



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية



أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث ل م د في علم النفس
تخصص علم النفس المدرسي

علاقة الحاجات الإرشادية بجودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي
دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بولاية توقرت

إشراف الأستاذ(ة):

د: ديار حنان

إعداد الطالبة:

بدوي زينب

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة الأصلية	الصفة
أ/د أحمد جلول	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	رئيساً
د/حنان دبار	أستاذ محاضر - أ	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	مشرفاً ومقرراً
أ/د سميرة عمامرة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	ممتحناً
أ/د بلقاسم عوين	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	ممتحناً
أ/د عبد الحميد أومليلي	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد لامين دباغين سطيف 2	ممتحناً
د إسماعيل حساني	أستاذ محاضر - أ	جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي	ممتحناً

السنة الجامعية 2024/2023

شُكْرُ نِعْمَتِكَ

قال تعالى: (وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ

الصَّالِحِينَ) سورة النمل، آية: 91

قال رسول الله ﷺ: (التحدث بنعمة الله شكر، وتركها كفر، ومن لا يشكر القليل لا يشكر الكثير، ومن لا يشكر الناس

لا يشكر الله)

الشكر لله كثيرا والحمد لله حمدا كبيرا والصلاة والسلام على نبي الهدى والرحمة سيدنا محمد ﷺ

الحمد لله على نعمة الإسلام وكفى بها من نعمة، والشكر له على ما يسر لنا من سبل العلم الذي أعانني ووفقي لإتمام هذا العمل

يطيب لي أن أتوجه بالشكر والامتنان إلى كل من مد لي يد العون وكل من ساهم في إخراج هذه الرسالة وأخص بالاعتراف

بالفضل والعرفان إلى:

الدكتورة "دبار حنان" التي تفضلت برعايتها وسعة صدرها للإشراف على هذا العمل، وعلى ما قدمته لي من نصائح

وتوجيهات لإتمام هذا العمل.

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر والثناء بالفضل لأولي العلم والمعرفة اعترافا بجميل صنعهم واکراما لهم لكل من علمني حرفا بداية

من مرحلة التعليم الابتدائي إلى هذه المرحلة، أخص بالذكر أساتذتي بجامعة ورقلة، البليدة، الوادي

وأقدم بأسمى عبارات الشكر والعرفان للسادة أعضاء لجنة المناقشة التي ستفضل بطيب نفس ورحابة صدر بقراءة وتقييم

هذه الدراسة.

وأقدم بجزيل الشكر للسادة المحكمين الذين قاموا بتحكيم أداة الدراسة

كذلك لأنسى من قام بمساعدتي لانجاز هذا العمل مفتش اللغة الإنجليزية يوسف صياغ، وأستاذ اللغة العربية بن زينة مراد،

وأستاذة التعليم الثانوي لثانويات ولاية توقرت المساهمين في هذا البحث والذين تكرموا بالإجابة على مقاييس الدراسة

ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لولاية توقرت.

وختاماً أدعو الله أن يتقبل عملي هذا خالصاً لوجهه الكريم

الطالبة: بدوي زينب

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة باللغة العربية:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الحاجات الإرشادية وجودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي، كما تهدف إلى الكشف عن الاختلاف بين مستويات الحاجات الإرشادية و جودة الحياة في المتغيرات التالية (الجنس،الأقدمية في الوظيفة،الصفة) لدى أساتذة التعليم الثانوي.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اعتمدنا المنهج الوصفي بأساليبه، واستخدام المقياسين: مقياس الحاجات الإرشادية من إعداد الباحثة، ومقياس جودة الحياة المختصر لمنظمة الصحة العالمية (1996)، وتم تطبيقهما على عينة قوامها (300) أستاذ تعليم ثانوي بولاية توقرت، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية العنقودية، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تميز أساتذة التعليم بمستوى حاجات إرشادية منخفض بنسبة 49%، و تميز 36% منهم بمستوى مرتفع في الحاجات الإرشادية، أما 15% منهم تميز بمستوى معتدل.
- تميز أساتذة التعليم بمستوى حاجات إرشادية صحية منخفض بنسبة 45%، و تميز 28% منهم بمستوى مرتفع في الحاجات الإرشادية الصحية، أما 26% منهم تميز بمستوى معتدل.
- تميز أساتذة التعليم بمستوى حاجات إرشادية أكاديمية منخفض بنسبة 52%، و تميز 30% بمستوى مرتفع في الحاجات الإرشادية الأكاديمية، أما 18% منهم تميز بمستوى معتدل.
- تميز أساتذة التعليم بمستوى حاجات إرشادية إجتماعية منخفض بنسبة 58%، و تميز 27% بمستوى مرتفع في الحاجات الإرشادية الإجتماعية، أما 15% منهم تميز بمستوى معتدل.
- تميز أساتذة التعليم بمستوى حاجات إرشادية نفسية منخفض بنسبة 48%، و تميز 27% بمستوى مرتفع في الحاجات الإرشادية النفسية، أما 25% منهم تميز بمستوى معتدل.
- تميز أساتذة التعليم بمستوى جودة حياة منخفض بنسبة 49%، و تميز 36% بمستوى مرتفع في جودة الحياة، أما 15% منهم تميز بمستوى معتدل.

- وتوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الحاجات الإرشادية وجودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي.
- توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس الحاجات الإرشادية لصالح الإناث.
- توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس جودة الحياة لصالح الذكور
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين أساتذة التعليم الثانوي من لديهم أقدمية في الوظيفة (10 سنوات فأقل/أكثر من 10 سنوات) على مقياس الحاجات الإرشادية.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين أساتذة التعليم الثانوي من لديهم أقدمية في الوظيفة (10 سنوات فأقل/أكثر من 10 سنوات) على مقياس جودة الحياة.
- لا يوجد اختلاف دال إحصائي في رتب درجات قياس الحاجات الإرشادية باختلاف صفة أستاذ التعليم الثانوي (متربص/مرسم/مستخلف).
- يوجد اختلاف دال إحصائي في رتب درجات قياس جودة الحياة باختلاف صفة أستاذ التعليم الثانوي (متربص/مرسم/مستخلف).
- وتم تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها بالرجوع إلى الإرث النظري والدراسات السابقة والخروج ببعض الاقتراحات.
- الكلمات المفتاحية:** الحاجات الإرشادية، جودة الحياة.

Abstract :

The current study aims to identify the nature of the relationship between guidance needs and quality of life among secondary school teachers. It also aims to reveal the difference between guidance needs and quality of life in the following variables (sex, seniority in the job, occupational status) among secondary school teachers.

To achieve the objectives of this study, we adopted the descriptive approach and used two scales: the Guidance Needs Scale prepared by the researcher, and the World Health Organization's Brief Quality of Life Scale (1996), and they were applied to a sample of (300) secondary school teachers in the willaya of Touggourt, who were selected cluster random sampling. After statistical processing of the data using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), the study concluded the following results:

- Teaching professors were distinguished by a low level of indicative needs of 49%, and 36% by a high level of indicative needs, and 15% by an average level.
- Education professors have a 45% low level of health guidance needs, 28% have a high level of health guidance needs, and 26% have an average level.
- Teaching professors were distinguished by a 52% low level of academic mentoring needs, 30% with a high level of academic mentoring needs, and 18% with an average level.
- Teaching professors were distinguished by a low level of social guiding needs of 58%, and 27% by a high level of social guiding needs, and 15% by an average level.
- Teaching professors were distinguished by a low level of psychological guidance needs of 48%, and 27% by a high level of psychological guidance needs, and 25% by an average level.
- Education professors have a low quality of life of 49%, and 36% have a high quality of life, and 15% have an average level.
- There is a statistically significant correlation between the guidance needs and quality of life among secondary school teachers.
- There are statistically significant differences between male and female secondary school teachers on the guidance needs scale in favor of females.
- There are statistically significant differences between male and female secondary school teachers on the quality-of-life scale in favor of males.
- There are no statistically significant differences between secondary school teachers who have seniority in the job (10 years or less/more than 10 years) on the guidance needs scale.
- There are no statistically significant differences between secondary school teachers who have seniority in the job (10 years or less/more than 10 years) on the quality-of-life scale.
- There is no statistically significant difference in the ranks of the counseling needs measurement scores according to the status of secondary school teacher (trainee/ confirmed/substitute).



- There is a statistically significant difference in the ranks of the scores measuring the quality of life depending on the status of the secondary school teacher (trainee/confirmed/substitute).

The results of the study were interpreted and discussed by referring to the theoretical heritage and previous studies, and some suggestions were made.

Keywords: guidance needs, quality of life.

الفهارس

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
I	شكر وتقدير
III	ملخص الدراسة باللغة العربية
V	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية
VIII	فهرس المحتويات
XI	فهرس الجداول
XIII	فهرس الأشكال
2	مقدمة
الجانب النظري	
الفصل الأول: المدخل إلى الدراسة	
8	1- مشكلة الدراسة
13	2- فرضيات الدراسة
14	3- أهمية الدراسة
16	4- أهداف الدراسة
16	5- المفاهيم الإجرائية للدراسة
17	6- حدود الدراسة
الفصل الثاني: الحاجات الإرشادية	
20	تمهيد
20	1- تعريف الحاجة
21	2- تعريف الحاجات الإرشادية
24	3- مجالات الحاجات الإرشادية
25	4- النظريات المفسرة للحاجات
33	5- مبررات الحاجة الإرشادية
35	6- الحاجات الارشادية لأساتذة المرحلة الثانوية

37	7- أهمية تحديد الحاجات الإرشادية لأساتذة المرحلة الثانوية
38	8- خطوات تقدير الحاجات الإرشادية
39	9- معوقات تقدير الحاجات الإرشادية
40	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: جودة الحياة	
42	تمهيد
42	1- مفهوم جودة الحياة
48	2- أبعاد جودة الحياة
53	3- مؤشرات جودة الحياة
54	4- مظاهر جودة الحياة
57	5- العوامل المؤثرة في جودة الحياة
58	6- التوجهات النظرية المفسرة لجودة الحياة
64	7- النموذج النظري العربي لجودة الحياة
65	8- معوقات جودة الحياة
67	خلاصة الفصل
الفصل الرابع: الدراسات السابقة	
69	تمهيد
69	1- دراسات تناولت متغير الحاجات الإرشادية
69	1-1 - دراسات عربية
84	2-1 - دراسات أجنبية
90	3-1 - تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الحاجات الإرشادية
92	2- دراسات تناولت متغير جودة الحياة
92	2-1 - دراسات عربية
111	2-2 - دراسات أجنبية
117	3-2 - تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير جودة الحياة
الجانب الميداني	

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
122	تمهيد
123	1- منهج الدراسة
123	2- الدراسة الاستطلاعية
125	3- مجتمع الدراسة
126	4- عينة الدراسة
129	5- أدوات الدراسة
144	6- إجراءات تطبيق الدراسة
145	7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة فرضيات الدراسة
الفصل السادس: عرض و تفسير و مناقشة النتائج	
148	تمهيد
148	1- عرض وتحليل نتائج الدراسة
162	2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة
192	3- خلاصة نتائج الدراسة واقتراحات
196	قائمة المراجع
قائمة الملاحق	
227	الملحق (1): قائمة المحكمين
228	الملحق (2): الصورة الأولية لمقياس الحاجات الإرشادية
231	الملحق (3): الصورة النهائية لمقياس الحاجات الإرشادية
233	الملحق (4): مقياس جودة الحياة المختصر لمنظمة الصحة العالمية
235	الملحق (5): خصائص عينة الدراسة
237	الملحق (6): مؤشرات الصدق والثبات لأدوات الدراسة
243	الملحق (7): المعالجة الإحصائية للفرضيات

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مجالات وأبعاد جودة الحياة	51
02	مجالات جودة الحياة ومؤشراتها وفقا لنظرية شالوك	60
03	معوقات تحقيق جودة الحياة	66
04	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والأقدمية في الوظيفة و الصفة	124
05	العدد الإجمالي لأساتذة التعليم الثانوي حسب الدائرة	125
06	عينة الدراسة الأساسية	126
07	عدد الأساتذة في عينة البحث	126
08	توزيع أفراد عينة الدراسة من حيث الجنس	127
09	توزيع أفراد عينة الدراسة من حيث الأقدمية في الوظيفة	128
10	توزيع أفراد عينة الدراسة من حيث الصفة	128
11	نسبة التوافق بين المحكمين لصدق محتوى مقياس الحاجات الإرشادية	132
12	معاملات الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لمقياس الحاجات الارشادية لأستاذ التعليم الثانوي	134
13	معاملات الاتساق الداخلي بين درجة البند والدرجة الكلية لبعد الحاجات الارشادية الصحية لأستاذ التعليم الثانوي	134
14	معاملات الاتساق الداخلي بين درجة البند والدرجة الكلية لبعد الحاجات الارشادية الأكاديمية لأستاذ التعليم الثانوي	135
15	معاملات الاتساق الداخلي بين درجة البند والدرجة الكلية لبعد الحاجات الارشادية الاجتماعية لأستاذ التعليم الثانوي	135
16	معاملات الاتساق الداخلي بين درجة البند والدرجة الكلية لبعد الحاجات الارشادية النفسية لأستاذ التعليم الثانوي	136
17	معاملات الاتساق لألفا كرونباخ لمقياس الحاجات الإرشادية وأبعاده ومقياس لأساتذة التعليم الثانوي	136
18	توزيع بنود مقياس الحاجات الإرشادية	137

138	أبعاد جودة الحياة حسب منظمة الصحة العالمية	19
141	معاملات الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة المختصر	20
141	معاملات الاتساق الداخلي بين درجة البند والدرجة الكلية لبعد الصحة الجسدية	21
141	معاملات الاتساق الداخلي بين درجة البند والدرجة الكلية لبعد الصحة النفسية	22
142	معاملات الاتساق الداخلي بين درجة البند والدرجة الكلية لبعد العلاقات الاجتماعية	23
142	معاملات الاتساق الداخلي بين درجة البند والدرجة الكلية لبعد البيئة	24
143	معامل " ثبات ألفا " لأبعاد مقياس جودة الحياة " الصورة المختصرة "	25
148	دلالة الاختلاف بين مستويات الحاجات الإرشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي	26
153	دلالة الاختلاف بين مستويات جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي	27
154	دلالة معامل ارتباط سبيرمان بين الحاجات الإرشادية وجودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي	28
155	دلالة الفروق في رتب درجات الذكور والاناث من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس الحاجات الإرشادية	29
155	دلالة الفروق في رتب درجات الذكور والاناث من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس جودة الحياة	30
157	دلالة الفروق في رتب درجات أساتذة التعليم الثانوي على مقياس الحاجات الإرشادية تبعا للأقدمية في الوظيفة	31
158	دلالة الفروق في رتب درجات أساتذة التعليم الثانوي على مقياس جودة الحياة تبعا للأقدمية في الوظيفة	32
60	دلالة الاختلاف في رتب درجات قياس الحاجات الإرشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي باختلاف الصفة	33
161	دلالة الاختلاف في رتب درجات قياس جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي باختلاف الصفة	34

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	التنظيم الهرمي لحاجات ماسلو	26
02	منظور علم الاجتماع لمؤشرات جودة الحياة وطريقة قياسها	54
03	محددات جودة الحياة وفقاً لنموذج لاوتن	59
04	النظرية التكاملية لجودة الحياة	63
05	تصنيف ومحددات جودة الحياة وفق تصور أبو سريع وآخرون	64
06	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس	127
07	توزيع عينة الدراسة حسب الأقدمية في الوظيفة	128
08	توزيع عينة الدراسة حسب الصفة	129
09	مستويات الحاجات الإرشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي	151
10	مستويات جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي	153
11	متوسط رتب درجات الذكور ومتوسط رتب درجات الاناث من أساتذة التعليم الثانوي على مقياسي الحاجات الارشادية وجودة الحياة	156
12	متوسط رتب درجات أساتذة التعليم الثانوي من لديهم أقدمية في الوظيفة (10 سنوات فأقل/أكثر من 10 سنوات) على مقياسي الحاجات الارشادية وجودة الحياة	159
13	متوسطات رتب درجات قياسي الحاجات الإرشادية وجودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي تبعا للصفة	161

مقدمة

مقدمة:

يعتبر علم النفس الحديث مجالاً واسعاً متعدد النشاطات، التي تظهر جليلة في ميادين مختلفة منها في المستشفيات والعيادات النفسية، المصانع والشركات، رياض الأطفال والمدارس، ويجسد علم النفس في المدارس من خلال الإرشاد النفسي المدرسي الذي يسعى إلى حل المشكلات المختلفة (النفسية، الاجتماعية، الأكاديمية، المهنية...) في الوسط المدرسي كون مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على اتصال مباشر مع أطراف العملية التعليمية التعلمية من أساتذة وتلاميذ وأولياءهم والإدارة المدرسية. فبالتالي ما من شخص داخل المدرسة إلا واستفاد من الخدمات الإرشادية سواء بطريقة مباشرة من خلال مساعدته عند الوقوع بمشكلة، أو بطريقة غير مباشرة من خلال البرامج الإرشادية أو الجلسات التحسيسية، لذلك فإن جميع أطراف العملية التعليمية بحاجة إلى الإرشاد النفسي المدرسي.

وقد ظهرت الحاجة له منذ الربع الأول من القرن العشرين، وذلك نتيجة للتقدم والرقى التي طرأ على المجتمع والأسرة والمدرسة، كنتيجة للتنمية الهائلة في كل مجالات الحياة الإنسانية. مما جعل الإرشاد النفسي المدرسي أكثر إلحاحاً. وسعى الباحثين في علم النفس المدرسي والإرشاد النفسي لإبراز أهمية الخدمات الإرشادية في المؤسسات التعليمية في تسهيل عملية النمو الإنساني، وأنه يجب أن يكون شاملاً لكل عناصر الوسط المدرسي (إدارة، تلميذ، أستاذ).

فالأستاذ خلال تأدية مهامه بالمؤسسات التربوية يمر بالعديد من المشكلات العادية أو بفترات حرجة يحتاج فيها إلى الإرشاد لأنها مهنة تحتاج إلى أفراد يتمتعون بتوازن نفسي وجسد سليم وجو مهني متكامل وتوافق إيجابي اجتماعي وذاتي..

لذلك فإن الحاجات الإرشادية للأستاذ من أهم الحاجات الفيزيولوجية، والنفسية والاجتماعية والأكاديمية، في الوسط المدرسي لأنها تهدف إلى تدريبهم أكاديمياً ومساعدتهم على أداء مهامهم بسلاسة، ومن ثم تحقيق ذاتهم وتأكيد ثقتهم بأنفسهم في الصفوف المدرسية

والمجالس والندوات التنسيقية، وهذا بالتفاعل الاجتماعي الايجابي مع زملاءهم ومع التلاميذ وأولياءهم والإدارة المدرسية وهذا ما يؤدي إلى إشباع حاجات الانتماء وكذا الانجاز والنجاح في العمل وتقدير الذات، وبناء شخصيته بناء متكاملًا في مختلف الجوانب الصحية والنفسية والأكاديمية والاجتماعية، هذا الإشباع له تأثير إيجابي على جودة حياة الأستاذ والرضى عنها والسعادة في كافة تفاصيلها، التي ترتبط بعدة جوانب المتمثلة في (الصحة الجسدية، الصحة النفسية والعلاقات الاجتماعية والبيئة المحيطة بالفرد).

وبدأ الاهتمام بجودة الحياة في النصف الثاني من القرن العشرين كمفهوم مرتبط بعلم النفس الايجابي لتحسينها لدى أفراد المجتمع وتعزيز السلوكيات الايجابية واستمتاع الأفراد بحياتهم وشعورهم بالرضا والتفاؤل وإشباع حاجبتهم في ظل الظروف المحيطة بهم. لذلك نجد أن كل فرد على مستوى المجتمع يحقق جودة حياته في جانب معين، فنجد من يحققها في الجانب الاجتماعي، وهناك من يحققها في الجانب الديني، وآخر في الجانب النفسي، وكذا الجانب الاقتصادي، وهناك أيضا من يحققها في الجانب المهني.

ف نجد الأساتذة في ظل اداءهم لمهامهم في المؤسسات التعليمية يسعون جاهدا لتحقيق التوافق النفسي والانتماء الاجتماعي والأمن الصحي وتحسين المستوى المعيشي لهم ولأسرهم، وهذا ما يشير إلى حاجة الأستاذ للإرشاد لتحقيق جودة الحياة بمساعدة مختصين في الإرشاد النفسي المدرسي من خلال البرامج الإرشادية والحصص التحسيسية وبعض التقنيات الإرشادية لمواجهة المشكلات والعراقيل التي تحول دون استقراره النفسي وتكيفه مع محيط عمله والبيئة الخارجية وتقادي الأمراض والتفاعل الايجابي السليم مع التلاميذ وزملاءه خلال أداء مهامه في المؤسسات التربوية.

إذا لكل من مفهومي الحاجات الإرشادية وجودة الحياة فاعلية كبيرة على حياة الأستاذ سواء المهنية أو اليومية لذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على طبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات، حيث تناولت الباحثة الحاجات الإرشادية وعلاقتها بجودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي حيث تعد هذه المهنة الوحيدة التي تسعى لتبليغ رسالة نبيلة ليس للتلميذ فقط

وإنما للمجتمع بأكمله، و نظرا للمرحلة العمرية التي يكون فيها التلميذ في هذا الطور لأنها من أهم المراحل الهامة جدا في حياة التلميذ ومن المراحل الحرجة في المراحل النمائية (المراهقة)، ومرحلة تعدد لبناء مشروعه الشخصي.

لهذا جاءت هذه الدراسة لمعرفة مستويات كل من متغير الحاجات الإرشادية وكذا متغير جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي، ولمعرفة ترتيب هذه لحاجات الإرشادية لديهم ومعرفة العلاقة بين الحاجات الإرشادية وجودة الحياة لديهم والكشف عن الفروق فيهما في الجنس، الأقدمية في الوظيفة والصفة.

اعتمدنا في دراستنا هذه على جانبين: جانب النظري وجانب ميداني:

شمل الجانب النظري أربعة فصول:

الفصل الأول المدخل إلى الدراسة تضمن مشكلة الدراسة، الفرضيات وأهداف الدراسة وأهميتها وتحديد مختلف المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

والفصل الثاني الذي تناول الحاجات الإرشادية تضمن تعريف الحاجة من ثم تعريف الحاجات الإرشادية، ومجالاتها، والنظريات المفسرة لها، مبررات الحاجة الإرشادية، والحاجات الإرشادية لدى أساتذة المرحلة الثانوية، أهمية تحديدها، وخطوات تحديدها والمعوقات التي تحول دون تقدير هذه الحاجات الارشادية.

والفصل الثالث بعنوان جودة الحياة وتضمن الفصل مفهوم جودة الحياة وأبعادها ومؤشراتها، ومظاهرها والتوجهات النظرية المفسرة لها، كما احتوى على النموذج النظري العربي لجودة الحياة، وأخيرا معوقات جودة الحياة.

والفصل الرابع بعنوان الدراسات السابقة وتضمن الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بمتغير الحاجات الارشادية ومن ثم التعقيب عليها، كما احتوى الدراسات العربية والاجنبية المتعلقة بمتغير جودة الحياة، ومن ثم التعقيب عليها.

والجانب الميداني شمل فصلين هما:

الفصل الخامس وتضمن مختلف الإجراءات المنهجية للدراسة فتناول منهج الدراسة والدراسة الاستطلاعية ثم أدوات الدراسة وخصائصها السيكميتريّة، والتعريف بمجتمع الدراسة والعينة وتحديد خصائصها، واستخراج معايير تفسير النتائج، والمؤشرات الإحصائية تحديد الأساليب الإحصائية التي عولجت بها البيانات، وإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية. والفصل الخامس الذي تضمن تحليل وعرض النتائج، وشمل مناقشتها وتفسيرها وصولاً إلى خلاصة النتائج والاقتراحات.

واعتمدت الدراسة على مجموعة من المراجع العربية والأجنبية منها كتب ودراسات وأبحاث منشورة وغير منشورة، والتي رفقت بقائمة لها في آخر الدراسة متبوعة بقائمة الملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة

- 1- مشكلة الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهمية الدراسة
- 4- أهداف الدراسة
- 5- المفاهيم الإجرائية للدراسة
- 6- حدود الدراسة

1- مشكلة الدراسة:

يُعتبر التعليم من المواضيع الرئيسية التي ظلت تحظى باهتمام العلماء والمفكرين ورجال التربية وعلم النفس على مر العصور، ولا تقتصر اهتماماته على المؤسسات فحسب، بل هو موضع اهتمام مجتمع بأسره، فلا تحده سن معينة، ولا مكان محدد، بل هو عملية مستمرة، باعتباره نوع من تعديل السلوك، وعليه فإنه لا يمكن إنكار حقيقة أن المنظومة التربوية والتعليمية لأي مجتمع هي بمثابة حجر الأساس التي تعلو بها باقي أعمدة المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والأمنية.

فالتعليم مثل الماء الذي يجعل كل شيء حي، وبفساده ينهار كل شيء، حيث يجعل المجتمع يغرق في حالة لا نهائية من الفوضى، لذلك فإن إعطاء المنظومة التربوية التعليمية الأهمية القصوى لهو أمر لا بدّ منها لبناء مجتمع قوي متجانس خال من الفوضى والفساد، وهو ما أثبتته التجارب الدولية، بما لا يدع مجالا لشك أن بداية التقدم الحقيقية والوحيدة تكمن في أهمية التعلم وتطبيق كل ما يتم تعلمه على أرض الواقع، وأنّ الدول التي أحرزت شوطا كبيرا من التقدم، قد حققتها من خلال التعليم الجاد والمفيد (مفيتح، 2016، ص134)، فلا يختلف اثنان أن مهنة التعليم من أصعب المهن وأهمها في حياة الشعوب والتي تحتاج إلى جهد كبير يتناسب مع ما يبذله المعلم من جهود، لأن المعلم هو الأساس في العملية التعليمية والتربوية لأي دولة، وينعكس نجاحها على مدى تقدم الدولة وبناء مجتمعها بشكل سليم. (حسن، 2018، ص02) ونظرا لأهمية هذه المهنة، فقد عبر عنها شاندلر Chandler في كتابه التربية والمعلم الجديد: «بأنها المهنة الأم لكل المهن الأخرى كما أنها لازمة لها، وتعتبر المصدر الأساسي الذي يمهد للمهن الأخرى ويمدها بالعناصر البشرية المؤهلة علميا واجتماعيا وفنيا وأخلاقيا، لأنها تتعدى مجرد المهنة العادية فكل المهن ماعدا مهنة التعليم تعد الأفراد للقيام بمهام محددة في نطاق مهنة قبل أن يصلوا إلى سن التخصص في أية مهنة» (دشاش، 2014، ص 221)

فتمتية المجتمعات عامة والجزائر خاصة مرهونة بتمتية الثروة البشرية، والأستاذ هو أساس هذه الثروة البشرية فهو الذي يخرج أجيالا ممن سيكونون في المستقبل علماء، أطباء، قادة...فهو عنصرا أساسيا في تطوير العملية التربوية، التي تتجسد في ثلاث مراحل الابتدائي، المتوسط والثانوي، ويعد هذا الأخير أحد أهم حلقات التعليم في جميع دول العالم،

وهناك اتفاق عام حول الحاجة لإعادة التفكير في دور ومكانة التعليم الثانوي كجزء من إعادة هندسة النظم التعليمية، فلقد باتت معظم الدول تعطي أهمية كبرى للتعليم الثانوي ليس فقط كونه حلقة لا غنى عنها في النظام التعليمي ولكن أيضا كمجال ذي أهمية كبرى للشباب الذين أصبحت مسألة تعليمهم ذات أولوية كبرى لكل من الدول النامية والمتقدمة على حد سواء (عاشور، 2006، ص10).

ويعد الطور الثانوي اللبنة الأساسية لبناء مستقبل هذه الثروة البشرية. فالأساتذة في هذه المرحلة يسعون جاهدين لتحقيق الأفضل من خلال مهامهم التي تتجسد في نشاطات بيداغوجية، وأخرى تربوية، ففي ظل أداء مهامهم ونشاطاتهم ومسؤولياتهم فإنه يحتاج إلى عناية فائقة في عملية تكوينه و تدريبه، ولكي يقوم بعمله على أكمل وجه خاصة في كيفية التعامل مع التلاميذ باعتبارهم محور العملية ككل وخاصة في المرحلة الثانوية فهو يمارس مهنة تتطلب منه الإلمام الجيد بجميع متطلباتها خاصة منها ما تعلق بالجانب المعرفي والنفسي له أو لتلاميذه الذين يشرف عليهم، مما يجعل أستاذ التعليم الثانوي عرضة للعديد من المشكلات (شارف خوجة مليكة، 2010).

إن العديد من العوامل تؤثر على نوعية الحياة داخل المؤسسة التربوية وهي ناتجة عن الجو العام الذي يؤدي فيه عمله كاحتفاظ الأقسام، التغيير المستمر في المناهج والبرامج والمقررات الدراسية، ضعف الوضع الاقتصادي الاجتماعي، سوء العلاقات المهنية داخل المدرسة، نقص التكوين والإعداد المهني كلها مؤشرات دالة تساهم في صياغة جملة من الأعراض النفسية كالخوف والقلق والتوتر وهذا ما يؤثر سلبا على أدائهم، فهو يسعى في أداء واجباته البيداغوجية والمهنية للوصول إلى مستوى عال من جودة الحياة، غير أن الشعور بجودة الحياة يمثل امرا نسبيا، لأنه يرتبط بالعديد من العوامل الذاتية مثل المفهوم الإيجابي للذات والرضا عن الحياة وعن العمل والحالة الاجتماعية والسعادة التي يشعر بها الفرد، كما ترتبط ببعض العوامل الموضوعية مثل الإمكانية المادية المتاحة، والدخل، ونظافة البيئة، والحالة الصحية، والحالة السكنية والوظيفية، ومستوى التعليم غير ذلك من العوامل التي تؤثر على الفرد، ولهذا فإن مفهوم جودة الحياة يركز على الجوانب الإيجابية لحياة الفرد، كما اعتبرته منظمة الصحة العالمية للصحة النفسية "بأنها ليست مجرد الخلو من المرض، ولكنه حالة أكثر إيجابية تبدو في الصلاحية الجسمية والانفعالية والاجتماعية أساسا لتفسير مفهوم جودة الحياة، لذلك فإن الاهتمام بدراسة جودة الحياة صار مطلباً رئيساً وضرورة ملحة نظراً

لشموله لجميع الجوانب الحياتية، وأكدت دراسة (الكبيسي 2016) انه اصبح لازما للإمام بتهيئة الظروف المادية والاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وعموما المجتمع ومؤسساته، وكذلك الإمام بدراسة الجوانب النفسية والشخصية بما يضمن تكيفهم الايجابي واستمرار عطاءهم وإبداعهم العملي والتربوي والاجتماعي، لذلك فإن جودة الحياة عند أستاذ التعليم الثانوي تنعكس على عمله ومردوده التربوي وتفاعله مع الأطراف العملية التعليمية والرضا عن الحياة والصحة النفسية والتكيف في الوسط المدرسي وتحقيق السعادة والرضى، وفي هذا الصدد أكد (ابراهيم، 2013) على أن التمتع بالقدرة العالية في جودة الحياة الملائمة لبيئة العمل التربوي يولد اندفاعا عاليا لدى المعلمين لتحقيق أهدافهم فجودة الحياة الجيدة لدى المعلمين تتم في مجملها عن جودة الخدمات المادية والاجتماعية المقدمة لهم.

وكذلك تعني رضاهم وإحساسهم بالاكتماء بالسعادة وازدياد الرغبة في الحياة والعمل، فجودة الحياة مفهوم متكامل شامل لجميع جوانب الحياة وبالتالي يسعى الأستاذ من خلال أدواره في العمل خاصة وفي الأسرة والمجتمع عامة لإشباع حاجته النفسية والاجتماعية والمهنية والأكاديمية والجسمية، كما تناولته الجوهرى (1996) "إن جودة الحياة هي البناء الكلي الذي يتكون من مجموعة المتغيرات التي تهدف إلى إشباع الحاجات الأساسية للأفراد الذين يعيشون في نطاق هذه الحياة، بحيث يمكن قياس هذا الإشباع بمؤشرات موضوعية تقيس الإمكانيات المتدفقة على الفرد ومؤشرات ذاتية تقيس قدر الإشباع الذي تحقق". (الغندور، 1999، ص28)، إذ لا تقتصر هنا الحاجات الأساسية على الحاجات الفيزيولوجية والصحية وإنما تمتد لتشمل جميع الحاجات الإرشادية (النفسية الاجتماعية، النفسية، الأكاديمية، المهنية...) وتعد هذه الحاجات من الجوانب المهمة في حياة الأفراد عامة و في حياة الأستاذ خاصة الذي وجب دراستها والوقوف عليها.

كما يرى (زهران، 2005) "أنها شيء ضروري لاستقرار الحياة نفسها (حاجة فسيولوجية)، أو للحياة بأسلوب أفضل (حاجة نفسية)، وبدون إشباعها يكون الفرد سيء التوافق والحاجات توجه سلوك الكائن الحي. وفهم هذه الحاجات وطرق إشباعها يحسن من قدرتنا على مساعدته للوصول إلى أفضل مستوى للنمو النفسي والصحي والتوافق، حيث خلص كل من (ديسي وريان Deci & Ryan, 2000) أن وصول الفرد إلى حالة من التكامل في الشخصية والنمو الاجتماعي ينتج عن إشباع لحاجاته النفسية والاجتماعية والتربوية، وهذا ما يدفع الفرد لتبني معايير وقيم وسلوك الجماعة والمجتمع والتكامل الاجتماعي، وأن

عدم إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى التشتت والاغتراب (مخير، 2013، ص114) فالأستاذ في مرحلة التعليم الثانوي في ظل توافقه و تحقيقه للرضا عن الحياة والاستقرار النفسي وفي ظل الإصلاحات والتغيرات العديدة في ظروف العمل في ظل موجة كوفيد(19)الذي اجتاحت العالم كله، وكذا صدور القوانين الجديدة والتعديلات في المناهج والبرامج وطرق التقويم البيداغوجي، والحوادث المتكررة، وكذا تزايد الوعي لدى الأولياء والتلاميذ.

صار يفتقر للعديد من الحاجات الإرشادية منها أكاديمية، صحية وأخرى نفسية واجتماعية، وخاصة في هذه المرحلة التي تعتبر من أهم المراحل في حياة التلميذ، وترى (لزرع و نيس، 2015) كما أن التلميذ بحاجة للتوجيه والإرشاد فإن للأستاذ حاجات إرشادية من قبل ذوي الخبرة في هذا المجال لكي يتمكن من أداء مهامه على أكمل وجه، فنجد حياة الأستاذ مليئة بمتطلبات وحاجات متنوعة، منها ماهي متعلقة بالجانب الصحي كتوفير بعض الخدمات الصحية، والضغط الاجتماعي في التعامل مع المراهقين مختلفي الطباع والتفاعل مع الإدارة المدرسية وكذا الأولياء، وحاجات نفسية كعدم القدرة على التحكم في الانفعالات والخجل من التدخل في النشاطات والمجالس.

إن واقع الضغوطات الأكاديمية كطول المناهج والإضرابات المتكررة وحوادث العنف وعدم توفير الوسائل البيداغوجية التي تعين الأستاذ على أداء مهامه البيداغوجية من الضروريات التي لا يمكن السكوت عنها، حيث يرى ويركز (الخطيب، 2014، ص51) الحاجة الشديدة للإرشاد في المؤسسات التعليمية والتربوية كالمدارس والجامعات، وذلك لزيادة الكبيرة في أعداد التلاميذ في كل موسم دراسي، وأيضا تنوع الشعب يشكل تحدياً آخر، ودخول التكنولوجيا بتلك المؤسسات كل تلك المتغيرات قد تؤدي إلى حالات من القلق والارتباك، مما يتطلب من تلك الكوادر البشرية أن تواكبها وتتكيف معها، وفي بعض الأحيان قد يعجز الكثيرون عن الوصول إلى حالة التكيف والتوافق النفسي مما يجعل لديهم حاجة كبيرة للإرشاد.

إن أهمية الإرشاد في المراحل التعليمية المختلفة جعلته حاجة ملحة لتحقيق أفضل النتائج كما ترى (سراي، 2017) أن الأستاذ الذي يريد النجاح والتفوق في إدارة صفه يحتاج إلى الإرشاد، لأن شروط الإدارة الجيدة للصف تستدعي من المعلم الرجوع إلى الإرشاد النفسي حيث يستفيد منه من خلال الحاجة إلى الإرشاد، ومعرفة أهدافه كذلك ومدى

أهمية نظريات الإرشاد في مجال التعليم، ومساعدتهم على التعرف على إمكانياتهم وأساليب تحقيق التكيف في العمل والحياة التوافق الاجتماعي والمهني، والرضا عن حياتهم و تحقيق السعادة والإدراك الإيجابي لذواتهم وما يحيط بهم، لذلك جاءت هذه الدراسة لتمكنهم من تحديد حاجتهم الإرشادية التي يرغبون فيها، وفي ظل التغيرات التي تشهدها الحياة المعاصرة في جميع مجالات الحياة، والتي قد أفرزت مشكلات كثيرة، الأمر الذي أدى إلى زيادة حاجات الأستاذ وتنوع أساليب إشباعها، وزيادة أعبائه النفسية وتعدد وسائل التوافق التي يجب عليه إتباعها في مواجهة هذه التغيرات وتأثيرها على الصحة النفسية وجودة الحياة.

وعلى الرغم من تناول العديد من الدراسات لمتغيري الحاجات الإرشادية وجودة الحياة في علاقة كل منهم بمتغيرات أخرى، إلا أنه لم تظهر (في حدود علم الباحثة) دراسة تدرس العلاقة بين الحاجات الإرشادية وجودة الحياة لدى أستاذ التعليم الثانوي.

استنادا إلى المبررات أنفة الذكر وفي ظل ما توصلت إليه الدراسات والأبحاث السابقة وظروف الحياة التي يعيشها مجتمعنا الحالي بشكل عام والأستاذ بشكل خاص، جاءت هذه الدراسة: لدراسة علاقة الحاجات الإرشادية بجودة الحياة لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي لولاية توقرت. ويمكن تحديد إشكالية الدراسة في محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما مستوى الحاجات الإرشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي؟

1-1- ما مستوى بعد الحاجات الإرشادية الصحية لدى أساتذة التعليم الثانوي؟

1-2- ما مستوى بعد الحاجات الإرشادية الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الثانوي؟

1-3- ما مستوى بعد الحاجات الإرشادية الاجتماعية لدى أساتذة التعليم الثانوي؟

1-4- ما مستوى بعد الحاجات الإرشادية النفسية لدى أساتذة التعليم الثانوي؟

2- ما مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية بين الحاجات الإرشادية وجودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي؟

4- هل توجد فروق بين الذكور والاناث من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس الحاجات الإرشادية؟

5- هل توجد فروق بين الذكور والاناث من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس جودة الحياة؟
6- هل توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي على مقياس الحاجات الإرشادية تبعاً للأقدمية في الوظيفة؟

7- هل توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي على مقياس جودة الحياة تبعاً للأقدمية في الوظيفة؟

8- هل توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي على مقياس الحاجات الإرشادية تبعاً للصفة؟

9- هل توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي على مقياس جودة الحياة تبعاً للصفة؟

2- فرضيات الدراسة:

1- يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض للحاجات الإرشادية.

ويندرج تحت الفرضية الأولى الفرضيات الجزئية التالية:

1-1- يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض في بعد الحاجات الإرشادية الصحية.

1-2- يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض في بعد الحاجات الإرشادية الأكاديمية.

1-3- يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض في بعد الحاجات الإرشادية الاجتماعية.

1-4- يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض في بعد الحاجات الإرشادية النفسية.

2- يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى جودة حياة مرتفع.

3 توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الحاجات الإرشادية وجودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي.

4- لا توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس الحاجات الإرشادية.

5- لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس جودة الحياة.

6- لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أساتذة التعليم الثانوي من لديهم أقدمية في الوظيفة (10 سنوات فأقل/أكثر من 10 سنوات) على مقياس الحاجات الإرشادية.

7- لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أساتذة التعليم الثانوي من لديهم أقدمية في الوظيفة (10 سنوات فأقل/أكثر من 10 سنوات) على مقياس جودة الحياة.

8- لا يوجد اختلاف دال احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في رتب درجات قياس الحاجات الإرشادية باختلاف صفة أستاذ التعليم الثانوي (متربص/مرسم/مستخلف).

9- لا يوجد اختلاف دال احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في رتب درجات قياس جودة الحياة باختلاف صفة أستاذ التعليم الثانوي (متربص/مرسم/مستخلف).

3- أهمية الدراسة:

يعتبر الإرشاد النفسي المدرسي ضروري لحسن سير العملية التربوية، ولقد زادت الحاجة له في وقتنا الحالي نتيجة لما حدث من حوادث في العالم ككل وتغيرات في المناهج والبرامج دون مراعاة توفير الإمكانيات لتطبيقها والتغيير في النظام التعليمي وفي التقويم البيداغوجي في كل موسم دراسي تقريبا في جميع الأطوار (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، ففي هذا الطور الأخير ومع كثرة و تفرع الشعب وتطوير وتغيير في المقررات الدراسية وتضخم الحجم الساعي وصدور قوانين جعلت الأساتذة في ضغط وحيرة وعدم رضا أثر على نموه الشخصي ومردوده الأكاديمي وتطوره الاجتماعي وجودة حياته ككل.

ومن هنا تكمن أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على الحاجات الإرشادية لأساتذة التعليم الثانوي.

1- الكشف عن الحاجات الإرشادية لأساتذة التعليم الثانوي وتصنيفها حسب الأهمية بالنسبة للأساتذة بالطور الثانوي.

2- معرفة واقع جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي.

3- إيلاء الاهتمام بفئة محددة من المجتمع والتي يفترض أنها مثال لمستويات الصحة النفسية العالية لأنه هو أهم محاور العملية التعليمية التي يتوجب توفرها في البيئات التعليمية كونها البيئة الأساسية لتكوين شخصية سوية منتجة فعالة في المجتمع، والتي يلعب فيها الأساتذة دورا محوريا هاما.

4- تتمثل أهمية الدراسة في اعتبارها تناولت موضوع جديد على حد علم الباحثة والمتمثل في علاقة الحاجات الإرشادية بجودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي.

5- كما تساهم هذه الدراسة في تقديم اقتراحات وتوصيات للمهتمين بالمجال التربوي بغية الرفع من أداء أستاذ التعليم الثانوي وبالتالي نجاح الأهداف التربوية.

6- كما تعتبر هذه الدراسة حلقة وصل بين علم النفس المدرسي والإرشاد النفسي، لأن الخدمات التي يقدمها علم النفس المدرسي في البيئة المدرسية تكون من خلال الإرشاد المدرسي، وكذلك من خلال محاولة دراسة الحاجات الإرشادية في الوسط المدرسي لأهم عنصر من عناصر العملية التعليمية (الأستاذ).

7- كما تعد هذه الدراسة مساهمة متواضعة في مجال البحث العلمي، فالنتائج التي ستتحصل عليها هذه الدراسة ستكون انطلاقة لبحوث ودراسات أخرى في مجال علم النفس المدرسي كما ستساهم في إثراء المكتبة الجامعية خاصة أمام حداثة الموضوع.

8- ضرورة تحديد الحاجات الإرشادية للأساتذة كركيزة أساسية إلى عملية إرشادية تسعى أهدافها لبناء برنامج إرشادي مخططا تخطيطا علميا.

9- وتكمن الأهمية التطبيقية للموضوع في الدراسة الذي يتناولها وهي دراسة علاقة الحاجات الإرشادية بجودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي وأيضا لما يكتسبه موضوع الحاجات الإرشادية من أهمية في مجال علم النفس المدرسي.

4- أهداف الدراسة:

يعتبر موضوع الدراسة الحالية من بين أحدث المواضيع التي لم تعالج سابقا في وطننا العربي في حدود علم الباحثة ويهدف من وراءه إلى ما يلي:

- تصميم أداة موضوعية لقياس الحاجات الإرشادية والتحقق من صدقها وثباتها.

- الكشف عن مستوى الحاجات النفسية لدى أساتذة التعليم الثانوي

- الكشف عن مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي
- التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الحاجات الإرشادية وجودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي.
- معرفة الفروق في الحاجات الإرشادية تبعا للمتغيرات التالية (الجنس، الأقدمية في الوظيفة، الصفة).
- معرفة الفروق في جودة الحياة تبعا للمتغيرات التالية (الجنس، الأقدمية في الوظيفة، الصفة).

5- المفاهيم الإجرائية للدراسة:

تطرقنا في الدراسة إلى المفاهيم التالية:

5-1- الحاجات الإرشادية:

هي مجمل الحاجات (حاجات الصحية، ونفسية، واجتماعية، وأكاديمية) التي تحفز سلوك أستاذ التعليم الثانوي والتي يؤدي افتقادها إلى التأثير السلبي على أدائه لمهامه وعلى توافقه مع بيئته وتوازنه في جميع النواحي، والمعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها أساتذة مرحلة التعليم الثانوي على مقياس الحاجات الإرشادية المعد من طرف الباحثة.

وتشمل هذه الحاجات ما يلي:

- **الحاجات الصحية:** هي الحاجات التي يؤدي افتقارها إلى التأثير عن الصحة العامة لأستاذ التعليم الثانوي وفقدان توازنه الجسدي، وتتمثل في الدرجة التي يحصل عليها أساتذة التعليم الثانوي على بعد الحاجات الصحية.
- **الحاجات الأكاديمية:** وهي الحاجات التي تنشأ من افتقار أستاذ التعليم الثانوي للإمكانات المادية والمعنوية التي تجعله يقصر أو يعجز عن قيامه بأداء وظيفته في المؤسسة التربوية، وتتمثل في الدرجة التي يحصل عليها أساتذة التعليم الثانوي في بعد الحاجات الأكاديمية.
- **الحاجات الاجتماعية:** وهي الحاجات التي تنشأ لدى أستاذ التعليم الثانوي نتيجة لعدم قدرته على التوافق مع البيئة المدرسية، وتتمثل في الدرجة التي يحصل عليها أساتذة التعليم الثانوي في بعد الحاجات الاجتماعية

- **الحاجات النفسية:** هي افتقار أستاذ التعليم الثانوي لشيء ما يجعله في حالة من التوتر وعدم الاتزان النفسي تدفعه للقيام بسلوكيات معينة لإشباعها لخفض التوتر والعيش في استقرار نفسي، وتتمثل في الدرجة التي يحصل عليها أساتذة التعليم الثانوي في بعد الحاجات النفسية.

5-2- جودة الحياة:

تتمثل في مستوى الرضا العام وشعور أستاذ التعليم الثانوي بالسعادة، التي تنعكس على جوانب حياته (الصحية، النفسية الاجتماعية، البيئية)، والمعبّر عنها بالدرجة التي يحصل عليها أساتذة مرحلة التعليم الثانوي على مقياس جودة الحياة المختصر المعد من طرف منظمة الصحة العالمية (1996).

6-حدود الدراسة:

تحدد كل دراسة بالموضوع الذي تدرسه، والدراسة الحالية تتمثل في دراسة علاقة الحاجات الإرشادية بجودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي.

كما تتحدد الدراسة أيضا بالعينة المستهدفة والمتمثلة في أساتذة التعليم الثانوي بولاية توقرت للسنة الدراسية 2024/2023 من الجنسين ذكورا وإناثا ولمختلف المواد.

وتتحدد الدراسة أيضا بالمقاييس والأدوات المستخدمة فيها، وهي مقياس الحاجات الإرشادية ومقياس جودة الحياة.

الحدود الزمانية: تجرى الدراسة الحالية في الفصل الأول و الثاني من الموسم

الدراسي 2024/2023

الحدود المكانية: ثانويات ولاية توقرت

الحدود البشرية: 300 أستاذ وأستاذة من أساتذة التعليم الثانوي بولاية توقرت

الفصل الثاني

الحاجات الإرشادية

تمهيد

- 1- تعريف الحاجة
 - 2- تعريف الحاجات الإرشادية
 - 3- مجالات الحاجات الإرشادية
 - 4- النظريات المفسرة للحاجات
 - 5- مبررات الحاجة الإرشادية
 - 6- الحاجات الارشادية لأساتذة المرحلة الثانوية
 - 7- أهمية تحديد الحاجات الارشادية لأساتذة المرحلة الثانوية
 - 8- خطوات تقدير الحاجات الارشادية
 - 9- معوقات تقدير الحاجات الارشادية
- خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد الحاجات الإرشادية بمثابة الجزء الأساس من تكوين الفرد النفسي، حيث أنها تؤثر في شخصيته وتدفعه إلى انتهاج سلوك يصل به إلى إشباع تلك الحاجات، فيعيش الفرد معظم حياته في حالة من السعي المتواصل لإشباع حاجاته وخفض توتراته وتحقيق أهدافه حتى أنه يمكننا اعتبار الحياة البشرية وكأنها سلسلة من الحاجات والمحاولات لإشباعها.

1- تعريف الحاجة:

تعددت التعريفات التي تناولت الحاجة، ويعود ذلك إلى تعدد آراء الباحثين والنظريات المفسرة لها، إذ يعرفها كل من وجهة نظره الخاصة إلا أنه يوجد توافق حول مفهوم الحاجة ومجالاتها والتمثلة فيما يلي:

- يشير مفهوم الحاجة كما عرفها خليفة (2000، ص78) إلى أن الحاجة تعبر عن شعور الكائن الحي بالافتقاد لشيء معين، فهي الحالة التي يصل إليها الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء ما والذي إذا ما وجد تحقق الإشباع، وبالتالي يمكننا القول أن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي.

- ويرى الشرقاوي (2004، ص142) أن الحاجة هي مطلب الفرد للبقاء والنمو أو الصحة أو القبول الاجتماعي وتنشأ الحاجة في حالة شعور الفرد بحالة من عدم التوازن البيولوجي أو النفسي.

- ويضيف كل من أحمد وسليمان (2002، ص135) أن الحاجة تعني الافتقار إلى شيء ما وإذا ما وجد تحقق الإشباع، والحاجة شيء ضروري لاستقرار الحياة وبدون إشباعها يصبح الفرد سيء التوافق.

- بينما يوضح صبحي (2011، ص53) إلى قوة دافعة تدفع الفرد إلى القيام بسلوك ما.

- في حين يعرف زعطوط (2019، ص11) الحاجة على أنها حالة يمر بها الجسم من اللاتوازن تفرض احتياجها للإشباع وعند تحقيق الإشباع يعود الجسم للتوازن، وهي أيضا رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته المختلفة التي يعاني منها وتسبب له حالة من الضيق أو الانزعاج ويسعى الفرد باستمرار لإشباع حاجاته والتخفيف من مشكلاته.

- نستخلص من كل التعريفات المطروحة أن الحاجة هي مجموعة من المطالب والرغبات الأساسية التي يسعى الإنسان جاهدا لتبليتها، تظهر في حالات اللاتوازن الجسدية والنفسية والاجتماعية.

2- مفهوم الحاجات الارشادية:

فقد تعددت التعريفات التي تناولته وتباينت من مرحلة تعليمية لأخرى ومن فترة زمنية لأخرى - فيرى العاني والغافري (2019، ص185) أن الحاجات الارشادية هي الحاجات التي يرى الفرد أنها ضرورية لمساعدته في حل مشكلاته الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والأسرية والمهنية، وهي مشكلات حقيقية لا يستطيع الفرد حلها بنفسه وتعوق تكيفه السوي، وتتضمن عدد من الحاجات هي (الحاجات الأكاديمية - الحاجات النفسية - الحاجات الاجتماعية - الحاجات الأسرية - الحاجات المهنية).

- وتعرف البيشي (2008، ص5) الحاجات الارشادية بأنها مهارة أو نمط سلوكي أو معرفي تظهر في سلوك الشخص ويتم اكتسابها من خلال التدريب عليها وتزويده بها.

- وتشير المعيني (2002، ص17) إلى أن الحاجات الارشادية تعبر عن رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته التي تسبب له ضيقا وإزعاجا إلى شخص آخر أو أشخاص آخرين بقصد إشباع حاجاته والتخلص من مشكلاته حتى يتمكن من التفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه بأسلوب ايجابي وبصورة فعالة.

- أما عبد الخالق (2017، ص13) فيعرف الحاجات الارشادية على أنه حالة نفسية أو مشكلة اجتماعية أو حالة نقص تتسبب في شعور الفرد بالضيق وتتطلب التغيير أو التعديل، أو تقديم الحلول، وإذا حدث هذا التغيير فإن نوعية حياة الفرد تتحسن، وتصبح أكثر رفاهية وسعادة، ويتم هذا التعديل بطرائق شتى، منها تقديم المشورة أو النصح أو بإنشاء الدولة لبرامج معينة.

- ويوضح ريغي (2021، ص240) أن الحاجات الارشادية تشير إلى حالات من النقص والاحتياج للإشباع في الكل من المجال النفسي، والاجتماعي، والديني، والأكاديمي،

والجنسي، والتوافق مع البيئة الجديدة، حيث يتم الإشباع من خلال ما يقدمه المتخصصون في مجال الإرشاد النفسي.

- ويشير الرويلي (2010، ص4) إلى أن الحاجات الإرشادية ترتبط بجوانب مختلفة من حياة الفرد، ولا يتهياً له إشباعها من تلقاء نفسه بل يحتاج إلى مساعدة من متخصص لإشباع تلك الحاجات وتحقيق التوافق.

- ويذكر صبحي (2011، ص46) أن الحاجات الإرشادية تعبر عن حالة من التوتر يعانيها الفرد بسبب وجود بعض جوانب القصور أو النقص في جوانب حياته المختلفة، وهي بمثابة رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته بشكل إيجابي ومنظم بغرض إشباع تلك الحاجات التي لم يتمكن من إشباعها إما لأنه لم يكتشفها بعد أو لأنه اكتشفها ولم يستطع إشباعها بنفسه، ويحتاج لمساعدة إرشادية متخصصة لإشباعها، أيضاً تعبير الفرد عن مشكلاته للتخلص منها والتمكن من التفاعل مع بيئته وتحقيق التوافق.

- ويعرف القضييعين، وفايد، والعدالي (2015، ص289) الحاجات الإرشادية لطلبة الجامعة بأنها حاجة الطلاب للتعبير عن المشكلات المختلفة التي تواجههم وتؤثر سلباً على مستوى أدائهم العلمي إلى متخصص يتقنون به، ويتفهمهم، ويساعدهم في حلها والاستفادة من موارد الجامعة، وإشباع حاجتهم حتى يتمكنوا من التكيف مع بيئتهم الجامعية.

- ويؤكد جمل الليل (2012، ص143) أن الحاجات الإرشادية تشير إلى حاجة الفرد الملحة والمحبطة التي يرى أنه من الضروري التعبير عنها وإشباعها وهذه الحاجة بمثابة جانب من جوانب حياة الفرد ونشاطاته ويتم التعبير عنها من قبل صاحبها، ويقوم المرشد النفسي بمساعدة الفرد على إشباعها بواسطة البرامج الإرشادية.

- في حين يشير رمضان (2013، ص117) إلى أن الحاجات الإرشادية هي الحاجات التي يشعر الفرد بأنه في حاجة إليها في ضوء المشكلات والصعوبات التي يواجهها.

- ويرى كل من عمار وإبراهيم (2013، ص54) أن الحاجات الإرشادية تعبر عن المشكلات الأكاديمية، والثقافية، والنفسية، والاجتماعية، والأخلاقية، والمهنية، التي تواجه الفرد، مع عدم

قدرته على حلها.، ويحتاج لمن يساعده من المتخصصين وأصحاب الخبرة لمساعدته في التعبير عنها وحلها، ومعاونته على التكيف مع المجتمع.

- ويعرف مخلوفي (2017، ص188) الحاجات الارشادية بأنها رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته بشكل منظم، وإيجابي بقصد إشباع حاجاته التي لم يتمكن من إشباعها بنفسه، وذلك للتخلص من تلك المشكلات والتمكن من التكيف والتفاعل مع بيئته ومجتمعه.

- ويعرف القعدان (2018، ص131) الحاجات الارشادية بأنها جميع حاجات الفرد الاجتماعية، والنفسية، والجسمية، والأكاديمية، والصحية التي يعاني منها ولم يستطيع إشباعها، ويكون في حاجة إلى المساعدة وتقديم الخدمات الإرشادية، ليتمكن من تحقيق التوافق مع نفسه ومع بيئته المحيطة.

- وتوضح الأمين (2019، ص605) أن الحاجات الارشادية تشير إلى تعبير الفرد عن مختلف المشكلات التي تواجهه وتؤثر سلباً على مستوى أدائه، ويحتاج لمخصص يثق به ويتفهمه، ويساعده في حلها، حتى يتمكن من التكيف مع بيئته.

- ويعرف ليسيفيسي (Lisievi,2015,p.113) الحاجات الارشادية للمعلم على أنها المهارات الحياتية التي يجب اكتسابها أو تطويرها من أجل التعامل بشكل أفضل مع المشاكل العميقة الموجودة على مختلف المستويات المهنية الهامة التي يجب على المعلمين العمل فيها.

من خلال استقراء التعريفات السابقة، نجد تعدد وجهات النظر التي تناولت الحاجات الارشادية، فالبعض اعتبرها حالة من النقص أو القصور، والبعض الآخر تناولها باعتبارها حالة يصاحبها التوتر وعدم الاتزان إن لم يتم إشباعها، وهناك من عرفها على أنها مطلب رئيسي لتحقيق حالة من الانسجام والتوازن، وبالرغم من تباين وجهات النظر تلك إلا أن الجميع اتفق على أن الحاجة بمثابة المحرك لسلوك الفرد وتوجيهه للتخلص من حالة التوتر والضيق وصولاً لحالة من التوازن النفسي والسعادة.

وفي ضوء ما سبق يمكننا القول إن الحاجات الارشادية ترتبط بالدوافع الكامنة داخل الفرد، وعندما يواجه الفرد مختلف المشكلات الحياتية (نفسية - اجتماعية - مهنية -

أكاديمية - صحية - ثقافية - أخلاقية) تعمل تلك الحاجات على تحريك دوافع الفرد نحو إشباعها لتحقيق حالة من الطمأنينة الانفعالية والهدوء النفسي والتوافق مع النفس ومع الآخرين، وقد يحتاج الفرد لمساعدة إرشادية من ذوي التخصص لتحقيق ذلك.

3- مجالات الحاجات الإرشادية

- يرى أبو زيتون (2014، ص193) أن الحاجات الإرشادية تتضمن عدة مجالات أو جوانب تتمثل في:

- حاجات إرشادية تتعلق بالجوانب الشخصية والانفعالية.
- حاجات إرشادية تتعلق بالجوانب الاجتماعية.
- حاجات إرشادية تتعلق بالجوانب الأكاديمية، والتربوية.
- وتشير ريغي (2021، ص ص241-242) إلى أن الحاجات الإرشادية تتضمن عدد من المجالات وهي:
- المجال النفسي: ويهدف إلى تحقيق التعايش مع الضغوط وضبط النفس والتخلص من القلق والغضب والانفعالات السلبية وتحقيق التوافق النفسي.
- المجال الاجتماعي: ويهدف لبناء علاقات اجتماعية متزنة واكتساب فن التعامل مع المشكلات والتكيف مع البيئة الاجتماعية.
- المجال الأكاديمي: ويهدف إلى اكتساب مهارات الاستدكار والتحكم في قلق الامتحان وتنمية الدافعية للتعلم.
- المجال الديني: يهدف إلى مساعدة الفرد للحفاظ على هويته والتمسك بالأخلاق والقيم، والقيام بالواجبات الدينية في ضوء الانفتاح على الثقافات والديانات الأخرى.
- المجال الجنسي: ويهدف للمساعدة في كيفية التعامل مع الجنس الآخر سواء ضمن علاقات الصداقة أو العلاقات العاطفية قبل الزواج، وكذلك التوعية بكل المخاطر التي تواجه حياتهم الجنسية.

■ مجال التكيف مع البيئة الجديدة: ويهدف لإكساب الفرد مهارات وطرق التعامل والاتصال الفعال مع الآخرين؛ تفادياً لحدوث مشكلات في البيئة الاجتماعية وصولاً للتكيف مع الوسط المحيط.

- أما عبد الفهيم (2015، ص ص 486-487) فيشير إلى أن الحاجات الارشادية تشمل عدة أبعاد هي: حاجات ارشادية نفسية، وحاجات ارشادية أكاديمية، وحاجات ارشادية اجتماعية، وحاجات ارشادية أسرية، وحاجات ارشادية مهنية، وحاجات ارشادية شخصية.

- وأوضح الشكري والسعدية (2016، ص 248) أن الحاجات الإرشادية تتضمن أربعة محاور هي: حاجات ارشادية أكاديمية، وحاجات ارشادية اجتماعية، وحاجات ارشادية نفسية، وحاجات ارشادية إدارية.

- بينما أشار مخلوفي (2017، ص 192) أن الحاجات الإرشادية تتمثل في ثلاث أبعاد هي: حاجات ارشادية دراسية، وحاجات ارشادية نفسية، وحاجات ارشادية اجتماعية.

- في حين صنف حموري (2020، ص ص 53-54) الحاجات الإرشادية في خمس محاور رئيسية وهي: حاجات ارشادية نفسية وحاجات ارشادية تربوية وحاجات ارشادية اجتماعية، وحاجات ارشادية أكاديمية، وحاجات ارشادية مهنية واقتصادية.

4- النظريات المفسرة للحاجات

نظرا لأهمية الحاجات ودورها الفاعل في تحقيق التوازن في حياة الفرد سواء من الناحية النفسية أو الاجتماعية أو الاسرية أو المهنية؛ فقد ظهرت العديد من النظريات التي حاولت دراسة الحاجات الانسانية وتحديدها وتصنيفها في أطر محددة، ومن أهم تلك النظريات:

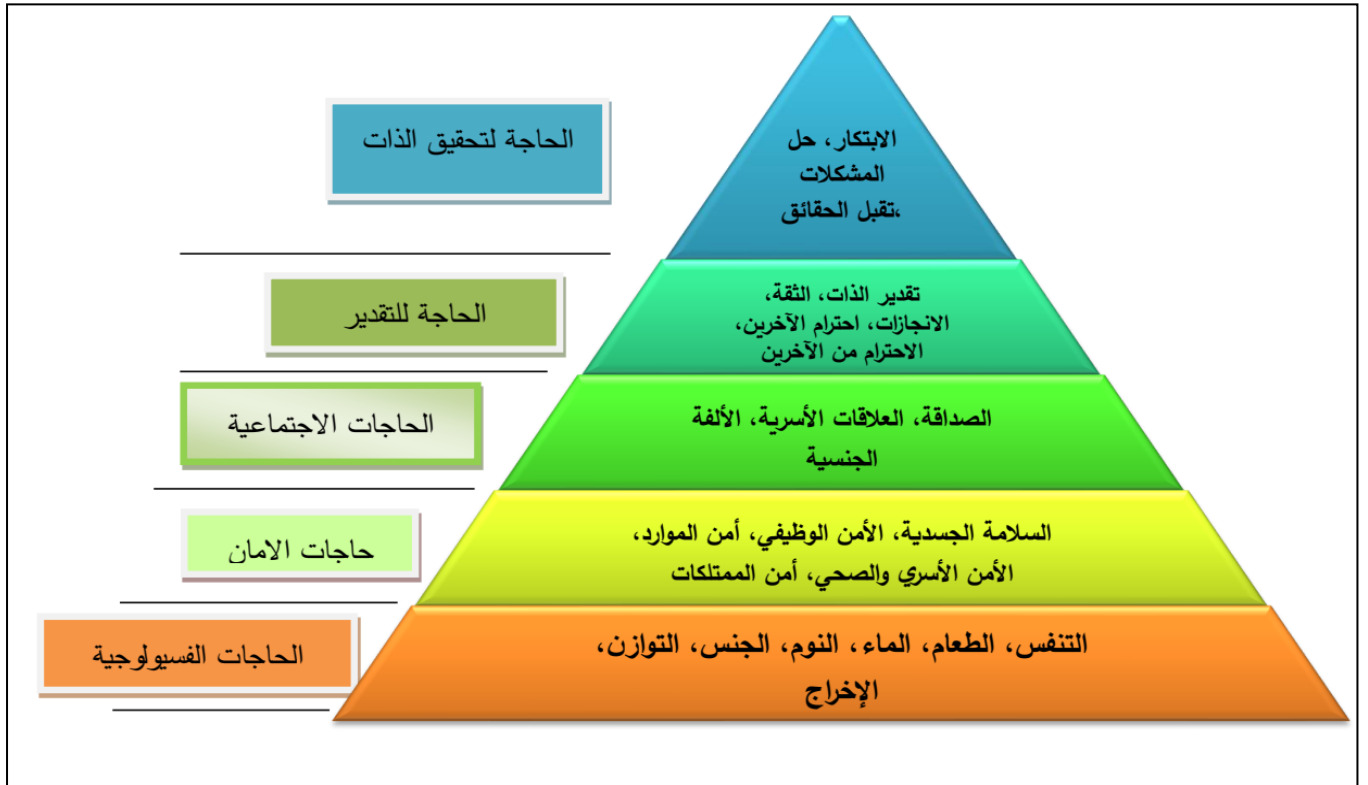
4-1- نظرية ماسلو:

قدم العالم إبرهام ماسلو Abraham Maslow نظرية تتناول من خلالها الحاجات الانسانية وفق تسلسل هرمي يبدأ من الحاجات الأدنى ثم الأعلى فالأعلى وتعمل هذه الحاجات على توجيه سلوك الفرد وفق الترتيب التالي: حاجات فسيولوجية - الحاجة إلى الأمن والسلامة - الحاجة للحب والانتماء - الحاجة للاحترام والتقدير - الحاجة لتحقيق الذات.

وتضيف العارف (2015، ص ص 45-46) أن الفرد عندما يلبي الحاجات الأساسية المبكرة كالغرائز يتحرر لتنمية الحاجات ذات المرتبة الأعلى، ويتكون الهرم الذي يبدأ بالحاجات الأساسية من:

- (1) الحاجات الفسيولوجية Physiological Needs: مثل الطعام والشراب والجنس والراحة.
- (2) حاجة الأمن Security Needs: تشمل الحاجة للوقاية والابتعاد عن المخاطر.
- (3) الحاجة للحب والانتماء Love and Belonging Needs: كالحاجة إلى العلاقات مع الناس والحاجة للانتماء لجماعة.
- (4) الحاجة إلى تقدير الذات Esteem Needs: كالحاجة إلى الثقة بالنفس وشعور الفرد بقيمته وقوته.
- (5) الحاجة إلى تحقيق الذات Self-actualization Needs: وهذه الحاجة لا يمكن الوصول إليها إلا عندما تشبع أو يتم اشباع الحاجات التي دونها في هرم الحاجات.

شكل (1) التنظيم الهرمي لحاجات ماسلو



ويمكننا القول إن ماسلو في تنظيم نظريته الهرمية استند إلى عدد من المسلمات الأساسية تمثلت في الآتي: (سالم، 2022، ص212)

- تنظيم حاجات الإنسان في شكل هرمي متدرج يبدأ بالحاجات الفسيولوجية ثم حاجات الأمن، ثم حاجات الانتماء، ثم حاجات تقدير الذات، ثم حاجات تحقيق الذات ثم حاجات الفهم والمعرفة.

- يتطلع الفرد دائماً للحصول على أشياء مختلفة، ومن ثم لا تشبع الحاجات كاملة، فما أن تشبع حاجة حتى تقل أهميتها وتبرز حاجة أخرى وهكذا يبقى الفرد في حالة تعبئة مستمرة من الطاقة.

- تتوقف الحاجات بعد إشباعها من دافع السلوك ويتحرك سلوك الفرد عند تأثر حاجات أخرى لم تشبع.

- تتداخل الحاجات فيما بينها فما دامت الحاجة لا تختفي عندما تبرز حاجة فإن الحاجات لا تشبع إلا جزئياً.

وفي المستوى التالي تأتي الحاجات ما بعد الأساسية والتي لن يهتم بها الفرد إلا إذا أشبع حاجاته الأساسية، وتشمل هذه الحاجات كل من الدوافع الجمالية والمعرفية ذات الصلة بفضائل الخير والحب واكتساب المعرفة وتذوق الجمال، وقد يكون ظهور بعض من تلك الحاجات معتمداً على اشباع البعض الآخر، والحاجات التي لم يتم اشباعها تسيطر على سلوك الفرد وتغير من نظريته للحياة (جمال، 2016، ص ص24-25).

ويضيف جابر (1990، ص583) أن الحاجات العليا في هرم ماسلو لا تتصل اتصالاً مباشراً بالبقاء، إلا أن اشباعها مرغوب فيه بدرجة أكبر من اشباع الحاجات الدنيا، فإشباع الحاجات العليا يؤدي إلى سعادة أعمق، وراحة بال.

4-2- نظرية التحديد الذاتي:

وهناك بعض التوجهات الحديثة التي تناولت الحاجات الانسانية بالدراسة وخاصة التي ترتبط بتحقيق الرفاهية والراحة النفسية وهو ما قدمه ديسي وريان (Deci & Ryan, 2000) تحت عنوان نظرية محددات الذات، وفيها تم تقسيم الحاجات الانسانية إلى ثلاث أنواع

أساسية تشمل الحاجة للكفاءة، والحاجة للاستقلالية، والحاجة للانتماء، والعوامل الشخصية والبيئية التي تشبع هذه الحاجات تقوى ويتم دعمها والحفاظ عليها مما يدعم الذات، بينما العوامل التي تعوق عملية الاشباع تؤدي للصراع والمرض.

ويرى ريان (Ryan, 1995, p.405) أن إشباع الحاجات النفسية يؤدي لإحداث تكامل في الشخصية والنمو الاجتماعي للفرد، ومن خلال إشباع تلك الحاجات (الاستقلالية، والكفاءة، والانتماء)، يمكن تحديد العمليات النمائية التي تتضمن الدافعية الداخلية، الإستدخال أو الاستيعاب، وتبني الفرد لمعايير وسلوك وقيم الجماعة والمجتمع، وأن المجالات التي تهمل إشباع الحاجات النفسية أو تحبط إشباعها تؤدي إلى التشتت والاغتراب أكثر من التوحد والاندماج.

وقد أكدت هذه النظرية على أن تلك الحاجات هي حاجات أساسية لجميع مراحل النمو، وتتضمن هذه الحاجات حاجات أخرى لا غنى عنها للفرد مثل الحاجة للحب والمودة، والحاجة للأمن، والحاجة للإنجاز وتقدير الذات، وجميعها حاجات من شأنها اشباع حاجة الفرد للكفاءة والاستقلالية والانتماء، ومن ثم الوصول بالفرد لمستوى عال من الصحة النفسية، وتؤكد النظرية على أن فهم دوافع الفرد يتطلب أن نضع في الاعتبار الحاجات النفسية الفطرية المتمثلة في الكفاءة والاستقلالية والانتماء، وتمتع الفرد بصحة نفسية جيدة يتطلب اشباع الحاجات الثلاثة معا، وأن اشباع واحدة أو اثنتين غير كاف (إسماعيل، وإبراهيم، 2023، ص274).

4-3- نظرية كارل روجرز

تفترض نظرية كارل روجرز Carl Ransom Rogers في الوجود الإنساني وجود قوة واحدة للحياة أطلق عليها روجرز النزعة إلى تحقيق الذات ويقصد بها قوة دافعية داخلية موجودة في كافة أوجه الحياة تهدف لتنمية إمكانات الفرد لأقصى درجة ممكنة، والحديث هنا ليس عن الحاجات الأساسية اللازمة للبقاء فقط، بل يرى روجرز أن كل المخلوقات تكافح من أجل وجود أفضل، والفشل لا يعني غياب هذه الرغبة، كما أشار روجرز إلى مصطلح

النظرة الإيجابية ويعني به مصطلح شامل يتضمن حاجات عديدة من الحب والعاطفة والاهتمام (هريدي، 2011).

وتؤكد العارف (2015، ص47) أن الحاجة الأساسية من وجهة نظر كارل روجرز هي الحاجة لتحقيق الذات والسعي نحو الكمال الذاتي، ويمتلك الإنسان الوعي في تحديد مغزى الحياة وأهدافها ومنظومة قيمة، كما أن درجة رضا الإنسان عن حاجاته ومعيار الشعور بالسعادة يعتمد بشكل مباشر على مستوى تجربته وعلى التوافق بين الذات الحقيقية الواقعية كما يدركها الفرد نفسه والذات المثالية التي يسعى للوصول إليها.

ويرى روجرز أن الطبيعة الإنسانية ذات سمة إيجابية، كما أن الفرد لديه حوافز تدفعه للاستمرارية، ولديه حاجات فطرية نحو البقاء والنمو النفسي، وتعد حاجة الفرد ونزعتة نحو تحقيق الذات بمثابة حاجة رئيسية يسعى الفرد بصورة فطرية لإشباعها حتى يستمر الكائن الحي في النمو ويحقق تكيفه الإيجابي سواء مع نفسه أو مع الآخرين (Thompson&Rudolph, 1992, p.47).

وتعتمد نظرية كارل روجرز على حاجتين مكتسبتين عند تعامل الفرد مع البيئة وهما:
أولاً: الحاجة للاعتبار الإيجابي من الآخرين: وهذه الحاجة لها أهمية اجتماعية تؤدي لشعور الفرد بالدفع والأهمية والاحترام والتقبل والتفهم العاطفي تجاه الآخرين.
ثانياً: الحاجة للاعتبار الذاتي: وتتكون هذه الحاجة نتيجة حاجة الفرد للاعتبار الإيجابي من الآخرين (بلان، 2007).

4-4- نظرية موراي:

يرى هنري موراي Henry Murray أن الحاجات مكتسبة في المقام الأول أكثر من كونها فطرية، وعرف الحاجات على أنها تكوين فرضي ذو قوة ثابتة نسبياً مصدرها المخ، وتقوم هذه القوة بتنظيم تفكيرنا وإدراكنا وسلوكياتنا ومن خلالها يتم تحويل مراكز الإثارة والحالات الغير مشبعة في اتجاه واحد (Deci & Ryan, 2000, p.228).

وتقوم نظرية موري على مبدأ أن الحاجة تنشأ عن استجابة دافع داخلي لضغط بيئي خارجي يؤدي لرفع مستوى التوتر؛ ويعمل الفرد على خفض ذلك التوتر عن طريق إشباع تلك الحاجة (عبد القادر، 2022، ص5).

وتتضمن الحاجات بالإضافة للحاجات حشوية المنشأ كالحاجة للهواء والماء والطعام وتجنب الأذى الجسدي، قائمة أخرى بالحاجات نفسية المنشأ كالحاجة للسيطرة، والحاجة للتبعية، والحاجة للاستقلال، والحاجة للانصياع والاستسلام، والحاجة للإنجاز، والحاجة للعب، والحاجة للانتماء، والحاجة للعطف، والحاجة للدفاع عن النفس، والحاجة لتجنب الأذى، والحاجة للتنظيم، والحاجة للفهم، والحاجة للرفض، وكل تلك الحاجات تتداخل مع بعضها البعض بشكل واضح (إسماعيل، وإبراهيم، 2023، ص275).

ويؤكد موري أن الحاجات لا تعمل في عزلة الواحدة منها عن الأخرى ولبعض الحاجات أسبقية على أخرى، وقد تشبع حاجات متعددة بأسلوب عمل واحد، وقد يحدث التحام بين بعض الحاجات حيث يكون نفس الناتج السلوكي، وقد تعمل حاجة في خدمة حاجة أخرى فتكون تابعة لها (أبو أسعد وعربيات، 2009، ص108).

وهذا ما يشير إليه قطامي (2009، ص148) من أن الحاجات لا تعمل في عزلة عن بعضها، ففي المواقف التي تستثار فيها حاجتان أو أكثر في نفس الوقت تترجم الحاجة ذات الأولوية (كالألم، والجوع، والعطش) إلى عمل لأنه لا يمكن تأجيلها وتحقيق حد أدنى من الإشباع قبل أن تتمكن الحاجات الأخرى من العمل ويستدل على الحاجات من خلال أثر السلوك أو من خلال الانفعال الخاص بها أو التوتر والضيق عند عدم إشباعها.

وتشير أحمد (2000، ص55) إلى أن موري صنف الحاجات الإنسانية طبقاً لطريقة التعبير عنها في السلوك إلى مجموعتين هما:

1. الحاجات الظاهرة: وهي الحاجات التي تعبر عن نفسها أو يسمح لها بالتعبير عن نفسها بطريقة فورية ومباشرة في سلوك الفرد.

2. الحاجات الكامنة: وهي الحاجات التي تكون مكبوتة أو مثبطة ولا تستطيع التعبير عن نفسها بصورة صريحة أو مباشرة.

أما تبعاً للأساس أو المنبع فيمكن تصنيف الحاجات إلى: (الأسفل، 2013، ص16)

1. حاجات فسيولوجية بيولوجية Physiological Need: وهي الحاجات التي ترتبط بالجانب العضوي مثل الحاجة للطعام والشراب والإخراج....، وجميعها حاجات تتطلب الإشباع الفوري المباشر، ولا يمكن تأجيل إشباعها لفترة طويلة حيث يؤثر ذلك على حياة الإنسان، ويؤدي إشباعها لإعادة الاتزان الفسيولوجي للفرد الذي يكون قد اختل نتيجة الحرمان من إشباع الحاجة.

2. حاجات نفسية Psychological Needs: وهي الحاجات المرتبطة بعملية الاتزان النفسي للفرد، وإشباعها يؤدي للاستقرار النفسي والتقليل من التوتر الناشئ عن الحرمان.

3. حاجات اجتماعية Social Needs: وهي الحاجات المرتبطة بعلاقات الفرد بالمجتمع والأسرة والرفاق، كالحاجة إلى المركز الاجتماعي.

وترتكز نظرية موراي على عدة مبادئ هي: (ملحم، 2001)

1. تعتمد العمليات النفسية على العمليات الفسيولوجية: حيث يعتبر المخ أصل الشخصية، ووظائف المخ وأنشطته هي المتحكم والموجه له، فوظيفة المخ إرشاد وتوجيه الشخصية.

2. الحاجة إلى خفض التوتر: فالإنسان لديه حاجة مستمر ودائمة للاستثارة وهذا يعني أن الإنسان يسعى للتوتر وليس إزالة التوتر، وما يحدث بدقة هو محاولة خفض التوتر مما يساعد على الراحة والاستمتاع بينما إزالة التوتر تؤدي لعدم الراحة.

3. يمكننا فهم الشخصية الإنسانية من خلال منظور زمني تطوري وبمنهج طولي، حيث تنمو شخصية الفرد مع مرور الزمن وبطريقة مستمرة ومتصلة، وبالتالي فإن الماضي ذو أهمية كبيرة وكذلك الحاضر مهم جداً في المستقبل لأنه سيصبح ماضياً.

4. الشخصية الإنسانية متفردة بالرغم من وجود تشابه بين الناس، ولكل فرد شخصيته المتميزة.

4-5- نظرية التحليل النفسي:

أشارت العارف (2015، ص47) إلى أن رؤية سيغموند فرويد Sigmund Freud للطبيعة الإنسانية رؤية متشائمة ومحدودة، حيث يرى الانسان ككائن بيولوجي دافعه الأساسي إشباع حاجاته الجسمية والجنسية، كما أن الانسان مخلوق موجه، ومحكوم سلوكه وفق مبدأ الشعور باللذة وهناك قوى غير منطقية في منطقة اللاشعور تدفعه إلى ذلك.

ويضيف الخطيب (2003، ص332) أن الحاجات الغريزية والبيولوجية للفرد تسير في مراحل متسلسلة خلال مراحل النمو النفس جنسي الأربعة التي أشار اليها فرويد في نظريته، والتي تبدأ بالمرحلة الفمية ثم المرحلة الشرجية ثم المرحلة القضيبيية ثم المرحلة التناسلية، ويمكننا تحديد الحاجات الغير مشبعة والمكبوتة من خلال فنيات أو آليات التحليل النفسي مثل التداعي الحر، والتفسير، وتحليل المقاومة، وتفسير الأحلام.

وتؤكد نظرية التحليل النفسي على ضرورة إشباع الحاجات التي يشعر بها الفرد خلال مراحل حياته المختلفة ، وأن عدم الإشباع لهذه الحاجات يولد خبرات مؤلمة تختزن في اللاشعور وتظهر سلبياً في مراحل أو مواقف حياتية لاحقة (عبد القادر، 2022، ص5).

ويري فرويد أن الحاجة (الغريزة النشطة) يتولد عنها حالة نفسية مقترنة بزيادة التوتر والإثارة والتي تعتبر خبرة غير سارة، وطبقاً لذلك فإن الأهداف الموضوعية للسلوك الإنساني هي تحقيق اللذة وتجنب الألم، ولذلك تعتبر الغرائز بمثابة القوى الدافعة للشخصية فهي لا تحرك السلوك فحسب ولكنها أيضاً تحدد اتجاه هذا السلوك (عبد الرحمن، 1998، ص39).

وقد استخدم فرويد مفهوم الغريزة ليدل على تلك القوة التي يفترض وجودها خلف التوتر الذي يشعر به الفرد والتي تعد الهو (Id) (موطناً لها، والتي تعتبر بمثابة الأسباب الأساسية لجميع أوجه النشاط، فالغرائز من وجهة نظر فرويد هي المصادر التي تستمد منها الشخصية ما يلزمها من طاقة لأداء أعمالها وهي التي توجه العمليات النفسية، ومصدر الطاقة النفسية مشتق من حالات الإثارة العصبية الفسيولوجية، وأن لكل فرد قدر محدود من

هذه الطاقة متاح للنشاط العقلي، وأن هدف السلوك الإنساني كله هو إنقاص التوتر الذي يخلقه تراكم الطاقة المؤلم بمرور الزمن (جابر، 1990، ص 29).

4-6- نظرية ماير:

قسم ماير الحاجات إلى:

▪ حاجات أولية: وهي الحاجات الموروثة لدى الفرد، ويشترك فيها كل من الإنسان والحيوان وتشمل الحاجات الفسيولوجية وهي الحاجات الضرورية لبقاء الكائن الحي واستمراره، لذلك يطلق عليها البعض الحاجات الحيوية.

▪ حاجات مكتسبة: وهي الحاجات التي تعتمد على الخبرات التي توفرها البيئة المحيطة بالفرد، ويرى ماير أن الفرد يكتسب العديد من هذه الحاجات عندما يحاول إشباع الحاجات الأخرى، وتختلف هذه الحاجات باختلاف كل من الأفراد والمجتمعات، حيث أنها تعتمد على خبرة الفرد.

▪ حاجات اجتماعية: وهي الحاجات التي تنتجها الثقافة السائدة في المجتمع مثل الحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى الحب (بن نونة، 2018، ص 19).

5- مبررات الحاجة الإرشادية

أصبح دراسة وبحث الحاجات الإرشادية في مختلف جوانب الحياة مطلباً ملحاً لوجود تغيرات مهمة تؤكد على ذلك يمكن الإشارة إليها من خلال النقاط التالية: (سالم، 2022، ص 211-212)

- فترات الانتقال: حيث يمر كل إنسان بفترات نمو من لحظة الولادة مروراً بمرحلتى الطفولة والمراهقة فمرحلة الرشد والشيخوخة بعدها وهذه التغيرات المختلفة تحتاج إلى الإرشاد من أجل الانتقال بأمان.
- التغيرات الأسرية: حيث يختلف النظام الأسري من مجتمع إلى آخر، وذلك بحكم نمط الحياة لكل مجتمع؛ ووفقاً لنمط الحياة الاجتماعية والدينية التي تسود ذلك المجتمع، وبالتالي يختلف النظام الأسري من مجتمع إلى آخر.

• التقدم العلمي والتكنولوجي: حيث يشهد العالم انفجاراً معرفياً هائلاً في مختلف المجالات؛ مما أدى إلى زيادة الاختراعات في القطاع المدني والقطاع العسكري، وهو ما يعني الاعتماد على الآلة أكثر من اليد العاملة.

• تطور التعليم: حيث ظهرت التخصصات الدقيقة في العصر الحالي، وكثرت التخصصات وزادت الكليات والجامعات، مما أدى إلى ظهور الأقسام المتعددة في الكليات، وكذلك كثرة عدد التلاميذ والطلبة في المدارس الأساسية والثانوية والجامعات.

ويضيف البلوي (2014، ص 23-24) أن مبررات الحاجة للإرشاد تشمل:

• ضغوط الحياة وما يرافقها من توترات وصراعات نفسية وسوء توافق، وما قد تؤدي إليه من انخفاض القدرة على التحمل أو الاحتراق النفسي للفرد فيلجأ لطرق غير سوية للتخفيف من تلك الضغوط مما يزيد المشكلة تعقيداً.

• أوقات الفراغ وهي الأوقات التي يكون فيها الفرد حراً وغير مسؤولاً عن شيء ولا يوجد لديه ما يفعله، مما يولد لديه فراغاً كبيراً، وهذا ما يدعو لتوجيه وإرشاد الأفراد في تلك الفترة لأنشطة مفيدة تساعدهم في الوصول إلى التوافق النفسي والمجتمعي وتسهم في تحقيق الصحة النفسية لهم.

أيضاً أشارت (بن نونة، 2018، ص 27) إلى أنه من مبررات الحاجة للإرشاد ما يلي:

• التغيرات التي تطرأ على المجتمعات نتيجة للتطور التكنولوجي وتغير أسلوب الحياة والعلاقات السائدة بين الأفراد في المجتمع، وكذلك النظم التي تعيش فيها المجتمعات قد تغيرت إلى حد كبير مما أدى لظهور العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية التي تتطلب التدخل الإرشادي، ومن أهم ملامح تلك التغيرات الاجتماعية:

- تغير بعض مظاهر السلوك فما كان مرفوضاً أصبح مقبولاً، والمقبول أصبح مرفوضاً.
- إدراك أهمية التعليم ودوره في تحقيق الارتقاء في السلم الاجتماعي والاقتصادي.
- ارتفاع مستوى الطموح وزيادة الضغوط الاجتماعية.

- ظهور صراع الأجيال وزيادة الفروق في القيم والفروق الثقافية الفكرية خاصة بين الشباب وكبار السن.

• التغيرات في المهنة والعمل، حيث اعتمدت حياة الانسان في البداية على الاعمال البسيطة والبدائية، ومع التغيرات التكنولوجية تعددت متطلبات العمل وتباين مجالاته ومن أهم تلك التغيرات التي طرأت على العمل والمهنة:

- ظهور مشكلات جديدة للعمل والعمال نتيجة الابتكارات العلمية في مجال الصناعة.
- تغير البناء الوظيفي والمهني في المجتمع فالمهن كانت محدودة في الماضي وأصبحت الان كثيرة جدا ولا حصر لها.
- اختفاء مهن وظهور مهن جديدة نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي.

6- الحاجات الارشادية للأستاذ:

6-1- الحاجات الارشادية النفسية

أصبح الاهتمام بالحاجات الارشادية للأفراد بصفة عامة ولأساتذة المرحلة الثانوية بصفة خاصة يحتل مكانة هامة لدى خبراء الارشاد النفسي، حيث ترتبط تلك الحاجات بقدرة الفرد على التعامل بإيجابية مع الضغوط والصراعات النفسية والانفعالية كالشعور بالضيق والاكتئاب والخجل والانطوائية وعدم القدرة على التكيف.

كما ترتبط الحاجات الارشادية النفسية بعملية التوازن النفسي، حيث يؤدي اشباعها إلى تحقيق عملية التكيف، ولكي يحدث ذلك لابد وأن تكون البيئة التي يعيش ويعمل فيها الفرد مساعدة على ذلك، وإذا لم يتمكن الفرد من ذلك قد يتعرض للإحباط ويختل توازنه واستقراره النفسي (المطيري، 2005).

أيضاً اشباع الحاجات النفسية وما يرتبط بها من استقرار نفسي ينعكس إيجاباً على تقدير الفرد لذاته وعلى قدرته في اتخاذ القرارات ويكون الفرد واثقاً من نفسه وقدرته على تحمل المسؤولية، كذلك يحتاج الفرد للتعبير عن مشاعره وفهم مشاعر الآخرين، كما أنه بحاجة إلى التفريغ الانفعالي بصورة صحيحة وفي الوقت المناسب (جمل الليل، 2002).

ويشير المغيضب (1992، ص 68) إلى أن مجالات الحاجات الارشادية النفسية تتحدد في:

- الحاجة لتعديل اتجاهات الفرد ونظراته للمشكلات الحياتية الانفعالية.
- الحاجة لحل المشكلات التوافقية في البيئة المحيطة كضعف الثقة بالنفس وتشتت الانتباه والقلق والتوتر والإحباط.
- ويوضح الخطيب (2003، ص ص 41-42) أن الهدف من تحديد الحاجات الارشادية النفسية يتمثل في:
- تحسين العملية التعليمية التربوية: حيث تستهدف العملية الارشادية إثارة الدافعية الإيجابية نحو التعلم والتحصيل والإسهام في إزالة العقبات التي تحول دون تحقيق الأهداف التعليمية سواء لدى المتعلم أو المعلم أو البيئة التعليمية، إضافة إلى المشاركة في صياغة البرامج والمناهج الدراسية والإرشادية المناسبة وما يرتبط بها من نشاطات وفعاليات.
- معرفة الذات وإدراكها بموضوعية ودون تحيز.
- تحقيق التوافق الشخصي: من خلال اشباع دوافع الفرد وحاجاته وتلبية مطالب النمو لكل مرحلة عمرية، ويشمل التوافق الشخصي كل من (التوافق المهني، والتوافق التربوي، والتوافق الاجتماعي).
- تحقيق الصحة النفسية: بحيث يكون الفرد متوافقاً ومنسجماً نفسياً ويشعر بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين، قادراً على استغلال قدراته لأقصى حد ممكن وقادراً على التعامل مع متطلبات الحياة ومشكلاتها من خلال السلوك السوي.

6-2- الحاجات الارشادية الاجتماعية:

تنشأ هذه الحاجات نتيجة لعدم توافق الفرد مع البيئة المحيطة، وتهدف العملية الارشادية الاجتماعية إلى تطوير قدرة الفرد على تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين، وفهم القوانين الحاكمة للسلوك، ومساعدة الفرد على اختيار أسلوب حياته الاجتماعية المفضل، مع القدرة على تفهم المشكلات الاسرية ومعالجتها (البلاوي وعبد الحميد، 2004).

وتتضمن الحاجات الارشادية الاجتماعية:

- الحاجة لتقبل الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية معهم، وعدم الانعزال عن الآخرين.
- الحاجة لتحمل الفرد لمسؤولية أقواله وأفعاله وعدم القاء المسؤولية على غيره.
- الحاجة للضبط الذاتي حيث ضبط الفرد لسلوكياته وتحكمه بذاته، وعدم التسرع في مواجهة المواقف.
- الحاجة للتكيف مع المجتمع المحيط بحث يكون الفرد عضوا فاعلا ومؤثرا في مجتمعه ولديه القدرة على التأثير والتأثر.
- الحاجة للاستقلالية والتعاون مع الآخرين أيضا ويعكس ذلك قدرة الفرد على اتخاذ قراراته بنفسه والعمل على تنفيذها بالتعاون مع الآخرين (البلوي، 2014، ص19).

6-3- الحاجات الارشادية المهنية:

يهدف تقديم خدمات الارشاد المهني إلى مساعدة الفرد على تقدير استعداداته والتعرف على نواحي القوة والضعف بذاته من خلال تحديد الخبرات المهنية، وتحقيق التوافق المهني من خلال التخطيط الجيد لتحقيق النجاح المهني، أيضا مساعدة الفرد على السيطرة على ظروفه وإمكاناته وتجنب الميادين التي تبرز ضعفه وقصوره وذلك من خلال عقد الندوات والمؤتمرات التي تتناول خصائص ومتطلبات مختلف المهن ولا سيما مهنة أستاذ المرحلة الثانوية (البلوي، 2014، ص21).

ولكي تحقق خدمات الارشاد المهني تلك الأهداف لابد وأن تهتم بتوفير المعلومات المهمة والضرورية المرتبطة بمتطلبات سوق العمل الحالية والمستقبلية، وكذلك الصعوبات والمميزات الخاصة بكل مهنة، وليس التركيز فقط على المعلومات؛ ليتمكن الفرد من فهم قدراته ورغباته وحاجاته (الزعيبي، 1994).

7- أهمية تحديد الحاجات الارشادية لأساتذة المرحلة الثانوية:

يمكننا الإشارة لأهمية تحديد الحاجات الارشادية لأساتذة المرحلة الثانوية من خلال النقاط التالية (سراي، 2013، ص12):

• تساعده في التعامل مع الطلاب ومشاركتهم في حل مشكلاتهم والفهم الجيد لهم من قبل الأستاذ.

• معرفة التغيرات النفسية والاجتماعية والجسمية والعقلية التي تطرأ على التلاميذ، وتعلمهم طريقة التكيف مع الواقع التربوي.

• التعرف على مطالب النمو لطلابه وكيفية المشاركة في تحقيقها لهم.

• مواكبة التغيرات الاجتماعية والتعامل الجيد معها.

• مساعدة الأستاذ في التعرف على كيفية توظيف التطورات التكنولوجية في العملية التعليمية، وتوعية الطلاب لتوظيف هذه التكنولوجيا بطريقة إيجابية.

ويضيف الحسين (2018، ص24) أن أهمية تقدير وتحديد الحاجات الإرشادية تتمثل في:

• تعد الأساس الذي يقوم عليه النشاط الإرشادي.

• تعد المؤشر الذي يوجه عملية الإرشاد.

• تعد العامل الرئيسي في توجيه عملية الإرشاد في الاتجاه الصحيح.

• بمثابة العامل الأساسي في توجيه الإمكانيات المتاحة للإرشاد إلى الاتجاه السليم.

• معرفة الاحتياجات الإرشادية يسبق أي برنامج إرشادي.

8- خطوات تقدير الحاجات الإرشادية

أشار أبو النصر (2016) إلى أن تحديد وتقدير الحاجات الإرشادية تتضمن عدد من الخطوات يمكن توضيحها في النقاط التالية:

1. تحديد المهارات المطلوبة لتحسين أداء الفرد لدوره المنوط به.

2. تحديد المعارف والمهارات الناقصة.

3. تحليل من هم في حاجة للإرشاد للتأكد من مدى ملائمة البرنامج الإرشادي لمستوى خبراتهم، وتعليمهم، ومهاراتهم، وتوجهاتهم.

4. الاستعانة بالبحث العلمي لتطوير المعرفة القابلة للقياس، وأهداف الأداء.

وتضيف الشاوي (2012، ص485) أن هناك اتجاهين لتحديد الحاجات الإرشادية

هما:

الأول: إقرار الفرد بنفسه عن حاجاته الإرشادية بعد اكتشافه لمدى حاجاته النفسية والاجتماعية والسيولوجية للإشباع، فليس هناك من هو أعرف بالفرد من نفسه، وهو الاقدر على وصف مشاعره ومشكلاته وهذا في مرحلة ما بعد الطفولة، أما في مرحلة الطفولة فتحديد الحاجات الإرشادية يكون من قبل الوالدين.

الثاني: النسبة المئوية لوجود المشكلات، فالمشكلة التي تحصل على نسبة مئوية مرتفعة يعد ذلك دليل على حاجتها المرتفعة للإرشاد.

9- معوقات تقدير الحاجات الإرشادية

يمكن تحديد معوقات تقدير أو تحديد الحاجات الإرشادية من خلال النقاط التالية: (الحسين، 2018، ص25)

1. عدم تحديد الاحتياجات الإرشادية بالشكل العلمي السليم.
2. نقص الكفاية المهنية، وضعف الخبرة العملية للقائمين على تقدير الاحتياجات الإرشادية والحصول على المعلومات اللازمة لفهم الموقف الإشكالي.
3. عدم قدرة القائمين بتقدير الاحتياجات الإرشادية على اختيار الحقائق، والبيانات المطلوبة، أو تنظيم تلك البيانات؛ لتكون أساس لتخطيط البرامج الإرشادية.
4. عدم وعي إدارات المنظمات بأهمية تحديد الاحتياجات الإرشادية.
5. مقاومة بعض المشاركين في عملية تقدير الاحتياجات الإرشادية وممارستهم بعض العمليات النفسية كالتبرير، والإسقاط، والتضليل، مما يجعل المعلومات التي يتم الحصول عليها غير ملائمة للوصول لتقدير حقيقي للموقف.
- النظر للاحتياجات الإرشادية على أنها واحدة ومتكررة بنفس النمط، في حين أن الاحتياجات الإرشادية دائمة التنوع والتغيير، طبقا لظروف وطرق العمل، وبالتالي فإن عملية تحديد الاحتياجات الإرشادية عملية مستمرة ومتنوعة.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل نستخلص أن الحاجات الإرشادية تعمل تلك الحاجات التي تدفع الإنسان إشباعها لتحقيق حالة من التوازن النفسي والتوافق النفسي والاجتماعي. متمثلة في مجموعة مجالات الحياة (النفسي، الاجتماعي، الديني، الدراسي والمهني...))

ومن ثم تطرقنا إلى نظريات الحاجات بدأً بالحاجات عندما ماسلوا والذي قام بتصنيفها وفق تسلسل هرمي متدرج وفق الترتيب التالي: (حاجات فسيولوجية، الحاجة إلى الأمن والسلامة، الحاجة للحب والانتماء، الحاجة للاحترام والتقدير، الحاجة لتحقيق الذات)، تعمل على توجيه سلوك الفرد، ومن ثم نظرية التحديد الذاتي التي قسمت الحاجات الانسانية إلى ثلاث أنواع أساسية تتمثل في (الحاجة للكفاءة، والحاجة للاستقلالية، والحاجة للانتماء) إذا لم يتم إشباعها بتعرض الفرد إلى المرض، ومن ثم تناولنا نظرية كارل روجرز الذي يفترض وجود قوة واحدة لدى الإنسان الحاجة الأساسية من وجهة نظر كارل روجرز هي الحاجة لتحقيق الذات والسعي نحو الكمال الذاتي، ومن ثم نظرية موراي الذي يرى أن الحاجة مكتسبة، تنشأ عن الاستجابة لدوافع داخلية ناتجة عن محيط خارجي يؤدي لرفع مستوى التوتر، ويعمل الفرد على خفض ذلك التوتر عن طريق إشباع تلك الحاجة، لنرى تفسير نظرية التحليل النفسي للحاجات التي يرى فيها العالم النفسي فرويد أن الحاجة هي غريزة نشطة تنتج عنها حالة نفسية مرتبطة بالضغط والتوتر النفسي، فبالتالي الغريزة هي الدافع لإشباع حاجات الفرد، وطبقا لذلك فإن، وأخيرا نظرية ماير قسم الحاجات إلى ثلاث أنواع (حاجات فطرية، حاجات مكتسبة، حاجات اجتماعية).

ثم تطرقنا إلى مبررات الحاجة للإرشاد، ومن ثم أهم الحاجات الارشادية لأساتذة التعليم الثانوي والأهمية من تحديدها وخطوات تقديرها وأخيرا المعوقات التي تحول دون التحديد الجيد للحاجات الإرشادية.

الفصل الثالث:

جودة الحياة

تمهيد

- 1- مفهوم جودة الحياة
- 2- أبعاد جودة الحياة
- 3- مؤشرات جودة الحياة
- 4- مظاهر جودة الحياة
- 5- العوامل المؤثرة في جودة الحياة
- 6- التوجهات النظرية المفسرة لجودة الحياة
- 7- النموذج النظري العربي لجودة الحياة
- 8- معوقات جودة الحياة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد مفهوم جودة الحياة من المفاهيم البحثية التي تحظى باهتمام الباحثين في مختلف المجالات والميادين وخاصة التربوية منها، وزاد هذا الاهتمام به مع ظهور توجه حديث يسمى علم النفس الإيجابي Positive Psychology وهو اتجاه يهتم بالجوانب الإيجابية في الشخصية الإنسانية ويعتمد إلى تفعيل دور السواء النفسي في مواجهة الضغوط والصراعات الحياتية وصولاً إلى تحقيق السعادة للفرد والمساهمة في رقي المجتمع وتعديل السلوك وفق آلية تحسين نوعية وجودة الحياة الإنسانية (الطيب، 2000، ص25).

1- مفهوم جودة الحياة Quality of Life

- تؤكد سليمان (2009، ص55) على أن مفهوم جودة الحياة ينتمي إلى ما يعرف بعلم النفس الإيجابي الذي يعيد للفرد شعوره بالرضا والسعادة في ضوء ظروفه الحالية وإمكاناته وقدراته المتاحة، ويختلف هذا المفهوم باختلاف الفرد وظروفه الحياتية، فالمريض قد يشعر بجودة حياته المتمثلة في الصحة، والفقير قد يشعر به في المال، والمقاتل قد يشعر به في السلام، والبعض قد يشعر به في الوصول للأهداف وتحقيق الغايات، وهناك من يشعر به عند تحقيق العدالة وانتشار القيم الإنسانية في العالم أجمع.

- ويشير الهنداوي (2020، ص30) إلى أن جودة الحياة كمفهوم يرتبط بكل فرد من أفراد المجتمع غنياً كان أم فقيراً سعيداً كان أم تقيماً، فهو مفهوم يسعى كل فرد من أفراد المجتمع إلى تحقيقه، كما أن شعور الفرد بجودة الحياة يختلف من فرد إلى آخر، ويتمثل في كيفية إدراك الفرد لهذه الحياة في ضوء الظروف والإمكانات المتاحة، كما أنه يمنح الفرد ويشعره بمعنى إيجابياً للحياة والسعادة والرضا عنها، وصولاً إلى تحقيق الذات، والتوافق والتأقلم معها في ضوء المتغيرات والظروف الحياتية التي يعيشها.

- وقد حظي مفهوم جودة الحياة Quality of life باهتمام كبير في مختلف مجالات الطب وعلم الاجتماع والاقتصاد، وحديثاً في مجال علم النفس، وفي البداية ظهر مفهوم جودة الحياة كمفهوم مكمل لمفهوم (الكم Quantity) الذي كانت تسعى إليه جميع المجتمعات باعتباره وسيلة

لتحسين ظروف الحياة وتحقيق الرفاهية وتعددت استخدامات مفهوم الجودة بصورة واسعة في جميع المجالات مثل جودة الحياة، وجودة الخدمات، وجودة آخر العمر ، وجودة المدرسة، وجودة المستقبل...الخ، وأصبحت الجودة هدفا للدراسة والبحث باعتبارها الناتج أو الهدف الاسمي لأي برنامج من برامج الخدمات المقدمة للفرد (هاشم، 2001، ص125).

وهنا تجدر الإشارة إلى أن مفهوم جودة الحياة من المفاهيم صعبة التناول نظرا لتعدد الأبعاد واختلاف إدراك المفهوم من فرد إلى آخر، ومن مجتمع إلى آخر، بل ومن ثقافة إلى أخرى، وهذا ما يشير إليه ليتمان (Leitman, 1999, p.171) من أن تعريف مفهوم جودة الحياة يواجه بعض الصعوبات، حيث أنه يتحدد بشكل كبير في ضوء المتغيرات الثقافية، ولذلك فإن مختلف المجتمعات تتناول مفهوم جودة الحياة بطرق مختلفة، ولا يوجد تعريف واحد نموذجي ومتفق عليه في جميع الثقافات أو لدى جميع الباحثين.

- قدمت موسوعة علم النفس (Encyclopedia of Psychology) تعريفا لجودة الحياة يتضمن سبعة أبعاد تتمثل في التوازن الانفعالي، والحالة الصحية للجسم، والاستقرار المهني، والاستقرار الأسري، واستمرار وتواصل العلاقات الاجتماعية خارج نطاق الأسرة، والاستقرار الاقتصادي، والتوازن الجنسي (محمود، والجمالي، 2010، ص70).

- أما جسام (2009، ص33) فتعرف جودة الحياة بأنه درجة الرضا أو عدم الرضا التي يشعر بها الفرد تجاه المظاهر المختلفة في الحياة ومدى سعادته بالوجود الانساني، ويشمل مفهوم جودة الحياة الاهتمام بالخبرات الشخصية لمواقف الحياة، وكذلك يشمل عوامل داخلية ترتبط بأفكار الفرد حول حياته، وعوامل خارجية تقيس سلوكيات الاتصال الاجتماعي، والنشاطات، ومدى إنجاز الفرد للمواقف.

- ويعتبر بوغنور (Bognor, 2005, p.561) جودة الحياة بمثابة تمثيل للرفاهية الحياتية بالنسبة للإنسان بصفة عامة وللعوامل المؤثرة في حياته بصفة خاصة.

- كما ترى الكرخي (2011، ص23) أن جودة الحياة تعني شعور الفرد بالرضا والسعادة والقدرة على إشباع حاجاته الذاتية والموضوعية والتي تشمل كل من: النمو الشخصي، والسعادة البدنية والمادية، والاندماج الاجتماعي، والحقوق البشرية.
- ويعرف عبد المعطي (2005، ص17) جودة الحياة بأنها رقي مستوى الخدمات المادية والنفسية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، وهي التي تعبر عن ميل الأفراد لنمط الحياة التي تتميز بالترف، وهذا النمط من الحياة لا يستطيع تحقيقه سوى المجتمع الذي استطاع أن يحل كافة المشكلات المعيشية لغالبية سكانه.
- ويرى ليتمان (Lehman, 1998, p.53) أن جودة الحياة مفهوم يعبر الحالة التي يشعر فيها الفرد بالرفاهية والرضا في ظل الظروف الراهنة.
- وذكر رايف (Ryff, et al., 2006, p.85) أن جودة الحياة تعني الاحساس الايجابي بحسن الحال، ويمكن رصد هذا الاحساس من خلال عدد من المؤشرات السلوكية ذات الدلالة على ارتفاع مستوى رضا الفرد عن ذاته، سعي الفرد المتواصل لتحقيق أهداف ذات قيمة ومعنى بالنسبة له، تمتع الفرد بعلاقات اجتماعية ايجابية متبادلة مع الآخرين، مع الاحساس العام بالسعادة والاستمتاع بالحياة والطمأنينة النفسية.
- ويشير عبد الكريم (2006، ص84) إلى أن جودة الحياة هي درجة إحساس الفرد بالتحسن المستمر في جوانب شخصيته النفسية والمعرفية والإبداعية والثقافية والرياضية والشخصية والجسمية والتنسيق فيما بينها، إضافة إلى تهيئة المناخ المزاجي والانفعالي المناسبين للعمل والانجاز والتعلم المستمر للعادات، والمهارات، والاتجاهات، وكذلك تعلم حل المشكلات، وأساليب التوافق والتكيف، وتبني منظور التحسن المستمر للأداء كأسلوب حياة وتلبية الفرد لاحتياجاته، ورغباته بالقدر المتوازن ، واستمرارية في توليد الأفكار والاهتمام بالإبداع والابتكار والتعلم التعاوني بما ينمي مهاراته النفسية والاجتماعية.
- بينما يشير الأشول (2005، ص35) إلى أن جودة الحياة تتمثل في درجة رقي مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، ومدى إدراك هؤلاء الأفراد لقدرة تلك

الخدمات على اشباع حاجاتهم، ولا يمكن للفرد أن يدرك جودة الخدمات التي تقدم له بمعزل عن الأفراد الذين يتفاعل معهم كأصدقاء، والزملاء، والأشقاء، والأقارب، وغيرهم، وهذا يعني أن جودة الحياة ترتبط بالبيئة المادية، والنفسية، والاجتماعية التي يعيش فيها الفرد.

- ويعرف كلاً من عبد الفتاح وحسين (2006، ص199) جودة الحياة بأنها الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية، والإحساس بحسن الحال وإشباع الحاجات والرضا عن الحياة، فضلاً عن إدراك الفرد لقوى ومتضمنات حياته وشعوره بمعنى الحياة، إلى جانب الصحة الجسمية الايجابية، وإحساسه بمعنى السعادة، وصولاً إلى عيش حياة متناغمة متوافقة بين جوهر الإنسان والقيم السائدة في المجتمع.

وبين رين ولانسون ودي توتشي وسابين وأوكوييه (Reine, Lançon, Di Tucci, Sapin, & Auquier, 2003, p.297) أن جودة الحياة هي شعور الفرد بالسعادة والرضا في ظل الظروف الحياتية الراهنة، وتتأثر جودة الحياة بالأحداث الحياتية وتغير حدة الشعور والوجدان، كما أن الارتباط بين أبعاد جودة الحياة الموضوعية والذاتية يتأثر بمدى استبصار الفرد نفسه.

- وعرف شرش (Church, 2004, p.15) جودة الحياة على أنها تعبر عن قدرة الفرد على الأداء الجيد بدنياً وفعالياً واجتماعياً في سياق بيئته، وعند مستوى يتسق مع توقعاته الخاصة.

- واعتبرت منظمة اليونسكو جودة الحياة مفهوماً شاملاً يضم كل جوانب الحياة كما يدركها الأفراد، وهو يتسع ليشمل الإشباع المادي للحاجات الأساسية، والإشباع المعنوي الذي يحقق التوافق النفسي للفرد عبر تحقيقه لذاته، وبالتالي فإن جودة الحياة لها مكونات موضوعية ومكونات ذاتية (المالكي، 2011، ص226)

- وترى شيخي (2014، ص73) جودة الحياة على أنها استمتاع الفرد بحياته وشعوره بالتفاؤل والسعادة، مع التمتع بالصحة النفسية والجسمية الإيجابية، ورضا الفرد عن حياته بمختلف جوانبها الصحية والجسمية والبيئية، وتكون حيلة الفرد مليئة بالمعاني الإيجابية.

- أيضا يعرف شالوك (Schalok, 2004, p.205) جودة الحياة على أنها مصطلح يعني استمتاع الفرد بمختلف المجالات الحياتية، ويتطلب ذلك وعي الفرد بقدراته وذاته، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الخدمات التربوية والصحية والبرامج الارشادية والعلاجية والخدمة الاجتماعية.

- وقدمت منظمة الصحة العالمية (World health organization) تعريفاً لجودة الحياة على أنها إدراك الفرد لوضعه المعيشي في سياق أنظمة الثقافة والقيم السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه، وارتباط هذا الإدراك بأهدافه وتوقعاته ومستويات اهتمامه (أحمد، وحبيب، وإبراهيم، 2018، ص129).

- ويشير غريب وعامر (2021، ص46) أن جودة الحياة تشمل جميع جوانب حياة الفرد الاجتماعية والنفسية والأكاديمية والأسرية، من خلال إدراك الفرد بأنه يعيش حياة جيدة خالية من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية السلبية، ويشعر فيها الفرد بالسعادة والرفاهية والرضا عن الحياة، ويستمتع بوجوده الإنساني.

- ويعرف أبو سريع وآخرون (2006، ص206) جودة الحياة بأنها المشاعر الذاتية بالسعادة الشخصية، والرضا عن النفس وعن الجوانب ذات الأهمية في حياة الشخص، كما يجب الإشارة لمفهوم الذاتية باعتبار أن تقدير الشخص الذاتي لمدى سعادته ورضاه عن حياته هو أساس في الحكم على جودة حياته.

- ويرى الأنصاري (2006) أن مفهوم جودة الحياة يرتبط بصورة وثيقة بمفهومين آخرين أساسيين وهما الرفاهية، والتنعم أي الهناء الذاتي (Well-being)، كما يرتبط مفهوم جودة الحياة بعدد آخر من المفاهيم منها: مفهوم السعادة happiness، والرضا عن الحياة Life Satisfaction، كما أن حكم الشخص على رفاهيته النفسية وجودة حياته بناء على معايير الذاتية.

- أيضا أوضح شعيب، ويحيي (2017، ص551) أن مفهوم جودة الحياة يرتبط بمفاهيم أخرى مثل:

- التنمية: وتشمل خيارات متعددة منها حريات الانسان، وحقوقه في المعرفة، وهي خيارات ضرورية لتحقيق رفاهية الفرد.
- التقدم: ويشمل الترقى في حال الانسان في الحياة نتيجة التطور العلمي والمعرفي.
- التحسن وإشباع الحاجات: ويشمل الشعور بالارتياح والرضا، والأمن عن اشباع الفرد للدوافع والحاجات.
- الفقر: أي فقد الفرد لمصدر الدخل أو اللامساواة الاقتصادية وفقر التنمية الإنسانية الذي يحد من قدرات الفرد على الاستخدام الأفضل لمواردهم المادية والإنسانية على حد سواء.
- وأشار شارب (2019، ص54) أن مفهوم جودة الحياة يتمتع بعدد من الخصائص يمكن الإشارة إليها في النقاط التالية:
- مفهوم نسبي يختلف من فرد لآخر وفقاً للمعايير التي يعتمد عليها الفرد لتقييم حياته.
- يمثل شعوراً شخصياً للفرد.
- يرتبط المفهوم بثقافة المجتمع وعاداته ومعتقداته وقيمه.
- يرتبط المفهوم بعدد آخر من المفاهيم الإيجابية مثل السعادة والرضا عن الحياة.
- يشتمل المفهوم على جانبين أساسيين هما الجانب المادي ومدى توافر الخدمات مثل: المسكن والمأكل والملبس والتعليم والصحة، والجانب الذاتي وهو يعبر عن مدى إدراك الفرد لقدرة الجانب المادي على اشباع حاجاته وتحقيق السعادة.
- يلعب كل من الجانب الذاتي للفرد وخبرته الشخصية، وطريقة إدراكه وتفكيره أهمية كبيرة في تحقيق جودة الحياة، فامتلاك الفرد للمال لا يعني تحقيق السعادة، بل مدى استفادة الفرد من إمكانياته لتحسين جودة حياته.
- وأخيراً يمكننا القول إن هناك عدد من النقاط يجب وضعها في الاعتبار عند تعريف مفهوم جودة الحياة وهي: (هاشم، 2001، ص127)

1. مفهوم جودة الحياة مفهوماً عاماً وليس قاصراً على فئة محددة من فئات المجتمع.

2. مفهوم جودة الحياة مفهوماً شاملاً يتضمن أكبر قدر ممكن من مظاهر حياة الفرد.

3. يجب أن يشير المفهوم إلى فكرة تعظيم قدرة الفرد على التحكم واضعاً في الاعتبار حدود الحرية.

4. يجب أن يعكس المفهوم المعيارية وما يتضمنها من معايير اجتماعية.

5. يجب أن يحترم المفهوم فكرة الميل للدفاع عن الذات.

2- أبعاد جودة الحياة

تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين حول أبعاد مفهوم جودة الحياة؛ نظراً لتعدد تلك الأبعاد وتداخلها وتفاعلها مع بعضه البعض، فنجد بوجر وآخرون (Beauger, et al., 2016, p.2348)، وويدار، أهلستروم، وإيك (Widar, Ahlström, & Ek, 2004, p.499) قد أوضحوا أن هناك أربعة أبعاد رئيسية لمفهوم جودة الحياة تتمثل في:

1. البعد النفسي: ويرتبط بالوظائف المعرفية والحالة الانفعالية، والوعي العام بالصحة النفسية، إضافة إلى السعادة والرضا عن الحياة.

2. البعد الاجتماعي: ويرتبط بالتفاعل الاجتماعي والاتصال بالأفراد المحيطين.

3. البعد الوظيفي: ويرتبط بالعناية الطبية ومستوى النشاط الجسمي.

4. البعد الجسمي: ويرتبط بالأعراض والأمراض الجسمية.

وتنظر منظمة الصحة العالمية (Who) لأبعاد جودة الحياة على أنها تتضمن كل من: الحالة النفسية والحالة الانفعالية أو الرضا عن العمل والرضا عن الحياة والمعتقدات الدينية، والتفاعل الأسري، والتعليم، والدخل المادي، وتتكون جودة الحياة من خلال الإدراك الذاتي للفرد عن حالته العقلية، وصحته الجسمية وقدراته الوظيفية، ومدى فهمه للأمراض التي تعتريه (جبريل، 2007، ص30).

أما كيمينج (Keming, 1997) فقد تبنى أبعاد جودة الحياة التي قدمتها منظمة الصحة العالمية وتشمل:

1. البعد الأكاديمي: ويشمل الرضا عن الحياة الأكاديمية، ويحمل الفرد مشاعر إيجابية تجاه المؤسسة التعليمية.

2. البعد النفسي: ويشمل السلوكيات والمشاعر الإيجابية، مع تقدير الفرد لذاته ورغبته في التعلم والتفكير، كما يشمل المظهر الخارجي للفرد وصورة الجسم، ومواجهة المشاعر السلبية.

3. البعد الاجتماعي: ويشمل العلاقات الاجتماعية والشخصية والتفاعل والتوافق الاجتماعي وأيضاً المساندة الاجتماعية.

4. البعد الصحي: ويشير إلى كيفية تعامل الفرد مع الألم وعدم الراحة والنوم، والطاقة والحركة بشكل عام.

5. البعد الأسري: ويشمل تمتع الفرد بحياة أسرية مستقرة يسودها الترابط والود والتفاهم والثقة المتبادلة والمساندة، مع الشعور بالسعادة، والتوافق الأسري والزواجي.

بينما يشير منسي، وكاظم (2010، ص47) إلى تضمن مفهوم جودة الحياة لستة أبعاد وهي: جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة الصحة العامة، وجودة الدراسة والتعليم، وجودة الصحة النفسية، وجودة العواطف أو الانفعالات، وجودة الوقت وإدارته.

في حين أشار (Cushing, 2011, p.19) إلى أن هناك أبعاد ثلاثة لجودة الحياة حددها برنامج التطور للأمم المتحدة تتمثل في: جودة التعليم، وجودة الدخل، وجودة الصحة. وقدمت شقير (2009، ص14) مفهومًا لجودة الحياة يتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية وهي:

- الصحة: وتشمل محكات الصحة البدنية، والمعرفية، والنفسية.
- الخصائص الشخصية السوية: ويشمل محكات الصلابة النفسية والثقة بالنفس، والرضا عن الحياة، والتوكيدية، والتفاؤل، والاستقلالية، والشعور بالسعادة، والكفاءة الذاتية.
- معيار خارجي ويشمل المهارات الاجتماعية والعمل والمكانة الاجتماعية، والمساندة الاجتماعية، والانتماء، والقيم الخلقية والدينية والاجتماعية، والحقوق.

أما سليمان (2009، ص63) فأشارت إلى وجود ثلاثة أبعاد لجودة الحياة وهي: أولاً: جودة الحياة الموضوعية: وتتمثل فيما يوفره المجتمع من إمكانيات مادية، إلى جانب الحياة الاجتماعية الشخصية للفرد.

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

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

ويضيف أبو سريع وآخرون (2006، ص206) أن مفهوم جودة الحياة مفهوم متعدد الأبعاد، يشمل على الأقل خمسة أبعاد وهي: الرضا البدني، والرضا المادي، والرضا الاجتماعي والرضا الوجداني، والنشاط الشخصي.

وقدم فيليس وبيري (Felce & Berry, 1995) نموذجاً تكاملياً لجودة الحياة يتضمن كل من المؤشرات الذاتية، والمؤشرات الموضوعية، وفيه يتضمن مفهوم جودة الحياة خمسة أبعاد رئيسية وهي: الصلاحية الجسمية، والرفاهية المادية، والرفاهية الاجتماعية، والصلاحية الانفعالية، والنمو والنشاط.

في حين يرى شالوك (Schalock, 1996) أن هناك ثمانية أبعاد لمفهوم جودة الحياة تختلف في درجة أهميتها باختلاف توجه الباحث وأهدافه عند دراسته للمفهوم، والمنطلقات النظرية التي تحكم دراسته، ويمكن توضيح هذه الأبعاد في النقاط التالية:

1. جودة الحياة الانفعالية: وتتضمن الجوانب الروحية، والشعور بالأمان، والسعادة، والتعرض للمشقة، ومفهوم الذات، والرضا أو القناعة.
2. العلاقات بين الأشخاص: وتشمل الصداقة الحميمة، والجوانب الوجدانية، والعلاقات الأسرية، والتفاعل، والمساندة الاجتماعية.
3. جودة الحياة المادية: وتشمل الوضع المادي، وعوامل الأمان الاجتماعي، وظروف العمل، والممتلكات، المكانة الاجتماعية والاقتصادية.
4. الارتقاء الشخصي: ويتضمن مستوى التعليم، والمهارات الشخصية، ومستوى الإنجاز.
5. جودة الحياة الجسمية: وتتضمن الحالة الصحية، والتغذية والاستجمام، والنشاط الحركي، ومستوى الرعاية الصحية، والتأمين الصحي، ووقت الفراغ، ونشاطات الحياة اليومية.

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

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

8. الحقوق: وتتضمن الخصوصية، والحق في الانتخاب والتصويت، وأداء الواجبات، والحق في الملكية (الهنداوي، 2010، ص 41).

وقدم (Jackson, 2010) نموذجاً لمجالات الحياة حدد فيه ثلاث مجالات رئيسية وهي:

(1) الكينونة Being.

(2) الانتماء Belonging .

(3) الصيرورة Becoming .

والجدول التالي يوضح مجالات وأبعاد جودة الحياة وأمثلة توضيحية لكل بعد

جدول (1): مجالات وأبعاد جودة الحياة

المجال	الأبعاد الفرعية	الأمثلة
الكينونة (الوجود) Being	الوجود البدني Physical Being	أ- القدرة البدنية على التحرك وممارسة الأنشطة الحركية ب- أساليب التغذية وأنواع المأكولات المتاحة
	الوجود النفسي Psychological Being	أ- التحرر من القلق والضغط. ب- الحالة المزاجية العامة للفرد (ارتياح/ عدم ارتياح
	الوجود الروحي Spiritual Being	أ- وجود أمل في المستقبل الاستبشار. ب- أفكار الفرد الذاتية عن الصواب والخطأ.
الانتماء Belonging	الانتماء المكاني (البدني) Physical Belonging	أ- المنزل أو الشقة التي أعيش فيها. ب- نطاق الجيرة التي تحتوي الفرد.

أ- القرب من أعضاء الأسرة التي أعيش معها. ب- وجود أشخاص مقربين أو أصدقاء (شبكة علاقات اجتماعية قوية).	الانتماء الاجتماعي Social Belonging	
أ- توافر فرص الحصول على الخدمات المهنية المتخصصة (طبية، اجتماعية، ... الخ). ب- الأمان المالي.	الانتماء المجتمعي Community Belonging	
أ- القيام بأشياء حول منزلي. ب- العمل في وظيفة أو الذهاب إلى المدرسة.	الصيرورة العملية Practical Becoming	
أ- الأنشطة الترفيهية الخارجية (التنزه، التريض). ب- الأنشطة الترفيهية داخل المنزل (وسائل الإعلام والترفيه).	الصيرورة الترفيهية Leisure Becoming	الصيرورة Becoming
أ- تحسين الكفاءة البدنية والنفسية. ب- القدرة على التوافق مع تغيرات وتحديات الحياة.	الصيرورة التطورية الارتقائية Groth Becoming	

المصدر: (معوض، 2017، ص117)

من خلال استقراء آراء العلماء والباحثين حول أبعاد جودة الحياة نجد أن هناك تباين في تلك الآراء، فهناك من تبني الاتجاه الذاتي في تناوله لأبعاد جودة الحياة (السعادة الشخصية، الثقة بالذات، تقدير الذات، مفهوم الذات الايجابي)، وهناك من تبني الاتجاه الموضوعي (الحالة المعيشية، الصحة العامة، العلاقات الاجتماعية، مستوى التعليم)، في حين جمع البعض بين الاتجاهين واعتمد الاتجاه التكاملي بين الاتجاه الذاتي والاتجاه الموضوعي، وقد يرجع هذا التباين إلى اختلاف مفهوم جودة الحياة نفسه من وقت آخر وفقاً للتغيرات المجتمعية والتكنولوجية، والقيمية التي تمر بها المجتمعات الإنسانية، كذلك قد يعود ذلك لاختلاف مفهوم جودة الحياة لدى الفرد نفسه من وقت لآخر ومن مرحلة عمرية لأخرى، كما أن مفهوم جودة الحياة مفهوم نسبي قد يختلف من فرد لآخر.

3- مؤشرات جودة الحياة

يمكن تحديد أهم مؤشرات جودة الحياة من خلال النقاط التالية: (شيخي، 2014، ص80)

أولاً: المؤشرات النفسية: وتظهر من خلال شعور الفرد بالقلق والاكتئاب أو التوافق مع المرض أو الشعور بالسعادة.

ثانياً: المؤشرات الاجتماعية: وتظهر من خلال العلاقات الشخصية ونوعيتها، فضلاً عن ممارسة الفرد للأنشطة الاجتماعية والترفيهية.

ثالثاً: المؤشرات المهنية: وتظهر في درجة رضا الفرد عن مهنته وحبها لها والقدرة على تنفيذ مهام وظيفته، وقدرته على التوافق مع واجبات عمله.

رابعاً: المؤشرات الجسمية والبدنية: وتظهر من خلال رضا الفرد عن حالته الصحية والتعايش مع الآلام والنوم والشهية في تناول الغذاء والقدرة الجنسية.

ويضيف صالح (1990، ص65-67) أن هناك نوعان من المؤشرات لجودة الحياة قد ظهرتا في العقدين الأخيرين وهما:

أولاً: المؤشرات الموضوعية: وتشمل السكان، والمكانة الاجتماعية، والتعليم، والصحة، والعمل، والدخل وتوزيعه والمواصلات، والإسكان، والمتحمسين لهذا النوع من المؤشرات هم الأخصائيون والعاملون بأجهزة الدولة والعلماء والمنظمات الدولية المهتمة بالتنمية.

ثانياً: المؤشرات الذاتية: وتهتم هذه المؤشرات بتقييم جودة الحياة كما يدركها ويستجيب لها الأفراد، وما تحققه لهم من اشباع، ومن ثم مدى شعورهم بالرضا والسعادة، وهو ما يعني أن سعادة الأفراد ورضاهم أو تعاستهم وسخطهم هو أفضل مؤشر لجودة الحياة.

وفي نفس السياق أشار جرينلي وجرينبرج (Greenley & Greenberg, 1997, p.247)

إلى أن مفهوم جودة الحياة يتضمن مؤشرين هامين أولهما إدراك الفرد للرضا عن الحياة كما تقاس من وجهة نظره ويطلق على هذا المؤشر جودة الحياة الذاتية (SQOL)، والثاني يتضمن خصائص الموقف الذي يعيش فيه الفرد، والتي يمكن قياسها بصورة موضوعية، ويطلق على

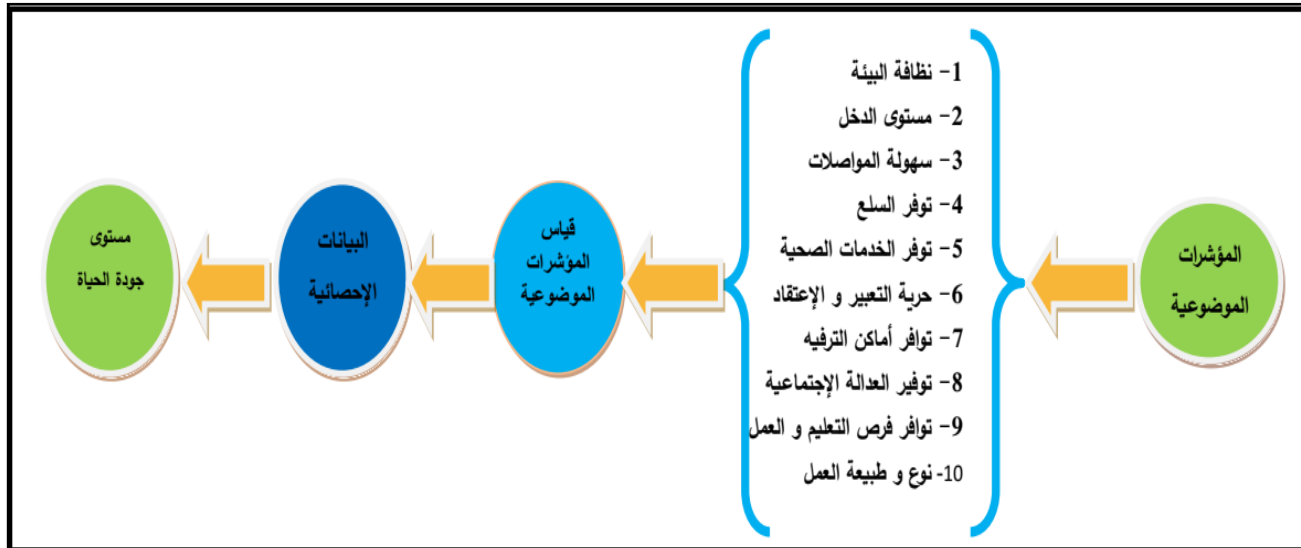
هذا المؤشر جودة الحياة الموضوعية (OQOL)، وإن كانت أغلب الدراسات اهتمت بالمؤشرات الذاتية، بل وقد أهمل بعض منها المؤشرات الموضوعية.

وحددت بكر (2013، ص49) عدد من المؤشرات الموضوعية الدالة على جودة الحياة وقياسها من خلال الشكل التالي:

4- مظاهر جودة الحياة:

اقترح عبد المعطي خمسة مظاهر رئيسية لجودة الحياة يمكن التعبير عنها بخمس حلقات تتكامل فيها الجوانب الذاتية والجوانب الموضوعية، وهذه الحلقات يمكن توضيحها كالتالي:

شكل (2): منظور علم الاجتماع لمؤشرات جودة الحياة وطريقة قياسها



المصدر: عبد المعطي (2005، ص13-23)

الحلقة الأولى: العوامل المادية والتعبير عن حسن الحال وتشمل هذه الحلقة كل من:

- العوامل المادية الموضوعية Objective Factors: وتشمل الخدمات المادية التي يقدمها المجتمع لأفراده، اضافة إلى حالة الفرد الاجتماعية والصحية والتعليمية والزواجية، وإن كان يمكن اعتبار هذه العوامل سطحية لأنها ترتبط بثقافة المجتمع وتعكس مدى قدرة الفرد على التوافق مع هذه الثقافة.

- حسن الحال Well being: ويعد مقياساً عاماً لجودة الحياة كما أنه من المظاهر السطحية لجودة الحياة، فالكثير من الأفراد يقولون إنهم جيدون وفي أحسن حال.

الحلقة الثانية: إشباع الحاجات والرضا عن الحياة وتشمل:

- اشباع وتحقيق الحاجات Fulfillment of Needs: وهو أحد المؤشرات الموضوعية لجودة الحياة، ومن تلك الحاجات ما يرتبط بالبقاء كالطعام والشراب والصحة، ومنها ما يرتبط بالعلاقات الاجتماعية كالحاجة للأمن والانتماء والحرية، وغيرها من الحاجات التي يحقق اشباعها جودة الحياة.

- الرضا عن الحياة Satisfaction of Life: وهو أحد المؤشرات الذاتية لجودة الحياة، وعندما يشبع الفرد كل احتياجاته وتوقعاته يشعر بالرضا.

الحلقة الثالثة: إدراك الفرد للقوى والمتضمنات الحياتية وإحساسه بمعنى الحياة وتشمل:

- القوى والمتضمنات الحياتية Life Potentials: ويعنى استخدام الفرد للقدرات والطاقات والأنشطة الابتكارية الكامنة، لتنمية العلاقات الاجتماعية، مع القدرة على التخطيط واستغلال الوقت.

- معنى الحياة Meaning Life: كلما شعر الفرد بقيمته وأهميته للمجتمع وللآخرين وشعر بإنجازاته ومواهبه، وأن شعوره قد يسبب نقصاً أو افتقاراً للآخرين له، فكل ذلك يؤدي إلى إحساسه بجودة الحياة.

الحلقة الرابعة: الصحة والبناء البيولوجي وإحساس الفرد بالسعادة وتشمل:

- الصحة والبناء البيولوجي Health and Biological State: فالصحة الجسمية تعكس النظام البيولوجي، لأن أداء خلايا الجسم ووظائفها بشكل صحيح يجعل الجسم في حالة صحية جيدة وسليمة.

- السعادة Happiness: وتتمثل بالشعور بالرضا والإشباع وطمأنينة النفس وتحقيق الذات، وهي شعور بالبهجة والاستمتاع واللذة، وهي نشوة يشعر بها الفرد عند إدراكه لقيمة ومتضمنات حياته مع استمتاعه بالصحة الجسمية.

الحلقة الخامسة: جودة الحياة الوجودية، وهي أكثر الأبعاد عمقاً داخل النفس، وهي بمثابة النزول لمركز الفرد، وتؤدي إلى إحساس الفرد بمعنى الحياة، فجودة الحياة الوجودية هي التي يشعر من خلالها الفرد بوجوده وقيمه، ومن خلال ما يستطيع أن يحصل عليه الفرد من عمق للمعلومات البشرية المرتبطة بالمعايير والقيم والجوانب الروحية والدينية التي يؤمن بها الفرد، والتي يستطيع من خلالها تحقيق وجوده.

وتضيف الطائي (2016، ص 183-184) أن مظاهر جودة الحياة تشمل:

- المظاهر الطبيعية: ويقصد بها المصادر الطبيعية التي انعم الله بها على خلقه للحصول على مقومات الحياة من ماء وهواء وتربة ومعادن ومناخ ونباتات وحيوانات.
- البيئة الاجتماعية: وتتمثل فيما يسود المجتمع من علاقات ودية، ومشاركات وجدانية، وانضباط سلوك الأفراد وفق معايير وضوابط محددة، فإن توافق الفرد مع الجماعة وفقاً لتلك الضوابط والقواعد تحققت جودة الحياة.
- الرضا عن الحياة: وهي أحد الجوانب الذاتية لجودة الحياة، ويتحقق بعد اشباع الفرد جميع حاجاته ورغباته الأساسية والثانوية.
- معنى الحياة: كلما شعر الفرد بقيمته وأهميته للمجتمع وللآخرين وشعر بإنجازاته وموهبته، وأن في غيابه يفنقه الآخرين؛ أدى ذلك لإحساسه بجودة الحياة.
- الحياة الأسرية: وتكمن في صحة الدور الذي يقوم به كل فرد من أفراد الأسرة، وكلما لعب الجميع الدور بطريقة جيدة تتوافق مع الإطار الاجتماعي السائد أدى ذلك لجودة الحياة الأسرية.
- الصحة والبناء البيولوجي: كلما كان أداء خلايا الجسم لوظائفها بشكل صحيح كان الجسم في حالة صحية سليمة وجيدة.
- السعادة: مفهوم شامل ويرتبط بالعديد من المتغيرات منها الحالة الصحية والحالة المزاجية والخبرات المتاحة، كما يرتبط بالعلاقات الاجتماعية الايجابية ويعبر المفهوم عن حالة من الشعور بالرضا والطمأنينة النفسية والبهجة والاستمتاع والنشوة يشعر بها الفرد عند ادراكه لقيمه.

أما أبو سريع، وشوقي، وأنور، ومرسي (2006، ص211) فأوضحوا أن مؤشرات جودة الحياة موزعة على بعدين أساسيين هما:

أولاً: المحددات الداخلية: وتشمل تقدير الذات، والفاعلية الذاتية، والصحة العامة، والتدين، والصحة البدنية، والتفوق الدراسي.

ثانياً: المحددات الخارجية: وتشمل التوافق الأسري، والصداقات، والدخل الشهري، ونوعية السكن، والعلاقات مع الآخرين.

5- العوامل المؤثرة في جودة الحياة

أوضحت رايس (Rice, 1996, p.23) ان هناك عدة عوامل تؤثر في جودة حياة الفرد وهي:

- مستوى الرعاية الصحية المقدمة للفرد.
 - الظروف المعيشية والسكن التي يعيش فيه الفرد.
 - مستوى تعليم الفرد.
 - مدى قدرة الفرد على إدراك ذاته والحياة التي يعيشها ومدى تكيفه مع هذه الحياة.
 - الحياة المهنية أو الوظيفية التي يحياها الفرد ومدى تكيفه مع تلك الحياة.
- وأشار هجيران (Hajiran, 2006, p.33) إلى أن جودة الحياة مفهوم يتأثر بعدد من العوامل تشمل خصائص الأفراد أنفسهم، وخصائص البيئة التي يعيشون فيها، والتفاعل بينهما كذلك، أيضا شعور الفرد بالأمان في علاقاته الاجتماعية، مع تمتع الفرد بالمعرفة والحرية، كما تعد الجوانب الاقتصادية والجوانب الروحانية من المؤشرات الهامة في تحديد جودة الحياة.

أيضا يمكننا القول أن هناك ثمة عوامل كثيرة ومتعددة تؤثر في جودة حياة الفرد ومدى احساسه بجودتها، منها ما هو ذاتي داخلي يتعلق بالفرد نفسه، ومنها ما هو خارجي يتعلق بالمجتمع والبيئة المحيطة التي يعيش فيها الفرد، أيضا يمكن الإشارة إلى أن مستوى دخل الفرد لا يؤدي بالضرورة دوراً كبيراً في مستوى السعادة اليومية للفرد (شارب، 2019، ص62).

وفي نفس السياق تؤكد كل من جميل، وعبد الوهاب (2012، ص101) على أنه بالرغم من تأثر جودة الحياة أحياناً بالإمكانات المادية، إلا أن العوامل الذاتية تعد المؤثر الأكبر في جودة حياة الفرد، حيث تعد العلاقة الانفعالية بين الفرد وبيئته بمثابة العنصر الأساسي في جودة الحياة بالنسبة له، وهذه العلاقة تتوسطها مشاعر الفرد وإدراكه، وبالتالي يمكننا القول أن مفهوم جودة الحياة يتضمن إحساس الفرد بالرضا عن حياته التي يعيشها، وتحقيقه لذاته، مع إدراكه لقيمة الحياة التي يعيشها، وهذا يعني أن جودة الحياة تمثل شعوراً شخصياً للفرد.

6- التوجهات النظرية المفسرة لجودة الحياة:

أولاً: المنظور المعرفي Perspective Cognitive

يرتكز المنظور المعرفي في تفسيره لمفهوم جودة الحياة على فكرتين أساسيتين هما:

الأولى: ان طبيعة إدراك الفرد هي التي تحدد درجة شعوره بجودة حياته.

الثانية: في إطار الاختلاف الإدراكي بين الافراد، يمكننا القول أن العوامل الذاتية هي الاقوى اثراً من العوامل الموضوعية في درجة شعور الأفراد بجودة الحياة.

وفي ضوء هذا المنظور تبرز نظريتان تفسران جودة الحياة هما: (مبارك، 2010، ص

ص723-725)

النظرية الأولى نظرية لاوتن (Lawton Theory, 1996)، وفيها قدم لاوتن مفهوم الضغط البيئي Environmental Press ليوضح فكرته عن جودة الحياة، والتي يرى فيها أن إدراك الفرد لنوعية حياته يتأثر بظرفين هما:

- **الظرف المكاني:** حيث هناك تأثيراً للبيئة المحيطة بالفرد على ادراكه لجودة حياته، وضغط البيئة في الظرف المكاني لها تأثيران أحدهما مباشر على حياة الفرد كالتأثير على الصحة مثلاً، والآخر تأثيره غير مباشر إلا انه يحمل مؤشرات ايجابية كرضى الفرد على البيئة التي يعيش فيها.

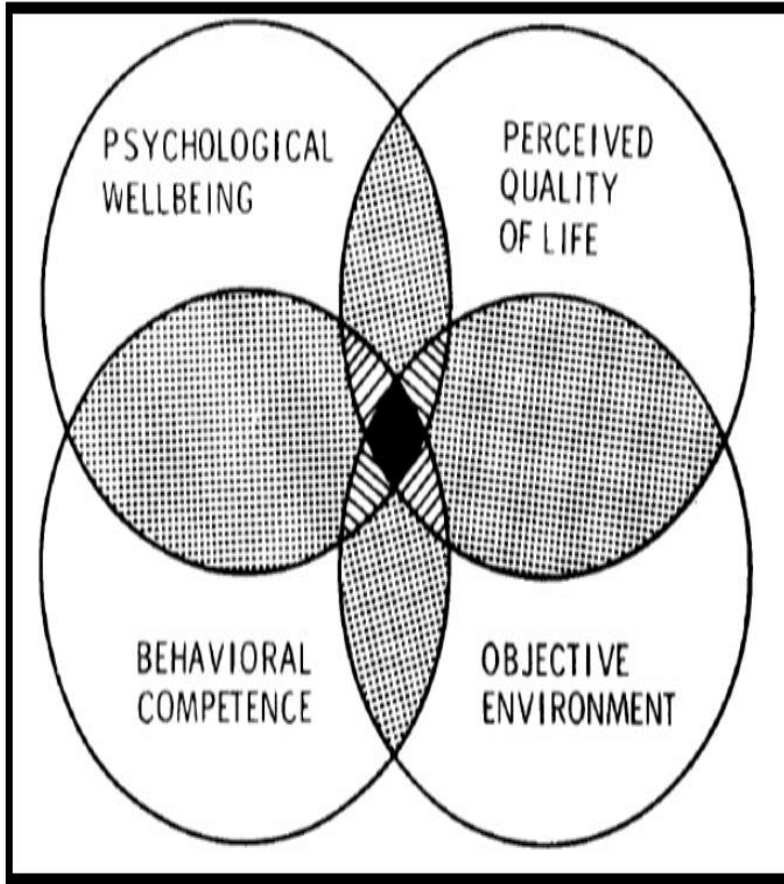
- الظرف الزمني: حيث إن إدراك الفرد لتأثير ضغوط البيئة على جودة حياته يكون أكثر ايجابياً كلما تقدم في العمر، فكلما تقدم الفرد في عمره كلما كان أكثر سيطرة على ظروف بيئته، وبالتالي يكون التأثير أكثر ايجابية على شعور الفرد بجودة الحياة.

وقدم لاوتن نموذجاً لجودة الحياة والذي تضمن كل من الجانب الموضوعي وجودة الحياة المدركة، والذي يمكن توضيحه من خلال الشكل التالي:

شكل (3): محددات جودة الحياة وفقاً لنموذج لاوتن

الهناء النفسي

إدراك جودة الحياة



القدرة السلوكية

البيئة الموضوعية

المصدر: (Brown, 2009, p.25)

النظرية الثانية: نظرية شالوك (Schalok Theory, 2002)، وقدم فيها شالوك تحليلاً مفصلاً لمفهوم جودة الحياة باعتباره مفهوم يتكون من ثماني مجالات، وكل مجال يتكون من ثلاثة مؤشرات، جميعها تؤكد على أثر الأبعاد الذاتية كونها المحددات الأكثر أهمية من الأبعاد الموضوعية في تحديد درجة شعور الفرد بجودة الحياة، ويمكن توضيح تلك المجالات والمؤشرات من خلال الجدول التالي:

جدول (2): مجالات جودة الحياة ومؤشراتها وفقاً لنظرية شالوك

المجالات	السعادة الوجدانية	العلاقات بين الشخصية	السعادة المادية	النمو الشخصي	السعادة البدنية	تقرير المصير	الاندماج الاجتماعي	الحقوق البشرية والقانونية
المؤشرات	- الرضا - مفهوم الذات - انخفاض الضغوط	- التفاعلات - العلاقات - الاسناد	- الحالة المادية - العمل - المسكن	- التعليم - الكفاءة - الشخصية - الأداء	- الصحة - الأنشطة اليومية - وقت الفراغ	- الاستقلالية - الأهداف - الاختيارات	- التكامل - الترابط الاجتماعي - الأدوار المجتمعية	- الحقوق الفردية - حقوق الجماعة - قانون وعمليات الواجبة

ثانياً: المنظور الانساني

تناول هذا المنظور في تفسيره لجودة الحياة مفهوم الذات Self-Concept ، وقد أوضح أن حقيقة الحياة الانسانية تنطوي على امكانيات هائلة لتحقيق أفضل المستويات للتطور والارتقاء في الحياة (Rebecca, 2000, p.39).

ويعتمد المنظور الانساني على فكرة أساسية وهي أن جودة الحياة تستلزم دائماً الارتباط الضروري بين عنصرين لا غنى عنهما: الأول: وجود كائن حي ملائم، والثاني: وجود بيئة جيدة يعيش فيها هذا الكائن، وذلك لان ظاهرة الحياة تبرز الى الوجود من خلال التأثير المتبادل بين هذين العنصرين، فهناك البيئة الطبيعية والتي تتمثل بالموارد الطبيعية التي تشكل مقومات حياة الفرد، وهناك البيئة الاجتماعية والتي تضبط سلوك الافراد والجماعات طبقاً للمعايير السائدة في المجتمع، فجودة البيئة الاجتماعية تتحقق بمقدار امتثال الافراد لهذه المعايير وعدم خروجهم عنها. أيضاً هناك البيئة الثقافية، والتي تقاس جودتها بقدرة الفرد على صنع بيئة حضارية مادياً أو معنوياً (رضوان، 2006، ص ص 96-99).

ومن أهم نظريات هذا المنظور نظرية رايف (Ryff Theory, 1999) والتي تتخذ من مفهوم السعادة النفسية happiness Psychological محورا أساسيا في تحديد جودة الحياة،

حي أشارت أن شعور الفرد بجودة حياته ينعكس على درجة احساسه بالسعادة النفسية، وقدمت رايف (Ryff, 1989, p.1072) نموذجاً يعتمد على مختلف نظريات الشخصية ويتضمن الأبعاد الستة الآتية:

- **تقبل الذات (Self – Acceptance):** ويعني امتلاك الفرد اتجاهها إيجابياً نحو الذات، مع تقبل مختلف جوانب الذات بما في ذلك الجيدة والسيئة، أيضاً الشعور بإيجابية تجاه الحياة الماضية.

- **العلاقات الإيجابية مع الآخرين (positive relations With others):** وتعني تمتع الفرد بعلاقات اجتماعية قائمة على الرضا والدفء والثقة والألفة والتعاطف والقدرة على الأخذ والعطاء.

- **الاستقلالية (Autonomy):** وتعني اعتماد الفرد على ذاته مع امتلاكه القدرة على تقرير مصيره، ومقاومة الضغوط الاجتماعية للتفكير بطريقة معينة، إلى جانب تنظيم السلوك وتقييم الذات وفقاً لمعايير شخصية داخلية.

- **السيطرة على البيئة (Environmental Marstry):** وتعني شعور الفرد بالإنتماء والكفاءة في إدارة البيئة، والتعامل مع مجموعة متداخلة من الأنشطة الخارجية؛ مع الاستخدام الفعال للفرص المحيطة.

- **الهدف في الحياة (Purpose in life):** وتعني أن يكون للفرد رؤية وأهداف محددة في الحياة، ويشعر أن هناك معنى للحياة الحاضرة والماضية، ولديه قناعات تعطي لحياته معنى.

- **النمو الشخصي (Personal Growth):** ويعني إحساس الفرد بالتطور المستمر، مع الانفتاح على الخبرات الجديدة والاحساس بتحسين الذات والسلوك مع مرور الوقت، والتغير بطريقة تعكس المزيد من المعرفة والفعالية الذاتية.

وقد أكد نموذج "رايف" على أن جودة حياة الفرد تكمن في قدرته على مواجهة الأزمات التي تظهر في مختلف المراحل الحياتية، وأن تطور مراحل الحياة هو الذي يحقق سعادة الفرد النفسية والتي تعكس شعوره بجودة الحياة (مبارك، 2010، ص727).

ثالثاً: المنظور التكاملي Integrative perspective

وتعد نظرية أندرسون (Anderson theory, 2003) من أهم النظريات التي اعتمدت على المنظور التكاملي في تناولها لمفهوم جودة الحياة، حيث اتخذ من مفاهيم السعادة Happiness، ومعنى الحياة Meaning of life، والحياة الواقعية Realizing life، وتحقيق الحاجات Fulfillment of needs، ونظام المعلومات البيولوجي The biological information system، فضلاً عن العوامل الموضوعية الأخرى إطاراً نظرياً تكاملياً لتفسير جودة الحياة، وقد أشار أندرسون إلى أن إدراك الفرد لحياته يجعله يقيم شخصياً ما يدور حوله، كما يمكنه من أن يكون أفكار كي يصل إلى الرضا عن الحياة (مبارك، 2010، ص728).

كما يوضح أندرسون أن هناك ثلاث سمات مجتمعة معاً تؤدي إلى الشعور بجودة الحياة وهي: (معوض، 2017، ص119)

الأولى: وتتعلق بالأفكار ذات العلاقة بالهدف الشخصي الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه.

الثانية: المعنى الوجودي الذي ينتصف العلاقة بين الأفكار والأهداف.

الثالثة: الشخصية والعمق الداخلي.

وأضافت شيخي (2013، ص86) أنه في ضوء المنظور التكاملي تتمثل مؤشرات

جودة الحياة في النقاط التالية:

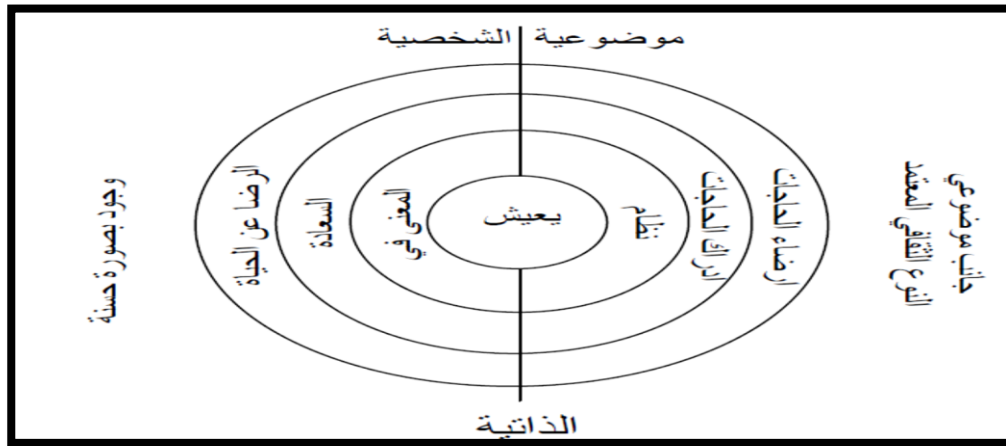
- شعور الفرد بالرضا هو الذي يشعره بجودة الحياة.
- أن يضع الفرد أهدافاً واقعية يكون قادراً على تحقيقها.
- أن يسعى إلى تغيير ما حولنا لكي يتلاءم مع أهدافنا.
- إشباع الحاجات لا يؤدي بالضرورة إلى رضا الفرد وإلى شعوره بجودة الحياة.

وأكد فينتيجودت، هيلدن، وميريك (Ventegodt, Hilden, & Merrick, 2003, p.954) أن المنظور التكاملي يتضمن جانباً موضوعياً وجانباً شخصياً، وجانباً وجودياً، ويتعمق هذا المنظور في البحث في مختلف العوامل مثل: الرفاهية، والرضا، والسعادة، قدرة الفرد على العمل، الصحة، الحالة الوظيفية والحالة الاجتماعية، والعوامل البيئية الثقافية.

وأضاف سيللا، وتولسكي (Cella, & Tulskey, 1993, p.336) أن النظرية التكاملية لجودة الحياة تشير إلى ثلاثة سمات تتحد معاً وتؤدي إلى الجودة، وهي الأفكار ذات العلاقة بجودة الحياة، والتي تتداخل مع تحديد الهدف الشخصي المراد تحقيقه، ويتوسط العلاقة بين تلك الأفكار والأهداف المعني الوجودي، فعند سؤال الأفراد عن رضاهم عن حياتهم، فإنهم غالباً ما يقولون أنهم يشعرون بالارتياح ولكنهم غير راضين عن حياتهم بنسبة كبيرة، وقد يتحقق هذا الرضا من خلال طريقتين إما محاولة تغيير العالم الخارجي لكي يتناسب مع أحلامنا، أو نتخلي عن أحلامنا عندما تكون غير واقعية.

ويمكن توضيح ابعاد نظرية أندرسون من خلال الشكل التالي:

شكل(4): النظرية التكاملية لجودة الحياة



المصدر (مبارك، 2010، ص729)

يتضح من الشكل السابق أن جودة الحياة تتضمن بعدين هما:

- البعد الذاتي Subjective Quality of life: ويتضمن أبعاد فرعية تشمل الإحساس بحسن الحال، والرضا عن الحياة، والسعادة، والحياة ذات المعنى.

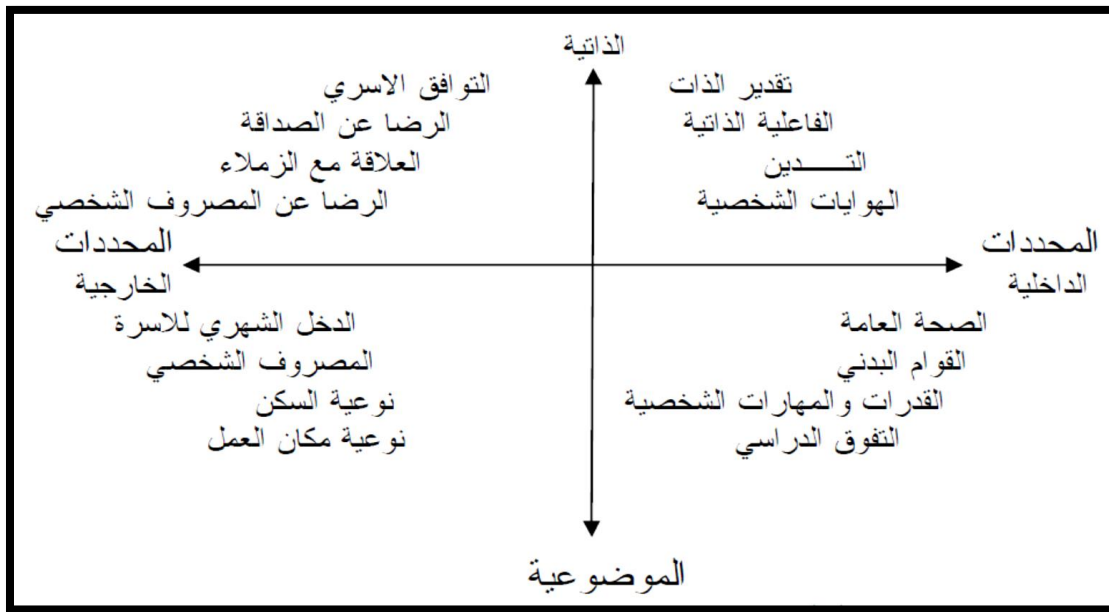
- البعد الموضوعي Objective Quality of life: ويتضمن أبعاد فرعية تشمل المعايير الثقافية، وإشباع الاحتياجات، وإدراك الحاجات، والسلامة البدنية.

7- النموذج النظري العربي لجودة الحياة:

قدم أبو سريع وآخرون (2006، ص7) نموذجاً لتفسير جودة الحياة يعتمد على تصنيف المتغيرات المؤثرة في جودة الحياة في بعدين متعامدين، يتضمن البعد الافقي محددات جودة الحياة موزعة وفق كمونها في داخل الفرد أو خارجه ويسمى هذا البعد "المحددات الشخصية الداخلية في مقابل المحددات الخارجية"، بينما يمثل البعد الرأسي توزيع تلك المحددات على وفق قياسها وتحقيقها وهي تتوزع بين الأسس الذاتية (المنظور الشخصي للفرد) والتي يقدرها الفرد من منظوره الشخصي كما يشعر بها ويدركها، والأسس الموضوعية التي تشمل الاختبارات والمقاييس التي تتيح للفرد موازنة نفسه بغيره أو بمتوسط جماعته المعيارية، أو اعتماد الفرد على معايير كمية وكيفية أخرى مثل الملاحظة ومقاييس التقدير، ويسمى هذا البعد الذاتية في مقابل الموضوعية.

ويمكن توضيح محددات جودة الحياة وفق هذا المنظور من خلال الشكل التالي:

شكل (5): تصنيف ومحددات جودة الحياة وفق تصور أبو سريع وآخرون



وتشير الشنفييري (2006، ص20) أنه في ضوء هذا التصور يمثل مفهوم جودة الحياة ظاهرة متعددة الجوانب (صحية، واجتماعية، واقتصادية، ونفسية)، تتأثر هذه الجوانب بالنظام السائد

في المجتمع، اضافة إلى النظام السياسي، والتقاليد الاجتماعية، ومفهوم الرفاهية، ومعتقدات الأفراد المختلفة، وتتمثل جودة الحياة في اشباع الحاجات الانسانية سواء كانت هذه الحاجات مادية أو غير مادية، وتشمل المؤشرات غير المادية لجودة الحياة:

- الرضا والقناعة.
- التوافق النفسي، والاجتماعي، والصحي والأسري.
- درجة الولاء والانتماء للأسرة والوطن.
- مفهوم الذات والوعي بها.
- درجة المرونة الفكرية وتقبل الآخر.

ومن المؤشرات المادية لجودة الحياة كل من الدخل والخدمات الصحية، والخدمات الاجتماعية، والخدمات التعليمية، والخدمات اللوجستية (الاتصالات -النقل والمواصلات - السلع -الاستهلاك..... وغيرها)، وبالتالي فإن مفهوم جودة الحياة يمثل شعوراً شخصياً للفرد، وبالرغم من تأثر جودة الحياة ببعض الامكانات المادية، إلا أن العوامل الذاتية أو الشخصية ذات التأثير الأكبر في شعور الفرد بجودة الحياة، كما يمثل النمو الذاتي للفرد عاملاً مهماً في احساسه بذاته وتوظيفه للإمكانات المتاحة بشكل جيد.

8- معوقات جودة الحياة:

يمكن الإشارة إلى معوقات تحقيق جودة الحياة من خلال النقاط التالية:

- ضغوط الحياة: حيث تمثل الضغوط خطراً على صحة الفرد وتوازنه، كما تهدد كيانه النفسي وتترك آثارها السلبية على الفرد كعدم القدرة على التكيف وضعف مستوى الأداء والعجز عن ممارسة مهام الحياة اليومية، وانخفاض الدافعية للعمل والشعور بالإرهاك النفسي.
- الحروب: وما يصاحبها من توتر وقلق وخوف وخسائر في الأرواح والممتلكات، وتدهور الاخلاقيات والمثل، مع الشعور بالضياع وفقدان الأمن وكل ذلك يؤثر سلباً على جودة الحياة.

- الكوارث الطبيعية: كالزلازل والبراكين والفيضانات والأوبئة الفتاكة وتلوث الهواء وغيرها من المعوقات الطبيعية لجودة الحياة (الطائي، 2016، ص183).

وتضيف (معوض، 2017، ص121) أن معوقات جودة الحياة تشمل معوقات داخلية كالخصائص البدنية، والنفسية، والاجتماعية للفرد، ومعوقات خارجية وهي المعوقات المرتبطة بتأثير الآخرين أو البيئة التي يعيش فيها الفرد، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (3): معوقات تحقيق جودة الحياة

الظروف	المعوقات	القدرات
	المرض	المهارات
الداخلية	- الإعاقات. - الخبرات الحياتية السلبية.	- الخبرات الحياتية الإيجابية. - الحالة المزاجية الذهنية. - الإيجابية والسرور.
الخارجية	- نقص المساندة الاجتماعية والانفعال. - ظروف الحياة أو المعيشة السيئة. - سوء الاختيار.	- توافر مختلف مصادر المساندة الاجتماعية. - توافر نماذج رعاية جيدة أو طيبة. - وجود برامج توجيه وإرشاد.

خلاصة الفصل:

تعد جودة الحياة مفهوماً شاملاً يعبر عن جميع جوانب الحياة التي تؤثر على مدى الرضا والسعادة والرفاهية للأفراد والمجتمعات. وتحسينها يعتبر هدفاً مهماً في جميع الدول لذلك تسعى إلى تحسين الظروف والعوامل التي تؤثر على رضا الفرد وسعادته في الحياة من خلال البرامج التنموية لضمان تحقيق الرفاهية والتنمية المستدامة.

تم التطرق في هذا الفصل إلى متغير جودة الحياة حيث تم عرض بعض التعاريف الاصطلاحية لمفهوم جودة الحياة، ثم تحديد أبعاده حسب وجهات نظر العلماء والباحثين فمنهم من ركز على البعد الذاتي ومنهم من ركز على البعد الموضوعي، ومنهم من جمع الاثنين معاً، ثم قمنا بالإشارة إلى المؤشرات التي تظهر من خلالها جودة حياة الفرد، لننتقل إلى العوامل المؤثرة في جودة الحياة، ومن ثم تناولنا بعض التوجهات النظرية المفسرة لجودة الحياة بداية بالتوجيه المعرفي متمثلاً في نظريتين الأولى نظرية لاوتن الذي يرى أن جودة الحياة تتأثر بالظروف الزمانية والمكانية للفرد، والنظرية الثانية لشالوك الذي يؤكد على أن الأبعاد الذاتية هي أكثر المحددات أهمية من الأبعاد الموضوعية في تحديد درجة شعور الفرد بجودة الحياة، ثم التوجه الإنساني متمثلاً في نظرية رابف الذي قدم نموذجاً متمثلاً في الأبعاد الستة التالية: (تقبل الذات - العلاقات الإيجابية مع الآخرين - الاستقلالية - السيطرة على البيئة - الهدف في الحياة - النمو الشخصي)، ثم المنظور التكاملي تتمثل في بعدين (بعد ذاتي وآخر موضوعي).

من ثم تطرقنا إلى النموذج النظري العربي لجودة الحياة الذي فسر أن مفهوم جودة الحياة يتمثل في أنها ظاهرة متعددة الجوانب (صحية، واجتماعية، واقتصادية، ونفسية) وتتأثر هذه الجوانب بمحددات منها داخلية تتمثل متعلقة بالفرد ومحددات خارجية تتعلق بالمجتمع الذي يعيش فيه، وأخيراً تناولنا بعض معوقات جودة الحياة التي تتمثل في معوقات عامة يتأثر بها جميع المجتمعات ثم معوقات داخلية والتي تمثل خصائص الفرد للفرد، ومعوقات خارجية والتي تتمثل في تأثير الفرد بالمجتمع والبيئة المحيطة به، لنقوم في الفصول القادمة بالتطرق للجانب الميداني للدراسة بداية بالإجراءات المنهجية للدراسة.

الفصل الرابع: الدراسات السابقة

1-الحاجات الإرشادية

- الدراسات العربية
- الدراسات الأجنبية
- التعقيب على الدراسات المتعلقة بمتغير الحاجات الإرشادية

2- جودة الحياة

- الدراسات العربية
- الدراسات الأجنبية
- التعقيب على الدراسات المتعلقة بمتغير جودة الحياة

تمهيد:

يشمل هذا الفصل مجموعة من الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيري الدراسة (الحاجات الإرشادية، جودة الحياة) التي تمكنت الباحثة من حصرها، ونظرا لندرة الدراسات التي تتعلق بعينة أساتذة التعليم الثانوي تم عرض الدراسات التي تناولت فئات مختلفة كالتلاميذ والطلبة والمربين ومعلمي الابتدائي...

1- دراسات تناولت متغير الحاجات الإرشادية:**1-1 - دراسات عربية:****1-1-1 - دراسة الضامن وسليمان (2007):**

عنوان الدراسة: الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقتها ببعض المتغيرات.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بمتغيرات كل من الجنس، والكلية، والمرحلة الدراسية.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (325) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من الكليات الإنسانية والعلمية، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة والتي تضمنت حاجات شخصية ونفسية وأكاديمية مهنية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن الحاجات الأكاديمية كانت في مقدمة الحاجات تبعثها الحاجات النفسية، في حين لم تكن الحاجات المهنية ملحة لدى عينة الدراسة، أيضا أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لصالح الكليات الإنسانية، ومن حيث الجنس كانت الفروق لصالح الإناث، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات الطلبة على مقياس الحاجات الإرشادية ومستواهم الأكاديمي.

1-1-2 - دراسة البيشي (2008):

عنوان الدراسة: الحاجات الإرشادية لمعلمات رياض الأطفال في منطقة تبوك التعليمية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات الإرشادية لمعلمات رياض الأطفال في مدينة تبوك ومعرفة أثر المؤهل العلمي والخبرة في التدريس وعدد الدورات التدريبية على هذه الحاجات.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (185) معلمة رياض أطفال في المدارس الحكومية والخاصة في وزارة التربية والتعليم والإدارة العامة في منطقة تبوك للعام الدراسي 2008/2007 تم اختيارها بأسلوب المسح الشامل، ولجمع البيانات تم إعداد وتطوير استبانة اشتملت على (54) فقرة موزعة على خمس مجالات (النفسي - الاجتماعي - الأسري - الأكاديمي - الصحي).

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج إلى أن جميع المجالات الإرشادية اعتبرت حاجات إرشادية حيث احتل المجال الاجتماعي المرتبة الأولى ثم المجال الصحي احتل المرتبة الثانية ثم احتل المجال الأكاديمي المرتبة الثالثة وفي المرتبة الرابعة المجال النفسي وفي المرتبة الأخيرة المجال الأسري كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لكل من متغير المؤهل العلمي والخبرة في التدريس بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية.

1-1-3- دراسة نوري، ويحيى (2008):

عنوان الدراسة: الحاجات الإرشادية (نفسية - اجتماعية - دراسية) لدى طلبة جامعة الموصل.

أهداف الدراسة: استهدفت الدراسة التعرف على الحاجات الإرشادية النفسية والاجتماعية والدراسية لطلبة جامعة الموصل، والتعرف على الفروق ذات الدلالة المعنوية في الحاجات الإرشادية تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

عينة الدراسة وأدواتها: بلغت عينة الدراسة الأساسية (422) طالب وطالبة، أعد الباحثان استبياناً خاصاً للحاجات الإرشادية بلغ عدد فقراته (35) فقرة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود (9) حاجات إرشادية حادة ستة منها دراسية واثنان نفسية وواحدة اجتماعية، أيضا بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة معنوية في الحاجات النفسية والاجتماعية والدراسية بين الذكور والإناث بشكل عام وكانت لصالح الذكور أي أن الذكور كانوا أكثر معاناة من الإناث، كما أظهرت النتائج فروق ذات دلالة بين الطلبة في الحاجات الإرشادية تبعا لمرحلتهم الدراسية (الثانية والرابعة) وكانت الفروق في الحاجات النفسية والاجتماعية والدراسية في معظمها لصالح طلبة المرحلة الرابعة.

1-1-4- دراسة أبو أسعد (2010):

عنوان الدراسة: الحاجات الإرشادية كما يقدرها الطلبة وأولياء أمورهم.
أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى المقارنة بين الحاجات الإرشادية كما يقدرها الطلبة وآبائهم.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (252) طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين (13 و 15 سنة) وآبائهم، وقد تم تطوير مقياس الحاجات الإرشادية للطلبة وآخر لآبائهم.
نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة إلى أن مجال الحاجات الجسمية والأسرية والاجتماعية قد حل في المرتبة الأولى كما قدرها الطلبة، في حين حل المجال الانفعالي والاجتماعي والجسمي في المرتبة الأولى كما قدرها الآباء، وفي نفس السياق أظهرت النتائج ارتباط في الحاجات الإرشادية كما قدرها الطلبة وآبائهم على الأداة ككل وفي بعض الأبعاد، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، في حين كان هناك فروق في الحاجات الإرشادية تبعا لمتغير المستوى التحصيلي في معظم المجالات.

1-1-5- دراسة الصمادي، ومرعي (2012):

عنوان الدراسة: الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا.
أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد أهم الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا، واختلافها بالنسبة للجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية، والسكن.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (604) طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد تم تطوير استبانة لقياس الحاجات الإرشادية لطلبة الجامعة.

نتائج الدراسة: بينت نتائج الدراسة أن درجة الحاجة لدى الطلبة وقعت ضمن التقدير متوسط الإلحاح للحاجات الإرشادية، وأشارت إلى أن أهم الحاجات الإرشادية للطلبة حسب أهميتها مرتبة تنازلي كانت الحاجات التربوية، فالصحية، فالاقتصادية، فالمهنية، فالنفسية، فالمعلوماتية، وأخيرا الاجتماعية، كما أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية على جميع مجالات الدراسة والأداة الكلية، تعزي لكل من متغير الجنس حيث ظهر مستوى الحاجات الإرشادية لدى الذكور أعلى منه لدى البنات، ومتغير الكلية حيث ظهر أن مستوى الحاجات الإرشادية لدى طلبة الكليات الإنسانية أعلى مما هو لدى طلبة الكليات العلمية، وفروقا تعزي لمتغير المستوى الدراسي على الأداة الكلية وعلى المجالين الصحي والمعلوماتي، إذ تبين أن حاجة طلبة السنوات الثلاثة الأولى أعلى مما هي عند الطلبة الخريجين، ولم تظهر أي فروق دالة إحصائية تعزي لمتغير الحالة الاجتماعية ماعدا المجال التربوي حيث أن حاجات المتزوجين أعلى مما هي لغير المتزوجين، ولمتغير السكن ماعدا المجال الاقتصادي حيث إن حاجات من يسكنون خارج أسرهم كانت أعلى.

1-1-6- دراسة سراي (2013):

عنوان الدراسة: الحاجات الارشادية في الإدارة الصفية للأساتذة الجدد: دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم المتوسط والثانوي بدوائر (تقرت والطيبات والمقارين).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة درجة الحاجات الارشادية في الادارة الصفية للأساتذة الجدد بالمرحلة المتوسطة والثانوية، مع تحديد أثر الجنس والتخصص والمرحلة التدريسية في الحاجات الارشادية في الادارة الصفية.

عينة الدراسة وأدواتها: بلغت عينة الدراسة (200) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة القصدية، قامت الباحثة ببناء استبياناً للحاجات الإرشادية في الادارة الصفية والذي يتكون من 28 فقرة موزعة على بعدين (الحاجات النفسية – الحاجات التربوية).

نتائج الدراسة: بينت النتائج أن درجة الحاجات الإرشادية في الإدارة الصفية للأساتذة الجدد جاءت مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية في الإدارة الصفية للأساتذة الجدد تعزي لمتغيرات (الجنس، والتخصص، والمرحلة التدريسية).

1-1-7- دراسة المومني (2014):

عنوان الدراسة: الاحتياجات الإرشادية لطلبة تخصص معلم الصف في جامعة جرش من وجهة نظرهم وعلاقتها ببعض المتغيرات.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقصي الحاجات الإرشادية لطلبة تخصص معلم الصف في جامعة جرش.

عينة الدراسة وأدواتها: بلغت عينة الدراسة (112) طالبا وطالبة، قامت الباحثة ببناء مقياس الحاجات الإرشادية والذي يتكون من 39 فقرة موزعة على أربع مجالات (الدراسي - النفسي - الاجتماعي - الأسري).

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن درجة الاحتياجات الإرشادية كانت عالية، وجاءت الاحتياجات الإرشادية في المجال الدراسي في المرتبة الأولى، ثم المجال الأسري في المرتبة الثانية، ثم المجال النفسي في المرتبة الثالثة، ثم المجال الاجتماعي في المرتبة الرابعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجالات الأداة تعود لمتغير الجنس، والسنة الدراسية.

1-1-8- دراسة البركات، والحكماني (2014):

عنوان الدراسة: الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعات الخاصة بسلطنة عمان.

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الحاجات الإرشادية لطلبة الجامعات الخاصة العمانية.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (410) طالب وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية من الجامعات العمانية الخاصة، استخدمت الدراسة استبانة تكونت من 35 فقرة، تشتمل على الحاجات الإرشادية الأكاديمية، والاجتماعية، والنفسية، والمهنية.

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: (1) جاءت الحاجات الإرشادية الأكاديمية في المقدمة، تلتها على التوالي الحاجات النفسية، فالمهنية، فالاجتماعية. (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة للحاجات الإرشادية، في كل مجال من مجالات الأداة، تعزى إلى متغيري جنس الطالب، ومعدله الأكاديمي. بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة للحاجات الإرشادية، في كل من مجالات الحاجات الأكاديمية، والاجتماعية، والمهنية، تعزى إلى متغير الجامعة التي ينتمي إليها الطالب. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة للحاجات الإرشادية، في كل من مجالات الحاجات الأكاديمية، والنفسية، والمهنية تبعاً لأثر متغير السنة الدراسية التي ينتمي إليها الطالب. (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة للحاجات الإرشادية النفسية، فقد جاء تقدير الحاجات النفسية لدى طلبة جامعة ظفار أعلى منه لدى طلبة جامعتي نزوى وصحار. فضلاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة للحاجات الإرشادية، في مجال الحاجات الاجتماعية تبعاً لأثر متغير السنة الدراسية التي ينتمي إليها الطالب، فقد جاء تقدير الحاجات الاجتماعية لدى طلبة السنة الثانية أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة.

1-1-9 - دراسة بوطبال (2015):

عنوان الدراسة: دراسة تحليلية للحاجات الإرشادية لدى طلاب الجامعة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف على المشكلات التي يعاني منها طلاب الجامعة، والتي تحتاج إلى عملية إرشادية.

عينة الدراسة وأدواتها: وطبقت الدراسة على عينة مكوّنة من (104) طالبا وطالبة بقسم العلوم الاجتماعية والانسانية بجامعة الشلف، قام الباحث بتقنين استبيان الحاجات الإرشادية (إعداد الجبوري، 2011)، والذي يتكون من 54 فقرة موزعة على 7 مجالات (الدراسي - النفسي - الاجتماعي - الجنسي - الاقتصادي - الصحي - الديني) بحيث لكل فقرة ثلاثة بدائل (دائما، أحيانا، أبدا) تعطى لها الدرجات (3، 2، 1) على الترتيب.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود العديد من الحاجات الإرشادية للطلاب في جمع المجالات الارشادية التي تضمنها الاستبيان المستخدم تتطلب تكفلا وإشباعا لدى طلاب الجامعة.

1-1-10- دراسة العارف (2015):

عنوان الدراسة: الحاجات الإرشادية لدى طلاب كلية الآداب بالجامعة الأسمرية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات الإرشادية لدى طلاب كلية الآداب بالجامعة الأسمرية.

عينة الدراسة وأدواتها: بلغت عينة الدراسة الأساسية (250) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية، قامت الباحثة بإعداد الاستبيان كأداة للدراسة وشمل سبع مجالات هي المجال (الدراسي - النفسي - الاجتماعي - الجنسي - الاقتصادي - الصحي - الديني).

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن الحاجات الارشادية في المجال الدراسي تراوحت ما بين النسبة المئوية (39%) و (64%) من مجموع أفراد العينة، وفي المجال النفسي تراوحت ما بين النسبة المئوية (38%) و (62%) من مجموع أفراد العينة، وفي المجال الاجتماعي تراوحت ما بين النسبة المئوية (36%) و (65%) من مجموع أفراد العينة، وفي المجال الجنسي تراوحت ما بين النسبة المئوية (35%) و (61%) من مجموع أفراد العينة، وفي المجال الاقتصادي تراوحت ما بين النسبة المئوية (36%) و (59%) من مجموع أفراد العينة، وفي المجال الصحي تراوحت ما بين النسبة المئوية (40%) و (65%) من مجموع أفراد العينة، وفي المجال الديني تراوحت ما بين النسبة المئوية (37%) و (71%) من

مجموع أفراد العينة، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائية في الحاجات الارشادية تعزي لمتغير الجنس.

1-1-11- دراسة لزعر، ونيس (2015):

عنوان الدراسة: الحاجات الإرشادية لمعلمي الابتدائي خرجي المدارس العليا.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات الارشادية التي يجب أن يتحلى بها معلمي الابتدائي خرجي المدارس العليا من وجهة نظر الاساتذة الموظفين في التعليم الابتدائي.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (15) معلم ومعلمة بواقع 12 معلمة و3 معلمين تم اختيارهم بطريقة قصدية. واستخدم الباحثان قائمة الحاجات الإرشادية لأحمد الصمادي، 2001 بعد تقنينها على عينة البحث.

نتائج الدراسة: أوضحت النتائج أن مستوى الحاجات الارشادية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية خرجي المدارس العليا جاء مرتفعاً في الحاجات (النفسية والاجتماعية والاسرية) والدرجة الكلية، في حين جاء المستوى متدنياً في الحاجات الأكاديمية، والصحية.

1-1-12 - دراسة ججيقة (2016):

عنوان الدراسة: الحاجات الارشادية للطلبة الجامعيين في الجزائر وعلاقتها ببعض أساليب المعاملة الوالدية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى البحث في الحاجات الإرشادية للطلاب الجامعي، وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية كالجنس، والتخصصات الدراسية والمستوى التعليمي لدى الطلبة الجامعيين.

عينة الدراسة وأدواتها: عينة الدراسة تكونت من (299) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عرضية من كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة الجزائر، وأعد الباحث مقياس للحاجات الإرشادية يتكون من 50 فقرة لقياس حاجات الطلاب للإرشاد موزعة على أربع مجالات (التعليمية - النفسية - المهنية - الاجتماعية).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة النتائج تتلخص في أن الحاجة الملحة للطلبة الجامعيين إلى الإرشاد في المجال النفسي أولاً ثم التعليمي ثم المهني والاجتماعي، دون وجود اختلاف بين الجنسين في حين تختلف تلك الحاجات باختلاف التخصصات الجامعية والمستويات الدراسية.

1-1-13 - دراسة العبوزي، وبلخوخ (2016):

عنوان الدراسة: الحاجات الارشادية لدى معلمي التعليم الابتدائي: دراسة ميدانية بابتدائيات مدينة المسيلة - الجزائر.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة للكشف عن درجة الحاجات الإرشادية لدى معلمي التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية.

عينة الدراسة وأدواتها: بلغت عينة الدراسة (265) معلم ومعلمة بالتعليم الابتدائي بولاية المسيلة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، قامت الباحثة ببناء مقياس للحاجات الإرشادية يتكون من ثلاثة مجالات (البيداغوجي التكويني - الإداري - النفسي الاجتماعي).

نتائج الدراسة: بينت النتائج ارتفاع مستوى الحاجات الارشادية لمعلمي التعليم الابتدائي في المجالات الثلاثة (البيداغوجي التكويني - الإداري - النفسي الاجتماعي).

1-1-14 - دراسة علي، ومهدي (2018):

عنوان الدراسة: الحاجات الارشادية لكبار السن: المتقاعدين نموذجاً.

أهداف الدراسة: هدف البحث تعرف الحاجات الإرشادية للمتقاعدين والفروق في تلك الحاجات على وفق متغيرات: النوع (ذكور-إناث) والتحصيل الدراسي للمتقاعد والدرجة المالية للمتقاعد.

عينة الدراسة وأدواتها: خضع للبحث عينة عشوائية من المتقاعدين بلغ تعدادها 100 متقاعد من الذكور والإناث بواقع 48 متقاعد و52 متقاعدة. واستخدم في البحث مقياس للحاجات الإرشادية تم بناؤه لهذا الغرض تالف من 37 فقرة موزعة على أربع مجالات هي

(الحاجات النفسية) و(الحاجات الاجتماعية) و (الحاجات الصحية) و(الحاجات الاقتصادية).

نتائج الدراسة: أظهرت، النتائج ان أفراد العينة يعانون من الحاجات الإرشادية بمجالاتها الأربعة وان الحاجات النفسية تأتي بالمرتبة الأولى يليها الحاجات الاقتصادية يليها الحاجات الصحية ثم الاجتماعية. ولم تظهر فروق دالة إحصائية على وفق متغيرات النوع والشهادة والدرجة المالية.

1-1-15- دراسة بروك (2019):

عنوان الدراسة: الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات الإرشادية لدى الطلبة وعلاقتها ببعض المتغيرات (الجنس والتحصيل الدراسي).

عينة الدراسة وأدواتها: عينة الدراسة تكونت من (80) طالبا وطالبة السنة أولى جامعي بقسم العلوم الاجتماعية، وأعدت الباحثة استبيان للحاجات الإرشادية يتكون من 26 فقرة لقياس حاجات الطلاب الإرشادية موزعة على أربعة محاور (الأكاديمية - النفسية - المهنية - الاجتماعية).

نتائج الدراسة: أوضحت النتائج أن درجة الحاجات الإرشادية كانت بين المرتفع والمتوسط، حيث احتلت الحاجات الإرشادية المهنية المرتبة الأولى ثم الحاجات الإرشادية الأكاديمية ثم الحاجات الإرشادية الاجتماعية ثم الحاجات الإرشادية النفسية، أيضا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية بين الطلبة تبعا لمتغير الجنس، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية بين الطلبة من حيث التحصيل الدراسي.

1-1-16- دراسة العاني والغافري (2019):

عنوان الدراسة: الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة بسلطنة عُمان والتعرف على الفروق في الحاجات الإرشادية لطلبة الجامعة العربية

المفتوحة وفق متغيرات (النوع الاجتماعي، المرحلة الدراسية والتخصص الدراسي، ونمط السكن) بسلطنة عُمان.

عينة الدراسة وأدواتها: بلغت عينة الدراسة (603) طالباً وطالبة المقيدين في الجامعة العربية المفتوحة بسلطنة عُمان خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2018/2017م، وقام الباحثان بإعداد أداة الدراسة من خلال تطوير استبيان "الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة" من إعداد (الرواحي، 2007)، يقيس الاستبيان مستوى الحاجات الإرشادية لدى الطلبة في أربعة أبعاد وهي (الأكاديمي، النفسي، الأسري والاجتماعي) وقد تم إضافة بعد خامس وهو المتعلق بالحاجات المهنية.

نتائج الدراسة: أوضحت نتائج الدراسة أن مستوى الحاجات الإرشادية لطلبة الجامعة المفتوحة جاء متوسطاً في الحاجات الأكاديمية، والنفسية والأسرية والاجتماعية والدرجة الكلية للاستبانة فيما جاء مستوى الحاجات المهنية مرتفعاً، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائية في المتوسط العام لمستوى الحاجات الإرشادية، أو في الأبعاد الفرعية للمقياس تعزى إلى كل من النوع الاجتماعي، أو النظام التعليمي، أو اختلاف المرحلة الدراسية، أو اختلاف السنة الدراسية، أيضاً عدم وجود فروق دالة احصائية في أبعاد الحاجات (الأكاديمية والاجتماعية والأسرية) بينما توجد فروق في بعدي الحاجات (النفسية والمهنية) والدرجة الكلية ترجع لمتغير التخصص.

1-1-17- دراسة عباسي، وخوان (2019):

عنوان الدراسة: الحاجات النفسية والإرشادية للطلبة الجامعيين ومدى استجابة المرافقة البيداغوجية لها: دراسة ميدانية بجامعة المدية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات الإرشادية الأكثر شيوعاً لدى الطلبة الجامعيين، والفروق في هذه الحاجات ومجالاتها النفسية والاجتماعية والأكاديمية بالنسبة لمتغير الجنس. ومعرفة مدى استجابة المرافقة البيداغوجية لهذه الحاجات. كما تهدف

الدراسة إلى التعرف على سبل التكفل بهذه الحاجات من خلال استقصاء واقع تنفيذ المرافقة البيداغوجية المقدمة لهم.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا وطالبة من جامعة المدية من تخصصات العلوم الاجتماعية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وقام الباحثان بتعديل مقياس الحاجات الإرشادية (إعداد نوري، ويحيي، 2007) لتكون في صورته النهائية من أربعة أبعاد (الحاجات النفسية - الحاجات الاجتماعية - الأكاديمية - المرافقة البيداغوجية).

نتائج الدراسة: وجدت الدراسة أن أكثر الحاجات النفسية شيوعا لدى الطلبة هي الشعور بالقلق من المستقبل، والتخوف من اقتراب الامتحانات، والتردد عند اتخاذ القرارات، ومعاناتهم من قلة النشاطات الاجتماعية داخل الكلية، وارتباكهم عند التحدث مع الآخر، واعتمادهم على الغير في الإنجاز. أما الحاجات الأكاديمية فتمثلت في قلة استخدام الوسائل التكنولوجية في التدريس، وشعورهم بالملل من طرق تدريس بعض الأساتذة. دلت النتائج على عدم وجود فروق بالنسبة للحاجات الإرشادية للطلبة تعزى لمتغير الجنس، وأن المرافقة البيداغوجية لا تستجيب للحاجات الإرشادية لهؤلاء الطلبة.

1-1-18- دراسة ريغي (2021):

عنوان الدراسة: الحاجات الإرشادية لطلبة الجذع المشترك علوم اجتماعية: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة أهم الحاجات الإرشادية المختلفة، ودرجة تواجدها لدى طلبة السنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية، كما يهدف إلى تحديد الفروق في الحاجات والتي تعزى لكل من متغير الجنس، الإقامة في الجامعة، والعمل.

عينة الدراسة وأدواتها: عينة الدراسة تكونت من (212) طالب وطالبة من جامعة سطيف 2، تم اختيارهم عشوائيا للسنة الجامعية 2019/2020. وأعدت الباحثة مقياس للحاجات

الإرشادية تم بناؤه لهذا الغرض تالف من 48 فقرة لقياس حاجات الطلاب للإرشاد في سبعة مجالات.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن الطلاب بحاجة للإرشاد في مختلف المجالات لكن بدرجات متوسطة، مما يستوجب التكفل بها وإشباعها، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، أما بالنسبة لمتغير الإقامة الجامعية والعمل فلم توجد فروق دالة إحصائية.

1-1-19- دراسة سالم (2022):

عنوان الدراسة: الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة إقليم سبأ.

أهداف الدراسة: يهدف هذا البحث إلى بناء مقياس الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة إقليم سبأ، ويهدف إلى تحديد الحاجات الإرشادية الأكاديمية والنفسية والمهنية والاجتماعية لطلبة جامعة إقليم سبأ، ويهدف كذلك إلى معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بن مجالات الحاجات الإرشادية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي و لمتغير الكلية.

عينة الدراسة وأدواتها: عينة الدراسة تكونت من (445) طالبا وطالبة، تم اختيارهم عشوائيا، وأعد الباحث مقياس للحاجات الإرشادية تم بناؤه لهذا الغرض تالف من 55 فقرة لقياس حاجات الطلاب للإرشاد موزعة على أربع مجالات (الأكاديمية - النفسية - المهنية - الاجتماعية).

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن أكثر الحاجات الإرشادية احتياجاً من الطلبة الحاجات الإرشادية المهنية، وتليها الحاجات الإرشادية النفسية، وتليها الحاجات الإرشادية الاجتماعية، وأخيراً الحاجات الإرشادية الأكاديمية، أيضا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بن مجالات الحاجات الإرشادية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الكلية ولصالح كلية العلوم الإدارية والمالية في الحاجات الإرشادية الأكاديمية، والحاجات الإرشادية النفسية والحاجات الإرشادية المهنية، ولصالح كلية الشريعة في الحاجات الإرشادية الاجتماعية.

1-1-20- دراسة عبد القادر (2022):

عنوان الدراسة: الحاجات الإرشادية لدى المراهقين بالمجتمع المصري: دراسة في إطار الفروق - العلاقات - التنبؤ.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الحاجات الإرشادية لدى المراهقين بالمجتمع المصري، وأيضًا توضيح الفروق في الحاجات الإرشادية لدى المراهقين وفقًا لبعض المتغيرات الديموغرافية المتمثلة في: نوع الجنس (ذكور - إناث)، والمرحلة التعليمية (الثانوية - الجامعية)، ومكان الإقامة (ريف - حضر)، وكذا التعرف على العلاقة بين الحاجات الإرشادية والتحصيل الأكاديمي، إضافة إلى التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي في ضوء الحاجات الإرشادية.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (230) مراهقًا من الجنسين بمعدل (123) ذكر و (107) أنثى، قامت الباحثة بإعداد مقياس للحاجات الإرشادية لدى المراهقين. نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى امتلاك مجموعة المراهقين بالمجتمع المصري سواء بالمرحلة الثانوية أو الجامعية مستويات متوسطة في الحاجات الإرشادية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة الدراسة الكلية في الحاجات الإرشادية تعزى لكل من نوع الجنس، والمرحلة التعليمية، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الحاجات الإرشادية والتحصيل الأكاديمي، وأخيرًا إسهام الحاجات الإرشادية (الحاجات النفسية) في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى المراهقين بالمرحلتين الثانوية والجامعية من الجنسين.

1-1-21- قاجة (2022):

عنوان الدراسة: مستوى الحاجات الإرشادية لدى تلاميذ التعليم الثانوي بالشلف

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة التعرف على الحاجات الإرشادية لدى تلاميذ التعليم

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت العينة من 185 تلميذا وتلميذة من بعض الثانويات بولاية الشلف، بالاعتماد على المنهج الوصفي، وتطبيق استبيان الحاجات الإرشادية المعد من طرف أمزيان (2007).

نتائج الدراسة: أن مستوى الحاجات الإرشادية لدى تلاميذ التعليم الثانوي متوسط، كما أظهرت الدراسة وجود فروق في مستوى الحاجات الإرشادية تعزى لكل من متغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، ومتغير الصف الدراسي لصالح الصف الأول، في حين لم تكن الفروق دالة في متغير التخصص.

1-1-22- دراسة إسماعيل، وإبراهيم (2023):

عنوان الدراسة: البناء العاملي لمقياس الحاجات الإرشادية وعلاقته بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على البناء العاملي لمقياس الحاجات الإرشادية، والتعرف على علاقته بجودة الحياة الأكاديمية، مع الكشف عن إمكانية التنبؤ بدرجة جودة الحياة الأكاديمية من خلال الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (165) طالبا وطالبة بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرساتاق، وقام الباحثان بإعداد مقياسي الحاجات الإرشادية، وجودة الحياة الأكاديمية.

نتائج الدراسة: وتوصلت الدراسة إلى أن حاجات الطلبة تركزت على الجوانب الانفعالية والاجتماعية، ثم تليها الجوانب الدراسية والجوانب الاسرية والجوانب الصحية، كما أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين جودة الحياة الأكاديمية وكل من الحاجات (الدراسية - الصحية - الاجتماعية - الاسرية - الانفعالية)، ايضا يمكن التنبؤ بدرجة جودة الحياة الأكاديمية من خلال بعض العوامل الخمسة لمقياس الحاجات الإرشادية.

1-2- دراسات أجنبية:

1-2-1- دراسة (Smadi, 1998) :

عنوان الدراسة: استبيان الحاجات الإرشادية لجامعة الامارات العربية المتحدة.

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تطوير استبانة صحيحة وموثوقة لقياس احتياجات الطلاب الإرشادية في جامعة الإمارات العربية المتحدة.

عينة الدراسة وأدواتها: بلغت عينة الدراسة (348) طالبا وطالبة بواقع (267 طالبة، 81 طالب) من طلبة الجامعة، طبقت الدراسة مقياس الحاجات الارشادية للطلاب.

نتائج الدراسة: أوضحت نتائج الدراسة تمتع الاستبيان المقترح بدرجة عالية من الصدق والثبات وبالتالي امكانية استخدامه لتحديد الحاجات الارشادية لطلبة جامعة الامارات العربية المتحدة.

1-2-2- دراسة (Guner, Aydin, & Skovholt, 2003):

عنوان الدراسة: الحاجات الارشادية للطلاب وتقييم الخدمات الارشادية في جامعة المدينة الكبرى بتركيا.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات الارشادية للطلاب وتقييم الخدمات الارشادية لدى طلبة جامعة المدينة الكبرى بتركيا.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (599) طالبا، واستخدمت الدراسة استبانة الحاجات الارشادية للطلاب.

نتائج الدراسة: أوضحت النتائج أهمية مراعاة الحاجات الارشادية للطلبة في المستوى الجامعي بمختلف المجالات الدراسية التي تواجههم، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائيا في تلبية الحاجات الارشادية للطلاب تعزي لمتغير الجنس، في حين لا توجد فروق دالة احصائيا في تلبية الحاجات الارشادية للطلاب تعزي لمتغير الكلية التي ينتمي اليها الطالب.

1-2-3- دراسة (Al-khanji, 2004):

عنوان الدراسة: الاحتياجات الإرشادية النفسية والمهنية والأكاديمية لطلبة الجامعات في دولة

قطر في ضوء متغيري الجنس وحالة المواطنة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن الحاجات الإرشادية في المجال النفسي،

والمهني، والأكاديمي، لطلبة جامعة قطر، وتحديد آثار النوع الاجتماعي وحالة المواطنة على

الاحتياجات المتصورة للطلاب والطالبات.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (412) طالبا وطالبة، وطور الباحث

استبانة الحاجات الإرشادية للطلاب مكونة من 41 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد (الاحتياجات

النفسية - الاحتياجات المهنية - الاحتياجات الأكاديمية).

نتائج الدراسة: أوضحت النتائج ارتفاع الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة قطر في مختلف

المجالات، فهناك العديد من الاحتياجات النفسية، مثل قلق الاختبار، والخوف من الفشل،

والعصبية المفرطة، والحزم، حصلت على تقدير مرتفع لدى أفراد العينة. أيضا حصلت

غالبية الاحتياجات المهنية والأكاديمية، والتي تشمل اختيار المهنة، والقلق بشأن العثر على

وظيفة، والتخطيط الوظيفي، وإدارة الضغط الأكاديمي، وإدارة الوقت، واستراتيجيات أداء

اختبارات التعلم، حصلت على تقييم عالٍ من قبل العينة، في حين جاء شرب الكحول

والتفكير في الانتحار والمشاكل الزوجية في المرتبة الأدنى. بالإضافة إلى ذلك، كشفت

النتائج وجود اختلافات كبيرة في 27 فقرة من أصل 41 على أساس الجنس، أو حالة

الجنسية، أو التفاعل بين كليهما.

1-2-4 - دراسة (Aluede, Imhonde, & Eguavoen, 2006):

عنوان الدراسة: الاحتياجات الأكاديمية والوظيفية، والشخصية لطلاب الجامعة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة الحاجات الأكاديمية والوظيفية والشخصية لطلبة

جامعة أمبروز آلي بنيجيريا.

عينة الدراسة وأدواتها: عينة الدراسة مكونة من (920) طالبا وطالبة، واستخدم الباحثون استبانة لدراسة حاجات الطلبة.

نتائج الدراسة: أوضحت نتائج الدراسة أن الطالبات بحاجة أكثر إلى الإرشاد في النواحي المالية من الطلبة للذكور وأن غير المتزوجين بحاجة للإرشاد في أمور العلاقات الاجتماعية أكثر من المتزوجين بالإضافة إلى أن الطلبة الذين يسكنون في الحرم الجامعي كانوا بحاجة إلى الإرشاد أكثر ممن يسكنون خارجه.

1-2-5 - دراسة (Egboshuku, 2008):

عنوان الدراسة: تقييم الحاجات الارشادية لطلاب الدراسات العليا بالجامعة النيجيرية.
أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقييم الحاجات الإرشادية للطلبة الخريجين في خمس جامعات نيجيرية (2 جامعة حكومية، و3 جامعات أهلية).

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (636) طالبا وطالبة، واستخدم الباحث استبانة لتقييم الحاجات الارشادية للطلاب تكونت من أربعة أبعاد هي الحاجات (الشخصية، والتعليمية، والاجتماعية، والمهنية).

نتائج الدراسة: أشارت النتائج أن الخريجين من الجامعات الحكومية بحاجة إلى لدرجة عالية من الإرشاد في الجوانب المهنية، والتعليمية، والشخصية والاجتماعية، من أقرانهم في الجامعات الأهلية.

1-2-6 - دراسة (Kesici, 2008):

عنوان الدراسة: الحاجات الإرشادية لطلاب الصف السادس والسابع والثامن من وجهة نظر أولياء الأمور.

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى تحليل الاحتياجات التوجيهية والإرشادية لطلاب الصفوف السادس والسابع والثامن من وجهة نظر أولياء أمورهم.

عينة الدراسة وأدواتها: تم استخدام تقنية المقابلة شبه المنظمة مع أولياء أمور طلاب الصف السادس والسابع والثامن الذين التحق أطفالهم بالمدرسة الابتدائية في سلجوكلو، وهي

إحدى ضواحي قونية في تركيا، حضر المقابلة 37 ولي أمر: 12 ولي أمر (9 إناث و 3 ذكور) لطلاب الصف السادس، و 14 ولي أمر (5 ذكور و 9 إناث) لطلاب الصف السابع، و 11 ولي أمر (6 إناث و 5 ذكور) لطلاب الصف الثامن.

نتائج الدراسة: أوضحت النتائج ارتفاع الحاجات الارشادية لطلاب الصفوف السادس والسابع والثامن حيث يحتاجون لإيجاد طرق أكثر كفاءة للتعليم؛ معالجة افتقارهم إلى الحافز؛ التغلب على قلق الامتحان، معالجة عدم اهتمامهم بالدروس وقلة الاهتمام بها؛ مساعدة الطلاب على التكيف مع المدرسة؛ مساعدتهم على توضيح اهتماماتهم المهنية؛ تزويدهم بمزيد من المعلومات حول المهن؛ مساعدتهم على استغلال أوقات فراغهم بطرق أفضل؛ مساعدتهم على تطوير المهارات الاجتماعية والتعامل مع المشاكل العامة للمراهقة؛ مساعدتهم على التغلب على الانطواء والعدوان والمشاكل مع الأصدقاء؛ تطوير مهارات التواصل مع الجنس الآخر؛ مساعدتهم على التعامل مع الغيرة. وتمكينهم من تحمل المسؤوليات؛ وكيفية قضاء الوقت مع أجهزة الكمبيوتر بشكل أكثر كفاءة؛ مساعدتهم على التعامل مع الاضطرابات العاطفية والعناد. ومساعدتهم على التعامل مع المواقف الأسرية الاستبدادية.

1-2-7- دراسة (Atik & Yalçın, 2010):

عنوان الدراسة: الحاجات الارشادية لطلبة العلوم التربوية في جامعة أنقرة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات الارشادية لطلبة كلية العلوم التربوية بأنقرة، والبناء العملي لمقياس الحاجات الارشادية.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (400) طالبا وطالبة، وقام الباحثان ببناء مقياس الحاجات الارشادية للطلاب.

نتائج الدراسة: أوضحت النتائج ارتفاع الحاجات الارشادية في الجانب الأكاديمي، والعلاقات، والانفعالات، والجوانب المهنية، أيضا بينت النتائج وجود فروق دالة احصائيا في الحاجات الارشادية ترجع لمتغير النوع والمعدلات الدراسية.

1-2-8 - دراسة (Chircu, 2014):

عنوان الدراسة: الحاجات الإرشادية المهنية للطلاب - دراسة مقارنة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات الإرشادية المهنية لدى طلاب جامعة بوليتكنيكا في بوخارست.

عينة الدراسة وأدواتها: بلغت عينة الدراسة (962) من طلبة الجامعة، استخدمت الدراسة مقياس الحاجات المهنية للطلاب.

نتائج الدراسة: أوضحت النتائج اختلاف الحاجات الإرشادية المهنية لطلبة الجامعة من سنة دراسية لأخرى، وكانت الحاجة إلى تعلم تقنيات البحث عن وظيفة (تحرير السيرة الذاتية، ومقابلة التوظيف) أولوية بين طلاب السنة الأولى، وازدادت تلك الحاجة في السنة الثانية، بينما ظلت ثابتة مع التكرار في السنة الثالثة، أيضاً بالنسبة لطلاب السنة الأولى، تعد الحاجة إلى تعلم استراتيجيات التخطيط الوظيفي كبيرة، وتقل أكثر بالنسبة لطلاب السنة الثانية، وفي السنة الثالثة تصبح الدراسة أقل أولوية، وفيما يتعلق بالمعلومات المتعلقة بسوق العمل، يمكننا أن نرى اهتماماً متزايداً بإيجاد وظيفة بدوام جزئي لطلاب السنة الأولى؛ ويولي طلاب السنة الثانية أهمية أكبر للمعلومات المتعلقة بالرواتب وظروف العمل، ويهتم طلاب السنة الثالثة في الغالب بالرواتب وإيجاد وظيفة.

1-2-9 - دراسة (Al-Momani, Alhamad, & Al-Azam, 2018):

عنوان الدراسة: الحاجات الإرشادية المهنية والنفسية لطلبة جامعة البلقاء التطبيقية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن الحاجات الإرشادية المهنية والنفسية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية.

عينة الدراسة وأدواتها: تم تطبيق أداة الدراسة والتي تتكون من (60) فقرة تمثل الاحتياجات الإرشادية المهنية والنفسية، على عينة مكونة من (291) طالباً وطالبة من العام الدراسي (2016-2017).

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الاحتياجات الإرشادية المهنية والنفسية لدى طلبة جامعة بيروت العربية جاء متوسط، كما تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقدير أفراد عينة الدراسة على مقياس الحاجات الإرشادية المهنية والنفسية ككل تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقدير أفراد عينة الدراسة على مقياس الحاجات الإرشادية المهنية والنفسية ككل تعزى لمتغير مرحلة الدراسة والدبلوم مقارنة بمرحلة البكالوريوس، كما تبين وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقدير أفراد عينة الدراسة على مقياس الحاجات الإرشادية المهنية والنفسية ككل تعزى للتخصص، وللتخصصات الإنسانية والمهنية مقارنة بالتخصص العلمي.

10-2-1 - دراسة (Nor, Yaacob, & Mohammad, 2019):

عنوان الدراسة: استبيان الحاجات الإرشادية لطلبة كلية الطب ما قبل السريري في جامعة العلوم الماليزية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد أبعاد وثبات الاستبيان الذي تم تطويره لتحديد الحاجات الإرشادية لطلاب الطب قبل السريري في جامعة العلوم الماليزية.

عينة الدراسة وأدواتها: بلغت عينة الدراسة (208) طالبا طلبة الجامعة، طبقت الدراسة مقياس الحاجات الإرشادية للطلاب المقترح.

نتائج الدراسة: أوضحت نتائج الدراسة تمتع الاستبيان المقترح بدرجة عالية من الصدق والثبات، وجاء المقياس في أربعة أبعاد هي الحاجة إلى (القيادة الذاتية - التواصل - التعلم - مهارات التأقلم النفسي) وهو ما يعني إمكانية استخدامه لتحديد الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة العلوم الماليزية.

1-3- تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الحاجات الإرشادية

من خلال استقراء الدراسات السابقة التي تم تناولها في هذا المحور يتبين الآتي:

1- تباينت الدراسات السابقة من حيث اهتمامها بتحديد الحاجات الإرشادية لدى مختلف فئات المجتمع (تباين من حيث العينة المستهدفة)، فنجد معظم الدراسات قد اهتم بدراسة الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة (ذكور - إناث)، كدراسة كل من: (إسماعيل، وإبراهيم، 2023)، (سالم، 2022)، (ريغي، 2021)، (العاني والغافري، 2019)، (عباسي، وخوان، 2019)، (بروك، 2019)، (Nor, Yaacob, & Mohammad, 2019)، (Al-Momani, Alhamad, & Al-Azam, 2018)، (ججيقة، 2016)، (العارف، 2015)، (بوطبال، 2015)، (المومني، 2014)، (البركات، والحكماني، 2014)، (Chircu, 2014)، (الصمادي، ومرعي، 2012)، (Atik & Yalçın, 2010)، (نوري، ويحيي، 2008)، (Egboshuku, 2008)، (الضامن وسليمان، 2007)، (Aluede, Imhonde, & Eguavoen, 2006)، (Al-khanji, 2004)، (Guner, Aydin, & Skovholt, 2003)، (Smadi, 1998)، وتناول البعض الآخر الحاجات الإرشادية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية كدراسة كل من (العزوزي، وبلخوخ، 2016)، (لزعز، ونيس، 2015)، (الببشي، 2008)، (الضامن وسليمان، 2007)، أيضا هدفت بعض الدراسات إلى تناول الحاجات الإرشادية لدى طلاب ما قبل المرحلة الجامعية (الابتدائية - المتوسطة - الإعدادية)، كدراسة كل من (عبد القادر، 2022)، (أبو أسعد، 2010)، (الضامن وسليمان، 2007)، (Kesici, 2008)، في حين حاولت دراسة (علي، ومهدي، 2018) تناول الحاجات الإرشادية لدى كبار السن، أما دراسة (سراي، 2013) فقامت بتحديد الحاجات الإرشادية الصفية لمعلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية، وتفردت الدراسة الحالية بتناولها للحاجات الإرشادية لدى أساندة المرحلة الثانوية وربطها بجودة الحياة لديهم وهو ما لم يتطرق له أي من الدراسات السابقة سوى دراسة (سراي، 2013) والتي حاولت تحديد الحاجات الإرشادية الصفية فقط لأساندة المرحلة الثانوية.

2- عمدت جميع الدراسات السابقة إلى تحديد الحاجات الارشادية (النفسية - الاجتماعية - المهنية - الأكاديمية - الأسرية.....)، ولم تتطرق أي من تلك الدراسات إلى ربط تلك الحاجات بمتغيرات أخرى سوى دراسة (ججيقة، 2016) والتي حاولت دراسة الحاجات الارشادية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعة، وهو ما تميزت به الدراسة الحالية حيث هدفت إلى تحديد الحاجات الارشادية لأساتذة المرحلة الثانوية والتعرف على طبيعة العلاقة بينها وبين جودة الحياة لديهم.

3- من حيث طريقة اختيار العينة، نجد أن بعض الدراسات لم تشر إلى طريقة الاختيار، في حين اعتمد العديد من الدراسات على الطريقة العشوائية البسيطة كدراسة كل من (الضامن وسليمان، 2007)، (الصمادي، ومرعي، 2012)، (البركات، والحكماني، 2014)، (عباسي، وخوان، 2019)، (علي، ومهدي، 2018)، (ريغي، 2021)، (سالم، 2022)، (العبزوزي، وبلخوخ، 2016)، واعتمد عدد من الدراسات على الطريقة القصدية كدراسة كل من (لزعر، ونيس، 2015)، (العارف، 2015)، (سراي، 2013)، واعتمد الدراسة الحالية على طريقة العينة العشوائية العنقودية في اختيار العينة.

4- أغلب الدراسات اعتمدت على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات كدراسة كل من (العاني والغافري، 2019)، (بروك، 2019)، (العارف، 2015)، (البركات، والحكماني، 2014)، (الصمادي، ومرعي، 2012)، (نوري، ويحيي، 2008)، (Egboshuku, 2008)، (الضامن وسليمان، 2007)، (Al-khanji, 2004)، (Guner, Aydin, & Skovholt, 2003)، (Smadi, 1998)، وهناك من استخدم المقياس كأداة للدراسة كدراسة كل من (إسماعيل، وإبراهيم، 2023)، (سالم، 2022)، (ريغي، 2021)، (Nor, Yaacob, & Mohammad, 2019)، (Al-Momani, Alhamad, & Al-Azam, 2018)، (ججيقة، 2016)، (بوطبال، 2015)، (المومني، 2014)، (Chircu, 2014)، (Atik & Yalçın, 2010)، (Aluede, 2006)، (Imhonde, & Eguavoen, 2006)، (عبد القادر، 2022)، (أبو أسعد، 2010)، (العبزوزي، وبلخوخ، 2016)، (علي، ومهدي، 2018)، واعتمدت دراسة (Kesici, 2008) على المقابلة

شبه المنظمة، واعتمدت الدراسة الحالية على مقياس الحاجات الإرشادية من إعداد الباحثة كأداة لجمع المعلومات.

5- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في تناولها لمتغير الحاجات الإرشادية، لكنها تميزت بالعينة المستهدفة من أساتذة المرحلة الثانوية، كذلك بدراسة طبيعة العلاقة بين الحاجات الإرشادية وجودة الحياة لدى هذه العينة وهو ما لم تتناوله - في حدود علم الباحثة - أي من الدراسات السابقة، فقط دراسة (سراي، 2013) تناولت الحاجات الإرشادية الصفية فقط لدى أساتذة المرحلتين المتوسطة والثانوية ولم تربطها بأي متغير آخر.

6- ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة ندرة الدراسات - في حدود اطلاع الباحثة - التي تناولت الحاجات الإرشادية لدى أساتذة المرحلة الثانوية، كذلك ندرة الدراسات التي حاولت التعرف على طبيعة العلاقة بين الحاجات الإرشادية وجودة الحياة.

7- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري للدراسة، حيث أفادت هذه الدراسات الباحثة في كتابة الأدبيات التربوية المرتبطة بمتغير الحاجات الإرشادية مما كون لديها خلفية نظرية واضحة وجيدة عن هذا المتغير، كذلك ساهمت نتائج وتوصيات تلك الدراسات في دعم مشكلة البحث، أيضا استفادت الباحثة من تلك الدراسات في إعداد أداة الدراسة والتعرف على الأساليب الإجرائية المتبعة في تحليل البيانات وتفسير النتائج.

2- دراسات تناولت متغير جودة الحياة

1-2 - دراسات عربية

1-1-2 - دراسة عبد الله (2008):

عنوان الدراسة: جودة الحياة لدى عينة من الراشدين في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة البناء العاملي لجودة الحياة، وكذلك دراسة تأثير كل من النوع والحالة الاجتماعية والحالة المهنية والعمر والتفاعلات (الثنائية والثلاثية والرباعية) بينها على درجات جودة الحياة، والتعرف على إمكانية التنبؤ بمستوى جودة الحياة من درجة الشعور بالصحة النفسية.

عينة الدراسة وأدواتها: بلغت عينة الدراسة (373) طالباً وطالبة (180 بالفرقة الرابعة، 193 ببرنامج الدراسات العليا) بجامعة الملك عبد العزيز بجدة بالمملكة العربية السعودية، وأعد الباحث مقياس لجودة الحياة يتألف من (107) عبارة موزعة على سبعة أبعاد (الصحة الجسمية - الرضا عن الحياة - تفاعل الاجتماعي - أنشطة الحياة اليومية - الحالة المادية - الصحة النفسية - السعادة).

نتائج الدراسة: أكدت النتائج على صدق البناء العاملي لمقياس جودة الحياة المستخدم، كما بينت النتائج وجود فروق دالة احصائياً في جودة الحياة تعزي لمتغير الجنس ولصالح الذكور في أبعاد (الصحة الجسمية - أنشطة الحياة اليومية - الصحة النفسية - الدرجة الكلية)، كذلك توجد فروق دالة احصائياً في جودة الحياة تعزي لمتغير السن ولصالح الطلاب الأكبر سناً في أبعاد (الحالة المادية - الصحة النفسية - الدرجة الكلية)، بينما لا توجد فروق دالة احصائياً في جودة الحياة تعزي لمتغيري الحالة الاجتماعية، والحالة المهنية، وكذلك لا توجد فروق دالة احصائياً في جودة الحياة تعزي للتفاعلات الثنائية والثلاثية والرابعة، كذلك أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال الصحة النفسي.

2-1-2 - دراسة سليمان (2010):

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

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيري التخصص (إنساني، علمي)، والتقدير الدراسي للطلاب (جيد جداً فأكثر، جيد، مقبول) وطبيعة العلاقة بين أبعاد جودة الحياة وكل من دخل الأسرة الشهري، وتطوير مقياس لجودة الحياة يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة.

عينة الدراسة وأدواتها: طبق مقياس جودة الحياة الذي يتكون من خمسة أبعاد هي: جودة الصحة العامة، وجودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم الجامعي، وجودة الحياة

النفسية، وجودة إدارة الوقت على 649 طالباً (319 أدبي، 330 علمي) من جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج بشكل عام إلى أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعاً في بعدين من أبعاد جودة الحياة هما: جودة الحياة الأسرية، وجودة الحياة النفسية، ومنخفض في بعدين هما: جودة الحياة التعليمية وجودة إدارة الوقت ومتوسط في بعد جودة الصحة العامة، كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائياً في متغير التخصص (علمي، أدبي) على جميع أبعاد جودة الحياة باستثناء بعد جودة إدارة الوقت، وكان التأثير لصالح التخصصات العلمية في أبعاد جودة الحياة التالية: جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة الحياة النفسية، وجودة التعليم بينما كان التأثير لصالح التخصصات الأدبية في بعد جودة الصحة العامة. أما في متغير التقدير التراكمي (جيد جداً فأكثر، جيد، مقبول) فكان التأثير دالاً إحصائياً في بعدين من أبعاد جودة الحياة هما: جودة الحياة الأسرية والاجتماعية وجودة التعليم لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير تراكمي أعلى، أما العلاقة بين دخل الأسرة وجودة الحياة، فقد كانت دالة في بعدين من أبعاد جودة الحياة هما: جودة التعليم، وجودة الحياة الأسرية.

3-1-2 - دراسة الكرخي (2011):

عنوان الدراسة: جودة الحياة لدى المرشدين التربويين وعلاقتها بالذكاء الانفعالي.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى قياس كل من جودة الحياة والذكاء الانفعالي لدى المرشدين التربويين، والتعرف على الفروق في جودة الحياة والذكاء الانفعالي في ضوء متغيرات: (النوع) ذكور - إناث)، والحالة الاجتماعية (متزوج - أعزب)، واستيضاح طبيعة العلاقة بين جودة الحياة والذكاء الانفعالي.

عينة الدراسة وأدواتها: وتكونت عينة الدراسة من (450) مرشدا ومرشدة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، قامت الباحثة بإعداد مقياسي جودة الحياة والذكاء الانفعالي المستخدمين في الدراسة.

نتائج الدراسة: بينت نتائج الدراسة تمتع المرشدين التربويين بدرجة مقبولة من جودة الحياة والذكاء الانفعالي، أيضا أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة احصائية في جودة الحياة تعزي لمتغيري الجنس والحالة الاجتماعية، كذلك عدم وجود فروق دالة احصائية في الذكاء الانفعالي تعزي لمتغير الجنس، في حين وجدت فروق دالة في الذكاء الانفعالي تعزي لمتغير الحالة الاجتماعية ولصالح المتزوجين، كذلك أوضحت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة والذكاء الانفعالي لدى المرشدين التربويين.

2-1-4 - دراسة نعيصة (2012):

عنوان الدراسة: جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين.

أهداف الدراسة: هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين حسب متغيرات البلد (المحافظة): دمشق واللاذقية، والنوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، والتخصص (علوم نظرية، علوم تطبيقية).

عينة الدراسة وأدواتها: تم استخدام مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة من إعداد (منسي وكاظم، 2006). بلغ عدد أفراد العينة ككل (360) طالبا بينهم (180) طالبا من طلبة جامعة دمشق، و(180) طالبا من طلبة جامعة تشرين.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متدنٍ من جودة الحياة الجامعية لدى طلبة كل من جامعتي دمشق وتشرين، والتأثير المشترك للمتغيرات الديموغرافية الثلاثة معا في جودة الحياة، أيضا عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين دخل الأسرة وأبعاد جودة الحياة.

2-1-5 - دراسة الحربي، والنجار (2012):

عنوان الدراسة: الأداء المهني وعلاقته بجودة الحياة لدى معلمي التعليم العام بحفر الباطن.

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الأداء المهني وجودة الحياة لدى عينة من معلمي التعليم العام بحفر الباطن، كما تهدف إلى الكشف عن الفروق بين المعلمين والمعلمات في كل من الأداء المهني وجودة الحياة.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (430) معلما ومعلمة بحفر الباطن، بواقع (220) معلم، و (210) معلمة، استخدم الباحثان في دراستهما مقياس الأداء المهني للمعلم، ومقياس جودة الحياة (كلاهما أعده الباحثان).

نتائج الدراسة: أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين جودة الحياة والأداء المهني لمعلمي التعليم العام، كما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث والتخصصات الأدبية والعلمية على مقياس الأداء المهني لصالح الإناث، وأيضًا لصالح التخصصات الأدبية، كذلك وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس جودة الحياة لصالح الإناث.

2-1-6- دراسة شيخي (2014):

عنوان الدراسة: طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة دراسة ميدانية في ظل بعض المتغيرات.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة التي تربط بين جودة الحياة ومصادر استبيان طبيعة العمل عند الأستاذ الجامعي والتعرف على مستويات جودة الحياة المدركة عند الأستاذ الجامعي بجامعة تلمسان، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في مصادر طبيعة العمل وجودة الحياة بين أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس، الحالة الاجتماعية، سنوات الأقدمية واختلاف الكلية المنتسب لها الأستاذ الجامعي.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (100) أستاذ جامعي باختلاف الجنس ومن أربع كليات ولقد تم استخدام المقاييس الخاصة بهذه المتغيرات تصميم استبيان يقيس مصادر طبيعة العمل (إعداد الباحثة)، ومقياس جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية (تقنين حساين، 2011).

نتائج الدراسة: أوضحت النتائج أنه توجد علاقة ارتباطية بين مصادر طبيعة العمل الخاصة بالأستاذ الجامعي وجودة الحياة بمختلف مجالاتها، ولا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية في مصادر طبيعة العمل في متوسطات الأستاذ الجامعي تعزى لمتغير الجنس ما عدا بعد الحوافز

والترقية لصالح الذكور، أيضا لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مصادر طبيعة العمل في متوسطات الأساتذة تعزى لمتغير الأقدمية والتخصص، والفئة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق دال إحصائي في جودة الحياة بمجالاتها الستة تعزى لمتغير الجنس ما عدا المجال الجسمي ومجال الاستقلالية، و لم تثبت فروق في جودة الحياة بمجالاتها تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية ما عدا بعد العلاقات والاستقلالية والأقدمية.

2-1-7- دراسة يحيي (2016):

عنوان الدراسة: تقنين مقياس جودة الحياة لمحمود منسي وعلي كاظم على الطلبة الجامعيين دراسة ميدانية بجامعة الجلفة.

أهداف الدراسة: اهتمت الدراسة الحالية بتقنين مقياس جودة الحياة لكازم ومنسي على الطلبة الجامعيين بجامعة زيان عاشور بولاية الجلفة، من أجل تقدير درجات جودة حياة الطالب في مجالات محددة هي: الصحة العامة، الحياة الأسرية والاجتماعية، التعليم والدراسة، العواطف، الصحة النفسية، شغل الوقت وإدارته.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (847) طالبا تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية، واستخدمت الدراسة مقياس جودة الحياة (إعداد منسي، وكاظم، 2006).

نتائج الدراسة: أوضحت نتائج الدراسة تمتع بنود المقياس بمستوى عالي من الفعالية دلت عليها المؤشرات الكمية المستخرجة من توظيف اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، كما تتوافر في المقياس مؤشرات صدق مقبولة دلت عليها المؤشرات الكمية المستخرجة، أيضا أظهر المقياس وأبعاده الفرعية مؤشرات ثبات مرضية عموما، وتم اشتقاق المئينيات كمعايير تفسر في ضوءها الدرجات الخام، وبناء على المعايير المتوصل إليها تم تصميم الصفحة النفسية للمقياس.

2-1-8- دراسة معوض (2017):

عنوان الدراسة: جودة الحياة المدركة وعلاقتها بالكمالية المعرفية لدى طلاب كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الكشف عن علاقة جودة الحياة المدركة لدى طلاب كلية التربية بأبعادها والكمالية المعرفية بأبعادها لديهم وفقا لمتغيرات النوع والتخصص ومحل الإقامة، وأثر التفاعل بين هذه المتغيرات على كل من الحياة المدركة والكمالية المعرفية، وامكانية التنبؤ بجودة الحياة من الكمالية والمعرفية.

عينة الدراسة وأدواتها: قامت الباحثة بإعداد مقياسين، مقياس جودة الحياة المدركة ومقياس الكمالية المعرفية تم تطبيقها على عينه بلغ قوامها (600) طالب وطالبة من كلية التربية بجامعة المنصورة في جمهورية مصر العربية.

نتائج الدراسة: أسفرت نتائج الدراسة عن انه يمكن التنبؤ بالكمالية المعرفية لدى طلاب كلية التربية من خلال التخصص الأكاديمي للطالب (علمي - ادبي) وكذلك التفاعل بين التخصص الأكاديمي ومحل إقامة الطالب (ريف - حضر)، في حين ان النوع (ذكور - إناث) ليس منبئ للكمالية المعرفية للطالب، وكذلك فإن جودة الحياة المدركة لا تساعد على التنبؤ بالكمالية المعرفية لدى الطلاب، اي لا توجد علاقة ارتباطية واضحة بين جودة الحياة المدركة والكمالية المعرفية لدى طلاب كلية التربية.

2-1-9- دراسة الراجحي (2017):

عنوان الدراسة: عوامل جودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة القاهرة: دراسة حالة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤثرة في جودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية وكذلك العلاقة بين الصحة الجسمية والرضا الوظيفي والتفاعل الاجتماعي والحالة المادية والصحة النفسية من ناحية وجودة الحياة من ناحية.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (100) معلم من إدارتي الشروق والقاهرة الجديدة التعليمية بمحافظة القاهرة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واعتمدت الدراسة أكثر على أسلوب دراسة الحالة نظرا لأنها ركزت على محافظة القاهرة، وقد اعتمدت الباحثة على مقياس جودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية (إعداد الباحثة).

نتائج الدراسة: أسفرت النتائج عن أنه توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 بين كل من مستوى الصحة الجسمية ومستوى التفاعل الاجتماعي ومستوى الحالة المادية ومستوى الرضا الوظيفي من ناحية ومستوى جودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية من ناحية.

10-1-2 - دراسة عثمان، وعبد الله (2017):

عنوان الدراسة: جودة الحياة المدركة وعلاقتها بمواجهة المشكلات الاجتماعية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس: دراسة تنبؤية.

أهداف الدراسة: استهدف البحث تقديم دراسة تنبؤية عن جودة الحياة المدركة وعلاقتها بمواجهة المشكلات الاجتماعية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس.

عينة الدراسة وأدواتها: وتكونت مجموعة البحث من (747) طالب وطالبة بواقع (285 ذكر، و462 إناث) من طلاب جامعة السلطان قابوس ممن يدرسون في الفصل الدراسي الثاني 2016. وتضمنت أدوات البحث مقياسين هما مقياس جودة الحياة (SS- QOL) ومقياس المشكلات الاجتماعية لطلاب الجامعة (إعداد الباحثين).

نتائج الدراسة: بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية عكسية بين جودة الحياة والمشكلات الاجتماعية، كما جاءت نتائج البحث مؤشرة على إمكانية الحصول على درجة الطالب في جودة الحياة المدركة من خلال معرفة درجته في المشكلات الاجتماعية، أيضا أظهرت النتائج ارتفاع مستوى المشكلات الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.

11-1-2 - دراسة شعيب، ويحيى (2017):

عنوان الدراسة: جودة الحياة من منظور مدرسي التعليم الثانوي: دراسة ميدانية على عينة بولاية تلمسان.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى جودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية بولاية تلمسان، وكذلك التعرف على الفروق في مستوى جودة الحياة في ضوء متغير الجنس.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة بالمرحلة الثانوية، وتم تطبيق مقياس جودة الحياة (إعداد منظمة الصحة العالمية، 1995) والمكون من سبع مجالات رئيسية (الجسمية - النفسية - الروحية - البيئة - مستوى الاستقلال - العلاقات الاجتماعية - الصحة العامة).

نتائج الدراسة: أوضحت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى جودة الحياة لدى أفراد العينة بجميع مجالاتها رغم التفاوت في الدرجات حيث جاء المجال البيئي في المرتبة الأولى ثم المجال النفسي ثم الاستقلالية ثم العلاقات الاجتماعية ثم الصحة العامة ثم التدين واخيرا الجسمي، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في مستوى جودة الحياة تعزي لمتغير الجنس.

2-1-12- دراسة أبو حماد (2018):

عنوان الدراسة: جودة الحياة النفسية وعلاقتها بالسعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى عينة من طلبة جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين جودة الحياة النفسية وكل من السعادة النفسية والقيمة الذاتية، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في كل من جودة الحياة النفسية والسعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى عينة طلبة جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (270) طالباً وطالبة (160 ذكور - 110 إناث). ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس جودة الحياة النفسية، ومقياس السعادة النفسية، ومقياس القيمة الذاتية بعد التأكد من صدق تلك المقاييس وثباتها.

نتائج الدراسة: وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة النفسية والسعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى عينة طلبة جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز جاء مرتفعاً، حيث جاء مستوى جودة الحياة النفسية في المرتبة الأولى، يليه مستوى السعادة النفسية، ومن ثم مستوى القيمة الذاتية، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية داله إحصائياً بين مقياس جودة الحياة النفسية

وبين كل من السعادة النفسية والقيمة الذاتية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية وطلاب كلية العلوم على مقاييس الدراسة، ولصالح طلبة كلية العلوم، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الذكور والإناث على مقياس جودة الحياة النفسية، في حين يتبين من وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الذكور والإناث على مقياس السعادة النفسية لصالح الذكور، ومن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الذكور والإناث على مقياس القيمة الذاتية لصالح الإناث.

2-1-13- دراسة السيد (2018):

عنوان الدراسة: تحسين جودة الحياة الوظيفية لأساتذة مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء مدخل الإدارة بالمشاركة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحسين جودة الحياة الوظيفية لأساتذة مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء مدخل الإدارة بالمشاركة.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (250) أستاذا بالمرحلة الثانوية، استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، اشتملت الاستبانة على محورين؛ المحور الأول واقع جودة الحياة الوظيفية لأساتذة مدارس التعليم الثانوي العام، والمحور الثاني آليات تحسين جودة الحياة الوظيفية في ضوء مدخل الإدارة بالمشاركة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود بيئة مدرسية غير محفزة تسوء فيها العلاقات الإنسانية نتيجة لكثرة الخلافات والصراعات بين المعلمين مما يجعلهم غير قادرين على العمل معاً بشكل تعاوني، كما كشفت النتائج عن تدني مستوى رضا المعلمين عن العمل، بيروقراطية الإدارة المدرسية التي لا تتيح الفرصة للمعلمين على المشاركة في اتخاذ القرار، سوء بيئة المدرسة المادية والصحية نتيجة لنقص إمكانيات المدرسة وتجهيزاتها، كما توصلت أيضاً إلى وجود مجموعة من الآليات التي يمكن من خلالها تحسين جودة الحياة الوظيفية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء مدخل الإدارة بالمشاركة، والتي يمكن أن تزيد من رضاهم الوظيفي وزيادة دافعيّتهم نحو العمل.

2-1-14- دراسة بعلي، وجفلولي (2018):

عنوان الدراسة: مستوى جودة الحياة لدى طالبات جامعة المسيلة دراسة ميدانية على عينة من طالبات قسم علم النفس بجامعة المسيلة الجزائر.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طالبات جامعة المسيلة، والتعرف على ما إذا كانت هناك فروق في مستوى جودة الحياة تعزى لمتغيرات (الشعبة الدراسية - السن - نمط الإقامة).

عينة الدراسة وأدواتها: استخدمت الدراسة عينة قوامها 55 طالبة من مستوى السنة الأولى ماستر بقسم علم النفس بجامعة المسيلة. استخدم الباحثان مقياس جودة الحياة لدى طالبة الجامعة من إعداد (محمود، والجمالي، 2010).

نتائج الدراسة: أوضحت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة لدى طالبات قسم علم النفس جامعة المسيلة مرتفع، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة تعزى لأي من المتغيرات (الشعبة الدراسية - السن - نمط الإقامة).

2-1-15- دراسة النادي (2019):

عنوان الدراسة: جودة الحياة وتأثيرها على الاغتراب لدى المعلمين المغتربين في بعض المحافظات التعليمية بسلطنة عمان.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة للتعرف على مستويات جودة الحياة ومظاهر الاغتراب لدى المعلمين المغتربين ببعض المحافظات التعليمية، والكشف عن تأثير جودة الحياة على مظاهر الاغتراب لدى أفراد العينة، والتعرف على الفروق في مستويات جودة الحياة ومظاهر الاغتراب تُعزى لمتغيرات الدراسة.

عينة الدراسة وأدواتها: استخدمت الدراسة مقياسي جودة الحياة والاعتراب، وبلغت عينة الدراسة (430) مغترباً ومغتربة تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

نتائج الدراسة: أسفرت نتائج الدراسة عن حصول مقياس جودة الحياة على مستوى متوسط ومقياس الاعتراب على مستوى منخفض، وأن هناك تأثير كبير لجودة الحياة على الاعتراب

عند أفراد العينة. كما أظهرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق في جودة الحياة وفقاً لمتغيرات صفة المعلم المغترب والنوع الاجتماعي والمحافظة التعليمية؛ بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الاغتراب لصالح المعلم المغترب العماني والمحافظة التعليمية والنوع الاجتماعي. وعدم وجود فروق دالة إحصائية في جودة الحياة والاعتراب وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في الاعتراب وفقاً لمتغير الموطن الأصلي للمغترب العماني بينما وجدت فروق في جودة الحياة، ووجود فروق دالة إحصائية في جودة الحياة والاعتراب وفقاً لمتغير الجنسية.

2-1-16 - دراسة عثمانى، ومرنيز (2019):

عنوان الدراسة: البنية العاملية لمقياس جودة حياة العمل لدى المعلمين.

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن البنية العاملية لمقياس جودة حياة العمل لدى معلمي المدارس الابتدائية في البيئة الجزائرية.

عينة الدراسة وأدواتها: طبق المقياس المكون من 30 مفردة على عينة مكونة من 250 معلم ومعلمة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة لأدلة تدعم البناء العاملي للمقياس كنموذج سداسي العوامل يفسر 55.64 % من التباين الكلي، من خلال الكشف على عدد العوامل المكونة لهذا المقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي. وتم التأكد من عدد العوامل المستخرجة من خلال التحليل العاملي التوكيدي. وتم التحقق من دلالات الصدق والثبات باستخدام الصدق البنائي والثبات المركب.

2-1-17 - دراسة لبسيس، والجومي (2020):

عنوان الدراسة: واقع جودة حياة العمل بمؤسسات التعليم الثانوي كما يدركه الأساتذة: دراسة على عينة من مؤسسات التعليم الثانوي لمنطقة تقرت - الجزائر.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى استطلاع واقع جودة حياة العمل بمؤسسات التعليم الثانوي كما يدركه الأساتذة.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (122) من أساتذة التعليم الثانوي بمنطقة تڤرت ولاية ورقلة الجزائر تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدمت الدراسة مقياس ميشجان لجودة حياة العمل (تقنين المغربي، 2004) كأداة لجمع المعلومات.

نتائج الدراسة: أوضحت نتائج الدراسة أنه يوجد انخفاض في مستوى جودة حياة العمل لدى عينة الدراسة بنسبة 61,5 %، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية في مستوى جودة حياة العمل تعزى لمتغير (الجنس)، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري: السن (ولصالح الفئة أكبر من خمسين سنة)، والخبرة المهنية (ولصالح الفئة أكثر من عشرين سنة).

2-1-18- دراسة الكاديكي (2021):

عنوان الدراسة: جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية في مدينة بنغازي.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى جودة الحياة الوظيفية في مدارس التعليم الثانوي وكذلك معرفة مستوى الالتزام التنظيمي بمدينة بنغازي من وجهة نظر معلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي، وكذلك معرفة العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين جودة الحياة الوظيفية بمدارس التعليم الثانوي والالتزام التنظيمي لدى معلمي التعليم الثانوي بمدينة بنغازي.

عينة الدراسة وأدواتها: وتكون مجتمع الدراسة من (20642) تم اختيار عينة بلغ حجمها (150) معلم ومعلمة من مدارس التعليم الثانوي في مدينة بنغازي ولجمع بيانات الدراسة استخدمت الاستبانة كأداة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة الوظيفية في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً، بينما كان مستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظرهم فوق المتوسط،

كما دلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بها.

2-1-19- دراسة غريب، وعامر (2021):

عنوان الدراسة: الصدق البنائي لمقياس جودة الحياة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التحقق من الصدق البنائي لمقياس جودة الحياة.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (200) طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية، وتم تطبيق مقياس جودة الحياة المعد من قبل الباحث.

نتائج الدراسة: أكدت نتائج الدراسة تمتع المقياس المقترح بالصدق والثبات وتوافر الخصائص السيكميتريّة اللازمة للاعتماد على المقياس في تحديد جودة الحياة لدى العينة المستهدفة، وجاء المقياس في خمسة أبعاد رئيسية (جودة الحياة الأكاديمية - جودة الحياة الاجتماعية - جودة الحياة النفسية - جودة الحياة الصحية - جودة الحياة الأسرية).

2-1-20- دراسة بوزوق، وأم الخيوط (2021):

عنوان الدراسة: واقع جودة الحياة في العمل لدى أساتذة التعليم الثانوي في ضوء بعض المتغيرات.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع جودة حياة العمل في ضوء بعض المتغيرات لدى معلمي المرحلة الثانوية.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (148) معلم ومعلمة بالمرحلة الثانوية بمدينة مستغانم، وتم تطبيق مقياس جودة حياة العمل (إعداد الدحدوح، 2015) والمكون من 45 فقرة موزعة على أربعة أبعاد (العلاقات الانسانية - المشاركة في اتخاذ القرارات - الرضا الوظيفي - البيئة المدرسية).

نتائج الدراسة: أوضحت نتائج الدراسة أن مستوى جودة حياة العمل لدى أساتذة التعليم الثانوي كانت بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى جودة حياة العمل تعزي لكل من متغيري الجنس والخبرة المهنية.

2-1-21- دراسة بلقاسم، وبورقدة (2021):

عنوان الدراسة: قيم العمل وعلاقتها بجودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي: دراسة ميدانية بثنائيات آفلو الجزائر – الأغواط.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين قيم العمل وجودة الحياة ومستوى المتغيرين لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة آفلو (ولاية الأغواط)، والفروق في قيم العمل تبعا للجنس والأقدمية.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (80) معلما بالمرحلة الثانوية تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية العنقودية، واستخدمت الدراسة مقياس قيم العمل (إعداد علام وزايد، 1992)، ومقياس جودة الحياة (إعداد شاهر، 2010).

نتائج الدراسة: أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين قيم العمل وجودة الحياة، كما بينت النتائج ارتفاع مستوى قيم العمل، ايضا عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في قيم العمل تبعا لمتغير الجنس، في حين توجد فروق ذات دلالة احصائية في قيم العمل تعزي لمتغير الأقدمية.

2-1-22- دراسة العثمان، ودندي (2021):

عنوان الدراسة: جودة الحياة وعلاقتها بمستوى ممارسة النشاط البدني والرياضي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى جودة الحياة وتحديد علاقتها مع مستوى ممارسة النشاط البدني لدى عينة من طلبة جامعة دمشق وذلك تبعا لمتغير الجنس وتصنيفات مستوى ممارسة النشاط البدني، وكذلك إلى معرفة الفروق في مستوى جودة الحياة بينها.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (243) طالبا جامعيا بينهم (128) طالبة و(115) طالبا. استخدم الباحثان مقياس منسي وكاظم لقياس جودة الحياة والاستبانة العالمية المختصرة للنشاط البدني (IPAQ brief) لتحديد مستوى ممارسة النشاط البدني.

نتائج الدراسة: أوضحت نتائج الدراسة توصل البحث إلى نتائج مفادها أن مستوى جودة الحياة لدى أفراد العينة كان متدنياً، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على محاور الصحة العامة والعواطف والصحة النفسية والمقياس الكلي لصالح الذكور. أيضاً، بلغت نسبة غير النشيطين الإجمالية حسب تصنيفات مستوى ممارسة النشاط البدني (36.62%) للذكور وللإناث (46.50%)، كذلك أوضحت النتائج أن العلاقة بين مستوى جودة الحياة ومستوى ممارسة النشاط البدني إيجابية طردية متصاعدة؛ إذ كلما كان مستوى جودة الحياة أعلى ارتفع مستوى النشاط البدني.

2-1-23- دراسة حوحو، ويحياوي (2022):

عنوان الدراسة: جودة الحياة في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة: دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي لولاية بسكرة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على جودة الحياة في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر الاساتذة، وذلك من خلال العوامل البيداغوجية والعلاقات التربوية بين الفاعلين التربويين.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (67) معلماً تم اختيارهم بطريقة قصدية، بواقع (18) معلماً ومعلمة بالمرحلة الابتدائية، و(39) معلماً ومعلمة بالمرحلة المتوسطة، و(44) معلماً ومعلمة بالمرحلة الثانوية، وقام الباحثان بإعداد استمارة جودة الحياة والمكونة من 10 فقرات موزعة على بعدين (الجودة البيداغوجية في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر الاستاذ - جودة العلاقات التربوية في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر الاستاذ).

نتائج الدراسة: أوضحت نتائج الدراسة أن المدرسة الجزائرية رغم العديد من الإصلاحات والرغبة للوصول إلى جودة الحياة المدرسية، إلا أنها لازالت لم تستطع تحقيق ذلك لوجود العديد من النقائص من وجهة نظر الأساتذة.

2-1-24- دراسة المشوط، وسليمان والمحيلي وهلال (2022):

عنوان الدراسة: جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المدارس الثانوية بدولة الكويت بين الواقع والمأمول.

أهداف الدراسة: هدف البحث إلى تعرف واقع تحقيق جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المدارس الثانوية بدولة الكويت، والتوصل إلى مجموعة من المقترحات الإجرائية التي تسهم في تحسين الحياة الوظيفية لمعلمي المدرسة الثانوية بدولة الكويت.

عينة الدراسة وأدواتها: عمدت الدراسة إلى عرض وتحليل جودة الحياة الوظيفية لمعلمي المدرسة الثانوية بدولة الكويت ومعوقاتهم من خلال الوثائق والتقارير والقوانين والقرارات الوزارية والدراسات المتعلقة بجودة الحياة.

نتائج الدراسة: أوضحت نتائج الدراسة أن هناك معوقات تواجه تحقيق جودة الحياة الوظيفية لمعلمي المدرسة الثانوية، منها معوقات تتعلق ببيئة العمل في المدرسة الثانوية، والمتمثلة في ضعف توفير البيئة التنظيمية بالمدارس الثانوية وعدم مراعاة تصميمات المباني بمدارس التعليم الثانوي بدولة الكويت المواصفات الفنية للمعامل المختلفة والمكتبات، وقلة توافر وسائل الأمان بمباني المدارس المختلفة بالتعليم الثانوي بدولة الكويت.

2-1-25- دراسة حافظ، وبرقعان (2022):

عنوان الدراسة: الرضا عن جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي بجمهورية مصر العربية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على الرضا عن جودة الحياة الوظيفية عند المعلمين بمدارس التعليم الثانوي الصناعي بمصر، أيضا التعرف على أوجه الاتفاق والاختلاف بين المعلمين حول الرضا عن جودة الحياة في ضوء متغير الجنس.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (94) معلما تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والمكونة من 41 فقرات موزعة

على ستة أبعاد (الرضا عن العمل - الرضا عن الأجر - الرضا عن جماعة العمل - الرضا عن صفات الوظيفة وخصائصها - الرضا عن العوائد - الرضا عن الاشراف).

نتائج الدراسة: أوضحت نتائج الدراسة أن مستوى رضا معلمي التعليم الثانوي الصناعي عن جودة الحياة الوظيفية في أبعاد (الرضا عن جماعة العمل - الرضا عن صفات الوظيفة وخصائصها - الرضا عن الاشراف) أعلى من مستوى رضاهم في أبعاد (الرضا عن العمل - الرضا عن الأجر - الرضا عن العوائد)، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الرضا عن جودة الحياة الوظيفية تعزي لمتغيري الجنس، والتخصص، بينما توجد فروق دالة إحصائية تعزي لمتغير سنوات الخبرة ولصالح من تتراوح سنوات الخبرة لديهم من 5 الى 10 سنوات ومن هم أكثر من 10 سنوات.

2-1-26- دراسة فاضل وسعادي (2022):

عنوان الدراسة: نوعية الحياة وعلاقتها بمؤشرات الرفاهية لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى نوعية الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي، وكذا معرفة العلاقة بين نوعية الحياة ومؤشرات الرفاهية النفسية والاجتماعية، وكذلك الكشف عن الفروق الموجودة في نوعية الحياة تعزي لمتغير الجنس. من خلال تطبيق مقياس نوعية الحياة لزينب شقير (2009) واستبيان حول مؤشرات الرفاهية النفسية والاجتماعية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 06 أستاذ وأستاذة من التعليم الثانوي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة مستوى نوعية الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي يتراوح بين المتوسط والمرتفع، وأيضاً توجد علاقة ارتباطية عكسية سالبة بين مؤشرات الرفاهية

النفسية والاجتماعية ونوعية الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة في نوعية الحياة تعزى لمتغير الجنس لدى أساتذة التعليم الثانوي.

2-1-27- دراسة عبد الهادي (2023):

عنوان الدراسة: تلبية متطلبات جودة الحياة: مدخل لتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس لأدوارهم الجديدة.

أهداف الدراسة: استهدفت الدراسة الحالية بلورة قائمة بمتطلبات جودة الحياة لأعضاء هيئة التدريس واستطلاع آرائهم وتوجهاتهم بشأنها.

عينة الدراسة وأدواتها: بلغت عينة الدراسة (81) عضو من أعضاء هيئة التدريس الجامعي تم اختيارهم عشوائياً من كليات التربية بجامعة (الزقازيق - الأزهر - جنوب الوادي)، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة والتي تضمنت (63) فقرة موزعة على ثمانية أبعاد.

نتائج الدراسة: حددت نتائج الدراسة جودة الحياة لأعضاء هيئة التدريس في ثمانية أبعاد تتمثل في: تدعيم الأمن الوظيفي - تدعيم الأمن النفسي وتخفيف القلق حول المستقبل - إدارة الوقت وتخفيف ضغوط العمل - تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس للتعاطي مع المستجدات التعليمية والتنظيمية - بناء ثقافة التعلم المستمر - استشراف مسارات ومهارات العمل في المستقبل - هندسة الترويج عن النفس - إتاحة الفص للترقية والتنمية المهنية.

2-1-28- دراسة خرموش (2023):

عنوان الدراسة: الإحساس بجودة الحياة وعلاقتها بالنظرة التفاؤلية أو التشاؤمية وأثرها على الصحة النفسية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التناول النظري لمتغيرات التفاؤل والتشاؤم والصحة النفسية وجودة الحياة.

عينة الدراسة: تناولت الدراسة عدد من الأبحاث والدراسات التي توضح طبيعة العلاقة بين المتغيرات محل الدراسة بالتحليل والتوضيح.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى العلاقة الإيجابية بين الصحة النفسية والنظرة التفاؤلية، والعلاقة السلبية مع النظرة التشاؤمية، أيضا أوضحت النتائج العلاقة الإيجابية بين الصحة النفسية والاحساس بجودة الحياة، كما بينت النتائج أن الإحساس بجودة الحياة ينعكس إيجابيا على نظرة الفرد للحياة وعلى صحته النفسية.

2-2 - دراسات أجنبية

2-2-1 - دراسة (Ventegodt, Hilden, & Merrick, 2003):

عنوان الدراسة: الإطار المنهجي لقياس جودة الحياة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى وضع إطار منهجي لبناء مقياس لجودة الحياة.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة التي اكملت الاستجابة (2500) دنماركي تتراوح أعمارهم ما بين 18 و80 سنة، وتم تطبيق استبيانين لجودة الحياة (استبيان التقييم الذاتي لجودة الحياة المكون من 317 عنصراً (SEQOL)، واستبيان التقييم الذاتي لجودة الحياة المكون من 5 عناصر (QOL5)).

نتائج الدراسة: أكدت نتائج الدراسة اعتماد النظرة التكاملية لجودة الحياة، كما بينت النتائج تمتع المقياسين بخصائص سيكومترية جيدة، أيضا اقترحت الدراسة سبعة معايير يجب أن يستوفيهما مفهوم جودة الحياة لتوفير أساس سليم للتحقيق عن طريق الاستبيان والمعايير السبعة هي: (1) تعريف واضح لجودة الحياة. (2) اشتقاق المفهوم في ضوء فلسفة متماسكة للحياة البشرية. (3) وضع بنود الاستبيان وفق نظرية تكاملية تعمل صياغة بنود لا لبس فيها وغير متداخلة وشاملة. (4) بدائل الاستجابة التي تسمح بتفسير استجابات المفحوصين. (5) المراجعة الفنية وإعادة صياغة البنود. (6) الأهمية بالنسبة للمستجيبين والمستخدمين. (7) المظهر الجمالي الشامل للاستبيان.

2-2-2 - دراسة (Schalock, et al., 2005):

عنوان الدراسة: دراسة عبر ثقافية لمؤشرات جودة الحياة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد مؤشرات جودة الحياة في ضوء الاختلافات الثقافية بين الشعوب.

عينة الدراسة وأدواتها: تم جمع البيانات في خمس مناطق جغرافية هي: أمريكا اللاتينية (46.4% من إجمالي العينة)، إسبانيا (22.8%)، الصين (18.8%)، كندا (6.8%)، والولايات المتحدة (5.2%). وبلغت عينة الدراسة التي اكملت الاستجابة (778) فرد، واستخدم الباحثون مقياساً لجودة الحياة تضمن 24 مؤشراً لجودة الحياة موزعة على ثمانية مجالات أساسية وهي (الرفاهية الانفعالية – العلاقات البين شخصية – الرفاهية المادية – النمو الشخصي – الرفاهية الجسمية – التقرير الذاتي – الاندماج الاجتماعي – الحقوق). **نتائج الدراسة:** أكدت نتائج الدراسة مؤشرات جودة الحياة التي تم الاعتماد عليها، مع وجود فروق ذات دلالة احصائية في أهمية جودة الحياة تعزي لاختلاف الأماكن الجغرافية، ايضاً بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين مؤشرات جودة الحياة والخدمات المقدمة لأفراد العينة.

2-2-3 - دراسة (Jorge, 2006):

عنوان الدراسة: جودة الحياة في بيئة العمل لدى معلمي التربية البدنية.

أهداف الدراسة: الغرض من هذه الدراسة هو التحقق من صحة وثبات مقياس جودة الحياة المدركة من قبل معلمي التربية البدنية (PE) من المرحلة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية (QVT-PEF).

عينة الدراسة وأدواتها: طبقت الدراسة مقياساً يحتوي على 34 سؤالاً موزعاً على ثمانية أبعاد، وبلغت عينة الدراسة (58) معلماً للتربية البدنية من المدارس البلدية والحكومية والخاصة.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن جميع الأبعاد لها علاقة ارتباطية عالية للثبات (تراوحت بين 0.69-0.82). حصل اثنان وثلاثون سؤالاً (94.12%) على معاملات ارتباط عالية (RS بين 0.60-0.85)، وأشار سؤالان (5.88%) إلى ارتباط معتدل. أما بالنسبة للاتساق

الداخلي فقد وجد مستوى ألفا كرونباخ مرتفعاً (0.94)، حيث أظهرت 97.06% من الأسئلة و75% من الأبعاد مستويات مقبولة على الأقل. لذلك، يقدم QVT-PEF مستويات جيدة من الموثوقية والاتساق الداخلي، فضلاً عن صلاحية المحتوى، مما يبرر استخدامه في الدراسات التي تهدف إلى تحديد جودة الحياة في العمل بين معلمي مدارس التربية البدنية.

4-2-2 - دراسة (Schmidt, S., & Power, 2006):

عنوان الدراسة: التحليلات عبر الثقافات لمحددات جودة الحياة والصحة النفسية.

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على محددات جودة الحياة والصحة النفسية في المجتمع الأوروبي.

عينة الدراسة وأدواتها: بلغت عينة الدراسة (4849) فرداً من الراشدين بعشرة دول في أوروبا الشرقية والغربية.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جودة الحياة ومستوى الرعاية الصحية والنفسية، أيضاً بينت النتائج وجود فروق في مستوى جودة الحياة بين كل من أوروبا الشرقية وأوروبا الغربية يمكن أرجاعها للفروق الثقافية وأسلوب الحياة ومستوى الرعاية الصحية، كذلك أكدت نتائج الدراسة على إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال الصحة النفسية.

5-2-2 - دراسة (Fernandes, & Rocha, 2009):

عنوان الدراسة: أثر الجوانب النفسية والاجتماعية للعمل على جودة حياة المعلم.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التحقق من تأثير الجوانب الاجتماعية والنفسية على جودة حياة المعلمين في عدد من المدارس بالبرازيل.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (242) معلم بالتعليم الابتدائي، استخدمت الدراسة مقياس جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية، واستبيان محتوى الوظيفة.

نتائج الدراسة: أوضحت نتائج الدراسة أن الأبعاد البيئية والمادية للعمل أقل الأبعاد تأثيراً في جودة حياة المعلمين مقارنة بالجوانب النفسية والاجتماعية (التفاعل مع بيئة العمل - قدرات

وظروف المعلمين - احتياجات المعلمين - تطوير أداء المعلمين في العمل)، أيضا أشارت النتائج إلى أن المعلمين ذوي المهام الصعبة أقل إحساسا بجودة الحياة، وهم في حاجة إلى تحسين جودة الحياة لديهم.

2-2-6 - دراسة (Pucci, Rech, Fermino, & Reis, 2012):

عنوان الدراسة: العلاقة بين النشاط البدني ونوعية الحياة لدى البالغين.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تلخيص وتحليل الأدلة على العلاقة بين النشاط البدني ونوعية الحياة. الطريقة: مراجعة منهجية للأدبيات في ثلاث قواعد بيانات إلكترونية (SciELO - Lilacs - PubMed).

عينة الدراسة وأدواتها: تم اختيار 38 دراسة منشورة بين عامي 1980 و 2010 استخدمت أي أداة لقياس النشاط البدني وأي أداة لقياس جودة الحياة وفقا لمنظمة الصحة العالمية لتقييم جودة الحياة.

نتائج الدراسة: بينت نتائج الدراسة أن معظم الدراسات التي تمت مراجعتها كانت مستعرضة (68%)، 18% تجريبية، 8% تتبعية و 5% تصميم مختلط (مستعرضة وطولية). كان الاستبيان الأكثر استخدامًا لتقييم جودة الحياة هو (SF-36) 71%، وتم تحديد النشاط البدني ذاتيًا في 82% من الدراسات التي تمت مراجعتها. وارتبط المستوى الأعلى من النشاط البدني بإدراك أفضل لجودة الحياة لدى البالغين، واستنتجت الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين النشاط البدني وجودة الحياة التي تختلف وفقا للمجال الذي تم تحليله.

2-2-7 - دراسة (Hunger, Morosini, & Stobäus, 2016):

عنوان الدراسة: جودة حياة المعلم: وجهة نظر حول احساسهم بالرفاهية.

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مفهوم جودة الحياة كمؤشر للإحساس بالرفاهية لدى المعلم.

عينة الدراسة وأدواتها: تم تحليل استجابات استبيان (SOC) لجودة الحياة وهو المقياس المستخدم في الدراسة من سبعة معلمين في القطاعين العام والخاص.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة اهتمام المعلمين باختيار وتنظيم أهدافهم الحياتية، كما أكدت النتائج على وجود علاقة بين جودة الحياة والرضا المهني والشخصي لدى عينة الدراسة من المعلمين.

2-2-8 - دراسة (Kataria, L., & Shah, 2017):

عنوان الدراسة: الأمن النفسي وأثره على جودة الحياة لدى طلبة الجامعات الهندية.
أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الامن النفسي وجودة الحياة لدى طلبة الجامعات الهندية، وكذلك الفروق بين الجنسين في الامن النفسي.
عينة الدراسة وأدواتها: بلغت عينة الدراسة (349) طالباً تراوحت أعمارهم مما بين 18 و 23 عاماً، استخدمت الدراسة مقياس الأمن النفسي (إعداد الباحثين)، ومقياس جودة الحياة (إعداد Ryff, et al., 2006).

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جودة الحياة والأمن النفسي، أيضاً بينت النتائج وجود فروق دالة احصائياً في مستوى جودة الحياة بين الجنسين لصالح الإناث، كذلك وجود فروق دالة احصائياً في الأمن النفسي بين الجنسين ولصالح الإناث أيضاً.

2-2-9 - دراسة (Ertürk, 2022):

عنوان الدراسة: تأثير جودة الحياة الوظيفية للمعلمين على الرضا الوظيفي.
أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد طبيعة العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية والرضا الوظيفي لدى المعلمين.
عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (368) معلماً يعملون في المدارس الابتدائية في منطقة بولو الوسطى في تركيا، واستخدمت الدراسة مقياس جودة الحياة الوظيفية للمعلمين، ومقياس الرضا الوظيفي.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن تصورات المعلمين لجودة الحياة الوظيفية كانت متوسطة في ظل أبعاد الضغوط في الحياة العملية، وظروف العمل، وأبعاد التوازن بين العمل والحياة

الأسرية، كما بينت النتائج أن المعلمين ليس لديهم ما يكفي من السيطرة الذاتية على عملهم، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين جميع الأبعاد باستثناء الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الوظيفية للمعلمين والرضا الوظيفي، بينما توجد علاقة سلبية متوسطة بين أبعاد ضغوط الحياة الوظيفية والرضا الوظيفي؛ كذلك بينت النتائج أن جودة الحياة الوظيفية وجميع أبعادها هي المتنبتات بالرضا الوظيفي للمعلمين.

2-2-10- دراسة (Bakır Arabacı, & Deveci, 2022):

عنوان الدراسة: العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية لمعلمي المدارس الثانوية ومستويات الرضا الوظيفي.

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين تصورات معلمي المدارس الثانوية لجودة الحياة الوظيفية ومستوى رضاهم الوظيفي.

عينة الدراسة وأدواتها: تكون مجتمع الدراسة في البحث من 1548 معلماً ومعلمة يعملون في المدارس الثانوية في مركز ولاية إلازيغ في تركيا، وتكونت العينة من 320 معلماً ومعلمة في المرحلة الثانوية تم اختيارهم بطريقة العينة العنقودية البسيطة. تم استخدام مقاييس جودة الحياة الوظيفية والرضا الوظيفي كأدوات لجمع البيانات في البحث.

نتائج الدراسة: تصورات المعلمين حول جودة الحياة الوظيفية بشكل عام جاءت عند مستوى "أنا متردد"، وتصورات الأبعاد الفرعية لجودة الحياة الوظيفية؛ أوافق على الرضا الوظيفي، وعلى بُعد الرفاهية العامة "أنا متردد"، وعلى بُعد التحكم في الوظيفة "أنا متردد"، وعلى بُعد ظروف العمل "أنا غير موافق" على بُعد ضغوط الحياة العملية، وعلى بُعد الحياة العائلية والعملية بعد التوازن على مستوى "موافق"، كما تبين أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين لجودة الحياة الوظيفية في ضوء متغيري الجنس والحالة التعليمية، ويوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين في ضوء العمر والحالة الاجتماعية والأقدمية المهنية، وجاءت تصورات الرضا الوظيفي لدى المعلمين عند مستوى "موافق"، ولا تختلف تصورات الرضا الوظيفي لدى المعلمين باختلاف متغيري الجنس والحالة التعليمية، وقد تبين

وجود فروق ذات دلالة إحصائية من حيث العمر والحالة الاجتماعية والأقدمية المهنية ومستوى متغيرات الفرص في الرضا الوظيفي، وتوجد علاقة إيجابية ومتوسطة وخطية بين تصورات المعلمين لجودة الحياة العملية وتصوراتهم للرضا الوظيفي.

2-3- تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير جودة الحياة

من خلال استقراء الدراسات السابقة التي تم تناولها في هذا المحور يتبين الآتي:

1- تباينت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث العينة المستهدفة، فنجد عديد من الدراسات قد اهتم بدراسة جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي كدراسة كل من: (ححو، ويحيائي، 2022)، (حافظ، وبرقعان، 2022)، (المشوط، وسليمان والمحيايبي وهلال، 2022)، (Bakır Arabacı, & Deveci, 2022)، (بلقاسم، وبورقعة، 2021)، (بوزوق، وأم الخيوط، 2021)، (الكاديكي، 2021)، (البسيس، والجومي، 2020)، (السيد، 2018)، (شعيب، ويحيي، 2017)، (الراجحي، 2017)، (الحربي، والنجار، 2012)، وتناول البعض الآخر متغير جودة الحياة لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية كدراسة كل من (Ertürk, 2022)، (Hunger, Morosini, & Stobäus, 2016)، (Fernandes, & Rocha, 2009)، (Jorge, 2006)، أيضا هدفت بعض الدراسات إلى تناول جودة الحياة لدى طلاب الجامعة (ذكور - إناث) كدراسة كل من (العثمان، ودندي، 2021)، (بعلي، وجغلولي، 2018)، (أبو حماد، 2018)، (عثمان، وعبد الله، 2017)، (معوض، 2017)، (Kataria, L., & Shah, 2017)، (يحيي، 2016)، (نعيسة، 2012)، (سليمان، 2010)، (عبد الله، 2008)، في حين عمدت دراسة كل من (عبد الهادي، 2023)، (شيخي، 2014) إلى تناول جودة الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، أما دراسة (الكرخي، 2011) فقامت بدراسة جودة الحياة لدى المرشدين التربويين واتفقت الدراسة الحالية مع بعض تلك الدراسات من حيث العينة المستهدفة وإن اختلفت في موضوع الدراسة والهدف منها.

2- تنوعت الدراسات السابقة فيما بينها في دراستها لطبيعة العلاقة بين جودة الحياة وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية المختلفة، فنجد دراسات اهتمت بدراسة العلاقة بين جودة

الحياة و النظرة التفاؤلية والتشاؤمية والصحة النفسية كدراسة كل من: (خرموش، 2023)، (Hunger, Morosini, & Stobäus, 2016)، (Schmidt, S., & Power, 2006)، وهناك عدد من الدراسات حاولت التعرف على العلاقة بين جودة الحياة وقيم وطبيعة العمل كدراسة كل من: (بلقاسم، وبورقده، 2021)، (شيخي، 2014)، (Fernandes, & Rocha, 2009)، (Jorge, 2006)، وهدفت دراستي (العثمان، ودندي، 2021)، (Pucci, Rech, Fermino, &) (Reis, 2012) إلى فهم طبيعة العلاقة بين جودة الحياة وممارسة النشاط البدني والرياضي، وقامت بعض الدراسات ببناء أداة لقياس متغير جودة الحياة كدراسة (Bakır Arabacı, & Deveci, 2022)، (Ertürk, 2022)، (غريب، وعامر، 2021)، (عثماني، ومرنيز، 2019)، (يحيي، 2016)، كما تناولت عدد من الدراسات مفهوم جودة الحياة وعلاقته ببعض المتغيرات منها السعادة النفسية والقيمة الذاتية (أبو حماد، 2018)، ومواجهة المشكلات الاجتماعية (عبد الله، 2017)، والذكاء الانفعالي (الكرخي، 2011)، والكمالية المعرفية (معوض، 2017)، والاعترا ب (النادري، 2019)، والأداء المهني (الحربي، والنجار، 2012)، والالتزام التنظيمي (الكاديكي، 2021)، والأمن النفسي (Kataria, L., & Shah, 2017)، وأخيرا إهتمت عدد من الدراسات بجودة الحياة الوظيفية وعلاقتها ببعض المتغيرات كدراسة كل من: (المشوط، وسليمان والمحيلبي وهلال، 2022)، (حافظ، وبرقعان، 2022)، (لبسيس، والجومي، 2020)، (السيد، 2018)، وتقردت الدراسة الحالية بتناولها لمتغير جودة الحياة وعلاقته بالحاجات الارشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي وهو ما لم تتطرق إليه أي من الدراسات السابقة.

3- من حيث طريقة اختيار العينة، نجد أن عديد من الدراسات لم تشر إلى طريقة الاختيار، في حين اعتمد البعض على الطريقة العشوائية كدراسة كل من (عبد الهادي، 2023)، (حافظ، وبرقعان، 2022)، (بلقاسم، وبورقده، 2021)، (لبسيس، والجومي، 2020)، (النادري، 2019)، (الراجحي، 2017)، (الكرخي، 2011)، واعتمد القليل من

الدراسات على الطريقة القصصية كدراسة (ححو، ويحيائي، 2022)، واعتمد الدراسة الحالية على طريقة العينة العشوائية العنقودية في اختيار العينة.

4- أغلب الدراسات اعتمدت على المقياس كأداة لجمع المعلومات كدراسة كل من (Ertürk, 2022)، (غريب، وعامر، 2021)، (بوزوق، وأم الخيوط، 2021)، (بلقاسم، وبورقده، 2021)، (العثمان، ودندي، 2021)، (لبسيس، والجومي، 2020)، (عثماني، ومرنيز، 2019)، (بعلي، وجغلولي، 2018)، (شعيب، ويحيي، 2017)، (عثمان، وعبد الله، 2017)، (معوض، 2017)، (يحيي، 2016)، (عبد الله، 2008)، (Schalock, et al., 2005)، وهناك من استخدم الاستبانة كأداة للدراسة كدراسة كل من (عبد الهادي، 2023)، (حافظ، وبرقعان، 2022)، (الكاديكي، 2021)، (السيد، 2018)، (Ventegodt, Hilden, & Merrick, 2003)، واعتمدت الدراسة الحالية على مقياس جودة الحياة المختصر لمنظمة الصحة العالمية كأداة لجمع المعلومات.

5- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في تناولها لمتغير جودة الحياة، لكنها تميزت بالعينة المستهدفة من أساتذة المرحلة الثانوية، كذلك بدراسة طبيعة العلاقة بين جودة الحياة والحاجات الإرشادية لدى هذه العينة وهو ما لم تتناوله - في حدود علم الباحثة - أي من الدراسات السابقة.

6- ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة ندرة الدراسات - في حدود اطلاع الباحثة - التي حاولت التعرف على طبيعة العلاقة بين الحاجات الإرشادية وجودة الحياة لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي.

7- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري للدراسة، حيث أفادت هذه الدراسات الباحثة في كتابة الأدبيات التربوية المرتبطة بمتغير جودة الحياة مما كون لديها خلفية نظرية واضحة وجيدة عن هذا المتغير، كذلك ساهمت نتائج وتوصيات تلك الدراسات في دعم مشكلة البحث، أيضا استفادت الباحثة من تلك الدراسات في اختيار أداة الدراسة والتعرف على الأساليب الإجرائية المتبعة في تحليل البيانات وتفسير النتائج.

الجانِب المِيداني

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

- 1- منهج الدراسة
- 2- الدراسة الاستطلاعية
- 3- مجتمع الدراسة
- 4- عينة الدراسة
- 5- أدوات الدراسة
- 6- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية
- 7- الأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة فرضيات الدراسة

تمهيد:

بعد التطرق إلى الجانب النظري وأهم ما يتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية، سوف يتم التطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، حيث يعد تحديد الإطار المنهجي من أهم أسس الدراسة العلمية، والذي من خلاله تتحدد طبيعة وقيمة كل بحث، لأن الضبط السليم لمنهجية البحث يضمن الدقة والتسلسل المنطقي لمراحله.

ويتضمن هذا الفصل مجموعة من الخطوات المنهجية التي تعد لزاماً على الباحث إتباعها إذا ما أراد الوصول إلى حقائق علمية يمكن الوثوق بها لأن البحث العلمي في جوهره يمثل مجموعة من الخطوات المنظمة والجهود التي يقوم بها الباحث مستخدماً في ذلك الأسلوب العلمي وقواعده، وأول ما سوف يتم التطرق إليه نوع المنهج المتبع في الدراسة ثم التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها، وبعدها مجتمع الدراسة والعينة وطريقة اختيارها، ثم يليها مباشرة عرض للأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة.

1- منهج الدراسة:

يعتبر أسلوب منظم أو إستراتيجية تستند إلى مجموعة من الأسس والقواعد والخطوات تفيد الباحث في تحقيق أهداف بإعطائه منحا علميا يتميز بجمع المعلومات والوقائع عن طريق الأدوات العلمية الموضوعية والمنظمة. (عبد السلام، 2020، ص11)

ويتم اختيار منهج دون آخر تبعا للمشكلة المطروحة في الدراسة ولأهداف الباحث من الدراسة، ولما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة مستويات الحاجات الإرشادية وكذا مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي، وطبيعة العلاقة بين الحاجات الإرشادية وجودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي، ودراسة الفروق في الحاجات الإرشادية جودة الحياة تبعا للمتغيرات (الجنس، الصفة، الخبرة الأقدمية في الوظيفة) وهذا ما استدعى انتقاء المنهج الوصفي كمنهج أساسي والذي يتوافق مع غايات وتطلعات الدراسة كون هذا المنهج "يعتمد على دراسة الظواهر ووصفها كما تحدث تماماً وبشكل دقيق، والتعبير عنها بشكل كمي وكيفي، ويعد من أهم المناهج المستخدمة في مجال البحوث الإنسانية والاجتماعية، وهو الأساس فيها لذلك يسمى بأب المناهج ؛لأنه لا توجد ظاهرة تخلو من المنهج الوصفي" (العيمش، 2021، ص57)

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة مهمة لإنجاز أي بحث علمي، وبمثابة دراسة تمهيدية للجانب الميداني للدراسة للتعرف على ظروف إجراءاتها.

2-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- تحديد مجتمع الدراسة وطريقة اختيار عينة الدراسة بما يناسب موضوع الدراسة.
- معرفة مدى صلاحية البنود الخاصة بمقياس الحاجات الإرشادية.
- التحقق من مدى وضوح العبارات ومدى تمكن الأساتذة من فهمها.
- التمكن من تعديل البنود وإعادة صياغتها.
- جمع المعلومات الضرورية للدراسة.

- التحقق من الخصائص السيكميتريية لمقاييس الدراسة قبل استخدامها و تطبيقها على عينة البحث الأساسية.
- التدريب على أدوات الدراسة وجمع الملاحظات والكشف عن الصعوبات التي يمكن أن مصادفتها في الدراسة الاستطلاعية وبالتالي محاولة ضبطها وتجاوزها أثناء تطبيق الدراسة الأساسية.

2-2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بلغ عددهم 80 أستاذ وأستاذة لتعليم الثانوي من ثانوية عبد الرحمان الكواكبي بلدية تبسبست بولاية توقرت، في الفترة الزمنية من (20/10/2023 إلى غاية 18/12/2023).

جدول (4): توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والأقدمية في الوظيفة والصفة

الجنس				الأقدمية في الوظيفة				الصفة			
ذكر		أنثى		من 1 إلى 10 سنوات		من 11 سنة فما فوق		مستخلف		مرسم	
ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
45	56,2	35	43,7	43	53,7	37	46,2	17	21,2	46	57,5
17	21,2	17	21,2	17	21,2	17	21,2	17	21,2	17	21,2

نلاحظ من الجدول أعلاه أن عينة الدراسة الاستطلاعية الخاصة بأدوات الدراسة توزعت حسب الجنس بنسبة (56.2%) ذكور و(43.7%) إناث وحسب الأقدمية في الوظيفة بنسبة (53.7%) من 1 إلى 10 سنوات و(46.2%) من 11 سنة فما فوق، وحسب الصفة بنسبة (21.2%) أستاذ مستخلف وكذا أستاذ متربص وبنسبة (57.5%) أستاذ مرسم.

ولتحقيق أهداف الدراسة اتصلت الباحثة بمدير الثانوية المعنية في هذه الدراسة، أين قدم لنا ترخيص بإجراء الدراسة حول أساتذة التعليم الثانوي في ثانوية عبد الرحمان الكواكبي بلدية تبسبست ولاية توقرت، وتم الرد بالإيجاب على طلبنا من قبل مدير الثانوية.

وتوصلنا من خلال الدراسة الاستطلاعية إلى النتائج التالية:

- تحديد ميدان البحث.
- تحديد مجتمع البحث.
- تحديد العينة وخصائصها.
- التأكد من صلاحية أدوات البحث وصلاحيتها للقياس
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
- تحديد الوقت اللازم والمناسب للدراسة الأساسية.
- التعرف على مختلف الأساليب الإحصائية التي تستخدم في معالجة البيانات.
- وضع خطة مناسبة لتطبيق الدراسة الأساسية بعد حصر جميع ظروف العمل الميداني.

3- مجتمع الدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة مجموعة العناصر التي يعمم عليها الباحث نتائج دراسته التي لها.

وتتحدد هذه العناصر في الدراسة الحالية بمجموع أساتذة التعليم الثانوي موزعين على خمس دوائر وهي: دائرة توقرت ودائرة المقارين ودائرة الحجيرة ودائرة تماسين ودائرة الطيبات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (5): العدد الإجمالي لأساتذة التعليم الثانوي حسب الدائرة.

النسبة %	عدد الأساتذة	الدائرة
49,47%	564	توقرت
8,25%	94	المقارين
11,05%	126	الحجيرة
15,79%	180	تماسين
15,44%	176	الطيبات
100%	1140	المجموع

يتبين من خلال الجدول رقم (19) أن عدد أساتذة التعليم الثانوي في دائرة توقرت يقدر بـ 564 بنسبة 49.47% بأكبر نسبة، وقدر عدد أساتذة التعليم الثانوي بدائرة المقارين (94) بنسبة 8.25%، وقدر عدد أساتذة التعليم الثانوي بدائرة الحجيرة (126) بنسبة 11.05%، وقدر عدد أساتذة التعليم الثانوي بدائرة تماسين (180) بنسبة 15.79%، وقدر عدد أساتذة الدراسة.

4- عينة الدراسة:

بما أن العينة هي مجموعة من العناصر تمثل المجتمع وتتنوع فيها خصائصه وبنفس النسب كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (6): عينة الدراسة الأساسية

النسبة %	عدد الأساتذة	الدائرة
46,33%	139	تقوت
14,67%	44	المقارين
9,33%	28	الحجيرة
24,67%	74	تماسين
5,00%	15	الطيبات
100,00%	300	المجموع

4-1- طريقة اختيارها: كما تسمى هذه الخطوة بالمعاينة SAMPLING، ونظرا لكون المجتمع الأصلي كبير. وموزع على منطقة جغرافية واسعة متمثلة في ولاية تقوت، تبين للباحثة أن نوع العينة المناسب هو العينة العشوائية العنقودية حيث تم تقسيم المجتمع وفقا لدوائر ولاية توقرت، ثم تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من ثانويات الدوائر الخمس لولاية توقرت، وتم استبعاد الثانويات التي لم يتم التطبيق فيها. كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (7): عدد الأساتذة في عينة البحث

المجتمع الأصلي لأساتذة التعليم الثانوي	عدد الأساتذة في العينة الاستطلاعية	عدد الأساتذة في الدراسة الأساسية	عدد الأساتذة الذين لم يطبق عليهم
1140	80	300	760

يوضح الجدول التالي أن العدد الإجمالي لأفراد المجتمع الأصلي من أساتذة التعليم الثانوي (1140) أستاذًا وبعد استبعاد الأساتذة الذين لم يطبق عليهم فإن العينة الاستطلاعية قدر عدد الأساتذة فيها بـ (80 أستاذًا) والعينة الأساسية بـ (300) أستاذًا

4-2- خصائصها: تتصف عينة البحث بالخصائص التالية:

- من حيث الجنس: حيث يوضح الجدول التالي خصائص عينة الدراسة حسب الجنس

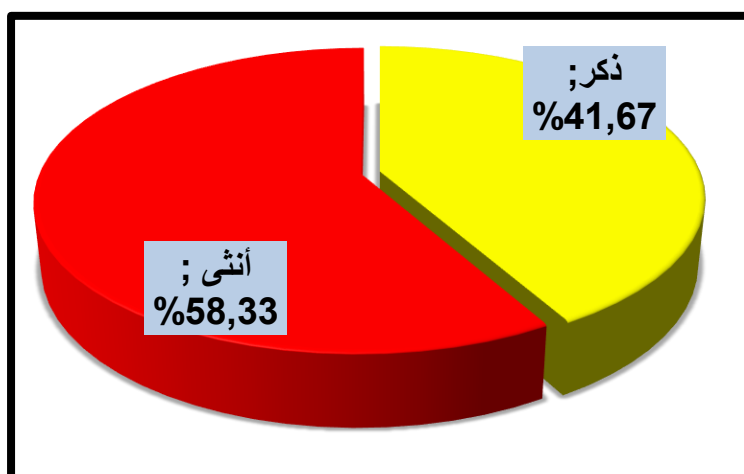
جدول (8): توزيع أفراد عينة الدراسة من حسب الجنس

الجنس	عدد الأفراد	النسبة المئوية
ذكر	125	41.66%
أنثى	175	58.33%
المجموع	300	100%

يتبين من الجدول رقم (22) أن عدد الذكور يقدر بـ (125) أستاذًا أي بنسبة 41.66% وعدد الإناث يقدر بـ (175) أستاذة أي بنسبة 58.33% وهي أكبر من نسبة الذكور.

والشكل التالي يبين توزيع العينة حسب الجنس:

شكل رقم (06) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس



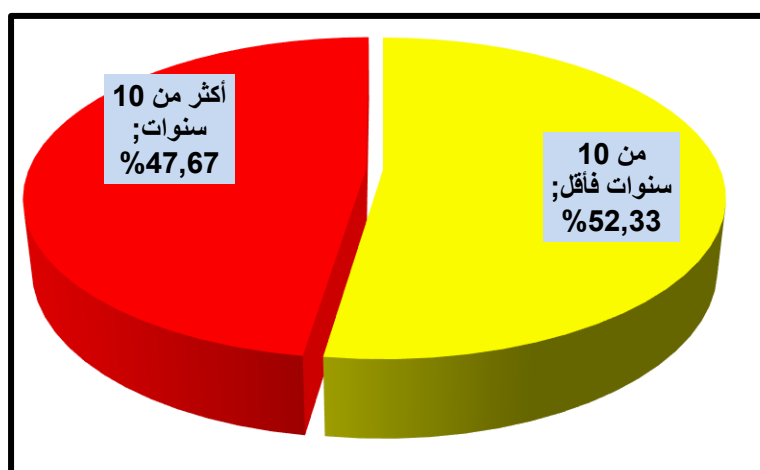
من حيث الأقدمية في الوظيفة: حيث يوضح الجدول التالي خصائص عينة الدراسة حسب الأقدمية في الوظيفة.

الجدول (9): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الأقدمية في الوظيفة

الأقدمية في الوظيفة	عدد الأفراد	النسبة المئوية
من 10 سنوات فأقل	157	52.33%
أكثر من 10 سنوات	143	47.66%
المجموع	300	100%

يتبين من الجدول رقم (23) أن عدد الأساتذة الذين لديهم أقدمية في الوظيفة لمدة 10 سنوات فأقل يقدر بـ (157) أستاذاً أي بنسبة 52.33% وعدد لأساتذة الذين لديهم أقدمية في الوظيفة أكثر من 10 سنوات يقدر بـ (143) أستاذاً أي بنسبة 47.66% وهي أكبر من أقل من نسبة الأساتذة الذين لديهم أقدمية في الوظيفة لمدة 10 سنوات فأقل.

شكل (07) توزيع عينة الدراسة حسب الأقدمية في الوظيفة



من حيث الصفة: حيث يوضح الجدول التالي خصائص عينة الدراسة حسب الصفة

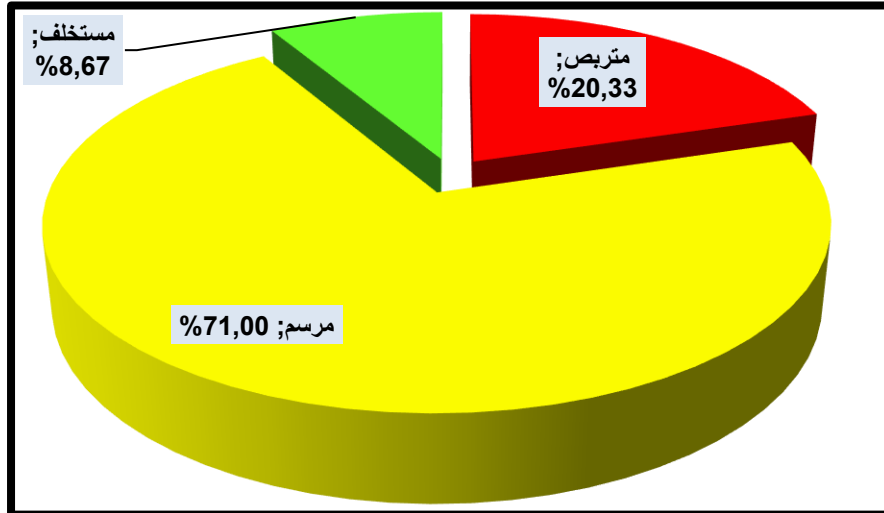
الجدول (10): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الصفة

الصفة	عدد الأفراد	النسبة المئوية
متربص	61	20.33%
مرسم	213	71.00%
مستخلف	26	8.66%
المجموع	300	100%

يتبين من الجدول رقم (24) أن عدد الأساتذة المتربصين يقدر بـ (61) أستاذاً أي بنسبة 20.33% وعدد الأساتذة المرسمين يقدر بـ (213) أستاذاً أي بنسبة 71.00%، وعدد مستخلف يقدر بـ (26) أستاذاً أي بنسبة 8.66%.

الأستاذة المستخلفين (26) بنسبة 8.66% وهي أقل نسبة من نسبة المتربصين وكذا نسبة المرسمين.

شكل (08) توزيع عينة الدراسة حسب الصفة



5- أدوات الدراسة:

ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية فقد توجب أن تكون هناك أدوات لقياس المتغيرين الذين شملتهما الدراسة، وهما: (الحاجات الإرشادية، جودة الحياة) استخدمت الدراسة مقياس الحاجات الإرشادية من إعداد الباحثة ومقياس جودة الحياة المختصر إعداد (منظمة الصحة العالمية / 1996) تعريب (بشرى اسماعيل أحمد) 2008 (أنظر الملحق 2).

5-1- مقياس الحاجات الإرشادية:

نظرا لعدم توفر مقياس حاجات إرشادية خاص بالأستاذة وبالأبعاد المستخدمة في مقياس الدراسة الحالية: ظهرت الحاجة لإعداد مقياس الحاجات الإرشادية يشخص مستوى الحاجات الإرشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي.

وعليه تم إعداد المقياس بإتباع الخطوات التالية:

5-1-1- تحديد الهدف من المقياس: وهو التعرف على مستوى الحاجات الإرشادية لدى

أساتذة التعليم الثانوي: ويتحدد بالأبعاد التالية:

- البعد الصحي.
- البعد الأكاديمي.

- البعد الاجتماعي.

- البعد النفسي.

5-1-2- ترجمة المفاهيم والأهداف إلى خصائص محددة:

خلال إعداد بناء مقياس الحاجات الإرشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي تم الاطلاع على الإرث النظري -كخلفية نظرية للدراسة- والدراسات السابقة التي تناولت متغير الحاجات الإرشادية وذلك بغية تحديد أبعاده.

الاطلاع على بعض المقاييس المتعلقة بالموضوع منها:

• قائمة تقدير المشكلات والحاجات الإرشادية لحمدى نزيه (1998)

• قائمة الحاجات الإرشادية لأحمد الصمادي (2001)

• استبانة الحاجات الإرشادية لسعد الدين بوطبال (2004)

• استبانة الحاجات الإرشادية لهيثم حسين عبد حسن الجبوري (2011)

وتمت صياغة فقرات المقياس في صورته الأولية على (40) فقرة موزعة على الأبعاد التالية

(أنظر الملحق رقم 02)

10 فقرات تعبر عن الحاجات الإرشادية الصحية.

10 فقرات تعبر عن الحاجات الإرشادية الأكاديمية.

10 فقرات تعبر عن الحاجات الإرشادية الاجتماعية.

10 فقرات تعبر عن الحاجات الإرشادية النفسية.

5-1-3- تقدير محك الدرجة على المقياس:

تم تبني بدائل الأجوبة التالية: موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة

وأعطيت درجات متدرجة من 01 إلى 05 بالنسبة للبنود الموجبة والعكس بالنسبة للبنود

السالبة.

5-1-4- التعليمات:

ورد في التعليمات مجموعة من البيانات استهلّت بمقدمة تمهيدية تم فيها إعطاء فكرة عامة عن الموضوع، كما وضع الهدف من المقياس وكيفية الإجابة عن فقراته مع إعطاء مثال توضيحي لذلك ثم طمأنة المجيب بأن الإجابات المصرح بها لن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

وبعد توزيع فقرات وإعداد المقياس في صورته الأولية تم التحقق من خصائصه السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات.

أ- الخصائص السيكومترية لمقياس الحاجات الإرشادية:

1-الصدق: للتحقق من صدق المقياس باستخدام كل من صدق الظاهري، وصدق البناء الفرضي، وفيما يلي سيتم عرض النتائج المتوصل لها:

1-1- الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس بصورته الأولية الخاصة بالتحكيم مع التعاريف الإجرائية للمفاهيم التي تناولها على مجموعة من المحكمين شملت أساتذة في علم النفس وعلوم التربية بتخصصات مختلفة (دكتوراه، أستاذ عليم عالي) بلغ عددهم 15 أستاذا و تم استرجاع (11) استمارة وقد تضمنت عملية تحكيم المقياس الجوانب التالية:

- مدى ملائمة: التعليمات المثال التوضيحي، البدائل.
- مدى قياس البعد للخاصية.
- مدى جودة الصياغة اللغوية للفقرات.
- مدى انتماء الفقرات إلى ذلك البعد.
- مدى انتماء الفقرات للموضوع.
- اقتراح ما يراه المحكمين مناسباً من تعديل أو إضافة أو حذف.

وقد استخدمت الباحثة طريقة كوبر (Cooper) الإحصائية للحصول على مؤشر الاتفاق بين المحكمين على اعتبار العبارة الأساسية في تقدير البعد الذي تندرج تحته بالاعتماد على المعادلة.

$$P = \frac{NP}{NP+NNP} \times 100$$

حيث P: تشير إلى معامل الاتفاق.

NP : عدد مرات الاتفاق.

NNP : عدد مرات عدم الاتفاق. (عطية، 2009، ص109).

جدول (11): نسبة التوافق بين المحكمين لصدق الظاهري مقياس الحاجات الإرشادية

الأبعاد	الفقرات	عدد المحكمين المتفقين	نسبة التوافق
الحاجات الإرشادية الصحية	1	7	%87.5
	2	7	%87.5
	3	6	%75
	4	8	%100
	5	7	%87.5
	6	7	%87.5
	7	6	%75
	8	7	%87.5
	9	7	%87.5
	10	7	%87.5
الحاجات الإرشادية الأكاديمية	11	7	%87.5
	12	7	%87.5
	13	7	%87.5
	14	7	%87.5
	15	7	%87.5
	16	6	%75
	17	7	%87.5

18	7	%87.5	
19	6	%100	
20	6	%75	
21	7	%87.5	الحاجات الإرشادية الاجتماعية
22	7	%87.5	
23	7	%87.5	
24	7	%87.5	
25	6	%75	
26	6	%75	
27	8	100%	
28	7	%87.5	
29	7	%87.5	
30	6	%75	
31	7	%87.5	الحاجات الإرشادية النفسية
32	7	%87.5	
33	7	%87.5	
34	6	%75	
35	7	%87.5	
36	7	%87.5	
37	7	%87.5	
38	7	%87.5	
39	6	%75	
40	7	%87.5	

تبين نتائج الجدول رقم (11) أن نسبة التوافق (الصدق الظاهري) وتراوح بين (75% و100%) وبالتالي فإن مقياس الحاجات الإرشادية يتمتع بدرجة من الصدق تسمح بالاعتماد عليه في الدراسة.

وبناء على ملاحظات المحكمين تم إجراء بعض التعديل في الصياغة اللغوية لبعض البنود. أنظر (الملحق رقم 03).

1-2 - صدق البناء الفرضي (عن طريق الاتساق الداخلي): قمنا بحساب صدق الاتساق

الداخلي بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لمقياس الحاجات الإرشادية لأستاذ التعليم الثانوي والجدول التالية تعرض ذلك:

جدول (12): معاملات صدق الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية

لمقياس الحاجات الإرشادية لأستاذ التعليم الثانوي

مقياس الحاجات الإرشادية لأستاذ التعليم الثانوي	بعد الحاجات الإرشادية الصحية	بعد الحاجات الإرشادية الأكاديمية	بعد الحاجات الإرشادية الاجتماعية	بعد الحاجات الإرشادية النفسية
معامل الارتباط	0.708**	0.609**	0.758**	0.664**
مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000
العينة	80			

يتضح من خلال الجدول (12) أن معامل الارتباط مرتفع ودال عند مستوى الدلالة 0.01. حيث تراوحت قيمة معامل ارتباط بيرسون في مقياس الحاجات الإرشادية في بعد الحاجات الإرشادية الصحية (0.708)، وفي بعد الحاجات الإرشادية الأكاديمية (0.609)، وفي بعد الحاجات الإرشادية الاجتماعية (0.758)، وفي بعد الحاجات الإرشادية النفسية (0.664)، وعليه نقول مقياس الحاجات الإرشادية ذو صدق داخلي مرتفع والمقياس صادق فيما يقيس.

جدول (13): معاملات الاتساق الداخلي بين درجة البند والدرجة الكلية لبعد الحاجات

الإرشادية الصحية لأستاذ التعليم الثانوي

البعد الصحي	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
معامل الارتباط	.59**	.50**	.54**	.53**	.47**	.62**	.56**	.57**	.46**	.59**
مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
العينة	80									

يوضح الجدول التالي أن بنود بعد الحاجات الإرشادية الصحية كانت صادقة حيث تراوحت

قيم معامل ارتباط بيرسون للبند بين (0.46 و 0.62) عند مستوى الدلالة 0.000.

جدول (14): معاملات الاتساق الداخلي بين درجة البند والدرجة الكلية لبعد الحاجات

الارشادية الأكاديمية لأستاذ التعليم الثانوي

البعد الأكاديمي	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
معامل الارتباط	.43**	.35**	.51**	.57**	.52**	.45**	.26°	.60**	.48**	.29**
مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.02	0.000	0.000	0.009
العينة	80									

يوضح الجدول التالي أن بنود بعد الحاجات الإرشادية الأكاديمية كانت صادقة حيث

تراوحت قيم معامل ارتباط بيرسون للبند بين (0.26 و 0.60) عند مستوى الدلالة 0.01 أو 0.05.

جدول (15): معاملات الاتساق الداخلي بين درجة البند والدرجة الكلية لبعد الحاجات

الارشادية الاجتماعية لأستاذ التعليم الثانوي

البعد الاجتماعي	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
معامل الارتباط	.39**	.55**	.42**	.59**	.44**	.43**	.43**	.52**	.42**	.59**
مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
العينة	80									

يوضح الجدول التالي أن بنود بعد الحاجات الإرشادية الاجتماعية كانت صادقة حيث

تراوحت قيم معامل ارتباط بيرسون للبند بين (0.39 و 0.59) عند مستوى الدلالة 0.01 أو 0.05.

جدول (16): معاملات الاتساق الداخلي بين درجة البند والدرجة الكلية لبعد الحاجات الارشادية النفسية لأستاذ التعليم الثانوي

البعد النفسي	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
معامل الارتباط	.24*	.28*	.38**	.73**	.71**	.38**	.30*	.81**	.85**	.82**
مستوى الدلالة	0.04	0.02	0.000	0.000	0.000	0.000	0.009	0.000	0.000	0.000
العينة	80									

يوضح الجدول التالي أن بنود بعد الحاجات الإرشادية النفسية كانت صادقة حيث تراوحت قيم معامل ارتباط بيرسون للبنود بين (0.24 و 0.85) عند مستوى الدلالة 0.01 أو 0.05.

1- الثبات:

كما قمنا بحساب ثبات مقياس الحاجات الارشادية لأستاذ التعليم الثانوي بطريقة ألفا كرونباخ كون أن ألفا كرونباخ يتوافق والمقاييس ذات التدرج الثلاثي فما فوق في الأوزان وهذا ينطبق على المقياس المُطبق في الدراسة الحالية، والجدول التالي يعرض ذلك:

جدول (17): معاملات الاتساق لألفا كرونباخ لمقياس الحاجات الإرشادية وأبعاده لأساتذة التعليم الثانوي

المقاييس	معامل ألفا كرونباخ	عدد البنود
بعد الحاجات الإرشادية الصحية	0.73	10
بعد الحاجات الإرشادية الأكاديمية	0.53	10
بعد الحاجات الإرشادية الاجتماعية	0.63	10
بعد الحاجات الإرشادية النفسية	0.78	10
مقياس الحاجات الإرشادية	0.77	40

الجدول (17) يوضح معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس اتساق بنود مقياس الحاجات الإرشادية وأبعاده، نلاحظ أن قيم معاملات الثبات مقبولة إلى حد ما تجعلنا نعتمد هذه المقياس والوثوق به في جمع بيانات هذه الدراسة. والجدول التالي يوضح أبعاد وبنود المقياس.

جدول (18): توزيع أبعاد وبنود مقياس الحاجات الإرشادية

الأبعاد	البنود	مجموع البنود
الصحية	الإيجابية	1-3-6-7-8-10
	السلبية	9-5-4-2
الأكاديمية	الإيجابية	20-17-11
	السلبية	19-18-16-15-14-13-12
الاجتماعية	الإيجابية	30-28- 25- 24- 22
	السلبية	29-27 -26-23-21
النفسية	الإيجابية	40-39-38-35-34
	السلبية	37-36-34-33-32-31
المجموع	/	40

5-2- مقياس جودة حياة:

5-2-1- وصف المقياس:

جاء هذا المقياس كاختصار لمقياس جودة الحياة المئوي (WHOQO 100) الصادر عن منظمة الصحة العالمية الذي تم إعداده عام 1991، عندما بدأ قسم الصحة العقلية بمنظمة الصحة العالمية في إعداد مشروع بحثي في 15 دولة لبناء مقياس عالمي لقياس نوعية الحياة. يغطي الجوانب المختلفة لجودة الحياة التي تناولتها أو لم تتناولها الأدوات التقليدية لتقدير جودة الحياة المتعلقة بالصحة، وكان الهدف الأساسي للمشروع هو تصميم أداة لتقييم جودة الحياة يمكن استعمالها بشكل واسع حيث تم إعداده من خلال 15 مركزا ميدانيا تابعا لمنظمة الصحة العالمية و ترجم لـ 12 لغة، حيث طبقت الصيغة الاستطلاعية الأصلية 235 بندا، واستعملت هذه الصيغة في خمسة عشر مركزا ميدانيا بلغات مختلفة عبر العالم لتنتهي إلى 100 بند شملت 24 مجالا من مجالات الحياة، والذي اختصر فيما بعد إلى (WHOQOBref) المكون من 26 بندا تقيس جودة الحياة، (بوداود، 2018، ص148).

5-2-2- ترجمة المقياس:

بمساعدة اثنين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة الانجليزية قامت بشرى أحمد (2008) بتعريب المقياس وترجمته الى اللغة العربية، وتم تعريب جميع العبارات والفقرات الواردة بالمقياس، وبعدها تم عرضه على أربعة أساتذة متخصصون بعلم النفس لتحكيم الصورة العربية للمقياس من حيث الصياغة اللغوية، والإجابات وبدائلها، ومدى انتماء الفقرات للبعد.

5-2-3- المقياس في صورته النهائية:

تألف المقياس في صورته النهائية من (26) فقرة منها فقرتين عن الصحة العامة وجودة الحياة عامة، وأربعة أبعاد فرعية لمقياس اشتملت على (24) فقرة، توزعت على النحو التالي

الجدول (19) أبعاد جودة الحياة حسب منظمة الصحة العالمية

البعد	البند
الصحة الجسدية	3، 4، 10، 15، 16، 17، 18.
الصحة النفسية	5، 6، 7، 11، 19، 26
العلاقات الاجتماعية	20، 21، 22
البيئة	8، 9، 12، 13، 14، 23، 24، 25.

5-2-4- طريقة تصحيح المقياس:

يتم الاجابة عن بنود المقياس وفقاً لمقياس مدرج تتراوح الدرجات عليه ما بين خمس

درجات إلى درجة واحدة وذلك في حالة البنود الإيجابية

(1.2.5.6.7.8.9.10.11.12.13.14.15). 16.17.18.19.20. 21. 22. 23.

(24.25) حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع في جودة الحياة، وتعكس هذه الدرجات في

حالة البنود السلبية (3، 4، 26).

ويتم حساب درجة كل بعد من الأبعاد الأربعة، بمتوسط مجموع درجات الفرد على

البنود المكونة لكل بعد، ثم بعد ذلك تجمع متوسط درجات الفرد على الأبعاد الأربعة

للحصول على الدرجة الكلية ولكن بعد تحويل هذه الدرجة الكلية، كما في المعادلة التالية:

$$\text{الدرجة المحولة} = (\text{الدرجة} - 4) \times (16/100)$$

5-2-5 تقنين المقياس:

تم تقنين الصورة المختصرة لمقياس جودة الحياة على عينة من الراشدين (ن=11830) من 23 دولة، من بين أفراد المجتمع العام وكذلك من بين نزلاء المستشفيات ودور الرعاية الصحية، وقد وجدت معاملات ارتباط مرتفعة دالة احصائياً (من 0.89 فأكثر) بين أبعاد الصورة المختصرة لمقياس جودة الحياة وأبعاد الصورة الكلية لنفس المقياس. كذلك تم التحقق من القدرة التمييزية لعبارات المقياس، وتمتعه بالصدق التمييزي وصدق المحتوي وبالانساق الداخلي وبثبات إعادة الاختبار. هذا فضلاً على أنه تم إعداد صور متعددة لهذا المقياس في العديد من بلدان العالم، والتحقق من ثباته وصدقه فقد تم إعداده للبيئة الكورية والماليزية والتاوانية والإيرانية والهندية والبرازيلية والإيطالية والنرويجية والأمريكية، كما استخدم في عدد هائل من الدراسات والبحوث على مستوى العالم.

ب- الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة المختصر:

1-الصدق:

- تحققت الباحثة (بشرى إسماعيل أحمد، 2008) من صدق البناء العاملي لمقياس جودة الحياة (الصورة المختصرة) باستخدام التحليل العاملي باختبار نموذج العامل الكامن العام الذي حاز على مطابقة تامة، حيث بلغت قيمة كا² = صفر وكان مستوى دلالتها 0.001، وقد نتج عن التحليل العاملي للمقياس استخلاص أربعة عوامل كامنة تنتظم حولها الأبعاد الفرعية التي يتكون منها المقياس، هذه العوامل قد استقطبت (76.57 %) من التباين الارتباطي للمصفوفة الارتباطية، بلغ الجذر الكامن الأول 4.31 واستحوذ على (31.28 %) من التباين الارتباطي الكلي للمصفوفة الارتباطية ويمكن تسمية هذا العامل بعامل " الصحة الجسمية "، أما العامل الثاني فقد بلغ جذره الكامن (3.04) واستحوذ على 21.03% من التباين الارتباطي الكلي من المصفوفة الارتباطية ويمكن تسمية هذا العامل بعامل " الصحة النفسية"، أما العامل الثالث فقد بلغ جذره الكامن (1.42) واستحوذ على (13.48 %) من التباين الارتباطي الكلي من المصفوفة الارتباطية ويمكن تسمية هذا العامل بعامل " العلاقات الاجتماعية "، أما العامل الرابع فبلغ جذره الكامن (1.13)

واستحوذ على (10.87 %) من التباين الارتباطي الكلي من المصفوفة الارتباطية ويمكن تسميته بعامل " البيئة" وقد أخذت الدلالة الإحصائية للتشبع على العامل وفقاً لمحك جيلفورد وهو (0.3) بحيث يعد التشبع الذي يبلغ هذه القيمة دالاً، وذلك سعياً نحو مزيد من النقاء والوضوح في المعنى السيكولوجي للعوامل ولجعل هذه العوامل أكثر نقاء.

وتوصلت النتائج إلى تشبع كل العبارات على أحد العوامل الأربعة التي يتكون منها المقياس، مما يشير إلى الصدق العاملي للمقياس في البيئة العربية.

• تم التأكد من الخصائص السيكميتريّة من طرف الباحثان (حمزة فاطيمة، بوداود حسين) سنة 2018 بهدف تقنين مقياس جودة الحياة المختصر الصادر عن منظمة الصحة العالمية على عينات من البيئة الجزائرية، وقد اختارا عينة قوامها 200 عامل، وتم حساب معاملات الصدق والثبات حيث كانت معاملات الصدق التمييزي عالية إذ بلغت (T) القيمة (25.26)، وتراوحت معاملات صدق الاتساق الداخلي (0.71 – 0.84).

وتم التأكد من ثبات بطريقة التجزئة النصفية حيث قدر ب(0.817)، وهي درجة مرتفعة، مما يؤكد أن المقياس على درجة عالية من الثبات.

وهذا ما يؤكد أن المقياس محل ثقة لاستعماله في جمع المعلومات، ويمكن استعماله بشكل واسع في البحث العلمي.

أما فيما يتعلق بالدراسة الحالية من أجل التحقق من صدق المقياس بحساب صدق الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة المختصر والدول التالي يوضح ذلك:

جدول (20): معاملات الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لمقياس

جودة الحياة المختصر

مقياس جودة الحياة المختصر	بعد الصحة الجسدية	بعد الصحة النفسية	بعد العلاقات الاجتماعية	بعد البيئة
معامل الارتباط	0.694**	0.822**	0.606**	0.884**
مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000
العينة	80			

يتضح من خلال الجدول (20) أن معامل الارتباط مرتفع ودال عند مستوى الدلالة 0.01.

حيث تراوحت قيمة معامل ارتباط بيرسون في جودة الحياة المختصر في بعد الصحة الجسدية (0.694)، وفي بعد الصحة النفسية (0.822)، وفي بعد العلاقات الاجتماعية (0.606)، وفي بعد البيئة (0.884)، وعليه نقول مقياس جودة الحياة المختصر ذو صدق داخلي مرتفع والمقياس صادق فيما يقيس.

جدول (21): معاملات الاتساق الداخلي بين درجة البند والدرجة الكلية لبعد الصحة الجسدية

بعد الصحة الجسدية	3	4	10	15	16	17	18
معامل الارتباط	0.28*	0.61**	0.685**	0.521**	0.578**	0.571**	0.538**
مستوى الدلالة	0.012	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
العينة	80						

يوضح الجدول التالي أن بنود بعد الصحة الجسدية كانت صادقة حيث تراوحت قيم معامل ارتباط بيرسون للبنود بين (0.28 و 0.68) عند مستوى الدلالة 0.000.

جدول (22): معاملات الاتساق الداخلي بين درجة البند والدرجة الكلية لبعد الصحة النفسية

بعد الصحة النفسية	5	6	7	11	19	26
معامل الارتباط	0.562**	0.639**	0.717**	0.424**	0.732**	-0.40
مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.723
العينة	80					

يوضح الجدول التالي أن بنود بعد الصحة النفسية كانت صادقة حيث تراوحت قيم معامل ارتباط بيرسون للبنود بين (0.424 و 0.732) عند مستوى الدلالة 0.000، ماعدا البند رقم 26.

جدول (23): معاملات الاتساق الداخلي بين درجة البند والدرجة الكلية لبعد العلاقات الاجتماعية

بعد العلاقات الاجتماعية	20	21	22
-------------------------	----	----	----

معامل الارتباط	0.849**	0.791**	0.638**
مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000
العينة	80		

يوضح الجدول التالي أن بنود بعد العلاقات الاجتماعية كانت صادقة حيث تراوحت قيم معامل ارتباط بيرسون للبنود بين (0.638 و 0.849) عند مستوى الدلالة 0.000.

جدول (24): معاملات الاتساق الداخلي بين درجة البند والدرجة الكلية لبعـد البيئة

بعد البيئة	8	9	12	13	14	23	24	25
معامل الارتباط	0.592*	0.607**	0.463**	0.649**	0.552**	0.429**	0.519**	0.602**
مستوى الدلالة	0.012	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
العينة	80							

يوضح الجدول التالي أن بنود بعد البيئة كانت صادقة حيث تراوحت قيم معامل ارتباط بيرسون للبنود بين (0.429 و 0.649) عند مستوى الدلالة 0.000.

2-النتائج:

• تحققت الباحثة(بشرى إسماعيل أحمد 2008) من ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار في صورته النهائية بعد 3 أسابيع على عينة التقنين (ن=50)، وكان معامل الارتباط بين التطبيقين 0.89 بمستوى دلالة 0.01، وكذلك باستخدام طريقة " ألفا كرونباخ " على نفس عينة التقنين، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات " ألفا " لأبعاد المقياس و كانت النتائج كالتالي :بعد الصحة الجسمية بمعامل ثبات قدر بـ0.87،و بعد الصحة النفسية بمعامل ثبات قدر بـ0.91، وبعد العلاقات الاجتماعية بمعامل ثبات قدر بـ0.79،وبعد البيئة بمعامل ثبات قدر بـ0.89، وقدر معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل بـ 0.93.

كذلك تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي لعبارات المقياس وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكذلك حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس.

وبالنسبة لمعاملات ارتباط درجة كل عبارة مجموع درجات البعد الذي تنتمي، فقد تراوحت هذه المعاملات الارتباطية للبعد الأول بين (0.66، 0.85)، والبعد الثاني تراوحت بين (0.61، 0.73)، والبعد الثالث تراوحت معاملاته ارتباطه بين (0.70، 0.81)، والبعد الرابع تراوحت معاملاته بين (0.66، 0.85).

كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.66، 0.73)، مما يشير إلى ارتفاع معامل الاتساق الداخلي، ووجود ارتباط موجب دالا إحصائيا بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية وجميعها دال عند مستوى 0.01.

• أما فيما يتعلق بالدراسة الحالية من أجل التحقق من ثبات المقياس تم حسابه باستعمال معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي، لأننا نريد معرفة مدى اتساق البنود لقياس جودة الحياة.

جدول (25): معامل الاتساق لألفا كرونباخ لمقياس جودة الحياة المختصر

المقياس	معامل ألفا كرونباخ	عدد البنود
مقياس جودة الحياة	0.84	26

الجدول (18) يوضح معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لقياس اتساق بنود مقياس جودة الحياة المختصر لدى أساتذة التعليم الثانوي، نلاحظ أن قيم معامل الثبات قدر بـ (0.84) وهي قيمة جد مرتفعة تجعلنا نعتمد هذه المقياس والوثوق به في جمع بيانات هذه الدراسة.

6- إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من سلامة وصلاحية أدوات الدراسة، تم تحديد الثانويات المعنية لإجراء الدراسة الأساسية، بإتباعنا مجموعة من الخطوات الإجرائية تتمثل في:

- لقاء أفراد العينة الأساسية في كل ثانوية من الثانويات لتطبيق أدوات الدراسة.

- وكان الإشراف على تنفيذ تلك المقاييس من طرفنا وبمساعدة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وأبدى المستجيبون خلالها الكثير من التجاوب والانضباط.
- تم تطبيق المقاييس بصور جماعية وفردية بقاعة الأساتذة.
- تم توزيع الأدوات على الأساتذة مرفقة بورقة البيانات الشخصية والتي تحتوي على الجنس، الصفة، الأقدمية في الوظيفة وبعدها عرضنا عنوان الدراسة والهدف منها، ثم قرأنا التعليمات وشرحنا طريقة الإجابة عن الفقرات من خلال مثال توضيحي.

6-1 طريقة تطبيق مقياس الحاجات الإرشادية:

بعد توزيع نسخ من مقياس الحاجات الإرشادية على أفراد عينة الدراسة الأساسية قرأنا التعليمات وشرحنا كيفية الإجابة، وأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة. حيث يحتوي المقياس على 40 فقرة مصفوفة في جدول في الجهة اليمنى ومقابل كل فقرة البدائل (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) عموديا يتم الإجابة بوضع علامة (X) في الخانة الذي تمثل إجابته عن الفقرة.

6-2 طريقة تطبيق مقياس جودة الحياة:

بعد توزيع نسخ من مقياس جودة الحياة على أفراد عينة الدراسة الأساسية قرأنا التعليمات وشرحنا كيفية الإجابة، وأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة. حيث يحتوي المقياس على 26 فقرة وتحت كل فقرة مجموعة من البدائل المختلفة (أ، ب، ج، د، هـ) يتم الإجابة بوضع دائرة على الحرف الذي يمثل إجابة الأستاذ عن الفقرة.

وبعد جمع الاستبيانات تم التأكد من أن الأساتذة أجابوا على جميع بنود المقياس واستبعاد الاستمارة التي لم يتم الإجابة على أحد بنودها، حيث كانت أغلبها في مقياس جودة الحياة وبالضبط في البند رقم (21) منه حيث لم يجب تقريبا (23) أستاذ عليه.

وبعد تصحيح المقياسين وفق مفتاح التصحيح الخاص لكل مقياس، تم تفريغ البيانات في جداول إحصائية في برنامج اكسال (EXEL) من أجل معالجتها ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

وفي الأخير تم الحصول على نتائج الدراسة وعرضها في جداول وتحليلها ومناقشتها وفق الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة.

7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة فرضيات الدراسة:

يلجأ الباحث إلى الأساليب الإحصائية التي تساعد على الوصول إلى معطيات ونتائج يحل من خلالها الظاهرة المدروسة، وقد استخدمنا الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك بعد ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي ومعالجتها باستخدام:

الإحصاء الوصفي والبياني:

- التكرارات والنسب المئوية.

- متوسط الرتب.

- المضلعات التكرارية.

الإحصاء الاستدلالي:

- معامل ارتباط سبيرمان.

- اختبار كا² للكشف عن دلالة الاختلاف بين مستويات الحاجات الإرشادية وجودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي.

- اختبار مان وتني "U" لعينتين مستقلتين، للكشف عن الاختلاف بين رتب درجات قياس الحاجات الإرشادية وجودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي تبعا للجنس (ذكور/أناث)، والأقدمية في الوظيفة (10 سنوات فأقل/أكثر من 10 سنوات).

- اختبار "Z" للكشف عن دلالة الاختلاف بين رتب درجات قياس الحاجات الإرشادية وجودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي تبعا للجنس (ذكور/أناث)، والأقدمية في الوظيفة (10 سنوات فأقل/أكثر من 10 سنوات).

- اختبار "Z" للكشف عن دلالة الارتباط بين رتب درجات قياس الحاجات الإرشادية وجودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي.

- اختبار كروكسال واليس (KW.test) للكشف عن الاختلاف بين متوسطات رتب درجات قياس الحاجات الإرشادية وجودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي تبعا للصفة

(متربص/مرسم/مستخلف).

- اختبار كا² للكشف عن دلالة الاختلاف بين متوسطات رتب درجات قياس الحاجات الإرشادية وجودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي تبعا للصفة (متربص/مرسم/مستخلف).

الفصل السادس:

عرض وتحليل ومناقشة نتائج

تمهيد

- 1- عرض وتحليل نتائج الدراسة
- 2- مناقشة نتائج الدراسة
- 3- خلاصة نتائج الدراسة واقتراحات

تمهيد:

بعد تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية وتفرغ البيانات ومعالجتها إحصائياً، سيتم عرض النتائج المتوصل إليها بعد تطبيق مقياسي الدراسة: مقياس الحاجات الإرشادية ومقياس جودة الحياة على أساتذة التعليم الثانوي، وسينتهي هذا الفصل بتفسيرها ومناقشتها.

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى: يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض للحاجات الإرشادية.

ويندرج تحت الفرضية الأولى الفرضيات الجزئية التالية:

1-1-1 يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض في بعد الحاجات الإرشادية الصحية.

1-1-2 يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض في بعد الحاجات الإرشادية الأكاديمية.

1-1-3 يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض في بعد الحاجات الإرشادية الاجتماعية.

1-1-4 يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض في بعد الحاجات الإرشادية النفسية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضيات قمنا بإجراء اختبار χ^2 (Chi-square.test) واللابارامتري لحسن التطابق، وبعد التأكد فرضيات اختبار χ^2 وشروطه كانت النتائج كالتالي: تجدر الإشارة أن الحرف "ت" يعني التكرارات في جداول العرض.

جدول (26): دلالة الاختلاف بين مستويات الحاجات الإرشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي

الدلالة الاحصائية	df	القيمة الاحتمالية	قيمة χ^2	%	ت	مستويات الحاجات الإرشادية وأبعادها	
دالة	2	0.000	52.22	49	146	منخفض	مقياس الحاجات الإرشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي
				15	45	معتدل	
				36	109	مرتفع	
				100	300	المجموع	
		0.000	19.62	45	136	منخفض	بعد الحاجات الإرشادية

				26	79	معتدل	الصحية لدى أساتذة التعليم الثانوي
				28	85	مرتفع	
				100	300	المجموع	
		0.000	54.86	52	157	منخفض	بعد الحاجات الإرشادية الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الثانوي
				18	54	معتدل	
				30	89	مرتفع	
				100	300	المجموع	
		0.000	90.50	58	175	منخفض	بعد الحاجات الإرشادية الاجتماعية لدى أساتذة التعليم الثانوي
				15	45	معتدل	
				27	80	مرتفع	
				100	300	المجموع	
		0.000	29.12	48	144	منخفض	بعد الحاجات الإرشادية النفسية لدى أساتذة التعليم الثانوي
				25	76	معتدل	
				27	80	مرتفع	
				100	300	المجموع	

يتبين من الجدول (26): أن الاختلاف بين مستويات الحاجات الإرشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي، اختلاف دال احصائياً، بدليل أن قيمة χ^2 المحسوبة المقدرة بـ: 52.22 أكبر من قيمة χ^2 الجدولة المقدرة بـ: 5.99، بقيمة احتمالية محسوبة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أن الاختلاف الموجود بين مستويات الحاجات الإرشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي اختلاف حقيقي.

وللتوضيح: نجد أن تكرار أساتذة التعليم الثانوي بمستوى الحاجات الإرشادية المنخفض المقدّر بـ: 146 بنسبة 49% وهي الأكبر، بالمقابل نجد تكرار أساتذة التعليم الثانوي بمستوى الحاجات الإرشادية المرتفع المقدّر بـ: 109 بنسبة 36% وهي نسبة معتبرة، أما تكرار أساتذة التعليم الثانوي بالمستوى المعتدل للحاجات الإرشادية المقدّر بـ: 45 بنسبة 15%.

وهذه النتيجة تدفعنا إلى قبول الفرضية الأولى المنصوصة بـ: يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض للحاجات الإرشادية.

وبالرجوع للجدول (26): نجد أن الاختلاف بين مستويات بعد الحاجات الإرشادية الصحية لدى أساتذة التعليم الثانوي، اختلاف دال احصائياً، بدليل أن قيمة χ^2 المحسوبة المقدرة

ب: 19.62 أكبر من قيمة كا² المجدولة المقدرة ب: 5.99، بقيمة احتمالية محسوبة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أن الاختلاف الموجود بين مستويات بعد الحاجات الإرشادية الصحية لدى أساتذة التعليم الثانوي اختلاف حقيقي.

وللتوضيح: نجد أن تكرار أساتذة التعليم الثانوي بمستوى بعد الحاجات الإرشادية الصحية المنخفض المقدّر ب: 136 بنسبة 45% وهي الأكبر، بالمقابل نجد تكرار أساتذة التعليم الثانوي بمستوى بعد الحاجات الإرشادية الصحية المرتفع المقدّر ب: 85 بنسبة 28% أما تكرار أساتذة التعليم الثانوي بالمستوى المعتدل لبعد الحاجات الإرشادية الصحية المقدّر ب: 79 بنسبة 26%. وهذه النتيجة تدفعنا إلى قبول الفرضية الجزئية الأولى المنصوصة ب: يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض في بعد الحاجات الإرشادية الصحية.

وبالرجوع أيضا للجدول (26): نجد أن الاختلاف بين مستويات بعد الحاجات الإرشادية الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الثانوي، اختلاف دال احصائيا، بدليل أن قيمة كا² المحسوبة المقدرة ب: 54.86 أكبر من قيمة كا² المجدولة المقدرة ب: 5.99، بقيمة احتمالية محسوبة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أن الاختلاف الموجود بين مستويات بعد الحاجات الإرشادية الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الثانوي اختلاف حقيقي.

وللتوضيح: نجد أن تكرار أساتذة التعليم الثانوي بمستوى بعد الحاجات الإرشادية الأكاديمية المنخفض المقدّر ب: 157 بنسبة 52% وهي الأكبر، بالمقابل نجد تكرار أساتذة التعليم الثانوي بمستوى بعد الحاجات الإرشادية الأكاديمية المرتفع المقدّر ب: 89 بنسبة 30% أما تكرار أساتذة التعليم الثانوي بالمستوى المعتدل لبعد الحاجات الإرشادية الأكاديمية المقدّر ب: 54 بنسبة 18%. وهذه النتيجة تدفعنا إلى قبول الفرضية الجزئية الثانية المنصوصة ب: يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض في بعد الحاجات الإرشادية الأكاديمية.

وبالرجوع كذلك للجدول (26): نجد أن الاختلاف بين مستويات بعد الحاجات الإرشادية الاجتماعية لدى أساتذة التعليم الثانوي، اختلاف دال احصائيا، بدليل أن قيمة كا² المحسوبة المقدرة ب: 90.50 أكبر من قيمة كا² المجدولة المقدرة ب: 5.99، بقيمة احتمالية محسوبة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أن الاختلاف الموجود بين مستويات بعد الحاجات الإرشادية الاجتماعية لدى أساتذة التعليم الثانوي اختلاف حقيقي.

وللتوضيح: نجد أن تكرار أساتذة التعليم الثانوي بمستوى بعد الحاجات الإرشادية الاجتماعية المنخفض المقدّر ب: 175 بنسبة 58% وهي الأكبر، بالمقابل نجد تكرار أساتذة

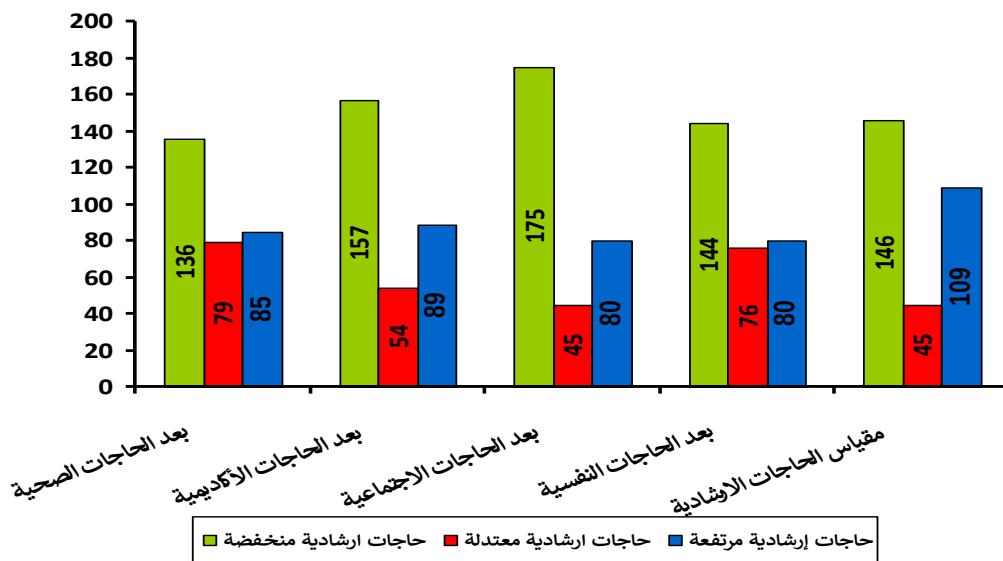
التعليم الثانوي بمستوى بعد الحاجات الإرشادية الاجتماعية المرتفع المقدّر بـ: 80 بنسبة 27% أما تكرار أساتذة التعليم الثانوي بالمستوى المعتدل لبعد الحاجات الإرشادية الاجتماعية المقدّر بـ: 45 بنسبة 15%. وهذه النتيجة تدفعنا إلى قبول الفرضية الجزئية الثالثة المنصوصة بـ: يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض في بعد الحاجات الإرشادية الاجتماعية.

أخيرا وبالرجوع للجدول (26): نجد أن الاختلاف بين مستويات بعد الحاجات الإرشادية النفسية لدى أساتذة التعليم الثانوي، اختلاف دال احصائيا، بدليل أن قيمة χ^2 المحسوبة المقدرة بـ: 29.12 أكبر من قيمة χ^2 الجدولة المقدرة بـ: 5.99، بقيمة احتمالية محسوبة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أن الاختلاف الموجود بين مستويات بعد الحاجات الإرشادية النفسية لدى أساتذة التعليم الثانوي اختلاف حقيقي.

وللتوضيح: نجد أن تكرار أساتذة التعليم الثانوي بمستوى بعد الحاجات الإرشادية النفسية المنخفض المقدّر بـ: 144 بنسبة 48% وهي الأكبر، بالمقابل نجد تكرار أساتذة التعليم الثانوي بمستوى بعد الحاجات الإرشادية النفسية المرتفع المقدّر بـ: 80 بنسبة 27% أما تكرار أساتذة التعليم الثانوي بالمستوى المعتدل لبعد الحاجات الإرشادية النفسية المقدّر بـ: 76 بنسبة 25%. وهذه النتيجة تدفعنا إلى قبول الفرضية الجزئية الرابعة المنصوصة بـ: يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض في بعد الحاجات الإرشادية النفسية.

والشكل التالي: يلخص بيانيا مستويات الحاجات الإرشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي.

الشكل (09): مستويات الحاجات الإرشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي



يتضح من الشكل (09): أن تكرار أساتذة التعليم الثانوي بمستوى الحاجات الإرشادية المنخفض المقدّر ب:146 وهو الأكبر، يليه تكرار أساتذة التعليم الثانوي بمستوى الحاجات الإرشادية المرتفع المقدّر ب:109، ثم تكرار أساتذة التعليم الثانوي بالمستوى المعتدل للحاجات الإرشادية المقدّر ب:45.

بالمقابل نجد أن تكرار أساتذة التعليم الثانوي بمستوى بعد الحاجات الإرشادية الصحية المنخفض المقدّر ب:136 وهو الأكبر، يليه تكرار أساتذة التعليم الثانوي بمستوى بعد الحاجات الإرشادية الصحية المرتفع المقدّر ب:85، ثم تكرار أساتذة التعليم الثانوي بالمستوى المعتدل لبعد الحاجات الإرشادية الصحية المقدّر ب:79.

وكذلك نجد أن تكرار أساتذة التعليم الثانوي بمستوى بعد الحاجات الإرشادية الأكاديمية المنخفض المقدّر ب:157 وهو الأكبر، يليه تكرار أساتذة التعليم الثانوي بمستوى بعد الحاجات الإرشادية الأكاديمية المرتفع المقدّر ب:89، ثم تكرار أساتذة التعليم الثانوي بالمستوى المعتدل لبعد الحاجات الإرشادية الأكاديمية المقدّر ب:54.

ونجد أيضا أن تكرار أساتذة التعليم الثانوي بمستوى بعد الحاجات الإرشادية الاجتماعية المنخفض المقدّر ب:175 وهو الأكبر، يليه تكرار أساتذة التعليم الثانوي بمستوى بعد الحاجات الإرشادية الاجتماعية المرتفع المقدّر ب:80، ثم تكرار أساتذة التعليم الثانوي بالمستوى المعتدل لبعد الحاجات الإرشادية الاجتماعية المقدّر ب:45.

وأخيرا نجد أن تكرار أساتذة التعليم الثانوي بمستوى بعد الحاجات الإرشادية النفسية المنخفض المقدّر ب:144 وهو الأكبر، يليه تكرار أساتذة التعليم الثانوي بمستوى بعد الحاجات الإرشادية النفسية المرتفع المقدّر ب:80، ثم تكرار أساتذة التعليم الثانوي بالمستوى المعتدل لبعد الحاجات الإرشادية النفسية المقدّر ب:76.

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى جودة حياة مرتفع.

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار " χ^2 " Chi-square.test اللابارامتري لحسن التطابق، وبعد التأكد من افتراضات اختبار " χ^2 " وشروطه كانت النتائج كالتالي:

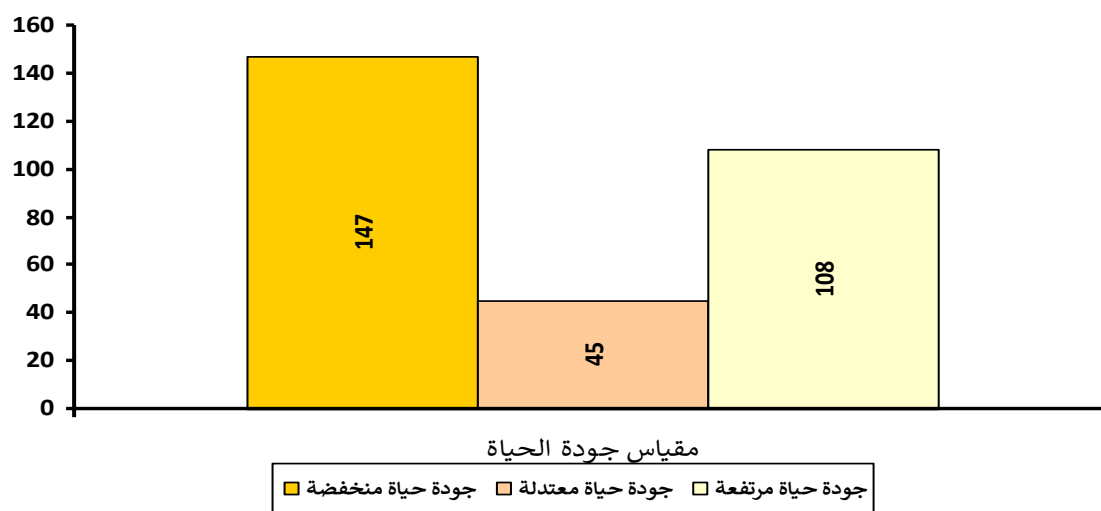
جدول (27): دلالة الاختلاف بين مستويات جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي

مقياس جودة الحياة	ت	%	قيمة كا ²	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
جودة حياة منخفضة	147	49	52.98	0.000	دال
جودة حياة معتدلة	45	15			
جودة حياة مرتفعة	108	36			
المجموع	300	100			

يتبين من الجدول (27): أن الاختلاف بين مستويات جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي، اختلاف دال احصائياً، بدليل أن قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ: 52.98 أكبر من قيمة كا² الجدولة المقدرة بـ: 5.99، بقيمة احتمالية محسوبة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أن الاختلاف الموجود بين مستويات جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي اختلاف حقيقي. وذلك لصالح المستوى المنخفض لجودة الحياة. وبالرجوع للجدول (27): نجد أن تكرار أساتذة التعليم الثانوي بالمستوى المنخفض لجودة الحياة المقدر بـ: 147 بنسبة 49%، وهي الأكبر، بالمقابل نجد تكرار أساتذة التعليم الثانوي بالمستوى المرتفع لجودة الحياة المقدر بـ: 108 بنسبة 36% وهي نسبة معتبرة، أما تكرار أساتذة التعليم الثانوي بالمستوى المعتدل لجودة الحياة المقدر بـ: 45 بنسبة 15%. وهذه النتيجة تدفعنا إلى رفض الفرضية الثانية المنصوصة بـ: يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى جودة حياة مرتفع.

والشكل التالي: يعرض بياناً مستويات جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي

الشكل (10): مستويات جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي



يتضح من الشكل (09): أن تكرار أساتذة التعليم الثانوي بمستوى جودة الحياة المنخفض المقدر بـ: 147 وهو الأكبر، يليه تكرار أساتذة التعليم الثانوي بمستوى جودة الحياة المرتفع المقدر بـ: 108، ثم تكرار أساتذة التعليم الثانوي بالمستوى المعتدل لجودة الحياة المقدر بـ: 45.

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الحاجات الإرشادية وجودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي.

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا بتطبيق معامل ارتباط سبيرمان (r_s)، كبديل لبيرسون وذلك بعد التأكد من افتراضاته وشروطه التي لم تتحقق، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (28): دلالة معامل ارتباط سبيرمان بين الحاجات الإرشادية وجودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي

المتغيرات	معامل ارتباط سبيرمان r_s	قيمة Z_C المحسوبة	قيمة Z_t الجدولة	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الحاجات الإرشادية	-0.13	-2.25	-1.96	0.03	دالة
جودة الحياة					

يتبين من الجدول (28) أن قيمة معامل ارتباط سبيرمان ($r_s = -0.13$) وهو ارتباط سالب وضعيف ودال إحصائياً بين الحاجات الإرشادية وجودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي بدليل أن قيمة اختبار Z_C المحسوبة المقدرة (-2.25) أكبر من قيمة اختبار Z_t الجدولة المقدرة (-1.96)، وبقيمة احتمالية (0.03) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أن هناك نسبة من التغير في تباين رتب درجات جودة الحياة هي نتيجة التغير في تباين رتب درجات الحاجات الإرشادية لدى أساتذة التعليم الابتدائي. وهذه النتيجة تدفعنا إلى قبول الفرضية القائلة: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الحاجات الإرشادية وجودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي.

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (

$\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس الحاجات الإرشادية وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار مان وتني (U) للعينات المستقلة كبديل لابارامتري لاختبار "ت" لعينتين مستقلتين بعد دراسة افتراضاته والتحقق من عدم توفر شروطه، والجدول التالي يعرض نتائج الاختبار ودلالته الإحصائية:

جدول (29): دلالة الفروق في رتب درجات الذكور والاناث من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس الحاجات الإرشادية

مقياس الحاجات الإرشادية	العينة n	متوسط الرتب	قيمة مان وتني U	قيمة اختبار Z	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الذكور	125	137.77	9346	-2.15	0.03	دال
الإناث	175	159.59				

يتضح من بيانات الجدول (29) أن متوسط رتب درجات الذكور من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس الحاجات الإرشادية البالغ (137.77)، أصغر من متوسط رتب درجات الإناث من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس الحاجات الإرشادية البالغ (159.59)، كما جاءت قيمة اختبار "Z" المحسوبة (-2.15) أكبر من قيمة "Z" المجدولة (-1.96)، بقيمة احتمالية محسوبة (0.03) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على أن اختلاف الجنس (ذكور/إناث) يؤدي إلى التباين في رتب درجات قياس الحاجات الإرشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي. وعلى إثر هذه النتيجة نرفض الفرضية القائلة: لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والاناث من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس الحاجات الإرشادية.

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة: لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والاناث من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس جودة الحياة.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار مان وتني (U) للعينات المستقلة كبديل لابارامتري لاختبار "ت" لعينتين مستقلتين بعد دراسة افتراضاته والتحقق من عدم توفر شروطه، والجدول التالي يعرض نتائج الاختبار ودلالته الإحصائية:

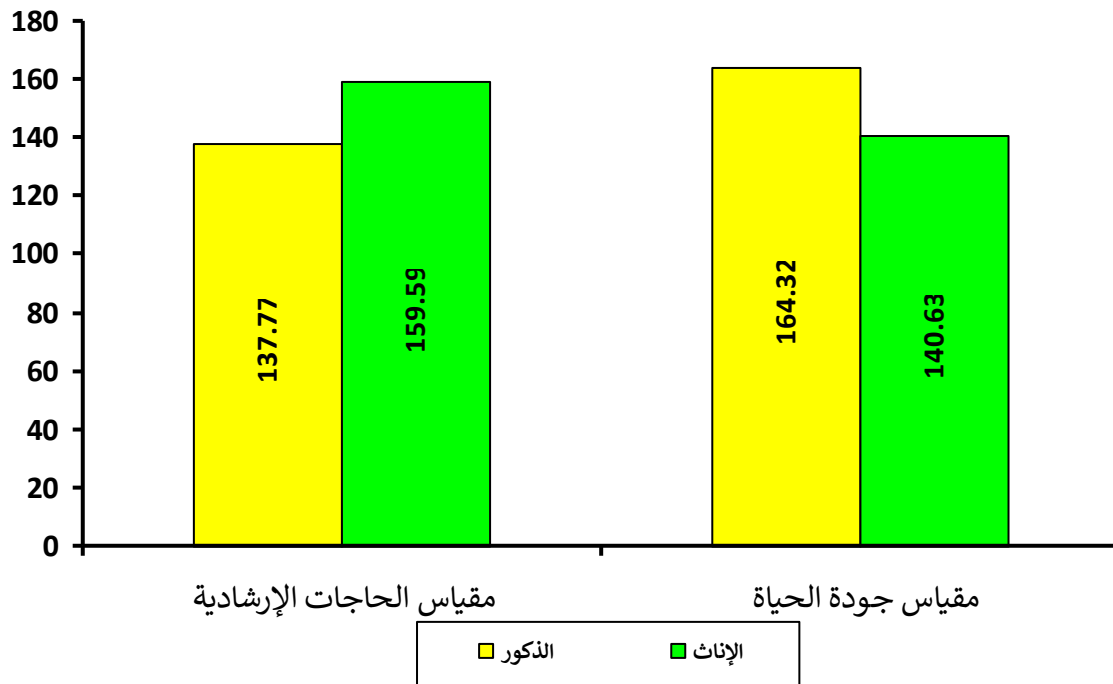
جدول (30): دلالة الفروق في رتب درجات الذكور والاناث من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس جودة الحياة

مقياس جودة الحياة	العينة n	متوسط الرتب	قيمة مان وتني U	قيمة اختبار Z	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الذكور	125	164.32	9209.5	2.33	0.02	دال
الإناث	175	140.63				

يتضح من بيانات الجدول (30) أن متوسط رتب درجات الذكور من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس جودة الحياة البالغ (164.32)، أكبر من متوسط رتب درجات الإناث من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس جودة الحياة البالغ (140.63)، كما جاءت قيمة اختبار "Z" المحسوبة (2.33) أكبر من قيمة "Z" المجدولة (1.96)، بقيمة احتمالية محسوبة (0.02) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على أن اختلاف الجنس (ذكور/إناث) يؤدي إلى التباين في رتب درجات قياس جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي. وعلى إثر هذه النتيجة نرفض الفرضية القائلة: لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس جودة الحياة.

والشكل التالي يلخص بيانياً متوسط رتب درجات الذكور ومتوسط رتب درجات الإناث من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس الحاجات الإرشادية، ومقياس جودة الحياة.

الشكل (11): متوسط رتب درجات الذكور ومتوسط رتب درجات الإناث من أساتذة التعليم الثانوي على مقياسي الحاجات الإرشادية وجودة الحياة



يتضح من الشكل (11): أن متوسط رتب درجات الذكور من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس الحاجات الإرشادية البالغ (137.77)، أصغر من متوسط رتب درجات الإناث من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس الحاجات الإرشادية البالغ (159.59).

بالمقابل نجد أن متوسط رتب درجات الذكور من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس جودة الحياة البالغ (164.32)، أكبر من متوسط رتب درجات الإناث من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس جودة الحياة البالغ (140.63).

6- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة: لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أساتذة التعليم الثانوي من لديهم أقدمية في الوظيفة (10 سنوات فأقل/أكثر من 10 سنوات) على مقياس الحاجات الإرشادية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار مان وتي (U) للعينات المستقلة كبديل لابارامتري لاختبار "ت" لعينتين مستقلتين بعد دراسة افتراضاته والتحقق من عدم توفر شروطه، والجدول التالي يعرض نتائج الاختبار ودلالته الإحصائية:

جدول (31): دلالة الفروق في رتب درجات أساتذة التعليم الثانوي على مقياس الحاجات الإرشادية تبعا للأقدمية في الوظيفة

مقياس الحاجات الإرشادية	العينة n	متوسط الرتب	قيمة مان وتي U	قيمة اختبار Z	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
أقدمية 10 سنوات فأقل	157	152.71	10879	0.46	0.64	غير دال
أقدمية أكثر من 10 سنوات	143	148.08				

يتضح من بيانات الجدول (31) أن متوسط رتب درجات أساتذة التعليم الثانوي من لديهم أقدمية في الوظيفة 10 سنوات فأقل على مقياس الحاجات الإرشادية البالغ (152.71)، ومتوسط رتب درجات أساتذة التعليم الثانوي من لديهم أقدمية في الوظيفة أكثر من 10 سنوات على مقياس الحاجات الإرشادية البالغ (148.08)، كما جاءت قيمة اختبار "Z" المحسوبة (0.46) أصغر من قيمة "Z" المجدولة (1.96)، بقيمة احتمالية محسوبة (0.64) أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على أن اختلاف الأقدمية في الوظيفة (10 سنوات فأقل/أكثر من 10 سنوات) لا يؤدي إلى التباين في رتب درجات قياس الحاجات الإرشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي. وعلى إثر هذه النتيجة نقبل بالفرضية القائلة: لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أساتذة التعليم الثانوي من لديهم أقدمية في الوظيفة (10 سنوات فأقل/أكثر من 10 سنوات) على مقياس الحاجات الإرشادية.

7- عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة: لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أساتذة التعليم الثانوي من لديهم أقدمية في الوظيفة (10 سنوات فأقل/أكثر من 10 سنوات) على مقياس جودة الحياة.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار مان وتني (U) للعينات المستقلة كبديل لابارامتري لاختبار "ت" لعينتين مستقلتين بعد دراسة افتراضاته والتحقق من عدم توفر شروطه، والجدول التالي يعرض نتائج الاختبار ودلالته الإحصائية:

جدول (32): دلالة الفروق في رتب درجات أساتذة التعليم الثانوي على مقياس جودة الحياة تبعا للأقدمية في الوظيفة

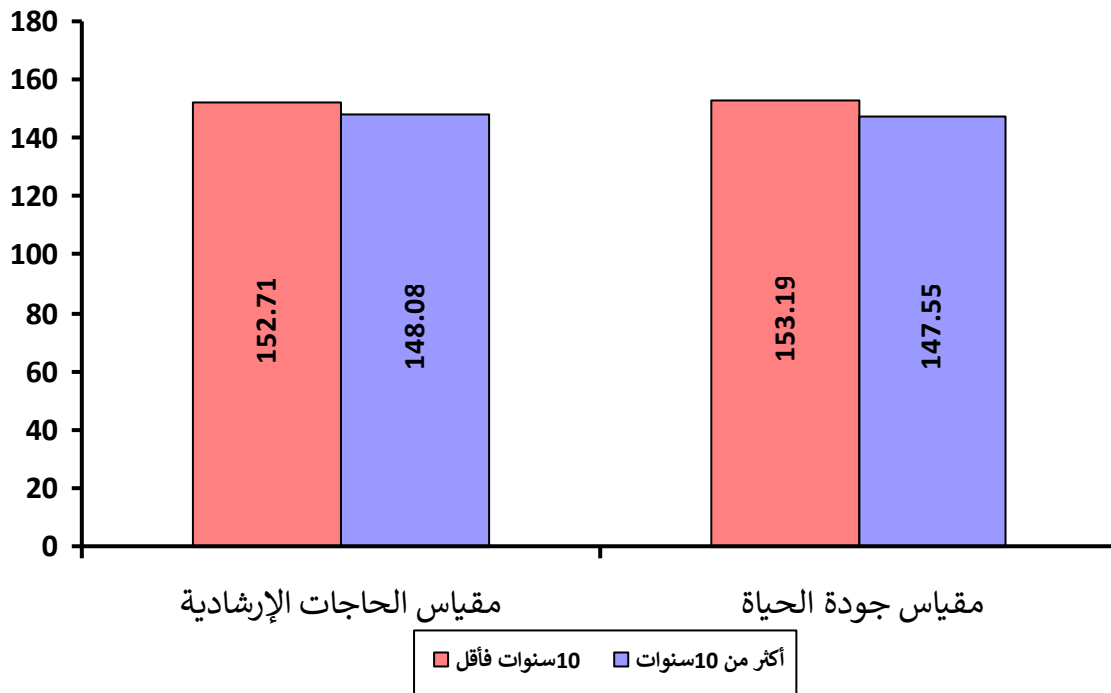
مقياس جودة الحياة	العينة N	متوسط الرتب	قيمة مان وتني U	قيمة اختبار Z	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
أقدمية 10 سنوات فأقل	157	153.19	10803.5	0.56	0.57	غير دال
أقدمية أكثر من 10 سنوات	143	147.55				

$$Z_{\alpha=0.05/2} = \pm 1.96$$

يتضح من بيانات الجدول (32) أن متوسط رتب درجات أساتذة التعليم الثانوي من لديهم أقدمية في الوظيفة 10 سنوات فأقل على مقياس جودة الحياة البالغ (153.19)، ومتوسط رتب درجات أساتذة التعليم الثانوي من لديهم أقدمية في الوظيفة أكثر من 10 سنوات على مقياس جودة الحياة البالغ (147.55)، كما جاءت قيمة اختبار "Z" المحسوبة (0.56) أصغر من قيمة "Z" المجدولة (1.96)، بقيمة احتمالية محسوبة (0.57) أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على أن اختلاف الأقدمية في الوظيفة (10 سنوات فأقل/أكثر من 10 سنوات) لا يؤدي إلى التباين في رتب درجات قياس جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي. وعلى إثر هذه النتيجة نقبل بالفرضية القائلة: لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أساتذة التعليم الثانوي من لديهم أقدمية في الوظيفة (10 سنوات فأقل/أكثر من 10 سنوات) على مقياس جودة الحياة.

والشكل التالي يلخص بيانيا متوسط رتب درجات أساتذة التعليم الثانوي من لديهم أقدمية في الوظيفة (10 سنوات فأقل/أكثر من 10 سنوات) على مقياسي الحاجات الارشادية وجودة الحياة.

الشكل (12): متوسط رتب درجات أساتذة التعليم الثانوي من لديهم أقدمية في الوظيفة (10 سنوات فأقل/أكثر من 10 سنوات) على مقياسي الحاجات الإرشادية وجودة الحياة



يتضح من الشكل (12): متوسط رتب درجات أساتذة التعليم الثانوي من لديهم أقدمية في الوظيفة 10 سنوات فأقل على مقياس الحاجات الإرشادية البالغ (152.71)، قريب إلى حد ما ومتوسط رتب درجات أساتذة التعليم الثانوي من لديهم أقدمية في الوظيفة أكثر من 10 سنوات على مقياس الحاجات الإرشادية البالغ (148.08).

وكذلك متوسط رتب درجات أساتذة التعليم الثانوي من لديهم أقدمية في الوظيفة 10 سنوات فأقل على مقياس جودة الحياة البالغ (153.19)، قريب إلى حد ما ومتوسط رتب درجات أساتذة التعليم الثانوي من لديهم أقدمية في الوظيفة أكثر من 10 سنوات على مقياس جودة الحياة البالغ (147.55).

8- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثامنة: لا يوجد اختلاف دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في رتب درجات قياس الحاجات الإرشادية باختلاف صفة أستاذ التعليم الثانوي (متربص/مرسم/مستخلف).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بتطبيق اختبار كروكسال واليس (K.W.test) كبديل لآبارامتري لاختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وذلك بعد التأكد من عدم توفر شروطه وافترضاياته التي لم تتحقق، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (33): دلالة الاختلاف في رتب درجات قياس الحاجات الإرشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي باختلاف الصفة

صفة أستاذ التعليم الثانوي	مقياس الحاجات الإرشادية	ت	متوسط الرتب	قيمة كا ²	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
متربص	مقياس الحاجات الإرشادية	61	170.43	4.20	0.12	غير دالة
مرسم		213	144.64			
مستخلف		26	151.73			
المجموع		300	/			

$$\chi^2_{(df=2, \alpha \leq 0.05)} = 5.99$$

يتبين من الجدول (33): أن الاختلاف في رتب درجات قياس الحاجات الإرشادية باختلاف صفة أستاذ التعليم الثانوي (متربص/مرسم/مستخلف)، اختلاف غير دال احصائياً بدليل أن قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ: 4.20 أصغر من قيمة كا² الجدولة المقدرة بـ: 5.99 وبقية احتمالية (0.12) أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أن الاختلاف في الصفة لدى أساتذة التعليم الثانوي لا يؤدي إلى التباين في رتب درجات قياس الحاجات الإرشادية. وهذه النتيجة تدفعنا إلى قبول الفرضية القائلة: لا يوجد اختلاف دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في رتب درجات قياس الحاجات الإرشادية باختلاف صفة أستاذ التعليم الثانوي (متربص/مرسم/مستخلف).

9- عرض وتحليل نتائج الفرضية التاسعة: لا يوجد اختلاف دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في رتب درجات قياس جودة الحياة باختلاف صفة أستاذ التعليم الثانوي (متربص/مرسم/مستخلف).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بتطبيق اختبار كروكسال واليس (K.W.test) كبديل لآبارامتري لاختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وذلك بعد التأكد من عدم توفر شروطه وافترضاياته التي لم تتحقق، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (34): دلالة الاختلاف في رتب درجات قياس جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي باختلاف الصفة

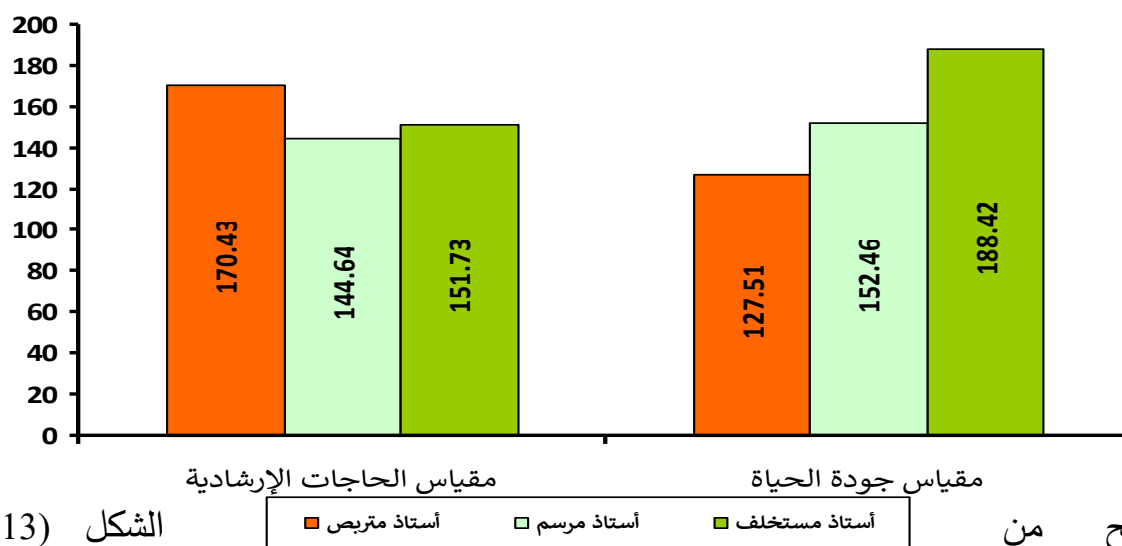
الصفة	مقياس	ت	متوسط الرتب	قيمة كا ²	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
صفة أستاذ التعليم الثانوي	جودة الحياة	61	127.51	9.37	0.009	دالة
متربص		213	152.46			
مرسم		26	188.42			
مستخلف		300	/			
المجموع						

$$\chi^2_{(df=2, \alpha \leq 0.05)} = 5.99$$

يتبين من الجدول (34): أن الاختلاف في رتب درجات قياس جودة الحياة باختلاف صفة أستاذ التعليم الثانوي (متربص/مرسم/مستخلف)، اختلاف دال احصائيا بدليل أن قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ: 9.37 أكبر من قيمة كا² الجدولة المقدرة بـ: 5.99 وبقية احتمالية (0.009) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أن الاختلاف في الصفة لدى أساتذة التعليم الثانوي يؤدي إلى التباين في رتب درجات قياس جودة الحياة. وهذه النتيجة تدفعنا إلى رفض الفرضية القائلة: لا يوجد اختلاف دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في رتب درجات قياس جودة الحياة باختلاف صفة أستاذ التعليم الثانوي (متربص/مرسم/مستخلف).

والشكل البياني التالي: يعرض متوسطات رتب درجات قياس أساتذة التعليم الثانوي باختلاف صفتهم (متربص/مرسم/مستخلف) على مقياسي الحاجات الإرشادية وجودة الحياة

الشكل (13): متوسطات رتب درجات قياسي الحاجات الإرشادية وجودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي تبعا للصفة



الشكل (13):

من يتضح

أن متوسط رتب درجات قياس الحاجات الإرشادية لأساتذة التعليم الثانوي المتربصين المقدر (170.43)، وهو الأكبر نسبياً، يليه متوسط رتب درجات قياس الحاجات الإرشادية لأساتذة التعليم الثانوي المستخلفين المقدر (151.73)، يليه متوسط رتب درجات قياس الحاجات الإرشادية لأساتذة التعليم الثانوي المرسمين المقدر (144.64).
بالمقابل نجد أن متوسط رتب درجات قياس جودة الحياة لأساتذة التعليم الثانوي المستخلفين المقدر (188.42) وهو الأكبر، يليه متوسط رتب درجات قياس جودة الحياة لأساتذة التعليم الثانوي المرسمين المقدر (152.46)، يليه متوسط رتب درجات قياس الحاجات الإرشادية لأساتذة التعليم الثانوي المتربصين المقدر (127.51).

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

2-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على: يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض للحاجات الإرشادية.

ويندرج تحتها الفرضية الأولى الفرضيات الجزئية التالية:

يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض في بعد الحاجات الإرشادية الصحية.
يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض في بعد الحاجات الإرشادية الأكاديمية.
يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض في بعد الحاجات الإرشادية الاجتماعية.
يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض في بعد الحاجات الإرشادية النفسية.

وتوضح البيانات الواردة في الجدول رقم (26) الاختلاف بين مستويات الحاجات الإرشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي، اختلاف دال احصائياً. وتشير تلك النتيجة إلى أن أساتذة التعليم الثانوي ليسوا في احتياج إلى خدمات إرشادية سواء صحية أو أكاديمية أو اجتماعية أو نفسية لكي تساعدهم على التعامل بإيجابية وفاعلية مع تلاميذهم بالمرحلة الثانوية، وبمعنى آخر فهم لا يعانون من نقص أثناء تعاملهم مع تلاميذهم من تلك المرحلة، ولذا فأساتذة التعليم الثانوي بناء على عدم احتياجهم للبرامج الإرشادية فهم متمكنين من التعامل مع المشكلات الصفية بشتى أشكالها وحلها دون اللجوء إلى أصحاب الاختصاص.

وترجع الباحثة ذلك إلى أن أساتذة التعليم الثانوي على دراية كافية بالأساليب والطرق التي تساعد على فهم أكبر لحالات طلابهم بتلك المرحلة وبالتالي تساعد على تنمية قدراتهم واستغلالها

أضف إلى ذلك أن تلك النتيجة تؤكد أن الكفايات الإرشادية بمجالاتها الأربعة (الصحية والأكاديمية والاجتماعية والنفسية) التي يمتلكها أساتذة التعليم الثانوي تتفاعل بصورة تمكن أستاذ التعليم الثانوي من أداء أفضل خلال العملية التعليمية للوصول بطلبة المرحلة الثانوية إلى درجة لا بأس بها من فهم ذواتهم واكتشاف قدراتهم واستغلالها بأفضل طريقة لتحقيق النجاح.

كذلك ذلك قدرة الأستاذ على التعايش مع الضغوط المهنية وضبط النفس والانفعالات السلبية والتخلص من القلق والغضب وتحقيق التوافق النفسي ورفع من تقدير الذات في القسم والثقة بالنفس والتلقائية في إلقاء الدروس واعتبار الزيارات من طرف المفتش والمدير زيارات تكوينية والاستفادة من ملاحظاتهم ، والتنسيق مع زملاءه في العملية التعليمية من خلال بناء علاقات اجتماعية متزنة وهادفة واكتساب فن التعامل مع المشكلات والتكيف مع الوسط المدرسي ، وعدم الدخول في نزاعات مع زملاءه ومع الطلاب في الصف الدراسي ومع أولياءهم من خلال الضبط الذاتي لانفعالاته الذي ينعكس إيجابا على سلوكياته ، وعلى استيعاب التلاميذ للدرس بالتالي تحقيق نتائج إيجابية في كل موسم دراسي ، وهذا ما يؤدي إلى إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية والأكاديمية والصحية للأستاذ التعليم الثانوي.

كما تعزو الباحثة تلك النتيجة والتي تؤكد عدم افتقار أساتذة التعليم الثانوي للمهارات والفنيات الخاصة بالتعامل مع طلبة المرحلة الثانوية باعتبارها مرحلة المراهقة بالنسبة لهم، إلى أن أساتذة التعليم الثانوي تم اعدادهم اعدادا خاصا قائما على أساس الكفايات التعليمية والنفسية والاجتماعية والصحية، حيث تم من خلالها اكساب أساتذة التعليم الثانوي الحد الأدنى من القدرة والفعالية والأداء المطلوب منهم؛ مما يجعلهم على دراية ومعرفة بالسلوكيات المصاحبة لهذه المرحلة وكيفية التعامل معها. وخير دليل على ذلك الإصلاحات الجديدة

التي تمت في المنظومة التربوية الجزائرية حيث صار إعداد و تكوين الأستاذ قبل الالتحاق بمهنة التدريس و قبل الدخول المدرسي يتم بكفاءة عالية وكذا الندوات التربوية الدورية من طرف مفتشي التربية الوطنية وكذا التنسيق بين أساتذة المادة ، وإعدادهم في العديد من المقاييس كعلم النفس النمو ، و علوم التربية ، وطرائق التدريس الحديثة ، والإعلام الآلي... كل ما سبق يتيح لأساتذة التعليم الثانوي التمتع بخصائص نفسية واجتماعية وتربوية وصحية حتى يقوم بدوره من منظور تبليغ رسالة تربوية ، وتساعدهم في فهم والتعامل مع التلاميذ في هذه المرحلة و حل مشكلاتهم، فنجد الأستاذ في مرحلة التعليم الثانوي في بعض الحالات مرشدا نفسيا (المدرس المرشد) وهذا نتاج الخبرة والتدريب والوعي بخصائص هذه المرحلة والتغيرات التي تحدث للتلاميذ بها، مساهمة التطور العلمي والتكنولوجي في تسهيل العملية التعليمية و توفير الجهد والوقت على استاذ التعليم الثانوي، وقدرة الأستاذ على التعايش مع الضغوط المهنية وضبط النفس والانفعالات السلبية والتخلص من القلق والغضب وتحقيق التوافق النفسي و رفع من تقدير الذات في القسم و الثقة بالنفس و التلقائية في إلقاء الدروس واعتبار الزيارات من طرف المفتش والمدير زيارات تكوينية و الاستفادة من ملاحظاتهم، و التنسيق مع زملاءه في العملية التعليمية من خلال بناء علاقات اجتماعية متزنة وهادفة واكتساب فن التعامل مع المشكلات والتكيف مع الوسط المدرسي، وعدم الدخول في نزاعات مع زملاءه ومع التلاميذ في الصف الدراسي ومع أولياءهم من خلال الضبط الذاتي لانفعالاته الذي ينعكس إيجابا على سلوكياته، وعلى استيعاب التلاميذ للدرس بالتالي تحقيق نتائج إيجابية في كل موسم دراسي، و هذا ما يؤدي إلى إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية والأكاديمية والصحية للأستاذ بمرحلة التعليم الثانوي.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (غشير ، 2022) والتي أظهرت أن مستوى الحاجات الارشادية قد جاء في المستوى المنخفض ، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من (الخواجة والشريفي، 2023 ؛ عبدالقادر ، 2022 ؛ ريغي ، 2021 ؛ العواد ويوسف والشبخ ، 2021 ؛ ريفي ، 2021 ؛ أبودرويش والبعيرات والمصباحين ،

2020 ؛ العاني والغاري ، 2019 ؛ القعدان ، 2018 ؛ Al-Momani, Alhamad & Al- (2018 Azam, ؛ البلوي، 2014) والتي أظهرت أن مستوى الحاجات الإرشادية قد جاء في المستوى المتوسط ، ومع نتائج دراسة كل من (المحادين ، 2023 ؛ زينب وحنان، 2022؛ سالم ، 2022 ؛ مصطفى ، 2022 ؛ شقيرات ، 2020 ؛ علي ومهدي، 2018؛ الحديبي ، 2018 ؛ العيزوزي وبلخوخ، 2016؛ بن عامر وطاع الله ، 2016 ؛ عفيصان ، 2016 ؛ الشكري والسعدية ، 2016 ؛ الطروانة ، 2015 ؛ المومني ، 2014 ؛ سراي ، 2013) والتي أظهرت أن مستوى الحاجات الإرشادية قد جاء في المستوى العالي أو المرتفع . وهذه الدراسات تتوافق مع النتائج المتحصل عليها في الجدول (26) التي أظهرت أن أساتذة التعليم ثانوي ذو مستوى حاجات إرشادية مرتفع بنسبة (36%) وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن شخصية الأستاذ تتأثر بالمواقف الضاغطة في الثانويات نظرا لكثرة الحصص اليومية والأعباء البيداغوجية وذلك يعود إلى نقص الوعي لدى بعض الأساتذة لأساليب التعامل مع التلاميذ وخصائص المراهقة وفرق الهوية في التفكير بين الجيل الحالي والجيل السابق، وتغشي الظواهر السلبية داخل المحيط المدرسي (كالعنف، الإدمان، التحرش الجنسي..) ، و عدم وجود قوانين تكفل كرامة الأستاذ و تحميه مما انعكس على أدائه وعدم شعوره بالأمن في الوسط المدرسي. بالإضافة إلى انعكاس العالم الافتراضي على الواقع الحقيقي نظرا لمواكبة تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي للتطور التكنولوجي المتسارع، في حين نجد بعض الأساتذة لا جيدون استخدام و التعامل مع هذه التقنيات الحديثة مما يسبب لهم العديد من المشكلات التي تجعلهم بحاجة للإرشاد النفسي في جميع جوانب حياته ، وكذلك سعي أستاذ التعليم الثانوي لافتكاك مكاسب جديدة و داعمة مهنية و اجتماعيا (كالمنح و الترقية لترتب مستحدثة ، والمطالبة بتحسين القدرة الشرائية و الارتقاء بالجانب الخدماتي للأستاذ للحفاظ على صحته الجسدية و تعزيز مناعته النفسية و التقليل من الاحتراق النفسي لديه و توافقه مع البيئة المدرسية و مع زملاءه . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (لزعر، ونيس ، 2015) التي أوضحت أن مستوى الحاجات الإرشادية اللازمة

لمعلمي المرحلة الابتدائية خريجي المدارس العليا جاء مرتفعاً في الحاجات (النفسية والاجتماعية والأسرية) والدرجة الكلية، في حين جاء المستوى متدنياً في الحاجات الأكاديمية، والصحية، ودراسة (بروك ، 2019) أوضحت نتائجها أن درجة الحاجات الإرشادية كانت بين المرتفع والمتوسط.

2-2- تفسير ومناقشة الفرضيات الجزئية:

✚ تنص الفرضية الجزئية الأولى على: يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض في بعد الحاجات الإرشادية الصحية، وتوضح النتائج الواردة في الجدول رقم (26) عدم وجود حاجات إرشادية لأساتذة التعليم الثانوي في المجال الصحي بدرجة عالية، فقد جاءت درجة الاحتياج متدنية، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الأستاذ داخل الفصل الدراسي يمارس سلوكيات تعتبر نموذجاً لطلبته فنجدهم يقلدونه فيها، وعليه فإن أستاذ التعليم الثانوي يمتلك من المهارات في هذا المجال ما تمكنه لأن يجعل الطلبة في هذه المرحلة قادرين على إنشاء حجرة دراسية صحية، وما يمكنه من أن يتيح لطلبته الفرصة للتدريب على العادات الصحية السليمة ومن أن يقوي جهاز المناعة لديهم ويرفع من المستوى الصحي لديهم ويشجع طلابه على اتباع ممارسات الصحة والتغذية السليمة ويوفر الأنشطة لتطوير مهارات الطلبة الحركية ويتمكن من التعرف على الأعراض التي قد تظهر على الطلاب المحتمل اصابتهم، ولن يحدث ذلك إلا إذا كان أستاذ التعليم الثانوي متوفر لديه الخدمات الصحية ولا يشكو من قلة الرعاية الصحية وممتلكا بعض الكفايات في الجانب الصحي الوقائي والعلاجي مثل: - قلة الشعور بالتعب والارهاق الجسدي أثناء العملية التعليمية، ليس لديهم الشعور بالكسل والخمول والدوار، وبالتالي فهم ليسوا بحاجة إلى إرشادات لتنمية تلك المهارات ولعلاج ما لديهم من نقص في تلك النواحي الصحية .

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (القعدان، 2018) والتي أظهرت أن مستوى الحاجات الإرشادية الصحية قد جاء في المستوى المنخفض. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من (زينب وحنان، 2022؛ عبد القادر، 2022) والتي أظهرت أن مستوى

الحاجات الارشادية الصحية قد جاء في المستوى المتوسط. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (مصطفى، 2022) والتي أظهرت أن مستوى الحاجات الارشادية الصحية قد جاء في المستوى المرتفع.

تنص الفرضية الجزئية الثانية على: يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض في بعد الحاجات الإرشادية الأكاديمية، وتوضح النتائج الواردة في الجدول رقم (26) عدم وجود حاجات ارشادية لأساتذة التعليم الثانوي في المجال الأكاديمي بدرجة عالية، فقد جاءت درجة الاحتياج متدنية، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن أستاذ التعليم الثانوي يتمتع بمعرفة واسعة وعميقة في مجال تخصصه وهو على فهم تام بالأسس النفسية للتعليم ويشمل ذلك أسس التعلم الجيد ونظريات التعلم المختلفة وتطبيقها في مجال التدريس وهو قادر على استثمار التقنيات التكنولوجية وتوظيف استراتيجيات التدريس المتنوعة والحديثة وأساليب التقويم الحديثة المناسبة للمرحلة الثانوية كمرحلة تعليمية وعمرية، وبالتالي فهم ليسوا بحاجة إلى ارشادات لتنمية تلك المهارات ولعلاج ما لديهم من نقص في تلك النواحي الأكاديمية.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى مسايرة أساتذة التعليم الثانوي لأحدث المعلومات المتعلقة بطلاب تلك المرحلة من كافة النواحي التعليمية والتربوية وبذلهم للعديد من الجهود لاكتساب تلك المعرفة الأكاديمية ومواكبتهم للتطورات وتدريبهم بصفة مستمرة على الأسلوب العلمي في التفكير من خلال حضورهم واشتراكهم في العديد من الدورات التدريبية وورش العمل والمؤتمرات مما يساعدهم على تنمية اتجاهاتهم العلمية المعرفية ؛ ايماناً منهم على حرصهم على مستقبلهم الوظيفي ولإدراكهم أن المستقبل يبني بالعلم والمواظبة والمثابرة لمواكبة المجتمعات المتقدمة ومسايرة التطور العلمي والتكنولوجي للاستفادة منه في العملية التعليمية بطريقة سليمة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (غشير، 2022) والتي أظهرت أن مستوى الحاجات الارشادية الأكاديمية قد جاء في المستوى المنخفض. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من (زينب وحنان، 2022؛ العواد ويوسف والشبح، 2021؛ ريغي،

2021؛ القعدان، 2018؛ البلوي، 2014) والتي أظهرت أن مستوى الحاجات الإرشادية الأكاديمية قد جاء في المستوى المتوسط. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (المحادين، 2023؛ سالم، 2022؛ مصطفى، 2022؛ الحديبي، 2018؛ الطروانة، 2015) والتي أظهرت أن مستوى الحاجات الإرشادية الأكاديمية قد جاء في المستوى المرتفع.

✚ تنص الفرضية الجزئية الثالثة على: يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض في بعد الحاجات الإرشادية الاجتماعية، وتوضح النتائج الواردة في الجدول رقم (26) توضح تلك النتيجة عدم وجود حاجات إرشادية لأساتذة التعليم الثانوي في المجال الاجتماعي بدرجة عالية، فقد جاءت درجة الاحتياج متدنية، وتفسر الباحثة تلك النتيجة بأن الأستاذ داخل الفصل الدراسي يمارس سلوكيات تعتبر نموذجاً لطلبته فنجدهم يقلدونه فيها، وعليه فإن أستاذ التعليم الثانوي الجيد هو الذي يمتلك من المهارات ما يمكنه لأن يجعل طلبته يختلطون بأقرانهم وقيّمون علاقات فيما بينهم ويصبحون قادرين على العمل الجماعي بروح الفريق، ولن يحدث ذلك إلا إذا كان أستاذ التعليم الثانوي متمسكاً بالعديد من القيم الأصلية وممتلكاً لبعض الكفايات في الجانب الاجتماعي مثل: - التعاون والصداقة الحميمة مع الزملاء والتواصل الفعال معهم ومع أولياء أمور الطلاب وحب العمل بروح الفريق والانسجام معهم ومشاركة طلابه في الأنشطة المختلفة والانتماء للمؤسسة التي يعملون بها ومتمكن من التعامل مع كافة سلوكيات الطلاب بطرق مناسبة ومنصت لهم ومتقبل كل ما يقولونه ولديه القدرة على اتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات، وبالتالي فهم ليسوا بحاجة إلى إرشادات لتنمية تلك المهارات ولعلاج ما لديهم من نقص في تلك النواحي الاجتماعية.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن أساتذة التعليم الثانوي مدركين تماماً بأنهم مقدرين اجتماعياً بدرجة كبيرة ولهم مكانة اجتماعية محترمة من الفريق التربوي مما لا يجعله يشعر بالوحدة والعزلة كما أنهم مدركين تماماً أن الكثير من الأمور التعليمية تقع على عاتقهم من توفير الجو الملائم للطلاب بتلك المرحلة الحرجة (مرحلة المراهقة) ومن أشرعهم بالأمن

والأمان ومشاركتهم اهتماماتهم والعمل على علاجها بالتوجيه والارشاد، كما ترجع الباحثة تلك النتيجة إلى أن أساتذة التعليم الثانوي هم القائمين على عملية تعلم طلابهم لذا فلا بد من امتلاكهم مهارات وممارسات تمكنهم من وضع طلابهم في مواقف تستدعي فهم سلوكا معيناً وتصرفا معيناً.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من (غشير، 2022؛ البلوي، 2014) والتي أظهرت أن مستوى الحاجات الارشادية الاجتماعية قد جاء في المستوى المنخفض. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من (عبد القادر، 2022؛ ريغي، 2021؛ العواد ويوسف والشبح، 2021؛ العاني والغافري، 2019؛ القعدان، 2018) والتي أظهرت أن مستوى الحاجات الارشادية الاجتماعية قد جاء في المستوى المتوسط. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (المحادين، 2023؛ سالم، 2022؛ زينب وحنان، 2022؛ مصطفى، 2022؛ عقيلة، 2020؛ الحديبي، 2018؛ الطروانة، 2015) والتي أظهرت أن مستوى الحاجات الارشادية الاجتماعية قد جاء في المستوى المرتفع.

تتص الفرضية الجزئية الرابعة على: يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض في بعد الحاجات الإرشادية النفسية، وتوضح النتائج الواردة في الجدول رقم (26) عدم وجود حاجات ارشادية لأساتذة التعليم الثانوي في المجال النفسي بدرجة عالية، فقد جاءت درجة الاحتياج متدنية، وتفسر الباحثة تلك النتيجة بأن الأستاذ داخل الفصل الدراسي يتصف بصفات تعتبر نموذجاً للطلاب فنجدهم يقلدونه، وعليه فأستاذ التعليم الثانوي لديه من المهارات ما يمكنه من التعامل بموضوعية مع شعوره بالقلق على مستقبل طلابه وما يمكنه من مساعدة طلابه على فهم أنفسهم وتقبلها وتعزيز ثقتهم بأنفسهم وحل مشكلاتهم النفسية، ومن تلك المهارات أن أساتذة التعليم الثانوي ليسوا سريعى الغضب ولا يشعرون بالخوف والقلق بما يمرون به من مواقف سواء صفية أو خارج الصف مع طلابهم ولا يصابون باليأس عندما يفشلون في تحقيق أهدافهم كما أنهم لديهم قدرة عالية على التركيز والتحكم في انفعالاتهم ولديهم ثقة بأنفسهم وقدرة على تقبل النقد البناء من زملائهم ولا يعانون من

الضغوط أثناء العمل وقلة شعورهم بالكآبة والحزن باستمرار وقدرتهم على مباشرة عملهم بدافعية ورغبة، وبالتالي فهم ليسوا بحاجة إلى ارشادات لتنمية تلك المهارات ولعلاج ما لديهم من نقص في تلك النواحي النفسية

كما تعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن أساتذة التعليم الثانوي لديهم احساس بالأمان سواء المادي المتمثل في وجود أجر محترم مقابل ما يقدمه من خدمات في عمله أو المعنوي المتمثل في توفير الحوافز والتشجيع والعلاقات المبنية على أساس التعاون والتفاعل بالإضافة الى حرص المؤسسات التعليمية بالجزائر على تكريم الأساتذة أثناء وبعد الخدمة مما يشعرهم بأنهم أصحاب مكانة في المجتمع الجزائري؛ مما يجعله محافظا على صحته النفسية ولديه أمن وظيفي جيد

وترجع هذه النتيجة أيضا الى حضور أساتذة التعليم الثانوي للعديد من الدورات التدريبية للوقاية من الضغوط المهنية والمشكلات الناجمة عنها مما يمكنهم من مواجهة المواقف الصعبة التي يمرون بها، ومما يجعلهم في وضع نفسي لا يحتاجون فيه إلى المساعدة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (غشير، 2022) والتي أظهرت أن مستوى الحاجات الارشادية النفسية قد جاء في المستوى المنخفض. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من (عبد القادر، 2022؛ العواد ويوسف والشبح، 2021؛ القعدان، 2018؛ البلوي، 2014) والتي أظهرت أن مستوى الحاجات الارشادية النفسية قد جاء في المستوى المتوسط. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (المحادين، 2023؛ سالم، 2022؛ زينب وحنان، 2022؛ مصطفى، 2022؛ عقيلة، 2020؛ الحديبي، 2018؛ الطروانة، 2015) والتي أظهرت أن مستوى الحاجات الارشادية النفسية قد جاء في المستوى المرتفع.

ولقد أظهرت النتائج السابقة أن الحاجات الارشادية المهمة بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي والتي هم بحاجة أكثر إليها تتمثل في الحاجات الارشادية الصحية في المرتبة الأولى ثم يليها النفسية ثم الأكاديمية وأخيرا الاجتماعية، ولكن كلهم بدرجات متدنية. كما تبينت

الباحثة من النتائج السابقة أن ترتيب مجالات الحاجات الارشادية لأساتذة التعليم الثانوي جاء بشكل منطقي، حيث أن ذلك يعتبر دليلا على وعي أساتذة التعليم الثانوي من حيث تحديدهم لطبيعة الحاجات الارشادية التي يحتاجونها، كما يمكن أن تعزي الباحثة تلك النتيجة وهذا الترتيب للحاجات الإرشادية على مقياس الحاجات الارشادية إلى الأهمية التي يوليها أستاذ التعليم الثانوي لمهنته وحاجته لتحسين برامج التكوين وفق حاجاته الحقيقية

وتعزو الباحثة حصول المجال الاجتماعي على أكثر المتوسطات انخفاضا إلى أن مهنة التعليم مهنة اجتماعية أكثر من غيرها من المهن ولذلك فهي تحتاج إلى تعامل مع الآخرين وضرورة في فهم وجهات نظرهم وتعامل مع طلاب تلك المرحلة، كما ربما يمكن تفسير ذلك الى الأهمية التي يوليها أساتذة التعليم الثانوي لمهنتهم وإلى مدى ما لديهم من ألفة لطبيعة مجتمعهم فهم جزء منه ولديهم قدر من القدرة على المسايرة وتحكم في المواقف الصعبة التي يصادفونها من المجتمع وبمدى احساسهم بأهمية وضرورة اشباع هذا الجانب الاجتماعي لديهم، وترجع الباحثة هذا الانخفاض الى ان ما تلقاه الأساتذة في برامج اعدادهم وتكوينهم بالكليات مشبعا من الناحية الاجتماعية.

وجاءت الحاجات الارشادية الأكاديمية في المرتبة الثانية في درجة الانخفاض وهذا مؤشر على وعي واهتمام أساتذة التعليم الثانوي وعلى أنهم مؤهلين علميا لتعليم الطلاب في تلك المرحلة، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى اعداد الأساتذة اعدادا جيدا في الكليات وإلى التركيز أثناء اعدادهم كمعلم على الحاجات الأكاديمية الحقيقية العلمية. أما الحاجات الارشادية النفسية والتي جاءت في المرتبة الثالثة من حيث الانخفاض، فهذا مؤشر على وعي واهتمام أساتذة التعليم الثانوي بصحتهم النفسية، والتي يكون لها دور كبير في التأثير عليهم في المجالين الاجتماعي والأكاديمي. وجاءت الحاجات الارشادية الصحية في المرتبة الأخيرة ولكن أيضا بدرجة متدنية، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المستوى الخدماتي في الجزائر يواجه تدني في مستوى الخدمات الصحية خاصة في المؤسسات التربوية فهناك وحدة كشف

ومتابعة في كل ثانوية في البلدية الواحدة والخدمات بها موجهة للتلميذ وليس للأستاذ؛ مما يؤثر على مستوى جودة الحياة الصحية لأستاذ التعليم الثانوي.

وترى الباحثة أنه بناء على تلك النتائج يتأكد لدينا أن أستاذ التعليم الثانوي هو المشرف الأول على العملية التعليمية والارشادية؛ بحكم وضعه المتميز داخل الصف الدراسي كونه من يملك المعرفة وبسبب احتكاكه الدائم مع التلاميذ لذا فهو الأكثر تأثرا عليهم.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (المحادين، 2023) والتي أظهرت أن أهم المجالات في الحاجات الارشادية تتمثل في الحاجات النفسية ثم الحاجات الأكاديمية ثم الحاجات الاجتماعية. ونتيجة دراسة (عفيصان، 2023) والتي أظهرت أن أهم المجالات في الحاجات الارشادية تتمثل في الحاجات النفسية ثم الحاجات الصحية ثم الحاجات الأكاديمية ثم الحاجات الاجتماعية. ونتيجة دراسة (العمرى، 2023) والتي أظهرت أن أهم المجالات في الحاجات الارشادية تتمثل في الحاجات الأكاديمية ثم الحاجات النفسية ثم الحاجات الصحية ثم الحاجات الاجتماعية ونتيجة دراسة (زينب وحنان، 2022) والتي أظهرت أن أهم المجالات في الحاجات الارشادية تتمثل في الحاجات النفسية ثم الحاجات الاجتماعية ثم الحاجات الصحية وأخيرا الحاجات الأكاديمية. ونتيجة دراسة (عبد القادر، 2022) والتي أظهرت أن أهم المجالات في الحاجات الارشادية تتمثل في الحاجات الاجتماعية ثم الحاجات الصحية ثم الحاجات النفسية. ونتيجة دراسة (سالم، 2022) والتي أظهرت أن أهم المجالات في الحاجات الارشادية تتمثل في الحاجات النفسية ثم الحاجات الاجتماعية ثم الحاجات الأكاديمية. ونتيجة دراسة (على ومهدي، 2018) والتي أظهرت أن أهم المجالات في الحاجات الارشادية تتمثل في الحاجات النفسية ثم الحاجات الصحية وأخيرا الحاجات الاجتماعية. ونتيجة دراسة (القعدان، 2018) والتي أظهرت أن أهم المجالات في الحاجات الارشادية تتمثل في الحاجات الاجتماعية ثم الحاجات الأكاديمية ثم الحاجات النفسية وأخيرا الحاجات الصحية. ونتيجة دراسة (لزعر ونيس، 2016) والتي أظهرت أن أهم المجالات في الحاجات الارشادية تتمثل في الحاجات النفسية ثم الحاجات الاجتماعية ثم الحاجات

الأكاديمية وأخيرا الحاجات الصحية. ونتيجة دراسة كل من (غشير، 2022؛ العواد ويوسف والشبح، 2021؛ الشكري والسعدية، 2016؛ الطروانة، 2015؛ الصفية، 2013) والتي أظهرت أن أهم المجالات في الحاجات الارشادية تتمثل في الحاجات الأكاديمية ثم الحاجات النفسية ثم الحاجات الاجتماعية. ونتيجة دراسة (البلوي، 2014) والتي أظهرت أن أهم المجالات في الحاجات الارشادية تتمثل في الحاجات الأكاديمية ثم الحاجات النفسية وأخيرا الحاجات الاجتماعية.

2-3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أن: يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى جودة حياة مرتفع، وتوضح النتائج الواردة في الجدول (27) أنه الاختلاف بين مستويات جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي اختلاف حقيقي، وذلك لصالح المستوى المنخفض لجودة الحياة ومن خلال التحليل الكمي لنتائج مقياس جودة الحياة يتضح لنا أن مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي انقسم إلى ثلاث فئات:

➡ أساتذة التعليم ثانوي ذو مستوى جودة حياة منخفض بنسبة (49%) تشير تلك النتيجة إلى أن أساتذة التعليم الثانوي لا يتمتعون بدرجة مرتفعة من جودة الحياة، أي أنه ليس لديهم توافق مع ذواتهم، وليس لديهم القدرة على التعامل مع البيئة المحيطة بهم والآخرين، وبالتالي لا يتكيفون مع الحياة بصورة فعالة. وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن فئة أساتذة التعليم الثانوي لا يتمتعون بحياة جيدة إذا ما قورنت بباقي فئات المجتمع، وذلك من حيث علاقاتهم الاجتماعية ودائرة صداقاتهم وفلسفتهم في الحياة وتعاملهم مع طلابهم بالمرحلة الثانوية ومستواهم الثقافي والعلمي، حيث أن هذه العوامل تتبلور معا لتخرج بشكل يعبر فيه أساتذة التعليم الثانوي عن نوعية حياة لا تليق بمستواهم. كما ترى الباحثة أن تمتع أساتذة التعليم الثانوي بجودة الحياة بدرجة متدنية يدل على عدم شعورهم بالرضا والسعادة والرفاهية، ويدل أيضا على أنهم ليس لديهم القدرة على اشباع حاجاتهم بسبب عدم ثراء البيئة وعدم رقي الخدمات التي تقدم لهم في المجالات الصحية والنفسية والاجتماعية والأسرية والتعليمية مع

سوء ادارته للوقت والاستفادة منه. كما ترجع الباحثة تلك النتيجة إلى مناخ العمل غير الجيد الذي يؤدي إلى عدم الرضا المهني مما ينبئ بجودة حياة منخفضة لما لا يحققه من اشباعا لدى أساتذة التعليم الثانوي على المستوى المادي والمعنوي؛ وهذا يعود إلى الأعباء والضغوط المهنية المترتبة عن مهنة التدريس ومعااناة العديد من الأساتذة من الأمراض وخاصة المزمنة. هذا ما يحول دون قيامه بدوره بشكل كامل، ، مما يعني عدم استقرار الحالة النفسية الأمر الذي ينعكس بالسلب على كافة صور الحياة سواء في العمل أو في الأسرة والبيئة المحيطة والإمكانات المتوفرة، إذ يشير جودت(2006) إلى أن مهنة التدريس واحدة من المهن الخمس الأكثر ضغطا في العالم، فان ذلك يؤدي إلى إحساسه بالعجز والقصور عن تأدية مهامه البيداغوجية والتربوية بالشكل المطلوب منه، مما يترتب عليه ضغط نفسي وتوتر عصبي يؤدي إلى تدني مستوى إنجازه، وينعكس على إدراكه الذاتي لمشاعره وبالرضا عن الحياة والتمثل في الحالة النفسية والجسدية وعلاقاته الاجتماعية، وعدم التركيز على الإدراك الخارجي وهي الظروف المحيطة بهم وإهمالهم أن بعضها مرتبط بإرادته والبعض خارج عن إرادته، والذي ينحصر غالبا في توفير الإمكانيات المادية و الظروف المعيشية و رقي المستوى الخدماتي في جميع المجالات، و كما نعلم أن المستوى الخدماتي في الجزائر يواجه تدني في مستوى الخدمات الصحية خاصة في المؤسسات التربوية نجد وحدة كشف و متابعة في كل ثانوية في البلدية الواحدة و الخدمات بها موجهة للتلميذ و ليس للأستاذ، مما يؤثر على مستوى جودة الحياة الصحية للأستاذ. وهذا ما أشارت إليه لونجست (2008) في تحديدها لمفهوم جودة الحياة والذي يظهر من خلال قدرة الفرد على إشباع حاجات الصحة النفسية بما في ذلك الحاجات البيولوجية والعلاقات الاجتماعية الإيجابية والاستقرار الأسري والرضا الوظيفي والامن الاقتصادي والقدرة على مقاومة المشكلات الاجتماعية

➡ أساتذة التعليم ثانوي ذو مستوى جودة حياة مرتفع بنسبة (36%) وهي نسبة معتبرة و تفسر الباحثة هذا إلى تمتع هذه الفئة الاساتذة بالرضا عن الحياة ونظرة تفاؤلية وإدراك ذاتي

بالإلزامية تحقيق التوازن في جوانب الحياة النفسية والاجتماعية والجسمية والمهنية للاستمتاع بالحياة وقدرته على التعامل مع المواقف الضاغطة في الحياة بإيجابية والسعي إلى تحقيق أهدافه، وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع المحيطين به سواء في محيط العمل كزملائه من الأساتذة والإداريين والتلاميذ أو البيئة الخارجية، وهذا ما ينعكس على شخصيته بتوفر فرص لتحقيق نتائج إيجابية في كل موسم دراسي وهذا ما كما ترى مشري «جودة الحياة يتم رصدها ببعض المؤشرات السلوكية تتمثل في تحقيق الفرد لأهداف شخصية و ذات معنى، وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة ومتبادلة مع الآخرين والاستمرار فيها، وكذا الإحساس العام بالسعادة، الاستمتاع بالحياة و السكينة والطمأنينة النفسية " (فقيه وعزوزي، 2022، ص38)، و بالتالي استمتاع الأستاذ بكل ما يحيط به و الرضا عن الظروف المادية سواء في بيئة العمل أو في البيئة الخارجية، والشعور بإشباع حاجيته وشعوره بمعنى الحياة، وإحساسه بمعنى السعادة، لعيش حياة تتناغم بين الطبيعة وما هو سائد في المجتمع. ومن الدراسات المؤيدة للدراسة الحالية: (دراسة سليمان 2010،) التي أظهرت أن مستوى جودة الحياة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية كان مرتفعاً في بعدين من أبعاد جودة الحياة هما: جودة الحياة الأسرية، وجودة الحياة النفسية، ومنخفض في بعدين هما: جودة الحياة التعليمية وجودة إدارة الوقت ومتوسط في بعد جودة الصحة العامة، و (دراسة شعيب، ويحيي، 2017) أوضحت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى جودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية بولاية تلمسان، و (دراسة بعلي، وجفلولي، 2018) أوضحت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة لدى طالبات قسم علم النفس جامعة المسيلة مرتفع، (دراسة أبو حماد، 2018) وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة النفسية لدى عينة طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز جاء مرتفعاً، (دراسة فاضل وسعادي، 2022) أشارت نتائج الدراسة مستوى نوعية الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي يتراوح بين المتوسط والمرتفع،  أساتذة التعليم ثانوي ذو مستوى جودة حياة متوسط بنسبة (15%) و تتفق هذه النتيجة مع مجموعة من الدراسات منها: (دراسة الكرخي 2011) بينت نتائج الدراسة تمتع

المرشدين التربويين بدرجة مقبولة من جودة الحياة، (دراسة النادري، 2019) أسفرت نتائج الدراسة عن حصول مقياس جودة الحياة على مستوى متوسط، (دراسة بوزوق، وأم الخيوط، 2021) أوضحت نتائج الدراسة أن مستوى جودة حياة العمل لدى أساتذة التعليم الثانوي كانت بدرجة متوسطة، (دراسة الكاديكي، 2021) أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة الوظيفية في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً، (دراسة Ertürk, 2022): أظهرت النتائج أن تصورات المعلمين لجودة الحياة الوظيفية كانت متوسطة في ظل أبعاد الضغوط في الحياة العملية، وظروف العمل، وأبعاد التوازن بين العمل والحياة الأسرية.

- ومن ناحية أخرى وبناء على أن مدخلات جودة الحياة لها جانبين (جانب داخلي ذاتي يضم قدرتهم على عيش حياة أفضل وجانب خارجي تتمثل في نوعية الظروف البيئية المتضمنة لمستوى معيشتهم) ونظراً لأن مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي كانت بمستوى منخفض فيمكن ارجاع ذلك إلى أن أستاذ التعليم الثانوي غير مهياً بدرجة كافية لمواكبة متطلبات العصر ويعاني من غموض مستقبله المهني والأسري ويعاني من تقدير اجتماعي منخفض ولديه طموح فقير بالإضافة إلى الضغوط الاجتماعية التي يتعرضون لها وتؤثر على مستوى تقدير الذات لديهم مثل طبيعة العلاقات الاجتماعية السلبية بين أساتذة التعليم الثانوي داخل المؤسسات التعليمية وبينهم وبين طلابهم بالمرحلة الثانوية وعدم تكوين صداقات فيما بينهم، وبالتالي فإن عدم احساس أساتذة التعليم الثانوي بالراحة في العمل المدرسي لا يساعد على التكيف الاجتماعي ويجعلهم يشعرون بعدم الأمن والطمأنينة في علاقاتهم بزملائهم وطلابهم ؛ وكل هذا يخلق مستوى منخفض من جودة الحياة لديهم، هذا فيما يخص الجوانب الذاتية، أما فيما يخص الجوانب الخارجية سواء مدرسية أو أسرية فربما لأن لديه تشتت نفسي بين عالم افتراضي مثير وعالم واقعي محبط وتقع عليه العديد من الضغوط الأسرية تقف حائلاً أمام تحقيق تفوقه في الحياة بوجه عام ويتعرض لضغوط نفسية كثيرة تحتاج إلى بذل مجهود مضاعف من الأساتذة، كما يعانون

من ضغوط مهنية وظيفية تظهر عليهم بشكل واضح نتيجة معاناتهم وشعورهم بالقلق والتوتر وعد الاستقرار النفسي، بالإضافة الى عدم مناسبة البيئة المدرسية (المرافق والتجهيزات) لاحتياجات ورغبات أساتذة التعليم الثانوي، وحصر صنع القرار واتخاذ بيد الادارة المدرسية عملا باللوائح والقوانين المنظمة للعمل المدرسي، وتدريسهم لمواد أكثر صعوبة في المرحلة الثانوية ويدرسون لطلاب في مرحلة حرجة مما يؤثر الى حد كبير على صحتهم النفسية، وكل هذا ينعكس بدوره على انخفاض مستوى جودة حياتهم.

كما يمكن تفسير النتيجة السابقة بالاستناد إلى رأي رايف ونظريته Ryff Theory والذي ينتمي للاتجاه الانساني ودرجة احساس الفرد بالسعادة، وهو أنه لكي تتحقق جودة الحياة لابد من امتلاك الفرد لمجموعة من الصفات، ونظرا لأن مستواها منخفض لدى أساتذة التعليم الثانوي؛ لذا فهم لا يمتلكون صفات محددة ومنها: عدم قدرتهم على قبول سماتهم الايجابية والسلبية الكامنة فيهم، وعدم وجود هدف محدد للحياة أمام أعينهم أي عدم امتلاكهم لمعتقدات تعطي معنى للحياة، كافتقارهم للمرونة النفسية وعدم وضوح نظرية الحياة لديهم.

- وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (العثمان ودندي، 2021؛ لبسيسوالجومي، 2020؛ مزيد، 2018؛ مزيد، 2018؛ العمري واليافي، 2017؛ Danilewitz, 2017) من حيث أنها أظهرت ممارسة بدرجة منخفضة لجودة الحياة، وتختلف مع نتيجة دراسة كل من (Ertürk, 2022؛ الضرايعه، 2021؛ الكاديكي، 2021؛ بوزوق، وأم الخيوط، 2021؛ المومني، 2021؛ هريكش وحديد، 2020؛ البادري، 2019؛ طوبال ونجيبة، 2018؛ الخلايلة والكيلاني، 2017؛ محمد، 2017؛ الدحود، 2015؛ Al – Zboon, et al, 2014) من حيث أنها أظهرت ممارسة بدرجة متوسطة لجودة الحياة، كما تختلف مع نتيجة دراسة كل من (الشراب، 2020؛ الجهني والقرني، 2020؛ Akar, & Ustuner, 2019؛ محمد ومحمد، 2018؛ Akram, et al, 2017؛ شعيب ويحيى، 2017؛ العجوري، 2013؛ أبويونس، 2013) من حيث أنها أظهرت ممارسة بدرجة مرتفعة لجودة

الحياة. كما تختلف تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (فاضل وسعادي، 2022) والتي أشارت إلى أن مستوى نوعية الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي يتراوح بين المتوسط والمرتفع.

2-4- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الحاجات الإرشادية وجودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي وبالرجوع إلى الجدول (28) نجد أن الفرضية محققة، يتضح من هذه النتيجة وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائياً بين جودة الحياة والحاجات الإرشادية، وترى الباحثة أن التأثير السلبي للحاجات الإرشادية في جودة الحياة أمر منطقي، ومعنى ذلك أنه كلما قلت الحاجات الإرشادية عن أستاذ التعليم الثانوي كلما ارتفعت جودة الحياة والعكس صحيح.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية والصحية تؤدي إلى عدم قدرة أستاذ التعليم الثانوي على التوافق النفسي والاجتماعي والأكاديمي والصحي؛ فيحجم عن المشاركة في الأنشطة والتفاعل مع الزملاء والطلاب، مما يؤدي إلى انخفاض جودة حياته والعكس صحيح.

كما تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن جودة الحياة تعتبر أحد المؤشرات التي تساعد أستاذ التعليم الثانوي على تلبية واشباع الحاجات النفسية في حل المشكلات والتغلب على الاضطرابات التي تعكر مزاج أستاذ التعليم الثانوي، ومن الناحية الاجتماعية من تكوين علاقات جيدة مع زملائه وطلابه واكتساب مهارات التواصل خاصة في المحيط المدرسي، ومن الناحية الأكاديمية من تفوق في مجال تخصصه، ومن الناحية الصحية في حل ما يتعرض له من مشكلات صحية، وهذا كله يساعد بدوره في اشباع حاجاته لأنها تبدو سلسلة من الحاجات المختلفة، أي أن جودة الحياة لها دور جوهري في تحقيق التوافق واشباع الحاجات من جميع الجوانب التي يسعى أستاذ التعليم الثانوي في تحقيق أهدافه. وبناء على ما سبق يتضح أن لكل من الحاجات الإرشادية وجودة الحياة تأثير واسع على حياة أستاذ التعليم الثانوي.

إضافة إلى ذلك تمتع أساتذة التعليم الثانوي بقدرة على التكيف مع الوسط المدرسي وتفسير المواقف الحياتية بطرق إيجابية، و كما نعلم أن الأستاذ هو من أهم أفراد المجتمع تأثيرا و قدوة في صفاته وسلوكياته لأنه القائم بأكبر دور في تحقيق أهداف التربية و التعليم لذلك نجده يتسم بالصحة النفسية وتقدير ذاتي مرتفع، والكفاءة والصلابة النفسية، و طرق التعامل مع الضغوط المهنية، والمرونة والتكيف مع المحيط المدرسي أفرادا و إمكانيات فكل هذا ينعكس على إشباعه لحاجاته المختلفة (الصحية، الأكاديمية، النفسية، الاجتماعية) من خلال الضبط الذاتي للانفعالات عند التعامل مع التلاميذ والإدارة المدرسية و التفاعل الإيجابي مع زملاءه في العمل، وتكيف برنامجه الدراسي مع الحجم الساعي لديه، و استغلال الوسائل البيداغوجية المتوفرة و استخدام التقنيات الحديثة في التربية و التعليم، والحضور للجلسات التنسيقية والندوات التكوينية والاحتكاك بالمفتش والعمل بروح الفريق وبالتالي إشباع حاجته بالانتماء للثانوية لاكتساب المزيد من المهارات الصفية والكفايات التدريسية والقدرة على الموائمة، خلال أداء مهامهم بمؤسسات التعليم الثانوي وهذا ما يدفعهم لحب مهنته، و يجعلهم أكثر شعورا بالسعادة والايجابية الرضا عن الحياة، وهذا ما يربطه ارتباطا وثيقا بجودة الحياة فإشباع حاجة الفرد عامة و الأستاذ خاصة يعتبر مؤشرا من مؤشرات جودة الحياة، وهذا ما أكدته (العارف، 1999) أن جودة الحياة هي البناء الكلي الذي يتكون من مجموعة المتغيرات التي تهدف إلى إشباع الحاجات الأساسية للإنسان حيث يمكن قياس هذا الإشباع بمؤشرات موضوعية تقيس الإمكانيات المتدفقة على الفرد ومؤشرات ذاتية تقيس مقدار الإشباع الذي تحقق للأفراد، كما أشارا (منسي و كاظم، 2010) أن جودة الحياة تتمثل في مدى شعور الفرد بالرضا والسعادة، وقدرته على إشباع حاجاته من خلال نوعية البيئة التي يعيش فيها، والخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية، مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه.

ومن الدراسات المؤيدة للدراسة مع نتيجة دراسة كل من (اسماعيل وإبراهيم، 2023 ؛ فاضل وسعادي، 2022 ؛ عثمان، وعبد الله، 2017 ؛ جمال، 2016) والتي أوضحت

وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة احصائية بين الحاجات الارشادية وجودة الحياة، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (تيتة، 2019) والتي أوضحت وجود علاقة ارتباطية مقبولة ذات دلالة احصائية بين الحاجات الارشادية وجودة الحياة، ونتيجة دراسة (إسماعيل، وإبراهيم، 2023؛ الجدعاني والكشكي، 2019) والتي أوضحت وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين الحاجات الارشادية وجودة الحياة.

2-5- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والاناث من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس الحاجات الإرشادية، وكشفت النتائج الإحصائية من خلال الجدول (29) توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والاناث من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس الحاجات الإرشادية لصالح الإناث، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإناث هن أكثر عرضة للمشكلات والتحديات باعتبار أنهن أكثر حساسية وهشاشة نفسية من الذكور، كما أنهن الطرف الأضعف والأكثر تأثراً بالوسط المدرسي الذي يعج بالمشكلات خاصة الصراعات القائمة داخل المدارس، لذا فالأساتذة الإناث في التعليم الثانوي أكثر احتياجاً إلى الإرشاد من فئة الذكور، كما أن الفروق يمكن أن تعود إلى طبيعة بنائهن المرفولوجي والنفسي، الذي يتسم بالرقّة والخوف من البيئة المدرسية، مما يبين حاجتهم الملحة للتوجيه والإرشاد وتفسر الباحثة هذه النتيجة نظراً لتعدد أدوار المرأة العاملة بمؤسسات التعليم الثانوي فنجدها تجمع بين العمل خارج المنزل ومسؤولياته وأعبائه وكذا بمسؤولياتها في الأسرة، ففي ظل قيامها بمهامها نجد أنها تقوم بدور الام في تربية الأجيال وتعليمهم وذلك بتقديمها لكل ما تملكه من إمكانيات مختلفة هذا ما يجعلها تعيش تحت الضغط والانفعال والتوتر حاجاتها في حاجاتها في المنزل والعمل وهذا ما يؤثر على تقديرها الذاتي لتحملها العديد من المسؤوليات و يزيد من أعباءها، كذا تأثير العادات والتقاليد في المجتمع ونظرة لعمل المرأة، وكذا عدم تقدير الزوج لتعب زوجته، وتركه لها تتحمل مسؤولية القرارات الأسرية بمفردها وكذا رعاية وتدريب أبناءها مما يزيد شعورها بالقلق ففي

ظل زيادة واستمرار هذه الأوضاع نجد الأستاذة أكثر عرضة للالزمات والأمراض خاصة المزمدة وكذا عرضة للضغوط النفسية مما يؤدي إلى نقص أدائها الأكاديمي وارتفاع معدلات الغياب لديها وبالتالي تحدث لها العديد من المشكلات مع الإدارية المدرسية مما يؤدي بها أحيانا لترك العمل أو التفكير في ذلك، وهذا ما يؤدي رغبتها الملحة لإشباع حاجاتها المتكررة وهذا ما أشارتا إليه (بزيار وبن لعربي، 2021) أن الضغط النفسي هو أحد المشكلات التي من الممكن أن تتعرض لها المرأة العاملة خصوصا في ظل قيامها بالجمع بين مسؤوليتين مهمتين هما مسؤولية الأسرة وما تتضمنه من واجبات نحو الزوج، الأبناء، الوالدين، والإخوة والأخوات، إضافة إلى السهر على شؤون البيت من تنظيف وطبخ وغيرها، وكذلك مسؤولية العمل وما تتضمنه من واجبات مختلفة، لهذا يجب عملي المرأة العاملة محاولة التوفيق بين هذا وذاك بغية الوصول عمى حالة من الاستقرار والهدوء والنجاح والصحة النفسية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (ريغي، 2021 ؛ الزيادات والشريفين، 2019 ؛ Al-Momani, Alhamad, & Al-Azam, 2018 ؛ مخلوفي، 2017؛ عوض، 2016 ؛ نيس، 2015؛ مخلوفي، 2015؛ المطوع، 2015) والتي أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين في الحاجات الإرشادية لصالح الإناث، وتختلف تلك النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (أبودرويش والبعيرات والمصباحين، 2020؛ قمر، 2016؛ أبو حسونة، 2016؛ الريماوي وعريبات، 2014) والتي أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين في الحاجات الإرشادية لصالح الذكور، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (عبدالقادر، 2022؛ مصطفى، 2022؛ الخواجة والشريقي، 2021؛ الفزارية والشوريجي، 2021 ؛ الحمد والحسن، 2020؛ علي ومهدي، 2018؛ قمر والمصطفى، 2019؛ عباس وخوان، 2019؛ الامين، 2019؛ الدواش، 2019؛ العاني والغافري، 2019؛ الكساسبة، 2018؛ أبو معال، 2018؛ الشكري والسعدية، 2016؛ بهرام، 2016؛ فايد، 2015؛ العارف، 2015؛

المومني، 2014؛ البركات والحكماني، 2014؛ سراي، 2013؛ رمضان، 2013) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الحاجات الإرشادية.

2-6- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية على: لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس جودة الحياة، وتوضح النتائج الواردة في الجدول (30) إلى أن اختلاف الجنس (ذكور/إناث) يؤدي إلى التباين في رتب درجات قياس جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي لصالح الذكور، وتشير هذه النتيجة إلى أن أساتذة التعليم الثانوي من فئة الذكور أكثر شعورا بجودة الحياة من فئة الإناث، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما يتمتع به الذكور من خصائص، قد تختلف عنها لدى الإناث، وخاصة الاجتماعية، والقيم والمعايير التي تحكم المجتمع، التي قد تعطي الحرية والفرصة لدى الذكور بجوانب معينة، ولا تعطيها للإناث، أضف إلى ذلك إلى أن تلك النتيجة ربما ترجع إلى أن أساتذة التعليم الثانوي فئة الإناث لديهن مستوى أعلى من التفكير السلبي والتوقعات السلبية نحو الحياة وتفسر الباحثة ذلك إلى الضغوط اليومية التي تمر بها الإناث نظرا لحجم المسؤولية الملقاة على المرأة العاملة والتي تولد لديهن بعض التفكير السلبي نتيجة المسؤوليات المهنية والواجبات التي تطلب منهن في المدرسة، والتي تترافق مع المسؤوليات والواجبات المنزلية التي يقمن بها يوميا، فهن يمارسن أدوارا متعددة يوميا، والتي قد تؤثر على أنواع جودة الحياة وهذا يترتب عليه أن يكون لديهن جودة حياة أقل من الذكور

وترى الباحثة بأن عينة الذكور قد تكون أكثر ارتياحا من جانب الصحة الجسمية والنفسية والأكاديمية من الإناث ذلك انه وإلى حد ما الإناث لديهن مسؤوليات وواجبات أكثر بكثير من الذكور، سواء كان ذلك داخل المنزل أو خارجه، خاصة وإن اغلب إناث العينة متزوجات ولديهن مسؤوليات أسرية، أما الذكور فقد كانوا وإلى حد كبير متفرغين للبحث العلمي والأكاديمي حتى من أولئك الذين كانوا متزوجين. ومن بين الدراسات المؤيدة نجد دراسة عبد الله (2008) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة احصائية في جودة الحياة تعزي لمتغير الجنس ولصالح الذكور في أبعاد (الصحة الجسمية - أنشطة الحياة اليومية -

الصحة النفسية - الدرجة الكلية)، أيضا تتفق الدراسة الحالية مع دراسة العثمان، ودندي (2021): توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على محاور الصحة العامة والعواطف والصحة النفسية والمقياس الكلي لصالح الذكور، ولم تتفق الدراسة الحالية مع مجموعة من الدراسات منها دراسة الحربي، والنجار (2012) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس جودة الحياة لصالح الإناث لدى معلمي التعليم العام بحفر الباطن، ولم تتفق مع دراسة الكرخي (2011) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في جودة الحياة تعزي لمتغيري الجنس، كما أشارت نتائج دراسة شيخي (2014) إلى عدم وجود فرق دال إحصائي في جودة الحياة بمجالاتها الستة تعزي لمتغير الجنس ما عدا المجال الجسمي ومجال الاستقلالية لدى الأستاذ الجامعي، وكذلك دراسة شعيب، ويحيي (2017) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أساتذة التعليم الثانوي في مستوى جودة الحياة تعزي لمتغير الجنس بالإضافة إلى نتائج دراسة أبو حماد (2018) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات الذكور والإناث على مقياس جودة الحياة النفسية لدي عينة من طلبة جامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز، و كذا دراسة النادري (2019) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في جودة الحياة وفقاً لمتغيرات صفة المعلم المغترب والنوع الاجتماعي، وأيضاً دراسة لبسيس، والجومي (2020) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية في مستوى جودة حياة العمل تعزي لمتغير (الجنس) لدى أساتذة التعليم الثانوي بمنطقة تمرت. ونتائج دراسة بوزوق، وأم الخيوط (2021) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى جودة حياة العمل تعزي لمتغيري الجنس لدى أساتذة التعليم الثانوي، وأسفرت نتائج دراسة (Kataria, L., & Shah, 2017) وجود فروق دالة إحصائية في مستوى جودة الحياة بين الجنسين لصالح الإناث لدى طلبة الجامعات الهندية، ولم تتفق أيضاً الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Bakır Arabacı, & Deveci, 2022) التي بينت أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين لجودة الحياة

الوظيفية في ضوء متغيري الجنس، وكذلك دراسة فاضل وسعادي (2022) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في نوعية الحياة تعزى لمتغير الجنس لدى أساتذة التعليم الثانوي.

2-7- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية على لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أساتذة التعليم الثانوي من لديهم أقدمية في الوظيفة (10 سنوات فأقل/أكثر من 10 سنوات) على مقياس الحاجات الإرشادية و كشفت نتائج الجدول رقم (31) على تحقق انه لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أساتذة التعليم الثانوي من لديهم أقدمية في الوظيفة (10 سنوات فأقل/أكثر من 10 سنوات) على مقياس الحاجات الإرشادية، وتعني هذه النتيجة أن أقدمية أستاذ التعليم الثانوي وعدد سنوات عمله في الميدان المدرسي سواء قليلة أو كثيرة لا يغني عن حاجته للإرشاد، وهذا يعني أن جميع أساتذة التعليم الثانوي بحاجة لنفس المستوى من الخدمات الارشادية على اختلاف عدد سنوات عملهم ؛ حيث أن هناك العديد من المشكلات سواء الاجتماعية والنفسية والأكاديمية والصحية التي تواجهه داخل المدرسة وتجعله بحاجة الى الارشاد، وبالتالي ضرورة اشباعها لأنها من الضروريات التي يحتاجها أساتذة التعليم الثانوي لفهم ذواتهم ومشكلاتهم في وسط يعج بالتحديات والكثير من المتغيرات فنجدهم يتطلعون ويسعون سعيا حثيثا لإيجاد الحلول لهذه المشكلات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية والصحية. كما ترجع الباحثة تلك النتيجة إلى طبيعة المشكلات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية والصحية التي يواجهها أساتذة التعليم الثانوي، والتي لم يختلف أثرها باختلاف خبرتهم في العمل.

ومن ناحية أخرى تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أساتذة التعليم الثانوي التي سنوات عملهم 10 سنوات أو أقل يعتبرون إما أساتذة مبتدئين وحديثي في الميدان المدرسي مما يتسبب لهم من مخاوف وصعوبات في التأقلم مع الواقع المدرسي لذا فهم يحتاجون للخدمات الارشادية التي تساعدهم على التعرف على طبيعة التدريس في المدرسة بالمرحلة الثانوية ومستقبلهم المهني والتفاعل الاجتماعي الايجابي وبالتالي تحقيق الاستقرار المهني للتكيف

والتأقلم مع البيئة المدرسية والتي يعد الانخراط بها مرحلة جديدة في حياتهم. أو لأنهم في مرحلة تعتبر مرحلة عطاء فهم أكثر خبرة ومعرفة بالطلاب بتلك المرحلة الهامة في حياتهم، ولكن التحديات التي تواجههم ربما تمنعهم من تقديم كل ما لديهم لطلابهم وللعملية التعليمية، أما بالنسبة لأساتذة تعليم الثانوي في الفئة أكثر من 10 سنوات فهم إما يتبعون نفس مرحلة العطاء أو أنهم أصبحوا أساتذة في تراجع نظرا لتقدمهم في السن والطبيعة الشاقة لتلك المهنة.

وقد ترجع الباحثة السبب بأن اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي ليست متغيرة، وقد استجابوا على الاستبانة بنفس الوتيرة نتيجة لوحدة حالهم في مدى الحاجات الارشادية دون أن يكون للأقدمية في الوظيفة أي أثر معنوي يؤثر على استجاباتهم تجاه الحاجات الارشادية، وإلى أن القدرات المعرفية والعقلية لهم متقاربة لذلك تتقارب حاجاتهم الارشادية وهم جميعا في حالة من الجدية التامة لتحقيق أهدافهم والنجاح في وظيفتهم.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن الأساتذة سواء كانت أقدميتهم في الوظيفة أقل أو أكثر من 10 سنوات يعملون في نفس المؤسسات التربوية وبتوفير نفس الحاجات الصحية والأكاديمية فنجد الحجم الساعي للأساتذة لا يختلف حسب سنوات العمل وكذا نفس البرنامج وتوفير الوسائل البيداغوجية ونفس البيئة التعليمية والإمكانات المادية ونجد في الثانويات وجود لقاءات تنسيقية بين الأساتذة مما يزيد في اندماج الأساتذة الجدد في الوسط المدرسي، وتلبية حاجاته الأكاديمية من خلال الاحتكاك بزملائه والمناقشة معهم حول طرق التدريس وكذا اللقاءات التكوينية والندوات التربوية المستمرة مع المفتش وأساتذة المقاطعة أو البلدية الواحدة، وهذا ما يعزز الثقة بالنفس لدى الأستاذ في الغرفة الصفية وفهمه للتلاميذ ويسهل تلقيه لدرسه وبالتالي تلبية حاجته النفسية، فمعايشة الأساتذة لنفس الاوضاع الدراسية وكذا المعيشية وتوفير نفس الترقيات يجعل لهم نفس الحاجات الإرشادية، والنقص الذي يعيشه الأستاذ الحديث التعيين أو أقل من 10 سنوات مر على الأستاذ أكثر من 10 سنوات فنجد لهم نفس المطالب التي تلبي وتشبع حاجاتهم بمؤسسات التعليم الثانوي. وتتفق تلك النتيجة

مع نتيجة دراسة كل من (الجديبي، 2018؛ زغموش ومخلوفي، 2015) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين أساتذة التعليم الثانوي ممن لديهم أقدمية في الوظيفة (10 سنوات فأقل/أكثر من 10 سنوات) على مقياس الحاجات الإرشادية، وتختلف مع نتيجة (البكوش، 2021) والتي أشارت إلى وجود فروق بين أساتذة التعليم الثانوي ممن لديهم أقدمية في الوظيفة (10 سنوات فأقل/أكثر من 10 سنوات) على مقياس الحاجات الإرشادية

2-8- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السابعة:

تنص الفرضية على لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أساتذة التعليم الثانوي من لديهم أقدمية في الوظيفة (10 سنوات فأقل/أكثر من 10 سنوات) على مقياس جودة الحياة، ومن خلال الجدول (32) وتدل هذه النتيجة على أن الأقدمية في وظيفة أساتذة التعليم الثانوي لا تؤثر على تصوراتهم لجودة الحياة ؛ وهذا ما جعل أساتذة التعليم الثانوي ذوي خبرة الـ 10 سنوات أو أقل وذوي خبرة الأكثر من 10 سنوات يتجهون بحب ودافعية للعمل بالمدارس الثانوية ومع تلاميذ هذه المرحلة الهامة، وقد ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن نقص أو زيادة عدد سنوات عمل أساتذة التعليم الثانوي ليس له تأثير ولا يؤدي إلى انخفاض أو ارتفاع قدرتهم على التعامل مع المواقف الضاغطة، ومن ثم لا يقلل أو يزيد من مستوى تكيفهم مع هذه المواقف الضاغطة في المدرسة وبالتالي لا تؤثر على جودة حياتهم.

كما تعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن جودة الحياة في العموم تتأثر سلبا وإيجابا بمدى رضا الفرد عن عمله، وأن هذا الرضا هو انعكاس لما يحياه الفرد من حياة بنوعية خاصة، وطالما أن الأقدمية في الوظيفة لم تؤثر على جودة حياة أساتذة تعليم الرياضيات؛ فهذا دليل على أنهم جميعا راضون عن عملهم مع تلاميذ المرحلة الثانوية مهما زاد أو قل عدد سنوات عملهم فيها، وذلك بسبب تشابه ظروف الحياة المهنية التي يعيشونها. أضف إلى ذلك إلى أنها تعود إلى تطابق متطلبات العمل الوظيفية وحاجة المجتمع من مختلف سنوات العمل إلى وجود علاقات اجتماعية، وبالتالي فإن مستوى جودة الحياة يتشابه لدى جميع أساتذة

التعليم الثانوي في مدارس المرحلة الثانوية على اختلاف سنوات عملهم خاصة أنهم يتبعون نفس التعليمات الاشرافية ويدرسون نفس التلاميذ.

وهذا يشير إلى من التشابه في جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي، وأن هؤلاء الأساتذة يعيشون في مجتمع واحد و في نفس الظروف العملية و البيئة المدرسية واحدة و بالتالي لا تتجزأ الامكانيات حسب أقدمية الأستاذ في الوظيفة، فهذا ما يجعل الأساتذة في حالة رضا عن الحياة والبيئة العملية المتواجدين بها كونها بيئة تحقق على القيام بأدوارهم التربوية التعليمية وبالتالي تحقيق أهدافهم و تحقيق السعادة و الصحة النفسية والاستقلالية المادية التي تساعده على لتلبية مطالب الحياة من خدمات المعيشية وهذا ما ينعكس على جوانب حياتهم المختلفة (الصحية، النفسية، الاجتماعية) التي تنعكس على جودة حياتهم دون النظر لأقدميتهم بمهنة التدريس و هذا ما تناولته (شيخي، 2014) أن أفراد المجتمع باختلاف سنوات الأقدمية يسعون إلى الوصول إلى تحقيق ما يتمنون من طموحات وأحلام في حياتهم كبناء أسرة سعيدة، وأن يكونوا بصحة جيدة وأن يقيموا علاقات اجتماعية، وأن يمارسوا أدوارهم في المجتمع، وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (بوزوق، وأم الخيوط، 2021 ؛ الجهني والقرني، 2020 ؛ محمد، 2017 ؛ الدحود، 2015 ؛ أبوونس، 2013 ؛ Saleh ، 2013) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين أساتذة التعليم الثانوي ممن لديهم أقدمية في الوظيفة (10سنوات فأقل/أكثر من 10 سنوات) على استبانة جودة الحياة، وتختلف مع نتيجة دراسة (لبسيس، والجومي، 2020 ؛ طوبال ونجيبه، 2018 ؛ النجار والطلاع، 2015) والتي أشارت إلى وجود فروق بين أساتذة التعليم الثانوي ممن لديهم أقدمية في الوظيفة (10سنوات فأقل/أكثر من 10 سنوات) على استبانة جودة الحياة.

2-9- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

تنص الفرضية على لا يوجد اختلاف دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في رتب درجات قياس الحاجات الإرشادية باختلاف صفة أستاذ التعليم الثانوي

(متربص/مرسم/مستخلف)، و أظهرت نتائج الجدول (33) على أنه: لا يوجد اختلاف دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في رتب درجات قياس الحاجات الإرشادية باختلاف صفة أستاذ التعليم الثانوي (متربص/مرسم/مستخلف)، وتشير تلك النتيجة إلى أن الارشاد لا يقتصر على صفة معينة للفرد، فأستاذ التعليم الثانوي بحاجة للإرشاد بغض النظر عن صفتهم، وعلى الرغم من عدم وجود دراسات سابقة تؤيد أو تعارض هذه النتيجة التي توصلت إليها الباحثة والمتعلقة بهذا الفرض نتيجة لندرة الدراسات السابقة التي تناولت الفروق في الحاجات الإرشادية وفقاً لصفة أساتذة التعليم الثانوي - في حدود إطلاع الباحثة - إلا أن هذه النتيجة يمكن تفسيرها في أن أساتذة التعليم الثانوي متواجدين في نفس البيئة المدرسية، أي أنهم ينتمون لنفس المؤسسة التربوية ويشرف عليهم نفس الطاقم الإداري وبالتالي نجد لديهم نفس المشكلات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية والصحية التي يمكن أن يعاني منها أي أستاذ تعليم ثانوي مهما اختلفت صفته ويواجهون تحديات صعبة ومعوقات كثيرة من الناحية النفسية والاجتماعية والأكاديمية والصحية، كما أن التعامل معهم داخل المدرسة يكون بنفس المستوى بغض النظر عن صفتهم أيضاً. كل هذا أدى إلى تشابه الضغوط النفسية والاجتماعية والأكاديمية والصحية لديهم.

كما تفسر الباحثة تلك النتيجة بأن مهنة أستاذ التعليم الثانوي بما تتطلبه من مهارات معرفية ومهارية لا تختلف من حيث طبيعتها ولا من حيث مستواها باختلاف صفة الاساتذة، أضف لذلك أن أساتذة التعليم الثانوي تلقوا نفس البرامج الأكاديمية والتربوية في المستوى الجامعي ونفس معايير التأهيل ومتطلبات النجاح، لذلك لا يختلف العبء الناتج عن كثرة المتطلبات والمهام المطلوبة من الأساتذة تأديتها حتى يستوفوا متطلبات النجاح، ويمكن أن تعزو تلك النتيجة إلى أن الأستاذ مهما كانت صفته يتعامل مع طلاب في سن المراهقة لديهم حاجات ومتطلبات واحدة يجب اشباعها؛ لذا وبناء على ما سبق فهم يمرون بنفس الظروف لهذا كانت الحاجة للإرشاد واحدة، فكل أستاذ من اساتذة التعليم الثانوي له حاجته الصحية والاكاديمية والنفسية والاجتماعية سواء كان مرسم أو مستخلف أو متربص وهي التي تدفعه

للقيام بسلوكياته، فنجدهم في مؤسسات التعليم الثانوي تجمعهم بيئة واحدة وظروف عمل متشابهة، لا تفرق في توفير التعامل أو توفير الامكانيات بين الأساتذة حسب صفتهم (مستخلف، متربص، مرسوم)، ويكمن الاختلاف بينهم كما أشار له (بورغدة وميروح، 2007): إلا في عقد العمل فمدة عمل المرسوم والمتربص دائمة بزمان عكس المستخلف الذي محدد بمدة زمنية، وبالتالي لهم نفس الحاجات المتمثلة في توفير الامكانيات المادية اللازمة لتسهيل عملية تلقين الدروس، وتشبع حاجته الأكاديمية وحاجة الأمان وتقدير الذات في الصف والحاجات الاجتماعية التي تظهر في تعامله مع التلاميذ وزملاءه في الندوات و اللقاءات التكوينية والتنسيقية والإدارة المدرسية مما يجعله يعمل في بيئة تربوية مريحة تساعد أستاذ التعليم الثانوي مهما كانت صفته (متربص، مستخلف، مرسوم) على تحقيق هدفه لإشباع حاجاته الإرشادية المختلفة. ويمكن تلخيص ما سبق في أن أساتذة التعليم الثانوي يباشرون العمل في نفس الظروف والإمكانات ويستفيدون من نفس الحقوق ويخضعون لنفس الواجبات، ولأن الظروف المهنية المحيطة بهم متشابهة لدى الفئات الثلاثة (متربص - مرسوم - مستخلف) مما جعل إدراكهم للحاجات الإرشادية مشترك، ورغبتهم في معالجة مشكلاتهم الصحية، الأكاديمية والاجتماعية، النفسية موحدة وذلك لتحقيق التوافق المهني والصحة النفسية ولسير العملية التعليمية بنجاح وفعالية.

2-10- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة:

تنص الفرضية على لا يوجد اختلاف دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في رتب درجات قياس جودة الحياة باختلاف صفة أستاذ التعليم الثانوي (متربص/مرسم/مستخلف)، وكشفت نتائج الجدول (34) على أنه: يوجد اختلاف دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في رتب درجات قياس جودة الحياة باختلاف صفة أستاذ التعليم الثانوي (متربص/مرسم/مستخلف)، وهذه النتيجة تعني أن مستوى جودة الحياة يزداد لدى أساتذة التعليم الثانوي المستخلفين مقارنة بزملائهم المتربصين والمرسمين، وعلى الرغم من عدم وجود دراسات سابقة تؤيد أو تعارض هذه النتيجة التي توصلت إليها الباحثة

والمتعلقة بهذا الفرض نتيجة لندرة الدراسات السابقة التي تناولت الفروق في جودة الحياة وفقاً لصفة أساتذة التعليم الثانوي - في حدود إطلاع الباحثة - وقد تعزي هذه النتيجة إلى محاولة أساتذة التعليم الثانوي المستخلفين إثبات وجودهم في العمل، وأن لديهم القدرة على تحمل المسؤولية ويحاولون كسب الزملاء من خلال إظهار الاحترام لهم، وإظهار الانتماء إلى المدرسة من خلال تحسين صورة المدرسة، وكل ذلك يرفع جودة الحياة لديهم، في حين أن أساتذة التعليم الثانوي المتربصين والمرسمين قد يعتمدون على مؤهلهم العلمي وخبرتهم في العمل، ويشعرون بأنهم أقدر وأكفاً من زملائهم. كما قد ترجع الباحثة ذلك إلى أن جودة الحياة المرتفعة تأتي من خلال تقبل أستاذ التعليم الثانوي المستخلف لذاته بسلبياتها و إيجابياتها ، فيؤدي ذلك وبقوة إلى نجاحه في تحقيق ذاته، وذلك بتوظيف كل ما يملك من قدرات وإمكانات للتميز والنجاح وتحقيق الأهداف ويصبح كما يريد أن يكون، وتحقيق الاستقلالية وتحمل المسؤولية، حيث أن التحاقه بالمدرسة كان بمثابة طموح سعى للوصول إليه وتحقيق ذاته من خلاله، لذلك يسعى أستاذ التعليم الثانوي المستخلف من خلال عمله إلى تحقيق مكاسب تنمي شخصيته أكثر، وتطور قدراته وإمكاناته في العمل المدرسي، وصولاً إلى تحقيق الشعور بالإنجاز والتفوق، وهذا من منطلق أن النجاح يعد وليداً للعمل الجاد، ونتاجاً للجهود المتواصلة، والمجاهدة في التنافس من أجل الوصول إلى معايير الامتياز، وهذا يرتبط بالقدرة للتغلب على الصعوبات والاحتفاظ بمعايير مرتفعة وتحسين الأداء والتنافس مع الآخرين إضافة إلى التطلع نحو المستقبل، وهذا ينعكس على معنى الحياة لديهم وهنا يكتمل احساسه بجودة الحياة. وعموماً هذه النتيجة تؤكد أن جودة الحياة تعبر عن شعور أستاذ التعليم الثانوي بالرضا والسعادة عن ذاته وحياته وبالتالي فإن هذه النتيجة تدل على أن أساتذة التعليم الثانوي بمختلف صفاتهم (مرسم، مستخلف، متربص) يسعون لتحقيق جودة الحياة وذلك من خلال تكيفهم النفسي مع الوسط المدرسي والعمل على تنمية مهاراتهم التدريسية لتحسينها مما يؤدي إلى رفع تقدير الذات لديهم، ويعتبرون أن العملية التعليمية والغرفة الصفية أهم مكان لتحقيق أهدافهم وذواتهم وبالتالي الشعور

بالإيجابية والصحة النفسية وإشباع حاجته النفسية و الاجتماعية عند اداء دوره الأسمى في المجتمع وهو تعليم الأجيال فهي مهنة مقدسة لأنها مهنة الرسل والأنبياء وذلك للارتقاء بالمجتمع، وهذا ما ينعكس على حياته ككل، فنجد في مؤسسات التعليم الثانوي الأستاذ مهما كانت صفته يعمل على الاستخدام الجيد وتوظيف إمكانياته الفكرية والإبداع، وإثراء وعيه حتى يتمكن من صقل عواطفه ومشاعره وقيمه الإنسانية، مما ينتج عنه جودة الحياة وجودة المجتمع.

خلاصة النتائج والاقتراحات:

بناء على المعالجات الإحصائية التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق مقياسي الحاجات الإرشادية وجودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية، وبعد تحليل النتائج ومناقشتها وانطلاقاً من الموروث النظري والدراسات السابقة التي وظفت في الدراسة والتي شملت متغيرات الدراسة تبين أن:

رصد الحاجات الإرشادية لأساتذة التعليم الثانوي أهمية بالغة وعملية ضرورية خلال مراحل عمل الأستاذ، لتحقيق التوافق النفسي والأكاديمي والاندماج الاجتماعي والتخفيف من الأعباء الصحية، وهذا ينعكس على جودة حياته في ضوء التغيرات والتحديات التي يواجهها خلال مسيرته المهنية والحياتية.

كما اتضح من خلال النتائج أن:

ترتيب الحاجات الإرشادية بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي جاء كالتالي: الحاجات الإرشادية الصحية في المرتبة الأولى ثم يليها في المرتبة الثانية الحاجات النفسية ثم الأكاديمية في الترتيب الثالث وفي الأخير الترتيب الحاجات الاجتماعية.

✚ يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض للحاجات الإرشادية.

✚ يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض في بعد الحاجات الإرشادية الصحية.

✚ يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض في بعد الحاجات الإرشادية الأكاديمية.

✚ يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض في بعد الحاجات الإرشادية الاجتماعية.

✚ يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى منخفض في بعد الحاجات الإرشادية النفسية.

✚ يتميز أغلبية أساتذة التعليم الثانوي بمستوى جودة حياة منخفض.

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين الحاجات الإرشادية وجودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي.

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين الذكور والإناث من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس الحاجات الإرشادية لصالح الإناث.

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين الذكور والإناث من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس جودة الحياة لصالح الذكور.

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين أساتذة التعليم الثانوي من لديهم أقدمية في الوظيفة (10 سنوات فأقل/أكثر من 10 سنوات) على مقياس الحاجات الإرشادية.

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين أساتذة التعليم الثانوي من لديهم أقدمية في الوظيفة (10 سنوات فأقل/أكثر من 10 سنوات) على مقياس جودة الحياة.

لا يوجد اختلاف دال إحصائي عند مستوى الدلالة في رتب درجات قياس الحاجات الإرشادية باختلاف صفة أستاذ التعليم الثانوي (متربص/مرسم/مستخلف).

يوجد اختلاف دال إحصائي عند مستوى الدلالة في رتب درجات قياس جودة الحياة باختلاف صفة أستاذ التعليم الثانوي (متربص/مرسم/مستخلف).

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية عن العديد من الدراسات السابقة الأجنبية والعربية وخاصة أن أغلب العينات التي طبقت عليه الدراسات السابقة كانت طلبة جامعيين وعينة الدراسة مرافقين ممتدرسين من جهة، وخصوصية المجتمع المحلي والمجتمع الجزائري وتنوع البيئات الثقافية من جهة أخرى.

ومن خلال النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة، أرادت الباحثة أن تقدم مجموعة من الاقتراحات والتوصيات التي رأتها بالغة الأهمية، للتخفيف من عبء مهنة التدريس وتحقيق التكيف النفسي في الوسط المدرسي، والتي تمثلت في:

- العمل على إشباع الحاجات الإرشادية المختلفة للأساتذة في مختلف الأطوار التعليمية، وذلك لتحسين جودة الحياة لديهم ولتحسين مردود العملية التربوية والتعليمية.

- على القائمين على الارشاد النفسي المدرسي في الثانويات بناء وتفعيل البرامج الارشادية الخاصة بالأساتذة انطلاقاً من الحاجات الإرشادية المدروسة.
- تنظيم برامج ودورات تدريبية إرشادية لتحسين جودة الحياة الوظيفية للأستاذ ولتنمية ومهارته وكفاءته لينعكس ذلك على جودة حياته العامة.
- إعادة النظر في نظام عمل وحدة الكشف والمتابعة وتخصيص جانب خدماتي للأساتذة لتسهيل الوصول للتدابير العلاجية.
- توسيع دائرة الاشتراك بين الخدمات الاجتماعية التابعة لقطاع التربية والمؤسسات الصحية العامة والخاصة وذلك لإشباع الحاجات الإرشادية الصحية للأستاذ.
- عقد ندوات تربوية إرشادية داخل وخارج المؤسسات التربوية بهدف توجيه وإرشاد الأساتذة لطرق تحقيق التوافق النفسي والتفاعل الاجتماعي السليم مع جميع أطراف العملية التربوية وتجويد الجانب الأكاديمي والتوعية الصحية، نظراً لأهمية هذه المقومات على جودة الحياة للأستاذ وبالتالي تحسين المردود التربوي.
- تخصيص أخصائي نفسي أو مرشد نفسي للأساتذة بهدف التعرف على حاجاتهم الإرشادية ومساعدتهم على تجاوز المشكلات المختلفة أو العراقيل التي تحول دون أداءهم لمهامهم بصورة إيجابية.
- تكثيف الدراسات المتعلقة بالجانب النفسي للأساتذة في مختلف الأطوار المدرسية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

❖ المراجع باللغة العربية:

- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف عبد الرحمن. (2010). الحاجات الإرشادية كما يقدرها الطلبة وأولياء أمورهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 11(2)، 233-262.
<http://search.shamaa.org/PDF/Articles/BAJepsc/14JepscVol11No2Y2010/9JepscVol11No2Y2010.pdf>
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف، وعربيات، أحمد عبد الحليم. (2009). *نظريات الإرشاد النفسي والتربوي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو حماد، ناصر الدين إبراهيم أحمد. (2018). جودة الحياة النفسية وعلاقتها بالسعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى عينة من طلبة جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز. *مجلة جامعة القدي المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 10(27)، 267-281.
<https://zenodo.org/records/2654292>
- أبو درويش، منى علي، والبعيرات، محمد أحمد، والمصباحين، منيرة محيل. (2020)، العلاقة بين المناخ الأسري السائد والحاجات الإرشادية لدى الطلبة المتفوقين في المدارس الحكومية في مدينة معان، *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، 6 (2)، 36 - 67.
https://journal.ahu.edu.jo/Admin_Site/Articles/Images/f84312d2-1ab6-481e-a539-e585b5e52c9c.pdf
- أبو حسونة، نشأت. (2016)، مشكلات الطلبة المتميزين في محافظة إربد في ضوء عدد من المتغيرات، *مجلة جامعة الخليل للبحوث*، 1 (11)، 159 - 187.
<https://search.emarefa.net/detail/BIM-795844>
- أبو زيتون، جمال عبد الله. (2014). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمشكلات والحاجات الإرشادية لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين في المدارس الخاصة بالمتفوقين. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 12(2)، 193-217.

- http://search.shamaa.org/PDF/Articles/SYAaujep/AaujepVol12No2Y2014/aujep_2014-v12-n2_193-217.pdf
- أبو سريع، أسامة سعد، وشوقي، ميرفت أحمد، وأنور، عبير محمد، ومرسي، صفاء إسماعيل. (2006). أثر برنامج تنمية المهارات الحياتية في تجويد الحياة لدى تلاميذ مدارس التعليم العام بالقاهرة الكبرى. ندوة علم النفس وجودة الحياة - جامعة السلطان قابوس، 205-228.
- أبو معال، محمد عبد الفتاح شحدة. (2018)، الحاجات الإرشادية لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك، مجلة دراسات في علوم التربية، 3(02)، 34-67.
- <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/53020>
- أحمد، سهير كامل محمد، وسليمان، شحاته سليمان محمد. (2002). تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.
- أحمد، سهير كامل. (2000). التوجيه والإرشاد النفسي. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب
- أحمد، عصام محمد علي، وحبيب، ماري عبد الله، وإبراهيم، فيوليت فؤاد. (2018). برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير الإيجابي لتحسين جودة الحياة وخفض قلق المستقبل لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية، 5(19)، 123-143.
- http://search.shamaa.org/PDF/Articles/EGBahtht/BahthtNo19P5Y2018/bahtht_2018-n19-p5_123-144.pdf
- إسماعيل، ميمي السيد أحمد، وإبراهيم، أسماء عبد الخالق كامل. (2023). البناء العاملي لمقياس الحاجات الإرشادية وعلاقته بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. المجلة العربية للقياس والتقويم، 4(7)، 265-308.
- https://ajme.journals.ekb.eg/article_276637_1c7feaeb5e53a47a50f305eb57a31f6d.pdf

- الأسطل، ضيف الله محمد. (2013). *الحاجات النفسية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية بمحافظة غزة "دراسة مقارنة بين المحرومين وغير المحرومين من الأم"*. [رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر - غزة].
- الأشول، عادل عز الدين. (2005). *نوعية الحياة من المنظور الاجتماعي والنفسي والطبي*. وقائع المؤتمر العلمي الثالث "الانماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة"، جامعة الزقازيق، مصر، 3-11.
- الأمين، سماح مصطفى. (2019). *الحاجات الإرشادية لطلاب السنة الاولى بكلية التربية جامعة بني سويف*. مجلة كلية التربية، 19(4)، 591-640.
- <https://search.emarefa.net/detail/BIM-1318359>
- البادري، سعود مبارك سالم. (2019). *جودة الحياة وتأثيرها على الاغتراب لدى المعلمين المغتربين في بعض المحافظات التعليمية بسلطنة عمان*. مجلة الواحات للبحوث والدراسات، 12(1)، 103-157.
- <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/90663>
- الببلاوي، إيهاب، وعبد الحميد، أشرف محمد. (2004). *التوجيه والإرشاد النفسي والمدرسي - استراتيجية عمل الاختصاصي النفسي بمدارس العاديين ونوي الاحتياجات الخاصة*. دار الزهراء.
- البركات، علي أحمد، والحكماني، ناصر علي. (2014). *الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعات الخاصة بسلطنة عُمان*. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 12(3)، 80-108.
- <https://search.emarefa.net/detail/BIM-668967>
- البلوي، سليمان يوسف سليمان. (2014). *الحاجات الارشادية لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الوجه*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة مؤتة.

- البيشي، غزيل حسين سعد. (2008). *الحاجات الارشادية لمعلمات رياض الاطفال في منطقة تبوك التعليمية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم التربوية - جامعة مؤتة بالأردن.
- البكوش، خيرية عبد الله. (2021)، *الحاجات الارشادية كما تدركها معلمات أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمركزي التوحد ومتلازمة داون صبراتة، المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية العجيلات والأول لقسمي التربية وعلم النفس واللغة العربية*، 291-309.
- الجهني، آلاء صالح، والقرني، علي حسن يعن الله. (2020)، *مستوى جودة الحياة بمدارس المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر منسوبيها، مجلة كلية التربية*، 31(123)، 313-372
- https://jfeb.journals.ekb.eg/article_166412_abf4dab7d0f3f53c63f1e21285c1969f.pdf
- الحربي، عبد الله بن مزعل، والنجار، أروى بنت يحيى. (2012). *الأداء المهني وعلاقته بجودة الحياة لدى معلمي التعليم العام بحفر الباطن. مجلة القراءة والمعرفة*، (131)، 38-68.
- الحسين، ريم إبراهيم. (2018). *الحاجات الإرشادية للفتيات المقبلات على الزواج: دراسة كيفية على جمعية تآلف بعنيزة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة القصيم.
- الحمد، نايف فدعوس، والحسن، عبد الرازق حسين. (2020). *الحاجات الإرشادية المهنية لدى عينة من طلبة الجامعة في الأردن. مجلة التربية*، 5 (187)، 333 - 352.
- https://jsrep.journals.ekb.eg/article_120703_4eb370d00c491e505e089c9bc3f43773.pdf
- الخطيب، صالح أحمد. (2003). *الارشاد النفسي في المدرسة، دار الكتاب*.
- الخلايلة، هدى أحمد والكيلاني، أنمار. (2017)، *أنموذج قيادي مقترح لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين في مديرية تربية الزرقاء الأولى، مجلة دراسات العلوم التربوية*، 44(44)، 25-42.

- <http://journals.ju.edu.jo/DirasatEdu/article/download/15610/7870>
- الخواجة، عبد الفتاح محمد سعيد، والشريفي، عبد السلام ناصر سعيد. (2021)، مسح الحاجات الارشادية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى عينة من الكوادر الدينية العاملة بوزارة الأوقاف والشؤون الدينية بمحافظة جنوب الباطنة، *مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع*، 2021 (65)، 368-351.
- <https://www.jalhss.com/index.php/jalhss/article/view/445/436>
- الدحدوح، حسني فؤاد. (2015)، *جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة وعلاقتها بمستوى أداءهم*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، قسم أصول التربية: كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.
- الدواش، فؤاد محمد. (2019)، *تحديد اولويات الحاجات الإرشادية لدى طلاب جامعة هليوبوليس. مجلة دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي*، (7)، 1 - 32.
- https://journals.ekb.eg/article_110818_5c06c73dc5043939c86fa3eac809af40.pdf
- الجديبي، بيان سامي. (2018)، *الحاجات الارشادية لدى طالبات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن في المرحلة الابتدائية بجدة*، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 7 (27)، 148 - 108.
- https://sero.journals.ekb.eg/article_91428_de3a64e332e8aefe670391b90d7fd33e.pdf
- الجدعاني، رانيا حمود صويلح، والكشكي، مجدة السيد علي. (2023)، *النوع كمتغير للعلاقة بين الحاجات النفسية وجودة الحياة لدى عينة من طلبة الجامعة ذوي الاعاقة*، *المجلة العربية لعلوم الاعاقة والموهبة*، (27)، 248 - 199.
- https://jasht.journals.ekb.eg/article_306815_92317ab86a5a12bc1c1395007cfaf494.pdf

- الراجحي، دعاء السيد محمد. (2017). عوامل جودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة القاهرة: دراسة حالة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (92)، 206-181.

https://journals.ekb.eg/article_148517_7e7995c24f92ea60522579d1e0144023.pdf

- الرويلي، فهد فرحان. (2010). *الحاجات الإرشادية لطلاب الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة مؤتة، الأردن.

- الريماوي، سمير عبد الكريم، وعربيات، أحمد عبد الحليم. (2014)، *الحاجات الإرشادية للطلبة المتفوقين والموهوبين في المراكز الريادية في محافظة البلقاء وعلاقتها ببعض المتغيرات*. *مجلة العلوم التربوية*، 2 (22)، 219 - 195.

http://search.shamaa.org/PDF/Articles/EGJes/JesVol22No2P1Y2014/jes_2014-v22-n2-p1_195-219.pdf

- الزيادات، مريم، والشريفين، أحمد. (2019)، *القدرة التنبؤية لإشباع الحاجات النفسية الأساسية بالسعادة لدى الطلبة في مرحلة المراهقة المتأخرة*. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، 4 (24)، 116 - 81.

- الزعبي، أحمد محمد. (1994). *الارشاد النفسي - نظرياته، اتجاهاته، مجالاته*. الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.

- السيد، سماح السيد محمد. (2018). *تحسين جودة الحياة الوظيفية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء مدخل الإدارة بالمشاركة*. *مجلة كلية التربية*، 33 (1)، 248-290.

https://muja.journals.ekb.eg/article_110084_3342c9a0eff575f78df7300483815324.pdf

- الشاوي، سعاد سبتي عبود. (2012). *الحاجات الإرشادية وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية التربية الرياضية للبنات*. *مجلة الرياضة المعاصرة*، 11 (6)، 498-481.

<https://www.iasj.net/iasj/download/d1bd0e53d1e2cc77>

- الشرقاوي، خليل. (2004). علم الصحة النفسية، دار النهضة العربية.

- الشكري، حمود بن عبد الله، والسعدية، حمدة بنت حمد. (2016). مستوى الحاجات الإرشادية لدى طلبة كليات العلوم التطبيقية الواقع والمأمول. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 17(1)، 234-265.

<https://search.emarefa.net/detail/BIM-815557>

- الشراب، ساميا فرحان عبد الرحمن. (2020)، جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي ومعلمات العلوم في لواء وادي السير بمحافظة العاصمة الأردنية، المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية، (23)، 1-24.

<https://n9.cl/eunaz>

- الشرايعة، عوده محمد عبد الله. (2021). بناء مقياس جودة الحياة لدى المعلمين والمعلمات العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5 (46)، 124-145.

<https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps/article/view/4407/4166>

- الشنفري، أمل. (2006). دور وزارة التنمية الاجتماعية في تحسين جودة الحياة الأسرية العمانية. ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط (17-19) ديسمبر.

- الصمادي، أحمد عبد المجيد، ومرعي، نوال محفوظ صالح. (2012). الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا. مجلة جرش للبحوث والدراسات، 14(2)، 10-66.

<https://search.emarefa.net/detail/BIM-337381>

- الصقيه، الجوهرة إبراهيم. (2013)، الحاجات الإرشادية لطلبات كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وعلاقتها بالمستوى الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14(1)، 433-461.

<http://search.shamaa.org/PDF/Articles/BAJepsc/25JepscVol14No1Y2013/14JepscVol14No1Y2013.pdf>

- الضامن، منذر عبد الحميد، وسليمان، سعاد بنت محمد بن علي. (2007). الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 8(4)، 161-178.
- <https://search.emarefa.net/detail/BIM-1327223>
- الطائي، ايمان محمد حمدان. (2016). دور الارشاد النفسي في تحقيق جودة الحياة بالمجتمع المعاصر. *مجلة مركز البحوث التربوية والنفسية*، 48(4)، 173-196.
- <https://www.iasj.net/iasj/download/e2c8eb237e9ceb42>
- الطراونة، إيهاب محمد ممدوح. (2015)، *الحاجات الإرشادية للطلبة الأردنيين والسوريين وواقع الخدمات الإرشادية في مدارس لواء المزار الجنوبي*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة، عمان، الأردن.
- الطيب، محمد عبد الظاهر. (2001). *تيارات جديدة في العلاج النفسي*. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- العارف، ليلي. (2015). الحاجات الإرشادية لدى طلاب كلية الآداب بالجامعة الأسمرية. *مجلة المعرفة*، 3(3)، 41-60.
- العاني، مها عبد المجيد جواد، والغافري، حمد بن حمود بن سليمان. (2019). الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 139(1)، 174-216.
- <http://iaepj.com/uploads/pdf/139.pdf>
- العبروزي، ربيع، وبلخوخ، سميرة. (2016). الحاجات الارشادية لدى معلمي التعليم الابتدائي: دراسة ميدانية بابتدائيات مدينة المسيلة - الجزائر. *مجلة الفتح*، 12(66)، 271-295.
- <https://search.emarefa.net/detail/BIM-798659>
- العثمان، محمود عبد الله، ودندي، إيمان. (2021). جودة الحياة وعلاقتها بمستوى ممارسة النشاط البدني والرياضي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، 37(2)، 318-348.

- العامرية، منى بنت عبد الله بن نبهان. (2014). أبعاد مفهوم الذات لدى العاملات وغير العاملات، وعلاقته بمستوى الضغوط النفسية والتوافق الأسري بمحافظة الداخلية، [رسالة ماجستير]، جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- العمري، عبد الخالق رجب سالم. (2023)، الحاجات الارشادية من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، مجلة الارشاد النفسي، 4 (75)، 171 - 205.
- https://cpc.journals.ekb.eg/article_323004_a8bb06664902f8ad3f18af1256959458.pdf
- العمري، محمد سعيد، واليافي، رندة سلامة. (2017)، أثر عناصر جودة الحياة الوظيفية على أداء الموظف العام: دراسة تطبيقية على موظفي الخدمة المدنية في المملكة العربية السعودية، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 13(1)، 65-94
- <https://academia-arabia.com/ar/reader/2/99133>
- العواد، فواز، ويوسف، باسم، والشيخ، هشام. (2021)، واقع الحاجات الارشادية في الأزمات لدى طلاب جامعة حلب في المناطق المحررة، مجلة نبيان للعلوم التربوية والاجتماعية، 1(2)، 39 - 72.
- العيمش، محمد. (2021). منهجية أو طريقة تطبيق المناهج العلمية في العلوم الاجتماعية. مجلة أفانين الخطاب، 1(2)، 53-84.
- <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/183977>
- العجوري، أحمد حسين إبراهيم. (2013). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة لدى المعلمين والمعلمات بمحافظة شمال غزة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الأزهر - غزة، كلية التربية.
- الفزارية، منال خصيب، والشوربجي، سحر أحمد. (2021)، الحاجات الإرشادية لطلبة الجامعة من ذوي الإعاقة بسلطنة عمان وعلاقتها بالتوافق الأكاديمي: دراسة نوعية، مجلة الدراسات التربوية والنفسية. 15 (01)، 66-81.

http://search.shamaa.org/PDF/Articles/MKJepst/JepstVol15No1Y2021/jepst_2021-v15-n1_066-081.pdf

- القضيعين، محمد عبد الله، وفايد، فريد علي محمد، والبدالي، عبد المريد قاسم.

(2015). إشباع الحاجات الإرشادية وعلاقته بكل من الرضا عن الله؛ الأكاديمي

ودافعية الإنجاز الدراسي لدى طاب الجامعة. مؤتمر الارشاد الأكاديمي، جامعة الملك

عبد العزيز، 284-297.

- القعدان، فراس بن ياسين. (2018). مدى توافر الحاجات الإرشادية لدى طلبة جامعة

حائل في ضوء بعض المتغيرات. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، 13،

121-152.

- <https://search.emarefa.net/detail/BIM-923468>

- الكاديكي، فتحية إحطية. (2021). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي

لدى معلمي المدارس الثانوية في مدينة بنغازي. مجلة كلية التربية العلمية، (9)، 22-

60.

<https://journals.uob.edu.ly/FESJ/article/view/786/585>

- الكرخي، خنساء خلف نوري رحيم. (2011). جودة الحياة لدى المرشدين التربويين

وعلاقتها بالنكاء الانفعالي. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية الأساسية،

جامعة ديالى.

- الكساسية، هاشم. (2018)، الحاجات الارشادية وعلاقتها بالأفكار السلبية والتكيف لدى

طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة، [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية،

جامعة مؤتة.

- المالكي، حنان عبد الرحيم عبد الله. (2011). الاكتئاب والمعنى الشخصي وجودة الحياة

النفسية لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات.

مجلة كلية التربية، 3(145)، 243-287.

- المحادين، يحيى أحمد سليم. (2023)، *الحاجات الارشادية لدى الطلبة المستجدين في جامعة مؤتة: دراسة مقارنة*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن
- المشوط، مريم سعد فهد؛ وسليمان، شريف عبد الله، والمحيلي، عبد العزيز سعود، وهلال، محمد سعيد عبد المطلب. (2022). *جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المدارس الثانوية بدولة الكويت بين الواقع والمأمول*. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 46(3)، 201-231.
- https://jfees.journals.ekb.eg/article_248368_2d20d859278dea5a9f96b5f63f9fac1a.pdf
- المطوع، عبد العزيز بن صالح. (2015)، *دراسة مقارنة بين طلاب وطالبات جامعة الدمام في الحاجات الإرشادية والتدريبية*. مجلة سلوك، 2(1)، 156 - 182.
- <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/11697>
- المطيري، معصومة سهيل. (2005). *الصحة النفسية مفهومها اضطراباته*. الكويت: مكتبة الفلاح.
- المعيني، ميسون كريم. (2002). *التحصيل الدراسي وعلاقته بسلوك العزلة والحاجات الارشادية للطالبات في مدارس المتميزات وأقرانهم في المدارس الاعتيادية الأخرى*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة بغداد.
- المغيضب، عبد العزيز. (1992). *الارشاد النفسي والتربوي - أهميته ومدى الحاجة اليه في المدرسة الابتدائية في قطر*. مجلة مركز البحوث التربوية، 2(2)، 67-129.
- <https://qspace.qu.edu.qa/bitstream/handle/10576/8140/059202-0003-fulltext.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- المنصور، محمد. (1996). *الرضا في العمل لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة بغداد - العراق.

- المومني، فاطمة أحمد. (2014). الاحتياجات الإرشادية لطلبة تخصص معلم الصف في جامعة جرش من وجهة نظرهم وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية للبنات*، 25(3)، 716-727.
- <https://www.iasj.net/iasj/download/b2c95eb98ef359e8>
- المومني، ليلى محمود محمد. (2021)، جودة الحياة وعلاقتها بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى معلمي وزارة التربية والتعليم في محافظة عجلون - الأردن، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(50)، 158-176.
- <https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps/article/view/4514/4267>
- النادري، سعود بن مبارك سالم. (2019). جودة الحياة وتأثيرها على الاغتراب لدى المعلمين المغتربين في بعض المحافظات التعليمية بسلطنة عمان. *مجلة الواحات للبحوث والدراسات*، 12(1)، 103-157.
- <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/90663>
- النجار، يحيى محمود، والطلاع، عبد الرؤوف. (2015)، التفكير الايجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية بمحافظة غزة، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)*، 29 (02)، 209 - 246
- <https://repository.najah.edu/server/api/core/bitstreams/5016911a-bd4a-439c-892b-2954378b1c2e/content>
- الهنداوي، محمد حامد إبراهيم. (2010). الدعم الاجتماعي وعلاقته بمستوى الرضا عن جودة الحياة لدى المعاقين حركياً بمحافظة غزة. [رسالة ماجستير]، كلية التربية - جامعة الأزهر بغزة.
- ابراهيم، محمد علي. (2013). جودة الحياة وعلاقتها بقوة الأنا لدى مدرسي التربية الرياضية. *مجلة الفتاح*، (54).
- <https://www.iasj.net/iasj/download/aa70594de6a376af>

- أبو يونس، إيمان محمود. (2013)، *الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة خان يونس*، [رسالة ماجستير]، الجامعة الإسلامية، غزة. <https://n9.cl/rhiri>
- بدوي، زينب، ودبار، حنان. (2022)، *مستوى الحاجات الإرشادية في ضوء بعض المتغيرات لدى أساتذة التعليم الابتدائي (دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمقاطعة تماسين ولاية تفرت)*، *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*، 6 (3)، 171-188.
- <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/204590>
- بعلي، مصطفى، وجعلولي، يوسف. (2018). *مستوى جودة الحياة لدى طالبات جامعة المسيلة دراسة ميدانية على عينة من طالبات قسم علم النفس بجامعة المسيلة الجزائر*. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، 3(1)، 413-431.
- <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/56599>
- بكر، جوان إسماعيل. (2013). *جودة الحياة وعلاقتها بالانتماء والقبول الاجتماعيين*، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- بلان، كمال يوسف. (2007). *نظريات الإرشاد النفسي*. منشورات جامعة دمشق.
- بلحاج، فروجة. (2011). *"التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي"*، [رسالة ماجستير]، الجزائر: جامعة مولود معمري تيزي-وزو. <https://ar.islamway.net/book/9339>
- بزيار يمينة . بن لعربي مختارية (2021). *الضغط النفسي لدى النساء العاملات*، *مجلة طبنة للدراسات العلمية الأكاديمية*، 04(03)، 1001-1013.
- <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/173147>
- بلقاسم، خيالي، وبورقده، صغير. (2021). *قيم العمل وعلاقتها بجودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي: دراسة ميدانية بثانويات آفلو الجزائر - الآغواط*. *مجلة آفاق للعلوم*، 6(4)، 263-275.
- <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/162852>

- بن عامر، وسيلة وطاع الله، حسينة. (2016)، الحاجات الارشادية للمراهق والشباب الكفيف، مجلة دفاتر المخبر، 11 (02)، 153 - 170
<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/81191>
- بورزق، يوسف، وأم الخيوط، إيمان. (2018). واقع جودة الحياة في العمل لدى أساتذة التعليم الثانوي في ضوء بعض المتغيرات. ومجلة دراسات وأبحاث، (33)، 683-692.
<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/68410>
- بوطبال، سعد الدين. (2013). دراسة تحليلية للحاجات الإرشادية لدى طلاب الجامعة. مجلة الشباب والمشكلات الاجتماعية، 1(1)، 44-69.
<https://www.univ-soukahrass.dz/wpuploads/eprints/2013-conf-2-608d8.pdf>
- بوضياف، نادية، ومخلوفي، فاطمة. (2015)، توقعات مربّي ذوي الاحتياجات الخاصة (الإعاقة الذهنية) وإدارة الصف التعليمي، مجلة التربية، (185)، 83 - 116
- جابر، جابر عبد الحميد. (1990). نظريات الشخصية البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث والتقويم. القاهرة: دار النهضة العربية.
- جابر، عبد الحميد جابر. (1990). نظريات الشخصية. القاهرة: دار النهضة العربية.
- جبريل، عماد محمد. (2007). جودة الحياة وبعض المتغيرات الشخصية لدى فئتين من الألم المزمن مقارنة بأصحاء. [رسالة ماجستير غير منشورة] - كلية التربية، جامعة المنوفية.
- ججيقة، قزوي. (2016). الحاجات الارشادية للطلبة الجامعيين في الجزائر وعلاقتها ببعض أساليب المعاملة الوالدية. مجلة المرشد، 6(1)، 56-76.
<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/32960>
- جسام، سناء أحمد. (2009). فاعلية برنامج ارشادي عقلاني انفعالي لتحسين جودة الحياة وبعض المتغيرات المرتبطة بها لدى عينة من المسنين. [رسالة دكتوراه]، كلية التربية - الجامعة المستنصرية.

- جمال، نغم سليم. (2016). جودة الحياة وعلاقتها بالحاجات الإرشادية لدى طلبة المرحلة الثانوية. [رسالة ماجستير]، جامعة دمشق.
<http://mohe.gov.sy/master/Message/Mc/nagham%20jamal.pdf>
- جمل الليل، محمد جعفر محمد. (2002). المساعدة الإرشادية النفسية، جدة: الدار السعودية.
- جمل الليل، محمد جعفر. (2012). دراسة بعض الحاجات الإرشادية لطلاب وطالبات جامعة الخليج العربي. مجلة العلوم التربوية، 13(3)، 135-164.
<http://search.shamaa.org/PDF/Articles/BAJepsc/23JepscVol13No3Y2012/5JepscVol13No3Y2012.pdf>
- جميل، سمية طه، وعبد الوهاب، داليا خيرى. (2012). جودة الحياة في ضوء بعض الذكاءات المتعددة لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من تخصصات مختلفة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 22(2)، 68-105.
https://journals.ekb.eg/article_50826_f18d3fb2291ca887000fdfb99011a3cc.pdf
- جنيدى، أحمد فوزى. (2018)، جودة الحياة المدرسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة وعلاقتها بالمرونة النفسية والسلوك الإيجابي لديهم، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 17(1)، 173-209
<https://www.sharjah.ac.ae/en/Research/spu/JournalHSS/Documents/V17/Issue1/A/7.pdf>
- حافظ، عبد الحكيم رضوان سعيد، وبرقعان، أحمد محمد أحمد. (2002). الرضا عن جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي بجمهورية مصر العربية. المؤتمر العلمي السابع: جودة التعليم في المدرسة المصرية: التحديات - المعايير - الفرص، ج 1، طنطا - جامعة طنطا، كلية التربية، 295-322.

- حمزة، فاطيمة. (2018). تقنين مقياس جودة الحياة المختصر الصادر عن منظمة الصحة العالمية (WHOQOL-BREF) على عينات من البيئة الجزائرية. مجلة العلوم الاجتماعية، 7(31)، 139-157
<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/65968>
- حموري، محمد أحمد. (2020). الحاجات الإرشادية لطلاب الكليات العلمية والسنة التحضيرية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. المجلة السعودية للعلوم النفسية: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (65)، 47-66.
- حوحو، جميلة، ويحياوي، نجا. (2022). جودة الحياة في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة: دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي لولاية بسكرة. مجلة دفاتر المخبر، 17(2)، 69-86.
<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/214432>
- خرموش، سميرة. (2023). الإحساس بجودة الحياة وعلاقتها بالنظرة التفاؤلية أو التشاؤمية وأثرها على الصحة النفسية. مجلة العلوم الإنسانية، 34(2)، 335-354.
<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/221342>
- خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000). الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- رضوان، فوقيه حسن عبد الحميد. (2006). علم النفس التطبيقي وجودة الحياة. ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط (17-19) ديسمبر.
- رمضان، هادي صالح. (2013). الحاجات الإرشادية لدى طلبة كلية التربية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 12(3)، 111-142.
<https://www.iasj.net/iasj/download/6f3b9827e640671b>

- ريغي، عقيلة. (2021). الحاجات الإرشادية لطلبة الجذع المشترك علوم اجتماعية: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة محمد لمين دباغين سطيف2. مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والانسانية، 5(2)، 234-260.
<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/170029>
- سالم، عزي أحمد زيد. (2022). الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة إقليم سبأ. المجلة العلمية لجامعة إقليم سبأ، 3(1)، 205-236.
<http://sj.usr.ac/index.php/files/article/view/46/41>
- فاضل، سعدية ، وسعادي، وردة. (2022). نوعية الحياة وعلاقتها بمؤشرات الرفاهية لدى أساتذة التعليم الثانوي. مجلة دراسات نفسية وتربوية، 38(01)، 72-86.
<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/204648>
- سليمان، حنان مجدي صالح. (2009). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى مرضى السكر. [رسالة ماجستير]، كلية التربية - جامعة الزقازيق.
http://srv4.eulc.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=PublicDrawThesis&BibID=10731769
- سليمان، شاهر خالد. (2010). قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها. مجلة رسالة الخليج العربي، 31(117)، 117-155.
- شارب، محمد علي محسن. (2019). أثر برنامج لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي في أبعاد جودة الحياة لدى طلاب جامعة عمران بالجمهورية اليمنية في ضوء أنموذج مسارات القدرة الاستجابية. [رسالة دكتوراه]، كلية الدراسات العليا للتربية - جامعة القاهرة.
http://search.shamaa.org/PDF/Dissertation/EgCU/cu-ies_2019_307397_sharebm_authsub.pdf

- شعيب، عبد الله، ويحيى، بشلاغم. (2017). جودة الحياة من منظور مدرسي التعليم الثانوي: دراسة ميدانية على عينة بولاية تلمسان. *مجلة عالم التربية*، (28)، 549-562.

- شيخي، مريم. (2014). *طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة دراسة ميدانية في ظل بعض المتغيرات*. [رسالة ماجستير]، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية - جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان، الجزائر.

[http://dspace.univ-](http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/5683/1/CHIKHI%20Meriem.pdf)

[tlemcen.dz/bitstream/112/5683/1/CHIKHI%20Meriem.pdf](http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/5683/1/CHIKHI%20Meriem.pdf)

- شقيرات، فاطمة أحمد هارون. (2020)، *الحاجات الإرشادية للطلبة اللاجئين المتسربين من المدرسة من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الأردن.

- صبحي، علي. (2011). *الحاجات الإرشادية وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى الطلبة في درس الجمناسك*. *مجلة علوم التربية الرياضية*، 4(1)، 54-78.

<https://www.researchgate.net/publication/325131093>

- طوبال، فطيمة، ونجبية، بكيري. (2018)، *الكفاءة الوجدانية للمعلم وعلاقتها بجودة الحياة في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، السن، الحالة الاجتماعية، سنوات الأقدمية، مكان العمل)*، *مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية*، 9(3)، 124 - 150

<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/65796>

- عاشور، نيللي السيد الرفاعي. (2006). *رؤية مستقبلية لتحديث برامج تدريب معلمي المرحلة الثانوية عن بعد*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية - جامعة المنصورة.

- عباسي، سعاد، وخوان، أمينة. (2019). *الحاجات النفسية والإرشادية للطلبة الجامعيين ومدى استجابة المرافقة البيداغوجية لها: دراسة ميدانية بجامعة المدية*. *مجلة أنسنة للبحوث والدراسات*، 10(1)، 59-76.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/95321>

- عبد الخالق، أحمد محمد. (2017). الحاجات الإرشادية لعينة من المسنين الكويتيين. *مجلة العلوم الاجتماعية*، 45(1)، 11-32.
- <https://www.researchgate.net/publication/324080620>
- عبد الرحمن، محمد السيد. (1998). *نظريات الشخصية*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- عبد الفتاح، فوقية أحمد السيد، وحسين، ومحمد حسين سعيد. (2006). *العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية المنبئة بجودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمحافظة بني سويف*. المؤتمر العلمي الرابع: دور الأسرة ومؤسسات المجتمع المدني في اكتشاف ورعاية ذوي الحاجات الخاصة، كلية التربية - جامعة بني سويف، 3-4 مايو، 187-270.
- http://www.gulfkids.com/pdf/family_saobat.pdf
- عبد الفهيم، أحمد مجاور. (2015). *دراسة تحليلية للحاجات الإرشادية لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية باستخدام السلوب الإحصائي (التحليل البعدي)*. المؤتمر الدولي الاول لكلية التربية - جامعة الباحة (التربية آفاق مستقبلية) ، 2، 482-500.
- عبد القادر، صبحية أحمد. (2022). *الحاجات الإرشادية لدى المراهقين بالمجتمع المصري: دراسة في إطار الفروق - العلاقات - التنبؤ*. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 11(1)، 1-21.
- http://search.shamaa.org/PDF/Articles/JOIjeps/IjepsVol11No1Y2022/ijeps_2022-v11-n1_001-020.pdf
- عبد الكريم، حبيب مجدي. (2006). *فعالية استخدام تقنيات المعلومات في تحقيق أبعاد جودة الحياة لدى عينات من الطلاب العمانيين*. ندوة علم النفس وجودة الحياة - جامعة السلطان قابوس - عمان، 79-100.
- عبد الله، هشام إبراهيم. (2008). *جودة الحياة لدى عينة من الراشدين في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية*. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، 14(4)، 137-180.
- <https://yarab.yabesh.ir/yarab/handle/yad/142610>

- عبد المعطي، حسن مصطفى. (2005). الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر. ورقة عمل - المؤتمر العلمي الثالث للإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة. من 15 إلى 16 مارس، جامعة الزقازيق، 13-23.
- عبد الهادي، شيماء السيد محمد عطية. (2023). تلبية متطلبات جودة الحياة: مدخل لتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس لأدوارهم الجديدة. مجلة دراسات تربوية ونفسية، (122)، 299-363.
- عثمان، عبد الرحمن صوفي؛ وعبد الله، محمود محمد إبراهيم. (2017). جودة الحياة المدركة وعلاقتها بمواجهة المشكلات الاجتماعية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس: دراسة تنبؤية. مجلة العلوم التربوية، 25(2)، 2-56.
- http://search.shamaa.org/PDF/Articles/EGJes/JesVol25No2P3Y2017/jes_2017-v25-n2-p3_001-056.pdf
- عثمان، عابد، ومرنيز، عفيف. (2019). البنية العاملية لمقياس جودة حياة العمل لدى المعلمين. مجلة دراسات نفسية وتربوية، 12(2)، 157-174.
- <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/96394>
- عفيصان، مجرن دراك حاكم بندر. (2016)، الحاجات الارشادية للطلبة الموهوبين في دولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات، [رسالة ماجستير]، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، عمان.
- علي، علاهن محمد، ومهدى، أريج حازم. (2018). الحاجات الارشادية لكبار السن : المتقاعدين نموذجاً. مجلة أكاديمية شمال أوروبا المحكمة للدراسات والبحوث، 1(2)، 2-30.
- <http://neacademys.com/externalUploads/1SA2%20-.pdf>
- عليان، وفاء. (2014)، الجمود الفكري وقوة الأنا وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات الجامعة بمحافظات غزة، [رسالة ماجستير]، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين

- عمار، إيمان حمدي محمد؛ إبراهيم، سماح حلمي يس. (2013). درجة ممارسة مشرف التربية العملية لمهارة الاتصال الشفوي من وجهة نظر طلبة كلية التربية النوعية جامعة المنوفية. *مجلة رابطة التربية الحديث*، 6(18)، 121-25.
- <https://yarab.yabesh.ir/yarab/handle/yad/224245>
- عسيري، عبد اللطيف يحيى عبده، والذيابي، يوسف هزال. (2022)، الاحتراق النفسي وعلاقته بجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي الاعاقة الفكرية بمدينة جدة في ضوء رؤية 2030، *مجلة كلية التربية*، 119(1)، 1021 – 1070
- https://maed.journals.ekb.eg/article_278309_00321594e56ccd79746ac6b76e752e75.pdf
- عوض، حسني. (2016)، الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في ضوء متطلبات تنمية المجتمع وتصور مقترح لاستحداث دائرة للإرشاد الأكاديمي في الجامعات العربية. *مجلة جرش للبحوث والدراسات*، 1 (17)، 617-646.
- <https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-684297>
- غريب، حامد سامي حامد، وعامر، عبد الناصر السيد. (2021). الصدق البنائي لمقياس جودة الحياة. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، 50(5)، 45-61.
- https://jfes.journals.ekb.eg/article_173719_eaa948a8d7f9e52dc8d21a4995927249.pdf
- غشير، نادية سعد خليفة. (2022)، الحاجات الإرشادية لدى طالبات قسم رياض الأطفال بكلية التربية قصر بن غشير، *مجلة الأستاذ*، 23(2)، 129 – 149.
- https://uot.edu.ly/downloadpublication.php?file=Bk3_MoPZ20391678293674_pub.pdf
- فايد، فريد علي. (2015)، إشباع الحاجات الإرشادية وعلاقته بكل من الرضا عن الإرشاد الأكاديمي ودافعية الإنجاز الدراسي لدى طلاب الجامعة (تصور مقترح من منظور خدمة الفرد لإشباع الحاجات الإرشادية لطلاب الجامعة)، *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية*، 1 (39)، 72 – 150.

- قاجة، كلثوم؛ وقاجة، رقية. (2022). مستوى الحاجات الإرشادية لدى تلاميذ التعليم الثانوي بالشلف، *مجلة العلوم الاجتماعية*، 16(02)، 139-153.
<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/201829>
- قطامي، يوسف محمود. (2009). *مدخل إلى علم النفس*. عمان: دار الفكر للتوزيع والنشر.
- لبسيس، عماد؛ والجومي، محمد. (2020). *واقع جودة حياة العمل بمؤسسات التعليم الثانوي كما يدركه الأساتذة: دراسة على عينة من مؤسسات التعليم الثانوي لمنطقة تقرت -الجزائر*. أعمال الملتقى الوطني: *جودة الحياة والتنمية المستدامة في الجزائر - الأبعاد والتحديات*، مج 1، الوادي: جامعة الشهيد حمة لخضر - مخبر اقتصاديات الطاقات المتجددة ودورها في تحقيق التنمية المستدامة ومركز فاعلون للبحث في الأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية والإنسانية، 103-116.
<https://dspace.univ-eloued.dz/server/api/core/bitstreams/057775fd-2b40-4b33-893e-70ea9ef6962f/content>
- قمر، مجذوب أحمد محمد أحمد. (2016)، *الحاجات الإرشادية النفسية والاجتماعية لدى طلبة جامعة دنقلا بجمهورية السودان في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، 4 (01)، 7-20
<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/70282>
- لزعر، خيرة، ونيس، حكيمة. (2015). *الحاجات الإرشادية لمعلمي الابتدائي خرجي المدارس العليا. مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، (7)، 197-216.
<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/33893>
- ماهر إسماعيل صبري، محمد يوسف. (2010). *المدخل للمناهج وطرق التدريس*، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، توزيع جمهورية مصر العربية، مملكة السعودية
- مبارك، بشرى عناد. (2010). *جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخرات عن الزواج. مجلة كلية الآداب*، (99)، 714-771.
<https://platform.almanhal.com/Files/2/125469>

- متولي، رائد حسين، وشوكت، عواطف ابراهيم، وشاهين، هيام صابر. (2018)، الأمن النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة، *مجلة البحث العلمي في التربية*، 19(05)، 271-299
- earch.shamaa.org/PDF/Articles/EGBahtht/BahthtNo19P5Y2018/bahtht_2018-n19-p5_271-300.pdf
- محمد عبد السلام (2020). *مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والانسانية*، مكتبة نور.
- محمد، فواظمية. (2017)، واقع جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي: دراسة ميدانية بالمؤسسات التربوية للتعليم الابتدائي بولاية مستغانم، *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*، 9(31)، 451-462.
- <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/78561>
- محمد، علي مؤيد، ومحمد، محمود علي. (2018)، ظروف بيئة العمل التربوية وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية " دراسة ميدانية لدى المعلمين في مرحلة التعليم الثانوي بمدارس محافظة دمشق، *مجلة جامعة حماة*، 1(3)، 93-115
- <https://hama-univ.edu.sy/ojs/index.php/huj/article/view/75/64>
- محمود، هويدة حنفي، والجمالي، فوزية عبد الباقي. (2010). *فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا*. *مجلة الأكاديمية الأمريكية للعلوم والتكنولوجيا (أماراباك)*، 1(1)، 61-115.
- https://amarabac.org/wpcontent/uploads/2020/06/Dr._Huwaيدا.pdf
- مخلوفي، سعيد. (2017). واقع الحاجة إلى الإرشاد الأكاديمي لدى طلبة السنة الاولى - جذع مشترك بجامعة باتنة بالجزائر. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي*، 10(28)، 183-200.
- <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/40210>
- مزيد، زينب خنجر. (2018)، الضغوط المهنية وعلاقتها بجودة الحياة لدى معلمات رياض الأطفال، *المجلة الجزائرية للعلوم الاجتماعية والانسانية*، 6(2)، 106-122
- <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/73461>

- مصطفى، سناء جميل محمد. (2022)، الحاجات الارشادية لدى طلبة جامعة حفر الباطن في ضوء عدة متغيرات، مجلة دراسات في العلوم الانسانية والاجتماعية، (1)5، 62 - 91.

<https://research.ebsco.com/c/ylm4lv/viewer/pdf/tbgywfefhr>

- معوض، دينا صلاح الدين إبراهيم. (2017). جودة الحياة المدركة وعلاقتها بالكمالية المعرفية لدى طلاب كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة تطوير الأداء الجامعي، (2)5، 107-149.

https://jpubd.journals.ekb.eg/article_95413_8532cb9f58a33e07116ca1612a510a1b.pdf

- ملحم، سامي محمد. (2001). الارشاد والعلاج النفسي الأسس النظرية والتطبيقية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- منسي، محمود عبد الحليم، وكاظم، علي مهدي. (2010). تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في سلطنة عمان. مجلة الأكاديمية الأمريكية للعلوم والتكنولوجيا (أمارياك)، (1)1، 41-60.

<https://abhathna.com/files/maqa/1157.pdf>

- نعيصة، رغداء علي. (2012). جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، (1)28، 145-181.

<https://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/145-181.pdf>

- نوري، أحمد محمد، ويحيي، اياد محمد. (2008). الحاجات الإرشادية (نفسية - اجتماعية - دراسية) لدى طلبة جامعة الموصل. مجلة التربية والعلم، (3)15، 294-

<https://www.iasj.net/iasj/download/aff3ce8b288b73e8.321>

- نيس، حكيمة. (2015)، الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق النفسي والرضا عن الدراسة لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، (5)3، 79 - 103

<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/36060>

- هاشم، سامي محمد موسى. (2001). جودة الحياة لدى المعوقين جسمياً والمسنين وطلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي*، 9(13)، 125-180.
- هربكش، مسعود، وحديد، مختار. (2020)، أثر جودة حياة العمل في سلوك المواطنة التنظيمية للعاملين بالسلك شبة الطبي بمستشفى محمد الصديق بن يحيى - جيجل، *مجلة دراسات العدد الاقتصادي*، 11(02)، 305-321.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/117143>

- هريدي، عادل محمد. (2011). *نظريات الشخصية*. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر.
- يحيى، عبد الحفيظي. (2016). *تقنين مقياس جودة الحياة لمحمود منسي وعلي كاظم على الطلبة الجامعيين دراسة ميدانية بجامعة الجلفة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة قاصدي مرباح / ورقلة.

<https://dspace.univouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/11091/3/abdelhafidi-yahia.pdf>

- يقاش نعيمة، فرفار مجال. (2022)، *العلاقة التربوية بني المعلم والمتعلم ودورها في تفعيل العملية التعليمية التعليمية*. *مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية*، 13(02)، 502-525.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/206267>

❖ باللغة الأجنبية:

- Al-khanji, K. M. F. (2004). *Psychological, vocational, and academic counseling needs of college students at the State of Qatar and the contributions of gender and citizenship status variables* (Doctoral dissertation, Temple University)
- Al-Momani, M., Alhamad, N. F., & Al-Azam, A. A. N. (2018). The Vocational and Psychological Guiding and Counseling Needs of Students at Al-Balqa Applied University. *Review of European Studies*, 10(2), 175-189.

<https://ccsenet.org/journal/index.php/res/article/download/75394/41606>

- Aluede, O., Imhonde, H. & Eguavoen, A. (2006). Academic Career & Personal Needs of University Students. *Journal of Instructional Psychology*, 33 (1), 50 -57.
<https://www.proquest.com/docview/213901736?sourcetype=Scholarly%20Journals>.
- Al-Zboon, E. K., Alkhatib, A. J., & Alkhawaldeh, M. F. (2015). Quality of Life of Teachers of Children with Disabilities. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2 S1), 40-40.
<https://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/view/5861/5646>.
- Atik, G., & Yalçın, İ. (2010). Counseling needs of educational sciences students at the Ankara University. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1520-1526. <https://n9.cl/53ozr>.
- Bakır Arabacı, I., & Deveci, S. (2022). The Relationship Between High School Teachers' Quality of Work Life and Job Satisfaction Levels. *Shanlax International Journal of Education*, 10(3), 86–95. DOI <https://doi.org/10.342>
- Beauger, D., Fruit, D., Villeneuve, C., Laroche, M. L., Jouve, E., Rousseau, A., Boyer, L., & Gentile, S. (2016). Validation of the psychometrics properties of a French quality of life questionnaire among a cohort of renal transplant recipients less than one year. *Quality of life research: an international journal of quality of life aspects of treatment, care and rehabilitation*, 25(9), 2347–2359. <https://doi.org/10.1007/s11136-016-1271-0>
- Bognar, G. (2005). The concept of Quality of Life, *Journal Social Theory and Practice*, 31(4), 561-580. <https://gregbognar.net/files/Bognar-Concept-of-Quality-of-Life.pdf>
- Brown, P. (2009): *Quality of life and affect across the adult lifespan*. Washington University.
- Cella, D. F., & Tulsky, D. S. (1993). Quality of life in cancer: definition, purpose, and method of measurement. *Cancer investigation*, 11(3), 327–336. <https://doi.org/10.3109/07357909309024860>
- Chircu, S. (2014). Career counseling needs for students – a comparative study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 549-553. <https://n9.cl/2o9ng>
- Church, M. (2004). *The Conceptual Operational Definition of Quality of Life: A Systematic Review of The Literature*. Unpublished. Master degree, The Office of Graduate Studies of Texas University.
- Cushing, C. (2011). *Validation of a Measure of Weight-Related Quality of Life in a Community Sample of Normal Weight, Overweight, and Obese 4th*

- and 5th Grade Students. Ph.D. University of Kansas.
<https://core.ac.uk/download/pdf/213399625.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
 - Egbochuku, E. (2008). An Assessment of Counseling Need of Nigerian University Graduate Students. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Science*, 11, 66-73. DOI:10.24940/ijird/2017/v6/i4/APR17067
 - Ertürk, R. (2022). The effect of teachers' quality of work life on job satisfaction and turnover intentions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 191-203. Doi: <https://doi.org/10.33200/ijcer.1022519>
 - Felce, D., & Perry, J. (1995). Quality of life: its definition and measurement. *Research in developmental disabilities*, 16(1), 51–74. [https://doi.org/10.1016/0891-4222\(94\)00028-8](https://doi.org/10.1016/0891-4222(94)00028-8)
 - Fernandes, M. H., & Rocha, V. M. (2009). Impact of the psychosocial aspects of work on the quality of life of teacher. *Rev. Bras. Psiquiatr., São Paulo*, 31(1), 15-20. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462009000100005>
 - Greenley, J. R., Greenberg, J. S., & Brown, R. (1997). Measuring quality of life: a new and practical survey instrument. *Social work*, 42(3), 244–254. <https://doi.org/10.1093/sw/42.3.244>. Doi: <https://doi.org/10.1093/sw/42.3.244>
 - Guneri, O., Aydin, G. & Skovholt, T. (2003). Counseling needs of students and evaluation of counseling services at a large Urban University in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling* 25(1), 53–63. <https://doi.org/10.1023/A:1024928212103>
 - Hajiran, H. (2006). toward a quality of life theory net domestic product of happiness. *Social Indicators Research*, 75(1), 31-43. Doi: <https://doi.org/10.1093/sw/42.3.244>
 - Hunger, M. , Morosini, M. & Stobäus, C. (2016). Teacher Quality of Life: Perspectives about Their Welfare. *Creative Education*, 7, 2363-2379. doi: [10.4236/ce.2016.716228](https://doi.org/10.4236/ce.2016.716228).
 - Jorge, B., Vieira, J., Lemos, C., Donegá, A., Ramos, M., Petroski, E., & Duarte, M. (2006). Quality of life at work by Physical Education teachers. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 8, 44-52. <https://www.researchgate.net/publication/26451644>

- Kataria, L., & Shah, P. (2017). Psychological Security and its Impact in Indian University Students. *The Internet Journal of Mental Health*, 6(2), 1-8.
- Keming, G. (1997). *WHOQOL Measuring Quality of Life" World Health Organization*". Geneva: World Health Organization.
 - Kesici, Ş. (2008). Sixth-, Seventh, and Eighth-Grade Students' Guidance and Counseling Needs according to Parents' Views. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 101-116. https://ejer.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/ejer_2008_issue_32.pdf
 - Leitmann, J.L. (1999). Can city QOL indicators be objective and relevant? Towards a participatory tool for sustaining urban development. *Local Environment*, 4, 169-180. Doi : <https://doi.org/10.1080/13549839908725591>
 - Lisievici, P. (2015). Teachers in distress: Using Life skills helping framework to identify counseling needs of secondary teachers in Romania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 165, 108-115. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814067500>
 - Noor, S. M., & Abdullah, M. A. (2012). Quality work life among factory workers in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 35, 739-745. <https://www.researchgate.net/publication/257715459>
 - Nor, Z. M., Yaacob, N. N., & Mohammad, J. A. (2019). Dimensionality and reliability of USM pre-clinical medical students' guidance and counselling needs questionnaire. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 14(2), 123-130. doi: 10.1016/j.jtumed.2019.01.002
 - Pucci, G. C. M. F., Rech, C. R., Fermino, R. C., & Reis, R. S. (2012). Association between physical activity and quality of life in adults. *Revista de saude publica*, 46, 166-179. DOI: 10.1590/S0034-89102012000100021
 - Reine, G., Lançon, C., Di Tucci, S., Sapin, C., & Auquier, P. (2003). Depression and subjective quality of life in chronic phase schizophrenic patients. *Acta psychiatrica Scandinavica*, 108(4), 297–303. <https://doi.org/10.1034/j.1600-0447.2003.00132.x>
 - Rice D. P. (1996). Beneficiary profile: yesterday, today, and tomorrow. *Health care financing review*, 18(2), 23–46. <https://n9.cl/s7phph>
 - Ryan, R. M. (1995). Psychological need and the facilitation of integrative processes. *journal of personality*, 63(3), 397- 427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
 - Ryff, C., Love, G., Urry, H., Muller, D., Rosemkrantz, M., Friedman, E., Davidson, R. & Singer, B. (2006). Psychological well-being and III-being:

- Do they have distinct or mirrored biological correlates?. *Psychotherapy psychosomatics*, (75), 85-95. DOI: 10.1159/000090892
- Saleh, A. (2013), Reality of work quality among teaching staff members of Education faculty in Saman Bin Abd Al Aziz University, Faculty of Education Journal, issue(37) second part, Saudi Arabia
 - Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Jenaro, C., Wang, M., Wehmeyer, M., Jiancheng, X., & Lachapelle, Y. (2005). Cross-cultural study of quality of life indicators. *American Journal on Mental Retardation*, 110(4), 298-311
 - DOI: 10.1352/0895-8017(2005)110[298:CSOQOL]2.0.CO;2
 - Schmidt, S., & Power, M. (2006). Cross-cultural analyses of determinants of quality of life and mental health: Results from the EUROHIS study. *Social Indicators Research*, 77, 95-138. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-5555-y>
 - Smadi, A. A. (1998). United Arab Emirates University Counseling Needs Questionnaire. *School Psychology International*, 19(4), 351–360. DOI:10.1177/0143034398194006
 - Thompson, C. L., & Rudolph, L. B. (1992). *Counseling Children*. 3rd ed, Pacific Grove, Brooks1, Gole.
 - Ventegodt, S., Hilden, J., & Merrick, J. (2003). Measurement of quality of life I. A methodological framework. *The scientific world Journal*, 3, 950-961. <https://doi.org/10.1100/tsw.2003.75>
 - Widar, M., Ahlström, G., & Ek, A. C. (2004). Health-related quality of life in persons with long-term pain after a stroke. *Journal of clinical nursing*, 13(4), 497–505. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2702.2003.00815.x>
 - Zare, H., Haghgooyan, Z., & Asl, Z. K. (2012). Determining and prioritizing the criteria and scales of quality of work life (QWF) by AHP method. *European Journal of Social Sciences*, 27(3), 346 – 359. DOI: 10.5923/j.ijis.20110101.03
 - Akar, Huseyin & Ustuner, Mehmet (2019). The Relationship between Perceptions of Teachers Transformational leadership, Organization Justice,
 - Akram, Muhammad, et al (2017). Quality of School Work Life of Public School Teachers: Cases from Turkey and Pakistan. *Journal of Education and Educational Development*, 4 (2), 244 – 269. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1161481.pdf>

- Al – Zboon, Eman, et al (2014). Quality of Work Life: Perceptions of Jordan Special Education Teachers. Education, 135 (3), 380 – 388.
<https://n9.cl/40iek>
- Danilewitz, J. R. (2017). Quality of life and sources of stress in teachers: A Canadian perspective (Master dissertation). University of Western Ontario.
- O’Shea Amber, Isadore Kyesha, Galván Angélica.(2021).Support for the basic psychological needs and satisfaction with health and quality of life in college students with disabilities. Journal of American College Health. DOI: 10.1080/07448481.2021.1879816
- Organizational Support and Quality of Work Life. International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 5 (1), 308 – 322.

الملاحق

ملحق رقم 01: قائمة الأساتذة المحكمين

اسم و لقب الأستاذ	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
خليفة أحمد زواري	أستاذ التعليم العالي	علم النفس المدرسي	جامعة حمه لخضر (الوادي)
الزهرة الأسود	أستاذ التعليم العالي	علم التدريس	جامعة حمه لخضر (الوادي)
سلاف المشري	أستاذ التعليم العالي	علم النفس المدرسي	جامعة حمه لخضر (الوادي)
أحمد فرحات	أستاذ التعليم العالي	علم النفس المدرسي	جامعة حمه لخضر (الوادي)
عوين بلقاسم	أستاذ التعليم العالي	علم النفس المدرسي	جامعة حمه لخضر (الوادي)
قاجة كلثوم	أستاذ محاضر (أ)	علم النفس التربوي	جامعة حسيبة بن بوعلي (الشلف)
إيمان عزي	أستاذ محاضر (ب)	قياس نفسي	جامعة حمه لخضر (الوادي)
عمروسي مريم	أستاذ التعليم العالي	علوم التربية	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة

ملحق رقم 02: الصورة الأولية لمقياس الحاجات الإرشادية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

أستاذ(ة) الفاضل(ة):

في إطار البحث العلمي وإعداد أطروحة دكتوراه في تخصص علم النفس المدرسي نضع بين يديك مجموعة من العبارات نرجو منك قراءتها جيدا والإجابة عنها بوضع علامة (X) أمام العبارة التي تتناسب معك وتتوافق على ما ينطبق عليك، آملين منك عدم ترك أي عبارة بدون إجابة.

وللعلم: إن هذه الإجابات سوف تستخدم لغرض علمي بحث، ويتجسد ذلك كلما كانت إجاباتكم أكثر صدق وصراحة، فلا يوجد إجابة صحيحة أو خاطئة إنما هي تعبيرات على ما ينطبق عليكم فقط ولذلك نقدم لكم المثال الموالي لكيفية التعامل مع عبارات الاستبيان: تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير.

- فإذا كانت العبارة مثلا: "أعاني من عدم توفر الرعاية الصحية بالمؤسسة"، ينطبق عليك البديل "معارض بشدة"، تكون الإجابة كالتالي:

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	أعاني من عدم توفر الرعاية الصحية بالمؤسسة					X

الرقم	البنود	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	أعاني من عدم توفر الرعاية الصحية بالمؤسسة					
2	أجد صعوبة في الوصول إلى الخدمات الصحية					
3	أشارك في المجلس الصحي بالمؤسسة					
4	أعاني من نقص الندوات الصحية بالمؤسسة					
5	أجد صعوبة في الوصول إلى الفحص الطبي					
6	ألتقي التدابير الوقائية المناسبة بالمؤسسة عند التعرض لحادث					
7	أشارك في القرارات الصحية المرتبطة في المؤسسة					
8	يوجد وحدة كشف و متابعة في المؤسسة					
9	أجد صعوبة في الوصول للتدابير العلاجية					
10	يوجد برامج فحص منتظم في المؤسسة					
11	أعاني من كثرة الأعباء البيداغوجية					
12	يوجد نقص كبير في عملية التكوين					
13	أعاني من حجم ساعي مكثف					
14	أعاني من نقص مصادر التعليم					
15	أعاني من عجز في عملية التقويم البيداغوجي للتلاميذ					
16	أستفيد من زيارة المفتش بصفة دورية					
17	الحجم الساعي لا يتناسب مع المنهاج الدراسي					
18	يوجد نقص في الدورات التكوينية لتطوير العمل					
19	أشارك في وضع المقررات الدراسية للمادة التي أدرسها					
20	أعاني من تسلط الإدارة المدرسية					
21	أتواصل مع زملائي ذوي الخبرة المهنية					
22	أعاني من تدخل الأولياء في مهامي					
23	أحب العمل بروح الفريق					
24	أشارك في الأنشطة المدرسية المختلفة					
25	أعاني من شكاوى الأولياء والتلاميذ					

					أجد صعوبة في الاندماج مع زملائي	26
					أشارك بفاعلية في المجالس المدرسية	27
					أشعر بالعزلة في المؤسسة	28
					أشعر بالانتماء للمؤسسة	29
					أشعر بالارتباك في حضور المفتش	30
					أعاني من سرعة الانفعال	31
					أشعر بالخجل في المجالس المدرسية	32
					أعاني من نقص الثقة بالنفس	33
					أسعى إلى تحقيق نتائج أحسن في كل موسم دراسي	34
					أعاني من ضغوط من الإدارة المدرسية	35
					أرتبك أثناء زيارة المدير لي في القسم	36
					أقبل النقد البناء في العمل	37
					أشعر بتحقيق الذات في القسم	38
					أنا جد مقتنع بوظيفتي	39
					أعاني من عجز في عملية التقويم البيداغوجي للتلاميذ	40

الملحق رقم 3: الصورة النهائية لمقياس الحاجات الإرشادية

الرقم	البند	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	تتوفر الرعاية الصحية المناسبة بالمؤسسة					
2	أجد صعوبة في الوصول إلى الخدمات الصحية					
3	أشارك في المجلس الصحي بالمؤسسة					
4	يوجد نقص في الندوات الصحية التحسيسية بالمؤسسة					
5	أجد صعوبة في الوصول إلى الفحص الطبي					
6	ألتقى التدابير الوقائية المناسبة بالمؤسسة					
7	أشارك في القرارات الصحية المرتبطة بالمؤسسة					
8	يوجد وحدة كشف متابعة تحتوي على طاقم طبي متخصص في المؤسسة					
9	أجد صعوبة في الوصول للتدابير العلاجية					
10	يوجد برامج فحص دوري منتظم في المؤسسة					
11	أدرس مادة في اختصاصي					
12	لدي الكثير من الأعباء البيداغوجية					
13	يوجد نقص كبير في عملية التكوين					
14	يسند لي حجم ساعي مكثف					
15	يوجد نقص في مصادر التعليم					
16	أجد صعوبة في عملية التقويم البيداغوجي للتلاميذ					
17	أستفيد من زيارة المفتش بصفة دورية					
18	الحجم الساعي لا يتناسب مع المنهاج الدراسي					
19	يوجد نقص في دورات التدريبية لتطوير العمل					
20	أشارك في وضع المقررات الدراسية للمادة التي أدرسها					
21	أعاني من تدخل الإدارة المدرسية في مهام					
22	أتواصل مع زملائي ذوي الخبرة المهنية					
23	يتدخل الأولياء في مهام					
24	أحب العمل بروح الفريق					
25	أشارك في الأنشطة المدرسية المختلفة					
26	أعاني من شكاوي التلاميذ					

					أجد صعوبة في الاندماج مع زملائي	27
					أشارك بفاعلية في المجالس المدرسية	28
					أشعر بالعزلة في المؤسسة	29
					أشعر بالانتماء للمؤسسة	30
					أشعر بالارتباك في حضور المفتش	31
					أجد صعوبة في التحكم في انفعالاتي	32
					أشعر بالخجل في المجالس المدرسية	33
					أعزز ثقتي بنفسي في القسم	34
					أسعى إلى تحقيق نتائج أحسن في كل موسم دراسي	35
					يوجد ضغوط من الإدارة المدرسية	36
					أرتبك أثناء زيارة المدير لي في القسم	37
					أتقبل النقد البناء في التدريس	38
					أشعر بتحقيق الذات في القسم	39
					أنا جد مقتنع بوظيفتي	40

الملحق رقم 4: مقياس جودة الحياة

م	العبارة
1	ما هو تقديرك لجودة الحياة ؟ (أ) سيئة جداً (ب) سيئة إلى حد ما (ج) جيدة إلى حد ما (د) لا سيئة ولا جيدة (هـ) جيدة جداً
2	ما هو مدي رضاك عن حالتك الصحية ؟ راضي جداً (ب) راضي نوعاً ما (ج) غير راضي نوعاً ما (د) لا راضي ولا غير راضي (هـ) غير راضي أبداً
3	من رأيك إلى أي مدي يمكن أن يؤدي مرضك إلى عجزك عن القيام بالعمل ؟ (أ) ليس دائماً (ب) بدرجة قليلة (ج) بدرجة متوسطة (د) كثيراً (هـ) بدرجة بالغة
4	حتى تستمر حياتك، ما مقدار الرعاية التي تحتاج إليها ؟ (أ) ليس دائماً (ب) بدرجة قليلة (ج) بدرجة متوسطة (د) كثيراً (هـ) بدرجة بالغة
5	ما مدي استمتاعك بالحياة ؟ (أ) ليس دائماً (ب) بدرجة قليلة (ج) بدرجة متوسطة (د) كثيراً (هـ) بدرجة بالغة
6	ما مدي شعورك بوجود معنى لحياتك ؟ (أ) ليس دائماً (ب) بدرجة قليلة (ج) بدرجة متوسطة (د) كثيراً (هـ) بدرجة بالغة
7	إلى أي مدي يمكنك تركيز عقلك ببساطة ؟ (أ) ليس دائماً (ب) بدرجة قليلة (ج) بدرجة متوسطة (د) كثيراً (هـ) بدرجة بالغة
8	ما مدي شعورك بالأمن في الحياة ؟ (أ) ليس دائماً (ب) بدرجة قليلة (ج) بدرجة متوسطة (د) كثيراً (هـ) بدرجة بالغة
9	ما مدي الاهتمام الصحي في بيئتك الطبيعية ؟ (أ) ليس دائماً (ب) بدرجة قليلة (ج) بدرجة متوسطة (د) كثيراً (هـ) بدرجة بالغة
10	هل لديك الكفاية و الفاعلية الكافية للقيام بواجبات الحياة اليومية ؟ (أ) ليس دائماً (ب) بدرجة قليلة (ج) بدرجة متوسطة (د) كثيراً (هـ) بدرجة بالغة
11	هل أنت متقبل لبناتك الجسدي ؟ (أ) سيئ جداً (ب) سيئ نوعاً ما (ج) جيد نوعاً ما (د) لا سيئ ولا جيد (هـ) جيد جداً
12	هل أنت كفء لإشباع احتياجاتك ؟ (أ) سيئ جداً (ب) سيئ نوعاً ما (ج) جيد نوعاً ما (د) لا سيئ ولا جيد (هـ) جيد جداً
13	ما مدي توافر المعلومات اللازمة و التي تحتاج إليها في حياتك اليومية ؟ (أ) ليس دائماً (ب) بدرجة قليلة (ج) بدرجة متوسطة (د) كثيراً (هـ) بدرجة بالغة
14	إلى أي مدي تتوافر لديك الفرصة للراحة و الاسترخاء ؟ (أ) ليس دائماً (ب) بدرجة قليلة (ج) بدرجة متوسطة (د) كثيراً (هـ) بدرجة بالغة
15	كم أنت قادر علي التنقل هنا وهناك ؟ (أ) ليس دائماً (ب) بدرجة قليلة (ج) بدرجة متوسطة (د) كثيراً (هـ) بدرجة بالغة

16	إلي أي مدي أنت راضي عن نومك ؟ غير راضي أبداً (ب) سيء نوعاً ما (ج) لا راضي ولا غير راضي (د) جيد نوعاً ما (هـ) راضي جداً
17	ما مدي رضاك عن أدائك لواجباتك اليومية ؟ غير راضي أبداً (ب) سيء نوعاً ما (ج) لا راضي ولا غير راضي (د) جيد نوعاً ما (هـ) راضي جداً
18	ما مدي رضاك عن قدرتك علي العمل ؟ غير راضي أبداً (ب) سيء نوعاً ما (ج) لا راضي ولا غير راضي (د) جيد نوعاً ما (هـ) راضي جداً
19	ما مدي رضاك عن نفسك ؟ غير راضي أبداً (ب) سيء نوعاً ما (ج) لا راضي ولا غير راضي (د) جيد نوعاً ما (هـ) راضي جداً
20	ما مدي رضاك عن علاقاتك الشخصية ؟ غير راضي أبداً (ب) سيء نوعاً ما (ج) لا راضي ولا غير راضي (د) جيد نوعاً ما (هـ) راضي جداً
21	ما مدي رضاك عن حياتك الجنسية ؟ غير راضي أبداً (ب) سيء نوعاً ما (ج) لا راضي ولا غير راضي (د) جيد نوعاً ما (هـ) راضي جداً
22	كم أنت راضياً عن المساندة الاجتماعية التي يقدمها لك أصدقائك ؟ غير راضي أبداً (ب) سيء نوعاً ما (ج) لا راضي ولا غير راضي (د) جيد نوعاً ما (هـ) راضي جداً
23	ما مدي رضاك عن سكنك أو المكان الذي تعيش فيه ؟ غير راضي أبداً (ب) سيء نوعاً ما (ج) لا راضي ولا غير راضي (د) جيد نوعاً ما (هـ) راضي جداً
24	ما هو مدي رضاك عن الخدمات الصحية التي يقدمها المجتمع ؟ (أ) غير راضي أبداً (ب) سيء نوعاً ما (ج) لا راضي ولا غير راضي (د) جيد نوعاً ما (هـ) راضي جداً
25	ما هو مدي رضاك عن مزاجك ورحلاتك ؟ (أ) غير راضي أبداً (ب) سيء نوعاً ما (ج) لا راضي ولا غير راضي (د) جيد نوعاً ما (هـ) راضي جداً
26	كم مرة شعرت فيها بالحزن، الاكتئاب، والقلق ؟ (أ) ليس دائماً (ب) بدرجة قليلة (ج) بدرجة متوسطة (د) كثيراً (هـ) بدرجة بالغة

الملحق رقم 5: خصائص عينة الدراسة:

الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	125	41,7	41,7	41,7
	أنثى	175	58,3	58,3	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

الصفة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	متربص	61	20,3	20,3	20,3
	مرسب	213	71,0	71,0	91,3
	مستخلف	26	8,7	8,7	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

الخبرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	سنوات 10 الى 1من	157	52,3	52,3	52,3
	فوق فما سنة 11 من	143	47,7	47,7	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

الملحق رقم 6: مؤشرات الصدق والثبات لأدوات الدراسة

1- الصدق:

معاملات الاتساق الداخلي بين درجة البند والدرجة الكلية للبعد الصحي لمقياس الحاجات الارشادية لأستاذ التعليم الثانوي

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	البند	
.590**	.462**	.570**	.565**	.616**	.469**	.533**	.540**	.500**	.587**	Pearson Correlation	البعـد الصحي لمقياس الحاجات الارشادية
0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	Sig. (2-tailed)	
80										N	

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

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

معاملات الاتساق الداخلي بين درجة البند والدرجة الكلية للبعد الأكاديمي لمقياس الحاجات الارشادية لأستاذ التعليم الثانوي

20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	البند	
.293**	.481**	.603**	.259*	.453**	.525**	.566**	.508**	.351**	.428**	Pearson Correlation	البعـد الأكاديمي لمقياس الحاجات الارشادية
0,034	0,000	0,000	0,048	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	Sig. (2-tailed)	
80										N	

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

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

معاملات الاتساق الداخلي بين درجة البند والدرجة الكلية للبعد الاجتماعي لمقياس الحاجات الارشادية لأستاذ التعليم الثانوي

30	29	28	27	26	25	24	23	22	21	البندود	
.591**	.424**	.525**	.427**	.433**	.439**	.588**	.419**	.548**	.393**	Pearson Correlation	البعـد الاجتماعي لمقياس الحاجات الارشادية
0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	Sig. (2-tailed)	
80										N	

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

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

معاملات الاتساق الداخلي بين درجة البند والدرجة الكلية للبعد النفسي لمقياس الحاجات الارشادية لأستاذ التعليم الثانوي

40	39	38	37	36	35	34	33	32	31	البندود	
.824**	.847**	.812**	.302*	.378**	.711**	.731**	.382**	.276*	.245*	Pearson Correlation	البعـد النفسي لمقياس الحاجات الارشادية
0,000	0,000	0,000	0,026	0,000	0,000	0,000	0,000	0,040	0,050	Sig. (2-tailed)	
80										N	

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

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

Corrélations						
البيئة	الاجتماعية	النفسية	الجسمية	جودة	1	جودة
,884**	,606**	,822**	,694**		Corrélation de Pearson	
0,000	0,000	0,000	0,000		Sig. (bilatérale)	
80					N	
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).						

Corrélations									
18ج	17ج	16ج	15ج	10ج	4ج	3ج	الجسمية	1	الجسمية
,538**	,571**	,578**	,521**	,685**	,614**	,280*		Corrélation de Pearson	
0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,012		Sig. (bilatérale)	
80								N	
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).									
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).									

Corrélations							
26ج	19ج	11ج	7ج	6ج	5ج	النفسية	1
-0,040	,732**	,424**	,717**	,639**	,562**		Corrélation de Pearson
0,723	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		Sig. (bilatérale)
80							N

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

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

Corrélations					
22ج	21ج	20ج	الاجتماعية		
,638**	,791**	,849**	1	Corrélation de Pearson	الاجتماعية
0,000	0,000	0,000		Sig. (bilatérale)	
80				N	
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					

Corrélations									
25ج	24ج	23ج	14ج	13ج	12ج	9ج	8ج	البيئة	
,602**	,519**	,429**	,552**	,649**	,463**	,607**	,592**	1	Corrélation de Pearson
0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		Sig. (bilatérale)
80									N
** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).									
* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).									

2-الشبكات:

الحاجات الارشادية

عدد البنود	Cronbach's Alpha
40	0,770

الحاجات الارشادية الصحية

N of Items	Cronbach's Alpha
10	0,734

الحاجات الارشادية الاكاديمية

N of Items	Cronbach's Alpha
10	0,531

الحاجات الارشادية الاجتماعية

N of Items	Cronbach's Alpha
10	0,63

الحاجات الإرشادية النفسية

N of Items	Cronbach's Alpha
10	0,78

الملحق رقم 7: المعالجة الإحصائية للفرضيات:

Tests of Normality

Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov ^a			
Sig.	df	Statistic	Sig.	df	Statistic	
0,012	300	0,988	0,001	300	0,070	درجات قياس الحاجات الارشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي
0,000	300	0,966	0,000	300	0,096	درجات قياس بعد الحاجات الصحية لمقياس الحاجات الارشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي
0,046	300	0,990	0,004	300	0,065	درجات قياس بعد الحاجات الأكاديمية لمقياس الحاجات الارشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي
0,000	300	0,943	0,000	300	0,128	درجات قياس بعد الحاجات الاجتماعية لمقياس الحاجات الارشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي
0,000	300	0,960	0,000	300	0,112	درجات قياس بعد الحاجات النفسية لمقياس الحاجات الارشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي
0,001	300	0,983	0,000	300	0,075	درجات قياس جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي
P	0,2	0,4	0,6	0,8	1	
NP	60	120	180	240	300	

Correlations

		درجات قياس جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي			
		-0.127*	Correlation Coefficient	درجات قياس الحاجات الارشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي	Spearman's rho
z=	17,2916165	-2,25	0,03		
z=	الجدولية	±1.96	300	N	Pearson Correlation

مستويات الحاجات الارشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي

52.220 ^a	Chi-Square	%	Expected N	Observed N	
2	df	49%	100	146	حاجات ارشادية منخفضة
0,000	Asymp. Sig.	15%	100	45	حاجات ارشادية معتدلة
		36%	100	109	حاجات ارشادية مرتفعة
		100%		300	Total

مستويات الحاجات الصحية لدى أساتذة التعليم الثانوي

19.620 ^a	Chi-Square	%	Expected N	Observed N	
2	df	45%	100	136	حاجات صحية منخفضة

0,000	Asymp. Sig.	26%	100	79	حاجات صحية معتدلة
		28%	100	85	حاجات صحية مرتفعة
		100%		300	Total

مستويات الحاجات الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الثانوي

54.860 ^a	Chi-Square	%	Expected N	Observed N	
2	df	52%	100	157	حاجات أكاديمية منخفضة
0,000	Asymp. Sig.	18%	100	54	حاجات أكاديمية معتدلة
		30%	100	89	حاجات أكاديمية مرتفعة
		100%		300	Total

مستويات الحاجات الاجتماعية لدى أساتذة التعليم الثانوي

90.500 ^a	Chi-Square	%	Expected N	Observed N	
2	df	58%	100	175	حاجات اجتماعية منخفضة
0,000	Asymp. Sig.	15%	100	45	حاجات اجتماعية معتدلة
		27%	100	80	حاجات اجتماعية مرتفعة
		100%		300	Total

مستويات الحاجات النفسية لدى أساتذة التعليم الثانوي

29.120 ^a	Chi-Square	%	Expected N	Observed N	
2	df	48%	100	144	حاجات ارشادية نفسية منخفضة
0,000	Asymp. Sig.	25%	100	76	حاجات ارشادية نفسية معتدلة
		27%	100	80	حاجات ارشادية نفسية مرتفعة
		100%		300	Total

مستويات جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي

52.980 ^a	Chi-Square	%	Expected N	Observed N	
2	df	49%	100	147	جودة حياة منخفضة
0,000	Asymp. Sig.	15%	100	45	جودة حياة معتدلة
		36%	100	108	مستوى حاجات ارشادية مرتفعة
		100%		300	Total

Tests of Normality

Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov ^a			الصفة
Sig.	df	Statistic	Sig.	df	Statistic	
0,007	61	0,944	0,011	61	0,131	متربص
0,278	213	0,992	0,078	213	0,058	مرسم

درجات قياس الحاجات الارشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي

0,638	26	0,971	0,131	26	0,151	مستخلف	درجات قياس جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي
0,006	61	0,941	0,029	61	0,120	متربص	
0,063	213	0,988	0,023	213	0,066	مرسم	
0,892	26	0,981	.200*	26	0,127	مستخلف	

Test Statistics^{a,b}

Ranks

الصفة	N	Mean Rank	درجات قياس الحاجات الارشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي	درجات قياس جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي
متربص	61	170,43	Kruskal-Wallis H	4,202
مرسم	213	144,64	df	2
مستخلف	26	151,73	Asymp. Sig.	0,009
Total	300		a. Kruskal Wallis Test	
متربص	61	127,51	b. Grouping Variable: الصفة	
مرسم	213	152,46		
مستخلف	26	188,42		
Total	300			

Tests of Normality

Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov ^a			الجنس
Sig.	df	Statistic	Sig.	df	Statistic	
0,283	125	0,987	0,069	125	0,077	ذكور
0,037	175	0,984	0,016	175	0,076	إناث
0,432	125	0,989	.200*	125	0,060	ذكور
0,003	175	0,975	0,001	175	0,090	إناث

Test Statistics^a

Ranks

الجنس	N	Mean Rank	Sum of Ranks	درجات قياس الحاجات الارشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي	درجات قياس جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي
ذكور	125	137,77	17221,00	Mann-Whitney U	9346,000
إناث	175	159,59	27929,00	Wilcoxon W	24609,500
Total	300			Z	-2,149
ذكور	125	164,32	20540,50	Asymp. Sig. (2-tailed)	0,032
إناث	175	140,63	24609,50	a. Grouping Variable: الجنس	
Total	300				

Tests of Normality

Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov ^a			الخبرة
Sig.	df	Statistic	Sig.	df	Statistic	
0,073	157	0,984	0,035	157	0,074	10 سنوات فأقل
0,208	143	0,987	0,038	143	0,077	أكثر من 10 سنوات
0,001	157	0,967	0,002	157	0,094	10 سنوات فأقل
0,445	143	0,990	.200*	143	0,056	أكثر من 10 سنوات

Test Statistics^a

Ranks

درجات قياس جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي	درجات قياس الحاجات الإرشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي		Sum of Ranks	Mean Rank	N	الخبرة	
10803,500	10879,000	Mann-Whitney U	23975,00	152,71	157	10 سنوات فأقل	درجات قياس الحاجات الإرشادية لدى أساتذة التعليم الثانوي
21099,500	21175,000	Wilcoxon W	21175,00	148,08	143	أكثر من 10 سنوات	
-0,563	-0,462	Z			300	Total	
0,574	0,644	Asymp. Sig. (2-tailed)	24050,50	153,19	157	10 سنوات فأقل	درجات قياس جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الثانوي
a. Grouping Variable: الخبرة			21099,50	147,55	143	أكثر من 10 سنوات	
					300	Total	