



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: العلوم الاجتماعية



جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالمهارات الحياتية لدى

عينة من المراهقين المتمدرسين.

-دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية برج بوعريريج -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس

تخصص: الإرشاد والصحة النفسية

إعداد الطالبة: بورحلي أمال.

أمام اللجنة المشكلة من:

اللقب والإسم	الرتبة	الجامعة الأصلية	الصفة
محي الدين عبد العزيز	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة 2	رئيسا
بوطغان محمد الطاهر	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة 2	مشرفا ومقررا
عزاق رقية	أستاذ محاضر أ	جامعة البليدة 2	مناقشا
دبي رابح	أستاذ محاضر أ	جامعة البليدة 2	مناقشا
بوقرة عواطف	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	مناقشا
بن زطة بلدية	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2022/2021

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: العلوم الاجتماعية

جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالمهارات الحياتية لدى

عينة من المراهقين المتمدرسين.

-دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية برج

بوعرييج -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس

تخصص: الإرشاد والصحة النفسية

إعداد الطالبة: بورحلي أمال.

أمام اللجنة المشكلة من:

اللقب والإسم	الرتبة	الجامعة الأصلية	الصفة
محي الدين عبد العزيز	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة 2	رئيسا
بوطغان محمد الطاهر	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة 2	مشرفا ومقررا
عزاق رقية	أستاذ محاضر أ	جامعة البليدة 2	مناقشا
دبي رابح	أستاذ محاضر أ	جامعة البليدة 2	مناقشا
بوقرة عواطف	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	مناقشا
بن زطة بلدية	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2022/2021

شكر وعرفان

الحمد لله الذي وفقني لإتمام هذا العمل، وأتقدم بالشكر الجزيل والامتنان العميق إلى الأستاذ الدكتور: بوطغان محمد الطاهر المشرف على هذا العمل على كل المجهودات والنصائح القيمة التي قدمها لي وعلى صبره وتعاونه الكبيرين.

كما أتقدم بالشكر إلى السادة الأساتذة أعضاء لجنة التكوين وكذا الأساتذة المحكمين على مجهوداتهم ومساهماتهم في هذا العمل.

ولا أنسى أن أخص بالشكر الصديقة والزميلة: نواوي غنية التي سخرها الله لي في أصعب مراحل إنجاز الأطروحة على كل ما قدمته لي من مساعدة.

والشكر الجزيل كذلك للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة ولكل من أسهم وساعدني على إنجاز هذا العمل.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة الأسرية وبعض المهارات الحياتية لدى عينة من المراهقين المتمدرسين على مستوى ثانويات بلديتي الشير والحمادية بولاية برج بوعرييج. وبلغت عينة الدراسة 335 تلميذا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للموسم الدراسي 2020/2019. وبعد استخدام الباحثة لأدوات من إعدادها بهدف قياس جودة الحياة الأسرية والمهارات الحياتية، وتطبيق المنهج الوصفي؛ توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة الأسرية والمهارات الحياتية (مهارات حل المشكلات، مهارات الاتصال، مهارات مواجهة الضغوط ومهارات الاستنكار) لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي.
- توجد فروق دالة إحصائية في مستوى كل من جودة الحياة الأسرية والمهارات الحياتية لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى).
- الكلمات المفتاحية: جودة الحياة الأسرية، المهارات الحياتية، المراهق المتمدرس.

Abstract:

The main aim of the current study is to reveal the relationship between the family quality of life and some life skills in a sample of adolescents students in El Ashir and EL Hamadia (the wilaya of Bordj–Bou– Arreridj). The study sample comprised 335 students enrolled in the third year of the academic year: 2019/2020. The study used descriptive approach and the researcher used the tools prepared by her in order to measure the family quality of life and life skills. The study reached the following results:

- There is a statistically significant correlation between family quality of life and life skills (problem–solving skills, communication skills, stress–coping skills and study skills) among adolescents students in the third year of secondary school.
- There are statistically significant differences in both the family quality of life and life skills among adolescents students in the third year of secondary school due to the gender variable (male / female).

Keywords: Family Quality of life, Life skills, Adolescents student

الفهرس

أ	شكر وعرفان	.....
ب	ملخص الدراسة:	.....
ج	الفهرس	.....
د	فهرس الجداول	.....
هـ	فهرس الأشكال	.....
و	الملاحق	.....
	مقدمة	.....
	فصل تمهيدى: الإطار العام للدراسة	.....
6	1. الإشكالية	.....
14	2. أهداف الدراسة	.....
15	3. أهمية الدراسة	.....
16	4. الدراسات السابقة	.....
16	1.4 متغير جودة الحياة الأسرية	.....
28	2.4 متغير المهارات الحياتية	.....
37	3.4 تعقيب عام على الدراسات السابقة	.....
39	5. الفرضيات	.....
39	1.5 الفرضية العامة	.....
39	2.5 الفرضيات الجزئية	.....
40	6. مفاهيم الدراسة	.....
	الفصل الأول: جودة الحياة الأسرية	.....
	تمهيد:	.....
45	1. جودة الحياة	.....
46	1.1 مفهوم جودة الحياة	.....
52	2.1 مظاهر جودة الحياة	.....
54	3.1 نظريات مفسرة لجودة الحياة	.....
68	2. جودة الحياة الأسرية	.....

68	1.2 مفهوم جودة الحياة الأسرية
70	2.2 قياس جودة الحياة الأسرية
73	3.2 النظرية الموحدة لجودة الحياة الأسرية (UNIFIED THEORY OF FAMILY QUALITY OF LIFE)
	 خلاصة
	 الفصل الثاني: المهارات الحياتية
	 تمهيد
80	1. المهارات الحياتية
80	1.1 مفهوم المهارات الحياتية
83	2.1 خصائص المهارات الحياتية
85	3.1 أهمية المهارات الحياتية
88	4.1 شروط اكتساب وتعلم المهارات الحياتية
89	5.1 تصنيف المهارات الحياتية
93	2. المهارات المختارة في الدراسة
94	1.2 مهارات الاتصال
99	2.2 مهارات حل المشكلات
104	3.2 مهارات مواجهة الضغوط
109	4.2 مهارات الاستذكار
	 خلاصة
	 الفصل الثالث: المراهق المتمدرس
	 تمهيد:
115	1. مفهوم المراهقة
117	2. الخصائص العامة لمرحلة المراهقة
118	3. نظريات المراهقة
125	4. خصائص نمو المراهق في المرحلة الثانوية
129	5. حاجات ومطالب نمو المراهق في المرحلة الثانوية
133	6. جودة الحياة الأسرية لدى المراهق المتمدرس
138	7. المهارات الحياتية للمراهق المتمدرس
	 خلاصة

..... الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة.

..... تمهيد:

1. الدراسة الاستطلاعية 146

1.1 أهداف الدراسة الاستطلاعية 146

2.1 المجال المكاني والزمني للدراسة 147

3.1 عينة الدراسة الاستطلاعية 147

4.1 أدوات الدراسة الاستطلاعية 148

2. الدراسة الأساسية 170

1.2 منهج الدراسة 170

2.2 مجالات الدراسة 171

3.2 مجتمع وعينة الدراسة 171

4.2 الأساليب الإحصائية المستخدمة 176

..... خلاصة

..... الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

..... تمهيد

1. عرض نتائج الدراسة في ضوء فرضيات الدراسة 179

1.1 عرض النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الأولى 179

2.1 عرض النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثانية 181

3.1 عرض النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة 183

4.1 عرض النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الرابعة 185

5.1 عرض النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الخامسة 187

6.1 عرض النتائج في ضوء الفرضية الجزئية السادسة 189

7.1 عرض النتائج في ضوء الفرضية العامة 191

2. مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة: 193

1.2 مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الأولى: 193

2.2 مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الثانية: 196

3.2 مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الثالثة: 197

4.2 مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الرابعة: 199

5.2 مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الخامسة: 200

202.....	6.2 مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية السادسة:
205.....	7.2 مناقشة النتائج على ضوء الفرضية العامة:
.....	خلاصة عامة:
212.....	خاتمة:
216.....	المراجع:
216.....	قائمة المراجع باللغة العربية:
224.....	قائمة المراجع الأجنبية:
219.....	الملاحق:

فهرس الجداول

147.....	جدول رقم (01): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس
147.....	جدول رقم (02): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المستوى التعليمي
151.....	جدول رقم (03): محاور مقياس جودة الحياة الأسرية والبنود
153.....	جدول رقم (04): التعديلات التي تمت على مقياس جودة الحياة الأسرية
155.....	جدول رقم (05): معامل الارتباط بيرسون بين عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه:
156.....	جدول رقم (06): العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية
157.....	الجدول رقم (07): يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس جودة الحياة الأسرية
158.....	الجدول رقم (08): معامل ألفا كرونباخ لمقياس جودة الحياة الأسرية
159.....	الجدول رقم (09): ثبات مقياس جودة الحياة الأسرية عن طريق التجزئة النصفية
163.....	جدول رقم (10): محاور مقياس المهارات الحياتية والبنود
165.....	جدول رقم (11): التعديلات على مقياس المهارات الحياتية
166.....	جدول رقم (12): معامل الارتباط بيرسون بين عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه:
167.....	الجدول رقم (13): العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية
168.....	الجدول رقم (14): صدق المقارنة الطرفية لمقياس المهارات الحياتية
169.....	الجدول رقم (15): يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس المهارات الحياتية
170.....	الجدول رقم (16): ثبات مقياس المهارات الحياتية عن طريق التجزئة النصفية
172.....	الجدول رقم (17): يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الثانويات
173.....	الجدول رقم (18): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الثانوية

الجدول رقم (19): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.....	174
الجدول رقم (20): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص	174
الجدول رقم (21): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الحالة العائلية.....	175
جدول رقم (22): مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس جودة الحياة الأسرية والدرجة الكلية والدرجة الكلية لمحور مهارات حل المشكلات.....	180
جدول رقم (23): مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس جودة الحياة الأسرية والدرجة الكلية والدرجة الكلية لمحور مهارات الاتصال.....	182
جدول رقم (24): مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس جودة الحياة الأسرية والدرجة الكلية والدرجة الكلية لمحور مهارات مواجهة الضغوط.....	184
جدول رقم (25): مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس جودة الحياة الأسرية والدرجة الكلية والدرجة الكلية لمحور مهارات الاستذكار.....	186
جدول رقم (26): نتائج اختبار "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة على استبيان جودة الحياة الأسرية تبعاً لمتغير للجنس.....	188
جدول رقم (27): نتائج اختبار "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة على استبيان المهارات الحياتية تبعاً لمتغير للجنس.....	190
جدول رقم (28): مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد جودة الحياة الأسرية والدرجة الكلية والدرجة الكلية للمهارات الحياتية لدى أفراد عينة الدراسة.....	191

فهرس الأشكال:

شكل رقم (01): نموذج جودة الحياة شالوك 1990-----	56
شكل رقم 02: مصفوفة جودة الحياة (RUUT VEENHOVEN)-----	60
شكل رقم 03: جودة الحياة حسب النظرية التكاملية-----	63
شكل رقم (04): النظرية الموحدة لجودة الحياة الأسرية.....	74
شكل رقم (05): أبعاد جودة الحياة الأسرية حسب تصور الباحثة-----	134
الشكل رقم (06): توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الثانوية-----	173
الشكل رقم (07): توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس-----	174
الشكل رقم (08): توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص-----	175
الشكل رقم (09): توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الحالة العائلية-----	176
شكل رقم (10): لوحة الانتشار لبيانات متغيري الدراسة-----	179

الملاحق:

ملحق رقم 01 مقياس جودة الحياة الأسرية في صورته الأولية:

ملحق رقم 02 مقياس المهارات الحياتية في صورته الأولية:

ملحق رقم:03 مقياس جودة الحياة الأسرية في صورته النهائية

ملحق رقم:04 مقياس المهارات الحياتية في صورته النهائية

ملحق رقم 05 قائمة الأساتذة المحكمين

ملحق رقم 06 نتائج الدراسة الاستطلاعية

ملحق رقم 07 نتائج الدراسة الأساسية

مقدمة

مقدمة:

تزايد الاهتمام بموضوع جودة الحياة بتطور علم النفس الإيجابي الذي يركز على الجانب النمائي والإيجابي في شخصية الفرد واستغلال إمكانياته وطاقته بهدف تحقيق السعادة في حياته. حيث يشير مفهوم جودة الحياة إلى الظروف والشروط الذاتية والموضوعية التي تجعل حياة الفرد حياة جيدة. وتتعلق الظروف والشروط الذاتية بشخصية الفرد وتقديره الشخصي لحياته؛ في حين تتعلق الظروف الموضوعية بالبيئة التي يعيش فيها الفرد بكل جوانبها المادية، السياسية، الثقافية، الاجتماعية، الصحية والتعليمية. فمفهوم جودة الحياة مفهوم مرتبط بمعاني الرضا عن الحياة والسعادة، وهو ما ينشده أي فرد في حياته. ولقد ظهر هذا المفهوم بداية مقترنا بالبحوث الطبية وبالأشخاص ذوي الإعاقة بهدف تحسين جودة حياة المرضى والأشخاص ذوي الإعاقة، ليمتد بعدها ويشمل مختلف فئات المجتمع في كافة المجالات. ومن الفئات التي حظيت بالاهتمام في مجال جودة الحياة هي فئة المراهقين، وذلك لكون هذه الفئة تمر بمرحلة حاسمة في تكوين الشخصية وهي مرحلة المراهقة التي تتميز بعدة تغيرات جوهرية في مختلف جوانب الشخصية: الجسمية، الانفعالية، العقلية والاجتماعية. وهي تغيرات تولد لدى المراهق حاجات متعددة، وتضعه أمام تحديات كثيرة تزداد حدة وتعقيدا في مرحلة المراهقة المتوسطة التي تمتد بين 14-18 سنة؛ إذ عادة ما تتزامن هذه المرحلة العمرية بمرحلة التعليم الثانوي وهي المرحلة التي تتضح فيها معالم المستقبل المهني للفرد.

وتلعب الأسرة دورا محوريا في بناء شخصية المراهق ومساعدته على تجاوز ومواجهة مختلف التحديات. لذلك نجد أن العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت جودة حياة المراهق؛ ركزت على الأسرة وأثرها في تحسين حياة أفرادها متناولة جودة الحياة الأسرية وسبل تحقيقها.

وتشير جودة الحياة الأسرية إلى كل ما يجعل حياة المراهق حياة جيدة داخل أسرته؛ يسودها الشعور بالسعادة والرضا عن المعاملة الوالدية والعلاقات الأسرية، والإحساس بالدعم والمساندة والاستمتاع بالظروف المادية والصحية للأسرة ككل. وجودة الحياة الأسرية تزود المراهق بالمهارات الحياتية اللازمة التي تمكنه من مواجهة تحديات المراهقة من جهة؛ وتحديات المرحلة الدراسية وبناء مستقبله من جهة أخرى، بل وتجعل منه مواطناً صالحاً فاعلاً في مجتمعه ووطنه. وتعد المهارات الحياتية من المتطلبات الضرورية التي تساعد الفرد على التكيف ومواجهة متطلبات هذا العصر وتغييراته السريعة. حيث تشير هذه المهارات إلى قدرة السلوك التكيفي الإيجابي التي تمكن الأفراد من التعامل بفعالية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية⁽¹⁾، وهي تتنوع لتشمل مختلف جوانب الشخصية: الجسمية، العقلية، الانفعالية والاجتماعية. وبذلك فالحياة الأسرية الجيدة يمكنها أن تساهم في اكتساب المراهق لمختلف المهارات الحياتية.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتتناول العلاقة بين جودة الحياة الأسرية والمهارات الحياتية لدى المراهق المتمدرس. واشتملت في شقها النظري على فصل تمهيدي؛ تناول الإطار العام للدراسة تم فيه طرح إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، توضيح أهداف الدراسة وأهميتها، ومن ثم أهم الدراسات السابقة التي تناولت بالبحث متغيرات الدراسة وطرح الفرضيات ليتم بعدها ضبط مفاهيم الدراسة.

ويأتي الفصل الأول في هذا البحث ليتطرق إلى جودة الحياة الأسرية. حيث تم بداية تناول جودة الحياة بصفة عامة من خلال التطرق إلى المفهوم والاتجاهات النظرية التي حاولت تفسيره. وكذا مظاهر الجودة وبعض النظريات التي حاولت بناء تصور من أجل الرقي بجودة الحياة. ثم تم بعد

(1) WHO, W. H, Life skills for children and adolescents in schools, 1993, pp 1-3

ذلك التفصيل في جودة الحياة الأسرية من خلال التطرق إلى مفهومها وقياسها ونظرية جودة الحياة الأسرية.

تناول الفصل الثاني المهارات الحياتية، حيث سلط الضوء بداية على المهارات الحياتية بصفة عامة من حيث المفهوم، الخصائص، الأهمية، شروط الاكتساب والتصنيفات المختلفة للمهارات. ثم تم تناول مجموعة المهارات المختارة بالدراسة بشيء من التفصيل، وتمثلت هذه المهارات في: مهارات الاتصال، مهارات حل المشكلات، مهارات مواجهة الضغوط ومهارات الاستنكار.

أما الفصل الثالث فتناول المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية، حيث تم فيه التطرق إلى مفهوم المرافقة وتفسيراتها وكذا خصائص النمو وحاجات المراهق الثانوي ثم جودة الحياة الأسرية والمهارات الحياتية لديه.

وتناولت الدراسة في شقها الميداني؛ الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة بداية بالدراسة الاستطلاعية من خلال أهدافها، ومجالها، وعينتها وأدواتها. ثم الدراسة الأساسية ومنهجها ومجالاتها وعينتها والأساليب الإحصائية المستخدمة وكذا صعوبات الدراسة.

ليتم في الأخير عرض النتائج التي توصلت لها الدراسة، ومناقشتها في ضوء الفرضيات والإطار النظري الذي تم تناوله سابقا.

الإطار النظري

فصل تمهيدي: الإطار العام للدراسة.

1. الإشكالية.
2. أهداف الدراسة.
3. أهمية الدراسة.
4. الدراسات السابقة.
5. الفرضيات.
6. مفاهيم الدراسة.

1. الإشكالية:

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة بالغة الأهمية في حياة أي فرد، فهي أساس مرحلة الرشد، وهي المرحلة التي ينتقل فيها الفرد من تابع معتمد على الآخرين إلى راشد مستقل مسؤول عن نفسه وعن غيره، ويصبح عضوا له مكانته المتميزة في المجتمع. وهي مرحلة تميزها عدة تغيرات جوهرية في شكل الإنسان وجسمه وتفكيره وانفعالاته.

تبدأ المراهقة من سن 11 أو 12 سنة تقريبا بتغيرات جسمية سريعة نحو البلوغ وتنتهي في سن 20 أو 21 سنة ببلوغ سن الرشد. وتمتد المرحلة المتوسطة للمراهقة في الفترة بين 14 إلى 18 سنة، وهي بذلك تتزامن مع مرحلة التعليم الثانوي التي تعد من أهم المراحل التعليمية، إذ أنها المرحلة التي تؤهل إلى الدخول إلى الجامعة ومن ثم اختيار المهنة التي سيمارسها الفرد بعد تخرجه. فمرحلة التعليم الثانوي هي مرحلة الانتقال بين ما يطمح إليه الفرد وبين ما سيكون عليه مستقبلا. وبذلك فمرحلة المراهقة تحدد ملامح الشخصية التي سيكون عليها المراهق في مرحلة الرشد، ويحدد التعليم الثانوي ملامح مستقبله المهني.

وتلعب الأسرة دورا هاما في تشكيل شخصية المراهق وتساهم في بناء مستقبله؛ حيث تسهم في تلبية وإشباع حاجات المراهق المختلفة، وتساعد على اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية ومواجهة ضغوط الحياة وتحدياتها.

وقد أكدت العديد من الدراسات على دور الأسرة في بناء شخصية المراهق، حيث نجد دراسة (الشقران، 2011) أكدت على دور التنشئة الأسرية في تحقيق الهوية النفسية للمراهق. في حين أكدت دراسة (فراخ، 2011) على دور الاتصال الوالدي في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للمراهق.

كما أكدت العديد من الدراسات على أن العلاقات الأسرية التي يسودها الخلاف والتوتر قد تكون سببا في ظهور الاضطرابات والمشاكل السلوكية لدى المراهق. ففي دراسة (النوفلي 2014) حول نوعية الحياة والتغيرات المجتمعية وتأثيرها على المشكلات السلوكية للطلاب بالمدارس وتصور مقترح لمواجهتها؛ أكدت النتائج أن فقدان التوجيه الاجتماعي والتربوي السليم من الأسرة، إضافة إلى الخلافات الأسرية كان وراء انتشار المشكلات السلوكية للطلاب. وبذلك فالأسرة عامل حاسم في تحقيق الحياة الجيدة للمراهق أو في تحقيق جودة حياة المراهق.

ويشير مفهوم جودة الحياة إلى كون المراهق يعيش حياة جيدة يستمتع فيها بالصحة الجسدية والعقلية والانفعالية⁽¹⁾، كما يشير مفهوم جودة الحياة إلى تمتع المراهق بحالة صحية وبدنية سليمة، والتمتع بحالة نفسية وانفعالية مرتفعة سمتها السعادة والأمل والتفاؤل والتمتع بحالة دينية وإيمانية وروحانية، إضافة إلى تلقي المراهق للدعم والمساندة المناسبين⁽²⁾.

وترتبط جودة الحياة بالمشاعر العامة بالرضا والسرور، وإمكانيات تطوير الذات، ومشاعر الالتزام أو الانتماء الاجتماعي الإيجابي⁽³⁾.

ويرى روت فينهوفين (R.Veenhoven) أن إمكانيات الفرد ورغبته في تحقيق حياة جيدة ذات معنى والاستمتاع بها لا يكفي لتحقيق جودة الحياة؛ إذ لابد من توفر ظروف بيئية ملائمة مساعدة سواء كانت هذه الظروف مادية أو اجتماعية.

(1) أبوالحو نعمة عبد ربه عبد الكريم، جودة الحياة وعلاقتها ببعض الخصائص الشخصية والاجتماعية لدى الطالبة الجامعية المبدعة، رسالة دكتوراة في فلسفة التربية، قسم علم النفس جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 2013، ص 16

(2) أبوركبة رضوان عبد الرحمان أحمد، برنامج إرشادي لتحسين جودة الحياة لدى أمهات الأطفال المعاقين عقليا، رسالة دكتوراة في الفلسفة في التربية، قسم علم النفس جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 2016، ص 62

(3) Schalock. R, La qualité de vie conceptualisation ,mesure et application, Revue Francophone de la deficiance intellectuelle, Vol 04 N° 02, 1993 , p 138

كما أكدت النظرية التكاملية في جودة الحياة على أن تحقيق جودة الحياة يتم من خلال التفاعل بين جودة الحياة الذاتية وجودة الحياة الموضوعية وجودة الحياة الوجودية. وتتمثل جودة الحياة الذاتية في نظرة الفرد لحياته وتقييمه لها، وتشمل الرفاه والرضا عن الحياة ومعنى الحياة. أما جودة الحياة الموضوعية فتتأثر بالثقافة التي ينتمي إليها الفرد، وتعكس قدرته على التكيف مع ثقافته ومجتمعه. في حين تجعل جودة الحياة الوجودية لحياة الفرد معنى وعمقا وتشعره بالانسجام والتوافق.

ولقد حاولت العديد من الدراسات تسليط الضوء على ما من شأنه أن يرقى بجودة الحياة لدى المراهق ويعززها لاسيما المراهق المتمدرس. وفي هذا الصدد نجد دراسة (هدى حليمة، 2016) أكدت على الجانب الروحي أو الديني في تحقيق جودة الحياة لدى المراهقين من الجنسين. في حين أن دراسة (حبي، 2015) أظهرت أهمية الذكاء الانفعالي في الرقي بجودة حياة التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي. أما دراسة (بن عيشوبة وكريوش، 2016) فأكدت تأثير نمط التفكير على جودة الحياة لدى المراهق المتمدرس.

وإذا كانت هذه الدراسات وغيرها قد تناولت جودة حياة التلميذ أو المراهق المتمدرس بصفة عامة؛ فإننا نجد دراسات أخرى تناولت جانبا مهما من جوانب جودة الحياة؛ وهو الجانب الأسري مركزة بذلك على جودة الحياة الأسرية للتلميذ في علاقتها بمختلف المتغيرات.

وفي هذا الصدد كشفت دراسة (رانيا علي، 2017) على أهمية جودة الحياة الأسرية في تحقيق الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ. وتناولت دراسة (الشهب، 2017) علاقة جودة الحياة الأسرية بسلوك المواطنة لدى الأبناء.

إن مفهوم جودة الحياة الأسرية مفهوم حديث؛ حيث عقد أول اجتماع حول الموضوع من طرف مجموعة من الباحثين سنة 2000 في ندوة خاصة حول الأسر التي تضم فردا ذو إعاقة ذهنية.⁽¹⁾

وهو يشير - مفهوم جودة الحياة الأسرية- إلى الشروط التي يتم فيها تلبية حاجات الأسرة، ويستمتع فيها أفراد الأسرة بحياتهم معا كأسرة، ولديهم فرصة للقيام بأشياء مهمة بالنسبة لهم.⁽²⁾ كما أنها شعور ديناميكي برفاهية الأسرة بشكل جماعي ومعلوم من قبل أعضائها، حيث احتياجات الفرد والأسرة تتفاعل.⁽³⁾

وتشمل جودة الحياة الأسرية على عدة أبعاد؛ تتمثل في التفاعلات الأسرية الداخلية والخارجية، الممارسات الوالدية، والمشاكل والنزاعات الأسرية، ومدى قدرة الأسرة على إشباع الحاجات النفسية وتوفير المساندة لأفرادها بما يجعلهم يشعرون بالسعادة والتوافق الأسري، إضافة إلى مدى توفر الجانب المادي وظروف المعيشة داخل الأسرة، ومدى قدرة أفرادها على إقامة علاقات اجتماعية وتفاعلات خارج الأسرة ومقدار ما يتلقونه من مساندة خارجية.⁽⁴⁾

(1) Zuna, N. I., Turnbull, A., & Summers, J. A, Family Quality of Life: Moving From Measurement to Application, Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities vol 6 N°1, 2009 , p 25.

(2) Park, et al, Toward assessing family outcomes of service delivery , validation of a family quality of life survey, Journal of intellectual disability research, volume 47, Issue 4-5, 2003, p 368

(3) Zuna, N., Summers, J. A., Turnbull, A. P., Xiaoyi, H., & Xu, S, Theorizing About Family Quality of life, Social Indicators Research Series 41, 2010, p 262

(4) أبوالحسن سميرة عبد السلام، فاعلية برنامج إرشادي لتحسين نوعية الحياة الأسرية في خفض حدة الانفعالات السلبية لدى الإخوة المعاقين عقليا، المؤتمر الاقليمي الأول لقسم علم النفس بعنوان "توعية الحياة والتغيرات المجتمعية، جامعة القاهرة، مصر، 2014، ص ص 257-258

وتؤثر جودة الحياة الأسرية تأثيراً بالغاً في حياة المراهق المتمدرس؛ حيث توصلت دراسة (عبد الوهاب وشند، 2010) إلى تأثير جودة الحياة الأسرية على فاعلية الذات، فجودة الحياة الأسرية تؤثر بشكل إيجابي فيما يعتقده المراهق عن نفسه، وعن قدراته في القيام بمختلف المهام التي تتطلبها مختلف المواقف في الحياة. حيث تتطلب هذه القدرات امتلاك المراهق لمجموعة من المهارات في حياته؛ تسمح له بمواجهة صعوبات الحياة، وتحدياتها، والتفاعل معها على نحو إيجابي.

ويشير مفهوم المهارات الحياتية إلى مجموعة الأدوات التي تساعد الأفراد على التفاعل بنجاح مع مواقف الحياة اليومية.⁽¹⁾ وهي سلوك تكيفي إيجابي يساعد الفرد على التعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية؛ من خلال ترجمة المعلومات التي يعرفها، والاتجاهات والقيم التي يشعر بها، ويفكر ويعتقد فيها، وتوظيفها في تحديد ما ينبغي عمله.⁽²⁾

كما تتضمن المهارات الحياتية مجموعة من المهارات الشخصية، والاجتماعية، والعلمية، والتكنولوجية التي تمكن الفرد من بناء ذاته ضمن سياق اجتماعي، اقتصادي، سياسي وعلمي، وتجعله قادراً على فهم الحياة، والتعامل الصحيح مع المستقبل.⁽³⁾

وبذلك تحتل المهارات الحياتية أهمية بالغة في حياة المراهق المتمدرس؛ إذ أنها تساعد على تحمل المسؤولية وتحقيق الاستقلال الذاتي، كما تمكنه من مواجهة مشكلات الحياة وضغوطها. فالمهارات هي التي تمكنه من اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، كاختيار التخصص الدراسي، ونوع

(1) وهبة زين العابدين محمد علي، مقياس المهارات الحياتية، المكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، 2016، ص 5

(2) أبوحامد ناصر الدين، المهارات الحياتية الشخصية، الاجتماعية والمعرفية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2017، ص 22

(3) عامر طارق عامر، المهارات الحياتية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع، 2015، ص 99

المهنة التي سيزاولها بعد إنهاء مشواره الدراسي. كما تنمي المهارات لدى المراهق التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين.⁽¹⁾

إن المهارات الحياتية تجعل من هذا المراهق فردا مسؤولا، مدركا لتأثير اختياراته على ذاته وأسرته ومجتمعه، وتجعل منه فردا محترما لحقوق واحتياجات الآخرين، مما يعد للمجتمع أفرادا قادرين على مواجهة التغيرات الدولية والمحلية.⁽²⁾

وتشمل المهارات الحياتية حسب منظمة الصحة العالمية: مهارات اتخاذ القرار، مهارات حل المشكلات، مهارات التفكير الإبداعي، مهارات التفكير النقدي، مهارات التواصل الفعال، مهارات العلاقات الشخصية، مهارات الوعي الذاتي، مهارات التعاطف، مهارات إدارة العواطف، مهارات إدارة الضغوط.⁽³⁾

ويصنفها البعض إلى مهارات معرفية؛ كمهارات حل المشكلات واتخاذ القرار، المهارات الحركية كالتمثيل الصامت، والمهارات الاجتماعية كمهارات التحدث والإصغاء إلى الآخرين واحترام أفكارهم.⁽⁴⁾

وبذلك فالمهارات الحياتية تتعدد وتتنوع لتغطي مختلف جوانب الشخصية: الجسمية، العقلية، الانفعالية والاجتماعية. وهي تؤهل المراهق لمزاولة مختلف المهن، وتمكنه من التعامل بفعالية وإيجابية مع مشكلات الحياة وتحدياتها. كما أنها تجعل منه مواطنا صالحا مفيدا لمجتمعه ووطنه.

(1) يوسف سليمان عبد الواحد، المهارات الحياتية، عمان: دارالمسيرة للنشر والتوزيع، 2015، ص ص 29-30

(2) عبد المعطي أحمد حسين و مصطفى دعاء محمد، المهارات الحياتية، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع، 2008، ص ص 23-31

(3) WHO, W. H, op cite, 1993, pp 1-3

(4) عامر طارق عامر، مرجع سابق، ص ص 84-85

ومن أهم المهارات التي يحتاجها المراهق في حياته؛ -لاسيما المراهق في مرحلة الثانوي- نجد مهارات حل المشكلات، والتي تتضمن استخدام المراهق لمختلف قدراته العقلية للتغلب على موقف أو أزمة بحاجة إلى حل ومعالجة. ويندرج تحت مهارات حل المشكلات؛ القدرة على تحليل أسباب المشكلة، وإيجاد اختيارات مختلفة للتعامل مع تلك الأسباب، واتخاذ قرارات وإجراءات مؤثرة.⁽¹⁾ وبذلك فإن مهارات حل المشكلات لا تمكن المراهق من حل المشكلات التي تواجهه وحسب؛ بل وتمكنه من اتخاذ قرارات مصيرية في حياته.

ويعاني المراهق الثانوي ضغوطا مختلفة، تفرضها التغيرات التي تصاحب مرحلة المراهقة وما ينشأ عنها من حاجات، كما تفرضها المرحلة الدراسية التي ينتمي إليها. ويرى أريكسون (E Erikson) أن الأزمة الرئيسة التي تميز المراهقة هي أزمة البحث عن الهوية. حيث نجد المراهق يتطلع لاختيار أدوار مختلفة ومختلطة. فهو يريد أن يكون الراشد المستقل عن الأسرة، الزميل المخلص لأصدقائه، وكذا الابن الطيب في المجتمع وفي الأسرة. وهو بذلك يواجه ضغطا حقيقيا من أجل التوفيق بين المتطلبات المتعارضة لهذه الأدوار.⁽²⁾

كما يعاني المراهق الثانوي عدة ضغوط نتيجة متطلبات المرحلة الدراسية. فمرحلة الثانوي مرحلة بالغة الأهمية إذ أنها المرحلة التي ترسم بداية الخطوات نحو المستقبل المهني المنتظر، بداية من خلال اختيار المراهق التخصص الذي يرغب فيه؛ وانتهاء بالدخول إلى الجامعة واختيار مهنة المستقبل.

(1) عبد المعطي ومصطفى، مرجع سابق، ص 63

(2) عطية محمود، ضغوط المراهقين والشباب وكيفية مواجهتها، القاهرة: مكتبة الأنجلوالمصرية، مصر، 2010،

وبذلك تظهر أهمية امتلاك المراهق لمهارات مواجهة الضغوط التي تمكنه من التعامل الإيجابي مع ما يواجهه من ضغوط. كما تتطلب منه امتلاك عادات استذكار فعالة تمكنه من تحقيق النجاح والانتقال إلى الجامعة.

ولابد للمراهق الذي يرغب في تأكيد ذاته، وبناء شخصية المتميزة في المجتمع، والمؤثرة في الآخرين من مهارات اتصال فعال. حيث تمكنه هذه المهارات من تكوين علاقات مع الآخرين، والتعبير عن ذاته ومشاعره وأرائه، وتزيد شعوره بالمسؤولية.

إن المهارات الحياتية تمكن المراهق من بناء شخصيته المتميز والفعالة في المجتمع. وهو بناء تساهم فيه الحياة الأسرية الجيدة التي يسودها الحب، الاحترام، الاهتمام، الرعاية والمساندة، ويتمتع فيها أفراد الأسرة بظروف صحية ومعيشية ملائمة. وهذا ما توصلت إليه دراسة (دهينقرا وشانهان 2018 Dhingra & Chanhana) التي أكدت على تأثير طريقة تربية الوالدين، وكذا مستوى تعليمهما، والوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة على مستوى المهارات الحياتية لدى المراهقين.

انطلاقاً مما سبق؛ جاءت هذه الدراسة لتبحث العلاقة بين جودة الحياة الأسرية والمهارات الحياتية لدى المراهق المتمدرس. وذلك من خلال الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي:

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة الأسرية والمهارات الحياتية لدى

المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي؟

وينبثق عن هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة الأسرية ومهارات حل المشكلات

لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي؟

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة الأسرية ومهارات الاتصال لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي؟
- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة الأسرية ومهارات مواجهة الضغوط لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي؟
- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة الأسرية ومهارات الاستذكار لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى جودة الحياة الأسرية لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى المهارات الحياتية لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى)؟

2. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف تتمثل في:

- الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة الأسرية وبعض المهارات الحياتية لدى المراهق المتمدرس.
- الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة الأسرية ومهارات حل المشكلات لدى المراهق المتمدرس.
- الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة الأسرية ومهارات الاتصال لدى المراهق المتمدرس.
- الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة الأسرية ومهارات مواجهة الضغوط لدى المراهق المتمدرس.

- الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة الأسرية ومهارات الاستذكار لدى المراهق المتمدرس.

- الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في مستوى جودة الحياة الأسرية والمهارات الحياتية لدى المراهق المتمدرس.

3. أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع المتناول بالدراسة من جهة؛ ومن مجتمع الدراسة من جهة أخرى.

- فبالنسبة للموضوع؛ تتجلى الأهمية في الدور البالغ الذي تلعبه الأسرة في تكوين وبناء شخصية الأبناء، وتأهيلهم لأن يكونوا راشدين صالحين مساهمين في بناء المجتمع. إضافة إلى ذلك فإنه وعلى الرغم من تزايد الاهتمام بموضوع جودة الحياة بصفة عامة من قبل الباحثين؛ إلا أن جودة الحياة الأسرية بصفة خاصة لا يزال - حسب إطلاع الباحثة - يعاني ندرة في الدراسات التي تناولته، وتأمل الباحثة أن تكون دراستها إضافة في مجال البحث في موضوع جودة الحياة الأسرية في الجزائر والعالم العربي على حد سواء.
- كما أن المهارات الحياتية لها أهمية بالغة في حياة المراهق؛ لكونها تمكنه من مواجهة مختلف تحديات وصعوبات الحياة، وليس ذلك وحسب؛ بل إنه يحتاجها في كل زمان ومكان في حياته: البيت، الشارع والمدرسة. فالمهارات الحياتية تمكنه من التكيف الإيجابي، وتجعله يتعامل بفعالية مع متطلبات الحياة وتحدياتها.

- أما بالنسبة لمجتمع الدراسة؛ وهو المراهق المتمدرس؛ فتتجلى الأهمية في كون مرحلة المراهقة تعد مرحلة حاسمة في حياة الإنسان، يصبح بعدها الفرد راشدا متمتعا بحياة

مستقلة. كما تكمن الأهمية كذلك؛ في تزامن هذه المرحلة من المراقبة بمرحلة التعليم الثانوي التي تعد مرحلة دراسية بالغة الأهمية تبدأ فيها ملامح الحياة المهنية للفرد في الظهور باختيار التخصص. وليس ذلك وحسب؛ بل إن عينة الدراسة تمثلت في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، وهو الامتحان الذي يعتبر تأشيرة الدخول إلى الجامعة، ومن ثم اختيار المهنة المستقبلية.

- كما يمكن أن تكون هذه الدراسة ونتائجها فرصة للعاملين في مجال الإرشاد؛ من أجل تصميم برامج إرشادية تشارك فيها الأسرة بهدف تنمية المهارات الحياتية لدى المراهقين.
- محاولة الدراسة تزويد الباحثين مستقبلاً بأداتين لقياس متغيري جودة الحياة الأسرية والمهارات الحياتية.

4. الدراسات السابقة:

رغم تزايد البحوث والدراسات حول موضوع جودة الحياة عموماً؛ إلا أن موضوع جودة الحياة الأسرية لا زال يعاني - حسب اطلاع الباحثة - ندرة في الدراسات. وفيما يلي مجموعة من الدراسات التي تناولت جودة الحياة لدى التلميذ.

1.4 متغير جودة الحياة الأسرية:

- دراسة (تشيك ولي 2007 Shek & Lee)⁽¹⁾ حول جودة الحياة الأسرية وجودة الحياة الانفعالية لدى المراهقين الصينيين. حيث أجريت الدراسة على عينة من المراهقين الصينيين بلغ عددهم: 2758 مراهقاً أجابوا على مقياس للجودة تضمن الأبعاد التالية: جودة الوالدية، جودة علاقة الطفل بالوالدين. وتتضمن جودة الحياة

(1) Shek, Daniel T L. & Lee, T Y, Family life quality and emotional quality of life in chinese adolescents with and without economic disadvantage, Social Indicators Research 80, 2007, pp 393-410

الوالدية: الانتظارات، الرقابة، الضبط، التوقع، النصح، المسؤولية الوالدية. أما جودة علاقة الأبناء مع الوالدين فتضمنت: الرضا عن تحكم الوالدين، الاستعداد للتواصل مع الوالدين، ثقة الوالدين في المراهق وثقة المراهق في الوالدين. أما مقياس جودة الحياة الانفعالية فتضمن الأبعاد التالية: اليأس، التسلط، الرضا عن الحياة وتقدير الذات.

وتوصلت الدراسة إلى أن الجودة الوالدية وجودة العلاقة بالوالدين كانت أضعف في الأسر الفقيرة مقارنة بالأسر غير الفقيرة، وكانت الفروق أكثر وضوحاً في الجودة الوالدية الأبوية.

- دراسة (عبد الوهاب وشند 2010)⁽¹⁾ التي هدفت إلى محاولة الكشف عن مدى وطبيعة العلاقة بين إدراك الأبناء لجودة الحياة الأسرية وتأثيرها على فاعلية الذات لدى الأبناء المراهقين من الجنسين. كما هدفت إلى اختبار الفروق التي تعزى لتأثير النوع على إدراك جودة الحياة الأسرية وفاعلية الذات. وبلغ عدد أفراد العينة 200 طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول والثاني؛ تراوحت أعمارهم الزمنية من 15-17 سنة ممن هم مقيمون مع والديهم. واستخدمت الباحثتان مقياس جودة الحياة الأسرية من إعدادهما، وكذلك مقياس فاعلية الذات من إعداد جيريسالم وستشوارزر (Jerusalem ;M &Schwarzer.R).

وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج؛ من بينها وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة الأسرية وفاعلية الذات. ووجود فروق دالة إحصائية على كل من مقياس جودة الحياة الأسرية ومقياس فاعلية الذات بين الذكور والإناث لصالح الإناث. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق تعزى لتأثير المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة على مقياس جودة

(1) عبد الوهاب أماني عبد المقصود وشند، سميرة محمد، جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى عينة من الأبناء المراهقين، المؤتمر الخامس عشرة لمركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس بعنوان " الإرشاد النفسي وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة"، 2010، ص ص 491-536.

الحياة الأسرية لكل من الذكور والإناث، وذلك لصالح ذوي الدخل الاجتماعي الاقتصادي الأعلى. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق تعزى لتأثير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة على مقياس فاعلية الذات لدى كل من الذكور والإناث، وذلك لصالح ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي الأعلى.

- دراسة (بحرة 2014)⁽¹⁾ بعنوان جودة حياة التلميذ وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الجودة والتحصيل ومعرفة الفروق بين المنخفضين والمرتفعين في جودة الحياة من حيث الجنس والتفاعل الثنائي بينهما. ومن حيث المنخفضين والمرتفعين في جودة الحياة من حيث الجنس وتاريخ الميلاد ونوع المؤسسة والتفاعل الثلاثي بينهم، وكذلك معرفة الفروق بين الجنسين والفروق من حيث مستوى الدخل ونوع المؤسسة في جودة الحياة. وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعاً، وتصدرته جودة الحياة الأسرية. كما توصلت إلى وجود علاقة بين جودة الحياة والتحصيل الدراسي. وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً في جودة الحياة من حيث المستوى المعيشي يعود لذوي الدخل المتوسط.

- وفي دراسة (حبي، 2015)⁽²⁾ عن علاقة الذكاء الانفعالي بجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، تم تطبيق الدراسة على 250 تلميذاً في مرحلة الثانوي. حيث استخدمت الدراسة مقياس سامية خليل للذكاء الانفعالي ومقياس كاظم ومنسي لجودة الحياة. واعتمدت

(1) بحرة كريمة، جودة حياة التلميذ وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية و الأروطونيا، جامعة وهران الجزائر، 2014.

(2) حبي عبد المالك، الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2015.

الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الأساليب الإحصائية المتمثلة في: معامل الارتباط بيرسون، اختبار ت.

وتوصلت الدراسة لجملة من النتائج من بينها وجود علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى جودة الحياة بين التلاميذ الذكور والإناث. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى جودة الحياة بين تلاميذ السنة الأولى وتلاميذ السنة الثانية لصالح تلاميذ السنة الأولى.

- دراسة (صندوق، 2015)⁽¹⁾ بعنوان جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى عينة من المراهقين الثانويين. حيث هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين جودة الحياة الأسرية والتفوق الدراسي لدى عينة من المراهقين المتمدرسين على مستوى بعض ثانويات الأغواط، ومعرفة مستوى جودة الحياة الأسرية عند التلاميذ المتفوقين دراسيا، ومعرفة الفروق بين المتفوقين دراسيا وغير المتفوقين في جودة الحياة الأسرية. وكذلك معرفة الفروق في مستوى جودة الحياة تبعا لمتغيرات: الجنس والشعبة الدراسية. وطبقت الدراسة على 111 تلميذا متفوقا و 120 تلميذا غير متفوق. واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي مستخدمة مقياس جودة الحياة الأسرية لعبد الوهاب وشند.

وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى جودة الحياة الأسرية لدى التلاميذ المتفوقين مرتفع. كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين المتفوقين وغير المتفوقين في مستوى جودة الحياة.

(1) صندوق فريحة، جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى عينة من المراهقين الثانويين بالأغواط، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة تليجي عمار، الأغواط، 2015.

كما أنه لا وجود لفروق دالة في مستوى جودة الحياة تعزى لمتغيري الجنس والشعبة سواء عند المتفوقين أو غير المتفوقين دراسيا.

- وهدفت دراسة (هدى حليلة 2016)⁽¹⁾ إلى معرفة العلاقة بين الهوية الدينية وجودة الحياة لدى المراهقين من الجنسين، والمقارنة بين الذكور والإناث في إدراك الهوية الدينية، وكذلك إدراك جودة الحياة. واستخدمت الباحثة المنهج الارتباطي المقارن حيث تكونت العينة من 200 مراهقا ومراهقة؛ تراوحت أعمارهم بين 16 و 18 سنة. واستخدمت الباحثة مقياس الهوية الدينية ومقياس جودة الحياة من إعدادها.

وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج من بينها: وجود علاقة ارتباطية بين إدراك الهوية الدينية وجودة الحياة لدى المراهقين من الجنسين. ووجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدراك جودة الحياة (مقياس الصحة، معيار خصائص الشخصية السوية ومقياس الاجتماعية) لصالح الذكور. وتوصلت الدراسة كذلك إلى عدم وجود فروق دالة على مقياس جودة الحياة تبعا لنوع التعليم: ثانوي عام، فني، تجاري. وكذلك عدم وجود فروق تعزى لمتغير الصف الدراسي.

- أما دراسة (الشربيني وحافظ 2016)⁽²⁾ حول جودة الحياة المدركة لدى المراهقين والتفكير الإبداعي، فقد هدفت الى دراسة العلاقة بين جودة الحياة المدركة لدى المراهقين والمتمثلة في جودة: العلاقات الأسرية، جودة البيئة السكنية وجودة البيئة التعليمية والتفكير الإبداعي

(1) حليلة هدى محمد إبراهيم، إدراك الهوية الدينية وعلاقتها بجودة الحياة لدى المراهقين من الجنسين، رسالة ماجستير، قسم الدراسات النفسية للأطفال، جامعة عين شمس، مصر ، 2016.

(2) الشربيني ريهام اسماعيل، وحافظ دعاء محمد زكي، جودة الحياة كما يدركها المراهقون وعلاقتها بالتفكير الإبداعي، Alexandria Journal of Agricultural Sciences ، عدد 61، 2016، ص ص 169-196.

بمحاوره الثلاثة: الطلاقة، المرونة والأصالة. حيث استخدمت الباحثة أداتين من إعدادها وأجريت الدراسة على عينة قوامها 200 مراهقا من مدراس الثانوية.

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين جودة الحياة المدركة والتفكير الإبداعي لدى المراهقين. كما توصلت إلى أن مستوى إدراك المراهقين لجودة الحياة كان متوسطا. ووجود فروق دالة إحصائيا بين الأبناء المراهقين عينة الدراسة في جودة الحياة تبعا لنوع المدرسة لصالح طلاب المدراس الحكومية العادية.

- دراسة (بوعاية 2016)⁽¹⁾ حول أبعاد جودة الحياة الأكثر شيوعا، وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى عينة من الشباب الجامعي. وهدفت إلى التعرف على أكثر أبعاد جودة الحياة شيوعا لدى عينة من الشباب الجامعي بلغ عددها 100 شابا من جامعة المسيلة. وكذا معرفة أبعاد التفكير الإيجابي الأكثر شيوعا، إضافة إلى التحقق من العلاقة بين أبعاد جودة الحياة والتفكير الإيجابي لدى أفراد العينة. واستخدمت الدراسة مقياس جودة الحياة لمنسي وكاظم (2006) ومقياس التفكير الإيجابي لعبد الستار (2010).

وأُسفرت النتائج على أن أكثر أبعاد جودة الحياة شيوعا هي حسب الترتيب: جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، جودة التعليم والدراسة، جودة العواطف، جودة الصحة العامة، جودة الشغل والوقت. أما أكثر أبعاد التفكير الإيجابي شيوعا فهي بالترتيب: التقبل غير المشروط للذات، الشعور العام بالرضا، التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين، حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي، السماحة والأريحية، الذكاء الوجداني، الضبط الانفعالي، التفتح المعرفي،

(1) بوعاية يمينة، أبعاد جودة الحياة الأكثر شيوعا وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى عينة من الشباب الجامعي، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، مجلد 1 عدد 9، 2016، ص ص 78-115.

تقبل المسؤولية الشخصية. كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين جودة الحياة والتفكير الإيجابي.

- دراسة (بن عيشوبة وكربوش 2016)⁽¹⁾ بعنوان التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى المراهق المتمدرس. حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين نمط التفكير وجودة الحياة لدى المراهق المتمدرس. وتكونت عينة الدراسة من 180 تلميذاً على مستوى المؤسسات التعليمية لمدينة المدية. واستخدم الباحثان مقياس إبراهيم عبد الستار للتفكير الإيجابي، ومقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة الذي أعده كاظم ومنسي. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه دالة وقوية بين نمط التفكير وجودة الحياة عند المراهق المتمدرس.

- وتناولت (شهب 2017)⁽²⁾ جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بسلوك المواطنة لدى الأبناء. حيث أجريت على عينة قدرها 300 تلميذاً ثانوياً. حيث استخدمت الباحثة مقياس جودة الحياة من إعدادها، ومقياس سلوك المواطنة لرياض أبازيد. وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة الأسرية وسلوك المواطنة لدى التلاميذ عينة الدراسة. ووجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجات جودة الحياة الأسرية.

(1) بن عيشوبة بلال وكربوش فتيحة، التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى المراهق المتمدرس، مجلة آفاق لعلم الاجتماع، مجلد 6، عدد 1، 2016، ص ص 63-77.

(2) لشهب أسماء، جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بسلوك المواطنة لدى الأبناء، مجلة البحوث والدراسات، عدد 24-4، 2017، ص ص 359-376.

وفي دراسة (رانيا علي 2017)⁽¹⁾ هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة الأسرية والدافعية للإنجاز لدى عينة من التلاميذ المتأخرين دراسيا. وتكونت العينة من 162 تلميذا وتلميذة من المتأخرين دراسيا من صفوف الإعدادي. حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ومقياس جودة الحياة الأسرية من إعدادها، واختبار دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين إعداد فاروق عبد الفتاح موسى.

وقد أسفرت النتائج على وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة الأسرية والدافعية للإنجاز، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في جودة الحياة الأسرية. وكذا عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للمستوى الاجتماعي والثقافي.

- أما دراسة (بن خليفة ولحشرش 2017)⁽²⁾ فهدفت إلى الكشف عن مستوى جودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ضوء متغيري النوع والشعبة الدراسية على مستوى بعض ثانويات ولاية الوادي، بالإضافة إلى معرفة الفروق التي تعزى لمتغير الجنس، وكذا الشعبة الدراسية خلال الموسم الدراسي 2015/2016. وأجريت الدراسة على عينة قوامها 61 تلميذا وتلميذة. وقد اعتمد الباحثان المنهج الوصفي، كما تم تطبيق مقياس جودة الحياة إعداد كاظم ومنسي.

وأسفرت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الشعبة الدراسية. في حين أكدت النتائج على وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى جودة الحياة وذلك لصالح الإناث.

(1) علي رانيا محمد يوسف، جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى عينة من التلاميذ المراهقين المتأخرين دراسيا، رسالة ماجستير غير منشورة في التربية، قسم الصحة النفسية والإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر، 2017.

(2) بن خليفة محمد ولحشرش محمد، مستوى جودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ضوء متغيري الجنس والشعبة الدراسية، مجلة العلوم النفسية والتربوية، عدد 4(2)، 2017، ص ص 315-334.

- دراسة (عيادي وكشيشب 2018)⁽¹⁾ بعنوان جودة الحياة الأسرية لدى طلبة الجامعة. حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى جودة الحياة الأسرية لدى طلبة الجامعة، والكشف عن وجود فروق في مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغيري الجنس والسن. وطبقت الدراسة على 100 طالبا وطالبة حيث اتبع المنهج الوصفي، واستخدم مقياس جودة الحياة لمنسي وكاظم. كما استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية المتمثلة في: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، تحليل التباين واختبار ت. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعا، كما أنه لا وجود لفروق دالة في مستوى جودة الحياة الأسرية تعزى لمتغيري الجنس والسن.
- دراسة (فريير وفرييرا Freire & Ferreira 2018)⁽²⁾ بعنوان: جودة حياة المراهقين المرتبطة بالصحة: العلاقات بين الأبعاد النفسية السلبية والإيجابية. حيث تمثلت مجالات جودة الحياة المرتبطة بالصحة في: الرفاه المادي، الرفاه النفسي، الاستقلالية والعلاقة الوالدية، الأقران والدعم الاجتماعي، الوسط والبيئة المدرسية. في حين شملت الأبعاد النفسية السلبية: القلق، الاكتئاب والضغط. وتمثلت الأبعاد النفسية الإيجابية في: الذاتية، السعادة، التقدير الذاتي والرضى عن الحياة. وأجريت الدراسة على عينة قدرها: 465 طالبا ثانويا تراوحت أعمارهم بين 13-18 سنة، حيث بلغت نسبة الإناث 53.5%. وتوصلت الدراسة إلى أهمية الأبعاد النفسية الإيجابية والسلبية في التنبؤ بجودة الحياة المرتبطة

(1) عيادي نادية وكشيشب مراد، جودة الحياة الأسرية لدى طلبة الجامعة، مجلة دراسات وأبحاث، المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد 10 عدد 4 ، 2018، ص ص 538-546.

(2) Freire,T & Ferreira, G. , Health-related quality of life of adolescents: Relations with positive and negative psychological, International Journal of Adolescence and Youth, Vol 23, N°1, 2018, pp 11-24.

بالصحة. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في إدراك مختلف مجالات جودة الحياة المرتبطة بالصحة بين الذكور والإناث وذلك لصالح الذكور.

• **التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير جودة الحياة الأسرية:**

بعد عرض الدراسات التي اهتمت بجودة الحياة الأسرية يمكن التعقيب عليها إجمالاً في

النقاط التالية:

➤ **من حيث الأهداف:** اختلفت أهداف الدراسات السابقة من دراسة لأخرى:

- حيث نجد دراسات تناولت متغير جودة الحياة الأسرية بصفة خاصة، في حين تناولت دراسات أخرى متغير جودة الحياة عموماً، ومن الدراسات التي تناولت جودة الحياة نجد: دراسة (حبي 2015)، دراسة (هدى حليلة 2016)، دراسة (الشريبي وحافظ 2016)، دراسة (بن عيشوية وكربوش 2016)، دراسة (بن خليفة ولحشرش 2017)، دراسة (Freire & Ferreira 2018). أما الدراسات التي تناولت جودة الحياة الأسرية بصفة خاصة فنجد: دراسة (عبد الوهاب وشند 2010)، دراسة (صندوق 2015)، دراسة (لشهب 2017)، دراسة (رانيا علي 2017)، دراسة (عيادي وكشيشب 2018)، دراسة (Shek & Lee 2007).

- تناولت بعض الدراسات موضوع جودة الحياة بهدف الكشف عن مستواه لدى عينة من الطلبة أو التلاميذ في ضوء متغيرات: الجنس (ذكر، أنثى)، السن، الشعبة الدراسية. وفي هذا الصدد نجد دراسة (بن خليفة ولحشرش 2017) هدفت للكشف عن مستوى الجودة في ضوء متغيري الجنس والشعبة الدراسية. أما دراسة (عيادي وكشيشب 2018) فهذهت إلى الكشف عن مستوى جودة الحياة الأسرية لدى الطلبة في ضوء متغيري الجنس والسن.

في حين أغلب الدراسات الأخرى ربطت متغير الجودة بمتغيرات أخرى بهدف كشف العلاقة بينه وبين متغيرات أخرى: فاعلية الذات، التحصيل الدراسي، التفكير الإبداعي، الهوية الدينية... ويتعلق الأمر بدراسة (عبد الوهاب وشند 2010)، (بحرة 2014)، (حبي 2015)، (صندوق 2015)، (هدى حليلة 2016)، (الشرييني وحافظ 2016)، (بن عيشوية وكريوش 2016)، (الشهب 2017)، (رانيا علي 2017)، (Shek & Lee 2007)، (Freire & Ferreira 2018).

➤ من حيث المنهج: اعتمدت الدراسات المنهج الوصفي.

➤ من حيث العينة:

- إن العينة التي تناولتها الدراسات تمثلت في المراهق المتمدرس، حيث نجد دراسات تناولت المراهق في طور الإعدادي أو المتوسط كدراسة (بحرة 2014)، وأخرى - وهي الأغلب - تناولت المراهق في مرحلة الثانوي كدراسة (بن خليفة ولحشرش 2017)، (الشهب 2017)، (الشرييني وحافظ 2016)، (صندوق 2015)، (حبي 2015). أما دراسة (عيادي وكشيشب 2018) و(بوعاية 2016) فقد تناولت عينة الطلبة الجامعيين.

➤ من حيث الأدوات:

- تنوعت الأدوات التي استخدمتها الدراسات، حيث قام الباحثون ببناء الأدوات في حين استخدم آخرون مقاييس جاهزة. حيث تم بناء الأدوات في دراسة (عبد الوهاب وشند 2010)، (بحرة 2014)، (هدى حليلة 2016)، (الشرييني وحافظ 2016)، (الشهب 2017)، (رانيا علي 2017). واستخدم مقياس منسي وكاظم في دراسات (عيادي وكشيشب 2018)، (بن خليفة ولحشرش 2017)، (بن عيشوية وكريوش 2016)، (حبي

(2015)، (بوعاية 2016). واستخدمت دراسة (صندوق 2015) مقياس جودة الحياة الأسرية لأمني عبد الوهاب وسميرة شند.

➤ من حيث النتائج: تتلخص نتائج الدراسات السابقة حول جودة الحياة فيما يلي:

- توصلت بعض الدراسات إلى أن عينة الطلبة سواء في مرحلة المتوسط أو الإعدادي، مرحلة الثانوي وكذا مرحلة الجامعة يتمتعون بمستوى عال من جودة الحياة ويتعلق الأمر بدراسة (بحرة 2014)، (صندوق 2015)، دراسة (عيادي وكشيشب 2018)، أما في دراسة (الشربيني وحافظ 2016) و(بن خليفة ولحرش 2017) فكان مستوى الجودة متوسطا.
- لم يختلف مستوى الجودة في بعض الدراسات بين الذكور والإناث، ويتعلق الأمر بدراسة (حبي 2015)، (صندوق 2015)، (لشهب 2017)، (رانيا علي 2017)، (عيادي وكشيشب 2018). في حين لم يكن هناك فروق في مستوى الجودة بين الذكور والإناث في نتائج: دراسة (بن خليفة ولحرش 2017)، (الشربيني وحافظ 2016)، (هدى حليلة 2016)، (عبد الوهاب وشند 2010)
- أكدت الدراسة على أهمية جودة الحياة عموما وجودة الحياة الأسرية خصوصا وعلاقتها بكثير من المتغيرات المهمة. وفي هذا الصدد توصلت دراسة (عبد الوهاب وشند 2010) إلى تأثير جودة الحياة الأسرية على فاعلية الذات لدى الأبناء. وأكدت دراسة (بحرة 2014) أهمية الجودة بالنسبة للتحصيل الدراسي، أما دراسة (لشهب 2017) فكتشفت العلاقة بين جودة الحياة الأسرية وسلوك المواطنة لدى الأبناء، وأظهرت دراسة (رانيا علي 2017) العلاقة بين جودة الحياة الأسرية والدافعية للإنجاز لدى عينة من المتأخرين دراسيا. وتوصلت دراسة (بوعاية 2016) إلى تأثير جودة الحياة لاسيما الأسرية على

التفكير الإيجابي لدى الشباب الجامعي. في حين كشفت دراسة (الشرييني وحافظ 2016) تأثير جودة الحياة على التفكير الإبداعي لدى المراهقين.

وأكدت دراسة (حبي 2015) أهمية الذكاء الانفعالي في تحقيق جودة حياة التلاميذ، وأوضحت دراسة (هدى حليلة 2016) أهمية إدراك الهوية الدينية للمراهق في تحقيق جودة حياته. أما دراسة (بن عيشوية وكريوش 2016) فأظهرت تأثير التفكير الإيجابي في جودة حياة المراهق المتمدرس.

2.4 متغير المهارات الحياتية:

- دراسة (بوجلal 2009)⁽¹⁾ بعنوان المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة. حيث هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتفوق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وكذلك معرفة الفروق بين الجنسين في المهارات الاجتماعية والمقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مستوى المهارات الاجتماعية، ومعرفة مدى تأثير كل من الجنس والمستوى الدراسي على مستوى المهارات الاجتماعية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي. حيث تكونت عينة الدراسة من 360 تلميذا وتلميذة تراوحت أعمارهم بين 14 و 17 سنة. واستخدم الباحث اختبار المهارات الاجتماعية من إعداد رونالد ريجيو (R F Riggio) ترجمة وتعريب محمد السيد عبد الرحمان.

(1) بوجلal سعيد، المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة الجزائر، الجزائر، 2009.

وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين بعض المهارات الاجتماعية والتفوق الدراسي، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق في مستوى المهارات الاجتماعية يعزى لمتغير الجنس.

- دراسة (وافي 2010)⁽¹⁾ بعنوان المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية. حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية. حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من 262 طالباً وطالبة. واستخدم الباحث مقياساً للمهارات الحياتية من إعدادة.

وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود ارتباط بين المهارات الحياتية والذكاءات المتعددة، كما أظهرت أن مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة الثانوية مستوى جيد. وأنه لا توجد فروق دالة في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس أو المستوى التعليمي للوالدين. في حين وجدت فروق دالة إحصائية في مستوى المهارات الحياتية تعزى لمكان السكن.

- دراسة (الجهني 2011)⁽²⁾ بعنوان المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك التوكيدي والصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة. حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر النوع والصف والتفاعل بينهما على درجة طلبة الثانوية العامة على مقياس المهارات الاجتماعية، والتعرف على مستوى تأثير الأب والأم على درجة طلبة الثانوية العامة على

(1) وافي عبد الرحمن جمعة، المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، غزة: الجامعة الإسلامية، فلسطين، 2010
(2) الجهني عبد الرحمن بن عيد، المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك التوكيدي والصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة جامعة أم القرى، عدد 01، 2011، ص ص 193-238.

مقياس المهارات الاجتماعية، وتحديد العلاقة بين المهارات الاجتماعية والسلوك التوكيدي،
والعلاقة بين المهارات الاجتماعية والصلابة النفسية. حيث بلغ حجم العينة 386 طالبا
وطالبة.

وأُسفرت النتائج عن وجود فروق في بعض أبعاد المهارات الاجتماعية تعزى لمتغيري
الجنس والصف، في حين لا توجد فروق دالة إحصائية في درجات طلبة المرحلة الثانوية
على مقياس المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب والأم. كما توصلت
الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين المهارات الاجتماعية والصلابة النفسية، ووجود
علاقة بين المهارات الاجتماعية وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.

- دراسة (صاصيلا 2011)⁽¹⁾ بعنوان دور كلية التربية في جامعة دمشق في تنمية المهارات
الحياتية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة. حيث هدفت الدراسة إلى معرفة دور كلية
التربية في جامعة دمشق في تحقيق المهارات الحياتية المشتقة من متطلبات الاتجاه نحو
الجودة، ومدرسة المستقبل، والثقافة العلمية من وجهة نظر الطلبة. وهل تختلف درجة تحقق
تلك المهارات باختلاف الجنس والتخصص. واستخدمت الباحثة أداة من تصميمها طبقت
على عينة قدرها 150 طالبا وطالبة.

وأظهرت النتائج أن تحقق المهارات الحياتية حصل على تقدير متوسط لدى طلبة كلية
التربية. ولم تظهر فروقا ذات دلالة إحصائية في تحقيق المهارات الحياتية وفق متغير
الجنس، بل ظهرت فروق دالة إحصائية في امتلاك المهارات الحياتية وفق متغير
الاختصاص لصالح طلبة الارشاد النفسي.

(1) صاصيلا رانيا، دور كلية التربية في جامعة دمشق في تنمية المهارات الحياتية في ضوء الاتجاهات التربوية
المعاصرة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد 9، عدد 04، 2011، ص ص 162-190.

- دراسة (الزبيدي 2013)⁽¹⁾ بعنوان دور مقرر العلوم في تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. حيث هدفت الباحثة الى معرفة دور مقرر العلوم في تنمية المهارات الحياتية لدى الطالبات. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ومنهج تحليل محتوى مقرر العلوم للصف الأول المتوسط. وقد أعدت الباحثة قائمة المهارات الحياتية وعلى ضوءها صممت أداة تحليل المحتوى. وطبقت الدراسة على عينة قدرها 118 طالبة.

وأُسفرت النتائج على أن نسبة توفر المهارات الحياتية في مقرر العلوم للصف الأول متوسط نسبة متوسطة بلغت 68%. كما توصلت الدراسة إلى أن اكتساب الطالبات في اختبار المهارات الحياتية لم يصل لمستوى الإتقان حيث وصلت نسبة الإتقان 31.46 % وهي نسبة منخفضة.

- دراسة (العمرى 2013)⁽²⁾ بعنوان مدى وعي طلبة الجامعات الأردنية الرسمية للمهارات الحياتية في ضوء الاقتصاد المعرفي. حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مدى وعي الطلبة للمهارات الحياتية التي يحتاجونها في ضوء الاقتصاد المعرفي. حيث تكونت عينة الدراسة من 797 طالبا وطالبة من الجامعات الأردنية. وتم بناء أداة دراسة احتوت المهارات التالية: مهارات التواصل الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص، مهارات التفاوض، مهارات صنع القرار وحل المشكلات، مهارات التفكير الناقد، مهارات التعامل وإدارة الذات، مهارة

(1) الزبيدي طيبة بنت عبد الرحمن، دور مقرر العلوم في تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية ، قسم المناهج وطرق التدريس، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود، السعودية، 2013

(2) العمرى جمال فواز، مدى وعي طلبة الجامعات الأردنية الرسمية للمهارات الحياتية في ضوء الاقتصاد المعرفي، مجلة دراسات نفسية وتربوية، عدد 10، 2013، ص ص 103-128.

إدارة المشاكل، مهارة التعامل مع الضغوط، مهارة زيادة المركز الباطني للسيطرة. واستخدمت الدراسة المتوسطات، النسب المئوية، اختبار ت.

وأُسفرت النتائج عن تصدر مهارات العمل الجماعي قائمة المهارات قيد الدراسة. كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في استجابات الطلبة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي؛ حيث أظهرت النتائج تفوق طلبة السنة الرابعة في درجة وعيهم بالمهارات.

- دراسة (النعمي والخزرجي 2014)⁽¹⁾ بعنوان المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة. حيث هدفت إلى التعرف على المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة، والفروق في المهارات الحياتية بحسب متغير الجنس (ذكور، إناث) والتخصص الدراسي (إنساني، علمي). وتم بناء مقياس للمهارات الحياتية بالاعتماد على تصنيف منظمة الصحة العالمية. وطبق على عينة قدرها 748 طالبا وطالبة بطريقة عشوائية. واستخدمت الدراسة الاختبار التثائي لعينة واحدة وتحليل التباين التثائي.

وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة مستوى جيد؛ وإلى عدم وجود فروق في مستوى المهارات الحياتية بين الطلبة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، ومستوى التخصص (الإنساني، العلمي).

- دراسة (الحلوة 2014)⁽²⁾ بعنوان المهارات الحياتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى المهارات الحياتية لدى طالبات الجامعة. وأجريت الدراسة على عينة قدرها 206 طالبة جامعية. حيث اعتمدت الباحثة

(1) النعمي لطيفة ماجد محمود والخزرجي ضمياء إبراهيم محمد، المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة، مجلة ديالي، العدد 63، 2014، ص ص 466-502.

(2) الحلوة طرفة إبراهيم، المهارات الحياتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء التحديات المعاصرة، مجلة العلوم التربوية، عدد 3 ج 2، 2014، ص ص 178-218.

المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت أداة من إعدادها تضمنت المهارات التالية: مهارات الاتصال، مهارات التفكير الناقد، مهارات التفكير الإبداعي، مهارات التكنولوجيا والمعلومات، المهارات القانونية، المهارات الصحية والمهارات الاقتصادية. وطبقت الباحثة أساليب إحصائية مختلفة من بينها: معامل الارتباط بيرسون. اختبارات للفروق، الانحراف المعياري، التكرارات والمتوسطات. وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة اكتساب الطالبات للمهارات الحياتية نسبة متوسطة، كما توصلت إلى وجود فروق في مستوى المهارات الحياتية لدى الطالبات يعزى لمتغير التخصص لصالح طالبات القسم الأدبي.

- دراسة (توات 2017) ⁽¹⁾ بعنوان المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ التعليم الثانوي بولاية المدية. والتي هدفت للكشف عن مستوى المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ التعليم الثانوي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت على عينة قدرها 165 تلميذا ثانويا. واستخدم الباحث مقياس متنس وزملاءه للمهارات الحياتية المعدل من طرف السيد عبد الرحمان. كما استخدم الأساليب الإحصائية المتمثلة في: اختبارات للفروق، اختبار التحليل الأحادي (F).

وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ مرتفع، كما أنه لا توجد فروق في مقياس المهارات الحياتية تعزى لمتغير الجنس.

- دراسة (شريف 2018) ⁽²⁾ بعنوان درجة امتلاك طلبة قسم علم النفس لبعض المهارات الحياتية. حيث طبقت الدراسة على عينة قدرها 78 طالبا وطالبة. واستخدم الباحث المنهج

(1) توات عدنان، المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ التعليم الثانوي بولاية المدية، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، جامعة البليدة 2، مجلد 6، عدد 4، 2017، ص ص 391-433.

(2) شريف شعبان، درجة امتلاك طلبة قسم علم النفس لبعض المهارات الحياتية دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، مجلد 2، عدد 8، 2018، ص ص 347-373.

الوصفي. كما استخدم أداة من إعدادة تضمنت: المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي، مهارات إتقان اللغات، المهارة النفسية (التكيف وتحمل الضغوط).

وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة يمتلكون المهارات الحياتية بنسبة مرتفعة، كما أنه لا وجود لفروق دالة تبعا لمتغيرات الجنس، المستوى الأكاديمي والسن.

- دراسة (دهينقرا وشانهان Dhingra & Chanhan 2018)⁽¹⁾ بعنوان المهارات الحياتية للمراهقين في علاقتها ببعض المتغيرات المختارة. حيث أجريت الدراسة على عينة بلغت 60 طالبا من بينهم 29 طالبة و 31 طالبا، تراوحت أعمارهم بين 14-16 سنة من صفوف الصف السابع والتاسع عشرة من مدراس موزعة على خمس مناطق في مدينة دلهي. وتضمنت المهارات المدروسة: مهارات الوعي بالذات، التواصل الفعال، العلاقة بين الأشخاص، التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، اتخاذ القرار، حل المشكلات، إدارة العواطف، إدارة الضغوط، التعاطف.

وتوصلت الدراسة إلى أن أعلى مستوى للمهارات سجل في مهارات التواصل الفعال، التفكير الناقد ثم الوعي بالذات واتخاذ القرار، مع تسجيل مستوى متدني في بعد مهارات التعامل مع الضغوط. كما توصلت الدراسة إلى أن مستوى المهارات الحياتية لدي عينة الدراسة كان متوسطا. إضافة إلى وجود علاقة بين تربية الوالدين ومستوى المهارة لدى المراهقين. وسجلت الإناث فروقا في أبعاد: الوعي بالذات، التواصل الفعال، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، حل المشكلات، إدارة العواطف بينما سجل الذكور مستويات أعلى في

(1) Dhingra, R. Chanhan, K S, Assessment of life skills of adolescents to selected variables, International journal of scientific and research publications, volume 7, 2017, pp 2250-3153.

باقي الأبعاد. ومن نتائج الدراسة كذلك وجود علاقة ارتباطية بين تعليم الوالدين والوضع الاقتصادي والاجتماعي للوالدين والمهارات الحياتية.

• التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير المهارات الحياتية:

بعد عرض الدراسات التي اهتمت بالمهارات الحياتية؛ يمكن التعقيب عليها إجمالاً في النقاط التالية:

➤ من حيث الأهداف: نجد أن:

- بعض الدراسات تناولت موضوع المهارات الحياتية بهدف معرفة مستوى التحكم فيها في ضوء متغيرات الجنس، السن، المستوى الأكاديمي كدراسة (شريف 2018)، دراسة (توات 2017)، دراسة (الحلوة 2014)، دراسة (النعمي والخزرجي 2014). في حين ربطتها دراسات أخرى بمتغيرات مختلفة بهدف الكشف عن العلاقة كدراسة (بوجلal 2009)، (وافي 2010)، (الجهني 2011)، دراسة (Dhingra&Chanhan 2017).
- تنوعت المهارات التي تناولتها الدراسات؛ حيث نجد دراسات اختارت المهارات الاجتماعية كدراسة (بوجلal 2009)، (الجهني 2011)، دراسة (توات 2017)، في حين تناولت الدراسات الأخرى مهارات مختارة؛ وفي هذا الصدد نجد دراسة (شريف 2018)، دراسة (الحلوة 2014)، دراسة (العمرى 2013)، دراسة (النعمي والخزرجي 2014)، دراسة (الزبيدي 2013)، دراسة (صاصيلا 2011)، دراسة (وافي 2010) ودراسة (Dhingra&Chanhan 2017).

➤ من حيث المنهج:

- اتفقت الدراسات في استخدامها المنهج الوصفي باستثناء دراسة (الزبيدي 2013) التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، ومنهج تحليل المحتوى.

➤ من حيث العينة:

- تناولت معظم الدراسات المراهق المتمدرس بالدراسة سواء في مرحلة التعليم المتوسط، كدراسة (بوجلال 2009)، (الزنيدي 2013) أو في مرحلة التعليم الثانوي كدراسة (توات 2017)، دراسة (وافي 2010)، دراسة (الجهني 2011). أما باقي الدراسات فتناولت بالدراسة طلبة الجامعة، ويتعلق الأمر بدراسة (صاصيلا 2011)، (النعيبي والخزرجي 2014)، دراسة (العمري 2013)، دراسة (الحلوة 2014)، دراسة (شريف 2018).
- تناولت بعض الدراسات عينة من الطالبات الإناث بالدراسة فقط دون الذكور، ويتعلق الأمر بدراسة الزنيدي (2013) ودراسة (الحلوة 2014).

➤ من حيث الأدوات:

- استخدمت معظم الدراسات أدوات من تصميم أصحابها كدراسة (وافي 2010)، (صاصيلا 2011)، (الزنيدي 2013)، (النعيبي والخزرجي 2014)، (العمري 2013)، (الحلوة 2014)، (شريف 2018). في حين استخدمت دراسة (بوجلال 2009) اختبار المهارات الحياتية من إعداد رونالد ريجيو (R F Riggio)، ترجمة وتعريب محمد السيد عبد الرحمان. واستخدمت دراسة (توات 2017) مقياس متسن للمهارات الحياتية المعدل من طرف السيد عبد الرحمان.

➤ من حيث النتائج:

- أظهرت الدراسات تفاوتاً في امتلاك المهارات الحياتية من طرف العينات المستهدفة بالدراسة، حيث أظهرت دراسة (وافي 2010) مستوى جيد للمهارات لدى طلبة المرحلة الثانوية. وهي النتيجة ذاتها التي توصلت إليها دراسة (النعيبي والخزرجي 2014). وكانت نسبة امتلاك الطلبة للمهارات مرتفعة في دراسة (شريف 2018). في حين أظهرت دراسة

(صاصيلا 2011) مستوى متوسط في المهارات لدى طلبة الجامعة. وجاءت النتائج منخفضة في دراسة (الزنيدي 2013).

- اختلفت نتائج الدراسات، حيث أظهرت بعضها تفاوتاً في مستوى المهارات بين الذكور والإناث كما هو الحال في دراسة (بوجلal 2009)، دراسة (العمري 2013)، دراسة (Dhingra&Chanhan 2017). في حين لم تظهر دراسات أخرى فروقاً في مستوى المهارات بين الذكور والإناث، ويتعلق الأمر بدراسة (وافي 2010)، صاصيلا (2011)، (النعمي والخزرجي 2014)، (توات 2017)، (شريف 2018).
- أظهرت الدراسات أهمية المهارات الحياتية بالنسبة لمتغيرات مختلفة، وفي هذا الصدد أكدت دراسة (بوجلal 2009) أهمية المهارات الاجتماعية في تحقيق التفوق الدراسي، وأكدت دراسة (الجهني 2011) العلاقة بين المهارات الاجتماعية والسلوك التوكيدي والصلابة النفسية لدى طلبة الثانوي. أما دراسة (وافي 2010) فكشفت العلاقة بين الذكاءات المتعددة والمهارات الحياتية لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي.

3.4 تعقيب عام على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة حسب متغيرات الموضوع يمكن ملاحظة ما يلي:

- اتفقت كل الدراسات السابقة على أهمية المتغيرات المتناولة بالدراسة، والمتمثلة في جودة الحياة الأسرية والمهارات الحياتية، لاسيما عند العينة المتناولة بالدراسة وهي المراهق المتمدرس.
- اتفقت الدراسات السابقة في العينة المتناولة بالدراسة، والتي تمثلت في الطلبة سواء تعلق الأمر بمرحلة التعليم المتوسط، الثانوي أو الجامعة.

- استخدمت معظم الدراسات المنهج الوصفي سواء للوصف أو التحليل أو المقارنة بين المتغيرات المتناولة بالدراسة.

- اعتمدت معظم الدراسات مقاييس لقياس المتغيرات المتعلقة بالدراسة سواء ببنائها أو باستخدام مقاييس جاهزة.

- انعدام - على حسب اطلاع الباحثة - دراسات سابقة ربطت بين متغيري الدراسة الحالية: جودة الحياة الأسرية والمهارات الحياتية.

• أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية: تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في:

- ضبط الإطار العام للدراسة لاسيما ما تعلق بالإشكالية والفرضيات.
- اختيار المنهج المناسب والمتمثل في المنهج الوصفي.
- بناء أدوات الدراسة من خلال الاطلاع على مختلف الأدوات المستخدمة في الدراسات وكذا خطوات البناء.
- تحليل بعض نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها وتفسيرها.
- اختيار الأدوات الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية.

وتنفرد الدراسة الحالية -على حد اطلاع الباحثة- بمحاولة ربطها بين متغيري جودة الحياة الأسرية والمهارات الحياتية لدى المراهق المتمدرس. كما أنها حاولت اختيار مهارات مختلفة بحيث تغطي مختلف جوانب شخصية المراهق من جهة: مهارات عقلية (حل المشكلات)، اجتماعية (الاتصال)، انفعالية (مواجهة الضغوط). وتغطي حياته الدراسية من جهة أخرى: مهارات الاستذكار.

إضافة إلى محاولة الدراسة بناء أداتين لمتغيري الدراسة: جودة الحياة الأسرية والمهارات الحياتية. وهو البناء الذي قد يساعد بحوثاً مستقبلية من أجل تطوير وبناء أدوات في هذا المجال وتدارك الأخطاء والنقائص في عمل الباحثة.

5. الفرضيات:

انطلاقاً من تساؤلات البحث؛ وبناء على مراجعة الدراسات السابقة؛ يمكن صياغة

الفرضيات الآتية:

1.5 الفرضية العامة:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة الأسرية والمهارات الحياتية لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي.

2.5 الفرضيات الجزئية:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة الأسرية ومهارات حل المشكلات لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي.

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة الأسرية ومهارات الاتصال لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي.

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة الأسرية ومهارات مواجهة الضغوط لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي.

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة الأسرية ومهارات الاستذكار لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي.

- توجد فروق دالة إحصائية في مستوى جودة الحياة الأسرية لدى المراهق المتمدرس في

السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى).

- توجد فروق دالة إحصائية في مستوى المهارات الحياتية لدى المراهق المتمدرس في

السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى).

6. مفاهيم الدراسة:

يمكن تحديد مفاهيم الدراسة على النحو التالي:

1.6 جودة الحياة الأسرية: تعرفها الباحثة بأنها كل الشروط والظروف الذاتية والموضوعية التي

تجعل حياة المراهق داخل أسرته حياة جيدة. حيث تتعلق الشروط والظروف الذاتية بتقدير المراهق

لحياته الأسرية وتقييمه لها، بينما تتضمن الشروط والظروف الموضوعية كافة الجوانب التي يمكن

ملاحظتها وقياسها من طرف الآخرين بصورة مستقلة. وتترجم الجودة الأسرية بشعور المراهق

المتمدرس (تلميذ السنة الثالثة الثانوي) بالسعادة في حياة الأسرية، ورضاه عن المعاملة الوالدية

التي يتلقاها، وعن علاقته بأفراد أسرته، وكذا علاقاتهم فيما بينهم، واستمتاعه بالظروف المعيشية

والصحية الملائمة، وإحساسه بالدعم والمساندة من طرف أفراد أسرته لتحقيق أهدافه. وتقاس

بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها تلميذ السنة الثالثة الثانوي على مقياس جودة الحياة الأسرية

المعد من طرف الباحثة؛ والذي يتضمن خمسة أبعاد هي: المعاملة الوالدية، العلاقات الأسرية،

الظروف المعيشية والصحية، الشعور بالرضا والسعادة والمساندة الأسرية.

• **المعاملة الوالدية:** ويقصد بها العلاقة بين الوالدين والأبناء داخل الأسرة؛ والقائمة على

الحب والاهتمام وقيام الوالدين بواجباتهم نحو الأبناء، والتربية الإيجابية لهم والقائمة على:

تحمل المسؤولية، اتخاذ القرار والقيم الدينية الإسلامية. وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها تلميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس جودة الحياة الأسرية في بعد المعاملة الوالدية.

- **العلاقات الأسرية:** ويقصد بها علاقة أفراد الأسرة فيما بينهم، والجو العام داخل الأسرة؛ والذي يسوده الود والاحترام من جهة، وعلاقة المراهق نفسه بأفراد أسرته ومدى رضاه عن هذه العلاقات من جهة أخرى. وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها تلميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس جودة الحياة الأسرية في بعد العلاقات الأسرية.

- **المساندة الأسرية:** وهي المساندة التي يقدمها أفراد الأسرة لبعضهم البعض، وكذا الدعم المقدم للمراهق من أجل بلوغ النجاح وتحقيق أهدافه. وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها تلميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس جودة الحياة الأسرية في بعد المساندة الأسرية.

- **الشعور بالرضا والسعادة:** وهو إحساس أفراد الأسرة بالرضا عن حياتهم الأسرية، وسعادتهم بالعيش معا من جهة؛ وشعور المراهق نفسه بالرضا والسعادة في حياته الأسرية من جهة أخرى. وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها تلميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس جودة الحياة الأسرية في بعد الشعور بالرضا والسعادة.

- **الظروف الصحية والمعيشية:** ويقصد بها الظروف الصحية والمعيشية للأسرة ككل، ومدى تمتع المراهق بصحة جيدة وتوفر الظروف المادية المناسبة له. وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها تلميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس جودة الحياة الأسرية في بعد الظروف الصحية والمعيشية.

2.6 المهارات الحياتية: وتعرفها الباحثة بأنها المهارات التي تزود المراهق المتمدرس (تلميذ السنة الثالثة ثانوي) بسلوك تكيفي يمكنه من التعامل الإيجابي مع متطلبات الحياة وتحدياتها. وتقاس بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها تلميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس المهارات

الحياتية المعد من طرف الباحثة، والمتضمن أربعة أبعاد وهي: مهارات حل المشكلات، مهارات الاتصال، مهارات مواجهة الضغوط ومهارات الاستذكار.

- **مهارات حل المشكلات:** ويقصد بها قدرة المراهق المتمدرس على حل مختلف المشكلات التي تواجهه؛ من خلال وعيه بوجود المشكلة وجمع بياناتها ووضع البدائل والحلول الممكنة ومن ثم اتخاذ القرار وتنفيذه ثم تقييم فعالية الحل. وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها تلميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس المهارات الحياتية في بعد مهارات حل المشكلات.
- **مهارات الاتصال:** ويقصد بها قدرة المراهق المتمدرس على تكوين علاقات طيبة مع الآخرين وحسن الحديث والإنصات لهم وتفهم مشاعرهم والتعاطف معهم وكذا قدرته على التأثير وإقناع الآخرين. وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها تلميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس المهارات الحياتية في بعد مهارات الاتصال.
- **مهارات مواجهة الضغوط:** وهي قدرة المراهق المتمدرس على التعامل الإيجابي والفعال مع الضغوط؛ من خلال الواقعية وتجنب الانفعالات السلبية، والإصرار على تحقيق النجاح رغم كثرة الضغوط. وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها تلميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس المهارات الحياتية في بعد مهارات مواجهة الضغوط.
- **مهارات الاستذكار:** ويقصد بها رغبة المراهق المتمدرس في الدراسة ودافعيته نحوها، وقدرته على التركيز والانتباه في القسم، وتنظيمه لوقت وطريقة مراجعة دروسه. وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها تلميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس المهارات الحياتية في بعد مهارات الاستذكار.

3.6 المرافق المتمدرس: ويقصد به تلميذ السنة الثالثة ثانوي الذي يزاول دراسته على مستوى

ثانويات بلديتي اليشير والحمادية خلال الموسم الدراسي 2019 / 2020.

الفصل الأول: جودة الحياة الأسرية

تمهيد

1. جودة الحياة.

1.1 مفهوم جودة الحياة.

2.1 مظاهر جودة الحياة.

3.1 نظريات مفسرة لجودة الحياة.

2. جودة الحياة الأسرية.

1.2 مفهوم جودة الحياة الأسرية.

2.2 قياس جودة الحياة الأسرية.

3.2 نظرية جودة الحياة الأسرية (النظرية الموحدة لجودة الحياة الأسرية).

خلاصة.

تمهيد:

يعتبر موضوع جودة الحياة من المواضيع التي تزايد الاهتمام بها مؤخراً في عالمنا العربي، حيث نشهد تزايداً في عدد الدراسات التي تتناولها، ولعل تزايد الاهتمام به راجع إلى ارتباط هذا المفهوم -أي جودة الحياة- بالحياة الجيدة والسعادة؛ وهو ما ينشده أي فرد في حياته.

ولقد اقترن مفهوم جودة الحياة في البداية بالبحوث الطبية، وكذا بالأشخاص ذوي الإعاقة وذلك بهدف تحسين نوعية الحياة للمرضى والأشخاص ذوي الإعاقة، ليشمل بعدها مختلف فئات المجتمع مرضى وأصحاء وفي مختلف المجالات: العمل، المدرسة، الجامعة، الأسرة. وذلك بهدف تحقيق الحياة الجيدة في المجتمع ككل. ولما كانت الأسرة نواة المجتمع وركيزته الأساسية؛ فقد نال مجال جودة الحياة الأسرية اهتمام الباحثين.

ويأتي هذا الفصل ليتطرق إلى جودة الحياة الأسرية. حيث سيتم بداية تناول جودة الحياة بصفة عامة من خلال التطرق إلى المفهوم والاتجاهات النظرية التي حاولت تفسيره، وكذا مظاهر الجودة وبعض النظريات التي حاولت بناء تصور من أجل الرقي بجودة الحياة. ثم يأتي بعد ذلك التفصيل في جودة الحياة الأسرية.

1. جودة الحياة:

ظهر مصطلح جودة الحياة (Quality of life) لأول مرة في المجال الطبي من طرف الكينغتون (Elkington) سنة 1966 في افتتاحية بعنوان " الطب وجودة الحياة"؛ تحدثت عن كيفية تحسين جودة الحياة لدى المرضى. وفي سنة 1970 أصبح المصطلح مستعملاً في المجال

الطبي. (Pennacchini, Bertolaso, Wood-Dauphine, 2011) نقلا عن

(¹) Elvira, & De Marinis, 2011)

وهو بذلك من المصطلحات الحديثة في مجال علم النفس، حيث تزايد الاهتمام بجودة الحياة بتطور ما يعرف بعلم النفس الإيجابي الذي ظهر سنة 1998 في خطاب لمارتين سليجمان خلال الدورة الافتتاحية للجمعية الأمريكية لعلم النفس.

ويؤكد علم النفس الإيجابي على " دراسة كل ما من شأنه أن يؤدي إلى تحسين الأداء النفسي الوظيفي للكائن البشري بما يتجاوز نطاق أو حدود الصحة النفسية العادية".⁽²⁾

وبذلك فتطور مفهوم جودة الحياة في مجال علم النفس ارتبط بعلم النفس الإيجابي الذي يركز على ما يحقق السعادة للناس، من خلال التركيز على مواضع القوة لدى الأفراد وعلى بناء السمات الإيجابية لديهم.

1.1 مفهوم جودة الحياة:

يتم استخدام كل من مصطلحي "جودة الحياة" و"توعية الحياة" كترجمة لمصطلح (Quality of life). وتتبنى الباحثة مصطلح جودة الحياة لأن الهدف ليس دراسة نوعية حياة الأفراد في حد ذاتها، بل هو الوصول والرفي بهذه الحياة لأن تصبح حياة جيدة.

وتوجد أربع اتجاهات رئيسية في تعريف جودة الحياة وهي: الاتجاه الفلسفي، الاتجاه الاجتماعي، الاتجاه الطبي، الاتجاه النفسي.

⁽¹⁾ Pennacchini, M., Bertolaso, M., Elvira, M. M., & De Marinis, M. G , A brief history of the Quality of Life: its use in medicine and in philosophy. Clinica terapeutica 162(3), October 2011, p 99

⁽²⁾ أبو حلاوة، مرجع سابق، ص 18

✓ **الاتجاه الفلسفي:** حيث يرى هذا الاتجاه أن مفهوم جودة الحياة مفهوم مرتبط بالسعادة والرفاهية الشخصية. وهذه الأخيرة أي السعادة تركز على الفكرة البراغماتية التي مفادها أن الفكرة لايمكنها التحول إلى اعتقاد إلا إذا أثبتت نجاحها على المستوى العملي. في حين نجد الاتجاه المثالي ينظر إلى جودة الحياة من منطلق آخر؛ حيث يراها في تحرر الانسان من أسر الواقع والتخليق في فضاء المثالية متجاهلا آلام ومصاعب الحياة ومحققا صفاء روحيا بعيدا عن المادة.⁽¹⁾

✓ **الاتجاه الاجتماعي:** يركز هذا الاتجاه في تعريف وتفسير جودة الحياة على الأسرة والمجتمع والعلاقات الإنسانية والمتطلبات الحضارية والدخل والرضى الوظيفي.

✓ **الاتجاه الطبي:** حيث اعتمد هذا الاتجاه في تحديد مؤشرات جودة الحياة لدى المرضى على عدة مفاهيم كالرضا عن الحياة، الحركة، التفاعل مع الآخر. وأكد على أهمية الدعم النفسي الاجتماعي لتحقيق جودة الحياة.⁽²⁾

✓ **الاتجاه النفسي:** يركز هذا الاتجاه على إدراك الفرد لتعريف جودة الحياة وتفسيرها. لذلك نجده يركز على القيم والحاجات النفسية وإشباعها وتحقيق الذات. فلكل مرحلة عمرية متطلباتها وحاجاتها التي تتطلب الإشباع مما يجعل الفرد يسعى إلى هذا الإشباع الذي يتحقق فيشعر الفرد بالرضا أو لا يتحقق فيشعر الفرد بعدم الرضا. فجودة الحياة وفقا للاتجاه النفسي بناء كلي شامل مكون من متغيرات متنوعة هدفها إشباع الحاجات الأساسية للفرد، حيث يقاس هذا الإشباع بمؤشرات موضوعية ومؤشرات ذاتية.

(1) أبو حلاوة، نفس المرجع، ص 17

(2) سفعان إبراهيم، التعلم الاجتماعي الوجداني الطريق إلى تحقيق جودة الحياة، القاهرة: دار الكتاب الحديث، مصر، 2011، ص 489

وبذلك فإن لكل اتجاه من الاتجاهات السابقة وجهة نظر مختلفة لما يراه يحقق الجودة في الحياة. وهنا نشير إلى بعض الخصائص المتعلقة بهذا المفهوم والتي تكسبه خصوصية معينة وتجعل مسألة الإلمام به ليست بالأمر الهين. وتتجلى هذه الخصائص فيما يلي:

- **التعقيد:** حيث يرتبط مفهوم جودة الحياة بالحياة نفسها، وهذه الأخيرة - أي الحياة - تتسم بالتعقيد فهي تتكون من جوانب متعددة ولانهائية تتفاعل وتتداخل فيما بينها.
- **الذاتية:** إذ ترتبط جودة الحياة بالأشخاص؛ فكل يرى جودة الحياة من منطلق تجربته الشخصية، واقعه، أهدافه، تفضيلاته، آرائه واتجاهاته.
- **النسبية:** إذ أن مفهوم جودة الحياة يتغير بتغير الزمان والمكان. ويرتبط بالسياقات الثقافية، الاجتماعية، السياسية، الاقتصادية والتاريخية للأفراد. ولعل ذلك ما يظهر من خلال اختيار المؤشرات المعتمدة في قياس جودة الحياة.
- **التعدد أو الازدواجية:** إذ يرتبط المفهوم ببعدين: أحدهما ذاتي يتعلق بالفرد وتقديره لحياته وللجوانب الإيجابية فيها؛ والآخر جانب موضوعي يتعلق بالبيئة التي يعيش فيها الفرد وبالظروف الموضوعية المحيطة به.⁽¹⁾

رغم صعوبة الإلمام بمفهوم جودة الحياة للأسباب السالفة الذكر؛ وجدت عدة محاولات لتعريفه. ومن ذلك ما أورده منظمة الصحة العالمية التي تعرف جودة الحياة بأنها إدراك الفرد لموقعه في الحياة في سياق الثقافة والقيم التي يعيش فيها، وربطها مع أهدافه الخاصة وتوقعاته ومعتقداته واهتمامه.⁽²⁾

(1) Andrasko, I, Quality of Life: An introduction to the concept. Geoinovace, 2013, PP 8-14

(2) WHO, W. H, WHOQOL Measuring Quality of Life, 1997.

وجودة الحياة هي: "الدرجة التي يكون فيها الشخص قادرا على الاستمتاع بحياته، وترتبط بالصحة البدنية والعاطفية، الاكتفاء الاقتصادي، الالتزام الاجتماعي، الفرص للتعبير عن الذات وتطويرها، وكذلك بقدرة الشخص على اتخاذ قراراته بنفسه.⁽¹⁾"

ومفهوم جودة الحياة مفهوم نسبي يختلف تعريفه من شخص لآخر حسب معايير الفرد في تقييم حياته، وهو في الأصل كان يطلق على الجانب المادي التكنولوجي، ولكنه امتد مؤخرا ليعبر عن الإنسان وحياته، وأصبح يستخدم للدلالة على بناء الإنسان ووظيفته ووجدانه حيث تتمثل جودة حياة الإنسان في: "توظيف قدراته العقلية والإبداعية، وإثراء وجدانه ليتسامى بعواطفه ومشاعره وقيمه الأساسية من خلال بيئة الأسرة والمدرسة والعمل".⁽²⁾

كما تعرف بأنها: "مجموعة من المدخلات أو المؤشرات الموضوعية الاقتصادية والسياسية والصحية والتعليمية والاجتماعية، وتتباين هذه المدخلات من مجتمع لآخر وفقا لطبيعة هذا المجتمع ومراحل تطوره، وتتحدد المخرجات وفقا لإدراك أفراد المجتمع الذاتي لهذه المؤشرات ومدى إحساسهم بالرضا إزاء تلك المؤشرات".⁽³⁾

ومفهوم جودة الحياة مفهوم يرتبط ارتباطا وثيقا بالوجود الأفضل والرضا عن الحياة والصحة السليمة. وهي مفهوم متعدد الأبعاد، يختلف باختلاف الأشخاص، وباختلاف الظروف التي يعيشها

(1) THE CAMBRIDGE DICTIONARY OF PSYCHOLOGY ,Cambridge University Press, 2009, Pp 416-417

(2) كتلو حسن كامل ، و تيسير عبد الله، نوعية الحياة و علاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة جامعة الخليل، وقائع المؤتمر الاقليمي الأول لقسم علم النفس بعنوان: نوعية الحياة والتغيرات المجتمعية (ص ص 119-151)، جامعة القاهرة، مصر، 2014، ص 85

(3) محمد فتحية السيد، الحراك المهني للمرأة و نوعية الحياة ، المؤتمر الاقليمي الأول لقسم علم النفس بعنوان: نوعية الحياة و التغيرات المجتمعية (ص ص 533-595)، جامعة القاهرة، مصر، 2014، ص 548

الفرد، وباختلاف ظروف المجتمع. حيث يصف مفهوم جودة الحياة ظروف الحياة الحالية التي يعيشها الشخص من مختلف الجوانب الثقافية، الاجتماعية، الاقتصادية، الدينية، الجمالية.⁽¹⁾

وجودة الحياة هي " شعور الفرد بالرضا والسعادة وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورفي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه".⁽²⁾

كما أنها: "وعي الفرد بتحقيق التوازن بين الجوانب الجسمية، النفسية والاجتماعية لتحقيق الرضا عن الحياة والاستمتاع بها والوجود الايجابي".

فهي تعبر عن التوافق النفسي الذي يعبر عنه بالسعادة والرضا عن الحياة، وترتبط بالإدراك الذاتي للحياة، حيث يؤثر هذا الإدراك على تقييم الفرد للجوانب الموضوعية من حياته كالتعليم، العمل، العلاقات الاجتماعية، مستوى المعيشة....⁽³⁾

وجودة الحياة هي: " أن يعيش الفرد حياة جيدة متمتعاً بصحة جسدية وعقلية وانفعالية، على درجة مقبولة من الصلابة النفسية والثقة بالنفس والسلوك التوكيدي والرضا عن الحياة والاستقلال النفسي والكفاءة الذاتية، وكذلك الحياة الاجتماعية والمساندة الاجتماعية كالانتماء والمهارات الاجتماعية والمساندة الاجتماعية والقيم الدينية والخلقية والاجتماعية".⁽⁴⁾

(1) سغفان إبراهيم، 2011، مرجع سابق، 489

(2) منسي محمود عبد الحليم وكاظم علي مهدي، مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة ، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط ، 2006، ص 65

(3) أبو حلاوة ، مرجع سابق، ص 7

(4) أبوالحلو نعمة عبد ربه عبد الكريم، جودة الحياة وعلاقتها ببعض الخصائص الشخصية والاجتماعية لدى الطالبة الجامعية المبدعة، رسالة دكتوراة في فلسفة التربية، القاهرة: قسم علم النفس جامعة عين شمس، مصر، 2013،

وتشير جودة الحياة إلى تمتع الفرد بحالة صحية وبدنية سليمة؛ وذلك من خلال اتباعه وممارسته للسلوكيات الصحية السليمة، والتمتع بحالة نفسية وانفعالية مرتفعة، ويتضمن السعادة والأمل والتفاؤل والتخلص من مشاعر الخوف والتغلب على الأرق بالإضافة إلى اتخاذ القرارات، والقدرة على إدارة وتنظيم أوقات الفراغ واستغلالها في الأشياء المفيدة، والتمتع بحالة دينية وإيمانية وروحانية من خلال المحافظة على أداء العبادات، بالإضافة إلى تلقي الفرد الدعم والمساندة المناسبين، ورضا الفرد عن نفسه وعن الآخرين وعن ما يقوم به من أعمال ، وتمتع الفرد بالقدرة على مواجهة الضغوط التي يواجهها في حياته".⁽¹⁾

وبالنسبة لمعظم الناس هناك ثلاث جوانب أساسية تعرف نوعية الحياة وهي: المشاعر العامة بالرضا والسرور، إمكانيات تطوير الذات ومشاعر الالتزام أو الانتماء الاجتماعي الإيجابي.⁽²⁾

فجودة الحياة مفهوم واسع يغطي ثلاث جوانب أساسية: جودة البيئة المعيشية، جودة الأداء والاستمتاع الذاتي بالحياة. حيث تتمثل جودة البيئة المعيشية في كل الظروف والشروط التي تجعل البيئة مناسبة للعيش فيها. أما جودة الأداء أو ما أطلق عليه "فن العيش" فترتبط بالقدرة البدنية والنفسية التي تظهر من خلال قدرة الشخص على مواجهة مشاكل الحياة. ويرتبط الاستمتاع الذاتي بالحياة بالخبرة الذاتية للفرد التي تجعله محبا لحياته ومستمتعا بها.⁽³⁾

(1) أبو ركة، مرجع سابق، ص 62

(2) Schalock, R. , op cit, P 138

(3) Veenhoven, R, Quality of life and happiness : Not quite the same. 2001, Récupéré sur <https://www.researchgate.net>

وجودة الحياة تعني " الحياة الجيدة". وتكون الحياة جيدة بالنظر إلى بعديها الذاتي الذي يتعلق بالفرد، والموضوعي الذي يتعلق بالبيئة التي يعيش فيها.⁽¹⁾

وبذلك فإن جودة الحياة مفهوم يشير إلى كل الظروف والشروط الذاتية والموضوعية التي تجعل من حياة الفرد حياة جيدة. حيث تتعلق الظروف والشروط الذاتية بشخصية الفرد وتقديره الشخصي لحياته؛ في حين تتعلق الظروف الموضوعية بالبيئة التي يعيش فيها الفرد بكل جوانبها المادية، السياسية، الثقافية، الاجتماعية، الصحية والتعليمية.

2.1 مظاهر جودة الحياة:

هناك عدة مظاهر لجودة الحياة لعل من أهمها ما يلي:

- إشباع الحاجات: فالحاجة تعني شعور الشخص بأنه ينقصه شيء ما، مما يدفعه إلى السعي لإشباع هذه الحاجة، وعند إشباعها ينخفض التوتر الذي يكون مصاحباً للحاجة ويشعر الشخص بالراحة. والحاجات هي التي تدفع الشخص إلى الأمام بقصد الوصول إلى تحقيق ذاته.
- حل أو خفض الصراعات الشخصية: والمقصود بها هنا الصراع بين مكونات الشخصية: الهو، الأنا والأنا الأعلى. وهي المكونات الثلاثة التي حددها فرويد في نظرية التحليل النفسي. فكلما نجح الشخص في حل هذه الصراعات أو خفضها كلما حقق مستوى أفضل من صحته النفسية، أما في حالة فشله فإنه يؤدي لنمو أعراض مرضية لديه.

⁽¹⁾ Ventegodt, S. Andersen, N J. Kromann, M. & Merrick, J, Quality of Life Philosophy II: What is a Human Being?, The Scientific World Journal 3, 2003, p 1030

- **الفعالية:** حيث تعني امتلاك الشخص الاستعداد لتحسين ذاته والاستفادة من خبراته ومن خبرات الآخرين. والشخص ذو الفعالية الكاملة شخص مبتكر حيث يستطيع أن يحقق التوافق مع الظروف الجديدة، فهو شخص غير مذعن قد يجد صعوبة في التوافق مع الثقافة المحيطة؛ إلا أنه قادر على العيش فيها بصورة بناءة، وقادر على إشباع حاجاته الأساسية.

- **قوة الإرادة:** قوة الإرادة من الخصائص الدالة على جودة الحياة، حيث تتضمن قوة الإرادة التفكير العقلي وإقرار العزم إلى إخراج ما يدور في خلد الفرد من أفكار واتجاهات إلى حيز الواقع العملي الملموس للحياة. فالشخص قوي الإرادة شخص واعي لأفعاله متبني بنتائجها الأساسية. ولا تقتصر قوة الإرادة على تحقيق الأشياء التي نرغبها فقط؛ بل تمتد أيضا لتشمل الامتناع والبعد عن الأشياء التي تسبب لنا وللآخرين ضررا. والإرادة القوية السوية تتوافر على شروط أهمها:

▪ يجب أن تكون الرغبة خاضعة إلى تنظيم وتخطيط معين، وليست عفوية انفعالية.

▪ أن تكون الرغبات مقبولة نفسيا واجتماعيا وأخلاقيا.

▪ الاستفادة من خبرات الآخرين.

▪ النقد الذاتي والذي يكون نقدا إيجابيا مفيدا، يساعد الفرد على تصحيح أخطائه.

▪ الابتكار بمعنى أن يكون الشخص صاحب ومالك تصرفاته.

- **التدين:** فالدين هو مجموعة من المعتقدات والعبادات المقدسة التي نؤمن بها وتشبع حاجتنا وحاجات المجتمع على السواء. وأساس الدين هو الإيمان بالله بالوجدان

وبالفعل معا. وتتحدد درجة التدين بمدى تمسك الشخص بالمعتقدات والعبادات قولا وعملا.⁽¹⁾

وهناك عدة عوامل تتحكم في تحديد نوعية الحياة أو في مقومات جودة الحياة وهي:

- القدرة على التفكير وأخذ القرارات.

- القدرة على التحكم.

- الصحة الجسدية والعقلية.

- الأحوال المعيشية والعلاقات الاجتماعية.

- المعتقدات الدينية.

- القيم الثقافية والحضارية.

- الأوضاع المالية والاقتصادية.⁽²⁾

ويمكن القول أن مظاهر جودة الحياة متعددة ولا حصر لها، تختلف باختلاف المجتمعات وباختلاف الأزمنة. وهي تمتد لتشمل كل ما يدل على أن الفرد راض عن حياته وأنه يمتلك كل مقومات الحياة الجيدة.

3.1 نظريات مفسرة لجودة الحياة:

قدم العديد من الباحثين نظريات مفسرة لجودة الحياة، وتكتفي الباحثة بعرض أهم النظريات التي ترى فيها إماما وشمولية، وتتمثل فيما يلي:

✓ نظرية شالوك (R.L.Shalock).

⁽¹⁾ سغفان إبراهيم، 2011، مرجع سابق، ص ص 492-508

⁽²⁾ إبراهيم صفاء صلاح سند، جودة الحياة والصحة النفسية طريقك إلى السعادة، جمهورية مصر العربية: مؤسسة يسطرون للطباعة والنشر والتوزيع ، 2016، ص 18

✓ نظرية روت فينهوفين (Ruut Veenhoven).

✓ نظرية سوران فونتجودت (Soren Ventegodt) وآخرون، أو النظرية التكاملية

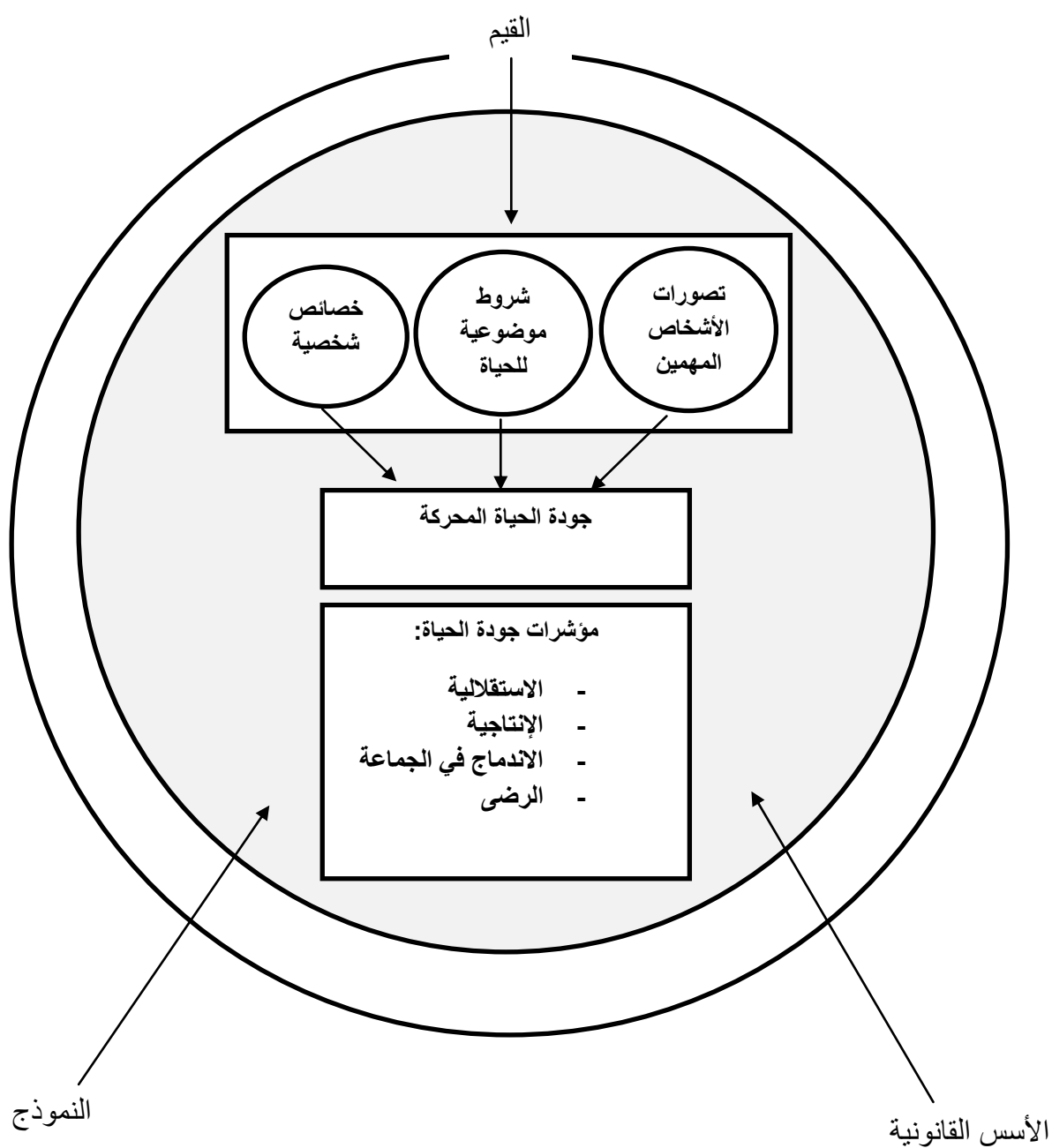
في جودة الحياة.

1.3.1 نظرية شالوك (R.L.Shalock) :

قبل التفصيل في نموذج شالوك (R.L.Shalock) لجودة الحياة؛ تجدر الإشارة إلى أن النموذج قدم تصورا لجودة الحياة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة، ومع ذلك يمكن تعميمه - في رأي الباحثة- ليشمل جودة الأشخاص عموما، حيث ترى فيه الباحثة نموذجا عمليا انطلق من البعدين: الذاتي والموضوعي لجودة الحياة ليقدم تصورا عمليا قابلا للتطبيق بهدف تحسين جودة الحياة عموما.

ويرتكز نموذج جودة الحياة الذي قدمه شالوك (Shalock) على أربع مكونات وهي:

- العوامل الثقافية (Les facteurs culturels).
- بعض جوانب الخبرة في الحياة (Certains aspects d'expériences de vie)
- الإدراك (La perception).
- المؤشرات (Les indices).



شكل رقم (01): نموذج جودة الحياة شالوك 1990

• العوامل الثقافية (Les facteurs culturels): حيث توجد ثلاث عوامل ثقافية تؤثر في

تصورنا لجودة الحياة وهي: القيم، الأسس القانونية والتغيرات النموذجية.

فالقيم (Les valeurs) هي مبادئ وصفات مرغوبة فيها ومهمة بطبيعتها. وترتبط جودة الحياة

بقيم الصداقة، الأخوة، التعاون وغيرها من القيم التي تساهم في رفع مستوى جودة الحياة.

وبالنسبة للأسس القانونية (Les assises légales)، يشير شالوك إلى أن كل الدول تضع

تشريعات بهدف حماية الأشخاص ذوي الإعاقة من أجل حمايتهم وتعزيز استقلالهم الذاتي

واندماجهم في المجتمع. وتضيف الباحثة أن الدول لا تضع التشريعات لحماية الأشخاص ذوي

الإعاقة وحسب، بل لحماية مواطنيها وتوفير الظروف الأمثل لحياتهم.

وبالنسبة للتغيرات النموذجية (Les changements paradigmatiques)، يرى شالوك أن

النموذج (Le paradigme) في معناه البسيط يشير إلى طريقة التفكير وحل المشكلات وتنظيم

المعلومات. وفي هذا الصدد يضرب شالوك مثلاً بالتغيرات التي حصلت في مجال الاهتمام

بالأشخاص ذوي الإعاقة حيث أصبح التركيز على جعلهم أشخاصاً فاعلين في المجتمع ومنتجين.

وفي هذا الصدد ترى الباحثة أن التغيرات النموذجية تتعلق أساساً بنسبية مفهوم جودة الحياة مكاناً

وزماناً. إذ تختلف النظرة إلى ما يحقق الحياة الجيدة باختلاف الأفراد والمجتمعات وحتى الأزمنة.

• بعض جوانب الخبرة في الحياة (Certains aspects d'expériences de vie): وهناك

ثلاث جوانب في الخبرة تؤثر على تصور جودة الحياة وهي: الخصائص الشخصية، الشروط

الموضوعية للحياة وإدراكات الأشخاص المهمين.

حيث تتمثل الخصائص الشخصية (Les caractéristiques personnelles) في الخصائص

الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية للشخص، والتي تؤثر في جودة حياته. أما الشروط

الموضوعية (Les conditions objectives de la vie) فتتمثل في ظروف البيئة التي يعيش فيها الشخص كالسكن، مستوى الخدمات الصحية والتعليمية، العمل، العائلة.

وتشير إدراكات الأشخاص المهمين (Perceptions des personnes significatives) إلى الوالدين والأصدقاء وغيرهم من الأشخاص الذين يقدمون للشخص العون والمساندة ويؤثرون إيجاباً في جودة حياته.

- الإدراك أو جودة الحياة المدركة (la qualité de vie perçue): وهنا يؤكد هذا النموذج على البعد الذاتي في جودة الحياة. فجودة الحياة ترتبط بتقييم الأشخاص لحياتهم ولتجاربهم ومعتقداتهم الشخصية عن أنفسهم والتي تؤثر بشكل كبير في تصورهم للعالم ككل. حيث أن هذا البعد الذاتي هو الذي يحدد للشخص ما هو مهم أو غير مهم في نظره للعالم ويحدد أولوياته في بناء حياته الجيدة.

- المؤشرات (Les indices de la qualité de vie): وتتمثل هذه المؤشرات في: الرضى، الكفاءة والإنتاجية، الاستقلالية والانتماء أو الاندماج في المجتمع.

حيث يرتبط الرضى (La satisfaction) بتلبية الحاجات وبالمشاعر العامة بالسرور والارتياح والاستمتاع بالحياة. أما الكفاءة والإنتاجية (La compétence et la productivité) فتظهر من خلال العمل الذي يعود بالنفع على الفرد والمجتمع. وتتجلى الاستقلالية (L'autonomie) في إمكانية القيام بخيارات شخصية من قبل الفرد، وكذا من خلال سيطرته على البيئة التي يعيش فيها.

أما الانتماء الاجتماعي والاندماج في الجماعة (L'appartenance sociale et l'intégration à la communauté) فيظهر من خلال القيام بالنشاطات التي تقوم بها المجموعة، واستخدام الموارد ذاتها المستخدمة من قبلها، وكذا من خلال العلاقات الاجتماعية الجيدة.⁽¹⁾

وتجدر الإشارة إلى أن شالوك (Shalock) رفقة باحثين آخرين قد فصل فيما بعد في مجالات جودة الحياة ومؤشراتها؛ حيث تضمنت جودة الحياة ثمانية مجالات تمثلت في: الرفاه العاطفي، الرفاه البدني، تقرير المصير، العلاقات بين الشخصية، الاندماج الاجتماعي، الحقوق، النمو الشخصي والرفاه المادي.⁽²⁾

وبذلك فإن نموذج شالوك في جودة الحياة ينطلق من البعدين الذاتي والموضوعي لجودة الحياة ليعطي تصورا عمليا لما يمكن أن يرفع من مستوى حياة الفرد.

2.3.1 نظرية روت فيهوفين (Ruut Veenhoven):

وضع نموذجا لجودة الحياة مقترحا تصنيفا يستند إلى قسمين ثنائيين بين فرص الحياة ونتائج الحياة. وينطوي هذا التصنيف على أربع صفات لجودة الحياة. (أنظر شكل رقم: 02 المتضمن مصفوفة جودة الحياة).

⁽¹⁾ Schalock, Robert.L, op cit, 1993, pp 137-151

⁽²⁾ Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Gomez, L. E., & Reinders, H, Moving Us Toward a Theory of Individual Quality of Life. AMERICAN JOURNAL ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES, vol 121, N° 1, 2016, pp 1-12

	الجودة الخارجية Outer qualities	الجودة الداخلية Inner qualities
فرص الحياة Life chances	قابلية البيئة للعيش Livability of environment	مدى قدرة الشخص على الحياة Life-ability of the person
نتائج الحياة Life results	فائدة الحياة Utility of life	الاستمتاع بالحياة Enjoyment of life

شكل رقم 02: مصفوفة جودة الحياة (Ruut Veenhoven)

حيث يرى أن التمييز جوهري بين نتائج الحياة وبين فرص الحياة؛ فهو كالفرق بين الإمكانية والواقع. فالفرص يمكن ألا تتحقق لسبب ما كالغباء أو سوء الحظ مثلاً، وعلى العكس من ذلك نجد أناساً يعيشون الحياة رغم قلة الفرص.

كما يميز بين جودة الحياة الداخلية وجودة الحياة الخارجية؛ حيث تتعلق جودة الحياة الداخلية بالفرد بينما تتعلق الجودة الخارجية بالبيئة. ويميز بين فرص الحياة ونتائج الحياة عمودياً، بينما يظهر الفرق بين الجودة الخارجية والجودة الداخلية أفقياً.

ويشير الجزء العلوي من المصفوفة إلى أن هناك نوعان من فرص الحياة: الفرص الخارجية التي تتعلق بالبيئة والتي يمكن الإشارة إليها بقابلية البيئة للعيش. والفرص الداخلية والتي تتعلق بقدرة الشخص على الحياة.

- قابلية البيئة للعيش: (Livability of environment) وتعني ظروف العيش الجيدة. ويختلف تقدير جودة هذه الظروف باختلاف زاوية النظر إليها، حيث يرى المهتمون بالبيئة قابلية العيش من خلال الحفاظ على البيئة من التلوث ومخطو المدن والمهندسون يرون قابلية العيش بالربط بأنظمة الصرف الصحي والحد من الاختناق المروري مثلاً. ومن الناحية الاجتماعية مثلاً تعني قابلية العيش وفرة الأمور المادية وتحسن مستوى المعيشة، كما تتعلق القابلية للعيش بجودة المسكن.
- مدى قدرة الشخص على الحياة (Life ability of the person) وتتعلق بالقدرة البدنية للشخص، ومدى قدرته على التعامل مع مشاكل الحياة. وترتبط بالصحة بمعناها السلبي أي الخلو من الأمراض، والصحة بمعناها الإيجابي المرتبط بالمرونة، الحيوية، الاستقلالية، التحكم في الواقع، الإبداع، الفعالية وغيرها من الصفات الإيجابية.
- ويشير الجزء السفلي من المصفوفة إلى نتائج الحياة. وهذه النتائج يمكن الحكم عليها من خلال البيئة الموضوعية أو من خلال البيئة الذاتية للشخص نفسه.
- فائدة الحياة (Utility of life): فالحياة يجب أن تكون جيدة لشيء ما أو لغاية ما؛ وليست جيدة في حد ذاتها فقط. وهنا لا يتعلق الأمر بالشخص نفسه فقد تكون الحياة ذات معنى وذات فائدة دون أن يدرك الشخص ذلك. وتعقب الباحثة على ذلك بالقول بأن للحياة معنى ما قد ندركه وقد لا ندركه كأشخاص، وهو ما يجعل وجودنا كبشر وجوداً ذا مغزى. وترتبط - في نظر الباحثة - فكرة فائدة الحياة بالجانب الديني.

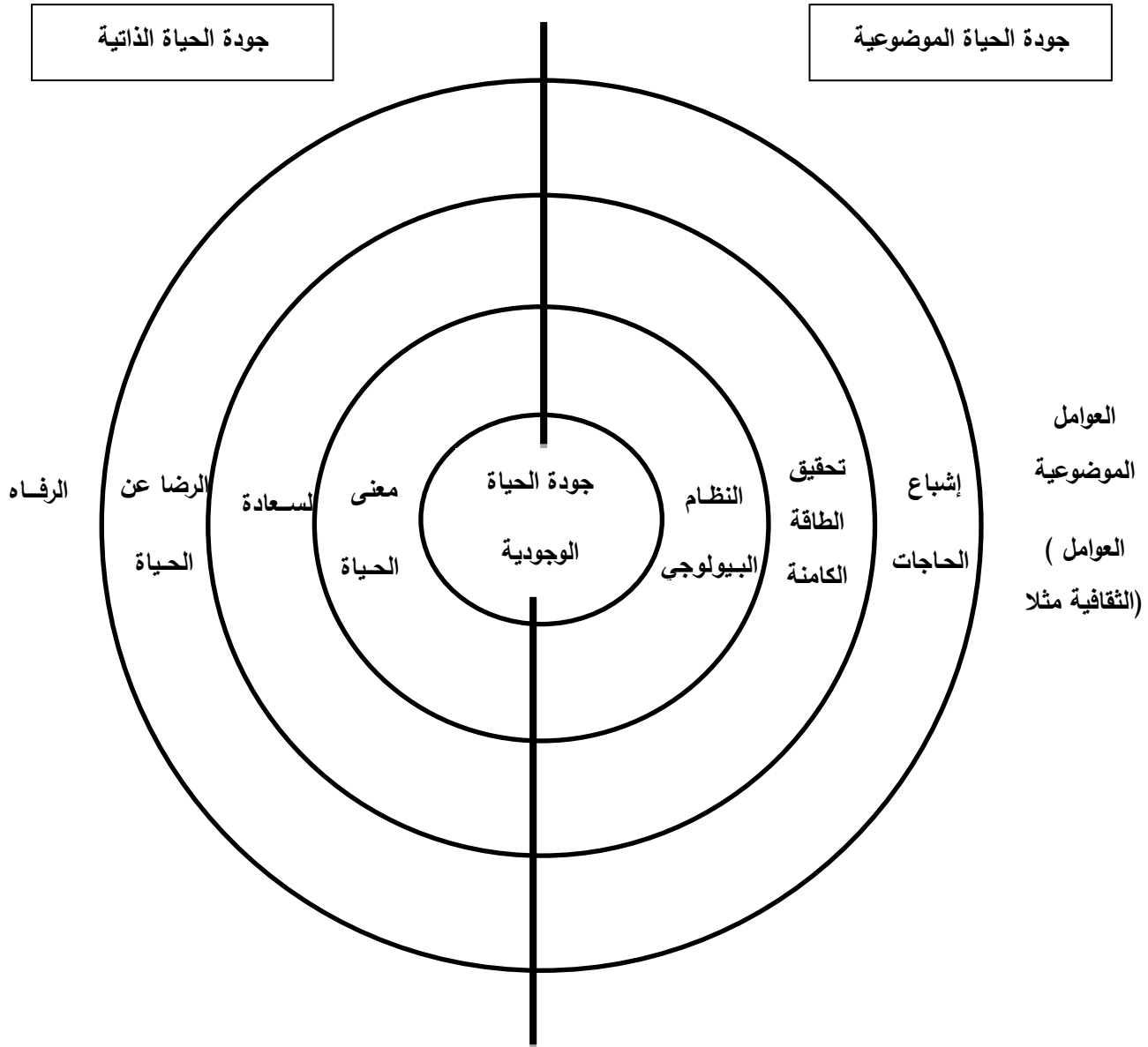
■ التمتع بالحياة (Enjoyment of life): وقد يشار إليه بمعنى الرفاه الذاتي، الرضا عن الحياة أو السعادة. ويقصد به التقدير الذاتي للحياة، ويتميز الأفراد بأنهم قادرون على تقييم حياتهم بطرق مختلفة، كما أن لديهم القدرة على الحكم المعرفي من خلال مقارنة خبراتهم وكذا مفاهيمهم، والقدرة على الحكم على ما يجب أن تكون عليه الحياة.⁽¹⁾

و بذلك فإن نموذج Ruut Veenhoven حاول وضع تصور نظري لجودة الحياة يزواج فيه بين الفرد وبين البيئة التي يعيش فيها. فإمكانات الفرد ورغبته في تحقيق حياة جيدة ذات معنى والاستمتاع بها لا يكفي لتحقيق جودة الحياة؛ إذ لابد من توفر ظروف بيئية ملائمة ومساعدة.

3.3.1 النظرية التكاملية لجودة الحياة (The Interagitive Theory of Global Quality of Life)

تم وضع هذه النظرية من طرف فونتجودت وآخرون (Ventegodt et al) حيث حاولت هذه النظرية وضع إطار نظري يجمع بين العوامل الذاتية والعوامل الموضوعية فيما أطلقوا عليه طيف (Spectrum) جودة الحياة. وطرحوا من خلاله النظرية التكاملية في جودة الحياة. وتتضمن جودة الحياة وفق هذه النظرية ثلاث مفاهيم رئيسية هي: جودة الحياة الذاتية، جودة الحياة الموضوعية وجودة الحياة الوجودية. (أنظر شكل رقم 03).

⁽¹⁾ Veenhoven, R, Quality-of-life in individualistic society A comparison of 43 nations in the early 1990's1 . Social Indicators Research N° 48, 1999, pp. 157–186.
Veenhoven, R. (2000). The four qualities of life, ordering cocepts and measures of good life. Journal of Happiness Studies 1, pp. 1–39.



شكل رقم 03: جودة الحياة حسب النظرية التكاملية

- جودة الحياة الذاتية: التي تتضمن الرفاه، الرضا عن الحياة، السعادة ومعنى الحياة.
- جودة الحياة الموضوعية: وتتضمن العوامل الموضوعية كالثقافة، تلبية أو إشباع الحاجات، تحقيق الطاقة الكامنة والسلامة البدنية أو النظام البيولوجي.
- جودة الحياة الوجودية.

- **جودة الحياة الذاتية:** وتتمثل في نظرة الفرد لحياته وتقييمه لها، فكل شخص له تقييمه ورؤيته الخاصة لمشاعره ومفاهيمه. فرضى الفرد عن حياته وسعادته بها هي ما يقصد به بجودة الحياة الذاتية. وتشمل جودة الحياة الذاتية: الرفاه، الرضا عن الحياة، السعادة أو معنى الحياة.

• **الرفاه (Well-being):** ويمثل الجانب الأكثر طبيعية وعفوية في جودة الحياة، فعادة

عندما نلتقي شخصا نسأله كيف حاله؟ وهو يجيبنا دون الحاجة إلى تفكير مطول، في حين أننا عندما نسأل الشخص عن مدى سعادته أو رضاه عن الحياة فإن السؤال يصبح أكثر تعقيدا. فالسعادة لها أبعاد عميقة، أما الرفاه فهو أكثر سطحية وهو الجانب الذي يعرفه الكثيرون عنا. بينما قليلون أولئك الذين نسمح لهم بالولوج إلى العمق ونفتح معهم تقييمنا لحياتنا.

• **الرضا عن الحياة (Satisfaction with life):** الرضا عن الحياة يعني أنها - أي

الحياة- كما يجب أن تكون عليه. والرضا حالة عقلية يتم من خلال تحقيق التوافق بين أحلام وتطلعات الفرد وبين العالم الخارجي. وترى النظرية التكاملية أن ذلك يتحقق بطريقتين: إما بتغيير العالم الخارجي بما يتوافق وأحلامنا أو التخلي عن أحلامنا وتكييفها مع العالم والظروف التي نعيشها. والرضا لا يعني بالضرورة إشباع الحاجات، فقد نجد الفقير راضيا عن حياته، كما أن الرضا عن الحياة يختلف عن السعادة فقد نجد الشخص راضيا عن حياته رغم كونه غير سعيد بها.

• **السعادة (Happiness):** السعادة لا تعني الشعور بالرضى والفرح، بل هي إحساس عميق

يشمل كيان الفرد ككل ويحقق له توازنا ما. إنها شعور خاص واثمين ومرغوب للغاية، لكنه صعب المنال. وهنا تجدر الإشارة إلى اختلاف النظر إلى معنى السعادة من قبل الفلاسفة والباحثين وحتى الأشخاص العاديين.

• **معنى الحياة (Meaning in life):** معنى الحياة يجعل الفرد ينظر إلى قيمة جميع

جوانب الحياة تماما وبشكل مختلف، مثلا نجده يسأل نفسه هل العلاقات مع أصدقائي

ذات معنى كما يجب أن تكون؟ هل أفعل الصواب في حياتي؟ هل حصلت على الوظيفة

المناسبة؟ هل معتقداتي في الحياة صحيحة فعلا؟ وبذلك فالسؤال عن معنى الحياة يصبح

مسألة شخصية عميقة. وتفصل النظرية في دور الدين في تحديد معنى الحياة حيث يرون

أن هذا المعنى يختلف باختلاف الأديان.

- **جودة الحياة الموضوعية:** أي كيف ينظر العالم الخارجي للحياة، وكيف يدركها وهذا الإدراك

يتأثر بالثقافة التي ينتمي إليها الفرد. فقدرة الفرد على التكيف مع قيم ثقافته تخبرنا عن جودة

حياته الموضوعية. وتشمل جودة الحياة الموضوعية: النظام البيولوجي، تحقيق الطاقة الكامنة،

إشباع الحاجات والعوامل الموضوعية.

• **العوامل الموضوعية (Objective Factors):** وترتبط هذه العوامل بعوامل خارجية

كالدخل، الحالة الاجتماعية، الحالة الصحية والاتصال مع الآخرين. ويرتبط اختيار

العوامل الموضوعية المعبرة عن جودة الحياة ارتباطا وثيق بالثقافة التي نعيش فيها،

حيث تعكس هذه العوامل قدرة الفرد على التكيف مع ثقافته فمثلا إنجاب طفل أو

طفلين في مجتمع ما يحقق الحياة الجيدة، بينما لا نجده كذلك في مجتمع آخر حيث

يتطلب الأمر أكثر من طفلين.

• **تلبية الحاجات (Fulfillment of Needs):** يعتبر مفهوم تلبية الحاجات مفهوما

أقل تجريدا من المفاهيم السابقة. ويرتبط إشباع الحاجات بجودة الحياة فكلما كانت

الحاجات ملبأة أو مشبعة كانت جودة الحياة عالية. وقد يتم تلبية الحاجة عن طريق

مصدر خارجي كالإطعام مثلا أو المأوى، كما قد تلبى داخليا بمعنى يحققها الفرد

لنفسه بنفسه كتحقيق الذات مثلا. وفي هذا الصدد ترى هذه النظرية أن أبراهام ماسلو (A. Maslow) قدم صياغة هامة لمفهوم الحاجات، فإلى جانب الحاجات المعروفة كالغذاء والجنس، تحدث عن حاجات أكثر تجريدا مثل تحقيق الذات. وترى أن ماسلو (A. Maslow) بذلك يكون قد أسس لنظرية متسقة لجودة الحياة. فالشخص السعيد هو الذي يحقق حاجاته الثمانية وهي: الحاجات الفسيولوجية، الحاجة إلى الأمن الحاجة إلى الانتماء والحب، الحاجة إلى المعرفة والفهم، الحاجة إلى الجمال والإبداع، الحاجة إلى تحقيق الذات والحاجة إلى التفوق. فماسلو يصف الحياة الجيدة والسعيدة من خلال تلبية هذه الحاجات. ويؤكد على ضرورة أن يتحمل الفرد مسؤولية إشباع حاجاته التي عليه أولا معرفة فيما تكمن فعلا.

• **تحقيق الطاقة الكامنة (Realizing Life Potential):** مفهوم مفتاحي في جودة

الحياة. فكما أن بذور عباد الشمس مثلا تستخدم مدخراتها وطاقاتها المخزنة لتصبح زهرة عباد شمس مكتملة؛ نجد الإنسان يستخدم طاقته الكامنة ليتطور، حيث نجده يجسد أعمالا إبداعية مثلا، يقوم ببناء علاقات اجتماعية أو يكون أسرة، وغيرها من المظاهر التي تجسد استخدام الإنسان لطاقاته.

• **النظام البيولوجي (the Biological Information System):** ويتعلق هذا الجانب

بالبناء البيولوجي للإنسان، فالإنسان كائن حي وهو مكون من مجموعة من الخلايا التي يتم عن طريقها تبادل المعلومات. وتحتاج خلايا الجسم لمعلومات دقيقة لتعمل بشكل صحيح وتحافظ على الجسم بصحة جيدة. ومن ثم يجب على الإنسان المحافظة على صحته الجسدية والاهتمام بسلامته البدنية.

- **جودة الحياة الوجودية (Existential Quality of Life):** أي كيف تكون حياة الفرد جيدة على مستوى أعمق، حيث يفترض أن يكون للفرد صيغة أعمق تجعله على توافق وانسجام. كما تجعل لحياته معنى وتكسبه الإيمان بنفسه.

وهذه الجوانب الثلاثة أو المجموعات الثلاثة لجودة الحياة يمكن تجميعها في يسمى طيف جودة الحياة (Subjective-existential-objective spectrum) من الذاتي إلى الموضوعي. فالرفاه والعوامل الموضوعية هي الأكثر سطحية، وهي تتعلق بقدرتنا على التكيف مع الثقافة التي ننتمي إليها. أما الرضا عن الحياة وإشباع الحاجات فهما أكثر عمقا حيث هنا نطرح السؤال هل هناك تناظر بين ما أريده من الحياة وما تعطيني إياه. أما بالنسبة للسعادة وتحقيق الطاقة الكامنة للحياة؛ فإننا ننتقل إلى مستوى أعمق يشمل وجودنا وطبيعتنا كأفراد لنصل إلى النواة التي تشمل معنى الحياة والنظام البيولوجي، وهنا تتحدد جودة الحياة الذاتية والموضوعية في عمق الإنسانية أو جوهر الحياة حيث العنصر الوجودي الذي يمثل عمق الوجود الإنساني.⁽¹⁾

وبذلك فقد حاول هذا النموذج تقديم تصور شامل لجودة الحياة؛ جمع فيه بين جودة الحياة الذاتية وجودة الحياة الموضوعية وجودة الحياة الوجودية، هذه الأخيرة التي تعتبر عمق جودة الحياة والرابط بين جودة الحياة الذاتية وجودة الحياة الموضوعية. ولعل ذلك ما يجعل هذه النظرية لجودة الحياة فعلا نظرية تكاملية شاملة.

وعموما يمكن القول أنه وإن اختلفت التفسيرات والنماذج النظرية لجودة الحياة؛ فإنها تتفق جميعا في أن جودة حياة الفرد عموما ما هي إلا محصلة تفاعل بين العوامل الذاتية والعوامل الموضوعية أو جودة الحياة الذاتية وجودة الحياة الموضوعية.

(1) Ventegodt, Andersen & Merrick, op cit,2003.

2. جودة الحياة الأسرية:

تطور الاهتمام بموضوع جودة الحياة الأسرية نهاية التسعينات، حيث ارتبط بمجال الإعاقة الذهنية، وتم التركيز على جودة حياة الأسر التي تضم بين أفرادها شخصا من ذوي الإعاقة الذهنية. ليصبح المفهوم محل دراسة بداية من سنة 2000. وعقد أول اجتماع عالمي رسمي حول الموضوع خلال هذه السنة من طرف مجموعة من الباحثين في ندوة خاصة حول الأسر التي تضم فردا ذو إعاقة ذهنية. وتم تلخيص نتائج الندوة في كتاب نشرته الرابطة الأمريكية للإعاقة الذهنية (The Association on Intellectual and Developmental Disabilities) لتستمر الأبحاث فيما بعد وتتطور، حيث أدت إلى تطوير ثلاث مقاييس لجودة الحياة الأسرية:

- مقياس مركز الشاطئ لجودة الحياة الأسرية. (The Beach Center Family

Quality of Life Scale)

- مسح جودة الحياة الأسرية (The Family Quality of Life Survey FQoLS)

- مقياس أمريكا اللاتينية لجودة الحياة الأسرية. (Latin American FQoL) ⁽¹⁾

1.2 مفهوم جودة الحياة الأسرية:

تعرف جودة الحياة الأسرية بأنها الشروط التي فيها يتم تلبية حاجات الأسرة، ويستمتع فيها أفراد الأسرة بحياتهم معا كأسرة، ولديهم فرصة للقيام بأشياء مهمة بالنسبة لهم. ⁽²⁾

وجودة الحياة الأسرية هي شعور ديناميكي برفاهية الأسرة بشكل جماعي ومعلوم من قبل أعضائها، حيث احتياجات الفرد والأسرة تتفاعل. ⁽³⁾

⁽¹⁾ Zuna, Turnbull, & Summers, 2009, op cit, pp 25-31

⁽²⁾ Park, et al, op cit, p 368

⁽³⁾ Zuna, Turnbull, & Summers, 2010, op cit, p262

وهي الدرجة التي يختبر فيها الفرد جودة حياته الفردية في سياق أسري، كما تتضمن الكيفية التي تتعامل بها الأسرة ككل مع الفرص المتاحة لها من أجل استغلال إمكانياتها وتحقيق أهدافها.⁽¹⁾

وتشمل جودة الحياة الأسرية على عدة أبعاد؛ تتمثل في التفاعلات الأسرية الداخلية والخارجية، الممارسات الوالدية والمشاكل والنزاعات الأسرية، ومدى قدرة الأسرة على إشباع الحاجات النفسية، وتوفير المساندة لأفرادها بما يجعل أفرادها يشعرون بالسعادة والتوافق الأسري. إضافة إلى مدى توفر الجانب المادي وظروف المعيشة داخل الأسرة، ومدى قدرة أفرادها على إقامة علاقات اجتماعية وتفاعلات خارج الأسرة ومقدار ما يتلقونه من مساندة خارجية.⁽²⁾

وهي " العلاقات والممارسات الإيجابية التي يتبعها الوالدين في تنشئة الأبناء، وما تنسم به من دفء وتقبل ومشاركة وتشجيع واستحسان في المواقف الحياتية المختلفة وإدراك الأبناء ذلك، وردود أفعالهم اتجاه هذه الممارسات، والعلاقات المتبادلة بين أفراد الأسرة وما تنسم به هذه العلاقات من أساليب سوية في التعامل لتحقيق الأهداف وإنجاز الأعمال والمهام ودعم أفراد الأسرة في المواقف المختلفة"⁽³⁾.

وبذلك فجودة الحياة الأسرية تتضمن كل الشروط والظروف الذاتية والموضوعية التي تجعل حياة الفرد داخل أسرته حياة جيدة. ويتم ذلك من خلال التقدير الإيجابي للحياة نتيجة الشعور بالسعادة داخل الأسرة، والرضا عن المعاملة والعلاقات الأسرية، والاستمتاع بالظروف المعيشية والصحية الملائمة، والإحساس بالدعم والمساندة.

⁽¹⁾ Brown, R. I., & Brown, I, Encyclopedia of Life and Well-Being Research. Michalos AC, 2014, p 2195

⁽²⁾ أبو الحسن ، مرجع سابق، ص ص 257-258

⁽³⁾ عبد الوهاب أمانى عبد المقصود وشند سميرة محمد، مقياس جودة الحياة الأسرية، القاهرة: المكتبة الانجلومصرية، 2013، ص 8

2.2 قياس جودة الحياة الأسرية:

تتضمن جودة الحياة الأسرية وكما هو الحال بالنسبة لجودة الحياة بعدين: البعد الموضوعي والبعد الذاتي. ويتضمن البعد الموضوعي لجودة الحياة الأسرية كل الجوانب التي يمكن ملاحظتها وقياسها من قبل الآخرين بصورة مستقلة، كالسكن، الصحة، التعليم والعمل وغيرها من الجوانب الموضوعية التي لا يرتبط تقييمها بوجهة نظر الأسرة أو أفرادها؛ وإنما بحقائق قائمة بذاتها. فعندما نقول مثلا أن الأم ذات مستوى جامعي؛ يمكن التأكد من ذلك من خلال الشهادة الجامعية التي تحملها. ولكن هذا الجانب الموضوعي لا يمكنه أن يعطينا تصورا عن تقدير الأفراد لحياتهم وما إذا كانوا يعيشون بسعادة ويستمتعون بالحياة أم لا. وهنا يأتي البعد الذاتي لجودة الحياة الأسرية ليقدم لنا تقييما من قبل الأفراد لحياتهم الأسرية. وبعكس الجانب الموضوعي فإن الجانب الذاتي لا يمكن ملاحظته وتقييمه بطريقة مستقلة عن أفراد الأسرة أنفسهم. فهؤلاء الأفراد لهم خصائصهم المتميزة ونظرتهم المتميزة للأمور. ويتضمن الجانب الذاتي مثلا الشعور بالسعادة والرضى مثلا⁽¹⁾.

وانطلاقا من هذين البعدين: الموضوعي والذاتي، حاول العديد من الباحثين التفصيل في مجالات جودة الحياة الأسرية، إذ نجد مركز الشاطئء من خلال المقياس المعد من طرفه (The Beach Center Family Quality of Life Scale) يحددها بالمجالات التالية:

- التفاعل الأسري. (family interaction): ويقصد به العلاقات داخل الأسرة والبيئة العلائقية التي تعمل داخلها الأسرة.
- الوالدية. (parenting): النشاطات التي يقوم بها الكبار في الأسرة من أجل مساعدة الأطفال على النمو والتقدم في مختلف المجالات.

(1) Brown & Brown, op cit, pp 2197-2198

- الحياة اليومية (daily life): وهي أنشطة الحياة التي تلتقي فيها احتياجات الفرد باحتياجات المجموعة.
- الرفاه المالي (financial well-being) : بما يسمح بدفع ما تحتاجه الأسرة من احتياجات وما تريده.
- الرفاه العاطفي (emotional well-being): جوانب الحياة العاطفية والداخلية.
- الرفاه الاجتماعي (social well-being): ويقصد بها علاقات أفراد الأسرة بالأفراد من خارجها.
- الصحة. (health) : أي جوانب الصحة العضوية والنفسية والوصول الى الرعاية الصحية.
- البيئة المادية (physical environment): ويقصد بها جوانب البيئة المادية كالمسكن.
- المناصرة (Advocaty): الأنشطة التي تعود بالنفع على الطفل ذي الإعاقة أو أفراد أسرته.
- الإنتاجية (Productivity): المهارات والفرص من أجل المشاركة والنجاح في مختلف مجالات الحياة.

ليتم حصرها في نسخة 2003 في خمس مجالات هي:

- التفاعل الأسري.
- الوالدية.
- الرفاهية العاطفية.
- الرفاهية المادية والجسدية.
- الدعم المتعلق بالإعاقة.⁽¹⁾

⁽¹⁾ Park, et al, op cit, pp 367-384

وتم تطوير مسح جودة الحياة الأسرية (The Family Quality of Life Survey FQoLS) من طرف مجموعة من الباحثين من جنسيات مختلفة سنة 2000؛ لتصدر آخر نسخة منه سنة 2006 . وتضمن نسخة عامة تم تطويرها للاستخدام مع العائلات حيث لا يوجد شخص ذو إعاقة؛ ونسخة خاصة بالعائلات حيث توجد الإعاقة. كما اشتمل على تسع مجالات هي:

- صحة الأسرة.
- الرفاه المالي.
- العلاقات الأسرية.
- الدعم من الآخرين.
- الدعم من طرف خدمات الإعاقة.
- تأثير القيم.
- الوظائف والتحضير للوظائف.
- وقت الفراغ.
- مشاركة المجتمع.⁽¹⁾

ومجالات جودة الحياة الأسرية حسب أمانى مقصود وسميرة شند(2013) أربعة هي:

__ التفاعل الأسري.

- الوالدية.

- السعادة الانفعالية.

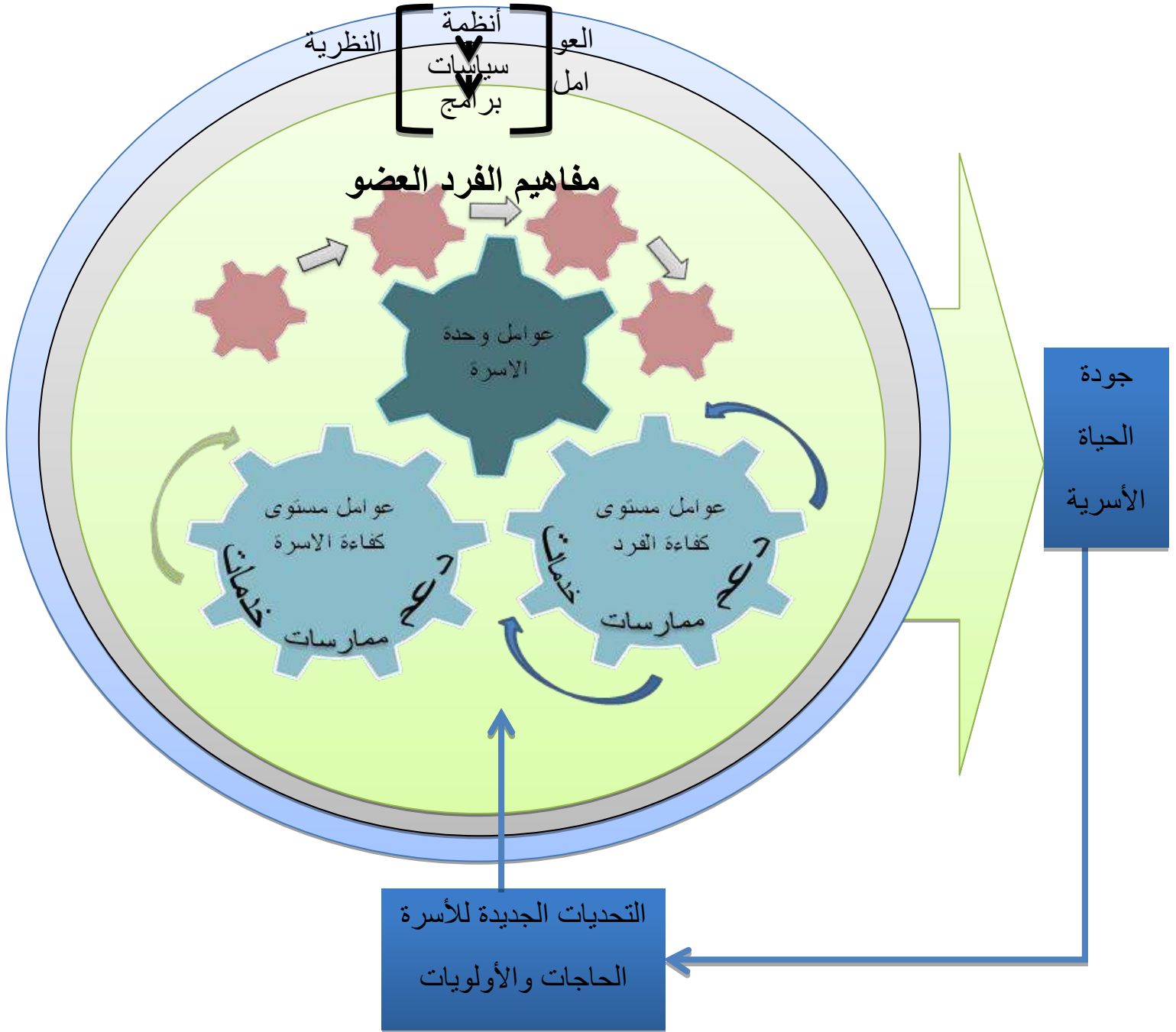
⁽¹⁾ Samuel, P. S., Rillotta, F., & Brown, I, The development of family quality of life concepts and measures. Journal of Intellectual Disability Research, vol 56 part 1, 2012, pp. 1-16.

- القدرة المادية والسلامة الصحية.

3.2 النظرية الموحدة لجودة الحياة الأسرية: (UNIFIED THEORY OF FAMILY QUALITY OF LIFE)

تم وضع هذا التصور النظري لجودة الحياة الأسرية من طرف زونا و آخرون (Zuna et al 2009) حيث انطلقوا من الأسر التي تتضمن فردا ذو إعاقة ذهنية، ولكنهم هدفوا إلى محاولة إيجاد تصور شامل لجودة الحياة الأسرية ككل وليس أسر ذوي الإعاقة فقط. ويقترح هذا التصور أربع مفاهيم أساسية لبناء نظرية جودة الحياة الأسرية. (انظر شكل رقم 04) هي:

- المفاهيم النظامية. (Sytemic concepts)
- مفاهيم الأداء. (performance concepts)
- مفاهيم الفرد العضو. (Individual-member concepts)
- مفاهيم وحدة الأسرة. (Family-unit concepts)



شكل رقم (04): النظرية الموحدة لجودة الحياة الأسرية.

✓ المفاهيم النظامية. (Systemic Concepts): حيث توجد ثلاث مفاهيم أساسية تؤثر في

جودة الحياة الأسرية هي: الأنظمة (systems)، السياسات (policies) والبرامج

.(programs)

فبالأنظمة هي مجموعة من الشبكات المترابطة التي يتم تنظيمها لتلبية الحاجات المختلفة للمجتمع كالتعليم، الرعاية الصحية، الأنظمة القانونية. أما السياسات فهي إرشادات وإجراءات منظمة لتنفيذ النظم والبرامج. والبرامج هي كيانات قد تكون رسمية أو غير رسمية تقدم خدمات ودعم للسكان.

✓ مفاهيم الأداء (Performance Concepts) : وتمثل هذه المفاهيم جوهر النظرية. وكما يدل عليها اسمها فإنها تتضمن فعلاً أو إجراء لصالح الأسرة ككل أو أحد أفرادها. وتتمثل هذه المفاهيم في الخدمات الرسمية، الممارسات والدعم. فالخدمات هي مجموعة من الأنشطة التي تقدم للأسرة ككل أو أحد أفرادها، والتي يتوقع منها تحسين حال الفرد أو الأسرة ككل. ومن أمثلة هذه الخدمات: الخدمات التعليمية والخدمات الاجتماعية والخدمات الصحية. وهنا تشير النظرية إلى صعوبة التمييز بين الخدمات والدعم؛ حيث تعتبر أن الدعم يشمل كل ما هو غير ملموس كالدعم المعنوي المقدم من طرف المعلم مثلاً. أما الممارسات فهي إجراءات أو عمليات محددة يمكن من خلالها تقديم الخدمات أو الدعم.

✓ مفاهيم الفرد العضو. (Individual-member Concepts): حيث حددت ثلاث مفاهيم رئيسية هي:

- التركيبة السكانية الفردية. (Individual demographics)

- الخصائص الفردية. (individual characteristic)

- المعتقدات. (Beliefs)

فالتريكة السكانية الفردية يقصد بها السمات الأساسية كالعمر، الجنس (ذكر أو أنثى)، المستوى التعليمي للوالدين.

أما الخصائص الفردية فهي أكثر تعقيدا ومتعددة الأبعاد وقد تتغير مع الوقت كالسلوك أو الحالة الصحية مثلا. حيث ترتبط مثلا شدة الإعاقة ووجود مشكلات سلوكية بشكل سلبي مع جودة الحياة الأسرية، كما ترتبط مستويات الاكتئاب والإجهاد الوالدي بشكل سلبي على جودة الحياة الأسرية. في حين يقصد بالمعتقدات توقعات الفرد أو فهمه لظاهرة معينة كتوقعات الفرد بشأن المستقبل.

✓ مفاهيم وحدة الأسرة (Family-unit Concepts) : تتبنى هذه النظرية تعريف بوستون (Poston et all 2003) للأسرة؛ حيث تعتبر هذه الأخيرة مجموعة من الأفراد الذين يعتقدون أنفسهم جزء من الأسرة ، ويرتبطون ببعضهم من خلال صلة الدم أو الزواج أو غيره، ويقوم هؤلاء الأفراد بمساندة ورعاية بعضهم البعض من خلال أسس وقواعد منظمة. وبذلك تعني مفاهيم وحدة الأسرة خصائص الأسرة وديناميكيته. حيث تشمل خصائص الأسرة الدخل، الحجم، الموقع الجغرافي، السكن مثلا، أما الديناميكيات فتتمثل في جوانب العلاقات والتفاعلات بين فردين أو أكثر داخل الأسرة وهنا نجد: التواصل، التماسك الأسري القدرة على التكيف مثلا. فالديناميكيات أو الديناميات هي مفاهيم أكثر تعقيدا ويمكن قياسها بالأدوات النفسية، أما الخصائص فتقاس عن طريق المتغيرات الديمغرافية. وكمثال على تأثير مفاهيم وحدة الأسرة على جودة الحياة الأسرية نجد أن انخفاض دخل الأسرة مثلا يقلل من جودة الحياة الأسرية.

وبذلك فإن الأنظمة والسياسات والبرامج تؤثر مباشرة على مستوى الدعم والخدمات والممارسات على مستوى الفرد والأسرة. كما أن مفاهيم الفرد-العضو كالخصائص الديموغرافية والمعتقدات ومفاهيم وحدة الأسرة كالديناميات والخصائص تنتبأ مباشرة بجودة الحياة الأسرية، حيث تتفاعل مع الخدمات والممارسات والدعم سواء على مستوى الفرد والأسرة، وينتج عن هذا التفاعل

ظهور أولويات واحتياجات وتحديات جديدة للأسرة، وبذلك تستمر دورة الحياة في الأسرة ومن ثم دورة جودة الحياة الأسرية. (أنظر شكل رقم 04)⁽¹⁾.

وبذلك فإن هذه النظرية في جودة الحياة الأسرية حاولت إعطاء تصور نظري شامل لجودة الحياة الأسرية؛ يزاوج بين الجوانب الموضوعية والجوانب الذاتية من جهة؛ وبين الفرد كفرد والأسرة كمجموعة من الأفراد من جهة أخرى دون أن يغفل السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد والأسرة ككل. بل ويتضح جليا من خلال انطلاقه من المفاهيم النظامية (الأنظمة والسياسات والبرامج) تركيزه على فكرة الفرد المواطن في الدولة، مما يفتح المجال لهذا البناء النظري لجودة الحياة الأسرية أن يكون بناء تعتمد الحكومات في الإسهام في تطوير جودة الحياة الأسرية.

خلاصة: وبذلك وبعد تناول جودة الحياة عموما؛ والتفصيل في جودة الحياة الأسرية اتضح أنه لم يعد الإلمام بالمفهوم وحده بالغ التعقيد والصعوبة وحسب؛ بل وتجسيده في الواقع كذلك. إذ يرتبط تحقيق جودة الحياة الأسرية بالفرد وتقديره لحياته من جهة، وبجودة حياة الأسرة ككل من جهة أخرى كمجموعة من الأفراد وكجزء من المجتمع ككل. وهو ما يجعل البحث في هذا المجال مجالا ثريا وجديرا بالاهتمام.

⁽¹⁾ Zuna et al. Op cit (2009/2010).

الفصل الثاني: المهارات الحياتية.

تمهيد.

1. المهارات الحياتية.

1.1 مفهوم المهارات الحياتية.

2.1 خصائص المهارات الحياتية.

3.1 أهمية المهارات الحياتية.

4.1 شروط اكتساب المهارات الحياتية.

5.1 تصنيف المهارات الحياتية.

2. المهارات الحياتية المختارة في الدراسة.

1.2 مهارات الاتصال.

2.2 مهارات حل المشكلات.

3.2 مهارات مواجهة الضغوط.

4.2 مهارات الاستذكار.

خلاصة.

تمهيد:

يشهد العالم اليوم تحولات سريعة ومتزايدة في جميع المجالات، مما يجعل الأفراد يواجهون تحديات كبيرة وضغوطا متنوعة تفرض عليهم التكيف معها. وتزداد حدة الضغوط والتحديات عندما يتعلق الأمر بالمراهق المتمدرس، الذي يعاني إضافة إلى ذلك ضغوط مرحلة المراهقة من جهة؛ وضغوط الدراسة وبناء مستقبله من جهة أخرى. وهنا تبرز أهمية اكتساب هذا المراهق لمهارات حياتية تمكنه من تجاوز مختلف التحديات، وتمكنه من التعامل الإيجابي معها.

إن المهارات الحياتية تعد من المتطلبات الضرورية التي لا غنى عنها في تكيف الفرد ومسايرته للتغيرات السريعة التي يتصف بها هذا العصر. فهي تمكن الفرد من التعايش مع الحياة ومواجهة مشكلاتها بطريقة أكثر إيجابية. فالمهارات الحياتية وسائل بفضلها يستطيع الفرد إدارة حياته بطريقة ناجحة مع مواجهة العديد من المسؤوليات، وتمكنه من التفاعل الجيد مع أفراد مجتمعه.⁽¹⁾

ومن هنا جاء هذا الفصل ليسلط الضوء بداية على المهارات الحياتية بصفة عامة؛ من حيث المفهوم، الخصائص، الأهمية، شروط الاكتساب والتصنيفات المختلفة للمهارات. ثم يركز في نقطة ثانية على مجموعة من المهارات المختارة بالدراسة؛ والمتمثلة في: مهارات الاتصال الفعال، مهارات حل المشكلات، مهارات مواجهة الضغوط ومهارات الاستذكار.

⁽¹⁾ يوسف سليمان عبد الواحد، مرجع سابق، ص ص 29-30

1. المهارات الحياتية:

قبل التطرق إلى المهارات المختارة بالدراسة، لابد أولاً من التطرق إلى المهارات الحياتية بصفة عامة.

1.1 مفهوم المهارات الحياتية:

لابد من الإشارة إلى مفهوم المهارة قبل التطرق إلى مفهوم المهارات الحياتية.

1.1.1 المهارة:

" المهارة في علم النفس هي السهولة والسرعة والدقة في أداء العمل مع القدرة على تكييف الأداء للظروف المتغيرة "(1).

وهي: " أي شيء يتعلمه الفرد ليؤديه بسهولة ودقة. كما أنها بوجه عام السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال. وهي تنمو نتيجة لعملية التعلم. وهي القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع اقتصاد في الجهد المبذول "(2).

وتعرف المهارة بأنها: " قدرة الفرد على أداء أي عمل من الأعمال بسرعة ودقة وإتقان وجهد يسير. وهي نتاج عملية تعلم ومرور الفرد بمواقف وتجارب خبرة سابقة". كما أنها: " استعداد فطري ينمو بالتعلم ويصقل بالتدريب والممارسة بحيث يصبح الفرد الذي يتمتع بالمهارة قادراً على الأداء السليم "(3).

(1) علي محمد السيد، موسوعة المصطلحات التربوية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2011، ص 38

(2) شحاتة حسن، النجار زينب وعمار حامد، معجم المصطلحات التربوية النفسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية،

2003، ص 302

(3) أبو حماد، مرجع سابق، ص 20

من خلال هذه التعريفات؛ يتضح لنا أن المهارة هي قدرة الفرد على أداء عمل معين بسهولة ويسر وإتقان مع اقتصاد في الجهد والوقت المبذول، وهي تنمو بالتعلم.

2.1.1 المهارات الحياتية:

لقد تم تناول مفهوم المهارات الحياتية من طرف العديد من المؤلفين والخبراء، وفيما يلي عرض لمجموعة من التعريفات التي قدمت للمهارات الحياتية.

حيث تعتبر منظمة الصحة العالمية 1993 المهارات الحياتية بأنها قدرة السلوك التكيفي الإيجابي التي تمكن الأفراد من التعامل بفعالية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية.⁽¹⁾

والمهارات الحياتية هي: "مجموعة من المهارات التي تمثل إطارا للعمل يركز من خلال توظيفها على ماذا نريد من الحياة، وكيف نصنع أهدافها ونوظف تلك المهارات في العمل على إنجاز تلك الأهداف، إلى جانب مساعدة تلك المهارات على اكتشاف القيم والتوجه نحو جعلها جزء من حياتنا اليومية، والإسهام في مواجهة تحديات التغيير في الحياة وتحديد الاتجاه الصحيح نحو إنجاز الأهداف لبناء مستقبل أفضل."⁽²⁾

والمهارات الحياتية تعني: "مزيذا من المعرفة والسلوك الإيجابي والاتجاهات والقيم والقدرة على أن تعرف كيف نفعل الأشياء أو نصل إلى الأهداف المنشودة"⁽³⁾.

وهي "تلك السلوكيات التي تساعد الفرد على ترجمة المعلومات التي يعرفها والاتجاهات والقيم التي يعتقد أو يفكر فيها أو يشعر بها إلى أفعال وأداءات حقيقة، وسلوك عملي" وهي "كل ما يقوم به

(1) WHO, W. H, op cite, 1993, pp 1-3

(2) عبيد معتز، مهارات الحياة للجميع نحو برنامج إرشادي لتربية المراهق، القاهرة: دار العالم العربي، 2008، ص 22-21

(3) عبد المعطي ومصطفى، مرجع سابق، ص 19

الفرد من سلوك توافقي يساعده على التعامل بفاعلية مع مطالب الحياة وذلك عن طريق ترجمة المعلومات التي يعرفها والاتجاهات والقيم والمعتقدات التي يعتنقها وتوظيفها في عمل ما أو في نشاط يجب عليه عمله لمزاولة حياته العادية⁽¹⁾

والمهارات الحياتية هي: "مجموعة من المهارات الشخصية والاجتماعية والعلمية والتكنولوجية التي تمكن الفرد من بناء ذاته ضمن سياق اجتماعي، اقتصادي، سياسي، علمي وتجعله قادرا على فهم الحياة والتعامل مع متطلباتها باتزان وبتخطيط صحيح للمستقبل.⁽²⁾

وتعرف المهارات الحياتية أيضا بأنها: "مجموعة من المهارات الضرورية التي يحتاجها الفرد في حياته وينبغي أن يمارسها بنفسه ولا يمكن أن يستعاض عنها بمساعدة الآخرين كما أنها تلبي حاجات المتعلم بصورة متكاملة بما يسهم في بناء الشخصية بناء متكامل ومتوازنا بدنيا وعقليا واجتماعيا وروحيا"⁽³⁾.

وهي أيضا: "مجموعة من الأداءات التي تساعد الأفراد على التفاعل بنجاح مع مواقف الحياة اليومية مع فهم للمشاعر والانفعالات الذاتية واتخاذ القرار المناسب فيما يمرون به من مواقف حياتية"⁽⁴⁾

وتعرف المهارات الحياتية بأنها: "ما يقوم به الفرد من سلوك تكيفي موجب يساعده على التعامل بفاعلية مع مطالب الحياة وذلك عن طريق ترجمة المعلومات التي يعرفها والاتجاهات والقيم التي

(1) منسي محمود عبد الحليم وبخيت خديجة أحمد، مهارات الحياة تعليمها وتعلمها، الرياض: دار الزهراء، 2010، ص ص 13-14

(2) عامر طارق عامر، مرجع سابق، ص 99

(3) يوسف سليمان عبد الواحد، مرجع سابق، ص 25

(4) وهبة زين العابدين، مرجع سابق، ص 5

يشعر بها ويفكر ويعتقد فيها وتوظيفها في تحديد ما ينبغي عمله وكيفية عمله بمزاولة الحياة اليومية".⁽¹⁾

وعموماً يمكن القول بأن المهارات الحياتية هي مجموعة من المهارات التي تزود الفرد بسلوك تكيفي يمكنه من التعامل الإيجابي مع متطلبات الحياة وتحدياتها. وهي تتميز بمجموعة من الخصائص.

2.1 خصائص المهارات الحياتية:

تتميز المهارات الحياتية بجملة من الخصائص والمميزات تتمثل فيما يلي:

- ✓ المهارة عبارة عن القدرة على أداء عمل معين، يتكون غالباً من مجموعة من الأداءات أو العمليات الأصغر أو البسيطة الفرعية.
- ✓ تتكون المهارة عادة من خليط من الاستجابات أو السلوكيات العقلية، والاجتماعية، والحركية والانفعالية.
- ✓ تبنى المهارة على المعرفة أو المعلومات، حيث ينظر للمهارة على أنها القدرة على استخدام المعرفة لأداء عمل معين.
- ✓ تنمي المهارة وتكتسب من خلال عملية التدريب أو الممارسة.
- ✓ يتم تقييم المهارة عادة من خلال معياري الدقة في القيام، والسرعة في الإنجاز معاً.⁽²⁾
- كما أن المهارات الحياتية:
- ✓ جزء منها فيسيولوجي والآخر سلوكي متعلم.
- ✓ متنوعة، وتشمل الجوانب المادية كالمهارات الأدائية وغير المادية كالتفاعل في مواقف الحياة.

⁽¹⁾ أبو حماد، مرجع سابق، ص 22

⁽²⁾ عامر طارق عامر، مرجع سابق، ص 79-80

✓ تختلف باختلاف المجتمعات والاحتياجات وحتى باختلاف الفرد وعمره، فمهارات الطفل الصغير تختلف عن مهارات الكبير.

✓ لا يرتبط اكتسابها بشهادة معينة أو مستوى تعليمي معين.

✓ تحتاج إلى التدريب المتواصل والمتكرر حتى تصل إلى درجة التمكن والالتقان.⁽¹⁾

وعلى الرغم من تأثر المهارات الحياتية بظروف الزمان والمكان والبيئة، واختلافها تبعاً لطبيعة المجتمع، وتطورها من فترة زمنية لأخرى، واعتمادها على طبيعة العلاقة التبادلية بين الفرد والمجتمع؛ إلا أنها تشترك في خصائص عامة تتمثل في كون المهارات الحياتية:

✓ تراكمية

✓ متصلة ومتراصة.

✓ أحادية فردية.

✓ ارتقائية.

✓ محصلة تأثير البيئة المحيطة والأسرة والمدرسة.⁽²⁾

مما سبق يمكن أن نوجز خصائص المهارات الحياتية فيما يلي:

✓ التنوع: حيث تتنوع المهارات الحياتية لتشمل مهارات معرفية، مهارات حسية، مهارات اجتماعية ومهارات انفعالية.

✓ التغير والتطور: حيث تتغير وتختلف من شخص لآخر ومن مجتمع لآخر، كما أنها تتطور لدى الشخص الواحد من مرحلة عمرية لأخرى نتيجة النضج والتدريب والممارسة.

(1) أبوحامد، مرجع سابق، ص ص 26-27

(2) جاد الله جاد الله أبو المكارم ، الفجال سعاد السيد ، و ذكري عبد الله محمد، المهارات الحياتية في عالم متغير، الإسكندرية: المكتبة التربوية، 2018، ص ص 60-61

✓ تحتاج المهارات الحياتية إلى التدريب والممارسة لتصل إلى مرحلة الإتقان.

✓ يمكن أن تتكون المهارة الواحدة من مجموعة من المهارات الفرعية الأبسط منها، حيث ترتبط المهارات وتتداخل فيما بينها بحيث يصعب بل ويستحيل ممارسة مهارة معينة دون الاستعانة بمهارات أخرى مساعدة.

3.1 أهمية المهارات الحياتية:

تختلف المهارات الحياتية من فرد لآخر، ومن مجتمع لآخر، وحتى من فترة زمنية لأخرى. ولمواكبة التغيرات والتطورات، يتوجب على الإنسان اكتساب هذه المهارات لأن تعلمها يساهم في إكسابه أسلوب التفكير العلمي، واتخاذ القرار وأساليب حل المشكلات، والاتصال والعمل الجماعي التعاوني.

كما أن التنوع في المهارات الحياتية المكتسبة يساهم بشكل فعال في تنمية وتكوين شخصية المتعلم، ليكون قادراً على فهم الواقع، وإدراك العلاقات بين الأشياء المحيطة به لمواجهة مشكلات الحياة، والوصول إلى الأهداف المرجوة.⁽¹⁾

فالمهارات الحياتية تعد من المتطلبات الضرورية التي لا غنى عنها في تكيف الفرد ومسايرته للتغيرات السريعة التي يتصف بها هذا العصر. حيث تمكن الفرد من التعايش مع الحياة ومواجهة مشكلاتها بطريقة أكثر إيجابية. والمهارات الحياتية وسائل بفضلها يستطيع الفرد إدارة حياته بطريقة ناجحة مع مواجهة العديد من المسؤوليات وتمكنه من التفاعل الجيد مع أفراد مجتمعه.⁽²⁾

وتتجلى أهمية المهارات الحياتية بالنسبة للفرد فيما يلي:

(1) أبو حماد، مرجع سابق، ص ص 28-29

(2) نفس لمرجع، ص ص 29-30

✓ تكسب المهارات الحياتية الفرد القدرة على تحمل المسؤولية، كما تساعد على تحقيق الاستقلال الذاتي.

✓ تكسب الفرد القدرة على التحكم الانفعالي، كما تنمي قدرته على مواجهة مشكلات الحياة وضغوطها.

✓ تنمي التفاعل الاجتماعي والاتصال الجيد مع الآخرين.

✓ تنمي القدرة على الإبداع والابتكار.

✓ تنمي لدى المتعلم القدرة على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، كتخصص الدراسة والعمل مثلاً.⁽¹⁾

كما أن:

✓ المهارات الحياتية تجعل الفرد قادراً على إدراك التفاعل الصحي بينه وبين الآخرين، وبينه وبين البيئة والمجتمع. فمهاراة الاتصال اللغوي مثلاً تجعل الفرد قادراً على عرض أفكاره وآرائه بوضوح، وهو في ذلك قد يكون محتاجاً إلى مهارات أخرى كالكتابة، القراءة والاستماع.

✓ تمكن الفرد من مهارة ما يشجعه على الارتقاء بمستوى المهارة من أجل فتح آفاق جديدة للعمل وتحقيق موارد أكثر.

✓ تساعد الفرد والمجتمع معاً؛ حيث تساعد الفرد على تحقيق النجاح وتساعد المجتمع لأنها تعد له أفراداً قادرين على مواجهة التغيرات المختلفة على الساحة الدولية والمحلية، إلى جانب امتلاك مقومات المواطنة الصالحة.

✓ المهارات الحياتية تنمي لدى الأفراد روح العمل الجماعي، وتساعد على حل الصراعات بين الأفراد بإيجابية.

(1) يوسف سليمان عبد الواحد، 2015، مرجع سابق، ص ص 29-30

- ✓ تجعل من الفرد مسؤولاً ومدركاً لتأثير اختياراته على ذاته وأسرته ومجتمعه.
 - ✓ تجعل الفرد محترماً لحقوق واحتياجات الآخرين، وممارساً للديمقراطية بشكلها الصحيح.
 - ✓ تجعل الفرد يعمل نحو تحسين مجتمعه وتطويره.⁽¹⁾
- وتتضمن المهارات الحياتية فيما يتعلمه الطالب يساعد على زيادة دافعيته للتعلم. كما أن المهارات الحياتية تساعد على الربط بين الدراسة والتطبيق للفرد. وذلك لكشف الواقع الحياتي وقوانين العلم والمعرفة، إلى جانب كثرة التدريب على استخدام تلك القوانين في الحياة مما يعمل على زيادة انضباط الذهن ويكسب التفكير الحجة والفعالية.⁽²⁾
- وعموماً فالمهارات الحياتية أصبحت مطلبا من متطلبات التنمية البشرية في العصر الحالي، نظرا لكونها تمكن الفرد من التكيف مع مختلف متطلبات الحياة، وتعدده ليكون فاعلا في مجتمعه وفي عالمه. ويمكن أن نضيف أن المهارات الحياتية في حياة المراهق المتمدرس - عينة الدراسة - تكمن في كونها تمكنه من:
- ✓ مواجهة متطلبات مرحلة المراهقة وتحدياتها.
 - ✓ مواجهة الضغوط الدراسية المختلفة وتحقيق النجاح الدراسي.
 - ✓ بناء هويته المتميزة والمستقلة في المجتمع.
 - ✓ اتخاذ مختلف القرارات الخاصة بمستقبله، لاسيما اختيار المهنة المستقبلية والإعداد لها.

(1) عبد المعطي ومصطفى، مرجع سابق، ص ص 23-31

(2) أبوحمد، مرجع سابق، ص ص 30-31

4.1 شروط اكتساب وتعلم المهارات الحياتية:

يخضع اكتساب وتعلم المهارات الحياتية لمجموعة من الشروط والعوامل التي لابد من توفرها لتعلم مهارة معينة أو تنمية مستوى أداء مهارة ما. وتتمثل هذه الشروط فيما يلي:

✓ النضج: ويقصد به التغيرات الناتجة عن التكوين الداخلي في الفرد. ولا تخلق هذه التغيرات

عن طريق العوامل البيئية؛ بل يقتصر دور البيئة على تدعيمها وتوجيهها.

والنضج بمختلف جوانبه الجسمية العضوية، الانفعالية، الاجتماعية والعقلية عامل مهم في

عملية التعلم حيث يحدد إمكانية أو مدى ما يستطيع أن يقوم به الفرد من مهارة وخبرة.

ويشير النضج الجسدي إلى النمو الجسدي لكافة أعضاء جسم الإنسان التي تساهم في

عملية التعلم.

أما النضج الانفعالي والاجتماعي فيشير إلى مدى استعداد الفرد لتقبل ذاته وتقبل الآخرين

والاندماج معهم.

والنضج العقلي يتضمن درجة النمو العامة في الوظائف العقلية المختلفة المتعلقة بعملية

التعلم. حيث يلعب عامل النضج دورا هاما في عملية تعلم المهارات.

✓ الممارسة: تعتبر الممارسة شرطا هاما من شروط التعلم، حيث أنها تزيد من الإنتاج وتسهل

الأداء وتقلل من الأخطاء المرتكبة، فهي تختصر الجهد والوقت. فكلما كانت ممارستنا

للمهارات المراد تعلمها أكثر؛ كان تعلمنا لها أكبر وإتقاننا لها أفضل.

✓ الدافعية: الدافعية شرط من شروط اكتساب المهارات، حيث أنها تتدخل في جعل الفرد يقبل

على تعلم أو ممارسة مهارة معينة ويستمر فيها.

✓ خصائص المهارة المطلوب تعلمها: وتتمثل هذه الخصائص في درجة تماسك وترابط المهارة. فالمهارة الأكثر ترابطاً أسهل في تعلمها. كما تشير الخصائص كذلك إلى مستوى التعقيد، حيث كلما كانت المهارة معقدة صعب تعلمها.

✓ الصفات والخصائص المختلفة للفرد: وتشمل هذه الصفات الجوانب الأساسية في شخصية الفرد. وهي الجانب الانفعالي، الجانب المعرفي، الجانب الحركي والجانب الوجداني. حيث تختلف هذه الجوانب من شخص لآخر مما يؤثر في عملية اكتساب المهارة.⁽¹⁾

وبذلك فإن شروط اكتساب المهارة تتمثل في النضج، الممارسة، الدافعية، خصائص المهارة وخصائص الفرد الذي يتعلمها.

5.1 تصنيف المهارات الحياتية:

لا يوجد تصنيف واحد وموحد للمهارات الحياتية، بل تعددت التصنيفات وتباينت حسب المعيار المستخدم في التصنيف. فهناك من صنفها حسب مجالاتها وهي الأسرة، المجتمع، العمل. وهناك من حاول وضع أو حصر المهارات الحياتية الخاصة بكل فئة عمرية طفل، مراهق، راشد. وآخرون صنفوا المهارات الحياتية حسب نوعها إلى: مهارات عقلية، مهارات اجتماعية مهارات انفعالية ومهارات حركية.

وفيما يلي بعض تصنيفاتها، حيث تصنف إلى:

✓ مهارات اجتماعية.

✓ مهارات معرفية.

✓ مهارات التحكم الذاتي.

(1) أبوهاشم السيد محمد، سيكولوجية المهارات، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، مصر، 2014، ص ص 83-109

✓ مهارات المجازاة الانفعالية.

✓ المهارات التبادلية الشخصية أو مهارات الاتصال.

➤ **المهارات الاجتماعية:** وتعتبر هذه المهارات الأساس في بناء شخصية الطفل. ويوضع أساسها

في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يكتسب الطفل في الأسرة والبيئة التفاعل الاجتماعي السليم.

ومن هذه المهارات الضبط الاجتماعي، مهارات المحادثة ومهارات الإدراك الاجتماعي.

➤ **المهارات المعرفية:** وتتضمن مهارات حل المشكلات ومهارات اتخاذ القرار.

➤ **مهارات التحكم الذاتي:** حيث تساهم هذه المهارات في تعزيز قدرتنا على التعامل مع المشاعر

السلبية والمواقف الضاغطة. ومن خلال هذه المهارات يتعلم الفرد التوافق مع الأزمات والتحكم

في الضغوط ومن بين هذه المهارات: التفكير الإيجابي، ضبط النفس، الاسترخاء.

➤ **مهارات المجازاة الانفعالية:** ويرتكز هذا النوع من المهارات على خفض الغضب وإدارة الصراع

من خلال التركيز على زيادة مهارات التحكم الذاتي.

➤ **المهارات التبادلية أو الاتصال:** حيث تشمل قدرة الأفراد على التفاعل والعمل في مجموعات.

وتساهم في تنمية مهارات التعاطف والصداقة والتعاون والعمل الجماعي بروح الفريق. وتشمل

هذه المهارات: مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي، الاستماع، القدرة على التعبير عن

المشاعر. وهنا قد نجد مهارات أخرى تتدرج ضمن مهارات التعبير عن المشاعر كمهارات

التفاوض، مهارات الرفض ومهارات التعاطف⁽¹⁾.

وتتضمن مهارات الحياة الأساسية:

✓ مهارات صحية.

(1) عبد المعطي ومصطفى، مرجع سابق، ص ص 37-72

- ✓ اتخاذ القرار.
- ✓ التوعية الغذائية.
- ✓ إدارة الوقت.
- ✓ الثقة بالنفس والوعي بالذات.
- ✓ التعامل مع الآخرين.
- ✓ التفكير الإبداعي.
- ✓ التعامل مع العواطف.
- ✓ الاتصال والتواصل.
- ✓ حل المشكلات.
- ✓ التفكير الناقد.
- ✓ التعامل مع الضغوط. (1)

والمهارات الحياتية عند آخرين ثلاثة أصناف: مهارات معرفية، المهارات الحركية والمهارات الاجتماعية.

- **المهارات المعرفية:** وهي المهارات التي يغلب عليها الأداء العقلي. وتتضمن عدة مهارات كمهارات حل المشكلات، اتخاذ القرار، التخطيط.
- **المهارات الحركية:** ويغلب عليه الأداء الحركي العضلي. ومنها مهارة التعبير بلغة الجسد والتمثيل الصامت.

(1) يوسف سليمان عبد الواحد، 2015، مرجع سابق، ص 29

➤ **المهارات الاجتماعية:** والتي يغلب عليها الأداء الاجتماعي ومنها: المهارات الاجتماعية الشخصية؛ كالتعبير بصورة غير عدوانية، التحدث بصوت يلائم الموقف واستخدام تعابير الوجه بصورة ملائمة. ومهارات المبادرة التفاعلية كمهارة المبادرة بالحديث، التعريف بالنفس. ومهارات الاستجابة الانفعالية كمهارات الإصغاء بعناية لحديث الآخرين واحترام أفكارهم.⁽¹⁾

أما أبو حماد فيصنفها إلى مهارات شخصية، مهارات اجتماعية ومهارات معرفية.

➤ **المهارات الشخصية:** وهي المهارات التي نستخدمها في حياتنا اليومية وفي البيت وفي المدرسة والشارع. ومن هذه المهارات: اتخاذ القرار، الصلابة النفسية، الثقة والاعتزاز بالنفس.

➤ **المهارات الاجتماعية:** وهي المهارات التي تحدث نتيجة تفاعل الإنسان وبيئته. وتؤثر هذه المهارات في سلوك الأفراد داخل الجماعة المحيطة بالفرد وفهمه للآخرين وللبيئة المحيطة، ومشاركته في مختلف الأنشطة ومنها: مهارات التواصل الاجتماعي، التكيف الاجتماعي، التفاعل الاجتماعي والقيادة الناجحة.

➤ **المهارات المعرفية:** وهي المهارات التي تساعد على تنظيم الواقع وتكيف الفرد مع الوسط الاجتماعي. ومنها التفكير الناقد، التفكير التأملي، التفكير الإبداعي وحل المشكلات.⁽²⁾

وتشمل المهارات الحياتية حسب منظمة الصحة العالمية 1993:

- اتخاذ القرار.
- حل المشكلات.
- التفكير الإبداعي.

(1) عامر طارق عامر، مرجع سابق، ص ص 84-85

(2) أبوحماد، مرجع سابق، ص ص 24-25

- التفكير النقدي.
- مهارة التواصل الفعال.
- مهارات العلاقات الشخصية.
- مهارة الوعي الذاتي.
- مهارة التعاطف.
- مهارة إدارة العواطف.
- مهارة إدارة الضغوط.⁽¹⁾

وبذلك فإن كل مؤلف حاول إيجاد تصنيف للمهارات الحياتية وفقا لمعيار معين. بحيث حاول البعض وضع قائمة بأهم المهارات التي يحتاجها الفرد في حياته؛ في حين قسمها آخرون معتمدين معايير معينة.

وتتبنى الباحثة تصنيف المهارات الحياتية إلى مهارات حركية، مهارات انفعالية، مهارات اجتماعية ومهارات معرفية، لأنها ترى في هذا التصنيف إماما بمختلف جوانب الشخصية الإنسانية ومكوناتها.

2. المهارات المختارة في الدراسة:

بناء على ما قيل سابقا في تصنيف المهارات؛ وانطلاقا من التصنيف الذي تبنته الباحثة في تصنيف المهارات؛ سيتم التطرق لنوع من كل مهارة من المهارات: مهارة اجتماعية تتمثل في الاتصال والتواصل الاجتماعي، مهارة عقلية معرفية تتمثل في مهارة حل المشكلات، مهارة انفعالية

⁽¹⁾ WHO, op cit.

تتمثل في مهارة إدارة الضغوط، إضافة إلى مهارات الاستذكار باعتبارها من المهارات الدراسية المهمة في حياة المراهق المتمدرس.

1.2 مهارات الاتصال:

تعتبر مهارات الاتصال من المهارات الحياتية الأساسية التي يجب على كل فرد امتلاكها. فبواسطة هذه المهارة يتواصل الإنسان مع البيئة التي يعيش فيها، ويتمكن من تكوين العلاقات الشخصية كالصداقات.

1.1.2 مفهوم مهارات الاتصال:

يمكن التوصل إلى تعريف مهارات الاتصال من خلال تعريف الاتصال بداية. فالاتصال هو " العملية التي يتم عن طريقها تكوين العلاقات بين أعضاء المجتمع سواء كان صغيراً أو كبيراً، وتبادل المعلومات والأفكار والتجارب فيما بينهم". ويندرج ضمن هذه العملية انتقال الأفكار والمعلومات من فرد لآخر ومن جماعة لأخرى وكذلك عملية الاتصال الباطنية أو الداخلية التي تتم بين الفرد وذاته حيث يحلل أفكاره وينتقدتها ويحاسب نفسه".⁽¹⁾

والاتصال هو: " قدرة الفرد على التعبير عن نفسه بطريقة لفظية وبطريقة غير لفظية، بصورة مناسبة لثقافته وكذلك القدرة على الإفصاح عن رغباته في القيام بدور معين من الفعل الذي يمكنه القيام به، وتعني أيضاً القدرة على السؤال عن النصيح في وقت الحاجة".⁽²⁾

والاتصال هو: "عملية إرسال واستقبال للمعلومات وللأفكار وللآراء (رسالة) بين طرفين (مرسل ومستقبل). وهذا يشير إلى التفاعل والمشاركة بينهما حول معلومة، أو فكرة أو رأي أو اتجاه أو

(1) هلال محمد عبد الغني حسن، مرجع سابق، ص 11

(2) منسي محمود عبد الحليم ، و بخيت خديجة أحمد، مرجع سابق، ص 43

سلوك أو خبرة معينة... وذلك باستخدام وسيلة الاتصال المناسبة مثلا المناقشة، المحاضرة، المقابلة، التلفون....⁽¹⁾.

وهو أيضا: تلك العملية التي يتم من خلالها التعبير والتبادل للأفكار والمفاهيم والحقائق والآراء والاتجاهات بين طرفين أو أكثر باستخدام طرق وأساليب معينة سواء كانت لفظية أو غير لفظية. والاتصال جوهر العملية التعليمية والبحثية، حيث يتوقف نجاح ذلك على مهارات الاتصال الشفهي أو المكتوب لتوصيل المعلومات المفهومة للطرف الآخر (طلاب، باحثون، أعضاء هيئة التدريس).⁽²⁾

والاتصال هو: "العملية التي من خلالها يتم نقل الخبرة أو المعلومات والأفكار والمشاعر إلى الآخرين داخل نسق اجتماعي معين تحدده العلاقات الاجتماعية بين الأفراد حسب الأدوار الاجتماعية المحددة للأفراد".⁽³⁾

ومن خلال استعراض التعريفات المختلفة للاتصال؛ يمكن اعتبار مهارات الاتصال بأنها تلك المهارات التي يتم من خلالها تبادل الأفكار والآراء والمعلومات والخبرات والمشاعر بين طرفين أو أكثر، سواء أكان ذلك باستخدام وسائل لفظية أو غير لفظية. ويتوقف نجاح العملية على ما يقوم به المتلقي من ردود وتغذية راجعة تعد مؤشرا للتفاعل بين الطرفين. وتندرج ضمن هذه المهارات عدة مهارات فرعية.

(1) أبونصر مدحت، مرجع سابق، ص ص 145 - 146

(2) سحافان إبراهيم، 2011، مرجع سابق، ص 177

(3) باظة أمال عبد السميع مليجي، جودة الحياة النفسية، القاهرة : المكتبة الانجلو مصرية، 2012، ص 185

2.1.2 أنواع مهارات الاتصال:

تتدرج ضمن مهارات الاتصال عدة مهارات فرعية تسهم في إنجاح عملية الاتصال والتواصل. فهناك من يقسمها إلى: مهارات شفوية ومهارات كتابية ومهارات لفظية ومهارات غير لفظية.

✓ المهارات الشفهية: تحدث بين الأفراد وجها لوجه أو عن طريق الهاتف.

✓ مهارات كتابية: تتم عن طريق النص المكتوب الذي يطبع في صفحات الكتب، المجلات، الانترنت.

✓ مهارات لفظية: تستخدم الألفاظ في إيصال الرسالة وتتدرج ضمنها، التفسير، التساؤل، الإفصاح عن الذات.

✓ مهارات غير لفظية: حيث تتم باستخدام وسائل غير لفظية، كالنظرات والإيماءات والمظهر الخارجي.⁽¹⁾

وهناك من يدرج ضمن مهارات الاتصال مهارة الإنصات، الملاحظة، مهارة الحديث، مهارة الكتابة، مهارة الإقناع، مهارة العرض والتقديم.⁽²⁾

كما يعتبر الاستماع والإنصات من أهم مهارات الاتصال والتواصل. ويتم الاستماع عن طريق الأذن، فهو لا يعني بالضرورة النظر إلى المتحدث ومتابعة حركاته. أما الإنصات فيتم عن طريق

(1) علي أمانى عبد الفتاح، مهارات الاتصال والتفاعل والعلاقات الإنسانية، القاهرة : المكتبة الانجلو مصرية، 2012، ص ص 44-45

(2) أبونصر مدحت، تنمية الذكاء العاطفي _الوجداني مدخل للتميز في العمل والنجاح في الحياة، مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع، 2010، ص ص 160-161

العقل حيث يستقبل المتلقي الرسالة ويدرك معناها. فالإنصات هو تركيز الانتباه لآراء وأفكار ومشاعر وتعبيرات المرسل بهدف فهم محتوى الرسالة.⁽¹⁾

وتمر عملية الإنصات بالمراحل التالية:

1- الانتباه والتركيز.

2- الاستماع.

3- محاولة فهم الرسالة.

4- تشجيع المرسل على الاستمرار من خلال التفاعل معه.

وبذلك فانه لابد من توافر شروط تجعل من عملية الإنصات مفيدة وجيدة. وتتمثل هذه الشروط في: الاستعداد، الانتباه، التركيز، الاستماع الواعي، محاولة الفهم، الاستفسار في حالة عدم الفهم، وتشجيع المرسل على الاستمرار.⁽²⁾

وعموماً فان مهارات الاتصال والتواصل تشمل عدة مهارات لعل أهمها: مهارة الحديث سواء كان شفهيًا أو كتابيًا ومهارة الاستماع والإنصات.

3.1.2 خصائص الاتصال الفعال:

يتصف الاتصال الفعال بمجموعة من الخصائص التي تجعل منه يحقق الأهداف المرجوة منه، وتتمثل هذه الخصائص فيما يلي:

⁽¹⁾ هلال محمد عبد الغني حسن، مهارات الاتصال فن الاستماع والحديث، مصر: مركز تطوير الأداء والتنمية،

1999، ص ص 118-119

⁽²⁾ أبو نصر، 2010، ص 164

- ✓ الإصغاء: إذ يجب إعطاء الفرصة للمرسل للتعبير عن نفسه دون جعله يشعر بأن ما يقوله عديم الأهمية أو انتقاد طريقة عرضه للرسالة أو مقاطعته للإدلاء بوجهة نظر مختلفة.
- ✓ الشرح وذلك بهدف توضيح الأفكار للمتلقين.
- ✓ السؤال والمناقشة: حيث يجب أن يتيح المرسل للمتلقين فرصة المناقشة والسؤال، كما أن المتلقي يجب أن يستفسر عما لم يفهمه ويتفاعل مع ما يقوله المرسل.
- ✓ التقويم: لا بد على المرسل من التعرف على أوجه القوة والضعف في رسالته، وذلك من خلال التغذية الراجعة التي يتلقاها من المرسل إليه.
- ✓ الاستجابة: حيث على المرسل أن يكيف سلوكه وفقا لما يتطلبه الموقف.⁽¹⁾

هذا إضافة الى توفر القدرة على مقاومة المؤثرات الخارجية والذاتية، سواء من طرف المرسل أو من طرف المرسل إليه. فالاستجابة للمؤثرات الخارجية تجعل الفرد يستسلم لها مما يضعف العملية الاتصالية. كما يجب على الفرد أن يمتلك أيضا القدرة على مقاومة الرغبات الداخلية التي تضعف كفاءة العملية الاتصالية من خلال التحكم مثلا في تدفق المعلومات والمعتقدات الخاطئة واختيار المعلومات المناسبة للعملية الاتصالية.⁽²⁾

وبذلك فإن الاتصال الفعال يتحقق بتوافر مهارات الاتصال والتواصل الأخرى سواء لدى المرسل أو المتلقي كمهارة الحديث، الإقناع، الإنصات. وكذلك وضوح الرسالة والتقليل قدر الإمكان من المؤثرات الخارجية والذاتية التي من شأنها أن تشوش على عملية الاتصال وتضعفه.

(1) علي أماني عبد الفتاح، مرجع سابق، ص ص 49، 50

(2) هلال محمد عبد الغني حسن، مرجع سابق، ص ص 66-67

2.2 مهارات حل المشكلات:

يعتبر حل المشكلات من أهم ما يميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية. ولقد برز الاهتمام بموضوع حل المشكلات في بداية القرن العشرين، ليتواصل الاهتمام بهذا الموضوع إلى يومنا هذا. وتعد مهارة حل المشكلات متطلبا ضروريا في حياة الطالب عموما يحتاج العناية والتطوير بهدف تحقيق النجاح.

1.2.2 مفهوم مهارة حل المشكلات:

قبل التطرق إلى مفهوم مهارة حل المشكلات، لابد من الإشارة بداية إلى مفهوم المشكلة.

أ) **المشكلة:** "المشكلة علاقة مع أشخاص، أو مجموعات أو أشياء أو الوجود وسط موقف ينتج عنه حالة من التناقض أو الارتباك أو عدم الارتياح..."⁽¹⁾

والمشكلة عبارة عن "موقف ينطوي على حل أو أزمة بحاجة إلى معالجة من أجل تحقيق هدف مطلوب أو مرغوب يستعصي على الطالب حله".⁽²⁾

وتمثل المشكلة " عائقا يواجه الفرد ويمنعه من تحقيق التوافق أو تحقيق أهدافه، ووجود هذا العائق يعمل على خلق حالة من التوتر والحيرة، مما يدفع الفرد إلى البحث عن آليات وطرق مختلفة للتخلص من التوتر والحيرة..."⁽³⁾

⁽¹⁾ سويد عبد المعطي، مهارات التفكير ومواجهة الحياة، الامارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي، 2003، ص 96

⁽²⁾ الأنصاري سامية ، وعبد الهادي إبراهيم، الإبداع في حل المشكلات باستخدام نظرية تريز TRIZ، القاهرة: المكتبة الانجلومصرية، 2009، ص 68

⁽³⁾ العتوم عدنان يوسف، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2012، ص 265

وبذلك، فالمشكلة هي موقف يولد لدى الفرد حالة من اللاتوازن والتناقض والقلق، ويولد فيه الرغبة في إيجاد الحلول.

(ب) مهارة حل المشكلات: مهارة حل المشكلات هي "المهارة التي تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب، أو موقف معقد أو مشكلة تعيق التقدم في جانب من جوانب الحياة وبالنسبة للطلبة، هي عبارة عن إيجاد حل لمشكلة ما أو قضية معينة أو معضلة محددة أو مسألة مطروحة".⁽¹⁾

و"حل المشكلة هو التفكير الموجه نحو حل مشكلة بعينها مع القيام بنوعين من النشاط العقلي، هما التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها، اختيار الاستجابات الملائمة من بينها لحل المشكلة".⁽²⁾

وتشير مهارات حل المشكلات إلى السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية، وقد تكون المهمة حل مسألة حسابية أو كتابة قصيدة شعرية أو البحث عن وظيفة أو تصميم تجربة علمية".⁽³⁾

كما تشير أيضا إلى "التفكير الموجه لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية، معرفية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف ومعلومات ومهارات للتوصل إلى أنسب الحلول لإزالة العقبات التي تتطوي عليها المشكلة وفقا لخطوات منطقية ومنهجية متسلسلة ومتعاقبة".⁽⁴⁾

⁽¹⁾ سعادة جودت أحمد، تدريس مهارات التفكير مع مئات الامثلة التطبيقية، عمان : دار الشرق للنشر والتوزيع، 2008، ص 469

⁽²⁾ سولسو روبرت، علم النفس المعرفي، ترجمة، مصطفى محمد كامل ومصطفى الحسانين الدق، القاهرة: المكتبة الانجلومصرية، 2000، ص 712

⁽³⁾ جروان فتحي عبد الرحمن، تعليم التفكير مفاهيم و تطبيقات، عمان: دار الفكر، 2007، ص 86

⁽⁴⁾ الأنصاري وعبد الهادي، مرجع سابق، ص 70

ومهارة حل المشكلات هي "نشاط عقلي يتضمن مجموعة من الخطوات أو العمليات يؤديها المتعلم والتي تبدأ بمعرفة الهدف المراد الوصول إليه ومحاولة التغلب على الصعوبات التي تواجهه مستخدماً فيها الفرد ما لديه من معلومات ومعرفة سابقة من أجل الوصول إلى الهدف"، وهي "العملية التي يستخدمها الناس في مختلف مراحل نضجهم لاكتشاف العلاقات الجديدة التي يلاحظونها بين الأشياء التي يشاهدونها ويشعرون بها، وهذه العملية تتضمن أن يفترض المرء فرضيات حول العلاقات الممكن قيامها في نظام بسيط أو معقد من التفكير والفهم وحول الوسيلة التي تتحقق من مقدار قبول هذه الفرضية".⁽¹⁾

ومن خلال التعريفات السابقة؛ يمكن القول أن مهارة حل المشكلات هي المهارة التي يستخدم فيها الفرد مختلف قدراته لاسيما العقلية منها للتغلب على موقف أو أزمة بحاجة إلى حل ومعالجة.

2.2.2 خطوات حل المشكلات:

إن حل المشكلات يمر بمراحل وخطوات ولا يتأتى مباشرة. ولقد حاول الباحثون صياغة مختلف المراحل التي يتبعها الناس عادة في حل المشكلات التي تعترضهم.

حيث يرى روبرت سولسو (2000) أن حل المشكلة يمر بالمراحل التالية مقدماً مثالا على ذلك:

- ✓ تحديد المشكلة، مثلاً سأخرج نهاية العام ويمثل ذلك نهاية مرحلة من حياتي.
- ✓ تمثل المشكلة عقلياً أي تصور المشكلة وتخليها داخل العقل، عندها سأكون بلا عمل، ولا راتب ولا مال، لابد من الحصول على عمل لكسب المال.
- ✓ التخطيط لحل المشكلة: سأستشير أصدقائي وأساتذتي، وأحضر سيرتي الذاتية.

⁽¹⁾ يوسف سليمان عبد الواحد، المهارات الحياتية ضرورة حتمية في عصر المعلوماتية، القاهرة: دار السحاب،

- ✓ إنجاز أو تنفيذ الخطة، سأقدم أوراقى للشركات وأجري المقابلات.
- ✓ تقويم الخطة: سأراجع عروض كل شركة وأتخذ قرارى في ضوء حاجاتى ورغباتى (الراتب الأعلى، الحوافز)
- ✓ تقويم الحل: سأسخر هذه المعلومات لحل مشكلتى الحالية، وأحتفظ بها لحل مشكلات مستقبلية.⁽¹⁾
- ✓ ويحدد جودت سعادة (2008) خطوات حل المشكلة فيما يلي:
- ✓ تحليل المعلومات التي تم جمعها من أجل تحديد المشكلة.
- ✓ الاستفسار عن المعلومات المعطاة ووضعها تحت المحك لبيان صدقها من عدمه.
- ✓ تحديد فيما إذا كانت المعلومات الإضافية ضرورية أو لا.
- ✓ تحديد معلومات أخرى جديدة ومفيدة لحل المشكلة، وحذف المعلومات غير المهمة.
- ✓ طرح استراتيجيات مختلفة لحل المشكلة.
- ✓ اختيار الاستراتيجيات المناسبة.
- ✓ العمل على حل المشكلة في ضوء ما تم اختياره من استراتيجيات.
- ✓ العمل على تقييم النتائج المتوصل إليها لحل المشكلة.
- ✓ محاولة الرجوع إلى الخطوة الأولى من جديد عند الضرورة للمشكلة نفسها أو لمشكلة أخرى.
- ✓ تطبيق خطوات حل المشكلة بدقة عالية.
- ✓ الحكم على ما تم إنجازه وما الذي يمكن إنجازه في المرات المقبلة.⁽²⁾

⁽¹⁾ سولسو روبرت، مرجع سابق، ص 716-717

⁽²⁾ سعادة جودت أحمد، مرجع سابق، ص ص 469-470

ويجمل الزغلول والزغلول (2003) خطوات حل المشكلة فيما يلي:

- ✓ الوعي بوجود المشكلة: في بعض الأحيان قد لا يعي الفرد المشكلات التي تواجهه، وقد يلعب التعلم والتدريب والممارسة دوراً هاماً في إكساب مهارة التعرف على المشكلة.
- ✓ فهم طبيعة المشكلة: وفي هذه المرحلة أو الخطوة يتم بناء فهم خاص للمشكلة من قبل من يقوم بحلها، فهو يتمثل المشكلة بطريقة خاصة به.
- ✓ جمع المعلومات الملائمة لحل المشكلة وتنظيمها: حيث تركز على المعلومات الملائمة وتنظيمها بما يمكننا من إيجاد الحل الملائم للمشكلة.
- ✓ تشكيل الحل وتنفيذه: بعد تمثّل المعلومات اللازمة والملائمة؛ يصبح بإمكان الفرد وضع حل لمشكلته ليقوم بعد ذلك بتنفيذه.
- ✓ تقويم الحل: وهي آخر خطوة من خطوات حل المشكلات، يقيم الفرد فيها مدى مناسبة الحل وفعاليته.⁽¹⁾

وترى الباحثة في هذا التفصيل لحل المشكلات من قبل الزغلول والزغلول إماماً شاملاً بمراحل حل المشكلة.

إن هذه الخطوات ما هي في النهاية إلا مهارات لحل المشكلات، حيث تتضمن هذه المهارات: الوعي بوجود المشكلة وفهمها، جمع المعلومات التي من شأنها المساهمة في إيجاد الحل، ومن ثم بلورة الحل وتنفيذه ليتم في النهاية تقييم مدى فعالية الحل.

⁽¹⁾ الزغلول رافع النصير، والزغلول عماد عبدالرحيم، علم النفس المعرفي، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع،

3.2 مهارات مواجهة الضغوط:

لقد عانى الإنسان منذ القدم من الضغوط، غير أن التاريخ الرسمي للاهتمام بالضغوط بدأ منذ سنة 1926 على يد العالم الفرنسي هانز سيلبي (H . Selye) الذي استعار الكلمة: ضغط، إجهاد أزمة، من العلوم الفيزيائية إلى علم النفس لأن النتيجة تكاد تكون واحدة وهي الحمل، المجهود، الإنهاك، الإرهاق.⁽¹⁾

1.3.2 مفهوم مهارات مواجهة الضغوط:

كي نخلص إلى مفهوم مهارات مواجهة الضغوط، نشير بداية إلى مفهوم الضغوط ثم مواجهتها. أ) مفهوم الضغوط: الضغط هو حالة من التوتر الجسدي والنفسي التي تعترى الفرد عندما يتعرض لأحداث ومواقف تستلزم منه مطالب تكيفية فوق احتماله وإمكاناته، والاستجابة له تختلف من شخص لآخر.⁽²⁾

وتشير الضغوط إلى تهديدات أو توقع الأفراد لأخطار مستقبلية تؤثر على خبراتهم وسلوكهم وعلى استجاباتهم الفسيولوجية. وما هي إلا مشكلات أو صعوبات يتعرض لها الشخص في حياته وتسبب له توترات وتهديدات مما يؤثر على سلوكه وعلاقته وطموحاته المستقبلية⁽³⁾.

(1) غانم محمد حسن، كيف تهزم الضغوط النفسية، القاهرة: دار أخبار اليوم، 2009، ص 85

(2) حسين طه عبد العظيم و حسين سلامة، استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية، عمان: دار الفكر، 2006، ص ص 22-23

(3) الداهري صالح حسن، أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية (الأسس والنظريات)، عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع، 2008، ص ص 114-115.

والضغط هو نظام التكيف العام لجسم وعقل الإنسان عند مواجهته لمثيرات بيئية. والتكيف هو عملية تحقيق التوازن بين متطلبات جسم وعقل الانسان من جهة؛ وطاقته اللازمة لإشباع تلك الحاجات.⁽¹⁾

" والضغط مفهوم يشير إلى درجة استجابة الفرد للأحداث أو التغيرات المحيطة في حياتنا اليومية مؤلمة كانت أو سارة التي تحدث بعض التغيرات الفسيولوجية في الوظيفة البنائية لجسمه. علما أن تأثيرات الضغوط هذه والاستجابة تختلف من شخص لأخر تبعا لخصائصه النفسية التي تميزه عن الآخرين".⁽²⁾

وتظهر الضغوط لدى المراهقين في أشكال مختلفة تتضمن خسائر شخصية ومضايقات، وجوانب اجتماعية، وتخطيط للمستقبل. وتتنوع العوامل المؤدية للضغوط لدى المراهق لتشمل عوامل خاصة بمرحلة المراهقة نفسها، عوامل خاصة بالحياة الأسرية للمراهق وعوامل خاصة بالبيئة التي يعيش فيها المراهق.⁽³⁾

ب) مفهوم مواجهة الضغوط: مواجهة الضغوط عملية مرنة ودينامية معرفية وسلوكية ووجدانية تختلف من شخص لآخر ومن مرحلة عمرية لأخرى. وهي الجهود التي يبذلها الفرد بهدف السيطرة أو التعامل مع الموقف الضاغط ومطالبه وتقويمه.⁽⁴⁾

(1) الصيرفي محمد، الضغط والقلق الإداري، الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية، 2008، ص ص 42-43

(2) أبودلو جمال، الصحة النفسية، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع، 2009، ص 172

(3) محمود نهاد عبد الوهاب، الفعالية الذاتية وضغوط الحياة، دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، 2017، ص 35

(4) باظة أمال عبد السميع مليجي، مرجع سابق، ص 174

وتشير مواجهة الضغوط إلى الوسائل التي يستخدمها الفرد لخفض التوتر لاستيعاب الموقف الضاغط، والتعامل معه بنجاح وفق استراتيجية نفسية خاصة تتناسب وشخصية الفرد.⁽¹⁾

ويشير "مصطلح المواجهة (coping) إلى تغيرات معرفية عقلية متسقة، وجهود سلوكية متواصلة، بهدف السيطرة على نوعية خارجية أو داخلية تدرك بأنها شديدة الوطئة، أو تتجاوز إمكانيات الفرد".⁽²⁾

وهناك أسلوبان في مواجهة الضغوط:

- أسلوب المواجهة المتمركز حول المشكلة: ويشمل المحاولات التي يبذلها الفرد للتعامل مع مصدر الضغط من خلال مختلف النشاطات السلوكية والمعرفية للتخلص من الموقف الضاغط.

- أسلوب المواجهة المتمركز حول الانفعال: وتشمل محاولات الفرد للتخلص من الضيق الانفعالي الذي يرتبط بالوقف الضاغط.⁽³⁾

وبذلك مهارات مواجهة الضغوط هي مختلف المهارات التي يستخدمها الفرد للتعامل الإيجابي والفعال في مواجهة الضغوط، من خلال الواقعية وتجنب الانفعالات السلبية والإصرار على تحقيق النجاح رغم كثرة الضغوط.

(1) أبو دلو، مرجع سابق، ص 195

(2) عطية محمود مرجع سابق، ص 90

(3) عطية محمود، المرجع نفسه، ص 91

2.3.2 أساليب مواجهة الضغوط:

لقد تزايد الاهتمام بكيفية مواجهة الضغوط والتغلب على آثارها السلبية. ومن الأساليب المستخدمة في إدارة الضغوط نجد:

أولاً: الأساليب السلوكية: ومن هذه الأساليب نجد: التحسين التدريجي، التدريب، على المهارات الاجتماعية، الاسترخاء، التأمل، اللعب وممارسة الرياضة. وينطلق التحسين التدريجي من فلسفة بناء هرم من المخاوف بحيث تقع في قاعدته الأشياء الأقل في الخوف ثم الأشياء الأكثر في الخوف، ثم تقدم للمريض أقل المخاوف ثم الأكثر حتى يصل الفرد إلى السيطرة على جميع مخاوفه بطريقة واقعية.

ويكون التدريب على المهارات الاجتماعية من خلال تدريب الفرد على اكتساب الثقة بالنفس وتكوين مفهوم ذات إيجابي.⁽¹⁾

والسلوك التوكيدي أحد الفنيات الرئيسية في إدارة الضغوط. ويقصد بالتوكيدية القدرة على قول لا، والقدرة على رفض الطلبات غير المقبولة، والقدرة على التعبير عن الأفكار والآراء، وعدم الموافقة على الآراء الأخرى المتعارضة مع شخصية الفرد، والقدرة على بدء واستمرار وإنهاء المحادثات والتفاعلات الاجتماعية، والقدرة على اتخاذ القرارات في مواقف الصراع. فتعلم مهارات التوكيدية يساعد الفرد على حل مشاكله بطريقة إيجابية.⁽²⁾

(1) عثمان فاروق السيد، القلق وإدارة الضغوط النفسية، القاهرة : دار الفكر العربي، 2001، ص ص 145-

146

(2) عبيد ماجدة بهاء الدين السيد، الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع، 2008، ص 346

أما التأمل فهو: "عبارة عن التفكير المكثف العميق والاستغراق في شيء أو فكرة ويتحقق بالتركيز على شيء واحد وإزالة كافة العوامل التي تشتت الانتباه سواء الخارجية كالصوت والضوء أو الداخلية (الجسدية، الانفعالية، وأي توتر آخر)". وهذه الفنية تؤدي إلى تراجع كهرباء الدماغ مما يؤدي إلى خفض توتر الفرد وجعله نشيطا وذا طاقة عالية.

في حين يشير الاسترخاء إلى: "حالة هدوء تنشأ في الفرد عقب إزالة التوتر بعد تجربة انفعالية شديدة أو جهد جسدي شاق ...، وقد يكون غير إرادي عند الذهاب إلى النوم...، أو إراديا عندما يتخذ المرء وضعا مريحا ويتصور حالات باعثة على الهدوء عادة أو يرخي العضلات المشاركة في أنواع مختلفة من النشاط". فالاسترخاء يعني الانعدام التام لكافة الانقباضات، فلا تحمل الأعصاب الذاخرة إليها والآتية منها أي رسالة حركية أو حسية، حيث تكون ساكنة كلية وينعدم النشاط الكهربائي بها.⁽¹⁾

ثانيا: الأساليب المعرفية: تتضمن الأساليب المعرفية عدة أساليب تساعد الفرد على التعامل مع الضغوط، وتفيده في مواجهة الأفكار السلبية التي تسبب الضغوط لديه ومنها: إيقاف الأفكار، إدارة الذات، أحاديث الذات والتخيل البصري.

ويتضمن إيقاف الأفكار وفقا للأفكار اللاعقلانية والسلبية واستبعادها، واستبدالها بأفكار عقلانية تخفف من حدة الضغوط.

أما إدارة الذات فيتم خلالها تعليم الفرد إحداث تغيير في سلوكه؛ من خلال تعليمه ملاحظة سلوكه وصياغة الأهداف بوضوح وتقويم ما تم من تقدم وإثابة للسلوك الموجه نحو الهدف.

(1) عثمان فاروق، مرجع سابق، ص 147

وتقوم أحاديث الذات على التخلص من الأحاديث الذاتية السلبية الانهزامية، ومخاطبة الذات بأحاديث إيجابية مفيدة في بناء الثقة بالذات ومواجهة الضغوط.

أما التخيل البصري فيتضمن تدريب الفرد على تخيل نفسه وهو في موقف ضاغط. فالتخيل البصري يمكن الفرد من التدريب على الحدث الضاغط الذي يتوقع حدوثه.⁽¹⁾

4.2 مهارات الاستذكار:

تحتل مهارات الاستذكار مكانة هامة في حياة أي متعلم. فامتلاك هذه المهارات يعد مفتاح النجاح الدراسي، وهو ما ينشده أي متعلم في مشواره الدراسي.

1.4.2 مفهوم مهارات الاستذكار وأنواعها:

تتمثل مهارات الاستذكار في قدرة المتعلم على تنظيم عملية الاستذكار، ومدى تركيز الانتباه لدى المتعلم.⁽²⁾

وهي إدارة المتعلم لعمله وإنجازه خلال وقت يتلاءم مع طبيعة المهام والعمليات والمسؤوليات التي تتطلبها منه وظيفته في التعليم من بداية اليوم الدراسي وحتى انتهائه.⁽³⁾

ومهارات الاستذكار هي "وعي فكري نشط ومنظم لدى الطالب يجعله على استعداد لاستخدام طريقة معينة للاستذكار تكون أسهل في التعلم وأسرع في التذكر".⁽⁴⁾

(1) عبيد ماجدة بهاء الدين السيد، مرجع سابق، ص ص 349-350

(2) وهبة زين العابدين، مرجع سابق، ص 6

(3) عبدالرحيم أنور رياض، مهارات التعلم والاستذكار، الدوحة: دار الشرق للطباعة و النشر والتوزيع، قطر، 1999، ص 264

(4) سعفران إبراهيم، دليل إرشادي لتحسين الاستذكار لطلاب الجامعة الخاصة، مصر: دار الكتاب الحديث، 2003، ص 8

وهي مجموعة من المهارات التي يتبعها الطلاب أثناء الدراسة بهدف اكتساب المعارف والمعلومات والخبرات.⁽¹⁾

ومهارات الاستذكار " أنماط سلوكية يؤديها المتعلم أثناء تعلمه وهي مجموعة من الطرق والإجراءات التي يستخدمها الطلاب أثناء تعاملهم مع المواد الدراسية".⁽²⁾

وتشمل مهارات الاستذكار: مهارة إدارة الوقت ومهارة تركيز الانتباه.

- مهارة إدارة الوقت: هي قدرة المتعلم على الاهتمام بوقت الاستذكار، وإعداد جدول يتضمن معظم أنشطة التعلم وأوقات آدائها.
- مهارة تركيز الانتباه: ويقصد بها تركيز الانتباه لدى المتعلم، ومقاومته لعوامل التشتت وشروط الذهن أثناء الاستذكار أو أثناء شرح الدرس.⁽³⁾

كما تشمل مهارات الاستذكار: مهارات إدارة الوقت، استثارة الدافعية للتعلم، الفهم القرائي، الانتباه البصري الانتقائي والتذكر طويل الأمد.⁽⁴⁾

وتشمل كذلك مهارات التحليل والمقارنة، مهارات التقييم ومهارة توظيف المعلومات.⁽⁵⁾

(1) الحجوج أكرم محمد، مهارات الاستذكار المنبئة بالاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب الصف العاشر الأساس

بفلسطين، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 2019، ص 57

(2) محمد عبد الحميد عبد الخالق، الاتجاهات نحو الدراسة وعلاقتها بعادات الاستذكار لدى طلاب الثانويات التخصصية بمدينة المرج، رسالة ماجستير غير منشورة، بنغازي، قسم علم النفس كلية التربية، جامعة بنغازي، ليبيا، 2010، ص 55

(3) وهبة زين العابدين، مرجع سابق، ص 6

(4) الحجوج أكرم محمد، مرجع سابق، ص 57

(5) سغان إبراهيم، 2003، مرجع سابق، ص 8

كما تتضمن مهارات الاستذكار: تنظيم جلسات ووقت المذاكرة، استرجاع المعلومات، التدريب على الامتحانات، الإتقان في المذاكرة، إعداد الملخصات وتدوين الملاحظات، الربط بين المحتويات الدراسية والمثابرة للحصول على المعرفة.⁽¹⁾

2.4.2 مهارات الاستذكار الفعال:

من أجل امتلاك مهارات استذكار تساعد على تحقيق النجاح لابد من:

✓ تحديد الأهداف ومواعيد إنجازها. كما يجب أن تكون هذه الأهداف واضحة وقابلة للتنفيذ.

✓ تحديد الأولويات الخاصة بالتنفيذ بشكل يومي، حيث يتم رسم خطة العمل التنفيذية المطلوبة. وهنا يضع الفرد قائمة بالمهام التي يريد إنجازها بشكل يومي ويقوم بتحليل وتقييم هذه القائمة بشكل مستمر.

✓ تجنب التسويف أو التأجيل، وعدم تضييع الوقت في أشياء تافهة هامشية.⁽²⁾ وعلى الطالب أن يدرك أهمية الوقت باعتباره موردا محددا لا يمكن استعادته وتخزينه؛ ليتعامل معه بالفعالية المطلوبة بما يتيح له أداء المهام المنوطة به. وفي هذا الصدد على الطالب:

✓ أن يوازن بين أوقات العمل والاستذكار، وأوقات الراحة، بحيث يقسم وقته بين الدراسة والراحة.

✓ ضرورة أن يقوم الطالب بالعمل المناسب ويحدد الأولويات، فلا يترك دروسه طوال

الفصل الدراسي ليراجعها ليلة الامتحان.

(1) الحجوج أكرم محمد، نفس المرجع السابق، ص 57

(2) يوسف سليمان عبد الواحد، مرجع سابق، ص ص 205-206

✓ ضرورة أن يضع الطالب برنامجا للمراجعة يوازن فيه بين جميع المقررات، ويقوم

بتنفيذه، وأن يرتب أدراجه ودفائره بصورة تجنبه تضيق الوقت بحثا عما يريده.

✓ على الطالب أن يحدد الأمور التي تضيق وقته: هاتف أصدقاء مثلا، ويتخلص منها أو

يسيطر عليها.⁽¹⁾

فإدارة الوقت مهارة ضرورية لا بد أن يتعلمها الطالب، وذلك بامتلاك مختلف المهارات المتعلقة

بإدارة الوقت من تخطيط، تنظيم، تنفيذ، متابعة ومرونة. وهي مهارات تلعب دورا حاسما ليس

في تحقيق النجاح المدرسي وحسب؛ بل وفي تحقيق النجاح في الحياة كلها.

خلاصة:

مما سبق يتضح أن المهارات الحياتية تمكن من التكيف والتعامل الإيجابي مع متطلبات

الحياة وتحدياتها. وهي بذلك تحتل مكانة هامة في حياة المراهق المتمدرس لاسيما: مهارات

الاتصال، مهارات حل المشكلات، مهارات مواجهة الضغوط ومهارات الاستذكار. فمختلف هذه

المهارات تعد مفتاح تحقيق النجاح الدراسي، كما أنها تساعد في بناء المواطن الصالح الفعال في

بناء مجتمعه ووطنه.

⁽¹⁾ منسي محمود عبد الحليم ، وبخيت خديجة أحمد، مرجع سابق، ص ص 58-60

الفصل الثالث: المراهق المتمدرس.

تمهيد.

1. مفهوم المراهقة.
2. الخصائص العامة للمراهقة.
3. نظريات المراهقة.
4. خصائص نمو المراهق في المرحلة الثانوية.
5. حاجات ومطالب نمو المراهق في المرحلة الثانوية.
6. جودة الحياة الأسرية لدى المراهق المتمدرس.
7. المهارات الحياتية للمراهق المتمدرس.

خلاصة.

تمهيد:

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة بالغة الأهمية في حياة الإنسان؛ إذ أنها المرحلة التي تتحدد فيها ملامح الشخصية التي سيصبح عليها الفرد في مرحلة الرشد.

وتقسم مرحلة المراهقة عادة من قبل الباحثين إلى ثلاث مراحل فرعية:

- المراهقة المبكرة: وتمتد في الفترة من 11 أو 12 سنة إلى 14 سنة. حيث تعتبر فترة التغيرات السريعة نحو البلوغ.
- المراهقة المتوسطة: وتمتد في الفترة ما بين (14-18) سنة. حيث تكتمل التغيرات ذات العلاقة بالبلوغ تقريبا.
- المراهقة المتأخرة: وتمتد في الفترة بين (18-21) سنة.⁽¹⁾

وتتزامن مرحلة المراهقة المتوسطة مع مرحلة التعليم الثانوي، وهي مرحلة دراسية بالغة الأهمية في حياة أي متمدرس؛ إذ أنها المرحلة التي تتحدد فيها ملامح المهنة التي سيمارسها الشخص مستقبلا. وبذلك فإن هذا التزامن يجعل المراهق الثانوي يعيش تحديات وبعاني صعوبات ترتبط بنموه ودراسته وتفكيره في مستقبله. وهي تحديات وصعوبات تفرض عليه التمكن من العديد من المهارات الحياتية التي تمكنه من اجتياز مرحلة المراهقة بأمان واجتياز مرحلة الثانوي بنجاح.

وتلعب الأسرة دورا محوريا في تجاوز المراهق المتمدرس لمختلف التحديات التي تواجهه. ومن هنا جاء هذا الفصل ليركز على المراهق المتمدرس في مرحلة الثانوي حيث سيتم فيه التطرق إلى مفهوم المراهقة وتفسيراتها، وكذا خصائص النمو وحاجات المراهق الثانوي، ثم جودة الحياة الأسرية والمهارات الحياتية لديه.

(1) البادري سعود بن مبارك، مرجع سابق، ص ص 22-23

1. مفهوم المراهقة:

تعددت التعاريف التي أعطيت للمراهقة، ولكنها تتفق في كون هذه المرحلة مرحلة عمرية هامة وحاسمة في تكوين حياة الفرد.

وتعتبر المراهقة " مرحلة انتقالية ما بين طفولة الفرد ورشده، وهي تعد من المراحل الحرجة في حياة كل فرد يحدث فيها تغيرات فيسيولوجية وجسمية عنيفة يترتب عليها توترات انفعالية حادة ويصاحبها القلق والمتاعب وتكثر فيها المشاكل النفسية والاجتماعية..."⁽¹⁾.

والمراهقة من الناحية البيولوجية هي تلك المرحلة التي تبدأ من بداية البلوغ حتى اكتمال نمو العظام وتقع ما بين سن الثانية عشر والثامنة عشر. أما من الناحية النفسية الاجتماعية فهي تعتبر مرحلة انتقال من طفل يعتمد كلياً على الآخرين إلى راشد مستقل بذاته.⁽²⁾

كما أنها "مرحلة ذات طبيعة بيولوجية واجتماعية على السواء، إذ تتميز بدايتها بحدوث تغيرات بيولوجية عند البنات والأولاد ويتواءمت مع هذه التغيرات ويصاحبها تضمينات اجتماعية معينة.

وهي من الوجهة الزمنية تضم الأفراد الذين تقع أعمارهم الزمنية في الفترة الممتدة ما بين 12 و18 سنة. ومن الوجهة النفسية تضم الأفراد الذين أنهموا أو اجتازوا مراحل الطفولة، بينما هي تضم من وجهة نظر علم الاجتماع أولئك الأفراد الذين يحاولون اجتياز الفجوة بين المرحلتين مرحلة الطفولة وهي مرحلة يعد الاعتماد أبرز ملامحها ومرحلة الرشد وهي مرحلة يمثل الاستقلال والاكتفاء بالذات أبرز خصائصها".⁽³⁾

(1) بهادر سعدية محمد، مرجع سابق، ص 27

(2) اسماعيل محمد عماد الدين، النمو في مرحلة المراهقة، الكويت: دار القلم، 1982، ص 19

(3) قشقوش إبراهيم، سيكولوجية المراهقة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1985، ص 5

ويستخدم مصطلح المراهقة في علم النفس للتعبير "عن مرحلة الانتقال من الطفولة (مرحلة الإعداد لمرحلة المراهقة) إلى مرحلة الرشد والنضج... وتمتد في العقد الثاني من حياة الفرد من 13 إلى 19 سنة تقريبا أو قبل ذلك أو بعد ذلك بعام أو عامين (11-21 سنة)..." ومن السهل تحديد بداية المراهقة، ولكن من الصعب تحديد نهايتها حيث تحدد بداية المراهقة بالبلوغ الجنسي بينما تنتهي بالوصول إلى النضج في مظاهر النمو المختلفة.⁽¹⁾

والمراهقة "هي الفترة الانتقالية الانفعالية بين الطفولة والرشد، وتتميز بعدد من التغيرات هي تغيرات جسمية بالإضافة إلى التغيرات الوجدانية المصاحبة لهذه التغيرات".⁽²⁾

وهي "المرحلة التي يعبرها الطفل كي ينتقل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد ليصبح راشدا ناضجا سواء كان رجلا أو امرأة... فهي تبدأ بحدوث البلوغ الجنسي وتنتهي بالوصول إلى سن الرشد".⁽³⁾

وهي بمعناها الدقيق المرحلة التي تسبق مرحلة الرشد واكتمال النضج وهي بذلك تمتد بالبنات والبنين إلى سن 21 سنة، أما بمعناها العام فهي المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد فهي بهذا عملية بيولوجية عضوية في بدايتها وظاهرة اجتماعية في نهايتها.⁽⁴⁾

وبذلك فإن المراهقة مرحلة انتقالية بين الطفولة والرشد، تبدأ بالبلوغ الجنسي وتنتهي بالنضج والرشد. وبذلك يسهل تحديد بدايتها ولكن قد يتعذر تحديد نهايتها بدقة لارتباطها بالنضج. وهي مرحلة تتميز

(1) زهران حامد عبد السلام، علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة، القاهرة: دار المعارف، 1986، ص 289

(2) منسي محمود، مكاري نبيلة، والمغربي محمد، مرجع سابق، ص ص 366-367

(3) السيد خالد عبد الرزاق، محاضرات علم نفس النمو، مصر: حورس للنشر، 2001، ص ص 21-22

(4) منسي محمود عبد الحليم، ومحضر عفاف بن صالح، علم نفس النمو، الإسكندرية: مكتبة الاسكندرية للكتاب، مصر، 2001، ص 375

بحصول تغيرات مختلفة على مستوى الفرد من عدة نواحي جسمية، انفعالية، عقلية، اجتماعية تجعل من هذه المرحلة مرحلة هامة وحاسمة في حياة الفرد.

2. الخصائص العامة لمرحلة المراهقة:

تتميز مرحلة المراهقة ببعض الخصائص العامة التي يمكن أن نذكر منها:

- النمو الواضح والمستمر والتقدم نحو النضج في كافة مظاهر وجوانب الشخصية: نضج جسمي، انفعالي، اجتماعي وعقلي.
- توجه المراهق نحو التعرف على قدراته وإمكانياته وتحمل المسؤولية والاعتماد على الذات.
- اتخاذ المراهق فلسفة في الحياة ومواجهة نفسه والحياة الحاضرة والتخطيط للمستقبل.⁽¹⁾
- المراهقة هي عمر الانتقال، فالمراهق يبدو في مظهره الجسمي أقرب ما يكون للراشد، وهو يحاول دائما التكيف لحالة النضج لتكون تصرفاته أكثر نضجا والتزاما مما كان عليه خلال فترة الطفولة.
- المراهقة هي فترة التردد وعدم الثبات: فهي فترة التردد والدائم وعدم الثبات المستمر في حياة الفرد وسلوكه إذ نجده يتصرف أحيانا كما لو كان راشدا، وأحيانا أخرى كما لو كان طفلا. ويرجع ذلك إلى النمو السريع غير المتساوي في الجسم من جهة ونقص المعلومات والخبرات من جهة أخرى. إضافة إلى الضغوط التي يمارسها الكبار على المراهق سواء كانوا آباء، معلمين أو مجتمع.

(1) منسي، مكاري، والمغربي، مرجع سابق، ص ص 369-370

- المراهقة عمر مخيف للآباء والمعلمين حيث نجدهم يشعرون بالخوف من المسؤوليات الكبيرة الملقاة على عاتقهم في تربية المراهق وإعداده.⁽¹⁾

- المراهقة فترة تختلف مدتها باختلاف عدة معطيات؛ فقد تقصر وقد تمتد وتتأخر ويرجع ذلك لتأخر البلوغ الجنسي، عدم الاستقلال الاقتصادي عن الوالدين الذي يؤخر انتقال المراهق إلى حياة الراشد.

- المراهقة هي مرحلة الصراع الداخلي في نفس المراهق، وهو صراع راجع إلى رغبة المراهق في الاستقلال عن والديه وفي نفس الوقت حاجته إليهما، إضافة إلى ذلك ينتج الصراع عن دوافع المراهق الجنسية التي تتطلب الإشباع وعدم قدرته على إشباعها.

- المراهقة هي مرحلة الصراع الخارجي الذي يحدث بين المراهق ومصادر خارجية كالوالدين والمعلمين، وهو صراع ناتج عن شعوره بأن الكبار يقيدون حريته وأنه يعرف ما يناسبه.⁽²⁾

وبذلك فإن مرحلة المراهقة تتميز بعدة خصائص تجعل منها مرحلة حاسمة في حياة الأفراد. وهي خصائص قد تختلف من شخص لآخر ظهوراً وحدة، ومن مجتمع لآخر وذلك ما تؤكد مختلف النظريات التي حاولت تفسير مرحلة المراهقة.

3. نظريات المراهقة:

هناك عدة نظريات وتفسيرات قدمت لمرحلة المراهقة، وفيما يلي عرض موجز لأهم الاتجاهات

النظرية في دراسة المراهقة:

(1) بهادر سعدية محمد، مرجع سابق، ص ص 30-40

(2) زهران حامد، مرجع سابق، ص ص 289-290

➤ الاتجاه البيولوجي.

➤ الاتجاه الثقافي والاجتماعي.

➤ الاتجاه التحليلي.

➤ **الاتجاه البيولوجي:** انطلقت الدراسات البيولوجية للمراهقة في أمريكا مع ستانلي هول

(G Stanley Hall) وجيزيل (Arnold Geselle). وركز هذا الاتجاه على عمليات

النمو الجسمية والجنسية والملاحظات الطبية. وتعتبر هذه الدراسات أن النمو البيولوجي عند

المراهقين يحدد الحياة النفسية للمراهق. فالتغيرات الخارجية والداخلية التي تحدث في مرحلة

المراهقة لها تأثير كبير وعميق في شخصية المراهق.⁽¹⁾

ويرى ستانلي هول أن مرحلة المراهقة تتسم بالتوتر والشدة، واعتبرها مرحلة عواصف وضغوط

تتولد فيها الشخصية من جديد. ويهتم الاتجاه البيولوجي ببعض المظاهر السلوكية الإنسانية

التي تعزى إلى عوامل بيولوجية مثل الهرمونات والسمات الوراثية والاضطرابات العصبية.

فالكثير من التغيرات السلوكية للشخص خلال المراهقة ترجع إلى التغيرات البيولوجية التي

تحدث خلال السنوات الأولى للمراهقة. وما نلاحظه من فروق بين المراهقين يعود إلى حالة

الوظائف الفسيولوجية.

حيث وجد أن المراهقين الجانحين مثلاً يتميزون بوجود مستوى منخفض من الأدرينالين، والذين

لديهم ميل لارتكاب الجرائم عنه لدى الذكور غير الجانحين. وبعض الجوانب الأساسية

للشخصية تبقى كما هي منذ الولادة، حيث تلعب الجينات دوراً في كيفية سلوكنا وكيف نكون

في المراهقة.⁽²⁾

(1) سليم مريم، علم نفس النمو، بيروت : دار النهضة العربية، لبنان، 2002، ص 379.

(2) باظة أمال عبد السميع مليجي، المراهقون والشباب، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 2013، ص ص

ويعتبر ستانلي هول أن مرحلة المراهقة تتميز بما يلي:

- مرحلة الأزمات والاضطرابات والعواصف.
- مرحلة الإفراط في المثالية والتعلق بالأهداف والأبطال.
- مرحلة الثورة على القيم والتقاليد.
- مرحلة الانفعالات الحادة والعواطف والأحاسيس المفرطة.
- مرحلة الشك والنقد الذاتي.

ويطلق هول على مرحلة المراهقة "الولادة الثانية" حيث في آخر هذه المرحلة يعيد الفرد بداية النضج والتوازن والعقلانية.⁽¹⁾

وما يلاحظ على هذا الاتجاه هو أنه أهمل أي دور للأسرة والمجتمع في تكوين شخصية الفرد.

➤ **الاتجاه الثقافي والاجتماعي في تفسير المراهقة:** يؤكد هذا الاتجاه على الجانب الثقافي، فعندما يمر المراهق بصعوبة؛ يجب على الفرد أن ينظر إلى الثقافة ليكتشف المشكلة. فالمراهقة قد تكون مرحلة التوتر والقلق وشدة الانفعال في مجتمع، وتتسم بالهدوء في مجتمع آخر.⁽²⁾

ومن أشهر رواد هذا الاتجاه روث بندكت (Ruth Benedict) ومارجريت ميد (Margaret Mead). ففترة المراهقة لا تعتبر فترة ضغوط وعواصف في كل المجتمعات، بل تختلف باختلاف الأسر التي ينحدرون منها.

(1) سليم مريم، مرجع سابق، ص 380

(2) مرسى أبو بكر ومرسى محمد، أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي، مصر: مكتبة النهضة المصرية، 2002، ص 31

إن العوامل البيئية والثقافية تعتبر ذات أهمية بالغة في تحديد النمو الجسمي، إذ تعتبر العوامل الوراثية عوامل ثانوية تتحكم فيها العوامل الثقافية والبيئية.

فكل ما يعيشه المراهق من صراع وتوتر ومشاكل لا يمكن تفسيرها بمعزل عن الضوابط والمعايير الثقافية التي يخضع لها المراهق في مجتمعه.

فتركيبية المجتمع ونظم مؤسساته وقيمه وعاداته تؤثر إلى حد كبير في طريقة تعامل أفراد المجتمع وبالتالي في تكوينهم.

وترى ميد (M Mead) غلبة تأثير البيئة على غيرها من تأثيرات في نمو شخصية المراهق. فالثقافة هي التي تحدد نمو الفرد الذي يعكس بدوره الاختلافات الثقافية.

وتلعب التغيرات الجسمية ومسألة البلوغ أهمية في تكوين شخصية الفرد، لكن ما يعيشه المراهق من مشكلات يرجع للعوامل الاجتماعية والثقافية لاسيما ما تعلق منها بالحياة اليومية.⁽¹⁾

كما أكد البرت باندورا (A Bandurat) -الذي يعد من أشهر علماء النظرية التعليمية الاجتماعية- أن الفرد يستطيع اكتساب سلوكيات جديدة تتوفر على شروط معينة من خلال التعلم مباشرة أو بملاحظة الآخرين وتقليدهم.

فتدعيم وتعلم الاعتماد على النفس والاستقلالية في مرحلة الطفولة تؤدي إلى الانتقال في مرحلة المراهقة إلى أسلوب حياة مستقل مستقبلاً، فكل أنماط التفكير والاتجاهات والاعتقادات التي يتم تعلمها وتتميتها من خلال الطفولة يتم التعبير عنها ومن خلالها في فترة المراهقة. فما نقوم به أو نسلكه يحدد بالمؤثرات البيئية وكيف سيصبح الفرد في فترة المراهقة.⁽²⁾

(1) قناوي هدى محمد، سيكولوجية المراهقة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1992، ص ص 24-25

(2) باظة أمال عبد السمیع، مرجع سابق، ص 380

➤ **الاتجاه التحليلي:** تتشابه نظرية التحليل النفسي مع النظرية الاجتماعية من حيث تأثير سلوك الفرد في فترة المراهقة بالبيئة المحيطة به، وبصورة خاصة بالخبرة التي اكتسبها في السنوات الأولى من حياته في الأسرة. وتركز هذه النظرية على علاقة الطفل بأمه باعتبارها أساس كثير من المشكلات التي تحدث في مرحلة المراهقة.⁽¹⁾

ولقد تبنى سيغيسموند فرويد (S Freud) في نظريته للمراهقة المنطلقات التالية:

- المراهقة ظاهرة عالمية ولا تختص بمجتمع أو مجموعة بذاتها.
- المراهقة تعيد مشكلات الطفولة، حيث يسود الفرد فترة من الكمون تمتد من سن السادسة إلى أعتاب البلوغ، ويؤدي النضج الجنسي إلى مجموعة من الاضطرابات على المستوى الجنسي والاجتماعي. ويعاني المراهق من جديد من انبعاث الصراعات الأوديبيية، ويتعرض المراهق في طريق تحقيق إشباع حاجاته الجنسية إلى موانع ومحرمات العالم الخارجي مما يجعله يلجأ إلى الإزاحة أو التسامي.
- ولا تقتصر الصراعات لدى المراهق على المشكلة الجنسية وحسب وإشباعها، بل تتعداها إلى الرغبة في التخلص من سيطرة الأهل وتحقيق الاستقلالية.
- وبذلك تعد مرحلة المراهقة مرحلة الاضطرابات والأزمات، وكذا الكآبة والحزن اللذان قد لا يعرف المراهق أسبابهما. وهي ناتجة عن الصراع بين الرغبات والإمكانات الذي يجعل المراهق ضحية العذاب الذي يفرضه على نفسه. ويرى فرويد (S Freud) أن هذه الكآبة التي تسيطر على المراهق ينتج عنها أنها تسمح لقسم من العدوانية أن يفرغ في موضوع الحب القديم وهو الوالدان. فيصبح أمام عدوانية دفاعية متوجهة نحو الموضوع الخارجي وعدوانية كآبة متوجهة نحو نفسه. وهنا تتغير صورة الأهل لدى المراهق، فالعلاقات التي كانت تربطه

(1) نفس المرجع السابق، ص 42

بالأهل كانت قائمة على الحب والأمن والدعم والتشجيع، ويصبح لديه شعور بأنهم يعملون على الانتقام منه لأنه ينتقدهم ولا يستجيب لأوامرهم. مما يجعل المراهق يبحث عن أسس جديدة لتقدير ذاته غير الأهل، كالأصدقاء، ممارسة الهروب العاطفي كالتعلق بالأبطال.⁽¹⁾

وقد جاء فيما بعد أريكسون (Eric Erikson) الذي وسع نظرية التحليل النفسي. حيث التزم بالإطار الفرويدي لكنه اختلف عنه.

فالفرد حسب أريكسون (E.Erikson) يمر بأزمات نمائية متعاقبة تتصل بالمجتمع، فكلما تفتحت حياة الفرد الداخلية يمضي في المجتمع ليتكيف بما يتناسب والتتابع المناسب لمراحل النمو.⁽²⁾

فالمراهق يصارع ليس فقط للسيطرة على نوازه؛ بل ليجد مكانا وهوية في العالم الاجتماعي الأوسع. واعتمد أريكسون (E.Erikson) مفهوما أوسع للنضج مما فعل فرويد (S Freud). فالنضج عند فرويد (S Freud) يوجه مسار الحوافز الغريزية التي تخضع للكبت، لكن بالنسبة أريكسون (E.Erikson)؛ النضج يدفع النمو إلى خصائص الأنا العامة مثل الاستقلالية والمبادأة.⁽³⁾

إن التغيرات الجسمية التي تحدث للمراهق تصيبه بهزة في كيانه تجعله يكاد يفقد التعرف على نفسه. فنجدده يسأل بإلحاح من أنا؟. وهنا تبرز مشكلة الهوية التي تكون جوهر الصراع في مرحلة المراهقة. حيث يشعر المراهق في هذه المرحلة بحاجته إلى الاستقرار على ذاتية أو هوية جديدة تضمن له الإحساس بالاستمرار بحيث ينتقل من الطفولة وسلوكياتها إلى مكانته في عالم الرشد، وما يتعلق بهذا العالم من أدوار ومسؤولية جديدة. ويسمي أريكسون

(1) سليم مريم، مرجع سابق، ص ص 381-384

(2) قناوي هدى محمد، مرجع سابق، ص ص 32-33

(3) سليم مريم، المرجع نفسه، ص 67

(E.Erikson) مرحلة المراهقة (من 11 إلى 20 سنة) مرحلة "اكتساب الإحساس بالذاتية". فالإحساس بالذاتية يحمل الإحساس بالسيطرة على مشاكل الطفولة، كما يحمل استعدادا أصليا للمواجهة مع تحديات الكبار. واكتساب الإحساس بالذاتية هو الذي يجعل من المراهق يتمكن من اتخاذ قراراته مثل الكبار كاختيار المهنة أو شريك الحياة مثلا. ويلاحظ أن المراهقين ينشغلون انشغالا كبيرا بذواتهم وبهويتهم؛ فهم يريدون تجاوز أدوار الأطفال وتظهر لديهم الرغبة في المشاركة الفعلية كأشخاص لهم أدوارهم ومراكزهم في المجتمع.⁽¹⁾

فأريكسون (E.Erikson) عالج مرحلة المراهقة من زاوية أزمة الهوية مركزا على خطورة ما يسميه الدور وغموضه، والذي يجعل المراهق يحس بحالة من الحيرة والضياع. وتحقيق الهوية مرهون بشعور المراهق بالانتماء إلى مجموعته.

وحسب أريكسون (E.Erikson) فإن تشكيل صورة الكائن عن ذاته تتحدد بعاملين: الأول هو صورة المراهق عن جسمه، والثاني هو التماهيات العديدة ابتداء من مرحلة الطفولة. وفي هذا الإطار فإن التفاعلات العائلية والمواقف التي تحدث داخلها تؤثر في تشكيل الذات.

حيث تلعب العلاقة بين الأم والطفل دورا حاسما في تشكيل صورة الذات. فالعلاقة غير السليمة بينهما تؤدي إلى تكوين صورة سيئة عن الذات وعن العالم، وتولد القلق وقلة الثقة بالنفس.⁽²⁾ كما أن العوامل الثقافية (مثل أدوار الجنس) والاجتماعية (مثل وسائل تربية الطفل وعلاقات الأقران)، تلعب دورا هاما في تشكيل المراهق لهويته والتعرف على ذاته.

(1) قناوي هدى محمد، المرجع السابق، ص ص 41-43

(2) سليم مريم، المرجع السابق، ص 386

وتظهر هوية المراهق بطريقة إيجابية، فنجد مسؤولاً نحو الجماعة التي ينتمي إليها حيث يقوم بخدمات ومبادرات للنهوض بالجماعة التي ينتمي إليها. أو قد تظهر هذه الهوية بطريقة سلبية مضادة للمجتمع، وذلك في محاولة للمراهق لإثبات ذاته وهويته ولفت الأنظار إليه. وهنا يظهر واجب المربين لاسيما داخل الأسرة من أجل اكتساب المراهق الإحساس بالهوية واكتساب الإيجابية في التعامل مع مجتمعه.⁽¹⁾

وعموماً ورغم الاختلافات بين مختلف النظريات التي حاولت تفسير المراهقة، وتقديمها طرقاً مختلفة في معالجتها؛ إلا أنها تتفق على تأثير تغيرات النمو في تكوين شخصية المراهق.

4. خصائص نمو المراهق في المرحلة الثانوية:

كما تمت الإشارة إليه سابقاً؛ تتزامن مرحلة الدراسة الثانوية مع مرحلة المراهقة المتوسطة والتي تمتد من سن 14 إلى 18 سنة تقريباً. وتتميز هذه المرحلة بعدة تغيرات جسمية، انفعالية، عقلية واجتماعية. ويمكن أن نجمل هذه الخصائص فيما يلي:

1.4 خصائص النمو من الناحية الجسمية والفسولوجية: وتتمثل في:

✓ تغير واضح في أعضاء الجسم؛ حيث يتغير الطول والوزن والصوت وتغير

في نشاط الغدد كالغدة النخامية والغدة الدرقية.

✓ البلوغ الجنسي والذي يجعل الفرد كائناً جنسياً قادراً على أن يحافظ على

استمرار نسله. ويختلف سن البلوغ باختلاف عدة عوامل كالوراثة، النوع أي

ذكر وأنثى، وغيرها من العوامل.

(1) قناوي هدى محمد، مرجع سابق، ص ص 43-44

✓ زيادة الألياف العصبية في الطول والسمك بزيادة حجم الجسم وتزداد الوصلات العصبية قوة. وهذه الوصلات العصبية والألياف يعتمد عليها الجهاز العصبي. وهي المسؤولة عن أشكال التفكير والتطور لدى المراهق.

✓ تغيرات مختلفة على مستوى الأجهزة، كالجهاز الهضمي والتنفسي والدورة الدموية، فالجهاز الهضمي ينمو بما يجعله يواكب احتياجات الجسم من الغذاء لأن المراهق يحتاج إلى كمية أكثر من المواد الغذائية. ويزداد حجم الرئتين كما يتضاعف حجم القلب. (1)

2.4 خصائص النمو من الناحية العقلية:

✓ لا يقتصر النمو العقلي على الذكاء وحده؛ بل يمتد إلى العمليات العقلية العليا الأخرى، كالذاكرة والإدراك والانتباه.

✓ يبدأ النشاط العقلي في التمايز والنضج، وتختلف سرعة نمو الذكاء عن باقي القدرات العقلية، حيث تهدأ سرعة نموه تماماً في منتصف المراهقة لتستقر في مرحلة الرشد. بينما يستمر نمو القدرات العقلية وتزداد في سرعتها نهاية المرحلة.

✓ ينمو الانتباه حيث نجد المراهق يستطيع استيعاب مشكلات طويلة ومعقدة بسهولة.

✓ الإدراك: حيث ينمو الإدراك من المستوى الحسي المباشر عند الطفل إلى المستوى المجرد عند المراهق.

(1) باظة أمال عبد السميع، مرجع سابق، ص ص 13-17

✓ التذكر: تنمو عملية التذكر وتنمو معها القدرة على الحفظ والاستدعاء والتعرف، حيث نجد المراهق يعتمد على الفهم والاستنتاج بين عناصر الموضوعات المتذكّرة أي يتذكر بصورة منطقية.

✓ التفكير: يتأثر المراهق في تفكيره بالبيئة المحيطة به، ويعتمد على المفاهيم الرمزية المجردة.

✓ التخيل: حيث نجد أن الطفل يعتمد في تخيله على المصادر الحسية والبصرية، أما المراهق فتزداد القدرة على التخيل المجرد المبني على الألفاظ. ويرجع ذلك إلى أن عملية اكتساب اللغة تكاد تكون في نهايتها. ولعل ذلك ما يتضح في ميل المراهق للرسم، الموسيقى، الشعر، أحلام اليقظة.⁽¹⁾

3.4 خصائص النمو من الناحية الانفعالية:

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة عنيفة في حدة الانفعالات واندفاعها. ويؤثر في هذه الانفعالات عدة عوامل أهمها: التغيرات الجسمية التي تطرأ على المراهق، وكذا تطلعه نحو التحرر والاستقلال، وشعوره بأن المجتمع لا يعامله كفرد مستقل. ولعل أهم مظاهر النمو الانفعالية في فترة المراهقة تتمثل فيما يلي:

✓ اهتمام المراهق بذاته وما طرأ على جسمه من تغيرات، وما يصاحب ذلك من رضى وارتياح عندما يحس أن نموه الجسمي جاء وفق متطلباته، أو توتر وارتباك وضيق كلما ابتعد عن الصورة التي يتمنى أن يكون عليها.

⁽¹⁾ منسي، مكاري، والمغربي، مرجع سابق، ص ص 385-390

✓ زيادة الشعور بالكآبة والضييق نتيجة كثرة الآمال والأحلام التي قد لا يستطيع

المراهق تحقيقها.

✓ رغبة المراهق واهتمامه بالوظائف والأمور الجنسية واستطلاعها.

✓ انفعالات المراهق تتسم بالتهور والتسرع والتقلب وعدم الثبات، حيث تتحول

انفعالاته من الفرح للحزن فجأة.

✓ التمرد والثورة على الكبار وعلى المعايير والقيم والتقاليد في المجتمع،

ومحاولة التحرر من سلطة الوالدين وسلطة المدرسة والمجتمع.

✓ شدة الحساسية والإحساس المرهف والتأثر بنقد الآخرين.

✓ الجموح إلى الخيال، لاسيما في بداية المرحلة وذلك لمحاولة تعويض النقص

والحرمان والفشل عن طريق أحلام اليقظة.⁽¹⁾

4.4 خصائص النمو من الناحية الاجتماعية:

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة حاسمة في النمو الاجتماعي للمراهق، والمرحلة التي تتكون

فيها شخصيته، لاسيما في شقها الاجتماعي وتتضح وتتضح ملامحها. وتتمثل أهم خصائص النمو

الاجتماعي للمراهق فيما يلي:

✓ ميل المراهق في السنوات الأولى من المراهقة إلى مسايرة المجموعة التي

ينتمي إليها، حيث يحاول أن يظهر بمظهرهم ويتصرف تصرفاتهم نفسها،

وهذه المسايرة تكون ناتجة عن رغبة المراهق الاندماج في المجموعة.

⁽¹⁾ معوض خليل مخائيل، سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة، مصر: مركز الاسكندرية للكتاب، 2003، ص ص

✓ كلما أخذ المراهق في النمو؛ أصبح سلوكه يميل إلى تأكيد ذاته والرغبة في الاعتراف به كفرد يعمل وسط جماعة. ويرجع ذلك إلى وعيه الاجتماعي ونضجه العقلي، وما يصاحب ذلك من زيادة في خبراته. ففي منتصف مرحلة المراهقة نجد المراهق يسعى لأن يكون له مركز بين جماعته لذلك نجده يميل دائما إلى القيام بأعمال تلفت النظر إليه.

✓ في المرحلة الأخيرة من المراهقة، نجد المراهق يشعر بأن عليه مسؤوليات نحو الجماعة التي ينتمي إليها، يصاحبها رغبته في القيام ببعض الخدمات والإصلاحات بغية النهوض بتلك الجماعة، وقد نجده يشعر بالخيبة عندما لا يجد تقديرا من الجماعة لآرائه.

✓ الرغبة في مقاومة السلطة ممثلة في الأسرة والمدرسة أو المجتمع عموما. ⁽¹⁾ وبذلك تتميز مرحلة المراهقة بجملة من الخصائص الجسمية، العقلية، الاجتماعية والانفعالية التي تساهم في تشكيل شخصية الفرد. وهي تغيرات ينتج عنها تنامي حاجات المراهق وتنوعها.

5. حاجات ومطالب نمو المراهق في المرحلة الثانوية:

تتنوع حاجات المراهق الثانوي تبعا للتغيرات الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية المصاحبة لمرحلة المراهقة من جهة، وللمرحلة الدراسية من جهة أخرى. وفيما يلي عرض لأهم حاجات المراهق لاسيما في مرحلة التعليم الثانوي.

يجمل حامد زهران (1986) مطالب النمو في مرحلة المراهقة فيما يلي:

⁽¹⁾ السيد خالد عبد الرزاق، مرجع سابق، ص ص 281-283

- نمو مفهوم سوي لجسم المراهق وتقبله وتقبل التغيرات التي تحدث نتيجة للنمو الجسدي والفسولوجي.
 - تقبل الدور الجنسي للمراهق في الحياة سواء كان فتى أو فتاة.
 - تكوين المهارات والمفاهيم العقلية الضرورية للحياة.
 - تكوين علاقات جديدة طيبة وناضجة مع الرفاق من الجنسين.
 - تقبل المسؤولية الاجتماعية.
 - اختيار المهنة والاستعداد لها.
 - تحقيق الاستقلال الاقتصادي.
 - ضبط النفس لاسيما في السلوك الجنسي.
 - الاستعداد للزواج وتكوين الأسرة.
 - تكوين المهارات اللازمة للاشتراك في المجتمع.
 - نمو والقيام بالدور الاجتماعي الجنسي السليم.
 - إعادة تنظيم الذات ونمو ضبطها.
 - بلوغ الاستقلال الانفعالي عن الوالدين وعن الكبار.⁽¹⁾
- ويرى كفاي (2008) أن حاجات المراهق تتمثل في:
- تقبل المراهق للتغيرات الجسمية التي تحدث له.
 - تكوين علاقات جديدة مع الرفقاء من الجنسين وتكوين صداقات.
 - تحقيق الاستقلال العاطفي عن الوالدين وعن الكبار.
 - تحقيق الاستقلال المادي.

⁽¹⁾ زهران حامد زهران، مرجع سابق، ص 289

- اختيار المهنة والاستعداد لها.
- الاستعداد للزواج وتكوين عائلة.
- الرغبة في تحمل المسؤولية.⁽¹⁾

ويجملها أبو بكر مرسى (2002) في:

- تحقيق علاقة ناضجة مع الرفاق.
- تحقيق هوية الجنس، أي اتخاذ المراهق الدور المناسب لجنسه وقبوله لطبيعته البيولوجية.
- اتخاذ القرارات فيما يتعلق بجنسه وقبوله لطبيعته البيولوجية.
- اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالمستقبل المهني.
- تنمية القيم والمعايير الخلقية، حيث يزداد الوعي والاهتمام بالقضايا الخلقية والقدرة على مناقشتها.

وتضيف (رئيسة عوض 2001) حاجة المراهق لمواجهة الضغوط النفسية التي تتواكب مع مرحلة المراهقة. فلكي نفهم المراهق لابد من فهمه من وجهة نظره ومن واقع إطاره المرجعي. حيث يعاني المراهق عدة ضغوط تنقل كاهله، وتظهر عوامل الضغط بالنسبة للمراهق في أشكال مختلفة: نتيجة لمختلف الأحداث الشخصية، وقوعه ضحية جريمة، فقدان عزيز، المضايقات اليومية، عوامل الإحباط اليومية.⁽²⁾

ويؤكد منسي ومحضر (2001) على الحاجات الاجتماعية للمراهقين والتي تتمثل في:

⁽¹⁾ كفاي علاء الدين، علم النفس الارتقائي: سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مصر: دار الفكر العربي، 2008، ص 334-335

⁽²⁾ عوض رئيسة رجب، ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 2001، ص 45-47

- الحاجة إلى تهذيب الذات وضبطها.
 - الحاجة إلى الاستقلال سواء كان انفعاليا أو ماديا.
 - الحاجة إلى الانتماء: ويمكن إشباع هذه الحاجة من خلال عضوية المراهق في جماعات الرفاق واشتراكه في عضوية الفرق الرياضية والعلمية.
 - الحاجة إلى القيم: حيث تصطدم حاجات المراهق ورغباته بالقيم والتقاليد الاجتماعية، لاسيما بسبب سيطرة الدافع الجنسي. ومن هنا تبرز الحاجة إلى تعلم القيم الجنسية واحترام الجنس.
 - الحاجة إلى التكيف: حيث تصبح الحاجة إلى التكيف ضرورة ملحة نظرا لما يمر به المراهق في هذه الفترة من صراعات وتغيرات كبيرة.⁽¹⁾
- ويضيف شحاتة محروس:
- الحاجة إلى المعرفة: وهي رغبة المراهق في المعرفة والفهم.
 - الحاجة إلى النجاح والرغبة في التفوق: فالمراهق يجب أن يحب الدراسة، وهو شعور يتعزز بعد الشعور بالنجاح في كل إنجاز دراسي.
 - الحاجة إلى الحرية: حيث يجب أن يمنح المراهق الحرية في اختيار ملابسه وأصحابه، وبمنح كذلك الحرية في التعبير عن أفكاره ومقترحاته وآرائه. فلا يجب أن تفرض عليه كل القرارات ويكون من واجبه التنفيذ فقط. وإعطاء المراهق الحرية لا يتعارض مع حاجة المراهق إلى الضبط والتوجيه، لأن إشباع الحاجة

⁽¹⁾ منسي محمود عبد الحليم ، و محضر عفاف بن صالح، مرجع سابق، ص 244

إلى الحرية تظهر معه ذاتية الفرد وإشباع حاجة الضبط يجعل المراهق يلتزم

بالصواب.⁽¹⁾

وبذلك فإن حاجات المراهق الثانوي متعددة، وهي حاجات تفرض عليه التمتع بجملة من المهارات الحياتية التي تجعله يواجه التحديات والمشكلات التي قد تنتج عن عدم تلبية المراهق لحاجاته. ومما لا شك في أن الأسرة تلعب دورا محوريا في اكتساب المراهق لمختلف المهارات الحياتية بما توفره من إشباع للمراهق لحاجات الحب، الاحترام، والدعم. وكذا بما توفره من ظروف مادية تمكن المراهق من تحقيق النجاح في حياته.

6. جودة الحياة الأسرية لدى المراهق المتمدرس:

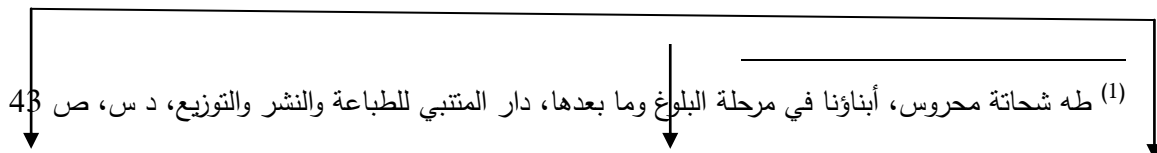
وسيتيم التطرق إلى جودة الحياة الأسرية لدى المراهق المتمدرس من خلال التطرق لأبعاد الجودة الأسرية وأهميتها.

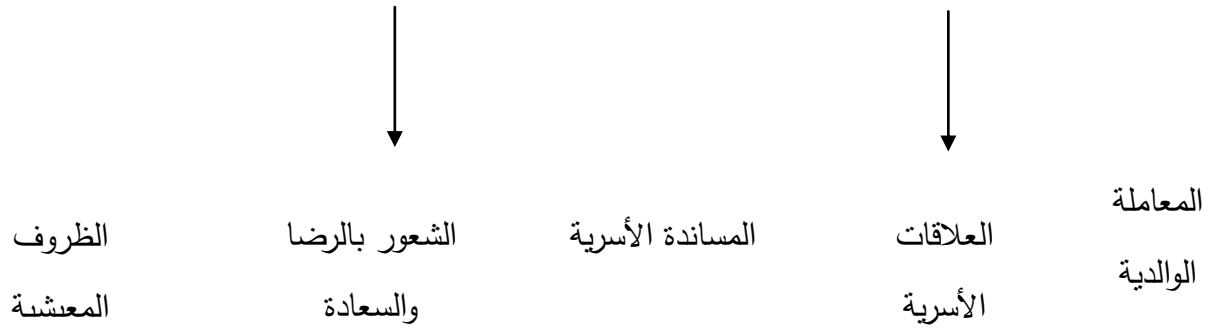
1.6 أبعاد جودة الحياة الأسرية لدى المراهق المتمدرس:

تتمثل جودة حياة المراهق - حسب اجتهاد الباحثة- في شعوره بالسعادة في حياته الأسرية ورضاه عن المعاملة الوالدية التي يتلقاها وعن علاقته بأفراد أسرته، وكذا علاقاتهم فيما بينهم. وتمتعه بظروف معيشية وصحية مناسبة، وإحساسه بالدعم من طرف أفراد أسرته من أجل تحقيق أهدافه.

وبعد الإطلاع على التراث النظري في مجال جودة الحياة عموما، والجودة الأسرية خصوصا، وكذا الدراسات السابقة التي تناولت بالبحث موضوع جودة الحياة؛ ارتأت الباحثة أن أبعاد جودة الحياة الأسرية لدى المراهق تتمثل فيما يلي: المعاملة الوالدية، العلاقات الأسرية، المساندة الأسرية، الشعور بالرضا والسعادة، الظروف المعيشية والصحية. وهذا ما يوضحه شكل رقم (05).

جودة الحياة الأسرية





شكل رقم (05): أبعاد جودة الحياة الأسرية حسب تصور الباحثة

- **المعاملة الوالدية:** وتتمثل في العلاقة بين الوالدين والأبناء داخل الأسرة؛ والقائمة على الحب والاهتمام، وقيام الوالدين بواجباتهم نحو الأبناء، والتربية الإيجابية لهم على: تحمل المسؤولية، اتخاذ القرار والقيم الدينية.
- **العلاقات الأسرية:** وتتمثل في علاقة أفراد الأسرة فيما بينهم، والجو العام داخل الأسرة؛ والذي يسوده الود والاحترام من جهة؛ وعلاقة المراهق نفسه بأفراد أسرته ومدى رضاه عن هذه العلاقات من جهة أخرى.
- **المساندة الأسرية:** وهي المساندة التي يقدمها أفراد الأسرة لبعضهم البعض، وكذا الدعم المقدم للمراهق من أجل بلوغ النجاح وتحقيق أهدافه.
- **الشعور بالرضا والسعادة:** وهو إحساس أفراد الأسرة بالرضا عن حياتهم الأسرية، وسعادتهم بالعيش معاً من جهة؛ وشعور المراهق نفسه بالرضا والسعادة في حياته الأسرية من جهة أخرى.
- **الظروف الصحية والمعيشية:** وهي الظروف الصحية والمعيشية للأسرة ككل، ومدى تمتع المراهق بصحة جيدة وتوفر الظروف المادية المناسبة له.

2.6 أهمية جودة الحياة الأسرية لدى المراهق المتمدرس:

مما لا شك فيه أن الأسرة تلعب دوراً محورياً في حياة المراهق، فهي المكان الأول الذي تشبع فيه حاجاته البيولوجية والنفسية.

ويؤثر سلوك الوالدين في الصحة النفسية لأبنائهم، فالوالدان يقدمان نماذج سلوكية حية تؤثر على سلوكيات أبنائهم. ومن الممكن أن تؤدي الأخطاء التي يرتكبها الوالدان في التربية إلى اضطراب أبنائهم كاستخدام القسوة أو التدليل المفرط أو عدم الثبات في المعاملة. ويتأثر الأبناء باتجاهات والديهم نحوهم، حيث أن تقبل الأبناء بإيجابياتهم ونقائصهم يسهم في تدعيم الصحة النفسية للأبناء.⁽¹⁾

إن الأسرة تؤثر في تكوين شخصية الأبناء سواء من خلال معاملة الوالدين، العلاقات بين أفرادها فيما بينهم أو من خلال الظروف الاقتصادية والمستوى الاجتماعي الذي توفره لأفرادها. بل ويمتد تأثير الأسرة إلى الحياة الدراسية للأبناء، فقد يتسم هذا التأثير بالإيجابية مؤدياً إلى حياة نفسية سوية للأبناء يحققون فيها النجاح الدراسي، وقد يكون تأثيراً سلبياً يتجلى في اضطرابات سلوكية ومشاكل دراسية متفاوتة الخطورة.

ففي دراسة تحليلية لمجموعة من الدراسات التي تناولت موضوع الرعاية الوالدية وأثرها على نمو وتطور شخصية الطفل؛ توصلت (بعبيع 2003) إلى أهمية الرعاية الوالدية في تشكيل سلوك الأبناء، وكيف أن العلاقة الوثيقة بين الوالدين والأبناء المتمسمة بالدفع والحنان والتي تشبع فيها الحاجات الجسمية والنفسية؛ تساعد على تحقيق النمو الطبيعي والسوي للأبناء.

أما العلاقة التي يسودها الحرمان العاطفي والإهمال النفسي فتعكس سلبيات على نمو الأبناء. وأظهرت النتائج أن افتقاد الحب والحنان والأمن أدى إلى انحراف الأبناء في بعض الحالات. كما

(1) الحسين أسماء بنت عبد العزيز، علم نفس الطفولة والمراهقة، الرياض: دار الزهراء، السعودية، 2015، ص 94-95

أكدت الدراسات أهمية الرعاية الوالدية على النمو المعرفي للأبناء وعلى الذكاء بصفة خاصة، حيث أظهر التحليل فروقا لصالح الأبناء الذين تربوا مع أسرهم على أولئك الذين تعرضوا للرعاية البديلة. وللعوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأسرة تأثير على نمو وتطور شخصية الأبناء. حيث أكدت نتائج الدراسات المتتالية بالتحليل أن الطفل أو المراهق الذي ينشأ في بيئة مريحة ماديا ومع أبوين متعلمين يكون له فرصة أكبر في اكتساب عدد كبير من المعلومات وتكوين عادات انفعالية، لغوية واجتماعية صحية.⁽¹⁾

وفي دراسة حول الصراع النفسي والاجتماعي وعلاقته بأساليب التنشئة الأسرية لدى عينة من المراهقين؛ أكدت (أبو العيش 2018) أن الأسلوب الديمقراطي الذي يقوم على النقاش والحوار يؤدي إلى خفض الصراع النفسي والاجتماعي لدى المراهق الذي يعانيه جراء تناقض والتصادم بين رغباته في التحرر والاستقلالية وسلطة الوالدين وقوانين المجتمع.

وتؤدي أساليب الحماية الزائدة، وأساليب الإهمال والتسلط إلى زيادة الصراع النفسي والاجتماعي لدى المراهق. كما توصلت الدراسة إلى أن انخفاض دخل الأسرة وعجزها عن تلبية الحاجات المادية لأفرادها يزيد من حدة الصراع لدى المراهق.⁽²⁾

وفي دراسة (الشقران 2011) حول أنماط التنشئة الأسرية وتحقيق المراهق لهويته النفسية؛ أكدت النتائج أثر النمط الديمقراطي في التنشئة الأسرية على تحقيق المراهق لهويته النفسية التي تميزه عن غيره.

(1) بعبيع نادية، أهمية الرعاية الوالدية في نمو وتطور شخصية الفرد، مجلة العلوم الإنسانية، 2003، ص ص

110 - 91

(2) أبو العيش هيا سليمان، الصراع النفسي والاجتماعي وعلاقتها بأساليب التنشئة الأسرية لدى المراهقين من طلبة المرحلة المتوسطة في مدارس منطقة حائل الحكومية في ضوء متغيري النوع والمستوى الاقتصادي، مجلة البحوث التربوية و النفسية عدد 56، 2018، ص ص 269-300

أما دراسة (رمانة وفقير 2016) حول دور المعاملة الوالدية في تعزيز الثقة بالنفس لدى المراهق. فأظهرت أن المراهقين الذين تلقوا أسلوب التعامل الديمقراطي هم الذين يشعرون أكثر بالثقة بالنفس مقارنة مع المراهقين الذين تلقوا معاملة متسلطة، متذبذبة أو حماية زائدة.

وفي دراسة (رحماني 2019) حول المناخ الأسري وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى تلاميذ الثانوي؛ توصلت النتائج إلى تأثير المناخ الأسري على التفكير الإيجابي للتلاميذ. ويتضمن المناخ الأسري التفاعلات القائمة بين أفراد الأسرة وأسلوب إشباع الحاجات الأسرية وكيفية حل النزاعات التي تحدث بينهم. وتوصلت الدراسة أن التلاميذ الذين يتمتعون بمناخ أسري صحي تفاعلي يتولد لديهم الشعور بأنهم موضع حب واحترام من طرف أفراد أسرهم، مما يشجع هؤلاء التلاميذ على التعبير عن مشاعرهم الإيجابية والسلبية دون تردد أو خوف، ويولد لديهم تفكيراً إيجابياً يمكنهم من التعامل بفعالية مع تحديات الحياة. أما أولئك الذين يعيشون في مناخ أسري غير متفاعل يقل فيه التواصل الاجتماعي بين أفرادهم فنجدهم يعجزون عن التعبير عن آرائهم ومشاعرهم ويتولد لديهم تفكير سلبي.⁽¹⁾

وتؤثر الأسرة على الحياة الدراسية للمراهق، حيث أن التفكك الأسري والطلاق، عمل الأم، المشاكل الاقتصادية للأسرة والمستوى الثقافي والتعليمي للأسرة؛ تعد من أهم العوامل الأسرية المؤثرة على التحصيل الدراسي.⁽²⁾

وفي دراسة (بن عويشة 2016) حول أساليب التنشئة الوالدية كما يراها الأبناء وعلاقتها بالنجاح الدراسي؛ توصلت النتائج إلى أن أساليب القسوة والتسلط، التذبذب، التفرقة بين الإخوة والإهمال

⁽¹⁾ رحماني جمال، المناخ الأسري وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية مجلد 09 عدد 02، 2019، ص 245-259.

⁽²⁾ لكحل وهيبية، العوامل النفسية والاجتماعية الأسرية المؤثرة على التحصيل الدراسي، الحوار المتوسطي مجلد 10 عدد 01، 2019، ص ص 243-249.

كان لها أثر سلبي على النجاح الدراسي. وأكدت (سناء أحمد 2017) أثر البيئة الأسرية على التحصيل الدراسي للتلاميذ، حيث توصلت إلى أن ضعف المستوى الاقتصادي للأسرة يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي. وفي هذا الصدد فإن ضيق السكن وعدم تهيئته مع كثرة عدد الأفراد يؤدي إلى ضعف التحصيل. أما الأسر التي يرتفع مستواها الاقتصادي والتعليمي فيرتفع مستوى التحصيل لدى أبنائها. إضافة إلى ذلك توصلت الدراسة إلى التأثير الإيجابي للوعي الثقافي والاجتماعي لدى الأسرة على الوعي بأهمية التعليم والتحصيل الدراسي، في حين كان للخلافات الأسرية أثر هام في التقليل من اهتمام الأبناء بالاستذكار.⁽¹⁾

7. المهارات الحياتية للمراهق المتمدرس:

وسيتم التطرق للمهارات المختارة بالدراسة ومن ثم طرق اكتسابها.

1.7 أهمية المهارات المختارة بالدراسة:

لقد ارتأت الباحثة اختيار مهارات حل المشكلات، مهارات الاتصال والتواصل، مهارات مواجهة الضغوط ومهارات الاستذكار نظراً لعدة أسباب واعتبارات يمكن أن نجملها فيما يلي:

- تغطي المهارات المختارة بالدراسة مختلف جوانب الشخصية الإنسانية الجانب العقلي (مهارات حل المشكلات)، الجانب الاجتماعي (مهارات الاتصال)، الجانب الانفعالي (مهارات مواجهة الضغوط). كما أن مهارات الاستذكار لا غنى عنها في حياة أي متمدرس.

- خصوصية المرحلة العمرية من جهة؛ والمرحلة الدراسية لعينة الدراسة من جهة أخرى. فالنسبة للمرحلة العمرية وكما سبق ذكره فتنتمثل في المراهقة التي تعد مرحلة

⁽¹⁾ أحمد سناء مهنا الخير، البيئة الأسرية وأثرها في التحصيل الدراسي لتلاميذ الحلقة الثالثة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الخدمة الاجتماعية، جامعة النيلين، السودان، 2017، ص 108

عمرية هامة في تكوين الفرد، تميزها عدة تغيرات جسمية، عقلية، انفعالية واجتماعية. ويصاحبها عدة حاجات، لاسيما ما تعلق منها بالاستقلالية، اختيار المهنة، الرغبة في تحمل المسؤولية وتحقيق الهوية المستقلة والمكانة المميزة في المجتمع. وهي تغيرات وحاجات تجعل من الضروري أن يمتلك المراهق المهارات اللازمة التي تمكنه من تلبية حاجاته ومطالبه وتحقيق مكانته في المجتمع. وفي هذا الصدد نجد أن مهارات حل المشكلات ومهارات مواجهة الضغوط تمكن المراهق من التعامل بفعالية مع المشكلات والضغوط التي تخلقها مرحلة المراهقة. كما تسمح له مهارات الاتصال والتواصل بالتفاعل بنجاح مع الآخرين ومن ثم تحقيق الاستقلالية والمكانة المتميزة في المجتمع.

أما بالنسبة لخصوصية المرحلة الدراسية؛ فإن العينة المعنية بالدراسة هم تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلون على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا الذي يعتبر امتحانا مصيريا في حياة أي متمدرس، فهو الامتحان الذي يؤهل إلى الدخول إلى الجامعة ومن ثم اختيار المهنة التي سيمارسها المتمدرس في المستقبل. وبذلك فلا بد له من امتلاك مهارات فعالة في الاستذكار تمكنه من تحقيق النجاح، إضافة لامتلاك مهارات تمنحه الفعالية في مواجهة الضغوط التي قد يتعرض لها كونه مقبلا على اجتياز امتحان مصيري، وكذا مهارات تمكنه من اتخاذ القرار بشأن مستقبله.

- أهمية هذه المهارات في إعداد مواطن صالح مفيد لمجتمعه ووطنه، فالمراهق الذي يجيد الإصغاء ويحترم الآخرين ويعبر عن نفسه بوضوح، ويتعامل مع الضغوط بهدوء وواقعية، ويحل مشكلاته، ويسعى لتحقيق النجاح في دراسته من شأنه أن يصبح عضوا فعالا في بناء مجتمعه.

2.7 اكتساب المهارات الحياتية لدى المراهق:

إن اكتساب المهارات الحياتية يحدث نتيجة النمو المعرفي الذي يحدث للمراهق، ويتجلى هذا النمو المعرفي نتيجة ما يحدث من تغيرات في الأنشطة العقلية كالانتباه، الإدراك، التفكير والتذكر. وهذه التغيرات تحدث نتيجة التقدم في العمر.⁽¹⁾

والمحرك الرئيسي لنمو الصراع المعرفي هو الفاعل الاجتماعي، فالتناقض بين فهم الطفل بين ما يمتلكه فعلا من خبرات ومعلومات وما يتعرض له في بيئته المادية والاجتماعية؛ يجعله يفحص معتقداته الحالية، ويقوم بتعديلها ليصل إلى مستويات جديدة من الفهم.⁽²⁾

ويقسم بياجيه (J Piaget) النمو المعرفي إلى أربعة مراحل:

- المرحلة الحسية الحركية (سنتان).
 - مرحلة ما قبل العمليات (من 2-7 سنوات).
 - مرحلة العمليات المحسوسة (7-11 سنة).
 - مرحلة العمليات الأساسية (من 11 أو 12 سنة فما فوق).
- وفي هذه المرحلة الأخيرة تختلف القدرات العقلية، حيث يعاد تنظيمها بحيث تسمح بالتفكير المجرد، وتصبح الأفكار في هذه المرحلة أكثر تجردا ويتسم فكر المراهق في هذه المرحلة بما يلي:

- الاعتماد على الملاحظة.
- الأفكار تصبح أكثر منطقية.
- يكثر التأمل في الموضوعات الافتراضية.
- النزوع نحو المثالية.
- استخدام الاستنباط لإيجاد الإجابات المناسبة للأسئلة، وحل المشكلات المختلفة.

⁽¹⁾ الحسين وفاء، مرجع سابق، ص 50-51

⁽²⁾ عبد المعطي ومصطفى، مرجع سابق، ص 82

فنظرية النمو المعرفي بياجيه (J Piaget) تجد تفسيرها في مظهرين مختلفين هما: النمو الجسمي أو البيولوجي وعمليات الخبرة التي تعتبر أصل كل الخواص المكتسبة. فالعقل ينمو ويتكون تدريجيا من خلال النمو الجسمي، وبذلك فمع تقدم العمر تصبح الأفكار أكثر تعقيدا كالقيم الخلقية، دلالات العواطف، فهم المشاكل والأفكار المتعلقة بالآخرين.⁽¹⁾

ففي فترة المراهقة؛ يعتقد بياجيه (J Piaget) أن الفرد يصبح أكثر حنكة في التعامل مع الواقع وحل المشكلات. إذ يصبح المراهق في هذه المرحلة أكثر قدرة على إعطاء مفاهيم لكثير من المتغيرات، مما يمكنه من إبداع نظام للقواعد أو القوانين المستخدمة في حل المشكلات.⁽²⁾

ويرى البرت باندورا (A Bandurat) أن السلوك لا ينتج عن القوى الداخلية للإنسان وحدها، ولا على المؤثرات البيئية وحدها؛ بل هو نتيجة التفاعل المعقد بين العمليات الداخلية والمؤثرات الخارجية.

ويؤكد على دور الملاحظة في عملية التعلم ومن ثم اكتساب المهارات الحياتية، فالمراهق يتعلم من خلال ملاحظته للنموذج المتمثل في الآباء والمعلمين. فتعلم المهارات يتم عن طريق مراقبة الوالدين والمعلمين والأصدقاء والأفراد الآخرين الذين يعرضون أنماطا سلوكية متعددة. والفرد يتعلم السلوكيات التي تقوده إلى تحسين الأداء عن طريق ملاحظة نتائج السلوك عليه وعلى الآخرين.⁽³⁾

فالفرد ينظم سلوكه بواسطة النتائج المتوقعة، وتلعب فاعلية الذات دورا هاما في اكتساب الفرد لمختلف السلوكيات حيث تتمثل في توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبا فيها في موقف معين، فالشخص الذي يتمتع بفاعلية عالية يعتقد أنه سيصدر بنجاح السلوك المطلوب لتحقيق النجاح. فالفاعلية تشير إلى ثقة الفرد في قدرته على أداء سلوك معين.

(1) الحسين وفاء، مرجع سابق، ص ص 57-59

(2) عبد المعطي ومصطفى، مرجع سابق، ص 84

(3) المرجع نفسه، ص 77

وتعقبيا على هذا العرض الموجز لبعض الأفكار التي جاء بها بياجيه (J Piaget) في نظريته للنمو المعرفي، وكذا باندورا في نظرية التعلم الاجتماعي؛ يمكن القول أن النظريتين تؤكدان -في مسألة اكتساب المهارات الحياتية- على النقاط التالية:

- التأكيد على دور النمو الجسمي والعقلي في اكتساب وتنمية المهارات. وهنا لابد من الإشارة إلى أن النمو العقلي الذي يحدث في مرحلة المراهقة، والذي يتسم بالتفكير المجرد؛ يساهم في تطوير مهارات المراهق في التعامل مع الواقع بفعالية وواقعية، ويمنحه القدرة على مواجهة مشكلات الحياة وتحدياتها.
- أكدت النظرية على أهمية التفاعل مع البيئة في اكتساب وتنمية مختلف المهارات، فالتطور العقلي وحده ليس كافيا لتنمية المهارات؛ إذ أن البيئة سواء كانت مادية أو اجتماعية هي التي تضع أمام المراهق مواقف تجعله يستخدم قدراته العقلية بهدف فهمها وتجاوزها.
- إن التأكيد على أهمية التفاعل مع البيئة في تنمية المهارات المختلفة يجعل من الضروري أن يحظى المراهق ببيئة ثرية، يتمكن فيها من تنمية مهاراته وإشباع رغبته في التعلم والمعرفة وكذا بناء شخصيته، وهنا يبرز دور الأسرة والمدرسة في توفير هذه البيئة.
- التأكيد على أهمية القدوة والنموذج الذي يجب أن يقدمه المربون سواء آباء وأمهات أو معلمين، بحيث يجب عليهم أن يقدموا نماذج إيجابية يحتذى بها.
- التأكيد على ثقة المراهق في قدرته على اكتساب المهارات والتحكم فيها، ومن ثم وجب تعزيز هذه الثقة من خلال تقديم الدعم له وتعزيز فرص النجاح بالنسبة له.

خلاصة:

بعد عرض مفهوم المراهقة وأهم خصائصها وتفسيراتها من جهة؛ وخصائص نمو المراهق في المرحلة الثانوية وحاجاته ومطالب نموه من جهة أخرى؛ اتضح أن مرحلة المراهقة مرحلة

تكوينية محورية، يحتاج المراهق الثانوي خلالها إلى اكتساب جملة من المهارات الحياتية التي تساعد على مواجهة تحديات المراهقة، وتحديات المرحلة الثانوية على حد سواء، من أجل الانتقال إلى مرحلة الرشد بأمان، وتحقيق النجاح الدراسي وبناء مستقبله المهني.

كما اتضح أن للأسرة دور بالغ في بناء شخصية المراهق، واكتسابه لمختلف المهارات، لاسيما من خلال المعاملة الوالدية التي تقوم على الاهتمام والحب، والعلاقات الأسرية التي يسودها الدعم والاحترام، والظروف المادية والاقتصادية المناسبة.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة. تمهيد.

1. الدراسة الاستطلاعية.

1.1 أهداف الدراسة الاستطلاعية.

2.1 المجال المكاني والزمني للدراسة.

3.1 عينة الدراسة الاستطلاعية.

4.1 أدوات الدراسة الاستطلاعية.

2. الدراسة الأساسية.

1.2 منهج الدراسة.

2.2 مجالات الدراسة.

3.2 مجتمع وعينة الدراسة.

4.2 الأساليب الاحصائية.

خلاصة

تمهيد:

تضمن هذا الفصل عرضاً للدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، لاسيما من حيث إجراءاتها المتمثلة في المنهج المتبع، مجالات الدراسة (المكانية والزمانية والبشرية)، عينة الدراسة وكيفية اختيارها، أدوات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة لتحويل البيانات الخام.

1. الدراسة الاستطلاعية:

قبل البدء في إجراءات الدراسة الأساسية تم القيام بدراسة استطلاعية. وفيما يلي تفصيل لأهداف الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها.

1.1 أهداف الدراسة الاستطلاعية: هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى مايلي:

- التعرف على ميدان البحث ومجتمع الدراسة.
- معرفة مدى تجاوب أفراد المجتمع لأدوات الدراسة وتفاعلهم معها ومدى وضوح التعليمات والعبارات.
- بناء المقاييس المستخدمة في الدراسة، والمتمثلة في مقياس جودة الحياة الأسرية ومقياس المهارات الحياتية من إعداد الباحثة. والتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياسين وإجراء التعديلات اللازمة.
- جمع المعلومات الضرورية والكشف عن الصعوبات التي قد تواجه الدراسة الأساسية وبالتالي ضبطها ومحاولة تجنبها.

2.1 المجال المكاني والزمني للدراسة: تمت الدراسة الاستطلاعية بثانويات بلديتي الشير والحمادية، والبالغ عددها ثلاث ثانويات وذلك خلال شهر نوفمبر من الموسم الدراسي 2020/2019.

3.1 عينة الدراسة الاستطلاعية: شملت العينة الاستطلاعية 120 تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنتين الأولى والثانية ثانوي المسجلين بالموسم الدراسي 2020/2019. موزعين كالآتي:

✓ **الجنس:** حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (120) فردا. من بينهم (46) ذكور بنسبة 38.3 %، أما الإناث فقد بلغ عددهن (74) أنثى بنسبة قدرها 61,7 %.

جدول رقم (01): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	46	38,3
أنثى	74	61,7
المجموع	120	%100

✓ **المستوى التعليمي:** بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية (120) فردا، من بينهم (69) من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بنسبة 57.5 %، أما السنة الثانية فقد بلغ عددهم (51) بنسبة قدرت بـ 42,5 %.

جدول رقم (02): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرارات	النسبة المئوية
سنة أولى	69	57,5
سنة ثانية	51	42,5
المجموع	120	%100

وقد تم التطبيق على تلاميذ السنتين الثانية والثالثة ثانوي لعدة أسباب تمثلت في:

- تشابه خصائص العينة الاستطلاعية مع خصائص العينة الأساسية، ويتعلق الأمر بالمراهق المتمدرس.
- أسباب عملية واحترازية تتعلق باعتماد الباحثة على أساتذة من الثانويات في عملية توزيع المقاييس. وذلك تفاديا لاحتمال توزيع أدوات الدراسة على نفس الأفراد في الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية في حال تطبيق الدراسة الاستطلاعية على تلاميذ السنة الثالثة وهم المعنيون بالدراسة الأساسية. وهو ما من شأنه أن يؤثر على نتائج الدراسة.
- أسباب تتعلق بالتسهيلات التي تلقتها الباحثة في التعامل مع تلاميذ السنتين الأولى والثانية؛ حيث كانت هذه الفئة من التلاميذ متاحة بصفة شبه دائمة ودون تعقيدات.

4.1 أدوات الدراسة الاستطلاعية: بهدف اختبار فرضيات الدراسة الحالية وقياس متغيراتها؛ قامت الباحثة ببناء أداتين تتمثلان في: مقياس جودة الحياة الأسرية ومقياس المهارات الحياتية للمراهق المتمدرس. وفيما يلي تفصيل لمحتوى الأداتين وكيفية بنائهما.

1.4.1 مقياس جودة الحياة الأسرية للمراهق المتمدرس:

قامت الباحثة ببناء مقياس لجودة الحياة الأسرية. وقد لجأت إلى هذا الخيار بالتنسيق مع المشرف- إيماننا منها بضرورة أن يتوافر في أدوات الدراسة مراعاتها وتوافقها مع المجتمع والعينة المعنية بالدراسة، وهي المجتمع الجزائري والمراهق المتمدرس الجزائري. وهو ما لا يتوافر - حسب

اجتهاد الباحثة- في المقاييس المعتمدة لقياس جودة الحياة الأسرية المختلفة التي تم الإطلاع عليها. وفيما يلي وصف للمقياس وكيفية بنائه وخصائصه السيكمترية(الصدق والثبات) .

أولاً: كيفية بناء المقياس:

إن عملية بناء المقاييس ليست بالعملية السهلة وتتطلب اطلاعا واسعا وتمكنا كبيرا. وقد حاولت الباحثة مراعاة ذلك في عملية البناء؛ حيث بدأت بالإطلاع على التراث النظري المتعلق بجودة الحياة عموما وجودة الحياة الأسرية خصوصا. وفي هذا الصدد يمكننا التنبؤ بنموذج روت فينهوفين (Ruut Veenhoven) لجودة الحياة الذي يميز بين جودة الحياة الداخلية وجودة الحياة الخارجية، حيث تتعلق الجودة الداخلية بالفرد بينما تتعلق الجودة الخارجية بالبيئة. وكذا النظرية التكاملية لجودة الحياة التي وضعها سوران فونتجودت (Soren Ventegodt) وآخرون والتي جمعت بين العوامل الذاتية والعوامل الموضوعية. وتعتبر جودة الحياة الذاتية عن نظرة الفرد لحياته وتقييمه لها ومدى رضاه وسعادته بها. أما جودة الحياة الموضوعية فتتأثر بالثقافة التي ينتمي إليها الفرد، والتي تشمل عدة عناصر من بينها تلبية الحاجات على اختلافها من الحاجات البيولوجية إلى الحاجة إلى الانتماء، الحب، التقدير وغيرها من الحاجات.

إن هذا الطرح ساعد الباحثة في بناء أداة جودة الحياة الأسرية من خلال محاولة إعطاء المحاور بعدين: أحدهما يتعلق بالفرد وهو المراهق المتمدرس والآخر يتعلق بالأسرة التي يعيش فيها، وصياغة البنود بطريقة تتضمن تقييما للمراهق لنفسه من جهة ولأسرته والعلاقات التي تسودها من جهة أخرى. إضافة إلى ذلك فإن طرح النظرية التكاملية يؤكد أهمية تلبية الحاجات المتعلقة بالحب والتقدير والدعم وكذا أهمية الظروف المعيشية والصحية في تحقيق جودة الحياة. وهو ما ساعد الباحثة في اختيار المحاور التي تغطي جودة الحياة الأسرية.

كما تمت الاستفادة من الدراسات السابقة التي أجريت حول هذا الموضوع، لاسيما دراسة (كاظم ومنسي 2010) لأجل تقنين مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة، والتي تم فيها اعتماد أبعاد لجودة الحياة تضمنت: جودة الصحة العامة، جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، جودة التعليم والدراسة، جودة العواطف، جودة الصحة النفسية وجودة شغل الوقت وإدارته. ودراسة (عبد الوهاب وشند 2010) التي هدفت للكشف عن مدى وطبيعة العلاقة بين إدراك الأبناء لجودة الحياة الأسرية وتأثيرها على فاعلية الذات لدى الأبناء المراهقين من الجنسين. وهي دراسة رائدة في عالمنا العربي - على حد إطلاع الباحثة - في مجال الجودة الأسرية للأصحاء حيث أجريت على عينة من المراهقين. ولا تكمن فائدة هذه الدراسة فقط في كونها ساعدت الباحثة على اختيار محاور جودة الحياة الأسرية فقط، بل في كونها أحالت الباحثة على كثير من المراجع الأجنبية المهمة مما سمح بضبط مفهوم الجودة الأسرية وأبعاده، واختيار ما يتلاءم مع عينة الدراسة وخصوصية المجتمع الذي تنتمي إليه هذه العينة.

كما قامت الباحثة بالإطلاع على مختلف المقاييس التي أعدت لقياس جودة الحياة كمقياس جودة الحياة المعد من طرف منظمة الصحة العالمية 1996، ومقياس كاظم ومنسي 2010، وكذا تلك التي أعدت لقياس جودة الحياة الأسرية لاسيما: مقياس الشاطئ لجودة الحياة الأسرية (The Beach Center Family Quality of Life Scale، مسح جودة الحياة الأسرية (The Family Quality of Life Survey FQoLS ومقياس جودة الحياة الأسرية للمراهق المعد من طرف أماني عبد المقصود عبد الوهاب وسميرة محمد شند (2010).

إن الإطلاع على المقاييس المتعلقة بالجودة عموماً أو بالجودة الأسرية خصوصاً ساعد على اختيار محاور الأداة وصياغة بنودها، كما أنه مكن من الإطلاع على الإجراءات التي اتبعتها الباحثون في قيامهم بعملية البناء والتقنين.

ومن ثم قامت الباحثة بتحديد محاور الجودة الأسرية للمراهق المتمدرس وترجمتها إلى بنود وقد راعت في ذلك ما يلي:

- أهمية المحاور في تحقيق الحياة الأسرية الجيدة أو جودة الحياة الأسرية للمراهق المتمدرس.
- تغطية المحاور لمختلف جوانب جودة حياة المراهق المتمدرس.
- علاقة المحاور وارتباطها بصفة مباشرة بالمفهوم موضوع الدراسة من جهة؛ وبعيينة الدراسة من جهة أخرى.

ثانيا: وصف المقياس ومفتاح التصحيح: تكون المقياس من 34 بندا موزعين على خمس محاور كالآتي (ملحق رقم 01):

جدول رقم (03): محاور مقياس جودة الحياة الأسرية والبنود

الرقم	المحور	البنود
01	المعاملة الوالدية	من 1 إلى 7
02	العلاقات الأسرية	من 8 إلى 13
03	المساندة الأسرية	من 14 إلى 19
04	الشعور بالرضا والسعادة	من 20 إلى 26
05	الظروف المعيشية والصحية	من 27 إلى 34

يصاحب كل بند ثلاث استجابات: نعم، نوعا ما، لا. حيث يختار المفحوص استجابة واحدة من الاستجابات الثلاث.

- نعم: إذا كانت العبارة تنطبق على المفحوص وتعطى ثلاث درجات.
- لا: إذا كانت العبارة لا تنطبق على المفحوص وتعطى درجة واحدة.

- نوعا ما: إذا كانت العبارة تنطبق على المفحوص بعض الشيء وتعطى للمفحوص درجتان وذلك في حالة البنود الإيجابية، وتعكس الدرجات إذا كانت البنود السلبية. وقد تم اختيار مفتاح التصحيح ثلاثي الاستجابات لعدة اعتبارات تمثلت في:
 - أغلب المقاييس التي اطلعت عليها الباحثة في هذا المجال اعتمدت مفتاح تصحيح ثلاثي الإجابة.
 - مفتاح التصحيح ثلاثي الإجابة مفتاح عملي؛ يساعد المفحوصين على الاختيار بسهولة دون تردد بين استجابات متعددة.
 - احترام ومراعاة خصوصية العينة محل الدراسة وهي المراهق المتمدرس، فالمراهقة مرحلة يقل فيها تركيز الشخص عموما ويصبح أكثر ميلا للخمول. والت مدرس -خاصة إذا تعلق الأمر بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي- يجعل المفحوصين في حالة انشغال دائم فكريا وعمليا؛ مما قد يؤثر سلبا على إقبالهم ونوعية استجاباتهم في حال اعتماد بدائل أكثر في الإجابة.
 - فرضيات الدراسة: إذ أن بدائل الإجابة الثلاثية تمكن من الحصول على النتائج المرجوة للتحقق من فرضيات الدراسة ومن ثم تفسيرها.
- وتتمثل البنود السلبية في البنود ذات الأرقام: 07، 13، 19، 26، 34. وبذلك تراوحت درجات الاستجابة للمقياس بين (34 - 102 درجة).
- ثالثا: الخصائص السيكمترية لمقياس جودة الحياة الأسرية:
 - أ) الصدق: وتم حساب الصدق بثلاث طرق هما: الصدق الظاهري، صدق الاتساق الداخلي والصدق التمييزي.

✓ **الصدق الظاهري:** حيث تم عرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال علم النفس وعلوم التربية والقياس النفسي. وبلغ عدد المحكمين الذين تجاوبوا مع التحكيم 13 أستاذًا من أساتذة التعليم العالي. (انظر ملحق رقم 05: قائمة الأساتذة المحكمين). وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم في صلاحية الأداة للتطبيق على بيئة وعينة الدراسة والتعليق عليها من حيث:

- الفقرات ومدى ملائمتها من عدمه.
 - مدى وضوح الفقرات وصياغتها اللغوية.
 - مدى تعبير الفقرات عن محاور الاستبيان.
 - مدى ملائمة بدائل الإجابة للفقرات.
 - مدى وضوح التعليمات المقدمة لأفراد العينة.
- وقد تم تعديل التعليمات المقدمة من طرف الباحثة على ضوء ملاحظات التحكيم. كما أنه بعد الإطلاع على رأي المحكمين لم يتم حذف أي بند حيث حظيت البنود بموافقة أكثر من 98 % من المحكمين. ولكن تمت إعادة صياغة بعض البنود على ضوء الملاحظات المقدمة. (انظر ملحق رقم 01: جودة الحياة الأسرية في صيغته الأولى وملحق رقم 03: جودة الحياة في صورته النهائية)

جدول رقم (04): التعديلات التي تمت على مقياس جودة الحياة الأسرية.

رقم البند	البند في صورته الأولى	البند في صورته النهائية
1	أبي وأمي يعاملتنا كأبناء بحب واهتمام.	يعاملني والداي بحب واهتمام.
2	أبي وأمي يقومان بإشباع حاجاتنا ورعايتنا.	يقوم والداي بإشباع حاجاتي.
3	أبي وأمي يؤديان واجباتهما الأسرية على أكمل وجه.	يؤدي والداي واجباتهما الأسرية على أكمل وجه.

4	أبي وأمي يساعداننا كأبناء في القيام بواجباتنا المدرسية.	يساعدني والداي في القيام بواجباتي المدرسية.
5	أبي وأمي يعلماننا المسؤولية واتخاذ القرار.	يعلمني والداي المسؤولية واتخاذ القرار.
6	أبي وأمي يريانا على القيم الإسلامية ومكارم الأخلاق.	يقوم والداي بتربيتي على القيم الإسلامية ومكارم الأخلاق.
9	أفراد عائلتي يتشاركون وجبات الطعام معا.	يتشارك أفراد أسرتي وجبات الطعام معا.
11	يتشارك أفراد أسرتي في إيجاد الحلول لمشاكلهم.	يتشاور أفراد أسرتي في إيجاد الحلول لمشاكلهم.
12	أفراد أسرتي يشاركونني اهتماماتي وأنشطتي.	يشاركونني أفراد أسرتي اهتماماتي وأنشطتي.
16	يساعدني أفراد أسرتي في حل مشكلاتي واتخاذ القرارات المناسبة.	أتلقي الدعم من أفراد أسرتي في اتخاذ قراراتتي.
17	أفراد أسرتي يشجعونني لتحقيق النجاح في دراستي.	يشجعني أفراد أسرتي لتحقيق النجاح في دراستي.
18	أجد المساندة والمساعدة من أفراد أسرتي عندما أطلبها.	أجد المساعدة من أفراد أسرتي عندما أطلبها.
30	دخل أسرتي مناسب ويغطي احتياجاتنا (غذاء، لباس، تعليم...)	دخل أسرتي مناسب ويغطي احتياجاتنا.
33	لدي مكان خاص ومناسب في البيت لمراجعة دروسي.	لدي مكان خاص في البيت لمراجعة دروسي.

✓ صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق المقياس عن طريق حساب الاتساق الداخلي

بطريقتين:

- الطريقة الأولى: حساب معامل ارتباط عبارات البعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي

تنتمي إليه: حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات كل محور مع

الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (05): معامل الارتباط بيرسون بين عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه:

الشعور بالرضا والسعادة			المعاملة الوالدية		
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0,622**	0,01	20	0,596**	0,01
2	0,592**	0,01	21	0,663**	0,01
3	0,583**	0,01	22	0,534**	0,01
4	0,625**	0,01	23	0,651**	0,01
5	0,691**	0,01	24	0,776**	0,01
6	0,551**	0,01	25	0,671**	0,01
7	0,350**	0,01	26	0,487**	0,01
العلاقات الأسرية			الظروف المعيشية والصحية		
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
8	0,605**	0,01	27	0,577**	0,01
9	0,466**	0,01	28	0,608**	0,01
10	0,549**	0,01	29	0,521**	0,01
11	0,704**	0,01	30	0,705**	0,01
12	0,685**	0,01	31	0,583**	0,01
13	0,451**	0,01	32	0,508**	0,01
المساندة الأسرية			33	0,589**	0,01
			34	0,415**	0,01
15	0,803**	0,01	** دال عند 0,01		
16	0,827**	0,01			

17	0,749**	0,01
18	0,737**	0,01
19	0,523**	0,01

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01)، حيث تراوحت معاملاتها بين (0,35) و(0,82). وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس جودة الحياة الأسرية.

- الطريقة الثانية: ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس: والجدول التالي يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية:

جدول رقم (06): العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية.

أبعاد المقياس والدرجة الكلية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المعاملة الوالدية	0,777**	0,01
العلاقات الأسرية	0,785**	0,01
المساندة الأسرية	0,834**	0,01
الشعور بالرضا والسعادة	0,744**	0,01
الظروف المعيشية والصحية	0,706**	0,01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس جودة الحياة الأسرية كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$)، حيث بلغت قيمها على التوالي (0,70/0,74/0,83/0,78/0,77). وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس مقياس جودة الحياة الأسرية.

✓ صدق التمييز (المقارنة الطرفية): قامت الباحثة أولاً بترتيب استجابات المبحوثين

تصاعدياً، ثم قامت بأخذ (27%) من الاستجابات العليا ومقارنتها بـ (27%) من

الاستجابات الدنيا؛ أي 32 فرداً في العليا و32 فرداً في الدنيا وتحصلت على النتائج

التالية:

الجدول رقم (07): يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس جودة الحياة الأسرية

الطرفين	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	اختبار التجانس	قيمة T	درجة الحرية	الدلالة	الفرق في المتوسط
المقياس	32	81,7813	1,23744	0,21875	F=34.900 Sig=0.000	13,654	33,140	0,000	16,34375
ككل	32	65,4375	6,65722	1,17684	غير دال				
الدنيا									
العليا									
الحكم									دال

من خلال الجدول أعلاه رقم (07)؛ ومن خلال قيمة متوسط الدرجات العليا ومتوسط الدرجات

المجموعة الدنيا في مقياس جودة الحياة الأسرية ككل؛ نلاحظ أن متوسط درجات المجموعة العليا

أكبر من متوسط درجات المجموعة الدنيا. حيث بلغ في المجموعة العليا (81,7813)، أما في

المجموعة الدنيا فبلغ (65,4375). ومن خلال قيمة الانحرافات المعيارية الضعيفة ما يدل على

تشنت قليل ومن خلال قيمة (T) البالغة في المقياس ككل (13,654) عند درجة حرية (33,140)

وبدلالة (0.00) وهي أصغر من (0.05) ما يبين وجود دلالة احصائية، أي أن الأداة تتميز

بصدق تمييزي عالٍ.

(ب) **ثبات المقياس:** تم التأكد من ثبات مقياس جودة الحياة الأسرية كما يلي:

✓ **معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي:** تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا

المقياس؛ فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (08): معامل ألفا كرونباخ لمقياس جودة الحياة الأسرية.

أبعاد المقياس والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المعاملة الوالدية	0,640	7
العلاقات الأسرية	0,597	6
المساندة الأسرية	0,825	6
الشعور بالرضا والسعادة	0,744	7
الظروف المعيشية والصحية	0,613	8
جودة الحياة الأسرية	0,880	34

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس جودة الحياة الأسرية بلغت على التوالي (0,61/0,74/0,82/0,59/0,64). بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ استبيان مقياس جودة الحياة الأسرية ككل (0,88). وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس. وهذا يعني أن مقياس جودة الحياة الأسرية يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحاً للتطبيق في الدراسة الأساسية.

✓ **طريقة التجزئة النصفية:** كما تم حساب ثبات هذا الاستبيان عن طريق التجزئة النصفية؛

والتي تفترض تقسيم عباراته إلى نصفين متساويين (17 بنداً لكل نصف). كما هو موضح

في الجدول التالي:

الجدول رقم (09): ثبات مقياس جودة الحياة الأسرية عن طريق التجزئة النصفية

الارتباط بين النصفين	,842**
معامل سبيرمان براون	0,914
معادلة جيتمان	0,909

يوضح الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين نصفي مقياس جودة الحياة الأسرية قد بلغ بطريقة التجزئة النصفية (0.84)؛ مما يدل على وجود ارتباط عالي بين نصفي المقياس. ويتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا المقياس الكلي (0,91). وبمعادلة جيتمان (0,90). وبالتالي يمكن القول بأن مقياس جودة الحياة الأسرية ثابت.

2.4.1 مقياس المهارات الحياتية:

قامت الباحثة ببناء مقياس للمهارات الحياتية وذلك لعدم توفر - على حد إطلاع الباحثة - مقياس للمهارات الحياتية يقيس المهارات المختارة في الدراسة: مهارات حل المشكلات، مهارات الاتصال، مهارات مواجهة الضغوط، مهارات الاستذكار. وفيما يلي وصف للمقياس وكيفية بنائه وخصائصه السيكمترية (الصدق والثبات).

أولاً: كيفية بناء المقياس:

تم بناء المقياس بعد الاطلاع على التراث النظري حول المهارات الحياتية، ولاسيما مختلف تصنيفاتها. وقد ارتأت الباحثة - بالتنسيق مع المشرف - اختيار مهارات حل المشكلات، مهارات الاتصال، مهارات مواجهة الضغوط ومهارات الاستذكار. ووقع الاختيار على هذه المهارات لإلمامها وارتباطها بمختلف جوانب الشخصية العقلية والاجتماعية والانفعالية وتم إضافة مهارات الاستذكار مراعاة لخصوصية العينة والمتمثلة في المراهق المتمدرس، ونظراً لكون هذه المهارات

تحتل أهمية بالغة في حياة أي ممتدرس لاسيما إذا تعلق الأمر بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

وبعد اختيار المهارات المعنية بالدراسة تم الإطلاع على النظريات والدراسات السابقة وكذا المقاييس الخاصة بكل مهارة على حدى.

ففيما يتعلق بمهارة حل المشكلات؛ استفادت الباحثة من مختلف النماذج التي قدمت في التعامل مع المشكلات وحلها لاسيما نموذج هبner (1978) والقائم على:

- التوجه العام نحو المشكلة.
- التعريف بالمشكلة.
- توليد البدائل.
- اتخاذ القرار.
- التحقق من النتائج.

كما يرى ستيرنبرغ (2003) أن مراحل حل المشكلات تمر بسبع مراحل سماها دائرة

حل المشكلة (Problem Solving Cycle) وهي :

- التعرف على المشكلة.
- تحديد المشكلة.
- بناء استراتيجية الحل.
- تنظيم المعلومات حول المشكلة.
- تجميع مصادر المعلومات حول المشكلة.
- مراقبة حل المشكلة.

• تقييم حل المشكلة.⁽¹⁾

إن الاطلاع على هذه النماذج وتفصيلها لمراحل حل المشكلة؛ مكن الباحثة من ضبط مختلف مهارات حل المشكلة لدى عينة الدراسة.

أما فيما يتعلق بمهارات الاتصال؛ فقد ساعد على ضبط واختيار مهارات الاتصال لدى عينة الدراسة الاطلاع على مختلف نماذج الاتصال المقدمة من طرف الباحثين. لاسيما نموذج (برلو Berlo) الذي يركز على أن فهم الرسالة يتوقف على مهارات المرسل في الإرسال، فالرسالة تعبر عن صاحبها وثقافته ومهاراته ومستواه التعليمي. إضافة الى ذلك فقد ساهم الاطلاع على الدراسات السابقة حول مهارات الاتصال في اختيار المهارات اللازمة التي تغطي محور مهارات الاتصال؛ لاسيما دراسة (عريوة 2017) حول علاقة مهارات الاتصال بالتوافق الدراسي لدى طلبة الجامعة والتي صنفتم مهارات الاتصال إلى:

- مهارات الاستماع.
- مهارات التحدث.
- مهارات إدارة العواطف.
- مهارة فهم الآخرين.

ودراسة (روضة الحميدات 2007) التي هدفت إلى بناء وتقنين مقياس مهارات الاتصال لدى طلبة الجامعات الأردنية. حيث تألف المقياس من أربع مجالات هي:

- مهارات الاستماع.
- مهارات التحدث.
- مهارات القدرة على فهم الآخرين.

(1) العتوم عدنان يوسف، مرجع سابق، ص 272.

• مهارات إدارة العواطف.

وفي صياغتها لمحور الضغوط؛ اطلعت الباحثة على مختلف النظريات التي حاولت تفسير الضغوط وكذا كيفية مواجهتها. لاسيما النموذج المعرفي المقدم من طرف لازاروس وكولكمان (Lazarus & Kolkman)؛ الذي يرى أن مواجهة الضغوط تختلف من شخص لآخر حيث يتوقف ذلك على سمات شخصية الفرد وخبرته الذاتية ومهارته في مواجهة الضغوط. وأكد النموذج على التقييم الذهني من جانب الفرد للموقف الضاغط. فالناس لا يستجيبون بشكل تلقائي للمثيرات الخارجية؛ إنما نجد أن أفكارهم حول تلك المثيرات تحدد بشكل كبير ماهي المثيرات التي يلاحظونها وكيف يلاحظونها والقيمة التي يعطونها للمثيرات. فهذا النموذج ركز على الاهتمام بعملية إدراك الضغوط لا بمصادرها وضرورة التعامل بإيجابية معها.⁽¹⁾

كما ساعد في بلورة مختلف مهارات الضغوط؛ الاطلاع على الدراسات السابقة كدراسة (معتز لبد 2013) التي هدفت لدراسة أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى الطلبة بمحافظة غزة. ودراسة (أصلان المساعيد 2013) حول الأساليب الإيجابية والسلبية في مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بمركز الضبط ومتغيرات أخرى لدى عينة من طلبة الجامعة؛ حيث تمثلت أساليب المواجهة في أساليب إيجابية كإعادة التقييم الايجابي التعامل الفعال النشاط التقبل، الاسترخاء وغيرها. أما الأساليب السلبية في المواجهة فتمثلت في اللجوء للعدوان، الهروب والانعزال وغير ذلك من الأساليب السلبية.

وبذلك فإن الاطلاع على التراث النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمختلف المهارات محل الدراسة؛ سمح للباحثة بضبط محتوى هذه المهارات، واختيار ما يلائم العينة محل الدراسة. ليأتي بعدها الاطلاع على مختلف المقاييس التي استخدمت في قياس هذه المهارات، والتي مكنت الباحثة

(1) عطية محمود، مرجع سابق، ص 64.

من الاطلاع على الإجراءات التي تعتمد في عملية البناء من ناحية، كما ساعدها في صياغة بنود الأداة في صورتها الأولية من ناحية أخرى. وتمثلت هذه المقاييس فيما يلي:

• مقياس المهارات الحياتية (مواقف) لزين العابدين محمد علي وهبة 2016. والذي صنف المهارات الحياتية إلى:

- مهارات اجتماعية: تضمنت مهارات التواصل الاجتماعي، تقديم المساعدة، تحمل المسؤولية.
- مهارات عقلية: وتضمنت الاستدلال وحل المشكلة.
- مهارات انفعالية: تضمنت إدارة الانفعالات الشخصية، الوعي الانفعالي، التعاطف.
- مهارات الاستذكار: وتضمنت إدارة الوقت وتركيز الانتباه.
- مقياس هابنر وبترسون (Happner & Peterson 1982) ترجمة حمدي نزيه 1998.
- مقياس مهارات الاتصال المعد من قبل الباحثة روضة سليمان أحمد الحميدات (2007).
- مقياس مهارات الاستذكار لدى تلاميذ الابتدائية نجيب الفونس حزام 2016، والذي تضمن المجالات التالية: الدافعية للاستذكار، تركيز الانتباه، القراءة الجيدة، تدوين الملاحظات، إدارة الوقت والمراجعة والتجهيز للامتحان.
- مقياس عادات الاستذكار لطلاب الجامعة والثانوي لحمدى الفرماوي 1998.

ثانياً: وصف المقياس ومفتاح التصحيح:

تكون المقياس في صورته النهائية من 32 بنداً موزعين على أربع محاور كالتالي: (انظر

ملحق رقم 04: مقياس المهارات الحياتية في صورته النهائية).

جدول رقم (10): محاور مقياس المهارات الحياتية والبنود

البنود	المحور	الرقم
من 1 إلى 8	مهارات حل المشكلات	01

02	مهارات الاتصال	من 9 إلى 17
03	مهارات مواجهة الضغوط	من 18 إلى 24
04	مهارات الاستذكار	من 25 إلى 32

يصاحب كل بند ثلاث استجابات: نعم، نوعاما، لا. حيث يختار المفحوص استجابة واحدة من الاستجابات الثلاث.

- نعم: إذا كانت العبارة تنطبق على المفحوص وتعطى ثلاث درجات.
 - لا: إذا كانت العبارة لا تنطبق على المفحوص وتعطى درجة واحدة.
 - نوعاما: إذا كانت العبارة تنطبق على المفحوص بعض الشيء. وتعطى للمفحوص درجتان؛ وذلك في حالة البنود الإيجابية، وتعكس الدرجات إذا كانت البنود السلبية.
- وقد تم اختيار مفتاح التصحيح ثلاثي الاستجابات للاعتبارات التي تمت الإشارة إليها سابقا بمناسبة التطرق لمفتاح التصحيح في مقياس جودة الحياة الأسرية.
- وتتمثل البنود السلبية في البنود ذات الأرقام: 24، 23، 17، 8، 7، 32. وبذلك تراوحت درجات الاستجابة للمقياس بين (32 - 96 درجة)

ثالثا: الخصائص السيكمترية لمقياس المهارات الحياتية:

أ) **الصدق:** وتم حساب الصدق بثلاث طرق هي: الصدق الظاهري، صدق الاتساق الداخلي والصدق التمييزي.

✓ **الصدق الظاهري:** حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال علم النفس وعلوم التربية والقياس النفسي. وبلغ عدد المحكمين الذين استجابوا لعملية التحكيم 13 محكما من أساتذة التعليم العالي. (انظر ملحق رقم 05: قائمة الأساتذة المحكمين). وطلب من

المحكمين إبداء آرائهم في صلاحية الأداة للتطبيق على بيئة وعينة الدراسة والتعليق عليها من حيث:

- الفقرات ومدى ملاءمتها من عدمه.
 - مدى وضوح الفقرات وصياغتها اللغوية.
 - مدى تعبير الفقرات عن محاور الاستبيان.
 - مدى ملاءمة بدائل الإجابة للفقرات.
 - مدى وضوح التعليمات المقدمة لأفراد العينة.
- وقد تم تعديل التعليمات المقدمة من طرف الباحثة على ضوء ملاحظات التحكيم. حيث احتوى الاستبيان في صورته الأولى على 34 بنداً. وبعد الاطلاع على آراء المحكمين تم حذف البندين رقم 30 و 31، وتم تفكيك البند رقم 28.
- كما تمت إعادة صياغة بعض البنود على ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم. (انظر الملحق رقم 02 مقياس المهارات الحياتية في صورته الأولى. ملحق رقم 04 مقياس المهارات الحياتية في صورته النهائية).

جدول رقم (11): التعديلات على مقياس المهارات الحياتية

رقم البند	البند في صورته الأولى	البند في صورته النهائية
30	أراجع الاجابة جيدا قبل تسليم ورقة الامتحان.	حذف
31	أراجع دروسي وقت الامتحانات فقط.	حذف
9	لدي علاقات طيبة مع زملائي في القسم وأستطيع تكوين علاقات بسهولة.	أستطيع تكوين علاقات مع الآخرين بسهولة.
10	اشارك اصدقائي وزملائي في القسم المناقشات والأحاديث.	أشارك زملائي في القسم المناقشات والأحاديث.

14	أحترم رأي الآخر ولو كان مختلفا معي واتجنب مقاطعة حديثه.	أتجنب مقاطعة حديث الآخرين ولو كان رأيهم مختلفا عن رأيي.
15	أحس بمشاعر أصدقائي وأفهمهم وأتعاطف معهم.	أحس بمشاعر أصدقائي وأتعاطف معهم.
28	أنصت باهتمام لشرح الأستاذ في القسم وأستفسر عما لا أفهمه.	أنصت باهتمام لشرح الأستاذ في القسم (28) أنصت باهتمام لشرح الأستاذ في القسم (29) أستمع من الأستاذ عما لا أفهمه من دروسي.

✓ صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق المقياس عن طريق حساب الاتساق الداخلي بطريقتين:

الطريقة الأولى: حساب معامل ارتباط عبارات البعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه: حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (12): معامل الارتباط بيرسون بين عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه:

مهارات حل المشكلة			12	0,302**	0,01	مهارات الاستنكار		
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	13	0,321**	0,01	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0,247**	0,01	14	0,331**	0,01	25	0,667**	0,01
2	0,511**	0,01	15	0,239**	0,01	26	0,619**	0,01
3	0,661**	0,01	16	0,434**	0,01	27	0,644**	0,01
4	0,596**	0,01	17	0,565**	0,01	28	0,674**	0,01
5	0,447**	0,01	مهارات مواجهة الضغوط			29	0,556**	0,01
6	0,676**	0,01	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى	30	0,617**	0,01

			الدلالة					
0,01	0,428**	31	0,01	0,509**	18	0,01	0,531**	7
0,01	0,679**	32	0,01	0,487**	19	0,01	0,716**	8
** دال عند 0,01 * دال عند 0,05			0,01	0,470**	20	مهارات الاتصال		
			0,01	0,335**	21	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	رقم العبارة
			0,01	0,366**	22	0,01	0,564**	9
			0,01	0,446**	23	0,05	0,642**	10
			0,01	0,625**	24	0,01	0,650**	11

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01). حيث تراوحت معاملاتها بين (0,23) و (0,67). وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس المهارات الحياتية.

الطريقة الثانية: ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس: والجدول التالي يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية:

الجدول رقم (13): العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية.

أبعاد المقياس والدرجة الكلية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مهارات حل المشكلة	,729**	0,01
مهارات الاتصال	,636**	0,01
مهارات مواجهة الضغوط	,757**	0,01
مهارات الاستذكار	,762**	0,01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس المهارات الحياتية. كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$)؛ حيث بلغت قيمها على التوالي (0,76/0,75/0,63/0,72). وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس مقياس المهارات الحياتية.

✓ **صدق التمييز (المقارنة الطرفية):** قامت الباحثة أولاً بترتيب استجابات الباحثين تصاعدياً، ثم قامت بأخذ (27%) من الاستجابات العليا ومقارنتها بـ (27%) من الاستجابات الدنيا؛ أي 32 أفراد في العليا و32 أفراد في الدنيا، وتحصلت على النتائج التالية:

الجدول رقم (14): صدق المقارنة الطرفية لمقياس المهارات الحياتية

الطرفين		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	اختبار التجانس	قيمة T	درجة الحرية	الدلالة	الفرق في المتوسط
المقياس ككل	العليا	32	89,2188	2,39266	0,42297	F=4.762 Sig=0.033	24,659	53,547	0,000	71,3750
	الدنيا	32	70,2188	3,64324	0,64404	غير دال				
									الحكم	دال

من خلال الجدول أعلاه رقم (14) ومن خلال قيمة متوسط الدرجات العليا ومتوسط الدرجات المجموعة الدنيا في مقياس المهارات الحياتية ككل، نلاحظ أن متوسط درجات المجموعة العليا أكبر من متوسط درجات المجموعة الدنيا. حيث بلغ في المجموعة العليا (89,2188)، أما في المجموعة الدنيا فبلغ (70,2188). وجاءت قيمة الانحرافات المعيارية الضعيفة؛ ما يدل على تشتت قليل ومن خلال قيمة (T) البالغة في المقياس ككل (24,659) عند درجة حرية (53,547)

وبدلالة (0.00) وهي أصغر من (0.05). ما يبين وجود دلالة إحصائية، أي أن الأداة تتميز بصدق تمييزي عالٍ.

(ب) ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات مقياس المهارات الحياتية بطريقة:

✓ طريقة معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي: تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (15): يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس مقياس المهارات الحياتية.

أبعاد المقياس والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
مهارات حل المشكلة	0,729	8
مهارات الاتصال	0,688	9
مهارات مواجهة الضغوط	0,665	7
مهارات الاستذكار	0,745	7
المهارات الحياتية	0,803	32

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس المهارات الحياتية بلغت على التوالي (0,72/0,68/0,66/0,74)، بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ لمقياس المهارات الحياتية ككل (0,80). وهو بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن مقياس المهارات الحياتية يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحاً للتطبيق في الدراسة الأساسية.

✓ طريقة التجزئة النصفية: كما تم حساب ثبات هذا المقياس عن طريق التجزئة النصفية، والتي تفترض تقسيم عباراته إلى نصفين كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (16): ثبات مقياس المهارات الحياتية عن طريق التجزئة النصفية

0,842**	الارتباط بين النصفين
0,914	معامل سبيرمان براون
0,909	معادلة جيتمان

يوضح الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين نصفي مقياس المهارات الحياتية قد بلغ بطريقة التجزئة النصفية 0.84؛ مما يدل على وجود ارتباط عالي بين نصفي المقياس. وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا المقياس الكلي (0,91). وبمعادلة جيتمان (0,90). وبالتالي يمكن القول بأن مقياس المهارات الحياتية ثابت.

2. الدراسة الأساسية:

بعد القيام بالدراسة الاستطلاعية واستكشاف مجتمع الدراسة، وإجراء التعديلات اللازمة على أدوات البحث، والتأكد من الخصائص السيكومترية لها ومن ثم إمكانية تطبيقها في الدراسة الأساسية؛ تم الشروع في الدراسة الأساسية بهدف اختبار فرضيات الدراسة وفيما يلي تفصيل لإجراءات ومحتوى الدراسة الأساسية.

1.2 منهج الدراسة:

إن مناهج البحث العلمي عديدة ومختلفة باختلاف موضوعات البحث فطبيعة الموضوع هي التي تتحكم في تحديد المنهج الملائم للبحث. وقد اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي الذي يفيد في وصف الظواهر وتحليلها ويوضح العلاقة بينها أو العلاقة بين أجزاء الظاهرة الواحدة. وذلك للكشف عن العلاقة بين جودة الحياة الأسرية والمهارات الحياتية لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي.

2.2 مجالات الدراسة:

أجمع العديد من الباحثين والمختصين في مناهج البحث الاجتماعي أن لكل دراسة ثلاث

مجالات أساسية هي: المجال المكاني، المجال الزمني والمجال البشري.

➤ **المجال المكاني:** تمت الدراسة الحالية على مستوى ثانويات بلدية اليشير وبلدية الحمادية بولاية برج

بوعرييج، والبالغ عددها ثلاث ثانويات هي:

- ثانوية هواري بومدين بلدية اليشير: تأسست الثانوية عام 1996. وتضم ثمانية أقسام في

مستوى السنة الثالثة ثانوي: ثلاثة منها علوم تجريبية، قسم تسيير واقتصاد، قسم لغات

أجنبية، قسمان شعبة آداب وفلسفة وقسم تقني رياضي.

- ثانوية صاهد مبارك بلدية الحمادية: تأسست سنة 1988. وتضم سبعة أقسام نهائية:

قسمان علوم تجريبية، قسمان آداب وفلسفة، قسم لغات أجنبية، قسم تسيير واقتصاد وقسم

هندسة مدنية.

- ثانوية 18 فيفري بلدية الحمادية. تأسست سنة 1990. وتضم خمسة أقسام نهائية: قسمان

علوم تجريبية وثلاثة أقسام لغات أجنبية.

➤ **المجال الزمني:** أجريت الدراسة الأساسية في السنة الدراسية 2019/2020. وذلك خلال الفصل

الأول من السنة الدراسية الممتد إلى ديسمبر 2019.

➤ **المجال البشري:** تمثل المجال البشري للدراسة في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المسجلين على مستوى

ثانويات بلديتي اليشير والحمادية بولاية برج بوعرييج للموسم الدراسي 2019/2020.

3.2 مجتمع وعينة الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المسجلين على مستوى ثانويات بلديتي اليشير

والحمادية للموسم الدراسي 2019/2020. والبالغ عددهم: 554 تلميذا وتلميذة موزعين كالاتي:

الجدول رقم (17): يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الثانويات

الرقم	الثانوية	عدد إجمالي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي	عدد الأقسام النهائية
01	ثانوية هوارى بومدين اليشير	248	08
02	ثانوية صاهد مبارك الحمادية	156	07
03	ثانوية 18 فيفري الحمادية	150	05
	المجموع	554	20

إن اختيار بلدية اليشير للدراسة لا يرجع فقط لكون البلدية تعد مسقط رأس الباحثة؛ ومن ثم يحذوها الفضول والرغبة الشديدة في أن تحظى بالدراسة. ولكن يرجع أيضا لكون بلدية اليشير من أهم بلديات ولاية برج بوعريريج. وهي تتشابه جغرافيا وسكانيا مع بلدية الحمادية. كما أن ثانويات البلديتين وعلى الرغم من قلة عددها إلا أنها تضم عددا هائلا من التلاميذ الذين يقطنون في كثير من الأحيان في قرى ومدامر قد تبعد عن الثانويات بعشرات الكيلومترات. مما يجعل مجتمع التلاميذ على مستوى هذه البلديات مجتمعا خصباً جديراً بالدراسة والبحث.

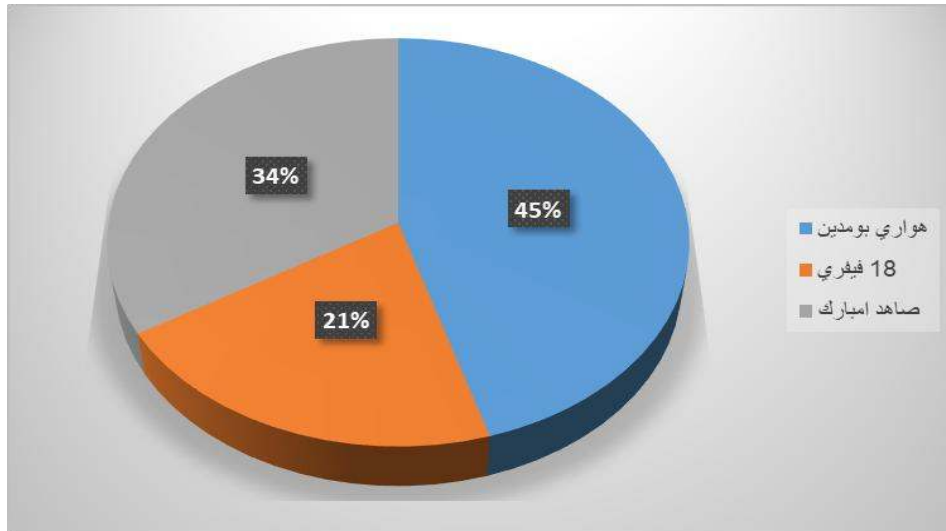
تم تحديد حجم العينة بالاعتماد على جدول مورجان (D W Morgan) وبلغت: 338 تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي موزعين على ثانويات البلديات المعنية بالدراسة. وهي عينة عشوائية عنقودية حيث تم في البداية اختيار ولاية برج بوعريريج بالدراسة، ثم اختيار بلديتي اليشير والحمادية ثم اختيار الثانويات المتواجدة على مستوى البلديتين؛ حيث تم اختيار كافة الثانويات بهدف التطبيق ثم اختيار تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالتطبيق. وتم توزيع 338 استمارة استرجعت منها 335 استمارة وهو العدد النهائي لعينة الدراسة. موزعة كالاتي:

➤ **الثانوية:** وفيما يلي توزيع عينة الدراسة حسب الثانويات

الجدول رقم (18): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الثانوية

الثانوية	التكرارات	النسبة المئوية
هوارى بومدين (بلدية اليشير)	152	45,4 %
18 فيفري (الحمادية)	70	20,9 %
صاهد امبارك (الحمادية)	113	33,7 %
المجموع	335	100 %

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (335) فردا؛ نلاحظ أن حجم التلاميذ تبعا لمتغير الثانوية جاء الآتي (152) بنسبة 45,4 % ثانوية (هوارى بومدين). أما ثانوية 18 فيفري فقد بلغ حجم العينة (70) بنسبة 20,9 %. وبلغ حجم العينة في ثانوية صاهد أمبارك (113) بنسبة 33,7 %، كما هو موضح من خلال الشكل التالي:



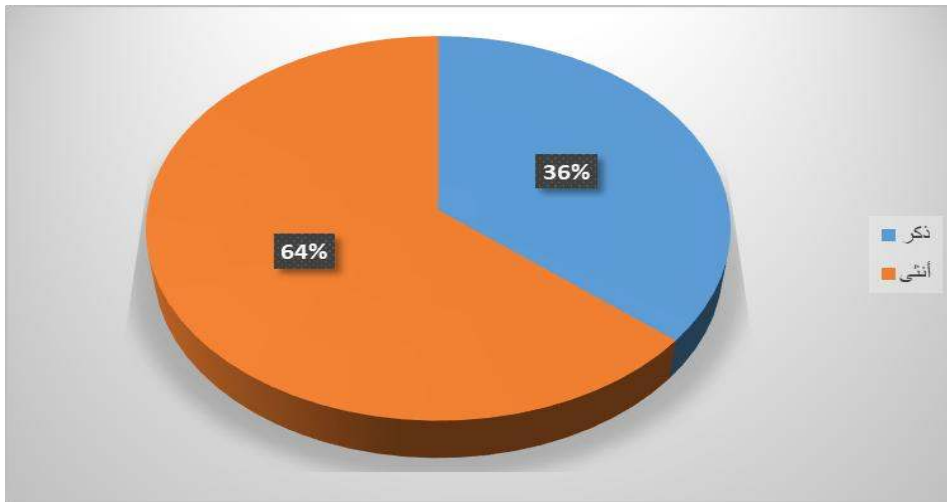
الشكل رقم (06): توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الثانوية

➤ الجنس: وفيما يلي توزيع العينة حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى):

الجدول رقم (19): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	121	36,1 %
أنثى	214	63,9 %
المجموع	335	100 %

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (335) فرداً، نلاحظ أن حجم الذكور (121) بنسبة 36.1 %، أما الإناث فقد بلغ عددهن (214) أنثى بنسبة قدرت بـ 63,9 %، وذلك لكون نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور في المجتمع الأصلي للدراسة. كما هو موضح من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (07): توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

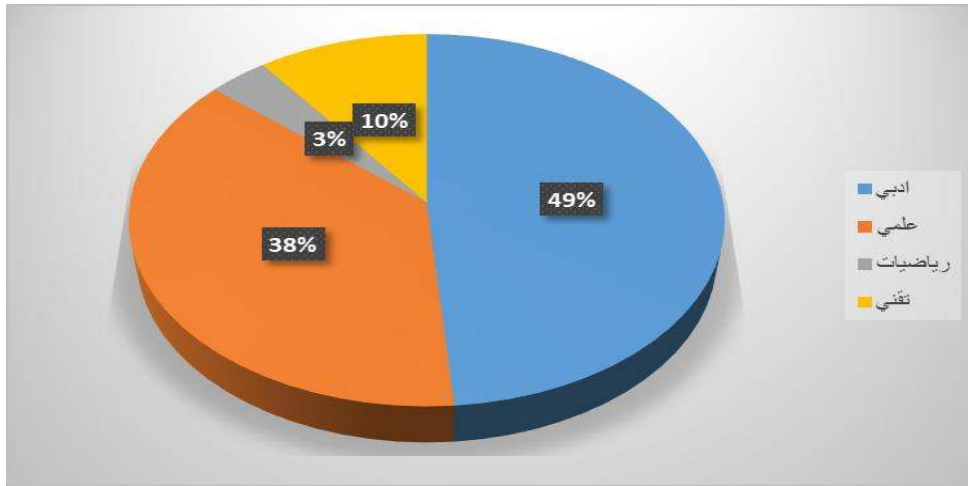
➤ التخصص: وفيما يلي توزيع أفراد العينة حسب متغير التخصص أو الشعبة الدراسية.

الجدول رقم (20): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية
أدبي	163	48,7 %
علمي	126	37,6 %
رياضيات	12	3,6 %

تقني	34	10,1 %
المجموع	335	100 %

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (335) فرداً؛ نلاحظ أن حجم الأدبيين بلغ (163) بنسبة 48,7 %. أما حجم العلميين فقد بلغ عددهم (126) بنسبة قدرت بـ 37,6 %، في حين بلغ عدد تخصص رياضيات (12) بنسبة مئوية 3,6 %، وبلغ حجم تقني (34) بنسبة مئوية 10,1 %، كما هو موضح من خلال الشكل التالي:



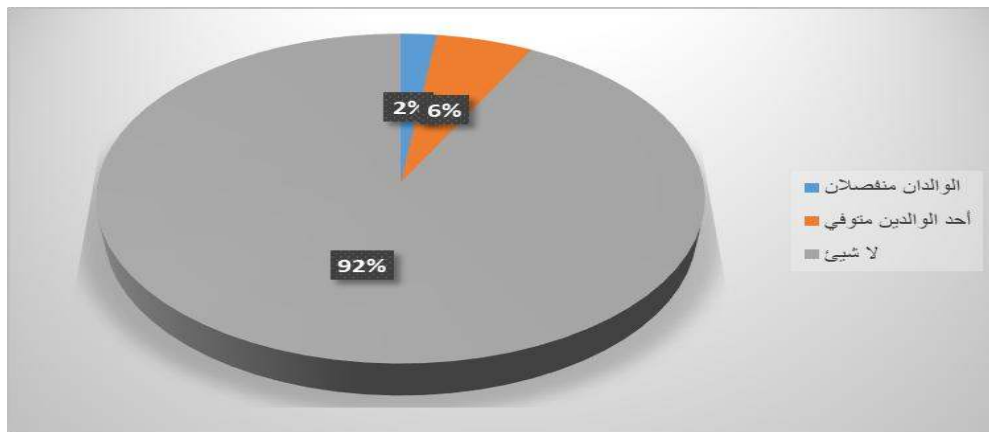
الشكل رقم (08): توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص

➤ الحالة العائلية: وفيما يلي توزيع أفراد العينة حسب متغير الحالة العائلية.

الجدول رقم (21): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الحالة العائلية

الحالة العائلية	التكرارات	النسبة المئوية
الوالدان منفصلان	7	2,1 %
أحد الوالدين متوفي	19	5,7 %
لا شيء	309	92,2 %
المجموع	335	100 %

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (335) فرداً؛ نلاحظ أن حجم عدد أفراد العينة الذين يعانون انفصال الوالدين بلغ (7) بنسبة 2,1 %. أما أفراد العينة الذين توفي أحد والديهم فبلغ (19) بنسبة 5,7 %. في حين بلغ حجم عدد أفراد العينة الذين يعيشون مع الوالدين (309) بنسبة 92,2 %، كما هو موضح من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (09): توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الحالة العائلية

4.2 الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم تفريغ المعطيات الناتجة عن استجابات أفراد العينة الاستطلاعية والأساسية ومعالجتها إحصائياً عن طريق الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- ✓ **النسبة المئوية:** استخدمت في إحصاء درجات التلاميذ في أدوات الدراسة.
- ✓ **المتوسط الحسابي:** استخدم لإيجاد قيمة الانحراف المعياري؛ وهو يعبر عن متوسط استجابات الأفراد حول متغيرات البحث.
- ✓ **الانحراف المعياري:** استخدم للتعبير عن مدى التشتت في بيانات التلاميذ.
- ✓ **معامل الارتباط بيرسون: (pearson)** واستخدم لاختبار الفروض الارتباطية.
- ✓ **معادلة سبيرمان براون التصحيحية:** وطبقت هذه المعادلة لحساب معامل الارتباط الكلي (معامل ثبات الاختبار).

✓ اختبار (ت) لعينتين مستقلتين: واستخدم في الكشف عن دلالة الفروق. يدخل هذا النوع من الاختبارات ضمن الإحصاء الاستدلالي بهدف تعميم النتائج الخاصة بالعينات على المجتمع الأصلي، والكشف عن مدى صحة هذا الاستنتاج ودلالته الإحصائية.

خلاصة:

هذا عرض مجمل للإجراءات المعتمدة في الدراسة الميدانية. فمن خلال هذا الفصل تم التأكد من صدق وثبات الأدوات التي ستطبق على أفراد العينة. كما تم التعرض للأساليب الإحصائية التي ستعالج البيانات التي تثبت صحة الفرضيات أو نفيها وهذا ما سيتم التحقق منه في الفصل الموالي.

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

تمهيد.

1. عرض نتائج الدراسة في ضوء فرضيات الدراسة.

1.1 عرض النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الأولى.

2.1 عرض النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثانية.

3.1 عرض النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة.

4.1 عرض النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الرابعة.

5.1 عرض النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الخامسة.

6.1 عرض النتائج في ضوء الفرضية الجزئية السادسة.

7.1 عرض النتائج في ضوء الفرضية العامة.

2. مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة:

1.2 مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الأولى.

2.2 مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثانية.

3.2 مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة.

4.2 مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الرابعة.

5.3 مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الخامسة.

6.2 مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية السادسة.

7.2 مناقشة النتائج في ضوء الفرضية العامة.

خلاصة عامة.

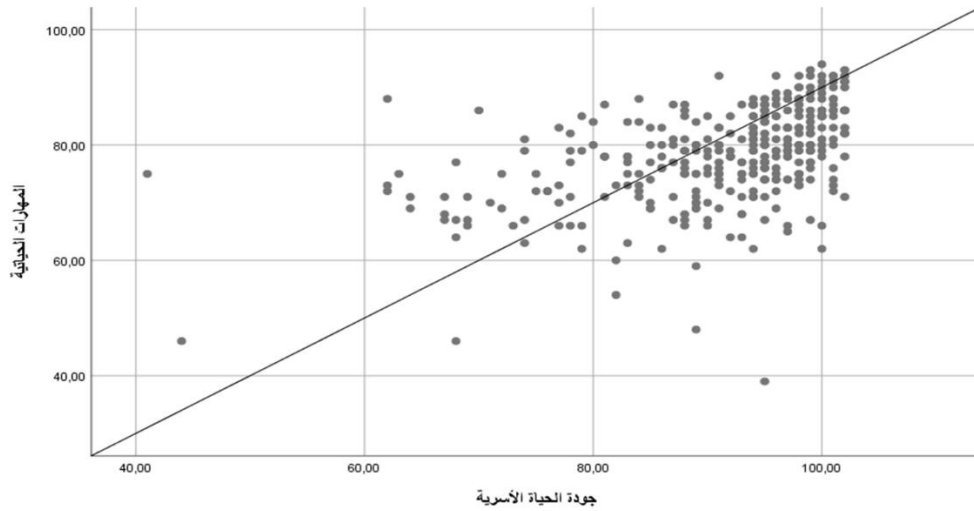
تمهيد:

بعد التطرق إلى مختلف الإجراءات المنهجية المستخدمة في الدراسة؛ سنحاول في هذا الفصل عرض النتائج المتوصل إليها ومناقشتها على ضوء فرضيات الدراسة. وذلك للتأكد من تحقق هذه الفرضيات من عدمه.

1. عرض نتائج الدراسة في ضوء فرضيات الدراسة:

لمعالجة الفرضيات العلائقية؛ وجب التحقق من شروط العلاقة الارتباطية بين متغيري الدراسة، وأبرز هذه الشروط خطية العلاقة. وللتأكد منها لجأت الباحثة إلى رسم الانتشار كما هو موضح في الشكل التالي:

شكل رقم (10): لوحة الانتشار لبيانات متغيري الدراسة



نلاحظ من خلال لوحة الانتشار وجود علاقة خطية بين متغيري الدراسة، مما يتيح للباحثة استخدام معامل الارتباط بيرسون البسيط.

1.1 عرض النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الأولى:

تتص الفرضية الجزئية الأولى على أنه: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة الأسرية ومهارات حل المشكلات لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي. وللتحقق

من صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للكشف عن قيم معامل الارتباط بين أبعاد المقياسين والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (22): مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس جودة الحياة الأسرية والدرجة الكلية والدرجة الكلية لمحور مهارات حل المشكلات.

القرار	مهارات حل المشكلات		
دال عند 0,01	0,171**	معامل الارتباط بيرسون r	المعاملة الوالدية
	0,002	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	
دال عند 0,01	0,213**	معامل الارتباط بيرسون r	العلاقات الأسرية
	0,000	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	
دال عند 0,01	0,277**	معامل الارتباط بيرسون r	المساندة الأسرية
	0,000	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	
دال عند 0,01	0,255**	معامل الارتباط بيرسون r	الشعور بالرضا والسعادة
	0,000	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	
دال عند 0,01	0,322**	معامل الارتباط بيرسون r	الظروف المعيشية والصحية
	0,000	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	
دال عند 0,01	0,312**	معامل الارتباط بيرسون r	جودة الحياة الأسرية
	0,000	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	

**** دال عند مستوى الدلالة 0,01.**

*** دال عند مستوى الدلالة 0,05.**

تشير نتائج الجدول أعلاه الى:

- وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية بين أبعاد جودة الحياة الأسرية (المعاملة الوالدية / العلاقات الأسرية / المساندة الأسرية / الشعور بالرضا والسعادة / الظروف المعيشية والصحية) والدرجة الكلية للبعد الأول من أبعاد مقياس المهارات الحياتية (مهارات حل المشكلات)؛ حيث جاءت دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$). وبلغت على التوالي

(0,171**/0,213**/0,277**/0,255**/0,322**).

- وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لجودة الحياة الأسرية والدرجة الكلية لمهارات حل المشكلات. حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين (0,312**) عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$). أي كلما ارتفعت الدرجة الكلية لجودة الحياة الأسرية لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع معه مستوى مهارات حل المشكلات. ومنه تحقق الفرضية الجزئية الأولى.

2.1 عرض النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة الأسرية ومهارات الاتصال لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للكشف عن قيم معامل الارتباط بين أبعاد المقياسين والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (23): مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس جودة الحياة الأسرية والدرجة الكلية والدرجة الكلية لمحور مهارات الاتصال

القرار	مهارات الاتصال		
دال عند 0,01	0,272**	معامل الارتباط بيرسون r	المعاملة الوالدية
	0,000	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	
دال عند 0,01	0,238**	معامل الارتباط بيرسون r	العلاقات الأسرية
	0,000	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	
دال عند 0,01	0,299**	معامل الارتباط بيرسون r	المساندة الأسرية
	0,000	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	
دال عند 0,01	0,322**	معامل الارتباط بيرسون r	الشعور بالرضا والسعادة
	0,000	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	
دال عند 0,01	0,262**	معامل الارتباط بيرسون r	الظروف المعيشية والصحية
	0,000	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	
دال عند 0,01	0,344**	معامل الارتباط بيرسون r	جودة الحياة الأسرية
	0,000	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	
** دال عند مستوى الدلالة 0,01.			
* دال عند مستوى الدلالة 0,05.			

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى:

- وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين أبعاد جودة الحياة الأسرية (المعاملة الوالدية / العلاقات الأسرية / المساندة الأسرية / الشعور بالرضا والسعادة / الظروف المعيشية والصحية) والدرجة الكلية للبعد الثاني من أبعاد مقياس المهارات الحياتية (مهارات الاتصال)؛ حيث جاءت دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$). وبلغت على التوالي ($0,262^{**}/0,322^{**}/0,299^{**}/0,238^{**}/0,272^{**}$).

- وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لجودة الحياة الأسرية والدرجة الكلية لمهارات الاتصال؛ حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين ($0,344^{**}$) عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$). أي كلما ارتفعت الدرجة الكلية لجودة الحياة الأسرية لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع معه مستوى مهارات الاتصال.

3.1 عرض النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين جودة الحياة الأسرية ومهارات مواجهة الضغوط لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للكشف عن قيم معامل الارتباط بين أبعاد المقياسين والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (24): مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس جودة الحياة الأسرية والدرجة الكلية والدرجة الكلية لمحور مهارات مواجهة الضغوط.

القرار	مهارات مواجهة الضغوط		
0,01 دال عند	0,295**	معامل الارتباط بيرسون r	المعاملة الوالدية
	0,000	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	
0,01 دال عند	0,274**	معامل الارتباط بيرسون r	العلاقات الأسرية
	0,000	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	
0,01 دال عند	0,312**	معامل الارتباط بيرسون r	المساندة الأسرية
	0,000	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	
0,01 دال عند	0,302**	معامل الارتباط بيرسون r	الشعور بالرضا والسعادة
	0,000	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	
0,01 دال عند	0,380**	معامل الارتباط بيرسون r	الظروف المعيشية والصحية
	0,000	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	
0,01 دال عند	0,392**	معامل الارتباط بيرسون r	جودة الحياة الأسرية
	0,000	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	
** دال عند مستوى الدلالة 0,01.			

* دال عند مستوى الدلالة 0,05.

تشير نتائج الجدول أعلاه الى:

- وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين أبعاد جودة الحياة الأسرية (المعاملة الوالدية/ العلاقات الأسرية / المساندة الأسرية / الشعور بالرضا والسعادة / الظروف المعيشية والصحية) والدرجة الكلية للبعد الثالث من أبعاد مقياس المهارات الحياتية (مهارات مواجهة الضغوط) حيث جاءت دالة عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.01)$. وبلغت على التوالي:

$(0,295^{**}/0,274^{**}/0,312^{**}/0,302^{**}/0,380^{**})$.

- وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لجودة الحياة الأسرية والدرجة الكلية لمهارات مواجهة الضغوط. حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين $(0,392^{**})$ عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.01)$. أي كلما ارتفعت الدرجة الكلية لجودة الحياة الأسرية لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع معه مستوى مهارات مواجهة الضغوط.

4.1 عرض النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على أنه: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين جودة الحياة الأسرية ومهارات الاستذكار لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي. وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للكشف عن قيم معامل الارتباط بين أبعاد المقياسين والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (25): مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس جودة الحياة الأسرية والدرجة الكلية والدرجة الكلية لمحور مهارات الاستذكار

القرار	مهارات الاستنكار		
دال عند 0,01	0,280**	معامل الارتباط بيرسون r	المعاملة الوالدية
	0,000	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	
دال عند 0,01	0,205**	معامل الارتباط بيرسون r	العلاقات الأسرية
	0,000	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	
دال عند 0,01	0,262**	معامل الارتباط بيرسون r	المساندة الأسرية
	0,000	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	
دال عند 0,01	0,298**	معامل الارتباط بيرسون r	الشعور بالرضا والسعادة
	0,000	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	
دال عند 0,01	0,269**	معامل الارتباط بيرسون r	الظروف المعيشية والصحية
	0,000	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	
دال عند 0,01	0,327**	معامل الارتباط بيرسون r	جودة الحياة الأسرية
	0,000	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	
** دال عند مستوى الدلالة 0,01.			

* دال عند مستوى الدلالة 0,05.

تشير نتائج الجدول أعلاه الى:

- وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية بين أبعاد جودة الحياة الأسرية (المعاملة الوالدية / العلاقات الأسرية / المساندة الأسرية / الشعور بالرضا والسعادة / الظروف المعيشية والصحية) والدرجة الكلية للبعد الرابع من أبعاد مقياس المهارات الحياتية (مهارات الاستذكار)؛ حيث جاءت دالة عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.01)$. وبلغت على التوالي $(0,269^{**}/0,298^{**}/0,262^{**}/0,205^{**}/0,280^{**})$.
- وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لجودة الحياة الأسرية والدرجة الكلية لمهارات الاستذكار. حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين $(0,327^{**})$ عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.01)$. أي كلما ارتفعت الدرجة الكلية لجودة الحياة الأسرية لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع معه مستوى مهارات الاستذكار.

5.1 عرض النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الخامسة:

والتي تنص على أنه: توجد فروق دالة إحصائية في مستوى جودة الحياة الأسرية لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغيري الجنس (ذكر/ أنثى). وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ استخدمت الباحثة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات. والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها.

جدول رقم (26): نتائج اختبار "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة على استبيان جودة الحياة الأسرية تبعاً لمتغير الجنس.

البعد	المتغير	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المعاملة الوالدية	ذكر	121	17,9256	2,72692	-2,763	333	0,006	دال عند 0.01
	أنثى	214	18,6402	1,97317				
العلاقات الأسرية	ذكر	121	15,6033	2,48153	0,002	333	0,999	غير دال عند 0.05
	أنثى	214	15,6028	2,51683				
المساندة الأسرية	ذكر	121	16,3636	2,24722	-1,022	333	0,307	غير دال عند 0.05
	أنثى	214	16,6121	2,07241				
الشعور بالرضا والسعادة	ذكر	121	18,5455	2,81957	-4,015	333	0,000	دال عند 0.01
	أنثى	214	19,6075	1,99416				
الظروف المعيشية الصحية	ذكر	121	20,6942	3,29354	-2,284	333	0,023	دال عند 0.05
	أنثى	214	21,4533	2,68978				
جودة الحياة الأسرية	ذكر	121	89,1322	10,99238	-2,503	333	0,013	دال عند 0.05
	أنثى	214	91,9159	9,02175				

نلاحظ من الجدول أعلاه أن هناك تقارباً بين المتوسطات الحسابية للجنسين (ذكور/ إناث) في

أبعاد مقياس جودة الحياة الأسرية (العلاقات الأسرية / المساندة الأسرية). حيث جاءت قيمة الفروق

طفيفة بينهما وغير دالة إحصائياً ما يؤكد ذلك هو قيمتي T-TEST والتي بلغت على التوالي

بالنسبة لهذين البعدين (العلاقات الأسرية / المساندة الأسرية) $(-1,022/0,002)$. وجاءت غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $[(\alpha=0.05)]$.

أما بالنسبة لأبعاد مقياس جودة الحياة الأسرية (المعاملة الوالدية/ الشعور بالرضا والسعادة / الظروف المعيشية والصحية)؛ فقد بلغت متوسطات الذكور $(20,6942/18,5455/17,9256)$ ، في حين بلغت متوسطات الإناث $(21,4533/19,6075/18,6402)$. حيث نلاحظ أن متوسط الإناث أكبر من متوسط الذكور. وما يؤكد ذلك هو قيم T-TEST والتي بلغت $-2,763/-$ وجاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.05)$ لصالح الإناث.

أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس (جودة الحياة الأسرية) فقد بلغ متوسط الذكور $(89,1322)$ ، في حين بلغ متوسط الإناث $(91,9159)$. ونلاحظ أن متوسط الإناث أكبر من متوسط الذكور. وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت $(-2,503)$ حيث جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.05)$ لصالح الإناث.

من هنا يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين الجنسين في بعدي: العلاقات الأسرية / المساندة الأسرية. بينما توجد فروق لصالح الإناث في أبعاد: المعاملة الوالدية/ الشعور بالرضا والسعادة/ الظروف المعيشية والصحية والدرجة الكلية لجودة الحياة الأسرية، أي أنه تم قبول الفرضية البحثية.

6.1 عرض النتائج في ضوء الفرضية الجزئية السادسة:

والتي تنص على أنه: توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى المهارات الحياتية لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغيري الجنس (ذكر/ أنثى). وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات. والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها.

جدول رقم (27): نتائج اختبار "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة على استبيان المهارات الحياتية تبعاً لمتغير الجنس.

البعد	المتغير	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
مهارات حل المشكلات	ذكر	121	19,7190	2,37425	0,919	333	0,359	غير دال عند 0.05
	أنثى	214	19,4579	2,56477				
مهارات الاتصال	ذكر	121	22,5207	3,24320	-1,939	333	0,053	غير دال عند 0.05
	أنثى	214	23,1636	2,71258				
مهارات مواجهة الضغوط	ذكر	121	17,0744	2,25154	0,807	333	0,420	غير دال عند 0.05
	أنثى	214	16,8645	2,30438				
مهارات الاستذكار	ذكر	121	17,4463	3,83178	-5,234	333	0,000	دال عند 0.01
	أنثى	214	19,4393	3,04174				
المهارات الحياتية	ذكر	121	76,7603	8,84781	-2,299	333	0,022	دال عند 0.05
	أنثى	214	78,9252	7,93838				

نلاحظ من الجدول أعلاه أن هناك تقارباً بين المتوسطات الحسابية للجنسين (ذكور/ إناث) في

أبعاد مقياس المهارات الحياتية (مهارات حل المشكلات/ مهارات الاتصال/ مهارات مواجهة

الضغوط). حيث جاءت قيمة الفروق طفيفة بينهما وغير دالة إحصائياً، ما يؤكد ذلك هو قيم T-

TEST والتي بلغت على التوالي بالنسبة لهذه الأبعاد (مهارات حل المشكلات/ مهارات الاتصال /

مهارات مواجهة الضغوط) (0,807/-1,939/0,919). وجاءت غير دالة إحصائياً عند مستوى

الدلالة $[(\alpha=0.05)]$.

أما بالنسبة لبعد (مهارات الاستذكار) فقد بلغ متوسط الذكور (17,4463)، في حين بلغ متوسط

الإناث (19,4393). ونلاحظ أن متوسط الإناث أكبر من متوسط الذكور. وما يؤكد ذلك هو قيمة

T-TEST والتي بلغت (-5,234)؛ حيث جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لصالح الإناث. أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس (المهارات الحياتية) فقد بلغ متوسط الذكور (76,7603)؛ في حين بلغ متوسط الإناث (78,9252). ونلاحظ أن متوسط الإناث أكبر من متوسط الذكور. وما يؤكد ذلك هو قيمة (ت) T-TEST والتي بلغت (-2,299)؛ حيث جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لصالح الإناث.

من هنا يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين الجنسين في مهارات حل المشكلات/ مهارات الاتصال/ مهارات مواجهة الضغوط. بينما توجد فروق لصالح الإناث في مهارات الاستذكار والدرجة الكلية للمهارات الحياتية، أي أنه تم قبول الفرضية البحثية.

7.1 عرض النتائج في ضوء الفرضية العامة:

تتص الفرضية العامة على أنه: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين جودة الحياة الأسرية والمهارات الحياتية لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي. وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لجودة الحياة الأسرية والمهارات الحياتية لدى أفراد عينة الدراسة تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون. وفيما يلي النتائج المتوصل إليها.

جدول رقم (28): مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد جودة الحياة الأسرية والدرجة الكلية والدرجة الكلية للمهارات الحياتية لدى أفراد عينة الدراسة.

المهارات الحياتية	القرار		
0,345**	دال عند 0,01	معامل الارتباط بيرسون r	المعاملة الوالدية
		مستوى الدلالة	
		حجم العينة	
0,308**	دال عند 0,01	معامل الارتباط بيرسون r	العلاقات الأسرية

	0,000	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	
دال عند 0,01	0,383**	معامل الارتباط بيرسون r	المساندة الأسرية
	0,000	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	
دال عند 0,01	0,397**	معامل الارتباط بيرسون r	الشعور بالرضا والسعادة
	0,000	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	
دال عند 0,01	0,405**	معامل الارتباط بيرسون r	الظروف المعيشية والصحية
	0,000	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	
دال عند 0,01	0,345**	معامل الارتباط بيرسون r	جودة الحياة الأسرية
	0,000	مستوى الدلالة	
	335	حجم العينة	
** دال عند مستوى الدلالة 0,01.			
* دال عند مستوى الدلالة 0,05.			

تشير نتائج الجدول أعلاه الى:

- وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية بين أبعاد جودة الحياة الأسرية (المعاملة الوالدية / العلاقات الأسرية / المساندة الأسرية / الشعور بالرضا والسعادة / الظروف المعيشية والصحية) والدرجة الكلية لمقياس (المهارات الحياتية). حيث جاءت دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$). وبلغت على التوالي (0,345**/0,308**/0,383**/0,397**/0,405**).

- وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لجودة الحياة الأسرية والدرجة الكلية للمهارات الحياتية. حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين ($0,345^{**}$) عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$). أي كلما ارتفعت الدرجة الكلية لجودة الحياة الأسرية لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع معه مستوى المهارات الحياتية لديهم. كما أن الارتباط دال عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$). وعليه يمكن القول أن الفرضية العامة قد تحققت.

2. مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة:

من خلال ما تم عرضه من نتائج وما تضمنته الجداول من بيانات وما تم عرضه من فصول نظرية سوف تتم مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات.

1.2 مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة الأسرية ومهارات حل المشكلات لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي. وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لجودة الحياة الأسرية والدرجة الكلية لمهارات حل المشكلات حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون بين المتغيرين ($0,312^{**}$). أي كلما ارتفعت الدرجة الكلية لجودة الحياة الأسرية لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع معه مستوى مهارات حل المشكلات.

وتجد هذه النتيجة تفسيرها في نموذج روت فينهوفين (Ruut Veenhoven) لجودة الحياة والذي يعتبر أن مدى قدرة الشخص على الحياة معطى هام جدا في تحقيق جودة الحياة. وتتعلق قدرة الشخص على الحياة بمدى قدرته على التعامل بفعالية مع مشكلات الحياة والاتصاف بصفات المرونة، الفعالية، الاستقلالية، التحكم في الواقع...وبذلك فإن تمتع المراهق بحياة جيدة أسريا تعني أنه يمتلك مهارات التعامل بفعالية مع الواقع الذي يعيشه ومع المشكلات التي تواجهه.

وتربط النظرية التكاملية في جودة الحياة بين جودة الحياة وتلبية الفرد لحاجاته وإشباعها وفقا لهرم ماسلو (A H Maslow). وبذلك فالمراهق الذي يعيش في بيئة أسرية يلبي فيها حاجاته المادية والصحية وكذا حاجاته للحب والعطف والاحترام، ويشعر فيها بالدعم والمساندة والرضا هي بيئة تجعله يتطلع لتلبية حاجاته للمعرفة والفهم وتحقيق الذات والتفوق وفق هرمية سلم ماسلو (A H Maslow). ومن ثم نجد أن المراهق يطور مهاراته المتعلقة بتلبية هذه الحاجات كمهارات حل المشكلات.

كما يؤكد بياجيه (J Piaget) على أهمية الأسرة في تحقيق التطور العقلي للمراهق. إذ يعتبر التطور العقلي نتيجة للتفاعل بين التطور الجسمي والتفاعل مع البيئة. ومما لا شك فيه أن أول بيئة يحتك بها المراهق هي أسرته. وهي بما توفره من ظروف مادية ومعنوية جيدة تساهم في تحقيق التفاعل الصحي الذي يسمح بنمو القدرات المعرفية للمراهق ويساهم في اكتسابه للمهارات العقلية الضرورية.

وعلى الرغم من انعدام الدراسات - على حد إطلاع الباحثة- التي تناولت متغيري جودة الحياة الأسرية ومهارات حل المشكلات؛ إلا أن النتيجة المتوصل إليها يمكن أن تجد تفسيرها في بعض الدراسات. فعلى سبيل المثال في دراسة ميدانية على بعض ثانويات مدينة المدية؛ والتي أجراها (رمانة وفقيير 2016) على عينة قدرها: 165 مراهقا ثانويا بهدف معرفة دور المعاملة الوالدية في تعزيز الثقة بالنفس لدى المراهق المتمدرس؛ أظهرت النتائج أن للمعاملة الوالدية تأثيرا في اكتساب المراهق للثقة بنفسه. ولا شك أن اكتساب الثقة بالنفس يمنح هذا المراهق قدرة أكبر في التعامل مع المشكلات التي تواجهه بفعالية أكبر. وفي دراسة (رحماني 2019) حول المناخ الأسري وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي. والتي أجريت على 80 تلميذا وتلميذة. توصلت

الدراسة إلى أن للمناخ الأسري دورا هاما في اكتساب التفكير الإيجابي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي. ويمثل المناخ الأسري حسب الباحث مجموعة التفاعلات القائمة بين أفراد الأسرة وأسلوب إشباع الحاجات الأساسية وكيفية حل المشاكل التي تحدث بينهم. والتفكير الإيجابي يكسب المراهق مهارات المرونة والفعالية في مواجهته للمشكلات.

كما توصلت دراسة (الشرييني وحافظ 2016) إلى العلاقة بين جودة الحياة بما فيها جودة العلاقات الأسرية والتفكير الإبداعي لدى المراهقين، وهذا الأخير أي التفكير الإبداعي يكسب المراهق مرونة في التفكير والتعامل مع المشكلات وأصالة في إيجاد الحلول لها. وفي دراسة ميدانية بولاية باتنة؛ أجريت على 100 تلميذ وتلميذة من تلاميذ الثانوي بعنوان العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء والسمات الابتكارية؛ توصلت (سايجي 2016) إلى دور أساليب المعاملة الوالدية في مستوى السمات الابتكارية لدى التلاميذ. والسمات الابتكارية تعني اكتساب المراهق لمجموعة من المهارات والصفات لاسيما: الثقة بالنفس، حب التجديد، المرونة، العقل الناقد والاستقلالية.⁽¹⁾ وهي صفات تسهم في تنمية مهاراته في التعامل مع المشكلات. وفي دراسة (الديداموني 2009) حول المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالموهبة الابتكارية؛ والتي أجريت على عينة قدرها 62 مراهقا تراوحت أعمارهم بين 15 و17 سنة؛ توصلت النتائج الى أن ما يتحصل عليه المراهق من مساعدة في مواجهة ضغوط الحياة ومشكلاتها- لاسيما من طرف أسرته- يساهم في ارتفاع مستوى السمات الابتكارية لديه ومن تلك السمات قدرته على حل المشكلات التي تواجهه.

(1) سايجي سليمة، العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء والسمات الابتكارية، مجلة الباحث في العلوم الانسانية و الاجتماعية، مجلد 5، عدد 2، ص ص 123-134.

2.2 مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة الأسرية ومهارات الاتصال لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لجودة الحياة الأسرية والدرجة الكلية لمهارات الاتصال. حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين ($0,344^{**}$). أي كلما ارتفعت الدرجة الكلية لجودة الحياة الأسرية لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع معه مستوى مهارات الاتصال.

وتجد هذه النتيجة تفسيرها كما يرى أريكسون (E Erikson) في رغبة المراهق في المشاركة الفعلية كشخص له دوره ومركزه في المجتمع. فهو يحس بالانتماء للجماعة التي ينتمي إليها لذلك نجده يحاول القيام ببعض الإصلاحات والخدمات بهدف النهوض بأفراد تلك الجماعة من خلال العمل الإيجابي المفيد. ويلعب المربون دورا هاما في إتاحة الفرصة أمام المراهق للمشاركة في خدمة المجتمع بما يشعره بقيمته عند خدمة الآخرين.⁽¹⁾

وبالرجوع إلى فكرة التعلم بالملاحظة أو فكرة النموذج التي جاء بها باندورا (A Bandura)؛ يمكن القول أن العلاقات الأسرية القائمة على الحب والاحترام والمساندة ليست سوى نماذج إيجابية يتعلم من خلالها المراهق مهارات حسن الإصغاء، التفهم، التعاطف وتكوين العلاقات الطيبة مع الآخرين.

وقد تجد هذه النتيجة تفسيرها في دراسة (رمانة وفقيير 2016) التي أظهرت أن للمعاملة الوالدية تأثيرا في اكتساب المراهق للثقة بنفسه. حيث تضمنت الثقة بالنفس الأبعاد التالية: التفاعل

(1) قناوي هدى محمد، مرجع سابق، ص ص 43-44

الاجتماعي، الإيجابية والتفاؤل، الأداء الأكاديمي والمظهر الجسمي. ومما لا شك فيه أن الثقة بالنفس تؤثر إيجاباً في تعبير المراهق عن نفسه وعن أفكاره وتعزز لديه القدرة على إقناع الآخرين والتأثير فيهم.

كما توصلت دراسة (لشهب 2017) إلى تأثير جودة الحياة الأسرية على سلوك المواطنة لدى الأبناء المراهقين. ويتضمن سلوك المواطنة معاني الانتماء للوطن وللجماعة، الرغبة في النهوض به، المشاركة وتقديم العون للغير. وهي معاني تتطلب امتلاك المراهق لمهارات اتصال فعالة تتيح له أن يؤدي دوره البناء كمواطن.

3.2 مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة الأسرية ومهارات مواجهة الضغوط لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لجودة الحياة الأسرية والدرجة الكلية لمهارات مواجهة الضغوط. حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين بيرسون ($0,392^{**}$). أي كلما ارتفعت الدرجة الكلية لجودة الحياة الأسرية لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع معه مستوى مهارات مواجهة الضغوط.

وتجد هذه النتيجة تفسيرها في نموذج روت فينهوفين (Ruut Veenhoven) لجودة الحياة. كما يفسرها النمو العقلي وكذا الانفعالي للمراهق والذي تساهم الأسرة بشكل كبير فيه. وهو نمو ينعكس في امتلاك المراهق لمهارات فعالة في مواجهة مختلف الضغوط التي تواجهه. ولعل هذه النتيجة تعود كذلك للاهتمام الكبير الذي يحظى به أفراد العينة من طرف أسرهم، وذلك لكونهم مقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا الذي يكتسي أهمية وخصوصية كبيرة لدى الأسر الجزائرية؛ تنعكس

في رغبة مختلف أفرادها في توفير كل الشروط الملائمة التي تمكن التلميذ المراهق من تجاوز ما يعانيه من ضغوط والتخفيف من حدتها، بهدف تحقيق النجاح في امتحان شهادة البكالوريا.

وتجد هذه النتيجة تفسيرها في العديد من الدراسات؛ منها دراسة (براخلية 2017) حول الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بأساليب التعامل مع الضغوط. والتي أجريت على عينة قدرها 204 تلميذا ثانويا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية المسيلة. وتوصلت الدراسة إلى العلاقة الارتباطية بين الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وبعض أساليب التعامل مع الضغوط. حيث أن الاتجاهات الوالدية السلبية سواء من طرف الأم أو الأب ينتج عنها اعتماد الأبناء أسلوب الهروب والتجنب في التعامل مع الضغوط النفسية والاجتماعية. كما أنه كلما اتسمت معاملة الوالدين بالإهمال قل لدى الأبناء التخطيط لحل المشاكل والبحث عن السند وإعادة التقدير الإيجابي.⁽¹⁾

وفي دراسة (عيسى والعصيمي 2017) حول أنماط التواصل الأسري وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الطائف؛ أجريت على عينة قدرها 250 طالبا من طلاب الصف الثالث ثانوي في مدينة الطائف. وأسفرت النتائج على وجود علاقة بين أنماط التواصل الأسري والمرونة النفسية لدى الطلاب. حيث أن كيفية تواصل الوالدين مع أبنائهم المراهقين يكتسي أهمية بالغة في اكتساب المراهق لمجموعة من السمات التي تمكنه من تحقيق التكيف الإيجابي ومواجهة الضغوط ويخفف من حدتها.⁽²⁾

⁽¹⁾ براخلية عبد الغني، الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية كما يدركها تلاميذ السنة الثالثة، مجلة الخلدونية مجلد 7، عدد 1، 2017، ص ص 395-412.

⁽²⁾ عيسى مغاوري عبد الحميد ، و العصيمي عبد الله محييد، أنماط التواصل الأسري وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، مجلة الارشاد النفسي جامعة عين شمس عدد 49 ، 2017، ص ص 217-258.

وتوصلت (جعير 2016) إلى أهمية المساندة الاجتماعية لاسيما من طرف الأسرة في مساعدة المراهق على مواجهة ضغوطه، وذلك في دراسة ميدانية بولاية الشلف أجريت على 150 تلميذا ثانويا بهدف معرفة العلاقة بين المساندة الاجتماعية والصلابة النفسية وأساليب مواجهة الضغوط لدى المرحلة الثانوية.⁽¹⁾

4.2 مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة الأسرية ومهارات الاستذكار لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لجودة الحياة الأسرية والدرجة الكلية لمهارات الاستذكار حيث بلغت قيمة بيرسون العلاقة بين المتغيرين ($0,327^{**}$). أي كلما ارتفعت الدرجة الكلية لجودة الحياة الأسرية لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع معها مستوى مهارات الاستذكار.

إن امتلاك المراهق في السنة الثالثة ثانوي لمهارات استذكار فعالة قد يرجع إلى نموه العقلي الذي يعد عاملا هاما في اكتساب التعلم وفي اكتساب المهارات حسب بياجيه (J Piaget). وتلعب البيئة الأسرية دورا هاما في هذا النمو.

كما أن شهادة البكالوريا تكتسي أهمية بالغة لدى العائلات الجزائرية. أهمية تجعلها تسعى إلى مساعدة المراهق المتمدرس بالسنة الثالثة ثانوي من خلال توفير كل الظروف الملائمة له ماديا ومعنويا بما يؤثر إيجابا على دافعيته نحو التعلم وزيادة الانتباه بهدف تحقيق النجاح.

⁽¹⁾ جعير سليمة، علاقة المساندة الاجتماعية والصلابة النفسية بأساليب مواجهة الضغوط لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية مجلد 4، عدد 05، 2016، ص ص 113-132.

وتجد هذه النتيجة تفسيرها في دراسة (بحرة 2014) التي توصلت إلى وجود العلاقة بين جودة الحياة والتحصيل الدراسي، وأن مستوى جودة الحياة الأسرية كان الأكثر ارتفاعاً. وبذلك فإن جودة الحياة الأسرية تؤثر في التحصيل الدراسي للتلميذ. فكلما ارتفعت جودة الحياة الأسرية زاد مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ. ومما لا شك فيه أن زيادة مستوى التحصيل يعكس رغبة التلميذ في النجاح وتنظيمه لوقته في المراجعة واهتمامه بدروسه وانتباهه داخل القسم. وكلها مهارات دراسية أثرت الحياة الأسرية في اكتسابها لدى التلميذ.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (خميس 2019) حول المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. والتي أجريت على عينة قدرها 65 تلميذاً ثانوي بولاية ورقلة. حيث توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين المعاملة الوالدية لدى تلاميذ الثانوي ودافعيتهم نحو التعلم. وفسرت الباحثة صاحبة الدراسة تأثير الدافعية نقصاً أو زيادة بأسباب أخرى لا تتعلق بالأسرة.⁽¹⁾

وفي دراسة (صندوق 2015) توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين جودة الحياة الأسرية والتفوق الدراسي. وفسرت الباحثة صاحبة الدراسة هذه النتيجة بامتلاك التلميذ لخصائص وسمات تميزه عن غيره وتؤثر في تفوقه الدراسي.

5.2 مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الخامسة:

تنص الفرضية الجزئية الخامسة على أنه: توجد فروق دالة إحصائية في مستوى جودة الحياة الأسرية لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغيري الجنس (ذكر/ أنثى).

(1) خميس عبد العزيز، المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ وعلاقتها بالدافعية للتعلم، دراسة استكشافية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثنائية ابن الهيثم تقرت ولاية ورقلة، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، مجلد 11 عدد 3، 2019، ص ص 61-86.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في أبعاد العلاقات الأسرية والمساندة الأسرية ووجود فروق دالة إحصائية في أبعاد المعاملة الوالدية، الشعور بالرضا والسعادة، الظروف المعيشية والصحية وذلك لصالح الإناث.

وبذلك فإن مستوى رضا الإناث عن المعاملة الوالدية وعن الظروف المعيشية والصحية للأسرة، وكذا شعورهم بالسعادة داخل الأسرة يفوق الذكور. وقد تجد هذه النتيجة تفسيرها في كون أن الرغبة في الاستقلالية لدى الذكور تكون أكبر لاسيما من الناحية المادية، إذ نجد أن التلميذ الثانوي في هذه المرحلة يحس أنه أصبح رجلا، وتمتلكه الرغبة لأن يجسد ذلك واقعا من خلال امتلاك موارده المالية الخاصة، امتلاك سيارة والرغبة في القيام بمصاريف متنوعة كدعوة رفاقه إلى مطعم مثلا. ولعل هذه الرغبة في الاستقلالية والشعور بأنه رجل هي ما يجعل أبعاد المعاملة الوالدية، الشعور بالرضا والسعادة، والظروف المعيشية والصحية في مستوى أقل من مستوى الإناث.

وبالتالي فإنه توجد فروق في مستوى جودة الحياة الأسرية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (عبد الوهاب وشند 2010)؛ التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية على مقياس جودة الحياة الأسرية لصالح الإناث. وهي النتيجة ذاتها التي توصلت إليها دراسة (بن خليفة ولحرش 2017). وكذلك دراسة (بحرة 2014) التي توصلت إلى عدم وجود فرق دال من حيث التفاعل بين المرتفعين والمنخفضين في جودة الحياة يعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) على جميع أبعاد جودة الحياة ماعدا بعد جودة الحياة الأسرية. أما دراسة (هدى حليلة 2016) فقد توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث على جميع أبعاد مقياس جودة الحياة وذلك لصالح الذكور.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها (رانيا علي 2017)؛ التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى جودة الحياة الأسرية ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا. حيث أسفرت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ المتأخرين دراسيا الذكور والإناث على مقياس جودة الحياة الأسرية. وهو ما أكدته دراسة (الشهب 2017) حيث أكدت عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجات جودة الحياة الأسرية تعزى لمتغير الجنس. وهي النتائج ذاتها التي توصلت إليها دراسة (حبي 2015) ودراسة (عيادي وكشيشب 2018).

6.2 مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية السادسة:

تنص الفرضية الجزئية السادسة على أنه: توجد فروق دالة إحصائية في مستوى المهارات الحياتية لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى). وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى المهارات الحياتية في أبعاد: مهارات حل المشكلات، مهارات الاتصال، مهارات مواجهة الضغوط ووجود فروق دالة إحصائية لصالح الإناث في بعد مهارات الاستذكار. وبالتالي توجد فروق دالة إحصائية في مستوى المهارات الحياتية بين الذكور والإناث.

وتوصلت دراسة (الجهني 2011) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المرحلة الثانوية في مستوى المهارات تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) لصالح الذكور.

وتختلف هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (وافي 2010) بعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى المهارات الحياتية التي تمثلت في مهارات الاتصال، مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار والمهارات الأكاديمية. كما لم تظهر نتائج دراسة (صاصيلا

(2011) وجود فروق في مستوى المهارات يعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى). وهي النتيجة نفسها التي توصلت إليها دراسة (النعمي والخزرجي 2014) ودراسة (شريف 2018).

وتوصلت دراسة (توات 2017) و(بوجلal 2009) إلى انعدام وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى المهارات الاجتماعية.

وتتفق نتيجة الدراسة مع كثير من الدراسات التي تناولت كل مهارة على حدى. فبالنسبة لمهارات حل المشكلات؛ وفي دراسة ميدانية على بعض ثانويات دائرة مقرة ولاية المسيلة بعنوان علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي، أجريت على عينة قدرها 270 تلميذا ثانوية؛ توصل (بن ناصر 2017) إلى عدم وجود فروق في القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى). وهي النتيجة ذاتها التي توصلت إليها دراسة (نظيرة غائب 2011) في دراسة حول استراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الإعدادية في قضا خانقين، والتي أجرتها على عينة قدرها 300 طالبا وطالبة.

أما دراسة (مصعب علوان 2009) بعنوان تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، والتي أجريت على عينة قدرها 270 طالبا ثانويا؛ فتوصلت نتائجها إلى وجود فروق في الدرجة الكلية لمقياس القدرة على حل المشكلات لصالح الإناث. في حين توصلت دراسة (أبو جاموس 2009) إلى أن الفروق في مهارات حل المشكلات كانت لصالح الذكور، وذلك في دراسة على عينة قدرها 194 طالبا بعنوان: الاضطرابات الانفعالية ومهارات حل المشكلات لدى المراهقين. وجاءت الفروق لصالح الذكور كذلك في دراسة (هناى سلوم 2015) التي أجريت على عينة قدرها: 1282 طالبا منهم 550 ثانويا و732 جامعا، وكانت تحت عنوان: استراتيجيات

التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات، دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية.

أما بالنسبة لمهارات الاتصال؛ فتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (رانيا السيد 2012) حول الفروق بين الجنسين في مكونات جودة الحياة الانفعالية. والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مهارات الاتصال كأحد مكونات جودة الحياة الانفعالية.

وبالنسبة لمهارات مواجهة الضغوط؛ نجد (الفريحات والمومني 2016) في دراسة أجريت على 200 طالبا حول التوافق النفسي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من الطلبة المتفوقين في محافظة عجلون، توصلوا إلى عدم وجود فروق في مهارات مواجهة الضغوط بين الذكور والإناث. وهي النتيجة ذاتها التي توصلت إليها (سعدوي 2010) في دراسة أجرتها على 428 تلميذا ثانويا بهدف معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

وتوصلت دراسة (براخلية 2016) إلى وجود فروق لصالح الذكور في أساليب التعامل مع الضغوط، وذلك في دراسة حول أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، والتي أجراها على 204 تلميذا وتلميذة. وهي النتيجة ذاتها التي توصل إليها (الأسطل 2010) في دراسة أجراها على 403 طالبا؛ بهدف معرفة العلاقة بين الذكاء العاطفي ومهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعة غزة.

وبالنسبة لمهارات الاستذكار؛ توصلت الدراسة الحالية إلى وجود فروق في مهارات الاستذكار لصالح الإناث. وهي تتفق مع نتيجة دراسة (النواب ومحمد 2014) حول عادات الاستذكار

والدافعية نحو التحصيل وعلاقتها بالتكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، حيث جاءت الفروق لصالح الإناث في دراسة على 400 طالبا وطالبة.

وتختلف هذه النتيجة مع النتائج التي توصل إليها (عبد الحميد محمد 2010) في دراسة أجراها على 165 طالبا؛ بهدف معرفة الاتجاهات نحو الدراسة وعلاقتها بعادات الاستذكار لدى طلاب الثانويات التخصصية بمدينة المرج. وكذا دراسة (الفتلي 2012) التي أجراها على 150 طالبا ثانويا بعنوان التحصيل الدراسي وعلاقته بالعادات الدراسية ودافع الانجاز في المواد الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية. حيث توصلت الدراستان إلى عدم وجود فروق في مهارات الاستذكار تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

7.2 مناقشة النتائج على ضوء الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة على أنه: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة الأسرية والمهارات الحياتية لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي. وأظهرت النتائج المتوصل إليها وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة الأسرية والمهارات الحياتية لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي على مستوى بلديتي الشير والحمادية. حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون ($0,345^{**}$).

وتعكس هذه النتيجة تأثير جودة الحياة الأسرية على اكتساب وامتلاك المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي للمهارات الحياتية. فالمعاملة الوالدية التي تتسم بالحب والاهتمام والرعاية والتي يحاول فيها الوالدان تربية أبنائهم على القيم الإسلامية وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار، والعلاقات الأسرية التي يسودها الاحترام والمشاركة ومساندة أفراد الأسرة لبعضهم البعض في الظروف الصعبة، وفي تحقيق أهدافهم والشعور بالرضا والسعادة داخل الأسرة وتلبية الأسرة لاحتياجات أفرادها المادية

والصحية؛ كلها عوامل تؤثر في اكتساب المراهق المهارات التي تجعل منه يتعامل بفعالية مع المشكلات التي تواجهه ويتكيف إيجابيا مع ضغوط الحياة وتحدياتها. كما أنها تنعكس إيجابا على علاقاته بالآخرين؛ فتجعله يستطيع تكوين علاقات بسهولة وتمنحه القدرة على تفهم الآخرين والتعاطف معهم والتأثير عليهم. ولا تؤثر جودة الحياة الأسرية على مهارات المراهق في حل المشكلات ومواجهة الضغوط والاتصال الفعال بالآخرين فقط؛ بل يمتد تأثيرها الإيجابي إلى المهارات الدراسية حيث نجده - المراهق المتمدرس - يطور مهارات استذكار تمكنه من تحقيق النجاح الدراسي وتعكس دافعيته نحو التعلم.

وتجد هذه النتيجة تفسيرها في مختلف النظريات التي حاولت تفسير مرحلة المراهقة، والتي أكدت على دور الأسرة في بناء شخصية الفرد. وفي هذا الصدد نجد أريكسون (E Erikson) أكد على دور الأسرة في تشكيل الإحساس بالذاتية لدى المراهق. وهو إحساس يترجم في تمكن المراهق من اتخاذ قراراته مثل الكبار ويكتسب الإيجابية في التعامل مع مجتمعه.

كما أكد بياجيه (J Piaget) على دور النمو المعرفي في اكتساب الفرد لمختلف المهارات وتطورها، وأكد على أهمية التفاعل القائم بين الفرد وبيئته الأسرية في تشكيل ملامح هذا النمو الذي يمنح الفرد القدرة على مواجهة مشكلات الحياة وتحدياتها بواقعية وفعالية.

أما باندورا (A Bandura) فأكد على أهمية النموذج والتعلم بالملاحظة. ومما لا شك فيه أن المعاملة الوالدية والعلاقات الأسرية التي تتسم بالحب والاحترام والمساندة تعد نماذج أسرية إيجابية تكسب المراهق الإيجابية في التعامل مع مختلف المواقف، وتجعله أكثر قدرة على الاتصال الفعال بالآخرين القائم على الاحترام والتفهم والتعاطف.

وعلى الرغم من انعدام الدراسات - على حد اطلاع الباحثة - التي تناولت بالبحث متغيري الدراسة؛ إلا أن هذه النتيجة المتوصل إليها قد تجد تفسيرها في بعض الدراسات التي تناولت متغيرات ترتبط بمتغيرات الدراسة، لاسيما تلك التي تناولت دور الأسرة في تنشئة المراهق. وكذا دراسات تناولت مهارات تتقاطع مع المهارات المتناولة في الدراسة: مهارات حل المشكلات، مهارات الاتصال، مهارات مواجهة الضغوط ومهارات الاستذكار.

وفي هذا الصدد نجد دراسة (عبد الوهاب وشند 2010)؛ توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة الأسرية وفاعلية الذات. وتتمثل فاعلية الذات فيما يملكه الفرد من معتقدات عن نفسه، كما يتعلق بقدرته على القيام بالأفعال والمهام الضرورية في حياته. وتزيد جودة الحياة الأسرية من الفاعلية الذاتية مما ينمي مهارات المراهق في اتخاذ قراراته ويزيد من دافعيته. أما دراسة (الشقران 2012) حول العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية وتحقيق المراهق لهويته النفسية، والتي تتمثل - الهوية النفسية - في جملة من الصفات التي تميز الفرد عن غيره والتي يطورها عن نفسه من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به، وتعكس أنماط حلوله للمشكلات وطريقة تعامله مع ما يواجهه من أزمات؛ والتي أجريت على عينة قدرها: 78 مراهقا ومراهقة؛ فتوصلت نتائجها إلى أن نمط التنشئة الأسرية الأكثر شيوعا لدى المراهقين كان النمط الديمقراطي. كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين النمط الديمقراطي وتحقيق المراهق لهويته النفسية. وأكدت نتيجة الدراسة الدور الذي تلعبه الأسرة في نمو شخصية الأبناء وتحقيق الهوية النفسية لديهم. كما أن التوجيه الإيجابي بطريقة ديمقراطية تشاركية يقوم على التقبل، إبداء الرأي، التعبير عن الأفكار

يؤدي إلى تكيف اجتماعي يصل بالأبناء إلى حالة من تحقيق الهوية النفسية؛ تترجمها الثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرار وتحديد الأهداف.⁽¹⁾

أما دراسة تغريد (بركات 2016) حول المهارات الوالدية للأمهات وعلاقتها بإدارة الذات لدى أبنائهن المراهقين؛ فقد أجريت على عينة قدرها 214 مراهقا. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين المهارات الوالدية للأمهات بمحاورها الأربعة (إدارة المشكلات الأسرية، التواصل الأسري، المشاركة الوجدانية، ضبط السلوك) وإدارة الذات بمحاورها الستة (وضع الأهداف والتخطيط، اتخاذ القرارات، إدارة الوقت، الثقة بالنفس، التواصل مع الآخرين، ضبط الانفعالات). حيث كلما ارتفعت المهارات الوالدية للأمهات ارتفعت معها كفاءة إدارة الذات لدى الأبناء، والتي تعني قدرة المراهق على الاستفادة من إمكانياته وقدراته ومهاراته ومشاعره وأفكاره وتوجيهها نحو الأهداف التي يصبو إلى تحقيقها.

وفي دراسة (رمانة وفقيه 2016)؛ أظهرت النتائج وجود فروق بين المراهقين في درجة ثقتهم بأنفسهم تعزى لمتغير أساليب المعاملة الوالدية المتبناة من طرف أوليائهم. وأظهرت النتائج أن الفروق جاءت لصالح الأسلوب الديمقراطي.⁽²⁾

إن الثقة بالنفس عامل مهم في اكتساب المراهق مهارات مختلفة؛ إذ أنها تمنحه القدرة على التعامل بفعالية مع المشكلات والضغوط التي تواجهه، كما أنها تكسبه الفعالية في التواصل مع الآخرين.

(1) الشقران حنان، أنماط التنشئة الأسرية وتحقيق الهوية النفسية للمراهق، مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، عدد 26(5)، 2012، ص ص 1079-1098

(2) رمانة عيسى، وفقيه تقي الدين، دور المعاملة الوالدية في تعزيز الثقة بالنفس لدى المراهق المتمدرس، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية مجلد 4 عدد 3، 2016، ص ص 217-234.

والثقة بالنفس عامل مهم في تحقيق المراهق المتمدرس للنجاح الأكاديمي فهي تكسبه اليقين في قدراته على تحقيق النجاح.

وفي دراسة (رحماني 2019)؛ أكدت النتائج أن المناخ الأسري السائد داخل الأسرة يلعب دورا مهما في تنمية التفكير الإيجابي للتلميذ. حيث أن تمتع التلاميذ بمناخ أسري يسوده التفاعل يشعروهم بالأمان والاطمئنان ويشعروهم بأنهم محبوبون ومرغوب فيهم وموضع احترام واعتزاز أفراد أسرهم، مما يولد لديهم تفكيراً إيجابياً يتجلى في التعامل بفعالية وإيجابية مع مصاعب الحياة ومواقفها المختلفة.⁽¹⁾

كما يسمح التفكير الإيجابي للمراهق باكتساب المهارات الضرورية التي تساعد على ذلك؛ لاسيما تلك المتعلقة بحل المشكلات، مواجهة الضغوط، الاتصال، ويساعد أيضا المراهق المتمدرس على اكتساب المهارات الدراسية اللازمة والمعينة له على تحقيق النجاح.

خلاصة عامة:

اهتمت الدراسة الحالية بالكشف عن العلاقة بين جودة الحياة الأسرية وبعض المهارات الحياتية لدى عينة من المراهقين المتمدرسين على مستوى ثانويات بلديتي الشير والحمادية بولاية برج بوعريج، حيث بلغ عدد أفراد العينة 335 تلميذا من تلاميذ المرحلة الثانوية. وقد توصلت الدراسة لجملة من النتائج التي تم تحليلها إحصائيا وتفسيرها في ضوء الأدب النظري ونتائج الدراسات السابقة. وتمثلت هذه النتائج فيما يلي:

⁽¹⁾ رحماني جمال، مرجع سابق، ص ص 245-259

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة الأسرية والمهارات الحياتية لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة الأسرية ومهارات حل المشكلات لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة الأسرية ومهارات الاتصال لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة الأسرية ومهارات مواجهة الضغوط لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة الأسرية ومهارات الاستذكار لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي.
- توجد فروق دالة إحصائية في مستوى جودة الحياة الأسرية لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى).
- توجد فروق دالة إحصائية في مستوى المهارات الحياتية لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى).

خاتمة

خاتمة:

تؤثر جودة الحياة الأسرية تأثيرا بالغاً في حياة المراهق المتمدرس. فهي تساهم في بناء شخصية المراهق المتميزة والفعالة في المجتمع من خلال ما تزوده به من مهارات حياتية تمكنه من التكيف الإيجابي مع الحياة وتحدياتها.

وهدفَت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة الأسرية وبعض المهارات الحياتية لدى عينة من المراهقين المتمدرسين على مستوى ثانويات بلديتي اليشير والحمادية بولاية برج بوعريريج. وتمثلت المهارات المختارة بالدراسة في: مهارات حل المشكلات، مهارات الاتصال، مهارات مواجهة الضغوط ومهارات الاستذكار. وبلغت عينة الدراسة 335 مراهقا ثانويا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للموسم الدراسي 2020/2019. كما تم استخدمت الباحثة أدوات من إعدادها بهدف قياس جودة الحياة الأسرية والمهارات الحياتية. وأسفرت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين جودة الحياة الأسرية والمهارات الحياتية (مهارات حل المشكلات، مهارات الاتصال، مهارات مواجهة الضغوط ومهارات الاستذكار) لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي على مستوى ثانويات بلديتي اليشير والحمادية. وتعكس هذه النتيجة تأثير جودة الحياة الأسرية بمختلف أبعادها (المعاملة الوالدية، العلاقات الأسرية، المساندة الأسرية، الشعور بالرضا والسعادة والظروف المعيشية والصحية) على اكتساب وامتلاك المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي للمهارات الحياتية. فجودة الحياة الأسرية تؤثر في اكتساب المراهق المهارات التي تجعل منه يتعامل بفعالية مع المشكلات التي تواجهه ويتكيف إيجابيا مع ضغوط الحياة وتحدياتها. كما أنها تنعكس إيجابا على علاقاته بالآخرين؛ فتجعله يستطيع تكوين علاقات بسهولة، وتمنحه القدرة على تفهم الآخرين والتعاطف معهم والتأثير عليهم. ويمتد التأثير الإيجابي لجودة الحياة الأسرية إلى

المهارات الدراسية حيث نجده - المراهق المتمدرس- يطور مهارات استذكار تمكنه من تحقيق النجاح الدراسي وتعكس دافعيته نحو التعلم.

وتوصلت الدراسة كذلك إلى وجود فروق دالة إحصائية في كل من مستوى جودة الحياة الأسرية ومستوى المهارات الحياتية لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي على مستوى ثانويات بلديتي الشير والحمادية تعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى)؛ وذلك لصالح الإناث. وهو ما فسره الباحثة بالرغبة في الاستقلالية لاسيما من الناحية المادية التي قد تكون أكبر لدى الذكور.

إن النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تفتح الباب أمام جملة من المقترحات يمكن إيجازها فيما يلي:

- القيام بمزيد من الدراسات والأبحاث حول جودة الحياة الأسرية، ومعرفة مستواها لدى مختلف أفراد الأسرة؛ وذلك بهدف إيجاد السبل الكفيلة للرفع من مستوى الجودة، وهو ما من شأنه أن يعود بالنفع على الأسرة وعلى المجتمع ككل.
- القيام بمزيد من الدراسات والأبحاث في مجال المهارات الحياتية الذي يعد مجالا خصبا، متنوعا، ويتطور باستمرار بتطور الظروف والأحداث التي تتطلب من الأفراد التكيف معها. فالعينة المختارة في الدراسة الحالية من المهارات الحياتية لا تعدو أن تكون قطرة من بحر في هذا المجال. ولعل الأزمة الصحية العالمية مؤخرا؛ والمتمثلة في وباء كوفيد 19 تؤكد ذلك. حيث أظهرت الأزمة الحاجة إلى كثير من المهارات التي أصبحت ضرورة لا غنى عنها كالمهارات التكنولوجية بسبب الحاجة للتعليم والعمل عن بعد مثلا.
- تفعيل دور الأسرة كشريك حقيقي وأساسي في عملية تنمية المهارات الحياتية لدى أفرادها. فعادة - حسب إطلاع الباحثة- ما يتم ربط موضوع المهارات بالمدرسة ومناهجها، ويتم إغفال دور

الأسرة المحوري. وهو تفعيل قد يساهم فيه العاملون في مجال الإرشاد النفسي من خلال مختلف البرامج التي يتم تصميمها، وكذا الدول والحكومات أثناء تسطيرها لمختلف السياسات العامة.

- سعي الحكومات لتوفير والرفع من مستوى مختلف مقومات جودة الحياة الأسرية المادية، الصحية التعليمية وغيرها؛ وهو ما من شأنه أن يؤثر إيجابا على فعالية المواطنين ويساهم في تكوين المواطن الصالح الذي يخدم وطنه ويساهم في نهضته.

قائمة المراجع

المراجع:

قائمة المراجع باللغة العربية:

1. إبراهيم صفاء صلاح سند، جودة الحياة والصحة النفسية طريقك إلى السعادة، مصر: مؤسسة يسطرون للطباعة والنشر والتوزيع، 2016.
2. أبو العيش هيا سليمان، الصراع النفسي والاجتماعي وعلاقتها بأساليب التنشئة الأسرية لدى المراهقين من طلبة المرحلة المتوسطة في مدارس منطقة حائل الحكومية في ضوء متغيري النوع والمستوى الاقتصادي. مجلة البحوث التربوية و النفسية عدد 56، 2018، ص ص 269-300.
3. أبو جاموس أسامة عبد الغني محمد، الاضطرابات الانفعالية ومهارات حل المشكلات لدى المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة، 2009
4. أبو الحسن سميرة عبد السلام، فاعلية برنامج إرشادي لتحسين نوعية الحياة الأسرية في خفض حدة الانفعالات السلبية لدى الإخوة المعاقين عقليا. المؤتمر الاقليمي الأول لقسم علم النفس بعنوان "توعية الحياة والتغيرات المجتمعية، جامعة القاهرة، مصر، 2014.
5. أبو الحلو نعمة عبد ربه عبد الكريم، جودة الحياة وعلاقتها ببعض الخصائص الشخصية والاجتماعية لدى الطالبة الجامعية المبدعة. رسالة دكتوراة في فلسفة التربية. القاهرة، قسم علم النفس جامعة عين شمس، مصر، 2013.
6. أبو حلاوة محمد، جودة الحياة المفهوم و الأبعاد. ورقة عمل مقدمة ضمن المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية. مصر، كلية التربية جامعة كفر الشيخ، 2010.
7. أبو حماد ناصر الدين، المهارات الحياتية الشخصية، الاجتماعية والمعرفية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2017.
8. أبودلو جمال، الصحة النفسية، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع، 2009.
9. أبوركة رضوان عبد الرحمان أحمد، برنامج إرشادي لتحسين جودة الحياة لدى أمهات الأطفال المعاقين عقليا. رسالة دكتوراة في الفلسفة في التربية. القاهرة، قسم علم النفس جامعة عين شمس، مصر، 2016.
10. أبونصر مدحت، تنمية الذكاء العاطفي _ الوجداني مدخل للتميز في العمل والنجاح في الحياة، مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع، 2010.
11. أبوهاشم السيد محمد، سيكولوجية المهارات، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، 2004.
12. أحمد سناء مهنا الخير، البيئة الأسرية وأثرها في التحصيل الدراسي لتلاميذ الحلقة الثالثة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الخدمة الاجتماعية، السودان: جامعة النيلين، السودان، 2017.

13. الأسطل مصطفى رشاد مصطفى، الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس تخصص إرشاد نفسي، الجامعة الإسلامية، غزة، 2010.
14. اسماعيل محمد عماد الدين، النمو في مرحلة المراهقة، الكويت: دار القلم، 1982.
15. الأنصاري سامية، وعبد الهادي إبراهيم، الإبداع في حل المشكلات باستخدام نظرية تريز TRIZ، القاهرة: المكتبة الانجلومصرية، 2009.
16. البادري سعود بن مبارك، المراهقة مطالبا، خصائصها، نظرياتها، مظاهرها، مشكلاتها، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، 2016.
17. باظة أمال عبد السميع مليجي، المراهقون والشباب، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2013.
18. باظة أمال عبد السميع مليجي، جودة الحياة النفسية، القاهرة: المكتبة الانجلو مصرية، 2012.
19. بحرة كريمة، جودة حياة التلميذ وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية و الأطفونيا، جامعة وهران: الجزائر، 2014.
20. براخيلية عبد الغني، الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية كما يدركها تلاميذ السنة الثالثة. مجلة الخلدونية مجلد 7، عدد 1، 2017، ص ص 489-512.
21. بركات، تغريد سيد أحمد، المهارات الوالدية للامهات علاقتها بإدارة الذات لدى أبائهن المراهقين. Alexandria Journal of Agricultural Sciences، عدد 61 رقم 3، 2016، ص ص 311-339.
22. بعبع نادية، أهمية الرعاية الوالدية في نمو وتطور شخصية الفرد. مجلة العلوم الإنسانية، 2003، ص ص 91-110.
23. بن خليفة محمد ولحشر محمد، مستوى جودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ضوء متغيري الجنس والشعبة الدراسية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، عدد 4(2)، 2017، ص ص 315-334.
24. بن عويشة زبيدة، أساليب التنشئة الوالدية كما يراها الأبناء الشباب وعلاقتها بنجاحهم الدراسي. الأسرة والمجتمع، مجلد 4، عدد 02، 2016، ص ص 02-15.
25. بن عيشوبة بلال وكريوش فتيحة، التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى المراهق المتمدرس. مجلة آفاق لعلم الاجتماع. مجلد 6، عدد 1، 2016، ص ص 63-77.
26. بن ناصر فرحات، علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي دراسة ميدانية ببعض ثانويات دائرة مقرة ولاية المسيلة. مجلة العلوم النفسية والتربوية. جامعة الوادي، مجلد 03، عدد 03، 2017، ص ص 168-188.
27. بهادر سعدية محمد، سيكولوجية المراهقة. الكويت: دار البحوث العلمية، 1980.
28. بوعايدة يمينه، أبعاد جودة الحياة الأكثر شيوعا وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى عينة من الشباب الجامعي، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، جامعة الجلفة، مجلد 2، عدد 9، 2016، ص ص 78-115.

29. بوجلال سعيد، المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتحقق الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر: الجزائر، 2009.
30. نوات عدنان، المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ التعليم الثانوي بولاية المدية، المجلة الجزائرية للطفولة و التربية، جامعة البليدة 2، مجلد 6، عدد 4، ص ص 391-433.
31. جاد الله جاد الله أبو المكارم ، الفجال سعاد السيد ، و ذكري عبد الله محمد، المهارات الحياتية في عالم متغير، الإسكندرية: المكتبة التربوية، 2018.
32. جروان فتحي عبد الرحمن، تعليم التفكير مفاهيم و تطبيقات، عمان: دار الفكر، 2007.
33. جعير سليم، علاقة المساندة الاجتماعية والصلابة النفسية بأساليب مواجهة الضغوط لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. المجلة الجزائرية للطفولة والتربية مجلد 4، عدد 05 ، 2016، ص ص 113-132.
34. الجهني عبد الرحمن بن عيد، المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك التوكيدي والصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة جامعة أم القرى، عدد 01 ، 2011، ص ص 193-238.
35. حبي عبد المالك، الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2015.
36. الحجوج أكرم محمد، مهارات الاستدكار المنبئة بالاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب الصف العاشر الأساس بفلسطين . مجلة العلوم النفسية والتربوية، 2019، ص ص 55-76.
37. الحسين أسماء بنت عبد العزيز ، علم نفس الطفولة والمراهقة. الرياض: دارالزهراء، 2015.
38. حسين طه عبد العظيم و حسين سلامة، استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية، عمان : دار الفكر، 2006.
39. الحلوة طرفة إبراهيم، المهارات الحياتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء التحديات المعاصرة. مجلة العلوم التربوية، عدد 3 ج 2، 2014، ص ص 178-218.
40. حليلة هدى محمد إبراهيم، إدراك الهوية الدينية وعلاقتها بجودة الحياة لدى المراهقين من الجنسين. رسالة ماجستير، قسم الدراسات النفسية للأطفال، جامعة عين شمس، مصر، 2016.
41. الحميدات روضة سليمان أحمد، بناء وتقنين مقياس مهارات الاتصال لدى طلبة الجامعات الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن، 2007.
42. خزام نجيب ألفونس ونورالدين أمين صبري وفضل أحمد عباس إبراهيم، بناء مقياس مهارات الاستدكار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الارشاد النفسي. مصر، عدد 48 ج 1، 2016، ص ص 217-250.
43. خميس عبد العزيز ، المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ وعلاقتها بالدافعية للتعلم. دراسة استكشافية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثنائية ابن الهيثم تقرت ولاية ورقلة. مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، مجلد 11 عدد 3، 2019، ص ص 61-86.

44. الداهري صالح حسن، أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية (الأسس والنظريات)، عمان، دار صفاء للنشر و التوزيع، 2008.
45. الديداموني شيماء أحمد محمد، المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالموهبة الابتكارية للمراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم الصحة النفسية، جامعة الزقازيق، مصر، 2009.
46. رحمانى جمال، المناخ الأسري وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية مجلد 09 عدد 02، 2019، ص ص 245-259.
47. رمانة عيسى وفقير تقي الدين، دور المعاملة الوالدية في تعزيز الثقة بالنفس لدى المراهق المتمدرس. المجلة الجزائرية للطفولة والتربية مجلد 4 عدد 3، 2016، ص ص 217-234.
48. الزغلول رافع النصير، والزغلول عماد عبدالرحيمعلم النفس المعرفي، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع، 2008.
49. الزبيدي طيبة بنت عبد الرحمن، دور مقرر العلوم في تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية ، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، 2013.
50. زهران حامد عبد السلام، علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة، القاهرة: دار المعارف، 1986.
51. سايجي سليمة، العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء والسمات الابتكارية. مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية. مجلد 5 ، عدد 2، جامعة الوادي، 2016، ص ص 123-134
52. سعادة جودت أحمد، تدريس مهارات التفكير مع مئات الامثلة التطبيقية، عمان: دار الشرق للنشر والتوزيع، 2008.
53. سعداوي مريم، علاقة الذكاء الانفعالي باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى تلاميذ السنة الثاني ثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة بوزريعة، الجزائر، 2010.
54. سغفان إبراهيم، التعلم الاجتماعي الوجداني الطريق إلى تحقيق جودة الحياة، مصر : دار الكتاب الحديث، 2011.
55. سغفان إبراهيم، دليل إرشادي لتحسين الاستذكار لطلاب الجامعة الخاصة، مصر : دار الكتاب الحديث، 2003.
56. سلوم هناء عباس، استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات " دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية قسم الارشاد النفسي، دمشق: جامعة دمشق، سوريا، 2015.
57. سليم مريم، علم نفس النمو، بيروت: دار النهضة العربية، 2002.

58. سولسو روبرت، علم النفس المعرفي، ترجمة، مصطفى محمد كامل ومصطفى الحسانين الدق، القاهرة: المكتبة الانجلومصرية، 2000.
59. سويد عبد المعطي، مهارات التفكير ومواجهة الحياة، الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، 2003.
60. السيد خالد عبد الرزاق، محاضرات علم نفس النمو، مصر : حورس للنشر، 2001.
61. السيد رانيا عبد الكريم محمود، الفرق في الجنسين في مكونات جودة الحياة الانفعالية. مجلة كلية التربية السويس. مجلد 5، عدد 2، 2012، ص ص 85-115.
62. شحاتة حسن .النجار زينب وعمار حامد، معجم المصطلحات التربوية النفسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2003.
63. الشربيني ريهام اسماعيل، وحافظ دعاء محمد زكي، جودة الحياة كما يدركها المراهقون وعلاقتها بالتفكير الإبداعي. Alexandria Journal of Agricultural Sciences . عدد 61، 2016، ص ص 169-196.
64. شرفي شعبان، درجة امتلاك طلبة قسم علم النفس لبعض المهارات الحياتية. مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية. المسيلة، مجلد 08، عدد 15، 2018، ص ص 347-373.
65. الشقران حنان، أنماط التنشئة الأسرية وتحقيق الهوية النفسية للمراهق. مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية). عدد 26(5)، 2012.
66. صاصيلا رانيا، دور كلية التربية في جامعة دمشق في تنمية المهارات الحياتية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. المجلد 9، عدد 04، 2011، ص ص 162-190.
67. صندوق فريحة، جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى عينة من المراهقين الثانويين بالأغواط. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة تليجي عمار، الأغواط، 2015.
68. الصيرفي محمد، الضغط والقلق الإداري، الإسكندرية : مؤسسة حورس الدولية، 2008.
69. طه شحاتة محروس، أبنائنا في مرحلة البلوغ وما بعدها. دار المتنبى للطباعة والنشر و التوزيع، د س.
70. عامر، طارق عامر، المهارات الحياتية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع، 2015.
71. عبد المعطي أحمد حسين ومصطفى دعاء محمد، المهارات الحياتية، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع، 2008.
72. عبد الوهاب أماني عبد المقصود وشند سميرة محمد، مقياس جودة الحياة الأسرية. القاهرة: المكتبة الانجلومصرية، 2013.

73. عبد الوهاب أماني عبد المقصود وشند، سميرة محمد، جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى عينة من الأبناء المراهقين، المؤتمر الخامس عشرة لمركز الارشاد النفسي جامعة عين شمس بعنوان "الارشاد النفسي وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة"، 2010، ص ص 491-536.
74. عبدالرحيم أنور رياض، مهارات التعلم والاستنكار، الدوحة: دار الشرق للطباعة و النشر والتوزيع، قطر، 1999.
75. عبيد ماجدة بهاء الدين السيد، الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2008.
76. عبيد معتز، مهارات الحياة للجميع نحو برنامج ارشادي لتربية المراهق، القاهرة : دار العالم العربي، 2008.
77. العتوم عدنان يوسف، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2002.
78. عثمان فاروق السيد، القلق وإدارة الضغوط النفسية، القاهرة : دار الفكر العربي، 2001.
79. عريوة مريم، علاقة مهارات الاتصال بالتوافق الدراسي لدى طلبة الجامعة جذع مشترك علوم إنسانية واجتماعية (18-21 سنة) دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف المسيلة. رسالة ماجستير غير منشورة. المسيلة: جامعة محمد بوضياف المسيلة، 2017.
80. عطية محمود، ضغوط المراهقين والشباب وكيفية مواجهتها، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، 2010.
81. علوان مصعب محمد شعبان، تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم الصحة النفسية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2009.
82. علي أماني عبد الفتاح، مهارات الاتصال والتفاعل والعلاقات الانسانية. القاهرة: المكتبة الانجلو مصرية، 2012.
83. علي رانيا محمد يوسف، جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى عينة من التلاميذ المراهقين المتأخرين دراسيا. رسالة ماجستير غير منشورة في التربية ، قسم الصحة النفسية والإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر، 2017.
84. علي محمد السيد، موسوعة المصطلحات لتربوية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2011.
85. العمري جمال فواز، مدى وعي طلبة الجامعات الأردنية الرسمية للمهارات الحياتية في ضوء الاقتصاد المعرفي. مجلة دراسات نفسية وتربوية. عدد 10، 2013، ص ص 103-128.
86. عوض رثيفة رجب، ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 2001.
87. عيادي نادية وكشيشب مراد، جودة الحياة الأسرية لدى طلبة الجامعة. مجلة دراسات وأبحاث. المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية. مجلد 10 عدد 4، 2018، ص ص 538-546.

88. عيسى مغاوري عبد الحميد ، والعصيمي عبد الله محميد، أنماط التواصل الأسري وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. مجلة الارشاد النفسي جامعة عين شمس عدد 49 ، 2017، ص ص 217-258.
89. غانم محمد حسن، كيف تهزم الضغوط النفسية. القاهرة: دار أخبار اليوم، 2009.
90. الفتلي حسين هاشم هندول، التحصيل الدراسي وعلاقته بالعادات الدراسية ودافع الانجاز في المواد الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الانسانية. جامعة الكوفة. مجلد 6 عدد 11، 2012، ص ص 7-30.
91. فراخ وهيبه، الاتصال بين الوالدين وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي للمراهق. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر، الجزائر، 2011.
92. الفريحات عمار عبد الله محمود والمومني فخرى فلاح، التوافق النفسي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من الطلبة المتفوقين في محافظة عجلون. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. جامعة الوادي. العدد 16، 2016، ص ص 25-42.
93. قشقوش إبراهيم، سيكولوجية المراهقة، القاهرة : مكتبة الأنجلوالمصرية، 1985.
94. قناوي هدى محمد، سيكولوجية المراهقة، القاهرة : مكتبة الأنجلوالمصرية، 1992.
95. كتلو حسن كامل، وتيسير عبد الله، نوعية الحياة و علاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة جامعة الخليل. وقائع المؤتمر الاقليمي الأول لقسم علم النفس بعنوان: نوعية الحياة والتغيرات المجتمعية (الصفحات 119-151)، جامعة القاهرة، القاهرة، 2014.
96. كفاي علاء الدين، علم النفس الارتقائي: سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مصر: دار الفكر العربي، 2008.
97. لبد معتز محمد إبراهيم، أساليب مواجهة ضغوط الحياة وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى طلبة كليات المجتمع المتوسطة بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، 2013.
98. لشهب أسماء، جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بسلوك المواطنة لدى الأبناء. مجلة البحوث والدراسات. عدد 4-24، 2017، ص ص 359-376.
99. لكحل وهيبه، العوامل النفسية والاجتماعية الأسرية المؤثرة على التحصيل الدراسي، الحوار المتوسطي مجلد 10 عدد 01، 2019، ص ص 243-249.
100. محمد عبد الحميد عبد الخالق، الاتجاهات نحو الدراسة وعلاقتها بعادات الاستذكار لدى طلاب الثانويات التخصصية بمدينة المرج. رسالة ماجستير غير منشورة. بنغازي، قسم علم النفس كلية التربية، جامعة بنغازي، ليبيا، 2010.
101. محمد فتحية السيد، الحراك المهني للمرأة و نوعية الحياة . المؤتمر الاقليمي الأول لقسم علم النفس بعنوان: نوعية الحياة و التغيرات المجتمعية (ص ص 533-595)، جامعة القاهرة، مصر، 2014.

102. محمود نهاد عبد الوهاب، الفعالية الذاتية وضغوط الحياة. دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، 2017.
103. مرسى أبو بكر ومرسى محمد، أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي، مصر: مكتبة النهضة المصرية، 2002.
104. المساعيد أصلان صبح، الأساليب الإيجابية والسلبية في مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بمركز الضبط ومتغيرات أخرى لدى عينة من طلبة جامعة آل البيت، مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة السلطان قابوس. مجلد 07، عدد 03، 2013، ص ص 256-274.
105. معوض خليل مخائيل، سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، 2003.
106. منسى محمود عبد الحليم ، مكاري نبيلة ميخائيل ، و المغربي محمد محمد عباس، علم نفس النمو، مصر: مكتبة الاسكندرية للكتاب، 2000.
107. منسى محمود عبد الحليم ، و بخيت خديجة أحمد، مهارات الحياة تعليمها وتعلمها، الرياض: دار الزهراء، 2010.
108. منسى محمود عبد الحليم ، و محضر عفاف بن صالح، علم نفس النمو، مصر: مكتبة الاسكندرية للكتاب، 2001.
109. منسى محمود عبد الحليم و كاظم علي مهدي، مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة مسقط :جامعة السلطان قابوس، 2006، ص ص 63-78 .
110. النعيمي لطيفة ماجد محمود والخزرجي ضمياء ابراهيم محمد، المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة. مجلة ديالي ، العدد 63، 2014، ص ص 466-502.
111. النوفلي حمود.(2014). نوعية الحياة والتغيرات المجتمعية وتأثيرها على المشكلات السلوكية للطلاب بالمدارس وتصور مقترح لمواجهتها. المؤتمر الاقليمي الأول لقسم علم النفس بجامعة القاهرة بعنوان "نوعية الحياة والتغيرات المجتمعية"، 2014، ص ص 599-652.
112. هلال محمد عبد الغني حسن، مهارات الاتصال فن الاستماع والحديث، مصر: مركز تطوير الأداء والتنمية، 1999.
113. وافي عبد الرحمن جمعة، المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2010.
114. وهبة زين العابدين محمد علي، مقياس المهارات الحياتية، القاهرة: المكتبة الأنجلومصرية، 2016.
115. يوسف سليمان عبد الواحد، المهارات الحياتية ضرورة حتمية في عصر المعلوماتية ، القاهرة: دار السحاب، 2011.
116. يوسف سليمان عبد الواحد، المهارات الحياتية، عمان: دارالمسيرة للنشر والتوزيع، 2015.

قائمة المراجع الأجنبية:

117. Abbott L.Ferriss, ,Religion and the Quality of life, Journal of Happiness Studies 3, 2002, 199-215.
118. Andrasko, I. Quality of Life: An introduction to the concept. Geoinovace. 2013.
119. Bandura. A, Caprara. GV, Barbaranelli. C, Regalia.C, Scabini. E. Impact of Family Efficacy Beliefs on Quality of Family Functioning and Satisfaction with Family Life, Applied Psychology. An International Review. 60 (3), 2011, pp 421–448
120. Bray, R. & Dawes A. Parenting, Family Care and Adolescence in East and Southern Africa: An evidence-focused literature review, Innocenti Discussion Paper 2016-02, UNICEF Office of Research Innocenti, Florence, 2016.
121. Brown, R. I., & Brown, I.. Encyclopedia of Life and Well-Being Research. Michalos AC. 2014
122. Camfield, L. Skevington, SM. On Subjective Well-being and Quality of Life, Journal of Health Psychology. Vol 13(6), 2008, 764–775
123. Cella, David,F . (2007). Le concept de la qualité de vie : les soins palliatif et la qualité de vie. Recherches en soins infirmiers. N° 88, p p 25-31.
124. Dauphinee, S. W. Assessing quality of life in clinical research: from where have we come and where are we going? J Clin Epidemiol N°52(4), 1999, pp. 355-363.
125. Dhingra, R. Chanhan, K S. Assessment of life skills of adolescents to selected variables, International journal of scientific and research publications, volume 7, 2017, pp 2250-3153.
126. Diener ,Ed & Eunkook, S.. Measuring Quality of Life: Economic, Social, and Subjective Indicators, Social Indicators Research 40, 1997, pp 189–216.
127. Florin, A & Guimard, Phi.. La qualité de vie à l'école , Conseil national d'évaluation du système scolaire, Paris. 2017, [HYPERLINK "http://www.cnesco.fr"](http://www.cnesco.fr)
128. Freire,T & Ferreira, G. Health-related quality of life of adolescents: Relations with positive and negative psychological, International Journal of Adolescence and Youth, Vol 23, N°1, 2018, pp 11–24.
129. Gayral-Taminh, M. Bravi, C. Depond, M. Pourre, F. Maffre, T.Raynaud, J.-P. Grandjean, H. Auto-évaluation de la qualité de vie d'enfants de 6 à 12 ans : analyse du concept et élaboration d'un outil prototype. Santé publique, France. volume 17, n° 1, 2005, pp. 35-45.
130. Hoffman,L.Marquis,J.Turnbull,AP.Poston,D. Summers,JA . Assessing family outcomes : Psychometric evaluation of the Beach Center Family Quality of life scal. Journal of Marriage and Family 68, 2006, pp 1069-1083.
131. Joliot, E. Deschamps,J.p. La mesure de la qualité de vie des adolescents : un nouvel outil d' evaluation de leurs besoins de santé pour une nouvelle approche educative, Promotion et Education , vol 04, 1997, pp 201-208.
132. Lemétayer, F & Gueffier, M. Évaluation de la qualité de vie des enfants et des adolescents avec une déficience intellectuelle pris en charge dans un institut

- spécialisé, *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*. Vol N° 17, 2006 , pp 65-77
133. Macia,E. Duboz, P. Gueye, L. Les dimensions de la qualité de vie subjective à Dakar, *Sciences Sociales et Santé*, Vol. 28, N° 3, 2010
 134. Manificat, S & Dazord, A. (2002). La qualité de vie des enfants et des adolescents : Analyse à partir d'enquêtes. *Recherche en soins infirmiers* N° 70, 2002, pp 13-22.
 135. Mouisset-Lacan, N. Visibilité de la place de l'adulte (Parents et enseignants) auprès de l'adolescent dans le rapport à l'apprendre, Thèse Doctorat, université de Toulouse. 2012
 136. Owczarek, K. The Concept of Quality of Life. *Acta Neuropsychologica*. Vol. 8, No. 3. 2010
 137. Park, J., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A. P., Poston, D., Mannan, H., Nelson, L. L. Toward assessing family outcomes of service delivery , validation of a family quality of life survey. *Journal of intellectual disability research*, volume 47, Issue 4-5, 2003, pp. 367-384.
 138. Pennacchini, M., Bertolaso, M., Elvira, M. M., & De Marinis, M. G., A brief history of the Quality of Life: its use in medicine and in philosophy. *Clinica terapeutica* 162(3), October 2011, pp. 99-103.
 139. Phillips, D, Quality of Life concept, policy and practice , USA, Routledge, 2006
 140. Poston, D.Turnbull, A. Park, J. Mannan. H. Marquis, J. and Wang. M.. Family Quality of Life: A Qualitative Inquiry, *Mental Retardation*, American Association on Mental Retardation, , vol 41, 2003, N° 5, pp 313-328.
 141. Ryff, CD. & Singer, B H. Know Thyself and Become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being, *Journal of Happiness Studies* 9, 2008, pp 13–39 .
 142. Samuel, P. S., Rillotta, F., & Brown, I. The development of family quality of life concepts and measures. *Journal of Intellectual Disability Research*, vol 56 part 1, 2012, pp. 1-16.
 143. Schalock ,R L & Alonso, M A V. Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners, American Association on Mental Retardation, 2002.
 144. Schalock, R. La qualité de vie conceptualisation ,mesure et application,. *Revue Francophone de la deficiencia intellectuelle*, Vol 04 N° 02, 1993, pp. 137-151.
 145. Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Gomez, L. E., & Reinders, H. S. Moving Us Toward a Theory of Individual Quality of Life. *AMERICAN JOURNAL ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES*, Vol. 121, No 1, 2016, pp. 1-12.
 146. Shek, Daniel T L. & Lee, T Y. Family life quality and emotional quality of life in chinese adolescents with and without economic disadvantage, *Social Indicators Research* 80, 2007, pp 393–410.

147. Soulière, M. Jeux d'adolescence et enjeux de société: de l'appropriation du monde à sa transmission. Regard anthropologique sur l'adolescence masculine dans le Québec contemporain, Thèse Ph. D. en anthropologie, Université de Montréal, 2008
148. Summers, J.A. Measuring the quality of life family , Professional partnerships in special education services, Exceptional children, Vol 72, N° 01, 2005, pp 65-81.
149. Summers. J. A, Poston .D. J, Turnbull. A. P, Marquis. J, Hoffman. L, Mannan.H. & Wang. M , Conceptualizing and measuring family quality of life, Journal of Intellectual Disability Research, volume 49 part 10, 2005, pp777–783
150. THE CAMBRIDGE DICTIONARY OF PSYCHOLOGY . (2009). Cambridge University Press.
151. Veenhoven, R. Quality-of-life in individualistic society A comparison of 43 nations in the early 1990's1 . Social Indicators Research N° 48, 1999, pp. 157–186.
152. Veenhoven, R, The four qualities of life, ordering cocepts and measures of good life. Journal of Happiness Studies 1, 2000, pp. 1-39.
153. Veenhoven, R, Quality of life and happiness : Not quite the same, 2001. Récupéré sur <https://www.researchgate.net>.
154. Veenhoven, R., Quality of life research, 21st Century Sociology ,A reference Handbook, volume 2 ; chapter 7, 2007, pp 54-62.
155. Ventegodt, S. Andersen, N J. Kromann, M. & Merrick, J. Quality of Life Philosophy II: What is a Human Being?, The Scientific World Journal 3, 2003, pp 1176–1185
156. Ventegodt, S., Andersen, N. J., & Merrick, J. , Quality of Life Philosophy III. Towards a New Biology: Understanding the Biological Connection between Quality of Life, Disease, and Healing. The Scientific World JOURNAL, N°, 2003, pp. 1186–1198.
157. Ventegodt,S. Flensburg-Madsen, T. Andersen, N J. Mohammed,M. & Merrick, J. Global Quality of Life (QOL) Health and Ability are Primarily Determined by our consciousness. Reasearch finding from Denmark 1991- 2004 ,Social Indicators Research 71, 2005, pp 87–122 .
158. Ventegodt,S. Merrick,J. Anderson, NJ. Quality of life theory 3 , Maslow Revisited, The Scientific World Journal, N° 84, 2003, p 1050-1057.
159. Ventegodt,S. Merrick,J. Anderson, NJ. Quality of life theoty 1 The IQOL Theory : An Integrative Theory of the global quality of life concept, The Scientific World Journal, N° 82, 2003, pp 1030-1040.
160. WHO, W. H. . Life skills for childrenn and adolescents in schools, 1993
161. WHO, W. H. (1997). WHOQOL Measuring Quality of Life.
162. Zuna, N. I., Turnbull, A., & Summers, J. A, Family Quality of Life: Moving From Measurement to Application. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities vol 6 N°1 , 2009, pp. 25-31.

163. Zuna, N., Summers, J. A., Turnbull, A. P., Xiaoyi, H., & Xu, S.
,Theorizing About Family Quality of life. Social Indicators Research Series 41.
2010

الملاحق

ملحق رقم 01 مقياس جودة الحياة الأسرية في صورته الأولية:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة البليدة 02

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس تخصص: الارشاد و الصحة النفسية

بيانات أولية:

الجنس:	ذكر	أنثى
التخصص:	أدبي	علمي
المستوى الدراسي:	سنة أولى	السنة الثانية
معلومات عائلية:	الوالدان منفصلان	أحد الوالدين متوفي
		لا شيء

التعليمات:

أخي التلميذ، أختي التلميذة ، إليك هذا الاستبيان الذي يتألف من 34 عبارة، يتناول جودة الحياة الأسرية لدى المراهق المتمدرس، و المطلوب منك هو أن تبدي رأيك نحو كل عبارة من العبارات، علما انه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة، و لذا أرجو أن تعبر إجابتك عن حقيقة ما تشعر به.

طريقة الإجابة :

بعد قراءة كل عبارة من العبارات، يمكنك التعبير عن رأيك بوضع العلامة (×) تحت إحدى الخيارات الثلاثة حسب شعورك: (نعم، نوعاما، لا).

ملاحظات هامة:

- الرجاء الإجابة على كل عبارة من العبارات.
- الرجاء وضع علامة واحدة أمام كل عبارة.

وشكرا لتعاونك.

بدائل الإجابة: نعم،نوعاما، لا.

البنود	يقيس	يقيس نوعا ما	لا يقيس	ملاحظات المحكم أو اقتراح البدائل
الوالدية				
(1) أبي و أمي يعاملتنا كأبناء بحب و اهتمام.				
(2) أبي و أمي يقومان بإشباع حاجتنا و رعايتنا.				
(3) أبي و أمي يؤديان واجباتهما الاسرية على أكمل وجه.				
(4) أبي و أمي يساعداننا كأبناء في القيام بواجباتنا المدرسية.				
(5) أبي و أمي يعلماننا المسؤولية و اتخاذ القرار.				
(6) أبي و أمي يربياننا على القيم الاسلامية و مكارم الاخلاق.				
(7) أنا غير راض عن أسلوب تربية أبي و امي لنا.				
العلاقات الأسرية				
(8) يظهر أفراد أسرتي الحب و الاحترام في تعاملهم مع بعضهم البعض.				
(9) أفراد عائلتي يتشاركون وجبات الطعام معا.				
(10) يقوم افراد اسرتي بأنشطة معا (مشاهدة التلفاز نزهة..)				
(11) يتشارك أفراد أسرتي إيجاد الحلول لمشاكلهم.				
(12) أفراد أسرتي يشاركونني اهتماماتي و أنشطتي.				
(13) أنا لست راض عن العلاقات التي تسود أسرتنا.				
المساندة الأسرية				
(14) يساند أفراد أسرتي بعضهم البعض في				

				المواقف الصعبة و الازمات.
				15) يساند أفراد أسرتي بعضهم البعض لتحقيق أهدافهم.
				16) يساعدني أفراد أسرتي في حل مشكلاتي و اتخاذ القرارات المناسبة.
				17) أفراد أسرتي يشجعونني لتحقيق النجاح في دراستي.
				18) أجد المساندة و المساعدة من أفراد أسرتي عندما أطلبها.
				19) لا أحد من أفراد أسرتي يهتم بي.
				الشعور بالرضا و السعادة
				20) يستمتع أفراد أسرتي بقضاء الوقت معا،
				21) نحن عموما أسرة سعيدة،
				22) أستمتع بقضاء الوقت وسط عائلتي،
				23) أشعر بالأمان وسط أسرتي ،
				24) أفراد أسرتي يحبونني،
				25) أنا متفائل بشأني مستقبلي .
				26) أنا لست سعيدا بحياتي الأسرية .
				الظروف المعيشية و الصحية
				27) يتمتع أفراد عائلتي عموما بصحة جيدة.
				28) تحصل عائلتي على العلاج عندما تحتاجه.
				29) حالتي الصحية عموما جيدة.
				30) دخل أسرتي مناسب و يغطي احتياجاتنا (غذاء ، لباس، تعليم...)
				31) لدينا كآسرة سكن مناسب و مريح.
				32) لا أشعر اني أقل ماديا من زملائي في القسم
				33) لدي مكان خاص و مناسب في البيت

				لمراجعة دروسي.
				34) لست راض عن الظروف الصحية و المعيشية لأسرتي.

ملحق رقم 02 مقياس المهارات الحياتية في صورته الأولى:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة البليدة 02

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس تخصص: الارشاد و الصحة النفسية

بيانات أولية:

الجنس:	ذكر	أنثى
التخصص:	أدبي	علمي
المستوى الدراسي:	سنة أولى	السنة الثانية
معلومات عائلية:	الوالدان منفصلان	أحد الوالدين متوفي
		لاشيء

التعليمات:

أخي التلميذ، أختي التلميذة، إليك هذا الاستبيان الذي يتألف من 33 عبارة، يتناول المهارات الحياتية لدى المراهق المتمدرس، و المطلوب منك هو أن تبدي رأيك نحو كل عبارة من العبارات، علما انه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة، و لذا أرجو أن تعبر إجابتك عن حقيقة ما تشعر به.

طريقة الإجابة :

بعد قراءة كل عبارة من العبارات، يمكنك التعبير عن رأيك بوضع العلامة (×) تحت إحدى الخيارات الثلاثة حسب شعورك: نعم ، نوعاما، لا.

ملاحظات هامة:

- الرجاء الإجابة عن كل عبارة من العبارات.
- الرجاء وضع علامة واحدة أمام كل عبارة.

وشكرا لتعاونك.

البنود	يقيس	يقيس نوعا ما	لا يقيس	ملاحظات المحكم أو اقتراح البدائل
مهارات حل المشكلة				
(1) أعتقد أن المشكلات أمر طبيعي في حياة أي شخص.				
(2) عندما تواجهني مشكلة أحاول جمع المعلومات عنها وتحديد لها بوضوح.				
(3) أدرس كافة البدائل والحلول الممكنة قبل اختيار الحل المناسب.				
(4) أعيد تقييم الحلول بعد تجربتها عمليا.				
(5) أحاول معرفة السبب عندما لا يكون حلي للمشكلة ناجحا.				
(6) أعتد على نفسي في حل مشكلاتي.				
(7) عندما تواجهني مشكلة فاني اضطرب و أجد صعوبة في تنظيم افكاري.				
(8) أعتقد أنني غير قادر على حل المشكلات التي تواجهني.				
مهارات الاتصال				
(9) لدي علاقات طيبة مع زملائي في القسم و أستطيع تكوين علاقات بسهولة.				
(10) اشارك اصدقائي وزملائي في القسم المناقشات و الأحاديث.				
(11) أعبر عن أفكاري ورائي بسهولة ووضوح.				
(12) أستخدم التواصل اللفظي(الكلام) و غير اللفظي(حركات اليدين ، تعابير الوجه..) لتوضيح افكاري.				
(13) أصغي بانتباه و اهتمام لما يقول				

				المتحدث.
				(14) أحترم رأي الآخر ولو كان مختلفا معي و اتجنب مقاطعة حديثه.
				(15) أحس بمشاعر أصدقائي وأفهمهم وأتعاطف معهم.
				(16) لدي القدرة على إقناع الآخرين بأفكاري وآرائي.
				(17) أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين والحديث إليهم.
				مهارة مواجهة الضغوط
				(18) أعتقد أن لدي القدرة على التعامل بفعالية مع ضغوط الحياة اليومية.
				(19) أحاول التعامل مع ضغوط الحياة بواقعية.
				(20) أسعى إلى تحقيق أهدافي والنجاح في حياتي رغم الضغوط.
				(21) أحاول الاستفادة من تجارب وخبرات الآخرين في التعامل مع الضغوط التي أعيشها.
				(22) أتجنب الانفعالات والمشاعر السلبية في مواجهتي للضغوط.
				(23) أعاني ضغوطا كثيرة ومعقدة أعجز عن مواجهتها.
				(24) تؤثر الضغوط بشكل سلبي في تصرفاتي وحياتي اليومية.
				مهارات الاستذكار
				(25) أجتهد في دروسي لتحقيق النجاح والتفوق.
				(26) أحاول ألا أتأخر أو أتغيب عن دروسي.
				(27) أهتم بكل المواد الدراسية وأحل واجباتي المدرسية.

				(28) أنصت باهتمام لشرح الاستاذ في القسم وأستفسر عما لا أفهمه.
				(29) لدي برنامج مراجعة مواظب عليه من أول السنة الدراسية.
				(30) أقرأ اسئلة الامتحان جيدا قبل الاجابة وأتأكد من فهم المطلوب.
				(31) أراجع الاجابة جيدا قبل تسليم ورقة الامتحان.
				(32) أراجع دروسي وقت الامتحانات فقط.
				(33) أشعر أن الدراسة مسؤولية كبيرة لا أستطيع تحملها.

ملحق رقم: 03 مقياس جودة الحياة الأسرية في صورته النهائية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة البليدة 02

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس تخصص: الارشاد و الصحة النفسية

بيانات أولية:

الجنس:	ذكر	أنثى
التخصص:	أدبي	علمي
معلومات عائلية:	الوالدان منفصلان	أحد الوالدين متوفي
المستوى الدراسي:	سنة أولى	السنة الثانية
اسم الثانوية:	.....	

التعليمات:

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة، إليك مجموعة من العبارات التي تعبر عما تشعر به في بعض المواقف التي تصادفك في حياتك اليومية، نرجو منك أن تبدي رأيك نحو كل عبارة من العبارات، علما انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، و لذا أرجو أن تعبر إجابتك عن حقيقة ما تشعر به.

طريقة الإجابة:

بعد قراءة كل عبارة من العبارات، يمكنك التعبير عن رأيك بوضع العلامة (×) تحت إحدى الخيارات الثلاثة حسب شعورك: (نعم، نوعاما، لا).

ملاحظات هامة:

- الرجاء الإجابة على كل عبارة من العبارات.
- الرجاء وضع علامة واحدة أمام كل عبارة.

وشكرا لتعاونك.

البند			نعم	نوعا ما	لا
المعاملة الوالدية					
(1) يعاملني والداي بحب واهتمام.					
(2) يقوم والداي بإشباع حاجاتي.					
(3) يؤدي والداي واجباتهما الاسرية على أكمل وجه.					
(4) يساعدني والداي في القيام بواجباتي المدرسية.					
(5) يعلمني والداي المسؤولية واتخاذ القرار.					
(6) يقوم والداي بتربيتي على القيم الاسلامية ومكارم الاخلاق.					
(7) أنا غير راض عن أسلوب تربية والداي لي.					
العلاقات الأسرية					
(8) يظهر أفراد أسرتي الحب والاحترام في تعاملهم مع بعضهم البعض.					
(9) يتشارك أفراد أسرتي وجبات الطعام معا.					
(10) يقوم أفراد أسرتي بأنشطة معا (مشاهدة التلفاز نزهة، زيارة أقارب..)					
(11) يتشاور أفراد أسرتي في إيجاد الحلول لمشاكلهم.					
(12) يشاركني أفراد أسرتي اهتماماتي وأنشطتي.					
(13) أنا لست راض عن العلاقات التي تسود أسرتنا.					
المساندة الأسرية					
(14) يساند أفراد أسرتي بعضهم البعض في المواقف الصعبة.					
(15) يساند أفراد أسرتي بعضهم البعض لتحقيق أهدافهم.					
(16) أتلقي الدعم من أفراد أسرتي في اتخاذ قراراتي.					
(17) يشجعني أفراد أسرتي لتحقيق النجاح في دراستي.					
(18) أجد المساعدة من أفراد أسرتي عندما أطلبها.					
(19) لا أحد من أفراد أسرتي يهتم بي.					
الشعور بالرضا والسعادة					

			(20) يستمتع أفراد أسرتي بقضاء الوقت معا.
			(21) نحن عموما أسرة سعيدة.
			(22) أستمتع بقضاء الوقت وسط عائلتي.
			(23) أشعر بالأمان وسط أسرتي.
			(24) أفراد أسرتي يحبونني.
			(25) أنا متفائل بشأن مستقبلي.
			(26) أنا لست سعيدا بحياتي الأسرية.
			الظروف المعيشية والصحية
			(27) يتمتع أفراد عائلتي عموما بصحة جيدة.
			(28) تحصل عائلتي على العلاج عندما تحتاجه.
			(29) حالتي الصحية عموما جيدة.
			(30) دخل أسرتي مناسب ويغطي احتياجاتنا.
			(31) لدينا كآسرة سكن مناسب ومريح.
			(32) لا أشعر أنني أقل ماديا من زملائي في القسم.
			(33) لدي مكان خاص في البيت لمراجعة دروسي.
			(34) لست راض عن الظروف الصحية والمعيشية لأسرتي.

ملحق رقم: 04 مقياس المهارات الحياتية في صورته النهائية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 02

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس تخصص: الارشاد و الصحة النفسية

بيانات أولية:

الجنس:	ذكر	أنثى
التخصص:	أدبي	علمي
معلومات عائلية:	الوالدان منفصلان	أحد الوالدين متوفي
المستوى الدراسي:	سنة أولى	السنة الثانية
السنة الثالثة		

اسم الثانوية:

التعليمات:

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة، إليك مجموعة من العبارات التي تعبر عما تشعر به في بعض المواقف التي تصادفك في حياتك اليومية، نرجو منك أن تبدي رأيك نحو كل عبارة من العبارات، علما انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، ولذا أرجو أن تعبر إجابتك عن حقيقة ما تشعر به.

طريقة الإجابة:

بعد قراءة كل عبارة من العبارات، يمكنك التعبير عن رأيك بوضع العلامة (x) تحت إحدى الخيارات الثلاثة حسب شعورك: نعم، نوعاما، لا.

ملاحظات هامة:

- الرجاء الإجابة عن كل عبارة من العبارات.
- الرجاء وضع علامة واحدة أمام كل عبارة.

وشكرا لتعاونك.

لا	نوعا ما	نعم	البنود
			(1) أعتقد أن المشكلات أمر طبيعي في حياة أي شخص.
			(2) عندما تواجهني مشكلة أحاول جمع المعلومات عنها وتحديدتها بوضوح.
			(3) أدرس كافة البدائل والحلول الممكنة قبل اختيار الحل المناسب.
			(4) أعيد تقييم الحلول بعد تجربتها عمليا.
			(5) أحاول معرفة السبب عندما لا يكون حلي للمشكلة ناجحا.
			(6) أعتد على نفسي في حل مشكلاتي.
			(7) عندما تواجهني مشكلة فاني أجد صعوبة في تنظيم افكاري.
			(8) أعتقد أنني غير قادر على حل المشكلات التي تواجهني.
			(9) أستطيع تكوين علاقات مع الآخرين بسهولة.
			(10) أشارك زملائي في القسم المناقشات والأحاديث.
			(11) أعبر عن أفكاري وآرائي بسهولة ووضوح.
			(12) أستخدم التواصل اللفظي(الكلام) وغير اللفظي (حركات اليدين، تعابير الوجه..) لتوضيح افكاري.
			(13) أصغي بانتباه واهتمام لما يقوله المتحدث.
			(14) أتجنب مقاطعة حديث الآخرين ولو كان رأيهم مختلفا عن رأيي.
			(15) أحس بمشاعر أصدقائي وأتعاطف معهم.
			(16) لدي القدرة على إقناع الآخرين بأفكاري وآرائي.
			(17) أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين والحديث إليهم.

			(18) أعتقد أن لدي القدرة على التعامل بفعالية مع ضغوط الحياة اليومية.
			(19) أحاول التعامل مع ضغوط الحياة بواقعية.
			(20) أسعى إلى تحقيق أهدافي والنجاح في حياتي رغم الضغوط.
			(21) أحاول الاستفادة من تجارب وخبرات الآخرين في التعامل مع الضغوط التي أعيشها.
			(22) أتجنب الانفعالات والمشاعر السلبية في مواجهتي للضغوط.
			(23) أعاني ضغوطا كثيرة ومعقدة أعجز عن مواجهتها.
			(24) تؤثر الضغوط بشكل سلبي في تصرفاتي وحياتي اليومية.
			(25) أجتهد في دروسي لتحقيق النجاح والتفوق.
			(26) أحاول ألا أتأخر أو أتغيب عن دروسي.
			(27) أهتم بكل المواد الدراسية وأحل واجباتي المدرسية.
			(28) أنصت باهتمام لشرح الاستاذ في القسم.
			(29) أستفسر من الأستاذ عما لا أفهمه من دروسي.
			(30) لدي برنامج لمراجعة دروسي أواظب عليه من أول السنة الدراسية.
			(31) أراجع دروسي وقت الامتحانات فقط.
			(32) أشعر أن الدراسة مسؤولية كبيرة لا أستطيع تحملها.

ملحق رقم 05 قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	اسم ولقب المحكم	الصفة	التخصص	مكان العمل
1	جعلاب نورالدين	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة محمد بوضياف المسيلة
2	براخلية عبد الغني	أستاذ محاضر أ	علم النفس	جامعة محمد بوضياف المسيلة
3	خطوط رمضان	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة محمد بوضياف المسيلة
4	بن زطة بلدية	أستاذ محاضر ب	علم النفس	جامعة محمد بوضياف المسيلة
5	طه حمود	أستاذ التعليم العالي	علوم التربية	جامعة محمد بوضياف المسيلة
6	بوترعة ابراهيم	أستاذ محاضر ب	علوم التربية	جامعة محمد بوضياف المسيلة
7	مكفس عبد المالك	أستاذ التعليم العالي	علوم التربية	جامعة محمد بوضياف المسيلة
8	دهيمي شهرزاد	أستاذ محاضر ب	علوم تربية	جامعة محمد بوضياف المسيلة
9	بوجلal سعيد	أستاذ التعليم العالي	علم النفس الاجتماعي	جامعة محمد بوضياف المسيلة
10	أعمرناصرباي	أستاذ محاضر أ	فلسفة التربية	جامعة محمد بوضياف المسيلة
11	بوجلal سهيلة	أستاذ محاضر أ	علم النفس التربوي	جامعة محمد بوضياف المسيلة
12	شريف حليمة	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة محمد بوضياف المسيلة
13	بوسالم عبد العزيز	أستاذ التعليم العالي	تخصص	جامعة البليدة 2

ملحق رقم 06 نتائج الدراسة الاستطلاعية

جودة الحياة الاسرية:

Corrélations									
		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	المعاملة الوالدية
Q1	Corrélation de Pearson	1	,379**	,299**	,309**	,275**	,258**	0,111	,622**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,001	0,001	0,002	0,004	0,230	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120
Q2	Corrélation de Pearson	,379**	1	,429**	0,162	,303**	,182*	0,007**	,592**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,078	0,001	0,047	0,936	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120
Q3	Corrélation de Pearson	,299**	,429**	1	0,056	,230*	,475**	0,092	,583**
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,000		0,542	0,011	0,000	0,315	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120
Q4	Corrélation de Pearson	,309**	0,162	0,056	1	,362**	0,044	0,063	,625**
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,078	0,542		0,000	0,632	0,492	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120
Q5	Corrélation de Pearson	,275**	,303**	,230*	,362**	1	,426**	0,138	,691**
	Sig. (bilatérale)	0,002	0,001	0,011	0,000		0,000	0,132	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120
Q6	Corrélation de Pearson	,258**	,182*	,475**	0,044	,426**	1	,203*	,551**
	Sig. (bilatérale)	0,004	0,047	0,000	0,632	0,000		0,026	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120
Q7	Corrélation de Pearson	0,111	0,007	0,092	0,063	0,138	,203*	1	,350**
	Sig. (bilatérale)	0,230	0,936	0,315	0,492	0,132	0,026		0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120
المعاملة الوالدية	Corrélation de Pearson	,622**	,592**	,583**	,625**	,691**	,551**	,350**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	120	120	120	120	120	120	120	120
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).									
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).									

Corrélations								
		Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	العلاقات الأسرية
Q8	Corrélation de Pearson	1	,319**	0,093	,273**	,415**	0,149	,605**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,312	0,003	0,000	0,104	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120
Q9	Corrélation de Pearson	,319**	1	,189*	0,135	0,113	0,026	,466**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,038	0,142	0,219	0,777	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120
Q10	Corrélation de Pearson	0,093	,189*	1	,369**	,186*	-0,016	,549**
	Sig. (bilatérale)	0,312	0,038		0,000	0,042	0,863	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120
Q11	Corrélation de Pearson	,273**	0,135	,369**	1	,390**	,234*	,704**
	Sig. (bilatérale)	0,003	0,142	0,000		0,000	0,010	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120
Q12	Corrélation de Pearson	,415**	0,113	,186*	,390**	1	0,154	,685**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,219	0,042	0,000		0,093	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120
Q13	Corrélation de Pearson	0,149	0,026	-0,016	,234*	0,154	1	,451**
	Sig. (bilatérale)	0,104	0,777	0,863	0,010	0,093		0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120
العلاقات الأسرية	Corrélation de Pearson	,605**	,466**	,549**	,704**	,685**	,451**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	120	120	120	120	120	120	120
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).								
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).								

Corrélations								
		Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	المساندة الأسرية
Q14	Corrélation de Pearson	1	,463**	,568**	,717**	,441**	,202*	,752**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,027	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120
Q15	Corrélation de Pearson	,463**	1	,632**	,502**	,545**	,349**	,803**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120
Q16	Corrélation de Pearson	,568**	,632**	1	,513**	,482**	,320**	,827**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120
Q17	Corrélation de Pearson	,717**	,502**	,513**	1	,479**	,203*	,749**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,026	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120
Q18	Corrélation de Pearson	,441**	,545**	,482**	,479**	1	,265**	,737**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000		0,003	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120
Q19	Corrélation de Pearson	,202*	,349**	,320**	,203*	,265**	1	,523**
	Sig. (bilatérale)	0,027	0,000	0,000	0,026	0,003		0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120
المساندة الأسرية	Corrélation de Pearson	,752**	,803**	,827**	,749**	,737**	,523**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	120	120	120	120	120	120	120
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).								
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).								

Corrélations									
		Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	الشعور بالرضا و السعادة
Q20	Corrélation de Pearson	1	,275**	,269**	,675**	,394**	,255**	0,057	,596**
	Sig. (bilatérale)		0,002	0,002	0,000	0,000	0,004	0,519	0,000
	N	129	129	129	129	129	129	129	129
Q21	Corrélation de Pearson	,275**	1	,304**	,336**	,744**	,315**	0,095	,663**
	Sig. (bilatérale)	0,002		0,000	0,000	0,000	0,000	0,283	0,000
	N	129	129	129	129	129	129	129	129
Q22	Corrélation de Pearson	,269**	,304**	1	,270**	,297**	,183*	0,030	,534**
	Sig. (bilatérale)	0,002	0,000		0,002	0,001	0,038	0,732	0,000
	N	129	129	129	129	129	129	129	129
Q23	Corrélation de Pearson	,675**	,336**	,270**	1	,469**	,296**	0,161	,651**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,002		0,000	0,001	0,068	0,000
	N	129	129	129	129	129	129	129	129
Q24	Corrélation de Pearson	,394**	,744**	,297**	,469**	1	,491**	,187*	,776**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,001	0,000		0,000	0,034	0,000
	N	129	129	129	129	129	129	129	129
Q25	Corrélation de Pearson	,255**	,315**	,183*	,296**	,491**	1	,201*	,671**
	Sig. (bilatérale)	0,004	0,000	0,038	0,001	0,000		0,022	0,000
	N	129	129	129	129	129	129	129	129
Q26	Corrélation de Pearson	0,057	0,095	0,030	0,161	,187*	,201*	1	,487**
	Sig. (bilatérale)	0,519	0,283	0,732	0,068	0,034	0,022		0,000
	N	129	129	129	129	129	129	129	129
الشعور بالرضا و السعادة	Corrélation de Pearson	,596**	,663**	,534**	,651**	,776**	,671**	,487**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	129	129	129	129	129	129	129	129
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).									
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).									

Corrélations										
		Q27	Q28	Q29	Q30	Q31	Q32	Q33	Q34	الظروف المعيشية و الصحية
Q27	Corrélation de Pearson	1	,322"	,356"	,173"	,215"	,213"	0,133	,200"	,577"
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,049	0,015	0,015	0,132	0,023	0,000
	N	129	129	129	129	129	129	129	129	129
Q28	Corrélation de Pearson	,322"	1	,262"	,460"	,380"	0,157	,326"	-0,035	,608"
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,003	0,000	0,000	0,075	0,000	0,696	0,000
	N	129	129	129	129	129	129	129	129	129
Q29	Corrélation de Pearson	,356"	,262"	1	,190"	0,096	,206"	0,093	,242"	,521"
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,003		0,031	0,281	0,019	0,293	0,006	0,000
	N	129	129	129	129	129	129	129	129	129
Q30	Corrélation de Pearson	,173"	,460"	,190"	1	,441"	,220"	,465"	,229"	,705"
	Sig. (bilatérale)	0,049	0,000	0,031		0,000	0,012	0,000	0,009	0,000
	N	129	129	129	129	129	129	129	129	129
Q31	Corrélation de Pearson	,215"	,380"	0,096	,441"	1	,173"	,280"	0,156	,583"
	Sig. (bilatérale)	0,015	0,000	0,281	0,000		0,050	0,001	0,078	0,000
	N	129	129	129	129	129	129	129	129	129
Q32	Corrélation de Pearson	,213"	0,157	,206"	,220"	,173"	1	0,083	0,164	,508"
	Sig. (bilatérale)	0,015	0,075	0,019	0,012	0,050		0,352	0,063	0,000
	N	129	129	129	129	129	129	129	129	129
Q33	Corrélation de Pearson	0,133	,326"	0,093	,465"	,280"	0,083	1	0,031	,589"
	Sig. (bilatérale)	0,132	0,000	0,293	0,000	0,001	0,352		0,726	0,000
	N	129	129	129	129	129	129	129	129	129
Q34	Corrélation de Pearson	,200"	-0,035	,242"	,229"	0,156	0,164	0,031	1	,415"
	Sig. (bilatérale)	0,023	0,696	0,006	0,009	0,078	0,063	0,726		0,000
	N	129	129	129	129	129	129	129	129	129
الظروف المعيشية و الصحية	Corrélation de Pearson	,577"	,608"	,521"	,705"	,583"	,508"	,589"	,415"	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	129	129	129	129	129	129	129	129	129
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).										
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).										

Corrélations							
		المعاملة الوادية	العلاقات الأسرية	المساندة الأسرية	التعور بالرضا و المعادة	الظروف المعيشية و الصحية	جودة الحياة الأسرية
المعاملة الوادية	Corrélation de Pearson	1	,565**	,514**	,578**	,394**	,777**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	120	120	120	120	120	120
العلاقات الأسرية	Corrélation de Pearson	,565**	1	,590**	,547**	,379**	,785**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	120	120	120	120	120	120
المساندة الأسرية	Corrélation de Pearson	,514**	,590**	1	,540**	,540**	,834**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	120	120	120	120	120	120
التعور بالرضا و المعادة	Corrélation de Pearson	,578**	,547**	,540**	1	,268**	,744**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000		0,002	0,000
	N	120	120	120	129	129	120
الظروف المعيشية و الصحية	Corrélation de Pearson	,394**	,379**	,540**	,268**	1	,706**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,002		0,000
	N	120	120	120	129	129	120
جودة الحياة الأسرية	Corrélation de Pearson	,777**	,785**	,834**	,744**	,706**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	120	120	120	120	120	120
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).							

النتائج:

Statistiques de		Statistiques de		Statistiques de	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,640	7	0,597	6	0,825	6

Statistiques de fiabilité		Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,689	7	0,682	8

Statistiques de	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,880	34

المقارنة الطرفية

Statistiques de groupe					
G		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الجودة	عليا	32	81,7813	1,23744	0,21875
	دنيا	32	65,4375	6,65722	1,17684

Test des échantillons indépendants										
		des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
الجودة	Hypothèse de variances égales	34,900	0,000	13,654	62	0,000	16,34375	1,19700	13,95098	18,73652
	Hypothèse de variances inégales			13,654	33,140	0,000	16,34375	1,19700	13,90883	18,77867

-التجزئة النصفية:

Corrélations			
		الفردي	الزوجي
الفردي	Corrélation de Pearson	1	,842**
	Sig. (bilatérale)		0,000
	N	120	120
الزوجي	Corrélation de Pearson	,842**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	
	N	120	120
**. La corrélation est significative au niveau 0.01			

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	1,000
		Nombre d'éléments	1 ^a
	Partie 2	Valeur	1,000
		Nombre d'éléments	1 ^b
	Nombre total d'éléments		2
Corrélation entre les sous-échelles			0,842
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		0,914
	Longueur inégale		0,914
Coefficient de Guttman			0,909
a. Les éléments sont : الفردي			
b. Les éléments sont : الزوجي			

Corrélations										
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	مهارات حل المشكلة
A1	Corrélation de Pearson	1	-0,032	0,115	0,056	,191*	0,018	-0,036	0,018	,247**
	Sig. (bilatérale)		0,731	0,211	0,543	0,037	0,845	0,700	0,842	0,006
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120
A2	Corrélation de Pearson	-0,032	1	,454**	,265**	,309**	0,078	0,105	0,119	,511**
	Sig. (bilatérale)	0,731		0,000	0,003	0,001	0,400	0,252	0,194	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120
A3	Corrélation de Pearson	0,115	,454**	1	,474**	,450**	0,145	0,159	,188*	,661**
	Sig. (bilatérale)	0,211	0,000		0,000	0,000	0,115	0,083	0,040	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120
A4	Corrélation de Pearson	0,056	,265**	,474**	1	,233*	,230*	0,060	,270**	,596**
	Sig. (bilatérale)	0,543	0,003	0,000		0,011	0,011	0,516	0,003	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120
A5	Corrélation de Pearson	,191*	,309**	,450**	,233*	1	0,035	-0,044	0,036	,447**
	Sig. (bilatérale)	0,037	0,001	0,000	0,011		0,703	0,634	0,697	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120
A6	Corrélation de Pearson	0,018	0,078	0,145	,230*	0,035	1	,409**	,943**	,676**
	Sig. (bilatérale)	0,845	0,400	0,115	0,011	0,703		0,000	0,000	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120
A7	Corrélation de Pearson	-0,036	0,105	0,159	0,060	-0,044	,409**	1	,449**	,531**
	Sig. (bilatérale)	0,700	0,252	0,083	0,516	0,634	0,000		0,000	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120
A8	Corrélation de Pearson	0,018	0,119	,188*	,270**	0,036	,943**	,449**	1	,716**
	Sig. (bilatérale)	0,842	0,194	0,040	0,003	0,697	0,000	0,000		0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120
مهارات حل المشكلة	Corrélation de Pearson	,247**	,511**	,661**	,596**	,447**	,676**	,531**	,716**	1
	Sig. (bilatérale)	0,006	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).										
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).										

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

Corrélations											
		A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	مهارات الاتصال و التوصل
A9	Corrélation de Pearson	1	,428"	,241"	0,069	0,006	0,039	0,019	0,059	,282"	,564"
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,008	0,455	0,945	0,670	0,833	0,521	0,002	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
A10	Corrélation de Pearson	,428"	1	,313"	0,133	0,105	0,066	0,062	0,161	,241"	,642"
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,146	0,255	0,474	0,498	0,080	0,008	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
A11	Corrélation de Pearson	,241"	,313"	1	0,173	0,063	0,040	0,171	,264"	,307"	,650"
	Sig. (bilatérale)	0,008	0,000		0,059	0,497	0,663	0,061	0,004	0,001	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
A12	Corrélation de Pearson	0,069	0,133	0,173	1	-0,154	-0,176	0,080	-0,031	0,053	,302"
	Sig. (bilatérale)	0,455	0,146	0,059		0,093	0,054	0,385	0,736	0,564	0,001
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
A13	Corrélation de Pearson	0,006	0,105	0,063	-0,154	1	,311"	-0,011	,270"	0,036	,321"
	Sig. (bilatérale)	0,945	0,255	0,497	0,093		0,001	0,902	0,003	0,694	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
A14	Corrélation de Pearson	0,039	0,066	0,040	-0,176	,311"	1	0,018	0,110	0,044	,331"
	Sig. (bilatérale)	0,670	0,474	0,663	0,054	0,001		0,844	0,231	0,631	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
A15	Corrélation de Pearson	0,019	0,062	0,171	0,080	-0,011	0,018	1	-0,130	-0,053	,239"
	Sig. (bilatérale)	0,833	0,498	0,061	0,385	0,902	0,844		0,156	0,562	0,009
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
A16	Corrélation de Pearson	0,059	0,161	,264"	-0,031	,270"	0,110	-0,130	1	,186"	,434"
	Sig. (bilatérale)	0,521	0,080	0,004	0,736	0,003	0,231	0,156		0,041	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
A17	Corrélation de Pearson	,282"	,241"	,307"	0,053	0,036	0,044	-0,053	,186"	1	,565"
	Sig. (bilatérale)	0,002	0,008	0,001	0,564	0,694	0,631	0,562	0,041		0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
مهارات الاتصال و التوصل	Corrélation de Pearson	,564"	,642"	,650"	,302"	,321"	,331"	,239"	,434"	,565"	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,009	0,000	0,000	
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).											
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).											

Corrélations									
		A18	A19	A20	A21	A22	A23	A24	مهارات مواجهة الضغوط
A18	Corrélation de Pearson	1	0,118	,193'	0,120	0,126	-0,001	0,131	,509''
	Sig. (bilatérale)		0,200	0,034	0,191	0,170	0,991	0,155	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120
A19	Corrélation de Pearson	0,118	1	,239''	0,138	0,065	0,041	0,164	,487''
	Sig. (bilatérale)	0,200		0,008	0,133	0,481	0,658	0,073	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120
A20	Corrélation de Pearson	,193'	,239''	1	0,169	,232'	0,090	0,007	,470''
	Sig. (bilatérale)	0,034	0,008		0,065	0,011	0,329	0,939	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120
A21	Corrélation de Pearson	0,120	0,138	0,169	1	0,034	-0,078	0,024	,335''
	Sig. (bilatérale)	0,191	0,133	0,065		0,711	0,396	0,793	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120
A22	Corrélation de Pearson	0,126	0,065	,232'	0,034	1	-,205'	0,097	,366''
	Sig. (bilatérale)	0,170	0,481	0,011	0,711		0,025	0,290	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120
A23	Corrélation de Pearson	-0,001	0,041	0,090	-0,078	-,205'	1	,263''	,446''
	Sig. (bilatérale)	0,991	0,658	0,329	0,396	0,025		0,004	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120
A24	Corrélation de Pearson	0,131	0,164	0,007	0,024	0,097	,263''	1	,625''
	Sig. (bilatérale)	0,155	0,073	0,939	0,793	0,290	0,004		0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120
مهارات مواجهة الضغوط	Corrélation de Pearson	,509''	,487''	,470''	,335''	,366''	,446''	,625''	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	120	120	120	120	120	120	120	120
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).									
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).									

Corrélations										
		A25	A26	A27	A28	A29	A30	A31	A32	مهارات الاستكثار
A25	Corrélation de Pearson	1	,217*	,240**	,269**	,213*	,210*	0,113	,955**	,667**
	Sig. (bilatérale)		0,017	0,008	0,003	0,019	0,022	0,218	0,000	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120
A26	Corrélation de Pearson	,217*	1	,348**	,444**	0,160	,864**	0,027	,234**	,619**
	Sig. (bilatérale)	0,017		0,000	0,000	0,080	0,000	0,769	0,010	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120
A27	Corrélation de Pearson	,240**	,348**	1	,432**	,369**	,312**	,242**	,222*	,644**
	Sig. (bilatérale)	0,008	0,000		0,000	0,000	0,001	0,008	0,015	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120
A28	Corrélation de Pearson	,269**	,444**	,432**	1	,341**	,434**	,216**	,236**	,674**
	Sig. (bilatérale)	0,003	0,000	0,000		0,000	0,000	0,018	0,009	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120
A29	Corrélation de Pearson	,213*	0,160	,369**	,341**	1	,273**	0,063	,242**	,556**
	Sig. (bilatérale)	0,019	0,080	0,000	0,000		0,003	0,495	0,008	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120
A30	Corrélation de Pearson	,210*	,864**	,312**	,434**	,273**	1	-0,030	,225*	,617**
	Sig. (bilatérale)	0,022	0,000	0,001	0,000	0,003		0,741	0,014	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120
A31	Corrélation de Pearson	0,113	0,027	,242**	,216*	0,063	-0,030	1	0,147	,428**
	Sig. (bilatérale)	0,218	0,769	0,008	0,018	0,495	0,741		0,110	0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120
A32	Corrélation de Pearson	,955**	,234**	,222*	,236**	,242**	,225*	0,147	1	,679**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,010	0,015	0,009	0,008	0,014	0,110		0,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120
مهارات الاستكثار	Corrélation de Pearson	,667**	,619**	,644**	,674**	,556**	,617**	,428**	,679**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120
* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).										
** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).										

Corrélations						
		مهارات حل المشكلة	مهارات الاتصال و التواصل	مهارات مواجهة الضغوط	مهارات الاستنكار	المهارات الحياتية
مهارات حل المشكلة	Corrélation de Pearson	1	,302**	,448**	,327**	,729**
	Sig. (bilatérale)		0,001	0,000	0,000	0,000
	N	120	120	120	120	120
مهارات الاتصال و التواصل	Corrélation de Pearson	,302**	1	,323**	,261**	,636**
	Sig. (bilatérale)	0,001		0,000	0,004	0,000
	N	120	120	120	120	120
مهارات مواجهة الضغوط	Corrélation de Pearson	,448**	,323**	1	,523**	,757**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	120	120	120	120	120
مهارات الاستنكار	Corrélation de Pearson	,327**	,261**	,523**	1	,762**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,004	0,000		0,000
	N	120	120	120	120	120
المهارات الحياتية	Corrélation de Pearson	,729**	,636**	,757**	,762**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	120	120	120	120	120
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).						

النتائج:

Statistiques de		Statistiques de		Statistiques de	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,688	9	0,729	8	0,665	7
Statistiques de		Statistiques de		Statistiques de	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,745	7	0,803	32		

Corrélations			
		فردى	زوجى
فردى	Corrélation de Pearson	1	,699**
	Sig. (bilatérale)		0,000
	N	120	120
زوجى	Corrélation de Pearson	,699**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	
	N	120	120
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	1,000
		Nombre d'éléments	1 ^a
	Partie 2	Valeur	1,000
		Nombre d'éléments	1 ^b
	Nombre total d'éléments		2
Corrélation entre les sous-échelles			0,699
Coefficient de	Longueur égale		0,823
	Longueur inégale		0,823
Coefficient de Guttman			0,821
a. Les éléments sont : فردي			
b. Les éléments sont : زوجي			

Statistiques de groupe					
GGG		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المهارات الحياتية	عليا	32	89,2188	2,39266	0,42297
	دنيا	32	70,2188	3,64324	0,64404

Test des échantillons indépendants									
		des variances		Test t pour égalité des moyennes					
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
									Inférieur Supérieur
المهارات الحياتية	Hypothèse de variances égales	4,762	0,033	24,659	62	0,000	19,00000	0,77051	17,45977 20,54023
	Hypothèse de variances inégales			24,659	53,547	0,000	19,00000	0,77051	17,45492 20,54508

ملحق رقم 07 نتائج الدراسة الأساسية

الخصائص:

الجنس					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	121	36,1	36,1	36,1
	أنثى	214	63,9	63,9	100,0
	Total	335	100,0	100,0	

التخصص					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ادبي	163	48,7	48,7	48,7
	علمي	126	37,6	37,6	86,3
	رياضيات	12	3,6	3,6	89,9
	تقني	34	10,1	10,1	100,0
	Total	335	100,0	100,0	

العائلة					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	الوالدان منفصلان	7	2,1	2,1	2,1
	أحد الوالدين متوفي	19	5,7	5,7	7,8
	لا شيء	309	92,2	92,2	100,0
	Total	335	100,0	100,0	

الثانوية					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	هوارى بومدين	152	45,4	45,4	45,4
	فيفري 18	70	20,9	20,9	66,3
	صاهد امبارك	113	33,7	33,7	100,0
	Total	335	100,0	100,0	

-الفرضيات

Corrélations								
		المعاملة الوالدية	العلاقات الأسرية	المساندة الأسرية	التنوع بالرضا و السعادة	الظروف المعيشية و الصحية	جودة الحياة الأسرية	مهارات حل المشكلة
المعاملة الوالدية	Corrélation de Pearson	1	,577**	,629**	,622**	,435**	,796**	,171**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,002
	N	335	335	335	335	335	335	335
العلاقات الأسرية	Corrélation de Pearson	,577**	1	,687**	,590**	,437**	,810**	,213**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
المساندة الأسرية	Corrélation de Pearson	,629**	,687**	1	,682**	,477**	,845**	,277**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
التنوع بالرضا و السعادة	Corrélation de Pearson	,622**	,590**	,682**	1	,541**	,845**	,255**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
الظروف المعيشية و الصحية	Corrélation de Pearson	,435**	,437**	,477**	,541**	1	,745**	,322**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
جودة الحياة الأسرية	Corrélation de Pearson	,796**	,810**	,845**	,845**	,745**	1	,312**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
مهارات حل المشكلة	Corrélation de Pearson	,171**	,213**	,277**	,255**	,322**	,312**	1
	Sig. (bilatérale)	0,002	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	335	335	335	335	335	335	335

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

Corrélations

		المعاملة الوالدية	العلاقات الأسرية	المساندة الأسرية	الشعور بالرضا و السعادة	الظروف المعيشية و الصحية	جودة الحياة الأسرية	مهارات الاتصال و التواصل
المعاملة الوالدية	Corrélation de Pearson	1	,577**	,629**	,622**	,435**	,796**	,272**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
العلاقات الأسرية	Corrélation de Pearson	,577**	1	,687**	,590**	,437**	,810**	,238**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
المساندة الأسرية	Corrélation de Pearson	,629**	,687**	1	,682**	,477**	,845**	,299**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
الشعور بالرضا و السعادة	Corrélation de Pearson	,622**	,590**	,682**	1	,541**	,845**	,322**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
الظروف المعيشية و الصحية	Corrélation de Pearson	,435**	,437**	,477**	,541**	1	,745**	,262**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
جودة الحياة الأسرية	Corrélation de Pearson	,796**	,810**	,845**	,845**	,745**	1	,344**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
مهارات الاتصال و التواصل	Corrélation de Pearson	,272**	,238**	,299**	,322**	,262**	,344**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	335	335	335	335	335	335	335

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

Corrélations

		المعاملة الوالدية	العلاقات الأسرية	المساندة الأسرية	الشعور بالرضا و السعادة	الظروف المعيشية و الصحية	جودة الحياة الأسرية	مهارات مواجهة الضغط
المعاملة الوالدية	Corrélation de Pearson	1	,577**	,629**	,622**	,435**	,796**	,295**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
العلاقات الأسرية	Corrélation de Pearson	,577**	1	,687**	,590**	,437**	,810**	,274**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
المساندة الأسرية	Corrélation de Pearson	,629**	,687**	1	,682**	,477**	,845**	,312**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
الشعور بالرضا و السعادة	Corrélation de Pearson	,622**	,590**	,682**	1	,541**	,845**	,302**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
الظروف المعيشية و الصحية	Corrélation de Pearson	,435**	,437**	,477**	,541**	1	,745**	,380**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
جودة الحياة الأسرية	Corrélation de Pearson	,796**	,810**	,845**	,845**	,745**	1	,392**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
مهارات مواجهة الضغط	Corrélation de Pearson	,295**	,274**	,312**	,302**	,380**	,392**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	335	335	335	335	335	335	335

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

Corrélations

		المعاملة الوالدية	العلاقات الأسرية	المساندة الأسرية	الشعور بالرضا و السعادة	الظروف المعيشية و الصحية	جودة الحياة الأسرية	مهارات الاستنكار
المعاملة الوالدية	Corrélation de Pearson	1	,577**	,629**	,622**	,435**	,796**	,280**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
العلاقات الأسرية	Corrélation de Pearson	,577**	1	,687**	,590**	,437**	,810**	,205**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
المساندة الأسرية	Corrélation de Pearson	,629**	,687**	1	,682**	,477**	,845**	,262**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
الشعور بالرضا و السعادة	Corrélation de Pearson	,622**	,590**	,682**	1	,541**	,845**	,298**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
الظروف المعيشية و الصحية	Corrélation de Pearson	,435**	,437**	,477**	,541**	1	,745**	,269**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
جودة الحياة الأسرية	Corrélation de Pearson	,796**	,810**	,845**	,845**	,745**	1	,327**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
مهارات الاستنكار	Corrélation de Pearson	,280**	,205**	,262**	,298**	,269**	,327**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	335	335	335	335	335	335	335

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

Corrélations								
		المعاملة الوالدية	العلاقات الأسرية	المساندة الأسرية	الشعور بالرضا و السعادة	الظروف المعيشية و الصحية	جودة الحياة الأسرية	المهارات الحياتية
المعاملة الوالدية	Corrélation de Pearson	1	,577**	,629**	,622**	,435**	,796**	,345**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
العلاقات الأسرية	Corrélation de Pearson	,577**	1	,687**	,590**	,437**	,810**	,308**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
المساندة الأسرية	Corrélation de Pearson	,629**	,687**	1	,682**	,477**	,845**	,383**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
الشعور بالرضا و السعادة	Corrélation de Pearson	,622**	,590**	,682**	1	,541**	,845**	,397**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
الظروف المعيشية و الصحية	Corrélation de Pearson	,435**	,437**	,477**	,541**	1	,745**	,405**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
جودة الحياة الأسرية	Corrélation de Pearson	,796**	,810**	,845**	,845**	,745**	1	,458**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	335	335	335	335	335	335	335
المهارات الحياتية	Corrélation de Pearson	,345**	,308**	,383**	,397**	,405**	,458**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	335	335	335	335	335	335	335

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

فرضيات الفروق

Statistiques de groupe					
الجنس		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المعاملة الوالدية	ذكر	121	17,9256	2,72692	0,24790
	أنثى	214	18,6402	1,97317	0,13488
العلاقات الأسرية	ذكر	121	15,6033	2,48153	0,22559
	أنثى	214	15,6028	2,51683	0,17205
المساندة الأسرية	ذكر	121	16,3636	2,24722	0,20429
	أنثى	214	16,6121	2,07241	0,14167
الشعور بالرضا و السعادة	ذكر	121	18,5455	2,81957	0,25632
	أنثى	214	19,6075	1,99416	0,13632
الظروف المعيشية و الصحية	ذكر	121	20,6942	3,29354	0,29941
	أنثى	214	21,4533	2,68978	0,18387
جودة الحياة الأسرية	ذكر	121	89,1322	10,99238	0,99931
	أنثى	214	91,9159	9,02175	0,61671

Test des échantillons indépendants										
		des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Erreur erreur standard	différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
المعاملة الوادية	Hypothèse de variances égales	11,253	0,001	-2,763	333	0,006	-0,71457	0,25862	-1,22331	-0,20582
	Hypothèse de variances inégales			-2,532	192,083	0,012	-0,71457	0,28222	-1,27122	-0,15792
العلاقات الأسرية	Hypothèse de variances égales	0,193	0,661	0,002	333	0,999	0,00050	0,28483	-0,55979	0,56080
	Hypothèse de variances inégales			0,002	252,132	0,999	0,00050	0,28371	-0,55825	0,55925
المساعدة الأسرية	Hypothèse de variances égales	0,959	0,328	-1,022	333	0,307	-0,24851	0,24307	-0,72667	0,22964
	Hypothèse de variances inégales			-1,000	232,827	0,319	-0,24851	0,24861	-0,73832	0,24129
الشعور بالرضا و السعادة	Hypothèse de variances égales	21,996	0,000	-4,015	333	0,000	-1,06202	0,26452	-1,58237	-0,54168
	Hypothèse de variances inégales			-3,658	188,962	0,000	-1,06202	0,29032	-1,63470	-0,48934
الظروف المعيشية و الصحية	Hypothèse de variances égales	6,663	0,010	-2,284	333	0,023	-0,75906	0,33233	-1,41278	-0,10533
	Hypothèse de variances inégales			-2,160	210,693	0,032	-0,75906	0,35136	-1,45169	-0,06642
جودة الحياة الأسرية	Hypothèse de variances égales	4,119	0,043	-2,503	333	0,013	-2,78366	1,11215	-4,97138	-0,59594
	Hypothèse de variances inégales			-2,371	211,528	0,019	-2,78366	1,17429	-5,09846	-0,46885

Statistiques de groupe				
الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
ذكر مهارات حل المشكلة	121	19,7190	2,37425	0,21584
أنثى	214	19,4579	2,56477	0,17532
ذكر مهارات الاتصال و التواصل	121	22,5207	3,24320	0,29484
أنثى	214	23,1636	2,71258	0,18543
ذكر مهارات مواجهة الضغوط	121	17,0744	2,25154	0,20469
أنثى	214	16,8645	2,30438	0,15752
ذكر مهارات الاستنكار	121	17,4463	3,83178	0,34834
أنثى	214	19,4393	3,04174	0,20793
ذكر المهارات الحياتية	121	76,7603	8,84781	0,80435
أنثى	214	78,9252	7,93838	0,54266

Test des échantillons indépendants										
	des variances		Test t pour égalité des moyennes							
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %		
								Inférieur	Supérieur	
مهارات حل المشكلة	Hypothèse de variances égales	0,583	0,446	0,919	333	0,359	0,26106	0,28410	-0,29780	0,81993
	Hypothèse de variances inégaies			0,939	265,481	0,349	0,26106	0,27807	-0,28645	0,80858
مهارات الاتصال و التواصل	Hypothèse de variances égales	5,031	0,026	-1,939	333	0,053	-0,64289	0,33155	-1,29509	0,00931
	Hypothèse de variances inégaies			-1,846	214,773	0,066	-0,64289	0,34830	-1,32941	0,04363
مهارات مواجهة الضغوط	Hypothèse de variances égales	0,068	0,795	0,807	333	0,420	0,20989	0,25996	-0,30147	0,72126
	Hypothèse de variances inégaies			0,813	254,036	0,417	0,20989	0,25828	-0,29875	0,71854
مهارات الاستذكار	Hypothèse de variances égales	10,859	0,001	-5,234	333	0,000	-1,99297	0,38081	-2,74207	-1,24388
	Hypothèse de variances inégaies			-4,913	206,012	0,000	-1,99297	0,40568	-2,79279	-1,19315
المهارات الحياتية	Hypothèse de variances égales	1,652	0,200	-2,299	333	0,022	-2,16490	0,94152	-4,01698	-0,31283
	Hypothèse de variances inégaies			-2,231	227,541	0,027	-2,16490	0,97028	-4,07679	-0,25301