأنني محب للمجازفة و المبادرة الى حد ما		لا أتصرف الا بعد تفكير و تأمل في العواقب	
107	أفضل أن يكون أصدقائي متنوعون في السن و المهنة و الأفكار		أفضل أن يكون أصدقائي قريبون مني أسريا و عقائديا	
108	عندما تواجهني صعوبة أتصرف بما هو مناسب حتى و إن لم تكن النتيجة مضمونة		أنتظر الى أن أستشير من هم أعرف مني بالأمر	
109	أحب الأعمال التي تترك لي حرية التفكير و اتخاذ القرار		أحب الأعمال الواضحة و المألوفة	

ملحق رقم (02):

استـــــــمارة

تلميذي العزيز، تلميذتي العزيزة:

بهدف إعداد أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي، نضع بين يديك هذه الإستمارة، يتطلب الجزء الأول تعبئة المعلومات المتعلقة بك، أما الجزء الثاني فيتكون من (60) بند، وما عليك إلا وضع إشارة (x) أمام البند الذي يعبر عن شعورك الحقيقي وما تقوم به بالفعل، حيث لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة.

وفي الأخير نشكركم على تعاونكم البناء معنا في هذه الدراسة العلمية.

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- الشعبة: علوم ☐ آداب ☐

الرقم	البنود	أبدا	قليل جدا	إلى حد ما	كثيرا	كثيرا جدا
01	لدي إحساس بالحيوية والنشاط					
02	أشعر ببعض الآلام في جسمي					
03	اضطر لقضاء بعض الوقت في السرير مسترخيا					
04	تتكرر إصابتي بنزلة برد					
05	لا أشعر بالغثيان					
06	أشعر بالإنزعاج نتيجة التأثيرات الجانبية للدواء الذي اتناوله					
07	أنام جيدا					
08	أعاني من ضعف الرؤية					
09	نادرا ما أصاب بالأمراض					
10	كثرة إصابتي بالأمراض تمثل عبء كبير على أسرتي					
11	أشعر بأنني قريب جدا من صديقي الذي يقدم لي الدعم الرئيسي					
12	أشعر بالتباعد بيني وبين والدي					

13	أحصل على دعم عاطفي من أسرتي					
14	أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين					
15	أشعر بأن والدي راضيان عني					
16	لدي أصدقاء مخلصين					
17	علاقتي بزملائي رديئة جدا					
18	لا احصل على دعم من أصدقائي و جيراني					
19	أشعر بالفخر لإنتمائي لأسرتي					
20	لا أجد من اثق به من أفراد أسرتي					
21	إخترت التخصص الذي أحبه					
22	بعض المقررات الدراسية غير مناسبة لقدراتي					
23	أشعر بأنني أحصل على دعم تربوي من اساتذتي					
24	لدي إحساس بأنني لم أستفد شيء من تخصصي					
25	الأساتذة يرحبون بي ويجيبونني عن تساؤلاتي					
26	الأنشطة اللاصفية في الثانوية مضيعة للوقت					
27	أنا فخور بإختياري للتخصص الذي يناسبني في الثانوية					
28	أشعر بان دراستي لن تحقق لي طموحاتي المهنية					
29	أشعر بأن الدراسة بالثانوية مفيدة للغاية					
30	أجد صعوبة في الحصول على استشارة علمية من مستشار التوجيه					
31	أنا فخور بهدوء أعصابي					

32	أشعر بالحزن بدون سبب واضح					
33	أواجه مواقف الحياة بقوة إرادة و هدوء أعصاب					
34	أشعر بأنني عصبي					
35	لا أخاف من المستقبل					
36	أقلق من الموت					
37	من الصعب استثارتي انفعاليا					
38	أقلق لتدهور حالتي					
39	أمتلك القدرة على اتخاذ أي قرار					
40	أشعر بالوحدة النفسية					
41	أشعر بأنني متزن انفعاليا					
42	أنا عصبي جدا					
43	أستطيع ضبط انفعالاتي					
44	أشعر بالإكتئاب					
45	أشعر بأنني محبوب من الجميع					
46	انا لست شخصا سعيدا					
47	أشعر بالأمن					
48	روحي المعنوية منخفضة					
49	أستطيع الاسترخاء بدون مشكلات					
50	أشعر بالقلق					
51	أستمتع بمزاولة أنشطة الثانوية 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	أهتم بتوفير وقت للنشاطات الاجتماعية					
56	تنظيم وقت الدراسة والاستذكار صعب للغاية					
57	لدي الوقت الكافي لإستذكار دروسي					
58	ليس لدي الوقت للترويح عن النفس					
59	انجز المهام التي أقوم بها في الوقت المحدد					
60	لا يوجد لدي برنامج منتظم لتنال الوجبات الغذائية					

ملحق رقم(03):

استـــــــمارة

تلميذي العزيز، تلميذتي العزيزة:

بهدف إعداد أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي، نضع بين يديك هذه الإستمارة، يتطلب الجزء الأول تعبئة المعلومات المتعلقة بك، أما الجزء الثاني فيتكون من (28) بند،و في كل بند ما عليك الا وضع إشارة x بين قوسين أمام الإجابة التي تعبر عن شعورك الحقيقي وما تقوم به بالفعل و لا تضع أكثر من علامة في السؤال الواحد على النحو التالي:

أرى أن المقاييس التي أدرسها:

أ. صعبة جدا ( )

ب. صعبة ( )

ت. لا صعبة و لا سهلة ( )

ث. سهلة ( )

ج. سهلة جدا ( )

نعلمك بأنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة، فالإجابة صحيحة طالما تعبر عن رأيك بصدق، وتأكد بأن المعلومات ستبقى سرية و ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

و في الأخير نشكركم على تعاونكم البناء معنا في هذه الدراسة العلمية.

في الأخير نشكركم على تعاونكم البناء معنا في هذه الدراسة العلمية.

- **القسم الأول : معلومات عامة**

– الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

– الشعبة : علوم ☐ آداب ☐

- **القسم الثاني : العبارات**

1. إن العمل شيء

أتمنى الا افعله ( )

لا أحب آداؤه كثيرا ( )

أتمنى أن أفعله ( )

أحب آداؤه ( )

أحب آداؤه كثيرا ( )

2. في الثانوية يعتقدون أنني

اعمل بجد ( )

أعمل بتركيز ( )

أعمل دون تركيز ( )

غير مكترث بعض الشيء ( )

غير مكترث كثيرا ( )

3. أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الانسان مطلقا :

أ- مثالية ( )

ب-سارة جدا ( )

ج- سارة ( )

د- غير سارة ( )

هـ- غير سارة أبدا ( )

4. إن استغراق مدة من الوقت للإستعداد لأمر مهم :

أ- لا قيمة له في الواقع ( )

ب_ غالبا ما يكون أمرا ساذجا ( )

ج- غالبا ما يكون مفيدا ( )

د- له قدر كبير من الأهمية ( )

هـ- ضروري للنجاح ( )

5. عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي :

أ- مرتفعة جدا ( )

ب- مرتفعة ( )

ج_ ليست مرتفعة ولا منخفضة ( )

د- منخفضة ( )

هـ- منخفضة جدا ( )

6. عندما يقدم الأستاذ الدرس :

أ- أبذل قصارى جهدي لأعطي انطباعا حسنا عن نفسي ( )

ب_ أوجه عادة انتباها شديدا الى الأشياء التي تقال ( )

ج- تتشتت أفكاري كثيرا في أشياء أخرى ( )

د- أميل الى الأشياء التي لا علاقة لها بالدرس ( )

7. إن حجم ما أعمله في الواقع مقارنة بما اقرر عمله :

أ- أكثر بكثير ( )

ب_ أكثر بقليل ( )

ج- أقل بقليل ( )

د- أقل بكثير ( )

8. إذا لم أصل الى هدفي و لم أؤد مسؤوليتي :

أ- أستمر في بذل قصارى جهدي مرة أخرى للوصول الى هدفي ( )

ب- أبذل قصارى جهدي مرة أخرى للوصول الى هدفي ( )

ج_ أجد صعوبة في أن أحاول مرة أخرى ( )

د- أجدني راغبا في التخلي عن هدفي ( )

هـ- أتخلى عن هدفي عادة ( )

9. أعتقد أن الاهتمام بالدروس :

أ- غير مهم بالمرة ( )

ب- غير مهم ( )

ب_ مهم ( )

ج- مهم جدا ( )

10. إن بدء آداء الدرس يحتاج الى مجهود :

أ- كبير جدا ( )

ب- كبير ( )

ج_ متوسط ( )

د- قليل ( )

هـ- قليل جدا ( )

11. عندما أكون في الثانوية أرى أن طموحاتي بالنظر الى محتوى دروسي :

أ- مرتفعة جدا ( )

ب- مرتفعة ( )

ج_ ليست مرتفعة ولا منخفضة ( )

د- منخفضة ( )

هـ- منخفضة جدا ( )

12. إذا دعيت أثناء الدرس الى أمر آخر بعيدا عن الدراسة :

أ- غالبا ما أعود مباشرة الى العمل ( )

ب- استريح قليلا ثم أعود الى العمل ( )

جـ أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى ( )

د- أجد أن الأمر شاق كي أبدأ مرة أخرى ( ).

13. أن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة :

أ- أحب أن أؤديه كثيرا ( )

ب- أحب أن أؤديه أحيانا ( )

جـ أؤديه فقط إذا كوفئت عليه ( )

د- أؤديه نادرا ( )

هـ- لا أؤديه إطلاقا ( )

14. يعتقد الآخرون بأنني أذاكر بدرجة :

أ- كبيرة جدا ( )

ب- كبيرة ( )

جـ متوسطة ( )

د- قليلة ( )

هـ- قليلة جدا ( )

15. أعتقد أن الوصول الى منصب مرموق في المجتمع يكون :

أ- غير هام ( )

ب- له أهمية قليلة ( )

ج_ ليس هاما جدا ( )

د- هاما الى حد ما ( )

هـ- هاما جدا ( )

16. عند القيام بعمل صعب فإنني :

أ- أتخلى عنه سريعا جدا ( )

ب- أتخلى عنه سريعا ( )

ج_ أتخلى عنه بسرعة متوسطة ( )

د- لا اتخلى عنه سريعا ( )

هـ- أواصل العمل عادة ( )

17. أنا بصفة عامة :

أ- اخطط للمستقبل في معظم الأحيان ( )

ب- أخطط للمستقبل كثيرا ( )

ج_ لا أخطط للمستقبل كثيرا ( )

د- أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة ( )

18. أصف زملائي الذين يذاكرون بدرجة كبيرة جدا بأنهم :

أ- مهذبون بدرجة عالية ( )

ب- مهذبون ( )

ج_ مهذبون كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الدرجة ( )

د- غير مهذبين ( )

هـ- غير مهذبين على الاطلاق ( )

19. أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة :

أ- كثيرا جدا ( )

ب- كثيرا ( )

ج_ قليلا ( )

د- قليلا جدا ( )

20. عندما أرغب في عمل شيء للتسلية :

أ-عادة لا يكون لدي وقت لذلك ( )

ب-غالبا لا يكون لدي وقت لذلك ( )

ج_ أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت ( )

د- دائما يكون لدي وقت ( )

21. عادة أكون :

أ- مشغولا جدا ( )

ب- مشغولا ( )

ج_ غير مشغولا كثيرا ( )

د- غير مشغول ( )

هـ- غير مشغول على الاطلاق ( )

22. يمكن أن أقوم بأي عمل دون أن أشعر بالتعب لمدة :

أ- طويلة جدا ( )

ب- طويلة ( )

ج_ متوسطة ( )

د- قصيرة ( )

هـ- قصيرة جدا ( )

23. أرى أن علاقتي الطيبة بالأساتذة في الثانوية :

أ- ذات أهمية كبيرة ( )

ب- ذات أهمية ( )

ج_ ليس لها أهمية ( )

د- مبالغ في قيمتها ( )

هـ- غير هامة اطلاقا ( )

24. يتبع الأبناء آباؤهم في إدارة الأعمال لأنهم:

أ- يريدون توسيع الاعمال ( )

ب- محظوظون لأن اباؤهم مديرون ( )

ج_ يمكن أن يضعو أفكارهم تحت الاختبار ( )

د- يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المعرفة ( )

25. عندما انوي الذهاب الى الثانوية أكون:

أ- في غاية الحماس ( )

ب- متحمسا جدا ( )

ج_ غير متحمس بشدة ( )

د- قليل الحماس ( )

هـ- غير متحمس على الاطلاق ( )

26. التنظيم شيء :

أ- احب أن أمارسه كثيرا جدا ( )

ب- احب أن أمارسه ( )

ج_ لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا ( )

د- لا أحب أن أمارسه على الاطلاق ( )

27.عندما أبدأ عملا فإنني :

أ- لا انهيه بنجاح على الاطلاق ( )

ب- نادرا ما انهيه بنجاح ( )

ج_ أحيانا انهيه بنجاح ( )

د- عادة ما انهيه بنجاح ( )

28. عند تواجدي بالثانوية أكون :

أ- متضايقا جدا ( )

ب- متضايقا كثيرا ( )

ج_ أتضايق أحيانا ( )

د- أتضايق نادرا ( )

هـ- لا أتضايق مطلقا ( )

ملحق رقم(07):

Statistiques descriptives			
	Moyenne	Ecart-type	N
التفكير الإيجابي	191,0744	15,71725	215
والدافعية للانجاز	99,0930	10,43720	215

Corrélations			
		tafkirIDJABI	DAFIA
التفكير الإيجابي	Corrélation de Pearson	1	-,054
	Sig. (bilatérale)		,433
	N	215	215
والدافعية للانجاز	Corrélation de Pearson	-,054	1
	Sig. (bilatérale)	,433	
	N	215	215

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
والدافعية للانجاز	99,0930	10,437200	215
جودة الحياة	214,8326	24,352116	215

Corrélations

		DAFIA	DJAWDATHyat
والدافعية للانجاز	Corrélation de Pearson	1	,054
	Sig. (bilatérale)		,430
	N	215	215
جودة الحياة	Corrélation de Pearson	,054	1
	Sig. (bilatérale)	,430	

	N	215	215

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
وجودة الحياة	214,8326	24,35216	215
الفكير الإيجابي ا	191,0744	15,71725	215

Corrélations

		DJAWDAThyat	tafkirIDJABI
وجودة الحياة	Corrélation de Pearson	1	,088
	Sig. (bilatérale)		,201
	N	215	215
التفكير الإيجابي ا	Corrélation de Pearson	,088	1
	Sig. (bilatérale)	,201	
	N	215	215

Statistiques de groupe					
	المتغير	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التفكير الايجابي	famme	131	191,0229	15,17410	1,32577
	homme	89	190,7191	16,43443	1,74205

Test d'échantillons indépendants								
	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes					
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence

									Inférieure	Supérieure
التفكير الايجابي	Hypothèse de variances égales	,321	,572	,141	218	,888	,30380	2,15597	−3,94542	4,55302
	Hypothèse de variances inégales			,139	178,845	,890	,30380	2,18915	−4,01609	4,62369

Statistiques de groupe					
	المتغير	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التفكير الايجابي	sciences	139	192,7770	16,71069	1,41738
	Littérature	76	187,9605	13,26091	1,52113

Test d'échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
التفكير الايجابي	Hypothèse de variances égales	,168	,683	2,167	213	,031	4,81645	2,22313	,43429	9,19861
	Hypothèse de variances inégales			2,317	185,696	,022	4,81645	2,07914	,71469	8,91822

Statistiques de groupe					
	المتغير	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
جودة الحياة	famme	130	218,1846	24,86733	2,18101
	homme	88	209,3750	22,49869	2,39837

Test d'échantillons indépendants									
	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Inférieure	Supérieure

جودة الحياة	Hypothèse de variances égales	1,513	,220	2,666	216	,008	8,80962	3,30496	2,29551	15,32372
	Hypothèse de variances inégales			2,718	198,730	,007	8,80962	3,24175	2,41696	15,20227

Statistiques de groupe					
	المتغيير	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
جودة الحياة	sciences	139	212,1871	25,25223	2,14187
	Littérature	76	219,6711	21,95656	2,51859

Test d'échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
جودة الحياة	Hypothèse de variances égales	1,355	,246	2,173	213	,031	7,48400	3,44428	14,27325	,69475
	Hypothèse de variances inégales			2,264	173,415	,025	7,48400	3,30619	14,00955	,95845

Statistiques de groupe					
	المتغيير	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
دافعية الإنجاز	famme	139	100,3669	10,46121	,88731
	homme	79	96,1392	10,35985	1,16557

Test d'échantillons indépendants								
	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes					
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale	Différence moyen	Différence écart-	Intervalle de confiance 95% de la différence

						)	ne	type	Inférieur e	Supéri eure
دافعية الإنجاز	Hypothèse de variances égales	,200	,655	2,878	216	,004	4,22767	1,46883	1,33259	7,12274
	Hypothèse de variances inégales			2,886	163,554	,004	4,22767	1,46488	1,33515	7,12018

Statistiques de groupe

	الشعبة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الدافعية	scienses	139	99,1007	10,66506	,90460
	l etturater	76	99,0789	10,07672	1,15588

Test d'échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
الدافعية	Hypothèse de variances égales	,416	,520	,015	213	,988	,02177	1,49247	-2,92013	2,96368
	Hypothèse de variances inégales			,015	161,982	,988	,02177	1,46777	-2,87666	2,92021