جامعة الشهيد حمه لخضر. الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

جودة الحياة وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط ببلدية حساني عبد الكريم الوادي

مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالبتين:

* رباب باسي

* سميحة محمودي

إشراف الأستاذة:

د/ عاتكة غرغوط

السنة الجامعية:2019-2020

شكر وعرفان

توكلت في رزقي على الله خالقي وأيقنت أن الله لا شك رازقي

ففي أي شيء تذهب النفس حسرة وقد قسم الرحمان رزق الخلائق؟!

الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه على كل النعم التي أنعم بها علينا وعلى نعمة العلم والتوفيق لإنهاء هذا العمل.

إنطلاقا من قوله صلى الله عليه وسلم "من لم يشكر الناس لم يشكر الله"

نتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير والإمتنان للدكتورة **عاتكة غرغوط** المشرفة على هذا العمل التي لم تبخل علينا بتوجيهاتها وعطائها الذي امتزج بجمال روحها وبشاشة وجهها الذي زادنا إرادة وحبا للعمل

إلى الأستاذ الخلوق والبشوش **يونس بن حسين** الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته النيرة وإلى كل أساتذة وعمال كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية قسم العلوم الإجتماعية دون إستثناء فلكل واحد منهم بصمته الخاصة.

إلى السادة الأفاضل **باسي بهاء، سروطي زكريا، جاب الله محمد الأخضر** لتقديمهم يد العون لإتمام هذا البحث.

إلى كل من ساهم في إنجاز هذا البحث من بعيد أو قريب

لكم منا جميعا كل عبارات الشكر والعرفان

ملخص الدراسة بالعربية:

هدفت الدراسة إلى الكشف على طبيعة العلاقة التي تربط جودة الحياة والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ببلدية حساني عبد الكريم ولاية الوادي، حيث تمت صياغة الإشكالية العامة على النحو الآتي: هل توجد علاقة إرتباطية بين جودة الحياة والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية، وشملت 90 تلميذ وتلميذة، وتم تطبيق مقياسين: مقياس جودة الحياة المعد من طرف الباحثة بحرة كريمة، ومقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إتباع المنهج الوصفي، كما إعتمدنا على الرزمة الإحصائيـة للعلوم الإجتماعية Spss في تحليل البيانات.

وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

1-مستوى جودة الحياة لدى تلاميذ الرابعة متوسط ضعيف.

2-مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط مرتفع.

3-لا توجد علاقة إرتباطية بين جودة الحياة والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط .

4-لا توجد فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة تعزى لمتغير الجنس.

5-لا توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس

Summary of the study in English :

The study aimed to show the nature of the relationship between lifestyle and motivation for learning among pupils of the 4th level of Middle school in the municipality of Hassani Abdel KerimEl-Oued state, where the general problem was formulated as follows: Is there a correlation between the Quality of life and motivation for learning to the pupils of the fourth year ?

The sample of the study was selected in a random class manner, including 90 pupils, and two measures were applied (the quality of life scale prepared by the researcher BahraKarima, and the measure of motivation for learning for Youssef Qatami), and to achieve the objectives of the study was followed the descriptive curriculum, as we relied on the statistical package .of social sciences Spss in the analysis of data .

The study concluded with the following points :

1. **The quality of life of the 4MS pupils is a so poor rate.**
2. **The level of motivation for learning among pupils of 4ms was high rate.**
3. **There is no correlation between lifestyle and motivation for learning in the rate fourth pupils.**
4. **There are no statistically significant differences in Quality of life attributable to the sex variable.**
5. **There are no statistically significant differences in motivation for learning due to the sex variable**

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر وعرفان	أ
ملخص الدراسة بالعربية	ب
ملخص الدراسة بالأجنبية	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	ز
مقدمة	1
الجانب الميداني	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1- إشكالية الدراسة	6
2- فرضيات الدراسة	9
3- أهمية الدراسة	9
4- أهداف الدراسة	10
5- دوافع إختيار الدراسة	10
6- التعريف الإجرائي للمفاهيم	11
7- الدراسات السابقة	11
8- التعقيب على الدراسات السابقة	19
الفصل الثاني: جودة الحياة	
تمهيد	27
أولا: علم النفس الايجابي	28
1- تعريف علم النفس الايجابي	28
2- مفاهيم مرتبطة بعلم النفس الايجابي	29
3- نشأة علم النفس الايجابي	32
4- مجالات علم النفس الايجابي	33
5- اهداف علم النفس الايجابي	34
ثانيا: مفهوم جودة الحياة	35

1- تعريف جودة الحياة	35
2- نبذة تاريخية لجودة الحياة	38
3- أبعاد جودة الحياة	39
4- مبادئ جودة الحياة	40
5- الاتجاهات المفسرة لجودة الحياة	41
6- مقومات جودة الحياة	44
7- ادوات قياس جودة الحياة	46
8- سبل ارتقاء جودة الحياة	47
9- معوقات جودة الحياة	48
خلاصة الفصل	50
الفصل الثالث: الدافعية للتعلم	
تمهيد	51
اولا: الدافعية	52
1- تعريف الدافعية	52
2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية	53
3- تصنيف الدوافع	56
4- وظائف الدافعية	57
5- تعريف التعلم	60
ثانيا: الدافعية للتعلم	62
1- تعريف الدافعية للتعلم	62
2- خصائص وأهمية الدافعية للتعلم	63
3- وظائف ودور الدافعية وعلاقتها بالأداء	65
4- شروط وعناصر الدافعية للتعلم	66
5- اسس ومبادئ استثارة الدافعية للتعلم	67
6- مصادر ووسائل استثارة الدافعية للتعلم	70
7- النظريات المفسرة للدافعية للتعلم	72
8- العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم	75

خلاصة الفصل	79
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
1- منهج الدراسة	82
2- مجتمع الدراسة	82
3- الدراسة الإستطلاعية	83
3-1- أهداف الدراسة الإستطلاعية	84
3-2- إجراءات الدراسة الإستطلاعية	84
3-3- حدود الدراسة الإستطلاعية	85
3-4- عينة التقنين	85
3-5- صلاحية أدوات الدراسة	86
3-6- نتائج الدراسة الإستطلاعية	100
4- الدراسة الأساسية	100
4-1- حدود الدراسة الأساسية	100
4-2- عينة الدراسة وخصائصها	101
4-3- التقنيات الإحصائية المستخدمة في الدراسة	101
الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	104
1- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة التساؤل الأول	104
2- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة التساؤل الثاني	106
3- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى	108
4- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية	109
5- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة	111
الخلاصة والتوصيات	112
قائمة المراجع	115
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	منغصات/معوقات–امكانيات/قدرات تحقيق جودة الحياة	49
02	توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس	83
03	توزيع عينة التقنيين حسب الجنس	85
04	إرتباط البند بدرجة البعد الذي ينتمي إليه	87
05	إرتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس	89
06	قيمة معاملات الثبات بطريقة ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية	90
07	معامل الإلتواء لمجتمع الدراسة	91
08	التوزيع التكراري والنسبي لدرجات جودة الحياة	91
09	سلم من خمسة فئات إنحرافية معيرة	92
10	معامل إرتباط درجة البند بالدرجة الكلية للإستبيان	95
11	معاملات الثبات لمقياس الدافعية للتعلم	96
12	معامل الإلتواء لمجتمع الدراسة	96
13	التوزيع التكراري والنسبي لدرجات جودة الحياة	97
14	سلم من خمسة فئات إنحارفية معيرة	99
15	توزيع أفراد عينة الدراسة على حسب الجنس	101
16	توزيع أفراد العينة لكل مستوى حسب متغير جودة الحياة	104
17	دلالة الفروق بين مستويات جودة الحياة	105
18	توزيع أفراد العينة لكل مستوى حسب متغير الدافعية للتعلم	106
19	دلالة الفروق بين مستويات الدافعية للتعلم	106
20	قيمة ودلالة معامل الإرتباط بين جودة الحياة والدافعية للتعلم	108
21	قيمة ودلالة الفروق في جودة الحياة تبعا لمتغير الجنس	109
22	قيمة ودلالة الفروق في الدافعية للتعلم تبعا لمتغير الجنس	111

مقدمة:

مما لاشك فيه أن موضوع جودة الحياة من الموضوعات الهامة التي تناولتها العديد من المجالات والدراسات ،حتى عد القرن الواحد والعشرين بقرن الجودة، حيث أن الدراسات الإحصائية في جودة المنتجات الصناعية، تشير إلى أن المستهلك أصبح أكثر وعيا وأكثر اهتمام بالجودة، وهذا التطور والاهتمام يجعل من الجودة ضرورة ومطلب أساسي في العالم اليوم.

ومن العلوم التي شهدت إهتماما متزايدا بمفهوم جودة الحياة، كان علم النفس الذي تبنى هذا المفهوم في مختلف التخصصات النفسية، النظرية منها والتطبيقية، فقد كان لعلم النفس السبق في فهم وتحديد المتغيرات المؤثرة على جودة حياة الإنسان، وإن المتتبع للدراسات النفسية الحديثة، يلاحظ هذا الاهتمام الملحوظ بمفهوم جودة الحياة بشكل عام، وجودة الحياة لدى الفرد، بشكل خاص ،لما لهم من دور في تحقيق التوافق والسعادة والرضا لدى الأفراد. (كاظم، والبهادلي، 2006)

وبما أن المتعلم يمثل شريحة مهمة في أي مجتمع وهو جزء لا يتجزأ من عملية التنمية الإنسانية، حيث تنطلق منه وتنتهي بتحقيق مخرجات نهائية فعالة تساهم في بناء وتطوير مجتمعه، ومن ثم فإن نظرتهم لجودة الحياة تؤثر في أدائهم الدراسي. وتعتبر مرحلة التعليم المتوسط وخاصة مستوى الرابعة متوسط من أهم المراحل التعليمية لما لها من أهمية في تحديد المسار الدراسي وعليه يرى علماء التربية أن التعلم لا يحدث إلا إذا توفرت فيه قوى داخلية محركة لهذا الفعل التربوي، وهو ما يطلق عليه بمصطلح الدافعية للتعلم.

وهذا ما دفعنا لإختياره كموضوع لدراستنا التي سنحاول فيها دراسة العلاقة بين جودة الحياة والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط .

وتضمنت هذه الدراسة جانبين ،جانب نظري وجانب ميداني، احتوى الجانب النظري على ثلاثة فصول ،في الفصل الأول تم تناول المقاربة المنهجية للدراسة والذي تضمن إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أهمية وأهدف الدراسة، أسباب ودوافع إختيار الموضوع، المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة ،أخيرا الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

وبعده تطرقنا للفصل الثاني المتعلق بجودة الحياة الذي إحتوى على تمهيد للفصل، وقسم إلى جزئين، جزء خاص بعلم النفس الايجابي والثاني جودة الحياة، الجزء الأول سنفصل في تعريف علم النفس الايجابي ،مفاهيم مرتبطة بعلم النفس الايجابي كمفهوم الرضا عن الحياة، التدفق، المرونة النفسية، الإستمتاع بالحياة، السعادة، الأمل، ثم نشأة علم النفس الايجابي، مجالات علم النفس الايجابي، أهداف علم النفس الايجابي وفي الجزء الثاني كذلك نتطرق إلى تعريف جودة الحياة، نبذة تاريخية لجودة الحياة، ابعاد جودة الحياة، مبادئ جودة الحياة، الاتجاهات المفسرة لجودة الحياة المتمثلة في الإتجاه الفلسفي، الاتجاه الطبي، الإتجاه الإجتماعي، الإتجاه النفسي، الإتجاه المعرفي، المنظور الإنساني، ومن ثم سنعرض مقومات جودة الحياة، أدوات قياس جودة الحياة سبل ارتقاء جودة الحياة، معوقات جودة الحياة وأخيرا خلاصة الفصل.

وفي الفصل الثالث والأخير في الجانب النظري سنتناول الدافعية للتعلم، وسنقسمه كذلك إلى جزئين، الأول خاص بالدافعية، حيث سننطلق بتعريفها، ونتطرق إلى بعض المفاهيم المتعلقة بها، كمفهوم الحافز، الباعث، الحاجة، الإستعداد والميل، ثم تصنيفها وفق إتجاهين الأول أساسه الدافع والثاني أساسه الإدراك للدافع المسبب له، ومن ثم سنقوم بعرض وظائف الدافعية المتمثلة في أربع وظائف وهي: توجيهية، استشارية، تنشيطية وإستمرارية، وفي الأخير تطرقنا إلى تعريف التعلم أما الجزء الثاني فهو خاص بالدافعية للتعلم تضمن مفهوم الدافعية للتعلم، خصائص واهمية الدافعية للتعلم، وظائف ودور الدافعية وعلاقتها بالأداء، شروط وعناصر الدافعية للتعلم، اسس ومبادئ استثارة الدافعية للتعلم، مصادر ووسائل استثارة الدافعية للتعلم، نظريات الدافعية للتعلم، وأخيرا العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم وخلاصة الفصل.

هذا بالنسبة للجانب النظري أما الجانب التطبيقي للدراسة فقد تم تقسيمه إلى فصلين أحدهما سنقوم فيه بتوضيح الإجراءات المنهجية للدراسة، حيث سنتطرق من خلاله إلى منهج ومجتمع الدراسة المتكون من تلاميذ (إناث، ذكور) السنة الرابعة متوسط بمتوسطات المتواجدة ببلدية حساني عبد الكريم ولاية الوادي، مع عرض للدراسة الاستطلاعية بما فيها عينات التقنين، والخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ومعايير تفسير نتائجها، أما في الدراسة الأساسية فسنقوم بعرض لعينة الدراسة وخصائصها، بحيث سنختارها بطريقة

عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة المذكور سلفا، وأخيرا سنبين أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة للتحقق من فرضيات الدراسة، والتي تنوعت وتعددت نظرا لأهمية هذه الفرضيات.

أما الفصل الثاني من هذا الجانب فسنقوم فيه بمحاولة التحقق من فرضيات الدراسة، وذلك من خلال تحليل النتائج المتحصل عليها ومحاولة مناقشتها وتفسيرها، وفي الاخير تم عرض الخلاصة والتوصيات للبحث.

وفي النهاية، أرفق البحث بقائمة المراجع التي تم الاعتماد عليها، وبعض الملاحق لزيادة التوضيح.

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- دوافع إختيار الدراسة

6- التعريف الإجرائي للمفاهيم

7- الدراسات السابقة

8- التعقيب على الدراسات السابقة

إشكالية الدارسة:

نظرا للتطورات السريعة التي شهدتها التربية في السنوات الأخيرة من حيث المناهج والبرامج التعليمية والتي تتطلب بذل مجهودات وكفاءات نفسية وتربوية من قبل المتمدرسين وكل أفراد المجموعة التربوية بصفة عامة للتكيف مع متطلبات كل مرحلة تعليمية وما تستلزمه من مخرجات، وخصوصا في المراحل الانتقالية التي تولد نوع من الصراعات النفسية بين الاحتياجات التي يشعر بها التلميذ وبين تكيفه مع البيئة الجديدة.

وتعد مرحلة التعليم المتوسط وخصوصا السنة النهائية(الرابعة متوسط)، من أهم المراحل في حياة التلميذ فنتائجه في هذه السنة تحدد طبيعة المسار المدرسي والمهني الذي سيتبعه فيما بعد. (بوسنة ولخضر، 2001 :42)

وهذا ما أكدته الباحثة فرانسين باست Best Francine (1997) أنه في مرحلة المتوسطة، يظهر الفشل بوضوح، ولهذا تعد هذه المرحلة " نقطة ضعف " النظام التربوي

(ياسين، 2011 :32)

كما تتزامن هذه المرحلة مع مرحلة المراهقة التي يمر بها التلميذ وهي مرحلة حرجة، تشهد تغيرات بيولوجية وفيزيولوجية ونفسية قد تؤثر سلبا على حياته وتعلمه الدراسي إذا لم يستطع التكيف معها، مما قد يخلق لديه اتجاه سلبي نحو المدرسة؛ فينتج عن ذلك تدني في دافعيته للتعلم وتدني تحصيله الدراسي. وقد يصاب التلميذ وخاصة في المرحلة الأولى بنوع من الاغتراب النفسي وصعوبة تقبل الظروف الجديدة وهذا ما يقل عند طلبة المراحل المتقدمة.

وهنا يأتي الدور الكبير لدافعية للتعلم وهي قدرة الفرد على التكيف مع الحياة متأثرا ومؤثرا في بيئته وقادرا على التواؤم معها بما يخدم الكفاية والسعادة وهي أيضا تكيف الفرد مع الآخرين والعيش بفعالية ،وتوافق الفرد مع نظم ومعايير ذلك المجتمع.

(كردي الشمري، 2012: 1)

فالدافعية إحدى مبادئ التعلم الجيد وأحد أسباب نجاح أو فشل التلميذ، وهي لا تقل أهمية عن قدراته العقلية، ومهارات تفكيره؛ فبدونها لن يبذل التلميذ أي جهد في سبيل تعلمه،

حتى وإن امتلك قدرات عقلية جيدة لذا نجد كثيرا من التلاميذ رغم أنهم من متوسطي الذكاء إلا أنهم يتميزون بتحصيل دراسي عال، ونرى تلاميذ آخرين من ذوي الذكاء المرتفع ولكن تحصيلهم الدراسي منخفض، وغالبا ما يكون العامل المسؤول في مثل هذه الحالات هو ارتفاع أو انخفاض الدافعية للتعلم. (طنوس، 2007: 2)

وهذا ما أشار إليه ليتشفيلد ونيومان Newman et Litchfield (1999) أن الدافعية هي المحرك الرئيسي لبذل أقصى جهد وطاقة لتحقيق الأهداف التعليمية.

(الجراح وآخرون، 2014 :261)

ولهذا تعتبر عملية تحسين الدافعية للتعلم من الإشكاليات التي أولى علماء النفس إهتماما كبيرا لها خاصة فيما يخص كيفية ضمان وصول أغلبية التلاميذ إلى مستويات عالية ومتقدمة من التعليم، حيث بلغت هذه الظاهرة حدا يستوجب التفكير الجدي، والتدخل السريع والفعال بشتى الوسائل والطرق البيداغوجية بغرض تقديم حلول ملائمة للحد من تأثيرها السيئ على المردود النوعي والكمي لنظامنا التربوي، وقد اهتم دويك Dweck1986) ببناء برامج لزيادة الدافعية للتعلم مما أثار الانتباه إلى أهمية هذا المتغير الصفي التعلمي، ويرى ديسي ورايان Ryan et Deci (1990) ترتبط الدافعية للتعلم بإثارة الدافعية لدى التلاميذ تجعل عملية تعلمهم أكثر فاعلية.

(العلوان والعطيات، 2010: 685)

ولا يمكن أن نعزل دافعية التعلم عن مستوى الرضا عن الحياة فهذا الأخير يرتبط بطموح الفرد وتقديره لذاته وما قد يصبوا إليه، ويريد تحقيقه في الحياة وهذا ما يقلل او يساهم في دافعيته للتعلم.

وليس هناك حديث عن الحياة بشكل عام وما يعترضها من متغيرات دون الحديث عن جودة الحياة حيث تعتبر هذه الاخيرة مدى شعور الفرد بالسعادة والتي تتضمن الحياة الإجتماعية والاقتصادية والحالة الصحية والتي تشمل التغذية واللياقة البدنية والبيئة الجيدة وإشباع الحاجات الانسانية والتعامل مع الضغوط النفسية والتفاؤل وحسن الحال.

(ابراهيم عبد الله ،2008: 147)

وقد تزايد الاهتمام بدراسة مفهوم جودة الحياة من قبل الباحثين بداية من النصف الثاني من القرن العشرين والمتغيرات المرتبطة به مثل الرضا عن الحياة، والسعادة، ومعنى الحياة، وفاعلية الذات، وإشباع الحاجات وذلك في إطار علم النفس الإيجابي، الذي يبحث في الجوانب الإيجابية في حياة الفرد والمجتمع ليصل بهما إلى الرفاهية، بعد أن تجاهل علماء النفس لفترات طويلة الجوانب الإيجابية لدى الإنسان وكان كل إهتمامهم بالجوانب السلبية، كما تعددت استخدامات مفهوم الجودة في كافة المجالات منها جودة الحياة وجودة التعليم وجودة الإنتاج وجودة المستقبل وغيرها من المجالات، وأصبحت الجودة هدفا لأي برنامج من برامج الخدمات المقدمة للفرد.

(ابراهيم عبد الله، 2008: 137)

ويرى الآشول (2005) أن مفهوم جودة الحياة قد حضي بالتبني الواسع لدى الكثير من الباحثين سواء من الناحية العلمية أو الناحية العملية.

ومن التعريفات المهمة لهذا المفهوم هو تعريف منظمة اليونسكو والتي تعتبر مفهوم جودة الحياة شاملا بحيث يضم كل جوانب الحياة كما يدركها الأفراد، ليشمل الإشباع المادي للحاجات الأساسية والاشباع المعنوي الذي يحقق التوافق النفسي عبر تحقيقه لذاته.

(الغندور،1999: 17)

وبالرغم من أن الغالبية تتفق على جودة الحياة كهدف أساسي ومطلب في حياة الأفراد إلا أن كل منهم يختلف في مضمونها ومكوناتها، وذلك أن بؤرة اهتمام أي مجتمع وهدفه المنشود هو تحسين جودة الحياة لأفراده وخلال تحسين الأوضاع الحالية بعد أن كان مجال اهتمام جودة الحياة المجال الطبي حيث لوحظ أن معايير الجودة هي الناحية الصحية، في حين يري فرانك (2000) أن جودة الحياة حسن قدرة توظيف إمكانيات الإنسان العقلية والإبداعية واثراء وجدانه ليتسامى بعواطفه ومشاعره وقيمه الإنسانية، وتكون المحصلة هي جودة الحياة وجودة المجتمع ويتم هذا من خلال الأسرة والمدرسة وبيئة العمل ومن خلال التركيز على ثلاثة محاور هامة هي: التعليم والتثقيف والتدريب.

(شيخي،2014: 6)

ومن خلال ما سبق تظهر ضرورة البحث في علاقة جودة الحياة لدى التلاميذ بدافعية التعلم خصوصا في مرحلة السنة الرابعة متوسط وعليه نطرح التساؤلات التالية:

- ما مستوى جودة الحياة لدى تلاميذ الرابعة متوسط؟
- ما مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟
- هل توجد علاقة إرتباطية بين جودة الحياة والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس؟

2- فرضيات الدراسة:

ومن خلال تساؤلات الدراسة جاءت الفرضيات على النحو الآتي:

- توجد علاقة إرتباطية بين جودة الحياة والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة تعزى لمغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس.

3- اهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في محاولة الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة وعلاقتها بالدافعية للتعلم وتحديد أهميتها لدى المراهقين المتمدرسين وإبراز دورها في تحسين اداء التلاميذ كما يمكنها أن تساعد المعلمين في العمل على استثارة مستويات الدافعية عند متعلميهم، كما تعد هذه الدراسة إضافة لموضوع الدافعية للتعلم، ومعرفة الفروق الجنسية في مستوى الدافعية بين الذكور والاناث، كما تفيد هذه الدراسة في التفكير في أنجع الطرق والأساليب للرفع من الدافعية للتعلم، إذ من المتوقع من هذه الدراسة أن تقدم بعض المفاهيم والمعلومات، التي تؤثر في دافعية التلاميذ وتساعدهم على الإندماج في التعلم. من جهة أخرى إنتماء هذه الدراسة إلى مجال علم النفس الإيجابي الذي يهدف إلى تنمية واستثمار

جوانب شخصية الإنسان والوصول بها إلى أسمى معاني الحياة، وكذلك حداثة مفهوم جودة الحياة حيث يحظى باهتمام كبير من علماء ودارسي الغرب في ظل افتقار المكتبة العربية في هذا المجال حيث يندرج ضمن المفاهيم الإيجابية في علم النفس تفيد العاملين في مجال الإرشاد والتوجيه والأخصائيين النفسانيين والاجتماعيين كما تتبع أهمية الدراسة مجالها النظري والميداني وتأتي في إطار تحسين جودة الحياة التي تعتبر هدفا من أهداف التنمية البشرية لأي مجتمع وأهمية ذلك في قياس مستويات جودة الحياة للأفراد، ففي ضوء ما سبق تبرز أهمية القيام بالدراسة الحالية سواء من الناحية النظرية أو من الناحية التطبيقية.

4- أهداف الدارسة:

- التعرف على مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

- التعرف على مستوى جودة الحياة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

- التعرف على العلاقة بين جودة الحياة ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

- الكشف عن الفروق في مستوى جودة الحياة ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

- الكشف عن الفروق في مستوى جودة الحياة و دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذكور واناث.

5- أسباب ودوافع إختيار الموضوع:

تم إختيار هذا الموضوع إستنادا إلى جملة من المعايير والمعطيات أهمها:

- رغبة الباحثتان الشخصية التي دفعتهما لإختيار هذا الموضوع.

- إطلاع الباحثتان على بعض المراجع والتي أوضحت أهمية متغيرات الدراسة ومدى تأثيرها على حياة التلميذ خاصة في المرحلة الإنتقالية.

- نقص تناول متغير جودة الحياة بصفة كبيرة –حسب علم الباحثتان –لذا أرادا الباحثتان زيادة توضيح أهمية هذا المتغير في علم النفس.

– أهمية عينة الدراسة وهم تلاميذ الرابعة متوسطة والذين يعتبرون في مرحلة حرجة والتي تسمى المراهقة إضافة إلى أهمية المرحلة التعليمية والتي تسمى بالمرحلة الإنتقالية.

6- التعريف الاجرائي للمفاهيم :

6-1- التعريف الإجرائي لجودة الحياة:

تعرف الباحثة بحرة كريمة (2014) مقياس جودة الحياة في هذه الدراسة «هي الشروط الموضوعية المتوفرة في حياة التلميذ وتقييمه الذاتي لها والناجم عن إدراك واعي لرضى عام عن مجالات حياته المختلفة من محيط صحي عام وأسري وإجتماعي ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ تبعا لمقياس جودة الحياة المستخدم في هذه الدراسة.»

6-2- تعريف دافعية التعلم:

كما يعرفها يوسف قطامي (1989) على أنها حالة حتمية إذ لا سلوك دون دوافع، وهي توجه انتباه المتعلم وتعمل على استمراره وتزيد من الاهتمام والحيوية لديه، وتوجه نشاطه نحو تحقيق هدف معين وتقلل من فرص التشتت.

وفي هذه الدراسة نقصد بالدافعية للتعلم ما يقيسه مقياس الدافعية للتعلم الذي وضعه يوسف قطامي 1989 والذي سنوظفه في العمل الميداني في هذه الدراسة ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ تبعا للمقياس.

7- الدراسات السابقة :

7-1- الدراسات التي تناولت موضوع جودة الحياة:

7-1-1- الدارسات العربية:

- دارسة علي كاظم والبهادلي (2006):

بعنوان "مستوى جودة الحياة لدى طلاب الجامعة "إذ هدفت الدارسة لمعرفة مستوى جودة الحياة و دور متغير البلد والنوع والتخصص في جودة الحياة إذ طبقت على 400 طالبا جامعيا و182 طالبا من جامعة ليبيا و218 من جامعة عمان وأشارت النتائج بشكل عام إلى أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعا في بعدين هما جودة الحياة

الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم والدارسة ومتوسط في بعدين في الصحـة النفسية و جـودة الجانب العاطفي، كما أشـارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائيا في متغير البلد والنوع.

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

بعنوان "دور الأنشطة الرياضية في جودة الحياة لدى طلبة جامعة قابوس"استهدفت الدارسة لمعرفة دور الأنشطة الرياضية على مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس في ضوء متغير النوع (ذكر- أنثى) والتخصص (إنساني-علمي) والتي تم قياسها بمقياس ذا ستة أبعاد، ولتحقيق ذلك طبق مقياس جودة الحياة على طلبة الجامعة من 63 طالبا و123 طالبة الذين يمارسون الرياضة و60 طالبا وطالبة من الذين لا يمارسون الأنشطة الرياضية، وقد توصلت الدارسة إلى وجود فروق ذات دلالة في جودة الحياة بين الطلبة لصالح الطلبة الذين يمارسون الأنشطة الرياضية وتبين وجود فروق في جودة الصحة النفسية وجودة التعليم والدارسة وجودة الجانب العاطفي وجودة الحياة الأسرية والاجتماعية وجودة شغل الوقت، وعدم وجود تأثير دال في متغير النوع و التخصص.

- دارسة شاهر خالد سليمـان (2008):

بعنـوان " قيـاس جودة الحياة لدى عينة من جـامعة تبـوك بالمملكة العربية السعـودية وتأثير بعض المتغيرات عليها "وهدفت هذه الدارسة لمعرفة مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة تبوك في المملكة لعربية السعودية في ضوء متغيري التخصص(علمي- أدبي)، والتقدير الدارسي (جيد-جيد- جدا مقبول) 649 طالبا جامعيا واستخدمت الدارسة مقياس من إعداد الباحث، إذ طبق على عينة قدرها، منهم 330 أدبيا و319 علمي من جامعة تبـوك بالمملكة العربية السعـودية وقد توصلت الدارسة إلى النتائج التالية: إلى أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعا في بعدين هما جودة الحياة الأسرية وجودة الحياة النفسية، ومنخفضا في بعدين هما جودة الحياة التعليمية وجودة إدارة الوقت ومتوسط في بعد الصحة العامة، كما أشارت الدارسة إلى وجود فروق في جودة الحياة تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي.

- دارسة محمد سامي هاشم (2001):

بعنوان "جودة الحياة لدى المعوقين جسميا والمسنين وطلاب الجامعة "استهدفت الدارسة الى معرفة الفروق في جودة الحياة لدى طلاب الجامعة والمعوقين جسميا والمسنين في ضوء متغير النوع (ذكر–انثى)، طبقت الدارسة على مجموعة من المعوقين بدرجة بسيطة ومتوسطة ومسنين ومجموعة من طلاب الغرفة الرابعة لكلية التربية بمصر، طبق مقياس جودة الحياة ومقياس القدرة على التكيف والتماسك الأسري، توصلت الدارسة إلى عدم وجود فرق جوهري في جودة الحياة بين الجنسين وأن هناك

فروق في جودة الحياة بين الطلاب والمسنين والمعوقين جسميا، وهناك نقص كبير في جودة الحياة لدى المسنين.

7-1-2- الدارسات الأجنبية:

- دارسة شيك (1993):

بعنوان "جودة الحياة والسعادة النفسية في المدارس الصينية" هدفت الدارسة إلى معرفة العلاقة بين الهدف من الحياة كبعد من أبعـاد جودة الحيـاة و السعادة النفسية لدى عينة مكونة من طالب جامعي 500 وتوصلت الى وجـود علاقة إيجابية بين الهدف من الحياة والسعادة النفسية. (محمدي وبوعيشة،2013: 9)

- دارسة ديووهوبنر (1994):

بعنوان "جودة الحياة لدى المراهقين "طبقت على عينة مكونة من 222 طالبا من الصفوف الثامن والعاشر والثاني عشر من مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، تم تطبيق مقياس الرضا عن الحياة وبعض مقاييس الشخصية مختارة، توصلت الدارسة إلى وجود ارتباط جوهري بين المراهقين ودرجة رضاهم عن حياتهم، وكانت الفروق في الرضا عن الحياة غير متأثرة بالعمر الزمني ولا بالنوع ولكنه متأثر بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة. (نعيسة،2012: 160)

- دارسة ارلاينبرونزافت (1996):

قامت بدارسة حول إرشاد الأطفال للحصول على السعادة ،حيث توصلت الدارسة إلى ان الذكور تحصلوا على درجة اكبر من الرضا عن الحياة الأسرية كما أوضحت الدارسة ان الأفراد الذين لديهم إنجاز أكاديمي مرتفع أظهرت مستوى عال من الصحة النفسية والجسمية والرضا عن الحياة، كما توصلت إلى أن جودة الحياة الأسرية لها أثر إيجابي على الشعور بالرضا عن الحياة لدى الأبناء.

7-2 - الدراسات التي تناولت موضوع الدافعية للتعلم:

ترجع أهمية عرض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدافعية إلى كونها بمثابة الدراسة في خطوات إجراء الدراسة الراهنة، فهي تعد من المصادر التي نستقي منها الفروض التي يمكن صياغتها إجرائيا ومحاولة التحقق منها.

7-2-1- الدراسات العربية:

- دراسة قائد والزيدي (2004) بعنوان: العلاقة بين مستوي دافعية التعلم الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي"

تهدف هذه الدراسة إلي التعرف علي مستوي الاستمتاع بالتفاعل الايجابي والاستمتاع بالتفاعل السلبي لدي طلبة كلية التربية عدن خلال سنوات دراستهم الجامعية في الكلية، وعرفة علاقة متغيرات الجنس والتخصص والمعدل التراكمي وتأثيرها علي دافعية الطلاب تجاه التعلم في الكلية، حيث المنهج المستخدم الوصفي، وتم توزيع (370) استمارة بصورة عشوائية وتفاعل معهما (265) طالب وطالبة فقط، وتم استخدام اقتباس مقياسين من أداة استبيان إعداد (دولي ومون) لقياس الدافعية الأكاديمية والتي قام بتعريبها (د. محمد علي مصطفي) واستخدمها في قياس دافعية التعلم الأكاديمي لدي طلبة كلية التربية بالعريش (مصر العربية)، وقام الباحثان باختيار فقرات تتناسب والهدف الموضوع في قياس درجة الاستمتاع بالتفاعل الايجابي والاستمتاع بالتفاعل السلبي لدي طلبة كلية التربية عدن أثناء التعلم الأكاديمي وبما يتلاءم مع البيئة الطلابية اليمنية. وأظهرت نتائج الدراسة من خلال درجة الاستمتاع بالتفاعل الايجابي من وجهة نظر الطلاب الي درجة عالية لدافعيتهم تجاه

التعلم الأكاديمي، حيث نري أن نسبة الطلبة يرغبون في المناقشة والمشاركة مع المدرسين في القاعة، والكثيرون يشعرون بالرضا عندما يقدم لهم التعليم الأكاديمي المواضيع التي تشبع حاجاتهم، ويرغب الكثيرون في اختيار مواقف المنافسة مع الزملاء، وهناك من يعتمد علي نفسه في فهم بعض المواد الدراسية، والكثير منهم لديهم القدرة على التغلب على مشكلات التعلم الأكاديمي إلا أن هناك عبارات أظهرت النتائج فيها درجة عالية من الاستمتاع بالتفاعل السلبي وهي عدم اقتناع الطلبة بقوانين الكلية مما يجعلهم يقومون باختراقها عند شعورهم بأنها تحبطهم.

- دراسة أحمد (2005) بعنوان: "الاستراتيجيات الدافعة للتعلم وعلاقتها بمستوي الذكاء والمناخ التعليمي والنوع لدي طلاب المرحلة الثانوية:

تهدف الدراسة إلى البحث في العلاقة بين الاستراتيجيات الدافعة للتعلم ومستوي الذكاء والمناخ التعليمي لدي عينة من طلاب المرحلة الثانوية، تهدف الي التعرف على أثر متغيرات مستوي الذكاء والمناخ التعليمي كما يدركه الطلاب والنوع علي درجات الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدي أفراد العينة و تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمدرستي الملك الكامل الثانوية، والثانوية بنات بمدينة المنصورة، وبلغ إجمالي أفراد العينة (360) طالبا وطالبة منهم (180) طالبا و(180) طالبة، وتم استخدام في أدوات الدراسة استبيان الاستراتيجيات الدافعة للتعلم وقام الباحث الحالي بتعريبه واعداده للبيئة المصرية وكان الاستبيان في صورته الأجنبية رو وساكس، وأيضا قام الباحث بتعريب مقياس المناخ التعليمي من صورته الأجنبية لووريل (2000) واعداده للبيئة المصرية، وأظهرت نتائج الدراسة:

- توجد فروق دالة احصائيا بين مجموعات الطلاب ذات مستويات الذكاء المختلف (مرتفع، متوسط، منخفض) في متوسطات درجات الاستراتيجيات الدافعة للتعلم.

- وجود فروق دالة احصائيا بين مجموعات الطلاب ذات مستويات الذكاء المختلف في متوسطات درجات الاستراتيجيات الدافعة للتعلم.

- وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي مجموعة الذكاء المرتفع ومجموعة الذكاء المنخفض وفي فاعلية الذات لصالح مجموع الذكاء المرتفع.

– وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي مجموعة الذكاء المرتفع ومجموعة الذكاء المتوسط في فاعلية الذات لصالح مجموعة الذكاء المرتفع.

– عدم وجود فروق دالة احصائية بين متوسطي مجموعة الذكاء المتوسط ومجموعة الذكاء المنخفض في فاعلية الذات.

– وجود فروق دالة احصائية بين متوسطي مجموعة الذكاء المرتفع ومجموعة الذكاء المنخفض في القيمة الداخلية لصالح مجموعة الذكاء المرتفع.

–دراسة فيصل الربيع (2009) بعنوان :" مستوي دافعية التعلم لدي طلبة الصف العاشر الأساسي بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات "

هدفت هذه الرسالة الي معرفة مستوي دافعية التعلم، لدي طلبة الصف العاشر الأساسي، في لواء الرمثا، بالمملكة الأردنية الهاشمية، وفيما إذا كان ذلك يختلف باختلاف متغيرات: جنس الطالب، ومستوي تحصيله، ومستوي دخل الأسرة، ومستوي تعليم الوالد، والمسار الأكاديمي المنوي اختياره (علمي، أدبي، ادارة معلوماتية، مهني). ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحث مقياسا لدافعية التعلم. تكونت عينة الدراسة من (216) طالبا وطالبة، (90) طالبا، و(126) طالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من (4) مدارس حكومية في لواء الرمثا. توصلت الدراسة إلي عدد من النتائج وهي:

– أن مستوي دافعية التعلم لدي طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء الرمثا بالأردن، كان كبيرا، كما أن الإناث يتفوقن علي الذكور في مستوي الدافعية، وانه يوجد فرق في مستوي دافعية التعلم، يعزي لمتغير مستوي التحصيل، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، وعدو وجود أثر لكل من: مستوي تعليم الوالد، ومستوي دخل الأسرة الاقتصادي، علي مستوي دافعية التعلم لدي طلبة الصف العاشر.

– دراسة كلثوم (2010) بعنوان:" فعالية الذات وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدي تلاميذ المستوي الرابع من التعليم المتوسط "

تهدف الدراسة الى علاقة فعالية الذات بالدافعية للتعلم، بل وتهدف إلي أن الفروق في الدافعية للتعلم تختلف باختلاف مستويات الشعور بالفعالية الذاتية لدي تلاميذ المستوي الرابع

متوسط، مع الأخذ بعين الاعتبار لمتغير الجنس، وقد بلغ عدد أفراد العينة (2165) منهم (990) ذكور و(1175) إناثا، وتم اختيار عينة البحث علي العينة العشوائية البسيطة، وتتراوح أعمارهم ما بين 1516 سنة، تم أخدهم من (5) متوسطات تابعة لدائرة باب الوادي للسنة الدراسية 2009-2010 بالجزائر، وتم استخدام مقياس فعالية الذات لشير رومادكس عن طريق اعادة الاختبار علي عينة اختيرت بطريقة عشوائية من تلاميذ الصف الرابع من التعليم المتوسط من متوسطة وردية مداد، ومتوسطة الصومام بالجزائر العاصمة، واستخدم الباحث مقياس الدافعية للتعلم الذي مصمم من طرف الأستاذ أحمد دوقة ولورسي عبد القادر، وقد توصلت الى عدد من النتائج:

- تختلف درجة الدافعية للتعلم باختلاف مستويات فعالية الذات وقد جاء هذا الاختلاف لصالح التلاميذ ذوي فعالية الذات المرتفعة، أي أنه كلما زادت فعالية الذات كلما ارتفعت دافعية التعلم لدي التلاميذ.

- هناك فروق بين الذكور والإناث فيما يخص الدافعية للتعلم وهذا الفرق لصالح الإناث ما يبين أن الإناث هن الأكثر دافعية للتعلم عن الذكور.

- دراسة فروجة (2011) بعنوان: "التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدي المراهق "" دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو وبومرداس":

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي والدافعية للتعلم لدي المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي. استخدمت الباحثة اختبار الشخصية للمرحلة الاعدادية والثانوية لعطية محمود وذلك لقياس التوافق ومقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي لقياس الدافعية حيث بلغت حجم العينة 230 مراهق متمرس في التعليم الثانوي، وتم استخدام الأساليب الاحصائية المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين المتغيرين واتجاهها موجب أو سالب. وأظهرت النتائج:

- وجود علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي الاجتماعي والدافعية للتعلم لدي المراهقين المتمدرسين في التعلم الثانوي.

- وجود علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي والدافعية للتعلم لدي عينة الدراسة.

– وجود علاقة ارتباطية بين التوافق الاجتماعي والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي.

– عدم وجود فرق بين الإناث والذكور فيما يخص درجات التوافق النفسي الاجتماعي، في حين يوجد فرق في التوافق النفسي لصالح الذكور.

– دراسة حسينة بن ستي (2011) بعنوان:" التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدي تلاميذ سنة الأولي ثانوي

تهدف الدراسة الي الكف عن العلاقة بين التوافق النفسي والدافعية للتعلم لدي تلاميذ مرحلة الأولي ثانوي، وتم الاعتماد علي المنهج الوصفي لأنه الأنسب لهذه الدراسة، كما تم الاعتماد علي اختبار الشخصية للمرحلة الاعدادية والثانوي لعطية محمود وذلك للقياس التوافق النفسي. ومقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي لقياس الدافعية للتعلم، وقد طبقت الأداتين علي عينة عشوائية بسيطة بلغت (200) تلميذ وتلميذة من السنة الأولي من مرحلة التعليم الثانوي لبعض الثانويات بمدينة تقرت، وبعدها تمت المعالجة الإحصائية عن طريق برنامج SPSS وأظهرت النتائج الي:

– عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين التوافق النفسي والدافعية للتعلم لدي تلاميذ سنة أولى ثانوي

– ولا توجد فروق دالة احصائيا في التوافق النفسي لدي تلاميذ سنة الاولي ثانوي باختلاف الجنس ذكور واناث.

– ولا توجد فروق دالة احصائيا في التوافق النفسي لدي تلاميذ سنة الأولي ثانوي باختلاف علوم/ أداب.

– توجد فروق دالة احصائيا في الدافعية لتعلم لدي تلاميذ سنة الأولي ثانوي باختلاف التخصص

– توجد فروق دالة احصائيا في الدافعية لتعلم لدي تلاميذ سنة الأولي ثانوي باختلاف الجنس.

7-2-2- الدراسات الاجنبية :

- دراسةChiu (1967) :

من جامعة كولومبيا الأمريكية تحت عنوان " دراسة عاملية دافعية التعلم" وقد صاغ 500 عبارة تقيس الدافعية قام بجمعها بالاستعانة بمقاييس الدافعية والشخصية وكانت هذه العبارات موزعة على 16 مقياس فرعي. وقد بينت نتائج تلك الدراسة وجود خمسة عوامل للدافعية وهي كالاتي:

- الاتجاه الايجابي نحو الدراسة: ويتضمن بعد بنفس الطموحات العالية والمثابرة والثقة.

- الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي: ويتضمن بعد ملاحظات الأساتذة والتفاعل مع النشاط المدرسي.

- دافع تجنب الفشل.

- حب الأستطلاع.

- التكيف مع مطالب الآباء والأساتذة أو مع ضغوطات الأقران.

- دراسة تيلا (Tella، 2007) بعنوان: "حول تأثير الدافعية في تحصيل الطلبة الأكاديمي ونتاجات التعلم في الرياضيات لطلبة الثانوي في نيجيريا"

شملت الدراسة (450) طالبا وطالبة موزعين علي (10) مدارس ثانوي في نيجيريا، وطبق الباحث اختبارا للدافعية الأكاديمية، واستخدم تحليل التباين الأحادي لتحليل بيانات الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائية للدافعية في تحصيل مادة الرياضيات، بمعني أن الطلبة ذوي الدافعية العالية كان تحصيلهم مرتفعا في الرياضيات.

8- التعقيب على الدراسات السابقة:

- من حيث الاهداف:

تباينت اهداف الدراسات السابقة باختلاف المتغيرات التي تناولتها هذه الدراسات، حيث هدفت بعض الدراسات الى التعرف على متغير جودة الحياة وعلاقته ببعض المتغيرات

الاخرى، ومن هذه الدراسات: **دارسة علي كاظم والبهادلي(2006):** إذ هدفت الدارسة لمعرفة مستوى جودة الحياة و دور متغير البلد و النوع والتخصص في جودة الحياة، وهدفت دراسة **محمد عبد الله إبراهيم وسيدة صديق(2006):** لمعرفة دور الأنشطة الرياضية على مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس في ضوء متغير النوع (ذكر– أنثى) والتخصص (إنساني–علمي)، وهدفت دراسة **شاهر خالد سليمان (2008):** لمعرفة مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة تبوك في المملكة لعربية السعودية في ضوء متغيري التخصص(علمي – أدبي)، والتقدير الدارسي (جيد–جيد–جدا مقبول) ، وهدفت **دارسة محمد سامي هاشم2001:** إلى معرفة الفروق في جودة الحياة لدى طلاب الجامعة والمعوقين جسميا والمسنين في ضوء متغير النوع (ذكر–انثى)، كما هدفت **دارسة شيك (1993):** إلى معرفة العلاقة بين الهدف من الحياة كبعد من أبعاد جودة الحياة والسعادة النفسية.

أما الدراسات الاخرى فهدفت الى التعرف على العلاقة بين الدافعية للتعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات نذكر منها: **دراسة قائد و الزيدي (2004):** وتهدف هذه الدراسة إلي التعرف علي مستوي الاستمتاع بالتفاعل الايجابي والاستمتاع بالتفاعل السلبي لدي طلبة كلية التربية عدن خلال سنوات دراستهم الجامعية في الكلية، **دراسة أحمد (2005):** تهدف الدراسة إلى البحث في العلاقة بين الاستراتيجيات الدافعة للتعلم ومستوي الذكاء والمناخ التعليمي لدي عينة من طلاب المرحلة الثانوية، **دراسة فيصل الربيع (2009):** وهدفت هذه الرسالة الي معرفة مستوي دافعية التعلم، لدي طلبة الصف العاشر الأساسي، في لواء الرمثا، بالمملكة الأردنية الهاشمية، **دراسة كلثوم (2010):** وتهدف الدراسة علاقة فعالية الذات بالدافعية للتعلم، بل وتهدف إلي أن الفروق في الدافعية للتعلم تختلف باختلاف مستويات الشعور بالفعالية الذاتية لدي تلاميذ المستوي الرابع متوسط، مع الأخذ بعين الاعتبار لمتغير الجنس،**دراسة فروجة (2011):** وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي والدافعية للتعلم لدي المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي، **دراسة حسينة بن ستي (2011):** وتهدف الدراسة الي البحث عن العلاقة بين التوافق النفسي والدافعية للتعلم لدي تلاميذ مرحلة الأولي ثانوي، **دراسة Chiu (1967):**

وهي دراسة عاملية لدافعية التعلم، **دراسة تيلا (Tella، 2007)**: والتي تهدف الى معرفة مدى تأثير الدافعية في تحصيل الطلبة الأكاديمي ونتاجات التعلم في الرياضيات لطلبة الثانوي في نيجيريا.

وستهدف الدراسة الحالية الى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة والدافعية للتعلم.

- من حيث العينة:

إختلفت الدراسات السابقة في نوعية العينة التي تم اجراء الدراسة عليها الا ان معظم الدراسات كانت على الطلبة الجامعيين ومن بين هذه الدراسات نجد: **دارسة محمد عبد الله إبراهيم و سيدة صديق(2006) ، دارسة شاهر خالد سليمـان (2008)، دارسة شيك (1993)، دراسة قائد و الزيدي (2004)**.اما الدراسات الاخرى اختلفت كل حسب العينة التي اجريت فيها الدراسات فمنها من طبقت على عينة من المعوقين بدرجة بسيطة ومتوسطة ومسنين ومجموعة من طلاب الغرفة الرابعة لكلية التربية بمصر **دارسة محمد سامي هاشم(2001)**، واخرى اجريت على طلبة الصف العاشر اساسي **دراسة فيصل الربيع (2009) ودراسة كلثوم (2010)** طبقت على عينة من تلاميذ الرابع متوسط في حين طبقت هذه الدراسات على تلاميذ التعليم الثانوي **دراسة احمد (2005)،دراسة فروجة (2011)،دراسة حسينة بن ستى (2011)، دراسة تيلا (2007)**

اما عينة الدراسة الحالية فتكونت من تلاميذ المرحلة الرابعة متوسط للمؤسسات التربوية المتواجدة في بلدية حساني عبد الكريم ولاية الوادي.

- من حيث المنهج:

نجد ان معظم الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي وهو المنهج المعتمد في الدراسة الحالية.

- من حيث الادوات:

تناولت الدراسات السابقة ادوات من اعداد الباحثين واخرى ليست من اعداد الباحثين فكل اعتمد على اداة تساعده على البحث في متغيرات دراسته حسب عينة كل دراسة.

اما الدراسة الحالية فاعتمدت على مقياس جودة الحياة بحرة كريمة(2014) ومقياس يوسف قطامي(1989-1992) لدافعية التعلم.

- من حيث التقنيات الاحصائية:

تناولت اغلب الدراسات السابقة معامل الارتباط بيرسون، والذي يدلي بمقدار العلاقة بين متغيرين كميين، ونجد بعض الدراسات اضافت اساليب اخرى منها: الاساليب الاحصائية المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، برنامج spss، تحليل التباين الاحادي.

و الدراسة الحالية فقد اتفقت مع الدراسات السابقة .

- من حيث النتائج:

كشفت الدراسات المتعلقة بجودة الحياة عن وجود علاقة بين جودة الحياة ببعض المتغيرات الاخرى فنجد: حيث أشارت النتائج بشكل عام إلى أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعا في بعدين هما جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم والدارسة ومتوسط في بعدين في الصحة النفسية وجودة الجانب العاطفي، كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائيا في متغير البلد والنوع **دارسة علي كاظم والبهادلي (2006)**، وقو توصلت **دارسة محمد عبد الله إبراهيم وسيدة صديق(2006)** إلى وجود فروق ذات دلالة في جودة الحياة بين الطلبة لصالح الطلبة الذين يمارسون الأنشطة الرياضية وتبين وجود فروق في جودة الصحة النفسية وجودة التعليم والدارسة وجودة الجانب العاطفي وجودة الحياة الأسرية والاجتماعية وجودة شغل الوقت، وعدم وجود تأثير دال في متغير النوع والتخصص، **دارسة شاهر خالد سليمان (2008)** وقد توصلت الدارسة إلى النتائج التالية: إلى أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعا في بعدين هما جودة الحياة الأسرية وجودة الحياة النفسية، ومنخفضا في بعدين هما جودة الحياة التعليمية وجودة إدارة الوقت ومتوسط في بعد الصحة العامة، كما أشارت الدارسة إلى وجود فروق في جودة الحياة تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي، في حين **دارسة محمد سامي هاشم2001** توصلت إلى عدم وجود فرق جوهري في جودة الحياة بين الجنسين وأن هناك فروق في جودة الحياة بين الطلاب والمسنين والمعوقين جسميا، وهناك نقص كبير في جودة الحياة لدى المسنين، كذلك وجود علاقة إيجابية بين الهدف من الحياة والسعادة النفسية **دارسة شيك (1993)**، و**دارسة**

ديووهوبنر(1994) التي اظهرت وجود ارتباط جوهري بين المراهقين ودرجة رضاهم عن حياتهم، و كانت الفروق في الرضا عن الحياة غير متأثرة بالعمر الزمني ولا بالنوع و لكنه متأثر بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة.

اما بالنسبة للدراسات المتعلقة بالدافعية للتعلم حيث اسفرت نتائج الدراسات الى ما يلي **دراسة قائد والزيدي (2004)** وأظهرت نتائج الدراسة من خلال درجة الاستمتاع بالتفاعل الايجابي من وجهة نظر الطلاب الي درجة عالية لدافعيتهم تجاه التعلم الأكاديمي، حيث نري أن نسبة الطلبة يرغبون في المناقشة والمشاركة مع المدرسين في القاعة، والكثيرون يشعرون بالرضا عندما يقدم لهم التعليم الأكاديمي المواضيع التي تشبع حاجاتهم، ويرغب الكثيرون في اختيار مواقف المنافسة مع الزملاء، وهناك من يعتمد علي نفسه في فهم بعض المواد الدراسية، والكثير منهم لديهم القدرة على التغلب على مشكلات التعلم الأكاديمي إلا أن هناك عبارات أظهرت النتائج فيها درجة عالية من الاستمتاع بالتفاعل السلبي وهي عدم اقتناع الطلبة بقوانين الكلية مما يجعلهم يقومون باختراقها عند شعورهم بأنها تحبطهم. وأظهرت نتائج **دراسة أحمد (2005)** الى:

– توجد فروق دالة احصائيا بين مجموعات الطلاب ذات مستويات الذكاء المختلف (مرتفع، متوسط، منخفض) في متوسطات درجات الاستراتيجيات الدافعة للتعلم.

– وجود فروق دالة احصائيا بين مجموعات الطلاب ذات مستويات الذكاء المختلف في متوسطات درجات الاستراتيجيات الدافعة للتعلم.

– وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي مجموعة الذكاء المرتفع ومجموعة الذكاء المنخفض و في فاعلية الذات لصالح مجموع الذكاء المرتفع.

– وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي مجموعة الذكاء المرتفع ومجموعة الذكاء المتوسط في فاعلية الذات لصالح مجموعة الذكاء المرتفع.

– عدم وجود فروق دالة احصائية بين متوسطي مجموعة الذكاء المتوسط ومجموعة الذكاء المنخفض في فاعلية الذات.

– وجود فروق دالة احصائية بين متوسطي مجموعة الذكاء المرتفع ومجموعة الذكاء المنخفض في القيمة الداخلية لصالح مجموعة الذكاء المرتفع، كما توصلت **دراسة فيصل**

الربيع (2009) الى أن مستوي دافعية التعلم لدي طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء الرمثا بالأردن، كان كبيرا، كما أن الإناث يتفوقن علي الذكور في مستوي الدافعية، وانه يوجد فرق في مستوي دافعية التعلم، يعزي لمتغير مستوي التحصيل، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، وعدم وجود أثر لكل من: مستوي تعليم الوالد، ومستوي دخل الأسرة الاقتصادي، علي مستوي دافعية التعلم لدي طلبة الصف العاشر. وقد توصلت **دراسة كلثوم (2010)** الى النتائج التالية:

– تختلف درجة الدافعية للتعلم باختلاف مستويات فعالية الذات وقد جاء هذا الاختلاف لصالح التلاميذ ذوي فعالية الذات المرتفعة، أي أنه كلما زادت فعالية الذات كلما ارتفعت دافعية التعلم لدي التلاميذ وتوصلت **دراسة فروجة (2011)**الى ان:

– هناك فروق بين الذكور والإناث فيما يخص الدافعية للتعلم وهذا الفرق لصالح الإناث ما يبين أن الإناث هن الأكثر دافعية للتعلم عن الذكور.

– وجود علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي الاجتماعي والدافعية للتعلم لدي المراهقين المتمدرسين في التعلم الثانوي.

– وجود علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي والدافعية للتعلم لدي عينة الدراسة

– وجود علاقة ارتباطية بين التوافق الاجتماعي والدافعية للتعلم لدي المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي. في حين اسفرت نتائج **دراسة حسينة بن ستي (2011)** الى عدم وجود فرق بين الإناث والذكور فيما يخص درجات التوافق النفسي الاجتماعي، في حين يوجد فرق في التوافق النفسي لصالح الذكور، كذلك عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين التوافق النفسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي ولا توجد فروق دالة احصائيا في التوافق النفسي لدي تلاميذ سنة الاولي ثانوي باختلاف الجنس ذكور واناث وباختلاف علوم/ أداب. في حين توجد فروق دالة احصائيا في الدافعية لتعلم لدي تلاميذ سنة الأولي ثانوي باختلاف التخصص والجنس، وقد بينت **دراسة Chiu (1967)** وجود كالاتي خمسة عوامل للدافعية وهي:

– الاتجاه الايجابي نحو الدراسة.

- الحاجة إلى الإعتراف الاجتماعي.

- دافع تجنب الفشل.

- حب الإستطلاع.

- التكيف مع مطالب الآباء والأساتذة أو مع ضغوطات الأقران. اما **دراسة تيلا (2007 ،Tella)** أظهرت وجود علاقة دالة إحصائية للدافعية في تحصيل مادة الرياضيات، بمعني أن الطلبة ذوي الدافعية العالية كان تحصيلهم مرتفعا في الرياضيات.

الفصل الثاني: جودة الحياة

تمهيد

أولا: علم النفس الايجابي

1- تعريف علم النفس الايجابي

2- مفاهيم مرتبطة بعلم النفس الايجابي

3- نشأة علم النفس الايجابي

4- مجالات علم النفس الايجابي

5- اهداف علم النفس الايجابي

ثانيا: مفهوم جودة الحياة

1- تعريف جودة الحياة

2- نبذة تاريخية لجودة الحياة

3- أبعاد جودة الحياة

4- مبادئ جودة الحياة

5- الاتجاهات المفسرة لجودة الحياة

6- مقومات جودة الحياة

7- ادوات قياس جودة الحياة

8- سبل ارتقاء جودة الحياة

9- معوقات جودة الحياة

خلاصة الفصل

تمهيد

زاد اهتمام الباحثين بمفهوم جودة الحياة منذ بداية النصف الثاني للقرن العشرين، كمفهوم مرتبط بعلم النفس الايجابي، والذي جاء استجابة للنظرة الايجابية الى حياة الفرد كبديل للتركيز الكبير الذي اولاه علماء النفس للجوانب السلبية من حياة الفرد وقد تعددت قضايا البحث في هذا الاطار، فشملت الخبرات الذاتية والعادات والسمات الايجابية للشخصية، وكل ما يؤدي الى تحسين جودة الحياة، وقد اكدت دراسات القرن الماضي ان الجانب الايجابي في شخصية الانسان هو اكثر بروزا من الجانب السلبي، وان هاذين الجانبين لا يمثلان بالضرورة اتجاهين متعاكسين وانما يتحرك السلوك الانساني بينهما طبقا لعوامل كثيرة مرتبطة بهذا السلوك، ومنه سنتطرق في هذا الفصل إلى جودة الحياة ونبذة تاريخية لهذا المصطلح ووجهات النظر المتعددة حول تعريف جودة الحياة وكذا التعريفات التي واجهت العلماء، بالإضافة إلى مبادئ جودة الحياة وأهم ابعادها، مع ذكر مقومات ومعوقات جودة الحياة وبعض النظريات المفسرة لها وكيفية الوصول إليها والمقاييس التي تقيسها وسبل ارتقائها.

أولا :علم النفس الايجابي

1- تعريف علم النفس الايجابي:

تعرف شيلي وجوناثان (2005)علم النفس الإيجابي بأنه "الدراسة العلمية الموضوعية للظروف والعمليات التي تسهم في إزدهار، ورفاهية، وتمكين الأفراد ،والجماعات والمؤسسات، من الأداء الوظيفي الفعال أو المثالي. (عبد المنعم ،2011: 92)

ويعرف عطاالله وعبد الصمد (2013 :4) علم النفس الإيجابي بأنه "الدراسة العلمية ذات الطبيعة التطبيقية للخبرات المثمرة والخصال الشخصية الإيجابية في الفرد والمؤسسات النفسية والاجتماعية التي تعمل على تنمية وتيسير هذه الخبرات والخصال والارتقاء بها لتكوين إنسان ذي شخصية إيجابية ومؤثرة لا تنظر إلى ما هو كائن بالفعل بل تسعى وتنظر إلى ما ينبغي أن يكون عليه الفرد مستقبلا ،وهذه الدراسة العلمية معنية على المستوى الانفعالي والمعرفي بالخبرات الايجابية في الماضي والحاضر والمستقبل مثل الرضا والسعادة والتفاؤل، وعلى المستوى الفردي هو معني بالسمات الشخصية الايجابية مثل الشجاعة والوفاء والحكمة وعلى المستوى الجمعي هو معني بالفضائل المدنية والمؤسسات التي تزيد من فعالية مشاركة الفرد كمواطن وعضو في المجتمع مثل الإيثار والمسؤولية.

ويعرف الصبوة (2010: 02) علم النفس الايجابي بأنه الدراسة العلمية ذات الطبيعة التطبيقية للخبرات الإيجابية، ولخصال الشخصية الايجابية، وللمؤسسات النفسية والاجتماعية التي تعمل على تيسير تنمية هذه الخبرات والخصال والارتقاء بها لخلق إنسان ذو شخصية إيجابية ذو شخصية ايجابية وفعالة ومؤثرة ،تهتم بالإضافة إلى ما هو كائن بما نبغي أن يكون".

وأورد أبو حلاوة (2010: 84،85) التعريفات الآتية لعلم النفس الإيجابي:

- علم النفس الإيجابي فرع من فروع علم النفس يؤكد على دراسة كل ما من شأنه أن يؤدي إلى تحسين الأداء النفسي الوظيفي للكائن البشري بما يتجاوز نطاق أو حدود الصحة النفسية العادية.

– علم النفس الإيجابي هو: علم دراسة الفضائل ومكامن القوة التي تمكن الأفراد والمجتمعات من الإزدهار والرفاهية والتطور.

والملاحظ من خلال هذه التعريفات هو أن علم النفس الايجابي يركز على البحث على نقاط القوة ليس عند الفرد فحسب ولكن كذلك في مختلف العوامل المساعدة على تنمية جوانب القوة عند الفرد، سواء كانت في الفرد نفسه، أو توفرها مؤسسات معينة، أو المجتمع ككل ومن الواضح أن مختلف التعريفات المقدمة لعلم النفس الإيجابي قد استمدت من الأرضية النظرية التي قدمها كل من سيلجمان M.Seligman وميهالي نتميناليي Mihali Ntminaly في تعريفهما لعلم النفس الإيجابي، إذ ركزا من خلاله على مجالات البحث التي تهتم بها على مستويات معينة، هي: المستوى الذاتي (الشخصي)، المستوى الفردي، مستوى الجماعة.

وينص هذا التعريف على أن "مجال علم النفس الإيجابي **على المستوى الذاتي أو الشخصي** هو علم يهتم بدراسة وتحليل الخبرات الشخصية الذاتية المقدرة أو ذات القيمة مثل الرفاهية الشخصية أو جودة الوجود الذاتي الشخصي، القناعة، الرضا (في الماضي)، الأمل والتفاؤل (في المستقبل)، التدفق والسعادة (في الحاضر). **وعلى المستوى الفردي:** يتعلق علم النفس الايجابي بدراسة وتحليل السمات الايجابية للفرد مثل :القدرة على الحب والعمل، السبالة والجرأة، مهارات العلاقات الإجتماعية المتبادلة مع الآخرين الإحساس والتذوق الجمالي، المثابرة، التسامح، الأصالة، الانفتاح العقلي والتطلع للمستقبل، الشغف الروحي، الموهبة العالية، والحكمة.

وعلى مستوى الجماعة: يدور علم النفس الإيجابي حول الفضائل والمؤسسات المدنية التي تحرك الأفراد إتجاه المواطنة الصالحة، المسؤولية، التواد مع الآخرين والإهتمام بهم، الايثار، الأدب والأخلاق، الاعتدال، التحمل، وخلق العمل.

2- مفاهيم متعلقة بعلم النفس الايجابي:

2-1- الرضا عن الحياة: يرى كلا من **موفجاني وجرياني (2004)** بأنها رضا الفرد أو سعادته في مجالات الحياة التي يعتبرها ذات أهمية. (الوقاد ، 2012: 42)

كما يرى **مجدي الدسوقي (1999)** أن الرضا عن الحياة يعني تحمس الفرد للحياة والإقبال عليها والرغبة الحقيقية في أن يعيشها ويتضمن هذا المتغير صفات عديدة أهمها الاستبشار والتفاؤل وتوقع الخبر والرضا عن النفس وتقبلها واحترامها.

ويعرف **ستين وجونسون (1978)** أن الرضا عن الحياة هو تقدير عام لنوعية حياة الشخص حسب المعايير التي انتقاها لنفسه.

وعليه يرى **جمال السيد تفاحه** الرضا عن الحياة تعد سمة نفسية تتكون لدى الفرد من خلال تقسيمه لنوعية الحياة التي يعيشها في ضوء ما لديه من مشاعر وأحاسيس واتجاهات، وقدرة على التعامل مع البيئة المحيطة به، وما يشعر به من حماية وتلبية لحاجاته بصورة مرضية له، وقناعاته بما يقدم إليه والإحساس بالتقدير والاعتراف.

(تفاحه،2009: 115)

2-2- التدفق:

وصف **ميهالي تشكز نتميهالي (1990)** التدفق حالة يجد منها المرء نفسه مندمجا بصورة تامة في النشاط أو العمل الذي يقوم به مع تجاهل تام لأي أنشطة أو مهام أخرى، مع التحقق من الاستمتاع الشخصي يخبره المرء لمجرد القيام بالفعل أو العمل أو أداء المهمة لذاتها والاستعداد للتضحية وبذل كل الجهود وتكريس كل الوقت لإنجاز هذه المهمة.

إضافة إلى ذلك عرف حالة التدفق بأنها حالة ينسي فيها المرء ذاته، و يتطاير الزمن من بين يديه دون الشعور منه به، ويحدث تتالي أو تدفق تلقائي لكل فعل ولكل حركة وكل تفكير في وحدة مسار كان المرء يعزف مقطوعة موسيقية، وبالتالي هي حالة تستولي على المرء بكافة منظومات شخصيته، وتدفعه إلى أن يوظف كل قدراته وامكانياته ومهاراته إلى أقصى حد ممكن، وهي بهذا المعنى أعلى تجليات الظاهرة الإبداعية.

(أبو حلاوة، 34:2006)

2-3- المرونة النفسية:

تعتبر المرونة النفسية من مفاهيم الرئيسية 1601 في مجال علم النفس الايجابي في الوقت الراهن، وعليه عرف **محمد السعيد أبو حلاوة (2010)** المرونة النفسية بأنها قدرة تمكن الإنسان من المواجهة الايجابية أو التأقلم والتوافق الايجابي مع التهديدات أو العثرات والنكبات التي يتعرض لها في حياته، وتحقيق أو إبراز نواتج حياتية ايجابية بالرغم من مثل هذا التعرض . (عكاشة وسليم،2010 : 2)

2-4- الاستمتاع بالحياة:

عرف **ريدي ارثيل** الاستمتاع بالحياة ما هو إلا سلسلة من العمليات الاجتماعية تتضمن تنمية الوعي بالواقع الحياتي المعاش قبولا وقيمة في محاولة تتجاوز مرحلة الندم على ما فات وتقبل الوضع القائم كما هو، والتعامل معه بواقعية وفاعلية مع مشكلات الوضع الراهن وتبنى أهداف حياتية مسقاة من الحياة التي يعيشها الفرد باستمتاع، وفلسفة واضحة يتبناها بصورة تجعل الفرد أكثر تسامحا مع ذاته والآخرين من حوله وقبوله للأخر بأفكاره وآرائه حتى لو كانت مخالفة تماما لآرائه وأفكاره هو.

كما يرى **عبد العال وآخرون** الاستمتاع بالحياة بأنه حكم تقييمي يصدره الفرد عن مدى جودة الحياة التي يحياها بصورة تعكس حالة نفسية ايجابية فاعلة وناضجة ومتوهجة لهذا الاستمتاع بالحياة على نحو مبهج و ايجابي يعبر عنه الفرد بمشاعر البهجة والاستمتاع، والتفاعل الايجابي مع البيئة المحيطة به.

2-5- السعادة:

عرف **أحمد عبد الخالق وآخرون (1003)** السعادة بأنها حالة شعورية يمكن أن تستنتج من الحالة المزاجية للفرد(أبو حلاوة، د.س:101)

وعليه يشير **سيلجمان (1001)** أنه لكي نتفهم السعادة، علينا أن نتفهم القدرات الشخصية والفضائل الإنسانية، لأنه عندما تتحقق السعادة عن طريق مشاركة نقاط قوتنا وفضائلنا، فان حياتنا تصطبغ بالحقيقة، إن المشاعر هي حالات تحدث لحظيا، ولا تستوجب

أن تصبح ملامح للشخصية .والسمات على عكس الحالات، تكون إما ايجابية أو سلبية، وتتكرر عبر الأوقات والمواقف المختلفة.

(معمرية ، د.س: 10)

2-6- الأمل:

وضع **سنايدر (1992)** تعريفين للأمل، يشير التعريف الأول إلى أن الأمل عبارة عن حالة من الدافعية الايجابية تؤدي إلى النشاط الداخلي وتدعم الشعور بالنجاح.

أما التعريف الثاني فقد وصف الأمل على أنه التوجه المعرفي الايجابي الذي يعطي الشعور بالدافع القوي للنجاح.

إضافة إلى ذلك عرف **سنايدر وآخرون(1998)** الأمل بأنه التفكير الموجه نحو الهدف والقادر على تخطي الصعاب والمواقف والأوقات. (معمريه، ،د.س:11)

ويبدو من خلال ما سبق من مفاهيم علم النفس الايجابي أن هذا المجال يدور حول الخبرات الايجابية الذاتية القيمة المتعلقة بالحاضر منها والمستقبل.

3- نشأة علم النفس الإيجابي:

نشأ علم النفس الإيجابي في مقابل علم النفس الذي يركز في دراسته علم الجوانب السلبية للشخصية. فلما كانت السيادة عبر عقود من الزمن لدراسة الحالات السلبية للإنسان كالإحباط والعدوان والتشاؤم وفقدان الأمل والإضطرابات العقلية والنفسية فقد أعطى ذلك صورة قائمة في أذهان العامة والخاصة إلى درجة التي أصبح فيها الباحثون يعرفون الصحة النفسية على أنها خلو من المرض، الأمر الذي ولد لدى عدد من الباحثين النفسانيين في أواخر التسعينات من القرن العشرين بزعامة الدكتور مارتن سيلجمان M.Seligman

أستاذ علم النفس في جامعة بنسلفانيا ورئيس الجمعية النفسية الأمريكية – قناعة مفادها- أن الانتباه يجب أن يحول من أنموذج المرض إلى أنموذج الصحة، وانطلاقا من هذه القناعة عمل العديد من الباحثين على دراسة الحالات الايجابية في الإنسان في إطار سمي بعلم النفس الإيجابي الذي يهدف إلى قياس وفهم وبناء مكامن القوى الانسانية

وفضائلها وصولا الى إرشادنا نحو تطوير حياة جيدة وفاعلة فهو يركز على أوجه القصور لديه، ويركز على الفرص بدلا من الأخطاء وعلى تعزيز الامكانات بدلا من التوقف عند المعوقات. (العدل وأخرون،2013: 1-2)

وقد ظهر هذا العلم أو هذا الفرع من فروع علمك النفس الحديث على يد كل من مارتن سيلجمان M.Seligman وميهالي نتمينالي Mihali Ntminalyi عام (1998)، حيث قاما بالعديد من الدراسات والمحاولات التأصيلية لهذا العلم في محاولة منهما لوضع أصول نظرية وتطبيقية لهذا العلم ،فخلصا إلى أن الفرع من فروع علم النفس الحديث يمكن أن يساهم في الوقاية من الإصابة بالاضطرابات النفسية والجسمية وتخليص الفرد من المعانات أو التخفيف من حدتها، وقد أمدت نتائج أبحاثهما في هذا الميدان على أن التدخلات الإيجابية التي يهتم علم النفس الإيجابي بترسيخها وتطبيقها مع العميل سواء أكانت لأهداف وقائية أو لأهداف تختص بتعديل السلوك أم لأهداف علاجية ستكون أكثر فاعلية وفائدة من التدخلات التقليدية، لكونها لا تكتفي بتخليص الفرد "العميل Client" من إنحرافاته واضطراباته وضعفه فحسب ولكنها ستساهم في تأسيس منهج وفكر جديد في نفس هذا العميل مضمونه أن الصحة النفسية لا يقصد بها الخلو من الأمراض والإضطرابات فحسب ولكنها تشير أيضا إلى أن يكون الفرد فعالا ومؤثرا وناجحا على المستوى الشخصي والأسري والمجتمعي. (الصبوة،2008: 14)

4- مجالات البحث في علم النفس الايجابي:

ويمكن تفهم تأكيد أئمة علم النفس الإيجابي على أن بؤرة تركيز هذا العلم هو مفهوم جودة الحياة من خلال التوقف عن المجالات الأساسية لبحوثه والتي تتمثل فيما يلي:

4-1- بحوث في مجال الحياة المبهجة أو الممتعة أو السارة:

وتتناول هذه البحوث فحص وتحليل كيف يصل البشر إلى الاستمتاع والمحافظة والتعميم للمشاعر والانفعالات الإيجابية وتفعليها وتوظيفها في الحياة الإنسانية اليومية مثل: العلاقات، الهويات، الاهتمامات، صيغ الترفيه أو الاستمتاع والترويح عن الذات.

4-2- بحوث في مجال الحياة الطيبة أو الحسنة أو الخيرة أو حياة الاندماج:

وتهتم بمثل هذه البحوث الاهتمام بدراسة التأثيرات المفيدة للانطباعات الإيجابية، للاستيعاب، والتدفق وكل ما يؤدي إلى إحساس الأفراد بالاندماج المثالي في أنشطة حياتهم اليومية العادية.

والحالات المشار إليها كالاستغراق والتدفق والاندماج حالة إنسانية يخبرها الإنسانُ عندما يوجد نوعًا من التطابق أو الاتساق بين قدراته وامكانياته والمهمة التي يؤديها. وبالتالي، عندما يشعر الإنسانُ بالثقة في قدرته على إنجاز أو تحقيق أو إنهاء المهام التي يواجهها بنجاح وفعالية وبمستوى ارق من الاقتدار والتمكن.

4-3- بحوث في مجال الحياة الهادفة ذات المعنى والقيمة أو حياة الانتماء إلى الآخرين:

ويحاول هذا المسار البحثي الإجابة عن السؤال التالي: كيف يتوصل الأفراد إلى الإحساس الإيجابي بجودة الحياة، بالانتماء، وبالغرض من خلال الانضمام والإسهام في نشاطات وخبرات أوسع وأسمى وأكثر دوامًا من الذات مثل: الطبيعة، الجماعات الاجتماعية، المؤسسات، الحركات، التقاليد، ونظم الاعتقاد.

(أبو حلاوة،2012 : 1-4)

5- أهداف علم النفس الايجابي:

- يهتم ببناء التمكين الشخصي وحسن الحال الذاتي في الحياة.

- يهتم بدراسة جعل الفرد يعيش سعيداً في حياته من خلال ما يمتلكه هو من قدرات وقابليات عقلية وبدنية من أجل تحقيق السعادة لديه.

- يهتم بدراسة وتحليل مكامن القوة والفضائل الإنسانية الإيجابية مثل التفاؤل، الرضا والامتنان، والإبداع لتعظيم وتعزيز السعادة الشخصية للإنسان.

- يهدف إلى تحسين صحة الفرد النفسية والجسمية مما يجعله فرداً منتجاً فعالاً في مجتمعه.

– يهدف إلى تشكل أدوات نافعة في تنمية المشاعر والانفعالات الإيجابية، وتوظيفها في إدارة الذات وحسن التوجه في الحياة.

– يهدف إلى وقاية الفرد وجعله يتمتع بمناعة نفسية بدلا من إصابته بالمرض النفسي.

– يهتم بطريقة التعامل مع الأحداث الحياتية التي يمكن للفرد أن يتعامل معها بإيجابية. مما سبق فان أهداف علم النفس الايجابي تلخص في الابتعاد عن الفكرة التقليدية لعلم النفس في معالجة الاضطرابات يعني أن يقع الفرد في المرض أو الأمراض النفسية فقط او ايجاد مفهوم جديد ألا وهو جودة الحياة، الذي يسمى من الناحية النفسية جودة الحياة النفسية، وأيضا زيادة المناعة النفسية للأفراد، وكذلك وقاية الأفراد من أجل التعامل السليم الإيجابي مع ما يمكن أن يتعرض له الفرد من أحداث حياتية. لذا فهذا الفرع يقول نحن لا ننتظر أن يمرض الناس فنعالجهم بل نعلم الفرد كيف يعيش ويكون سعيدا وايجابيا في حياته.

ثانيا: مفهوم جودة الحياة

1– تعريف جودة الحياة:

لغة: أصلها من فعل جاد، جود، جودة، أي صار جيدا، وهو ضد الرديء، و جوّد الشيء أي حسنه و جعله جيدا.

اصطلاحا: هي جودة خصائص الإنسان من حيث تكوينه النفسي والجسمي والمعرفي ودرجة توقعاته مع ذاته ومع الآخرين وتكوينه الاجتماعي والأخلاقي . (شيخي،85:2014)

تشير الأدبيات النفسية إلى صعوبة صياغة تعريف محدد لجودة الحياة، فعلى الرغم من شيوع استخدامه إلا انه غير واضح ويتسم بالغموض (فوقية وحسين،2006) ويرجع ذلك إلى الأسباب الآتية:

– حداثة المفهوم على المستوى التناول العلمي الدقيق.

– تطرق هذا المفهوم للاستخدام في العديد من العلوم، حيث يستخدم أحيانا للتعبير عن الرقي في مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، كما يستخدم للتعبير عن أدارك الأفراد لمدى قدرة هذه الخدمات على إشباع حاجتهم

– لا يرتبط هذا المفهوم بمجال محدد من مجالات الحياة أو بفرع من فروع العلم، إنما هو مفهوم موزع بين العلماء والباحثين بمختلف تخصصاتهم

(عناد مبارك، ب س:722)

وبالرغم من هذه الصعوبات إلا أن الكثير من الباحثين الذين اهتموا بهذا المفهوم من بينهم:

– **الانصاري (2006)** يرى أن مفهوم جودة الحياة يرتبط بصورة وثيقة بمفهومين آخرين أساسين وهما: الرفاه والتنعم، كذلك يرتبط مفهوم جودة الحياة بمفاهيم أخرى مثل: التنمية (توسيع خيارات متعددة تضم حريات الإنسان، وحقوق الإنسان والمعرفة وتعتبر هذه الخيارات ضرورة لرفاه الإنسان) والتقدم الترقي في حال الإنسان في الحياة نتيجة للتطور المعرفي والعلمي)، والتحسن وإشباع الحاجات (الشعور بالرضا والارتياح، والأمن عند إشباع الحاجات والدوافع) فضلا عن الفقر (أي فقد الدخل أو اللامساواة الاقتصادية وفقر التنمية الإنسانية الذي يحد من قدرات الإنسان والبلدان على الاستخدام الأفضل لمواردهم الإنسانية والمادية على حد سواء)

– **تعريف دينير (2009):** لجودة الحياة إنها" الإدراكات الحسية للفرد تجاه مكانته في الحياة من الناحية الثقافية، ومن منظومة القيم في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، وكذلك علاقته بأهدافه وتوقعاته وثوابته ومعتقداته، وتشمل أوجه الحالة النفسية ومستوى الاستقلال الشخصي."

– **المنسي وكاظم (2006):** أن الشعور بجودة الحياة يمثل أمرا نسبيا، لأنها مرتبطة بالفرد مثل المفهوم الإيجابي للذات، والرضا عن الحياة، وعن العمل والحالة الاجتماعية، والسعادة التي يشعر بها الفرد .كما يرتبط ببعض العوامل الموضوعية التي يمكن أن تلاحظ وتقاس ويحكم عليها مباشرة مثل: الإمكانات المادية المتاحة، والدخل والنظافة، والحالة الصحية والحالة السكنية والوظيفية ومستوى التعليم وغير ذلك من العوامل التي تؤثر في الفرد. وهذه العوامل الذاتية والموضوعية تجعل أمر تقدير جودة الحياة لدى الفرد أمرا ضروريا، لان الفرد الذي يتفاعل مع أفراد مجتمعه يحاول دائما أن يحقق مستوى معيشيا لا يقل عن مستوى جودة الحياة التي كان يعيشها في الماضي.

- وتوصلت **دراسة صالح (1990):** إلى أن جودة الحياة ترتبط بمستوى المعيشة مثل الدخل، والاستهلاك، الخدمات الاجتماعية المتاحة. كما ترتبط بنمط الحياة التي يعيشها الفرد وتقاس جودة الحياة في أي مجتمع بالعديد من المؤشرات الموضوعية، مثل: نظافة البيئة، وسهوله المواصلات، وتوافر السلع وزيادة الدخل، وتوافر فرص التعليم والعمل وتوفر الخدمات الصحية المناسبة، وحرية التغيير وحرية الاعتقاد وتوافر أماكن الترفيه والاستجمام، والعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص لدى كل المواطنين، كما تتبدى جودة الحياة أيضا بالعديد من المؤشرات الذاتية للأفراد في المجتمع مثل: السعادة والرضا عن الذات، وعن الآخرين والعلاقات الاجتماعية الايجابية والوعي بمشاعر الآخرين، وضبط الانفعالات والضبط الداخلي للسلوك والمسئولية الشخصية، والمسؤولية الاجتماعية، والمشاركة في الأعمال التعاونية، والولاء الانتماء للأسرة والمدينة والوطن، والتوافق الشخصي والاجتماعي والصحي، والأسري والمهني والتفاؤل. (الانصاري، 2006: 8)

ويرى **مصطفى الشرقاوي** جودة الحياة": كل ما يفيد الفرد بتنمية طاقاته النفسية والعقلية ذاتيا والتدريب على كيفية حل المشكلات واستخدام أساليب مواجهة المواقف الضاغطة والمبادرة بمساعدة الآخرين والتضحية من أجل رفاهية المجتمع وهذه الحالة تتسم بالشعور ويظر إلى جودة الحياة من خلال القدرة على إشباع حاجات الصحة النفسية مثل الحاجات البيولوجية والعلاقات الاجتماعية الإيجابية والاستقرار الأسري والرضا عن العمل والاستقرار الاقتصادي والقدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية والاقتصادية، ويؤكد أن شعور الفرد بالصحة النفسية من المؤشرات القوية الدالة على جودة الحياة.

(الزيات ، 2004: 15)

أما علماء الاجتماع فيرون بأن جودة الحياة تتحدد بالوضعية أو الحالة الاجتماعية للجماعات من جهة، وهي هدف التطور الاجتماعي من جهة أخرى، فالرضا أو عدم الرضا عن جودة الحياة له علاقة بشروط العيش الجيدة، كما له علاقة بشروط العيش السيئة، فالهدف من التطور أو التقدم الاجتماعي هو تحقيق وتنمية احتياجات أفراد المجتمع والجماعات قدر الامكان. (بهلول،2009 : 48)

يمكن القول من خلال التعاريف السابقة انه لا يوجد مفهوم موحد لجودة الحياة فكل عالم أو مختص نظر إليها من جانب اختصاصه أو مجاله الذي يعمل فيه، إلا أنه عادة ما يشار في أدبيات المجال إلى تعريف **منظمة الصحة العالمية (1995)** ، بوصفه أقرب التعريفات إلى توضيح المضامين العامة لهذا المفهوم، إذ ينظر فيه إلى جودة الحياة بوصفها "إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة، وأنساق القيم التي يعيش فيها ومدى تطابق أو عدم تطابق ذلك مع: أهدافه، توقعاته، قيمه، واهتماماته المتعلقة بصحته البدنية، حالته النفسية، مستوى استقلاليته، علاقاته الاجتماعية، اعتقاداته الشخصية، وعلاقته بالبيئة بصفة عامة، وبالتالي فإن جودة الحياة بهذا المعنى تشير إلى تقييمات الفرد الذاتية لظروف حياته (WHOQOL Group,1995)

2- نبذة تاريخية لجودة الحياة:

الفكرة الأولية لجودة الحياة بدأ ظهورها في المناقشات التاريخية لفلاسفة اليونان (سقراط وبلاتو وأرسطو) وهذا الاخير أعد كتاب الأخلاق (384. 322 ق.م)، حول طبيعة جودة الحياة ومواصفاتها. (مسعودي ، 2015: 204)

ورغم أن مبدأ مؤشرات جودة الحياة بدأ في الظهور من خلال تطور فكرة المؤشرات الاجتماعية خلال الستينات إلا أن لها جذور في وسائل القياس الاقتصادية خلال القرنين 18 و19 وأوائل القرن العشرين هذه المؤشرات المبكرة وما حولها انقسمت على نوعين من المؤشرات الكمية والمؤشرات النوعية، حيث تطورت دراسات جودة الحياة حيث كانت تركز على موضوع واحد دون النظر إلى علاقته بعوامل أخرى وقد رصدت الدراسة حول موضوع جود الحياة وبعد سنة 1970 قل الاهتمام في المملكة المتحدة بدراسات جودة الحياة والبحث عن تعريفاتها ضمن المناطق الحضرية والريفية، على العكس من الدول الأخرى التي زاد فيها الاهتمام حول كيفية بحث وفهم هذه المواضيع، أما عالميا حظيت جودة الحياة بشعبية في الأوساط الطبية على الرغم من ذلك فإن المدخل المتبع كان يغفل على عوامل كثيرة مؤثرة في الصحة. (داهم، 2015: 33)

وقد تطورت نتيجة ظهور تيار جديد على يد "مارتن سيلجمان Matin Seligman" (عالم النفس أمريكي ورئيس سابق للرابطة الأمريكية العقلية APA) عام 1998 ومؤلف كتاب العجز المتعلم والذي يدعو إلى علم النفس الايجابي.

(الكبيسي، 2016: 433)

ومن خلال هذا وضع تدابير أو قياسات أخرى لتقييم جودة الحياة أولا: التصنيف الوظيفي مقياس للكبار(18) نشرت في 1937، حيث نظم مشروع نيويورك مدينة البحث مكتب رعاية مجلس مدينة إدارة شؤون الرفاهية، وفي عام 1939 في نفس المنطقة "جمعية القلب" نشرت من قبل لجنة تقييم الوظائف قدرة المرضى الذين يعانون من أمراض القلب وفي آخر السنة 1940 من قبل Visic مقياس مرحلة ما بعد استئصال المعدة للمرضى وعن الطريقة الأمريكية الروماتيزم جمعية التصنيف (21).

وفي 1974 Zeman (22) نشرت تصنيف أن الفئات الواردة لكلاهما وظيفية القدرة ومهنية المهارة في المرضى على مدى العمر.

(Suresh Prabu ,2015 :63 -68)

3- أبعاد جودة الحياة:

يشير عبد الله (2010) إلى ثلاثة أبعاد لجودة الحياة هي:

- جودة الحياة الموضوعية :وتعني ما يوفره المجتمع لأفراده من إمكانيات مادية إلى جانب الحياة الاجتماعية والشخصية للفرد.

- جودة الحياة الذاتية: وتعني كيف يشعر كل فرد بالحياة التي يعيشها ومدى الرضا والقناعة عن الحياة والسعادة بها.

- جودة الحياة الوجودية: وتعني مستوى عمق الحياة الجيدة ووجود أهداف واضحة لحياة الفرد التي من خلالها يمكن للفرد أن يعيش حياة متناغمة ويصل للحد المثالي من إشباع حاجاته البيولوجية والنفسية كما يعيش في توافق مع إفطار والقيم الروحية والدينية السائدة في المجتمع. (الهمص ،2010 : 17)

وقد أقرت منظمة الصحة العالمية أن جودة الحياة تشير إلى التكامل الذي يمكن أن يحققه الإنسان أو المؤسسات في الأبعاد التالية:

– البعد الجسمي: حيث يوضح كيفية التعامل مع الألم والراحة والنوم والتخلص من التعب والطاقة الحركية العامة.

– البعد النفسي: ويتضمن المشاعر والسلوكيات الإيجابية، وتركيز الإنتباه، والرغبة في التعلم، والتفكير، والذاكرة وتقدير الذات ،ومظهر الإنسان وضورة الجسم ومواجهة المشاعر السلبية.

– البعد الإجتماعي: ويتضمن العلاقات الشخصية والاجتماعية والدعم الإجتماعي، والزواج الناجح من تأكيد التوافق الزواجي.

– بعد الإستقلالية: تزداد كلما ارتفعت مقدرة الفرد على الإستقلالية، بمعنى أن سعادته ومصيره يجب أن تكون تحت سيطرته لا يتحكم فيها الآخرون، ويتضمن ذلك البعد حيز الحرية الذي يتمتع به الفرد في حياته، وأنشطة الحياة اليومية التي إعتاد القيام بها ودرجة الإعتماد على المواد غير الطبية (الكحوليات –المخدرات– أنواع التبغ – كفاءة العمل).

– البعد البيئي: ويتضمن ممارسة الحرية بالمعنى الإيجابي ،والشعور بالأمن والأمان الجسمي (وجود رعاية صحية في حالة وجود المرض)، وبيئة المنزل، ومصادر الدخل، والفرص المتاحة له للحصول على المعلومات وتنمية المهارات، المشاركة في فرص الترفيه والتسلية والترويح.

– البعد الروحي: التدين، والمعتقدات الشخصية، ومدى الإلتزام الأخلاقي، ومعرفة الدين الصحيح، وتحقيق السعادة الروحية من خلال العبادات. (كامل ،2004 :14)

4– مبادئ جودة الحياة:

أوضحت جودي أن جودة الحياة تعتمد على عدد من المبادئ منها:

– أن هذه المبادئ مشتركة بين الشخص السوي وغير السوي(المعاق).

– أن جودة الحياة مرتبطة بمجموعة من الاحتياجات الرئيسية للإنسان وبمدى قدرته على تحقيق أهدافه في الحياة.

– أن معاني جودة الحياة تختلف باختلاف وجهات النظر الإنسانية، أي إنها تختلف من شخص إلى أخر ومن عائلة إلى أخرى ومن برنامج إلى أخر ومن شخص مهني إلى آخر.

– أن مفهوم جودة الحياة له علاقة وطيدة ومباشرة في البيئة التي يعيش فيها الإنسان أو ذاك.

– أن مفهوم جودة الحياة يعكس الت ا رث الثقافي للإنسان والأشخاص المحيطين بها.

5– الإتجاهات المفسرة لجودة الحياة:

5–1– الإتجاه الفلسفي:

وينظر إلى جودة الحياة من منظور فلسفي على أن هذه السعادة المأمولة لا يمكن للإنسان الحصول عليها إلا إذا حرر نفسه من أسرار الواقع وحلق في فضاء مثالي يدفع للإنسان إلى التسامي على ذلك الواقع الخانق وترك العنان للحظات من خيال إبداعي وبالتالي فجودة الحياة من هذا المنظور مفارقة للواقع تلمسا لسعادة متخيلة يعيش فيها الانسان حالة من التجاهل التام ولآلام ومصاعب الحياة والذوبان في صفاء روحي مفارق لكل قيمة مادية.

5–2– الإتجاه الطبي:

يهدف إلى تحسين جودة الحياة لأفراده الذين يعانون من أمراض جسمية أو نفسية أو عقلية مختلفة وذلك عن طريق البرامج الإرشادية والعلاجية من حيث أنها تعتبر من الموضوعات الشائعة للمحاضرات التي تتعلق بالوضع الصحي وفي تطوير الصحة.

(مسعودي ، 2015: 206)

5–3– الإتجاه الإجتماعي:

يرى المير HanKiss هانكس أن الاهتمام بدراسات جودة الحياة قد بدأ منذ 1998 فترة طويلة وقد ركز على المؤشرات الموضوعية في الحياة مثل: معدلات المواليد ومعدلات الوافيات، معدل ضحايا المرض ونوعية السكن والمستويات التعليمية للأفراد المجتمع.

إضافة إلى مستوى الدخل وهذه المؤشرات تختلف من مجتمع إلى آخر، وترتبط جودة الحياة بطبيعة العمل الذي يقوم به الفرد وما يجنيه الفرد من عائد مادي من وراء عمله والمكانة المهنية للفرد Peer relationship وتأثيره على الحياة، حيث يرى العديد من الباحثين أن علاقة الفرد مع زملائه تعد من العوامل الفعالة في تحقيق جودة الحياة فهي تؤثر بدرجة ملحوظة على رضا أو عدم. (محمدي وبوعيشة ، 2013: 06)

5-4- الاتجاه النفسي: وتتمثل في:

ستيوات بروان (Edmonds Stewart-Brown،2000) حالة كلية ذاتية تؤجج عندما يتوازن داخل الشخص مدى واسع من المشاعر، منها الحيوية و الإقبال على الحياة الثقة في الذات، الصراحة والأمانة مع الذات ومع الآخرين، البهجة والمرح والسعادة والاهتمام بالآخرين.

انطلاق من مبدأ الإحساس بالتوافق النفسي الداخلي والذي يظهر من خلال التكيف مع العالم الخارجي.

أما كارول رايف وآخرون (2006):

الأول يؤكد أنصاره على أهمية التكلم عن الضيق والتوتر والاضطراب النفسي أمرا حتميا لتفهم جودة الحياة النفسية في حين إن ذوي المستويات المرتفعة من الاضطرابات النفسية (مثل: الاكتئاب) يتوقع أن تكون مستويات جودة حياتهم النفسية المتدنية أو المنخفضة بصورة دالة كما تقاس مثلا بمقاييس السعادة والحياة الهادفة أو ذات القيمة والمعني والعكس صحيح.

الثاني يؤكد على العكس من ذلك أن جودة الحياة والمرض النفسي مجالات منفصلة الوظيفة النفسية أو الصحة النفسية، وبالتالي فإن المعلومات المتعلقة بأسباب وتداعيات ومتعلقات كل منهما لا يمكن إستنتاجها من الآخر.

وبناء على ذلك ترى كارول رايف أن جودة الحياة تتمثل: في الاحساس الايجابي بحسن الحال، كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضى المرء عن ذاتيه، وعن حياته بشكل عام و سعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة وذات

قيمة ومعني بالنسبة له، استقلاليته في تحديد وجهة ومسار حياته، وإقامته واستمراره في علاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين، كما ترتبط جودة الحياة النفسية بكل من الإحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسية.

ويرى دينير وأخرون (1999): أن جودة الحياة النفسية ترتبط بمحاولة رصد كيف يدرك أو يقدر الناس مختلف جوانب حياتهم النفسية، على سبيل المثال: إلى أي مدى يشعر الناس بقدراتهم على السيطرة على حياتهم الشخصية؟ إلى أي مدى يشعر الناس بأن لحياتهم الشخصية معنى وقيمة؟ ويشير من خلال هذا أن منظور جودة الحياة النفسية، تؤسس على ما يعرف بالصحة النفسية الايجابية بدلا من التركيز على الخلل أو المرض النفسي.

(بوعيشة ، 2014: 74)

ونستنتج مما سبق أن جودة الحياة تعبر عن مدى إدراك الفرد أنه يعيش حياة جيدة من وجهة نظره خالية من الأفكار اللاعقلانية، والانفعالات السلبية والاضطرابات السلوكية يستمتع فيها بوجوده الإنساني ويشعر بالرضا والسعادة وبالصحة الجسدية الجيدة ويقيم علاقات اجتماعية مع الآخرين، ويستثمر كافة قدراته وإمكانياته بما يتيح له تحقيق ذلك.

5-5- الإتجاه المعرفي:

يرتكز هذا المنظور على فكرتين أساسيتين:

- أن طبيعة إدراك الفرد هي التي تحدد درجة شعوره بجودة حياته.

- وفي إطار الاختلاف الإدراكي الحاصل بين الأفراد، فإن العوامل الذاتية هي الأقوى إثرا من العوامل الموضوعية في درجة شعورهم بجودة الحياة، ويؤكد هذا النظريتين:

5-5-1- نظرية لاوتن (1996) Lawton Theory: حيث أن إدراك الفرد لنوعية حياته يتأثر بظرفان هما: الظرف المكاني والظرف الزماني.

* **الظرف المكاني:** ان هناك تأثير للبيئة المحيطة بالفرد على إدراكه لجودة حياته، وطبعة البيئة في الظرف المكاني لها تأثير أن أحدهما مباشر علة حياة الفرد كالتأثير على الصحة

مثلا، والآخر تأثيره غير مباشر إلا أنه يحمل مؤشرات إيجابية كرضى الفرد على البيئة التي يعيش فيها. (مبارك، ب س: 723)

* **الظرف الزماني:** ادراك الفرد لتأثير طبعة البيئة على جودة حياته يكون أكثر ايجابيا كلما تقدم في العمر، فكلما تقدم الفرد في عمره كلما كان أكثر سيطرة على ظروف بيئته، وبالتالي يكون التأثير أكثر ايجابية على شعوره بجودة الحياة.

5-5-2- نظرية شالوك(2002) Schalok Theory:

قدم شالوك تحليلا مفصلا لمفهوم جودة الحياة على أساس أنه مفهوم مكون من ثمانية مجالات، وكل مجال يتكون من ثلاث مؤشرات حيث تؤكد جميعها على اثر الابعاد الذاتية كونها المحددات الاكثر اهمية من الابعاد الموضوعية في تحديد درجة شعور الفرد بجودة الحياة، على أن هناك نسبة في درجة هذا الشعور فالعامل الحاسم في ذلك يكمن في طبيعة ادراك الفرد لجودة حياته. (مبارك، ب س: 723)

5-6- المنظور الإنساني Humanistic Perspective:

يرى المنظور الإنساني أن فكرة جودة الحياة تستلزم دائما الارتباط الضروري بين عنصرين لا غنى عنهما:

* وجود كائن حي ملائم.

* وجود بيئة جيدة يعيش فيها هذا الكائن، ذلك لآن ظاهرة الحياة تبرز إلى الوجود من خلال التأثير المتبادل بين هذين العنصرين، فهناك البيئة الطبيعية والتي تتمثل بالموارد الطبيعية التي تشكل مقومات حياة الفرد، وهناك البيئة الاجتماعية وهي التي تضبط سلوك الأفراد والجماعات طبقا للمعايير السائدة في المجتمع فجودة البيئة الإجتماعية تتحقق بمقدار إمتثال الأفراد لهذه المعايير وعدم خروجهم عنها، كما أن هناك البيئة الثقافية التي تقاس جودتها بقدرة الفرد على صنع بيئة حضارية مادية أو معنوية. (مبارك، ب س: 723)

6- مقومات جودة الحياة:

وتوجد عوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة.

- القدرة على التفكير وأخذ القرارات.

- القدرة على التحكم.

- الصحة الجسمية والعقلية.

- الأحوال المعيشية والعلاقات الاجتماعية.

- المعتقدات الدينية والقيم الثقافية والحضارية.

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

وإذا تحدثنا عن مقومات جودة الحياة ونعني هنا الناحية الصحية نجدها تتمثل في أربع نواحي أساسية، والتي تؤثر بشكل أو بآخر على صحة الإنسان، بل وعلى نموه كما أنها تتفاعل مع بعضها البعض: الناحية الجسمية والناحية الشعورية والناحية العقلية والناحية النفسية. (ازيدي وحرطاني، 2016: 37- 38)

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

وهذه الاحتياجات تقف جانبا الى جانب مع مقومات جودة الحياة، بل تعتبر جزءا مكملاً لها والإخلال بأي عنصر فيها يؤدى إلى خلق الصراع، ولكن هذا لا يمنع من وجود عوامل أخرى خارجة عن إرادة الإنسان تؤثر على مقومات حياته والتي تتصل بالناحية الصحية.

وتتمثل في: العجز. التقدم في العمر- الألم – الخوف- ضغط العمل – الحروب – الموت – الإحباط –الأمل بل والراحة أيضاً، لكنه لابد أن نفرق بين ما هو طبيعي وبين ما يحدث نتيجة اتباع أسلوب حياة خاطئ أو مرض.

ويتحدث (الفرماوي) عن (جودة الحياة) ويقول: جوهر الإنسان بمكوناته وخصائصه فيه أسباب جودة الحياة وبهجتها، وأن جوهر الإنسان يتمثل في عمق الفطرة وثرائها وفيه إمكانيات الإنسان الكامنة وطاقته المتصلة، تلك التي تجسد الطبيعة الإنسانية وتعطي

للإنسان معنى لوجوده لحياته فيه تحقيق لإنسانياته وإعلاء لنفسه فوق ماديتها وتلك التي تشكل بنية الانسان ومنها:

6-1- التكامل الوظيفي بين قوى الذات:

يمكن تمييز ثلاث قوى في بنية الإنسان النفسية هي: الروح وقوة العقل وقابلية الفطرة هذه القوى الثلاث تشكل الجوهر وتعطي الطابع العام للفطرة فقد سما الإنسان بالروح فوق مستوى الخصائص الحيوانية وتوجهت بالإنسان إلى القيم والمعارف تلك التي من أهمها معرفة الله سبحانه و تعالى. (بحرة، 2014: 28)

6-2- الإزدواجية السوية في سلوك الانسان:

السلوك الإنساني يتصف بازدواجية التوجه بمعنى أن السلوك الواحد يجمع بين إشباع الحاجات الروحية، بقدر ما يكون السلوك طبيعيا بقدر ما يحقق للإنسان ارتباطه بالأرض التي هو منها كما يحقق له في نفس الوقت تطلعه إلى السماء مدفوعا بإشعاعات الروح فيه.

6-3- النزعة للتدين والنزعة للإنابة:

إن السبيل لجودة الحياة يمكن في ثلاثة أمور مهمة هي: مجاهدة النفس وتمسك الانسان بالكينونة وتعميق الوجود استشراف أفق الحرية الأرجب.

(الفرماوي، 1999: 218)

7- أدوات قياس جودة الحياة:

قسم ويكلاند (2000): أنواع قياس جودة الحياة إلى ثلاثة أنواع هي:

7-2- القياس العالمي:

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

7-3- المقياس العام:

له أمور مشتركة مع القياس العالمي وصمم من أجل مهام وظيفة في الرعاية الصحية تم تحديده ليكون بصورة شاملة مثل: احتمالية تأثير المرض أو أعراض هذا المرض على حياة المرضى.

7-4- المقياس الخاص:

تم تطويره لمراقبة رّد الفعل للعلاج في حالات خاصة، وهذه الخطوات محصورة لمشاكل تميز مجموعة خاصة من المرضى حيث يكون لهؤلاء المرض حساسية لتغيير وكذلك قلة التصور لديهم في الربط مع تعريف معني جودة الحياة.

(الهمص، 2010: 51-50)

8- سبل إرتقاء جودة الحياة:

8-1- تحقيق الفرد لذاته وتقديرها:

يجب على الفرد أن يدرك بأنه يمتلك الطاقات والقدرات، وعليه أن يقدر ذاته ويحترمها وأن لا يقل على قيمة نفسه ويستسلم لها، وعليه أن يعمل جاهدا على تحقيقها وعلى الرغم من وجود العقبات التي تعترضه في حياته فتحقيق الذات يعتبر بمثابة قمة الشعور والإحساس بالرضاء عن الذات ومن ثم شعوره بجودة الحياة.

8-2- إشباع الحاجات كمكون أساسي لجودة الحياة:

يتمثل هذا العنصر في هرم ما سلوا في تصنيف الحاجات وأولوياتها وهي كما يلي:

- الحاجات الفسيولوجية.
- الحاجة للأمن.
- الحاجة للانتماء.
- الحاجة لمكانة الاجتماعية.

- الحاجة لتقدير الذات.

8-3- الوقوف على معنى إيجابيا للحياة:

يعتبر مفهوم معنى الحياة هام جدا، ويعتبر فارنكل "الحياة يجب أن تكون لها معنى تحت كل الظروف وأن هذا المعني في حالة دائمة من التغيير إلا أنه يظل موجود دائما" وأن الإنسان يستطيع اكتشاف ذلك المعني في حياته بثلاث طرق:

- عمل شيء جديد أو القيام بعمل ما.

- تجربة خبرات وقيم سامية مثل: الخير والحق والجمال.

- الالتقاء بإنسان آخر في أوجه تفرده الانساني. (شيخي، 2014: 98-102)

8-4- توفر الصلابة النفسية:

إن الصلابة النفسية لها دور مهما في حياة الشخص المتوحد أو المعاق، والتي تزرع في داخله روح التحدي والصمود وتقوية عزيمته، كما أنها تعمل على إمداد الفرد بامتلاكه القدرة على تحمل الواقع المؤلم الذي يعيشه.

وبالإضافة للوصول إلى جودة الحياة يجب:

- بناء الوعي بضرورة الحاجة إلى التحسين والتطوير.

- تحديد أهداف التحسين المستمر للأداء، وبناء تنظيم لتحقيق تلك الأهداف.

- تنفيذ جوانب الجودة الحياتية. (شيخي، 2014: 98-102)

9- معوقات جودة الحياة:

يتضمن البناء النفسي لكل منا مكامن قوة ومواطن ضعف ،هذا أمر مسلم به. فإذا نظرنا إلى مواطن الضعف والقصور من جهة السياق الإجتماعي الثقافي العام ،الذي يعيش فيه الإنسان من جهه أخرى لأمكن تحديد الظروف التي قد تحول دون تحقيق الإنسان لأحلامه وطموحاته، بل ايضا قد تسبب كفا او كمونا لمكامن القوة التي لديه في نفس الوقت. وتجدر الاشارة الى ان غالبية مواقف الرعاية، والتعليم تركز وبصورة مبالغ فيها في

الحقيقة على حل مشكلة او مشكلات الشخص هاذا امر محمود وايجابي، ولاكن اذا اردنا ان نحسن جودة الحياة الشخصية للإنسان علينا ان لا نركز فقط على المشكلات (مواطن الضعف) بل يتعين التركيز كذلك على كل ابعاد الحياة واستخدام وتوظيف مكامن القوة، وكافة الامكانيات المتاحة لتحسن نوعية وجودة الحياة الشخصية له.

ويجب عند وصف مكامن القوة ومواطن الضعف انطلاقا من دلالة عنوان هذه الفقرة (منغصات/معوقات–امكانيات/قدرات)، ان نميز بين الظروف الداخلية والظروف الخارجية.

ويقصد بالظروف الداخلية الخصائص البدنية، والنفسية والاجتماعية للفرد، اما الظروف الخارجية يقصد بها تلك العوامل المرتبطة بتأثيرات الاخرين او البيئة التي يعيش فيها ذلك الشخص. والجدول يوضح بعض الامثلة: (عبد المعطي، 2005: 25)

جدول رقم(01): يوضح منغصات/معوقات–امكانيات/قدرات تحقيق جودة الحياة

	المنغصات/المعوقات	**الامكانيات/القدرات**
الظروف الداخلية	– المرض – الاعاقات – الخبرات الحياتية السلبية	– المهارات – الخبرات الحياتية الايجابية – الحالة المزاجية الذهنية الايجابية – وروح الدعابة والمرح
الظروف الخارجية	– نقص المساندة الاجتماعية والانفعالية – ظروف الحياة او المعيشة السيئة	– توافر مختلف مصادر المساندة – الاجتماعية والانفعالية وتعدد المانحين لها. – توافر نماذج رعاية جيدة او طيبة.

ومما سبق نستنتج ان جودة الحياة هي درجة احساس الفرد بالتحسن المستمر لجوانب شخصيته من الابعاد النفسية، والعقلية والاجتماعية والثقافية والرياضية والدينية والجسمية والتحسين لمواجهة الازمات والضغوطات والصعوبات التي تواجه الفرد والتغلب عليها والقدرة على التكيف مع المحيط الخارجي والعيش بسلام والتطلع للمستقبل والنظرة التفاؤلية للحياة، والاستمتاع بالظروف المحيطة والنظرة الايجابية لها.

خـلاصة الفصل:

ومن خلال ما تطرق الباحثين إلا أنهم لم يشتركوا على مفهوم معين وواضح لجودة الحياة نتيجة وجود وجهات نظر مختلفة بين الباحثين حيث تمثلت في التعريف والأبعاد والمقومات، لكن يمكن القول بأنه هناك شبه اتفاق من بعض الباحثين، على أن هناك مبادئ يمكن أن تكون مشتركة بين الأفراد، إذ أن مفهوم عاماً وليس قاصرا على فئة محدد بل مفهوماً شاملا يتضمن أكبر قدر ممكن من مظاهر حياة الفرد يجب أن يجسد فكرة تعظيم قدرة الفرد على التحكم واضعا في الاعتبار حدود الحرية، والمعايير الاجتماعية ويجب أن يحترم الميل للدفاع عن الذات.

الفصل الثالث: الدافعية للتعلم

تمهيد

اولا: الدافعية

1- تعريف الدافعية

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية

3- تصنيف الدوافع

4- وظائف الدافعية

5- تعريف التعلم

ثانيا: الدافعية للتعلم

1- تعريف الدافعية للتعلم

2- خصائص واهمية الدافعية للتعلم

3- وظائف ودور الدافعية وعلاقتها بالأداء

4- شروط وعناصر الدافعية للتعلم

5- اسس ومبادئ استثارة الدافعية للتعلم

6- مصادر ووسائل استثارة الدافعية للتعلم

7- النظريات المفسرة للدافعية للتعلم

8- العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد مفهوم الدافعية من المفاهيم الحديثة في علم النفس، حيث لم يكن محل دراسات علمية قبل القرن العشرين، وتمثل الدافعية نقطة اهتمام مركزية لجميع الباحثين في ميدان التربية والسلوك الانساني، اذ انها المحرك الرئيسي لسلوك الانسان، والدوافع من أهم موضوعات علم النفس، لان موقع الدافع من السلوك الذي هو موضوع علم النفس موقع أساسي ومركزي، فالذي يحرك السلوك هو الدافع وأساليب سلوكنا كلها ترتبط بصورة قوية بدافع معين، ويهم الناس جميعا أن يتعرفوا على الدوافع التي تدفعهم وتدفع الاخرين الى السلوك في اتجاه معين، حتى يستطيعوا فهم أنفسهم وفهم الاخرين، مما يمكنهم من تحقيق التكيف الفردي والتكيف الاجتماعي وحدوث الرضا والارتياح.

وتعتبر دافعية التعلم من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بكيان الفرد مهما كان منصبه أو نشاطه في المجتمع، ولقد بينت العديد من الدراسات في مجال التربية والتعليم العلاقة الموجهة بين نجاح التلميذ في الدراسة وعامل الدافعية، إذ تعتبر محفز أساسي يدفع التلميذ للعمل والمثابرة فالدافعية من أهم شروط التعلم حيث أكدت جل النظريات أن المتعلم لا يستجيب للموضوع دون وجود دافع معين، والطفل المتمدرس مجموعة من الطموحات والرغبات التي تجعله يختلف عن الآخرين في بيئته وحياته النفسية والاجتماعية، ومن خلال هذا الفصل سوف نتطرق إلى تعريف الدافعية، وكذلك التعلم، ثم تعريف دافعية التعلم، خصائصها، أهميتها، وظائفها، شروطها، مصادرها، عناصرها، النظريات المفسرة لها، وأخيرا سنتكلم عن العوامل الخارجية المؤثرة في الدافعية للتعلم.

أولا: الدافعية:

1- تعريف الدافعية:

لقد عرف موضوع الدافعية اهتماما كبيرا من طرف علماء النفس وبالتالي نجد اختلاف في تعريف الدافعية ،حيث عرفها كل من:

ليندلي (1975): أنها " عملية استثارة وتحريك السلوك وتنظيم نموذج النشاط.

(عبد اللطيف،2000: 54)

كما تعتبر الباحثة " **ألان ليورفبيان**": "الدافعية على أنها مجموعة من الآليات البيولوجية التي تسمح بدفع السلوك وتوجيهه."

(Alain.Fabien,1997:107)

تعريف "**مروان أبو حويج**": هي الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العلم الخارجي، وهذه الطاقة هي التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية.

(أبو حويج، 2004 :143)

يرى هذا التعريف ان الدافعية هي الطاقة التي تدفع الكائن الحي يسلك سلوكا ما ليحقق مرامي وأهداف معينة.

تعريف "**أحمد محمد عبد الخالق**": هي حالة من الإثارة أو التنبه داخل الكائن الحي العضوي تؤدي إلى سلوك باحث عن هدف، وتنتج هده الحالة عن حاجة ما وتعمل على تحريك السلوك وتنشيطه وتوجيهه.

(محمد عبد الخالق. محمد، 2006:361)

كما يرى هذا التعريف على أن الدافعية عبارة عن حالة أثارة تنتج عن حاجة ما تقوم بتحريك السلوك وتنشيطه نحو هدف معين.

تعريف "**يونج**": هي نشاط موجه نحو هدف معين، مثل البحث عن الغداء أو الأمن.

(نبيه السماراتي 2006 : 94)

ركز هذا التعريف على النشاط يبحث عن أهداف وغايات معينة. والدافعية من المفاهيم الخلافية في علم النفس، وهي موضوع محير بسبب:

(الرفــوع،2015: 22)

- انها قوة داخل النفس ولا تلاحظ، انما يستدل عليها بآثارها.

- الدافع الواحد لا يعمل مستقلا داخل الفرد، فيؤثر احدها على غيره من الدوافع ويتأثر بها.

- لا تظهر الدوافع في سلوك الفرد الا عندما تصل الى درجة معينة وهي مختلفة نسبيا.

- البيئة السلوكية بميزاتها المتنوعة تؤثر في تقوية واستثارة الدوافع أو كبتها أو تحويل طاقتها مما يؤثر فيها أو في مظاهرها.

إن كلمة دافعية (Motivation) لها جذورها في اللغة اللاتينية تحت كلمة (Movere) والتي تعني يدفع أو يحرك (to move) في علم النفس، حيث تستعمل دراسة الدافعية محاولة تحديد الاسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك.

وتماشيا مع ذلك يمكن من خلال نماذج الدافعية فهم وتفسير السلوك الموجه نحو الهدف بوجه عام، وكذلك القاء الضوء على الفروق الفردية في اختيار الأنشطة وفي مقدار الجهد المبذول للقيام بهذه الانشطة أو المهام ومدى مثابرة الفرد أو استمراريته على العمل فيها رغم ما يواجهه من عقبات. (باسكويل وأكاردو ،2007: 505)

كما حاول العلماء التمييز بين مفهوم الدافع والدافعية الا انه لا يوجد حتى الان ما يبرر الفصل بينهما، ويستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، حيث يعبر كلاهما عن الملامح الاساسية للسلوك المدفوع، وان كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر عمومية.

(محمد خليفة،2000: 67)

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

هناك العديد من المفاهيم المتصلة في المعنى، وربما تتداخل مع مفهوم الدافعية من حيث المعنى والاستخدام، كما أن هناك مفاهيم أخرى ترتبط بمفهوم الدافعية ارتباطا وثيقا من

الناحية النظرية والاجرائية، وفيما يلي نعرض تعريف كل مفهوم من هذه المفاهيم: الحافز، الباعث، الحاجة، الاستعداد، الميل.

2-1- مفهوم الحافز (Drive) :

ذكرت **(سعاد نائف البرنوطي،345:2001)** إن الحافز هو وسيلة اشباع عندما يعرضها طرف ثاني بهدف استثارة وتوجيه سلوك معين. ومثال عن ذلك فان الطعام يعتبر وسيلة اشباع الحاجة الى الغذاء، فاذا قام شخص ما بدفع شخص اخر للذهاب الى مكان معين بوضع صحن الطعام – حافز- .

اما ماركس في **(سامي ملحم، 09:1988)** فقد عرف الحافز على انه: تكوين فرضي يستخدم للإشارة الى العمليات الدافعية الداخلية، التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين، وتؤدي الى احداث السلوك.

ونجد الكثير من الباحثين من يرادف بين مفهومي الدافع والحافز، على اعتبار ان كل منهما يعبر عن حالة التوتر العام، نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة، وهناك من يميز بين المفهومين على الاساس ان الحافز أقل عمومية من الدافع، فيتم استعمال مفهوم الدافع للتعبير عن الحاجات الاجتماعية والبيولوجية، في حين يقتصر الحافز للتعبير عن الحاجات البيولوجية فقط، وعلى العموم فان الحافز والدافع كما يقول محي الدين حسين: يشيران الى الحاجة بعد ان ترجمت في الشكل حالة سيكولوجية تدفع الفرد الى السلوك في اتجاه اشباعها. (عبد اللطيف ،2000 :78)

2-2- الباعث (Incentive):

يشير الباعث الى موضوع الهدف الفعلي الموجود في البيئة الخارجية والذي يسعى الكائن الحي بحافز قوي للوصول اليه، فهو الطعام في حالة دافع الجوع، الماء في حالة دافع العطش، والنجاح في حالة دافع الانجاز.

ويعرف فيناك **(Vinacke)** في **(عبد اللطيف خليفة،79:2000)** الباعث بانه: محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الفرد، سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فيزيولوجية أو اجتماعية، وتمثل المكافآت والترقيات أمثلة عن البواعث.

وعليه فالباعث يعتبر الموضوع الخارجي الذي يحفز الفرد للقيام بسلوك والتخلص من حالة التوتر.

2-3- الحاجة (Needs) :

تعرف الحاجة بانها شعور الكائن الحي بالافتقاد لشيء معين، وقد تكون هذه الحاجة فيزيولوجية داخلية مثل الحاجة للطعام والماء والهواء، او سيكولوجية اجتماعية مثل الحاجة للانتماء والسيطرة والانجاز. (الرفـوع،2015:25)

كما يمكن تعريفها بأنها: الحالة التي يصل اليها الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين، في حين إذا ما وجد ذلك الشيء تحقق الاشباع الذي يعتبر بمثابة نقطة البداية لإثارة الدافعية لديه، بغية السعي في الاتجاه الذي يحقق الاشباع. وهذا ما أشار اليه **(Murphy1967)** في تعريفه للحاجة: الشعور الذي ينقصه شيء معين إذا وجد تحقق الاشباع والحاجة هي رغبة طبيعية في الكائن الحي الذي يهدف دائما لتحقيقها بما يؤدي الى توازن نفسي، والانتظام في الحياة وتظهر أهميته في الحياة عندما تواجه الفرد صعوبات أو الظروف تحول دون اشباع تلك الحاجة، ونجد الكثير لا يفرق بين مفهومي الدافع والحاجة، فالحاجة تعبر على حالة التوتر أو الاختلال في توازن يشعر به الفرد، بخصوص هدف معين، وحتى يزول القلق والتوتر واستعادة التوازن لابد من عمل شيء لبلوغ هذا الهدف.

(زكي صالح،1959:58)

من خلال ما ذكرناه آنفا، نجد ان هناك علاقة بين المفاهيم الثلاثة، فالحافز هو الذي يمكن الفرد من الاتجاه نحو الهدف الذي هو الباعث، وكل من الحافز والباعث لا يكونا الا إذا كان الفرد يعاني من حرمان من شيء معين والذي هو الحاجــة.

2-4- الاستعداد (Readiness):

الاستعداد حالة من التهيؤ النفسي والجسمي بحيث يكون فيها الفرد قادرا على تعلم مهمة أو خبرة ما. وهناك من عرفه بأنه حالة أو مجموعة من الصفات الدالة على قابلية الفرد- مع شيء من التدريب- على اكتساب المعلومات أو المهارات أو مجموعة من الاستجابات مثل: التحدث بإحدى اللغات، او القدرة على الاداء الموسيقي، او حل المسائل الرياضية... (الرفوع،2015: 26)

ويتجلى الاستعداد في الانجاز المحتمل، وليس في الاداء الفعلي، ويعد خطوة تمهيدية سابقة لظهور القدرة، فقد تتوفر له اسباب التفتح والنضج، فيتبلور في قدرة عامة أو خاصة ويتجسد في أداءات وانجازات، وقد تحول بعض العوامل دون ظهوره، وفي هذا خسارة جسيمة وحرمان الفرد من الاستفادة من طاقة يملكها، لكنه لا يحسن استثمارها وتوظيفها لتحقيق مزيد من النمو والتطور.

ومن هنا فان الاستعداد يرتبط بعوامل النضج والتدريب، فالنضج يوفر الإمكانات والقابليات التي من شانها ان تثير الاستعداد لدى الافراد لتعلم مهارة معينة، في حين يعمل التدريب على تطوير الاستعداد وتحفيزه لديهم.

2-5- الميل (Tendencies):

ذكر **الداهري والكبيسي (1999):** أن الميل هو شعور يصاحب انتباه الشخص، واهتمامه بموضوع ما، حيث ان الميل يتضمن الاستعداد والتقبل والاتجاه، وانه حالة وجدانية.

3- تصنيف الدوافع:

نستطيع تصنيف الدوافع الى اتجاهين رئيسيين هما:

3-1- الاتجاه الاول: أساسه الحاجة وهو يشمل ثلاثة أنماط من الدوافع هي:

3-1-1- دوافع نفسية اجتماعية: وتنشأ أساسا عن حاجات نفسية اجتماعية، ولها علاقة مباشرة بالمستوى التعليمي والثقافي ومعايير المجتمع، حيث نقوم باستثارتها وتوجيهها واشباعها.

3-1-2- دوافع لاستثارة الحسية: تنشأ أساسا عن الحاجات الفطرية لدى الكائن الحي الى قدر معين من الإستثارات الحسية أو التنشيطية، ومثال ذلك وجود انسان في حالة من الشعور بالوحدة يثير فيه الملل، ويدفعه الى القيام ببعض السلوكات والنشاطات كزيارة أحد الاقارب في مدينة مجاورة (نشاط اجتماعي).

3-1-3- دوافع فسيولوجية: وتنشأ اساسا عن حاجات فسيولوجية فطرية ضرورية لحفظ الذات والبقاء، كالحاجة للطعام والماء والهواء، كما تسمى بالدوافع الاولية كونها تشير الى مجموعة الحاجات والغرائز البيولوجية التي تولد مع الكائن الحي، ولا تحتاج الى التعلم، حيث

يترتب على اشباعها استعادة التوازن البيولوجي، ولهذه الدوافع عدة خصائص مثل الحدة في طلب اشباعها وتزول بمجرد اشباعها. (باهي واخرون،1999:111)

3-2- الاتجاه الثاني: أساسه الادراك للدافع المسبب له، ويشمل نوعين من الدوافع هما:

3-2-1- الدوافع الشعورية: وهي الدوافع التي يمكن للفرد ادراكها، ويعرف ما وراء سلوكه، وعلى هذا الاساس فكل الدوافع التي تتبع من الاتجاه الاول في هذا التصنيف هي دوافع شعورية.

3-2-2- الدوافع اللاشعورية: وتعبر عن المجموعة من الدوافع التي لا يعيها الفرد ولا يعرف من أين مصدرها ولا سبب حدوثها. (الكبيسي والدهراوي، 2000: 63)

عموما فانه كيف ما كان تصنيف الدافعية، فان ملامحها تتجلى في تزويد سلوك الفرد بالطاقة المحركة، وتحديد نوع النشاط واختياره، اضافة الى ذلك توحيد سلوك الفرد باتجاه اشباع الدافعية وإزالة التوتر لإعادة التوازن النفسي.

4- وظائف الدافعية:

للدافعية عدة وظائف منها:

4-1- وظيفة توجيهية:

وهي ان الفرد يجري مقارنة بين البيئة والهدف، ثم يقوم بمعالجة البيئة، وذلك من أجل التقليل من التفاوت بينها وبين الهدف، ثم يختبر مرة أخرى التفاوت بينهما، ثم يسعى ويجاهد بعد ذلك لتحقيق الهدف، وهذا ما أوضحه **ميلر واخرون (millier et al)** في النظرية للسلوك الموجه نحو الهدف. (توق واخرون، 2002: 233)

وتعمل الدافعية على توجيه سلوكات الافراد نحو أهداف معينة، والعمل على تحقيق تلك الاهداف، ومثال ذلك عندما نتكلم عن ظاهرة الانتباه الانتقائي، وقد درس كل من **لازا روس واخرون** عام 1953هذه الظاهرة وتوصلوا الى نتائج تؤكد ان الأشخاص في حالة الجوع الشديد يتعرفون على صور الطعام ومثيراته أسرع مما يتعرفون على صور الاشياء والموضوعات الاخرى. (فشقوق ،1979: 10)

وهذا دليل أن دوافعنا هي التي توجه انتباهنا الى أمور معينة في البيئة المحيطة بنا، كما تقوم بصرفنا عن أمور وأحداث، فهي التي توجه النشاطات نحو تحقيق الهدف.

4-2- وظيفة تنشيطية:

تعمل الدافعية على تعبئة الطاقة لدى الفرد وتحفزه لبلوغ هدف معين، الى ان يشبع حاجته ويحقق هدفه. (عبد اللطيف ،2000: 75)

كما أن الزيادة في الدافعية الى مستوى معين قد يعيق الاداء أكثر مما يسيره، وذلك راجع الى أن درجة القلق والاضطراب تزداد مع زيادة الدافعية هذا من جهة، ومن جهة أخرى فان نقص الدافعية يؤدي الى الملل والكسل والفشل، يمثل **ديسكو (dececco)** العلاقة بين الدافعية أو كما أطلق عليها لاستثارة الانفعالية، يكون الفرد في أفضل مستويات خلالها، وعلى درجة جيدة من اليقظة والحيطة والحذر والتنبه أثناء القيام بأعماله ونشاطاته، وتبقى هذه النتيجة نسبية كون العديد من الأبحاث تؤكد على العلاقة القوية الموجبة بين الدرجة المرتفعة للدافعية والمستوى الابداعي المتميز. (حسين،1977:11)

4-3- وظيفة استشارية:

تعمل الدافعية على استشارة الفرد نحو تحقيق هدف معين، وقد بينت الدراسات أنه من أهم مظاهر الدافعية، الشعور بأهمية الوقت والتفاني في العمل والسعي نحو الكفاءة في تأدية المهام التي توكل الى الشخص، والرغبة المستمرة في الانجاز.

(حسين،1977: 77)

والمثابرة والاستمرار في العمل لفترات طويلة، ومحاولة التغلب على العقبات التي تواجه الفرد، وذلك بهدف الاداء من الكفاءة. (عبد اللطيف ،2000: 77)

والواضح ان هذه المظاهر هي عبارة عن مؤشرات للدافعية للإنجاز، التي تعتبر بهذا قضية اساسية لدى الافراد ذوي الدافعية العالية أو المرتفعة.

4-4- وظيفة استمرارية:

يرى **(عماد عبد الرحيم الزغلول، 2001)** ان الدافعية تحاول ان تحافظ على ديمومة واستمرارية السلوك، فهي تعمل على مد السلوك بالطاقة اللازمة، حتى يتم اشباع الدافع أو

تحقيق الغايات والاهداف المسطرة، والتي يسعى الفرد لبلوغها، حيث تبعث فيه روح المثابرة، حتى يضمن التوازن والاستمرار.

وللدافعية أهمية كبيرة في مجال التربية والتعليم، كون التعليم هو نشاط موجه نحو هدف معين، ونتكلم هنا عن بعض الاساليب التي يؤدي استخدامها في زيادة التعلم وهي:

– الدافعية القوية عند المعلمين التي تعتبر من العوامل المهمة في تحقيق الأهداف التربوية المسطرة، فالمعلم الذي يمتلك دافعية عالية يدخل المتعة على برامج وأنشطة المدرسة ويشعر بفعالية شخصية ويكشف جهوده من أجل النجاح، فيركز على مهامه باستخدام الاستراتيجيات الابداعية لتحقيق الاهداف . (عصايرة، 2006: 182)

– المناخ التعليمي الملائم والذي تتوفر فيه كل الشروط الضرورية واللازمة لتلبية حاجات ورغبات الطلاب، كالأمن والانتماء واحترام الذات، واستبعاد كل العوامل التي تثير قلق الطلاب ومخاوفهم. (نشواتي، 1998: 222)

– تحقيق التعزيز الايجابي بنوعيه اللفظي وغير اللفظي، وبشكل فوري بما يناسب مستوى النضج لدى المتعلم. (الخطابية واخرون،2004: 44)

والتقويم التكويني الذي يعتبر نظاما مثيرا لدافعية المتعلم وحب استطلاعه، حيث ان المتعلم عندما يتعرف على مواطن الخطأ لديه، يتشجع ويصحح هذا الخطأ، ويكمل ما نقص لديه من المعرفة، ومن جهة أخرى، فان معرفة المتعلم لنتائجه التعليمية، تشجعه على الاستمرار في التعلم والتقدم نحو الاهداف بثبات، ولعل الاختبارات الفجائية هي التي تحقق هذه الوظيفة، وتجعل المتعلم في حالة استعداد دائمة، وفي نهاية كل فصل يجد نفسه مستعدا للامتحانات دون خوف، وهنا يتكون لديه اتجاه ايجابي نحو المدرسة، وتزداد بذلك دافعيته للتعلم. (دروزة،2005: 240)

وحتى يتم الاستغلال الجيد للدوافع من أجل التعلم، تظهر وظائف الدافعية في مستويين هما:

–**المستوى الفردي:** حتى يستطيع المعلم ايصال المعرفة للمتعلم، لابد من البحث في فهم ما يهم المتعلم، ونقصد هنا دوافعه.

- **المستوى الجماعي:** يجب على المختص في مجال التربية ان يستخدم الدوافع المشتركة، وأن يضمن ما يسمى بالتغذية الراجعة الآنية، كما يجب وضع الأهداف المسطرة لكل درس وتسهيل المفاهيم، واظهار التنظيم المنطقي بالتغذية الراجعة الانية، كما يجب وضع الاهداف المسطرة لكل درس، وتسهيل المفاهيم وإظهار التنظيم المنطقي للمعارف حول نقطة معينة.

(muccmielli 1994:75)

وقد أشارت نظريات كلير في التعلم الى الدافعية كشيء ضروري، ويؤكد أنه مهما بلغت البرامج التعليمية المصممة من دقة وتعقيد، فإنها إذا لم تتضمن ما يثير دافعية الطلاب تكون الاستجابة للتعلم منخفضة، كما أكد أن الدافعية يجب ان تكون قبل البدء في التعليم مباشرة قصد جذب اهتمام الطلبة وتحفيزهم على التعلم والاهتمام بالدافعية، وقد تم تطوير نموذجين تستعمل فيهما مبادئ الدافعية في التخطيط العام:

- **النموذج الاول:** اعده **(wlookowkl)**عام 1985، يهدف هذا النموذج لتطوير دافعية المتعلم كجزء للتصميم التعليمي، ويرى هذا النموذج ان الدافعية تتكون من ستة عناصر وهي:(المثيرات- الاتجاهات- الاحتياطات- العواطف- القدرة- التعزيز)، وجميعها تخدم استراتيجيات التعليم.

- **النموذج الثاني: (محمد محمود الحيلة،2002، 306)** أعده، **(Keller)** حيث يرى أن للدافعية أربعة عناصر هي: (الانتباه- التوافق- الثقة- الرضا أو الاشباع)، وقد اقترح كلير استراتيجيات لكل عنصر من هذه العناصر.

والعملية التربوية تتطلب نشاطا علميا منظما ومفصلا، وفق معايير وأسس نفسية وتربوية، تبنى على التحدي واثارة الدافعية، مع الاخذ بعين الاعتبار احتياجات التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم، حتى نتمكن من الوصول الى تصميم منهاج مثالي أو نموذجي، يراعي كل الظروف المحيطة بعملية التعليم.

5- تعريف التعلم:

تشكل البيئة والمحيط الخارجي بوجه عام مصدرا لما يتعلمه الفرد. فهو يتفاعل مع محيطه من خلال ما يكتسبه من معارف ومهارات ومواقف ومن طرق في التفكير والإحساس والعمل.

فالتعلم إذن هو عملية اكتساب ناجمة عن تفاعل الفرد مع محيطه، من خلالها يحدث تغيير أو تعديل في سلوكه، ويكون الهدف من وراء هذا التعديل أو التغيير هو تحقيق نوع من التوازن بين الفرد و المحيط.

ويعرف الباحث " **جيلفورد**": التعلم على هو " تغير في السلوك ناتج عن استثارة هدا التغيير في السلوك قد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة وقد يكون لواقف معقدة "

(ملسي وحسين، 1999: 16)

حيث يوضح هذا التعرف على أن التعلم ما هو إلا تغيير في السلوك نتيجة لمواقف معقدة.

كما يوجد ثلاث مفاهيم عامة لعملية لتعلم وهي التعلم كعملية تذكر، والتعلم كعملية تدريب ، والتعلم كعملية تعديل في السلوك ، وهذا المفهوم الأخير هو الذي تأخذ به اغلب الاتجاهات الحديثة ، وعليه يمكن تعريف التعلم بأنه:

– تغير في السلوك له صفة الاستمرار ر وصفة بدل الجهد المتكرر، حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضى دوافعه وتحقق غاياته.

– العملية التي يكتسب الفرد عن طريقها وسائل جديدة يتغلب بها على شكل مشكلاته، ويرضى عن طريقها دوافعه وحاجاته.

– العملية التي تحدث بها تغييرات في الفرد التي يكتسب بها التجارب و الخبرات التي تؤدي إلى نموه وتساعده على تعديل سلوكه، بحيث يصبح أكثر قدرة على مواجهة مواقف الحياة والتكيف لمضايقات البيئة.

– التغيير أو التعديل الذي يطرأ على السلوك نتيجة التدريب واكتساب الخبرة .

(محمد المهدى. ب ت: 3)

ثانيا: الدافعية للتعلم

1- تعريف الدافعية للتعلم:

يعرفها "**سيد عثمان** " بأنها: دافعية داخلية ذاتيه تحمل أسباب الدفع المتمثلة في التأهب والنشاط في المادة والمشاركة الاجتماعية، ويحدد سيد عثمان دافعية التعلم قائلا:" إن اسمي صورة من صور الدافعية في التعلم هي: تلك التي يتحرك فيها المتعلم والمعلم بدافعية مشتركة في التعلم من حيث الحرية والتوجه والانطلاق وضبط الذات الأخر واحترام ذات المتعلم والاعتراف بمسؤولية مواجهة التعلم.

(الفرماوي، 2004: 85-86)

فقد أوضح هذا التعريف بان دافعية التعلم هي الرغبة في القيام بعمل ما والنجاح فيه وقد تكون داخلية وهي رغبة التلميذ في حد ذاته في النجاح والتفوق أو خارجة كأسلوب المعلم في إلقاء الدرس جيدا لجدب انتباه المتعلم ودفعه للتركيز.

تعريف "**نايف قطامي**": هي حالة داخلية تحث المتعلم على السعي بأي وسيلة ليمتلك الأدوات والمواد التي تعمل على إيجاد بيئة تحقق له التكيف والسعادة وتجنبه الوقوع في الفشل. (قطامي، 2004: 133)

ركز هدا التعريف على عملية سعي المتعلم في إيجاد بيئة تحقق له السعادة والنجاح.
تعريف "**محي الدين توق**": هي حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هدا النشاط حتى يتحقق التعلم.

(توق، 2003:211)

يشير هدا التعريف للدافعية على أنها حالة داخلية توجه الانتباه نحو الموقف التعليمي للإقبال عليه والاستمرار فيه.

تعريف "**هربارت هرمانز**": أن الدافع للتعلم هو الميل إلى التفوق في حالات المواقف التعليمية الصعبة . (عواد، 1998 : 90)

ويعرفها "**سلاقن**": هي الرغبة في النجاح عن طريق التجربة والاستكشاف والاشتراك في الأنشطة التي يعتمد النجاح فيها على جهد الفرد وقدراته.

(بدر عمر،1987 :93)

كما تعرف أيضا حسب "بيلر" و"سنرمان1990: "على أنها الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأداته وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين أو غاية محددة. (الزغبي ،2005 :248)

مما سبق نستنتج بان الدافعية للتعلم هي النجاح الذي يحققه التلميذ في الواقف التعليمية الصعبة عن طريق المشاعر والطاقات والرغبات التي تدفع به إلى الانخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي إلى بلوغه الأهداف والغايات المنشودة.

تعريف "بروفي": يعرفها بأنها مفهوم نظري يستخدم لتفسير المبادرة والمثابرة، وبخاصة السلوك الموجه نحو هدف وفي نطاق الدراسة ويستخدم مفهوم الدافعية لتفسير الدرجة التي يقوم عندها الطلبة باستثمار انتباههم ومجهودهم في الموقف الصفي.

(حير ، 216:2008)

ينظر هذا التعريف للدافعية على أنها مفهوم نظري يفسر المبادرة في الموقف التعليمي.

2- خصائص وأهمية الدافعية للتعلم:

للدافعية مجموعة من الخصائص منها:

- تكتسب الدافعية من الخبرات التراكمية للفرد، مما يؤكد على أهمية الثواب والعقاب في أحداث تغير في سلوك المتعلم وتعديله وبنائه أو إلغائه.

- لا تعمل الدوافع بمعزل عن غيرها من الدوافع الأخرى ، فقد يكون الدافع للتعلم إرضاء للوالدين، وقد يكون القبول الاجتماعي. (الخوالدة ناصر،2005 :20)

- الدافعية هي قوة ذاتية داخلية.

- تتصل الدافعية بحاجات الفرد.

كما تلعب الدافعية للتعلم دوار حاسما في عملية التعلم، إذ لا يمكن أن يحدث التعلم إلا بوجود دافع يساهم في دفع المتعلم نحو التعلم. وهذا ما أكده جيتس بقوله: " تعتبر الدافعية الشرط الوحيد الذي لا يتم التعلم إلا بها" (عبد الخالق،2001: 45)، لذا ينبغي

للمعلمين أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط لعملية التدريس وتنفيذها، ففي هذا الصدد أكد العديد من علماء النفس والتربية من بينهم: جانيه وبرونر واوزبل وكيلر وسكاندوار وريغليوث على الدافعية وكيفية إثارتها لدى التلاميذ والحفاظ عليها لما لها من أهمية في زيادة مثابرتهم وتحقيق النجاح إذ يرى بعض العلماء أن ضعف التحصيل لدى بعض التلاميذ وفشلهم الدارسي ليس بسبب عدم كفاية أو قدرة المتعلمين على التعلم أو بسبب ضعف قدارتهم العقلية، ولكن بسبب غياب الدافعية لديهم.

(الزغلول والمحاميد،2007: 100)

والدافعية للتعلم ليست في مجملها ذاتية، أي تعتمد على تلميذ فقط، ولكن من المهم أن يكون هناك قدر مهم ومناسب من الدافعية الخارجية، أي من الضروري المساهمة في تكوين دوافع التلاميذ، فإن مهارة إستثارة الدافعية لدى التلاميذ تعد من أهم مهارات التدريس الفعال، بل وأكثرها فعالية في إحداث التعلم . (عطوة،2009: 106)

فالدافعية تلعب دوار حاسما في التعلم بنوعيها الداخلي والخارجي، إلا أن كثيرا من الدارسات أثبتت أن الدافعية الداخلية أكثر أثرا وأشد قوة في استمرار السلوك التعليمي من الدافعية الخارجية، كون اتجاهات الاولى ترتبط بحاجات وقيم واهتمامات، فهي تترك أثرا أعمق. (سليم، 2003: 499)

حيث تنطلق أهمية الدافعية من الاعتبارات التالية:

– يتصل موضوع الدافعية بأغلب موضوعات علم النفس أن لم نقل كلها، فهو وثيق الاتصال مثلا بالإدراك، الذاكرة، والتفكير.

–إن الدافعية ضرورية لتفسير أي سلوك إذا لا يمكن إن يحدث سلوك أن لم تكن وراثة دافعية.

–الدافعية مثير للطاقة والنشاط أي انه لا سلوك دون دوافع فمثلا الشخص الشبعان لا يبحث عن الطعام.

– الدوافع تؤدي إلى اكتساب الخبرات والمعرفة وتطوير السلوك وترقيته، لان الكائن في سعيه لإشباع دوافعه فانه ينوع من أساليبه وسلوكه، وبالتالي يؤدي ذلك إلى اكتساب خبرات ومعارف جديدة تعمل على تطوير السلوك الحالي.

– الدوافع وسيلة تعلم الكائن الحي كيفية التوافق والتأقلم مع النفس ومع البيئة، لان تحقيق دوافع واشباع موضوعه يؤدي إلى إزالة القلق والتوتر من يؤدي إلى التوافق.

3- وظائف ودور الدافعية وعلاقتها بالأداء:

تلعب الدافعية الدور الاهم في مثابرة الفرد على انجاز عمل ما،بهذا المعنى تحقق الدافعية اربع وظائف رئيسية وهي كالاتي:

(قطامي واخرون،2002: 288)،(علاونة 2004: 204-205)

– الدافعية تستثير السلوك فهي التي تحث الانسان على القيام بسلوك معين مع انها قد لا تكون السبب في حدوث ذلك السلوك.

– الدافعية تؤثر في نوعية التوقعات التي يحملها الناس تبعا لافعالهم ونشاطاتهم.

– الدافعية تؤثر في توجيه سلوكنا نحو المعلومات المهمة، التي يتوجب علينا الاهتمام بها ومعالجتها، وتدلنا على الطريقة المناسبة لفعل ذلك.

– الدافعية تؤدي الى حصول الفرد على اداء جيد عندما يكون مدفوها نحوه.

تسهم الدافعية في تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيرة في السلوك ،ويمكن القول بشكل عام ان الدافعية مهمة لتسهيل عملية التعزيز وتحديد المعززات وتوجيه السلوك نحو هدف معين، والمساعدة في التغييرات التي تطرا على عملية ضبط المثير(تحكم المثيرات بالسلوك) والمثابرة على سلوك معين حتى يتم انجازه.

كذلك فإننا نتصرف عادة اثناء حياتنا اليومية وكأننا نتقدم نحو مكان ما (اي ان سلوك الانسان هادف) فقد نجلس على طاولة وقتا معينا، ونتناول ورقة وقلما ونكتب صفحة او اكثر ونضعها في مغلف ونضع عليها طابعا بريديا ونرسلها بالبريد، لاشك ان كل هذه الافعال قد حدثت ونظمت بسبب وجود هدف عند الانسان، ولولا الدافع العالي لتحقيق هذا الهدف لما حدث ذلك كله. (علاونة،2004 : 205)

كما يمكن للدافعية ان تؤدي الوظائف التالية:

- **التنشيط:** إذ يعمل الدافع على تنشيط الفرد وتحريك القوة الانفعالية في داخله للتفاعل مع موقف معين والقيام بأداء وسلوك محدد.

- **التوجيه:** إذ يعمل الدافع على توجيه القوة الانفعالية داخل الفرد للاستجابة نوع من المثيرات، وبالتالي توجيه هدا السلوك نحو الهدف المخطط له دون غيره من الأهداف.

- **التعزيز:** فالدافع هو محرك للسلوك الفردي في إشباع الرغبات.

- **صيانة السلوك:** فأدافع يعمل على استمرار السلوك من اجل تحقيق التعلم المراد تعلم.

(الخوالدة، 2005: 204)

وفي ما يخص علاقة الدافعية بالأداء فيختلف الحد الاقصى لمستوى الدافعية الذي يحدث عنده افضل اداء باختلاف المهمات او الواجبات ،ولقد اشارت الدراسات ان الاداء يكون ضعيفا اذا انخفض مستوى الدافعية عن هذا المستوى او ارتفع عنه.

4-شروط وعناصر الدافعية للتعلم

4-1- شروط الدافعية للتعلم:

يجب أن تشتمل الدافعية للتعلم على ما يلي:

-الانتباه لبعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.

-القيام بنشاط موجه نحو هده العناصر.

-الاستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه.

-تحقيق هدف التعلم:

4-2- عناصر الدافعية للتعلم: هناك عدة عناصر تشير إلى الدافعية للتعلم منها:

4-2-1- حب الاستطلاع: الأفراد فضوليين بطبعهم ،فهم يبحثون عن خبرات جديدة ويستمتعون بتعلمها ، ويشعرون بالرضا عند حل الألغاز وتطوير مهاراتهم وكفايتهم الذاتية، إن المهمة الأساسية للتعلم هي تربية حب الاستطلاع عند الطلبة واستخدام الاستطلاع كدافع للتعلم.

4-2-2- الكفاية الذاتية: يعني هدا المفهوم اعتقاد الفرد إن بإمكانه تنفيذ مهمات محددة،

أو الوصول إلى أهداف معينة، ويمكن تطبيق هدا المفهوم على الطلبة الدين لديهم شك في قدراتهم وليست لديهم دافعية التعلم.

4-2-3- الاتجاه: يعتبر اتجاه الطلبة نحو التعلم خاصية داخلية ولا يظهر دائما من خلال السلوك، فالسلوك الايجابي لدى الطلية قد يظهر فقط بوجود المدرس ولا يظهر بالأوقات الأخرى.

4-2-4- الحاجة: يعرفها مورفي بأنها الشعور بنقص شيء معين وتختلف الحاجات من فرد لأخر، وفد تحدث ماسلو عن حاجات هي:

-الحاجات الفسيولوجية

-حاجات الأمن

-حاجات الحب والانتماء.

-حاجات تقدير الذات

-حاجات تحقيق الذات

4-2-5- الكفاية: هي دافع داخلي يرتبط بشكل كبير مع الكفاية الذاتية والفرد يشعر بالسعادة عند انجازه للمهمات بنجاح.

5- أسس ومبادئ استثارة الدافعية للتعلم:

لقد أشار (الزيات،2004) الى عدد من الاسس والمبادئ التي تعمل الى استثارة الدافعية تتمثل فيما يلي:

- اقامة بيئة متمركزة حول التعلم Learning Oriented Environement
- اشباع وتوظيف حاجات الطلاب ودوافعهم الداخلية.
- جعل المادة التعليمية مثيرة للتلاميذ.
- مساعدة كل طالب على وضع اهدافه وتحقيقها.
- اتاحة الفرصة للطلاب كي يتحملوا مسؤولياتهم التعليمية تجاه الاهداف التي يختارونها.

– تزويد الطلاب بتغذية اعلامية مرتدة عن انشطتهم مع الحد من التدخل الخارجي من قبل المعلم ليصبح عنده حده الادنى وعند الضرورة.

ومن المسلم به أن قابلية هذه المبادئ الستة التي تقدمت تتوقف على المدى العمري للمتعلم من الحضانة وحتى الجامعة كما تتوقف ايضا على مدى الفروق الفردية بين الافراد من ذوي المدى العمري الواحد، ومن حيث القدرات العقلية والميول والاتجاهات بما فيها الاتجاه نحو التعلم من ناحية وعلى المناخ النفسي الاجتماعي السائد في المدرسة والفصل من ناحية اخرى.

وقد طور كيلر (killer) نموذجا يتألف من اربعة ابعاد يشتمل كل منهما على مجموعة من الاجراءات و الاستراتيجيات التي يمكن للمعلم استخدامها لإثارة دافعية المتعلمين ،ويمكن عرض هذا النموذج كالتالي:

(الزغلول 2012: 212–215)

5–1– خلق الاهتمام للمتعلم نحو موضوع التعليم (Creating Interest):

تتضمن عملية جذب انتباه المتعلمين واثارة حب المعرفة لديهم والحفاظ على ذلك طوال الموقف التعليمي ويشتمل هذا البعد اجراءات عدة تتمثل في:

– اثارة وجذب انتباه المتعلمين من خلال ادخال عنصر الجدة ،او احداث نوع من التغييرات في البيئة الصفية. او القيام ببعض الحركات واعلامهم بأهداف الدرس.

–الاثارة المعرفية او حب الاستطلاع (curiosity) لدى المتعلمين من خلال طرح سؤال معين ،او الحديث عن شئ غير مألوف، او اثارة التساؤل لدى المتعلمين.

–التنويع: ويتضمن التغيير في نبرات الصوت والحركات والتنويع في الانشطة و الاجراءات و البيئة الصفية بهدف الحفاظ على الانتباه و الاهتمام لدى المتعلمين

5–2– ملائمة المحتوى لدوافع المتعلم:

يهدف هذا البعد الى التأثير في ادراك المتعلمين من حيث الشعور بان محتوى التعلم مرتبط بحاجاتهم ودوافعهم ويساهم في تحقيق اهدافهم المستقبلية، ويتم ذلك من خلال عدة

اجراءات تعمل على تضييق الفجوة بين محتوى التعلم وحاجات ودوافع المتعلم والتي تتمثل في:

– تكييف وتوجيه الاهداف التدريسية (Objectives Orientation) يشتمل هذا الاجراء على ربط الاهداف بحاجات ودوافع المتعلمين، من حيث بيان قيمتها الاكاديمية واهميتها في اختيار التخصصات او المهن المستقبلية المختلفة او الحياة العملية.

– اشباع دوافع المتعلمين (Motives Satisfaction) من المعروف ان هناك فروق فردية في خصائص الافراد العقلية والاجتماعية، فمنهم من يميل الى المنافسة وتحمل المسؤولية والاعمال القيادية، في حين البعض الاخر يرغب في العمل الجماعي او التعاوني ،وهناك البعض من يميل الى التحدي او المغامرة، ويمكن للمعلم استغلال المحتوى الدراسي لإشباع هذه الحاجات من خلال التنويع في الانشطة الصفية مثل اثارة المنافسة بين المتعلمين، وتشكيل المجموعات الدراسية ومجموعات التعاون مع العمل على تعزيز الادوار القيادية وتحمل المسؤولية لدى المتعلمين.

– جعل المحتوى يبدو على انه مألوف لدى المتعلمين (Familiarity) ويتم من خلال:

– تبسيط وتوضيح المفاهيم والمعارف الغامضة الواردة في المحتوى الدراسي من خلال استخدام لغة واضحة ومالوفة للمتعلمين.

– الاكثار من استخدام الامثلة المادية المحسوسة لتوضيح افكار الدرس.

– استخدام الامثلة الواردة في البيئة التي يعيش فيها المتعلم.

– اتاحة الفرصة للمتعلمين للحديث عن خبراتهم الخاصة ذات العلاقة.

– تشجيع الطلبة على التساؤل وطرح الامثلة حول محتوى الموقف التعليمي.

5–3– تعزيز الثقة لدى المتعلمين (Self-Confidense):

يتم ذلك في تعزيز السيطرة الذاتية لدى المتعلمين من خلال خلق التوقع لديهم بتحقيق النجاح، ويتم ذلك من خلال:

– تزويد المتعلم بمتطلبات التعلم القبيلة ومساعدتهم على تذكر التعلم السابق ذي العلاقة للاستفادة منه في التعلم الجديد.

– تمكين المتعلم من السيطرة على البيئة التعليمية بشكل يتيح له حرية التحرك واستخدام موجوداتها للاستفادة منه في عملية التعلم.

–ادخال عنصر المرح والفكاهة والتشويق للموقف التعليمي مع تجنب السخرية والنقد والتهكم من المتعلمين.

– التنويع في المهارات والمهمات التعليمية مثل تنويع الاسئلة والواجبات بحيث تراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين.

– عزو النجاح لجهود المتعلم وتعزيز الشعور لديه بانه عنصر فعال في عملية التعلم.

– اتاحة الفرصة للمتعلمين في المناقشة وطرح الاسئلة والتعليق على الخبرات المتضمنة في عملية التعلم.

– تزيد الطلبة بالتغذية الراجعة المناسبة.

– تبديد مشاعر الخوف والقلق والفشل لدى المتعلمين ومساعدتهم على تحقيق النجاح من خلال تزويدهم بالفرص المناسبة.

5-4- تحقيق الاشباع لدى المتعلمين (Satisfaction):

ينطوي هذا البعد على خلق القناعة والرضا لدى المتعلمين بالانجاز او التحصيل الذي حققوه من تعلم المحتوى من خلال جهودهم الخاصة ويتم ذلك من خلال استخدام المعززات والمكافأت المختلفة لأدائهم كالعلامات والثناء والمديح ولوحات الشرف، شهادات التقدير، وعرض اعمال الطالب في الصف والمدرسة، اضافة الى تأكيد قيمة واهمية النتائج او التحصيل الذي حققه المتعلمون وعزو ذلك الى جهودهم وطاقاتهم الذاتية.

6- مصادر ووسائل استثارة الدافعية للتعلم:

6-1- مصادر دافعية التعلم:

6-1-1- الدافعية الداخلية: مصدرها يكون المتعلم نفسه، حيث المتعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعيا للحصول على المتعة جراء المتعلم، وكسب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة له.

6-1-2- الدافعية الخارجية: مصدرها خارجي فقد يدفع المتعلم للتعلم إرضاء للمعلم أو الوالدين. (غباري، 2008: 44)

6-2- وسائل استثارة الدافعية للتعلم:

ومن الوسائل التي يمكن للمعلم استخدامها لإثارة دوافع المتعلمين:

(الطناوي،2019: 150-151)

- اثارة فضول المتعلمين وحب الاستطلاع لديهم من خلال طرح الاسئلة المثيرة للتفكير، او عرض بعض المواقف الغامضة التي تحتاج من الطلاب السعي والتفكير لإزالة غموضها، او لفت انتباه المتعلمين الى التناقض والخلل في بعض المعلومات مما يجعلهم يشعرون بحاجة الى معلومات مكملة لما لديهم لتفسير هذا التناقض، وكل هذه المواقف تحتاج من المتعلمين المشاركة الفعالة في انشطة الدرس، وتحفيزهم على الاندماج في هذه الانشطة طوال الحصة.

- التأكيد على اهمية موضوع الدرس في حياة المتعلمين اليومية، وإحتياجاتهم له في حل المشكلات والقضايا المجتمعية التي قد يعاني منها مجتمعهم، او الحاجة الى معرفة التطبيقات العملية لموضوع الدرس والتي يمكن الاستفادة منها في الحياة اليومية.

- التأكيد على اهمية موضوع الدرس بالنسبة للمقرر الدراسي واهميته كذلك بالنسبة للمقررات الاخرى فعلى سبيل المثال اذا اشار المعلم الى اهمية فهم موضوع الدرس لفهم الموضوعات الاخرى المتضمنة في نفس الوحدة، حيث انها تعتمد عليه وعلى الاسس المتضمنة فيه، فان ذلك سيثير دافعية المتعلمين و يحفزهم للاهتمام بموضوع الدرس، وكذلك اذا اشار المعلم الى اعتماد بعض المقررات الاخرى الواردة في موضوع الدرس.

- تقديم الحوافز المادية والمعنوية ،ومن الحوافز المادية اعطاء التلاميذ الدرجات الإضافية، او بعض الهدايا والمكافئات الرمزية، وتشمل الحوافز المعنوية كلمات المدح والثناء، او تكليف المتعلم بأداء انشطة اكاديمية يميل اليها مثل اعداد موضوع والقاءه في الاذاعة

المدرسية، او تكليفه بالبحث عن موضوع على الانترنت وعرضه اما زملاءه في الحصة القادمة، وغير ذلك من الانشطة التي تثير دافعية المتعلمين وتحفيزهم على الاستمرار في انشطة الدرس.

– العمل على اكتشاف صعوبات التعلم لدى بعض المتعلمين ومساعدتهم للتغلب عليها، لان هذه الصعوبات تعوق المتعلم على الاستمرار في الانشطة وتدعه بعيدا على الدراسة.

– اشراك المتعلمين في اختيار الانشطة التعليمية المتضمنة في الدرس والتخطيط لها، بما يضمن ايجابية المتعلم ونشاطاه في العملية التعليمية من جانب، وممارسته للأنشطة التي يميل اليها ويفضلها ويجد فيها اشباعا لحاجاته واهتماماته من جانب اخر.

– اتاحة فرصة كافية للنجاح لكل متعلم حسب قدراته واستعدادته، لان نجاح المتعلم في عمل ما يدفعه الى الاجتهاد والمحافظة على هذا النجاح، مما يحفزه في الاستمرار في الانشطة التي تحقق ذلك.

–الترحيب باسئلة المتعلمين وتشحيعهم على توجيهها، وطرحها للمناقشة بين المتعلمين انفسهم كلما سمح وقت الحصة بذلك، مع مراعاة اشراك اكبر عدد من المتعلمين في مناقشة هذه الاسئلة و الاجابة عليها.

– مراعاة تنويع الانشطة التعليمية بما يضمن مناسبتها لحاجات جميع المتعلمين واهتماماتهم وميولهم فيجد كل متعلم فيها ما يتناسب مع اهتماماته ويشبع حاجاته، فيندمجون جميعا فيها ويشعرون بالمتعة في ممارستها.

– مراعاة توفير علاقات اجتماعية سوية داخل الصف وخارجه، سواء بين المعلم والمتعلمين، او بين المتعلمين انفسهم، ومن الضروري ان يحرص المعلم على التقرب من المتعلمين واتباع الاساليب المختلفة ليجعلهم يحبونه ويشعرون اتجاهه بالمودة والاحترام، لان المتعلمين اذا احبوا معلم المادة فانهم غالبا يحبون المقرر الذي يقوم بتدريسه لهم ويقبلون على دراسته بدافعية.

7– النظريات المفسرة للدافعية للتعلم:

7–1– النظرية البيولوجية:

تفسر هده النظرية عملية الدافعية وفقا لمفهوم الاتزان الداخلي أو تجانس الوسط ويرى العالم "**ولتر 1951**" صاحب نظرية الاتزان الداخلي إن العمليات البيولوجية وأنماط السلوك تخضع إلى حالة الاختلال في التوازن العضوي، الأمر الذي يسبب استمرار هذه العمليات حتى يتم تحقيق التوازن، ويؤكد والتران الحوافز تنشا عن عدم التوازن بالاشتراك مع عمليات معرفية، مما يؤدي إلى ظهور السلوك الهادف إلى إشباع الحاجات واعادة حالة التوازن الداخلي لدى الأفراد.

7-2- النظرية المعرفية:

7-2-1- نظرية الارتداد: قدم هده النظرية "**ابتر**" والتي تجمع وتوضح العلاقة بين السلك والعمليات العقلية، وتعتمد هده النظرية في الدافعية على مستوى الإثارة التي يحس بها الشخص والمتمثلة في أربعة أنواع وهي: الابتهاج، القلق، الارتياح والملل. حيث يمثل القلق استثارة عالية غير سارة، بينما يمثل الابتهاج استثارة عالية سارة، أما الملل فيمثل استثارة منخفضة غير سارة، ويمثل الارتياح استثارة منخفضة سارة. وتؤكد هده النظرية على أن الإنسان أسلوبين: الأول يبحث عن الابتهاج، والثاني يحاول تجنب القلق.

7-2-2- نظرية التنافر المعرفي: قدم هده النظرية "**فسيتنجر**" الذي يرى انه إذا تصارعت الأفكار أو المدركات كل منها مع الأخرى فان الأشخاص يشعرون بعد الارتياح، وفي نفس الوقت يشعرون بالدافعية لاختزال عدا التنافر في المعارف، وبالتالي سيبحثون عن معلومات جديدة لتغير سلوكهم أو تبديل اتجاههم. ولقد أشار "**فسيتنجر**" إلى ثلاث مواقف تشير إلى التنافر المعرفي وهي:

- يحدث التنافر المعرفي عندما لا تتفق معارف الشخص مع المعايير الاجتماعية.

-ينشأ التنافر المعرفي عندما يتوقع الشخص حدثا مفيدا ويحدث الأخر بدلا عنه.

-يحدث التنافر عندما يقوم الشخص بسلوك يختلف عن اتجاهاته العامة.

7-3- نظرية التحليل النفسي:

زعيم هذه النظرية " **فرويد** " الذي يعرف الغريزة بأنها تعبير عن قوة نفسية راسخة تصدر من صميم الكائن العضوي وتتبع أصلا من حاجات البدن ا دان هده الحاجات تثير

توترا نفسيا، فأما أن تلبي فينخفض التوتر أو تبقى وتتحول إلى اللاشعور و تكبت، وقد طرح فريد نظريتين للغرائز:

7-3-1- نظرية التعارض بين الغرائز الجنسية وغرائز الأنا: فالإشباع الجنسي يعارضه القلق والإثم والجمالية للانا، ومن ثم فان القوى المعارضة للنزاعات الجنسية وهي القوى التي تعمل على ضبط الأنا التي تسمى (غرائز الأنا) واذا تفوقت غرائز الأنا على النزاعات الجنسية فإنها تقوم بكبت هده النزاعات.

7-3-2- نظرية التمييز بين غرائز الحياة وغرائز الموت: فالأولى تهدف إلى بقاء الكائن الحي والثانية على خلافها.

وقد قسم "فرويد" الجهاز النفسي إلى ثلاث أقسام هي: الهو، الأنا، والانا الأعلى فالهو يحتوي على الفطرة والغرائز. الأنا يقوم بالتوفيق بين الهو والأنا العلى فيشبع الرغبات والميول في بعض الحالات ويؤجلها في حالات أخرى. الأنا الأعلى يمثل عالم المثل يكتسبه الطفل خلال حياته، ووضع "فرويد" جوهر نظريته تحت فرضيتين هما:

- **اللبيدو:** والدي يمثل المراحل الأولى للطفل وهو المحرك الأصلي للسلوك.

- **عقدة اوديب:** وهي المرحلة الثانية للطفل.

7-4- نظرية الاستثارة:

كثيرا ما يقوم الناس بأفعال لا تخفض التوتر ولا تشبع حاجة فيزيولوجية، وانما على العكس من ذلك تزيد الاستثارة أو ترفع من النشاط كما في السلوك المدفوع بحب الاستطلاع أو إشباع الفضول.

والاستثارة كما ينظر إليها الكثير من المنظرين هي مستوى عام من النشاط ينعكس عن حالة في عدة أجهزة فسيولوجية.

ويمكن أن يقيس مستوى الاستثارة بالنشاط الكهربائي للدافع أو بفاعلية القلب أو الوتر العضلي، وتكون الاستثارة عادة في ادني مستوى لها في حالات النوم العميق بينما تكون في أعلى مستوى لها في حالة الرعب.

وترى هده النظرية أن الناس يندفعون لان يسلكوا بأساليب تبقيهم في المستوى المثالي للاستثارة . (الوقفي،2003)

8- العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

8-1- البيئة المنزلية (المحيط الأسري):

من الحقائق المؤكدة في السياق العام لعلم النفس أن البيئة المنزلية تؤثر في سلوك المتعلمين من مختلف المستويات الارتقائية (الأطفال، المراهقون، والراشدون)، وبالتالي فإنها أهم عناصر مداخلات البيئة في منظومة التربية، وقد ازداد مفهوم البيئة المنزلية اتساعا بعدما كان ضيقا في حدود التركيز على الجانب المادي من هذه البيئة (المكانة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي) فقد استطاع (شوداك) بناء قائمة للممارسات المنزلية تتناول أدوات اللعب والعلاقات الاجتماعية والنمو اللغوي والتحكم في السلوك والميول الثقافية والمشاركة الاجتماعية ويضيف (بيركز) إلى العوامل السابقة مكونات أخرى في البيئة المنزلية لتشمل توافر الضروريات: الطاقة، سعة المنزل، الصحة النفسية والعقلية للوالدين، بالإضافة إلى استخدام مقياس " ثقافي لتقويم التعبير اللفظي للوالدين ودرجة تعليمها وميولها "

(صادق ، أبو حطب، 1996 :223-225)

وعليه تعتبر الأسرة من أهم المؤسسات الاجتماعية في اكتساب الأبناء لاتجاهاتهم التي تحدد ما ينبغي وما لا ينبغي أن يكون في ظل المعايير الحضارية السائدة " فأسلوب التنشئة الاجتماعية الذي يتبعه الآباء مع الأبناء يؤثر في تبني اتجاهات معينة دون أخرى " .

(عبد اللطيف خليفة محمد، 1992 :224)

لذلك كانت اتجاهات الوالدين وتوقعاتهم تعتبر من بين العوامل المؤثرة في السلوك الاجتماعي للمراهق . (زهران، 1981 : 325-323)

حيث يتناول المراهق تلك الاتجاهات الوالدية وميولهم بالفحص والانتقاء (عكس الطفل الذي يقلدها)، فيقبل بعضها لتصبح اتجاهاته ومعاييره ويرفض البعض الآخر، ويقول

في هذا الصدد أن "الآباء الذين لديهم ميول واتجاهات نحو تخصص ما أو مهنة معينة من شأنهم أن ينقلوها إلى أبنائهم ، ومن المتحمل جدا أن يكسب هؤلاء نفس الميول

والاتجاهات تقريبا. وذلك بالتشجيع والتأكيد الوالدي لاتجاهات الأبناء نحو تلك المهنة أو ذلك التخصص.

ويشير(**R.viau.2000.p17**) إلى أن فحص العوامل البيئية أو المحيطية المؤثرة على دافعية التلاميذ والتي يكون الأستاذ اقل سيطرة على عددها منها، من بينها المتعلقة بالمحيط الأسري الأكثر أهمية للتناول في هذا الصدد، كما تساؤل (**R.viau**)عن موقف الأولياء وسلوكياتهم التي وترفع أكثر من دافعية الأبناء وقد توصل إلى الاستنتاج التالي:

أحسن طريقة لدفع الأولياء لأبنائهم هي أن تكون لديهم توقعات وانتظار من مستوى عال ولديهم ثقة كبيرة في قد ارت أبنائهم على النجاح، بالإضافة إلى توفير جو من الحماية وكل ضروريات التعلم وقد أضاف (**R.viau**). إن الدراسات الحديثة تؤكد أن السلوكات اللفظية والغير اللفظية للأولياء حتى البسيطة منها ن مثل إعطاء ملاحظات عن المدرسة أو الأساتذة تخفض من دافعية التعلم، بالإضافة إلى القيم الثقافية والدينية المنقولة من قبل الأسرة التي يعيش فيها الطفل تؤثر بطريقة فعالة على دافعيته.

كما وضح كل من (صادق و ابو حطب، 1996 :225) أن المتغيرات ذات العلاقة المفترضة بالتحصيل الأكاديمي ، تهيئة المناخ في المنزل لدافعية الانجاز وتحليل هذا المتغير كشف انه يتكون من عدة عناصر: طموح الوالدين بالنسبة لتعليم الطفل (ما مقدار التعليم الذي يرغبان لطفلهما الحصول عليه)؟

- اهتمام الوالدين بالتحصيل الأكاديمي

-الضغط الاجتماعي في البيت نحو التحصيل الأكاديمي

-المكافآت المقدمة على الانجاز الأكاديمي.

-معرفة الوالدين بالتقدم التعليمي للطفل.

-المترتبات التي تعد لإحراز الأهداف التعليمية.

8-2- المستوى التعليمي (الثقافي) والاقتصادي للأسرة (الوالدين):

أشار (مدحت عبد الحميد. عباس محمد عوض،1990 :121) إلى أن الدراسات التي أجريت بهدف التعرف على علاقة المستوى الاجتماعي القافي والاقتصادي للأسرة بالتحصيل

والتفوق الد ارسي أكدت أن معظم المتفوقين ينتمون إلى مستويات مرتفعة اجتماعيا ثقافيا واقتصاديا وقد يبدو أن هذا منطقيا لان المناخ الأسري الثقافي المرتفع يؤثر في تكون الشخصية العلمية للأبناء وكذلك الحال بالنسبة للحالة الاقتصادية التي تمكن من توفير الإمكانات الضرورية لعمليات التفوق الد ارسي وبالتالي يصدق على المكانة الاجتماعية للأسرة.

وعليه يظهر أن المستوى الثقافي والتعليمي للوالدين يؤثر في موافقتها واتجاهاتهما نحو المدرسة ونشاطاتها المتنوعة والدور الذي يمكن أن تلعبه في الحياة الحاضرة والمستقبلية للأبناء

وفي جميع الأحوال أن التكوين المعرفي للوالدين يتجسد في سلوكيات تعبر عن اتجاهاتهما نحو المدرسة عامة و أثناء تفاعلاتهما التربوية، مما يؤثر بطبيعة الحال وبصفة ايجابية أو سلبية على اتجاهات الأبناء نحو المدرسة وبالتالي على مردودهم الدراسي، وعامل الأمية يعتبر هو الأخر متغيرا أساسيا في تحديد اتجاهات الوالدين نحو المدرسة والذي يؤثر على تحصيل الأبناء وهذا ما أكده من باكوس ومونرو على أن أهمية الوالدين وضعف مستوى ثقافاتهما ن من أسباب ضعف أبنائهما في التحصيل الدراسي."

ويرى (Anne de vogue. 1973) أن كل عائلة تعطي دافعا للطفل أو المراهق يختلف في حجمه وقوته حسب ما تبديه من تفتح للممارسات المختلفة في المدرسة والتنوع في المعلومات التي تقدمها له.

فقد يكون للوالدين اتجاه ايجابي يقدر التفوق في المجال الد ارسي ، الأمر الذي يعمل كما قال (القاضي ، وآخرون، 131:1981) "كمشجع للابن لاندفاع في الاتجاه الايجابي نحو التعليم بصفة عامة ن ويدفعه لتشغيل طاقاته، فيصنع لنفسه مستويات طموح تعليمية يحاول تحقيقها.

فالظروف الأسرية قد تكون مشجعة ومناسبة إلى حد بعيد لتحقيق الأهداف التعليمية للأبناء وان المستوى الثقافي المرتفع للوالدين وما يتبعه من مستويات طموح تربوية واقعية يساعد التلميذ على تحقيقها. الأمر نفسه بالنسبة للمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة فهو يمثل متغيرا أساسيا في تحديد نوعية الاتجاه والاهتمام السائد لدى الوالدين فيما يخص

المدرسة عامة، فالأسرة ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع يولي فيها الوالدين اهتمام ومتابعة الابن وبالتالي يؤثر على نتائجها المدرسية وعلى اتجاهاته التعليمية، وقد وضح ذلك (كونجر. بون وآخرون، ب ت: 534) حيث يرى أن "الاهتمام اقل شيوعا بين الجماعات ذات المستويات الاجتماعية الاقتصادية الضعيفة إذ أن آباء الطبقة المتوسطة والعليا. يقدرون التعليم تقديرا كبيرا كحل لكثير من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والشخصية، بينما يميل الآباء من الطبقة المتوسطة الدنيا إلى النظرة للمدرسة على أنها وسيلة لإعداد الأبناء للرشد."

ويضيف (مخول مالك .سليمان ، 1981: 186) في هذا الصدد أن الوالدين من الطبقة الوسطى يميلون إلى اعتبار المدرسة وسيلة لإعداد الأبناء المراهقين للحياة من الناحية الاجتماعية والنفسية ويتحدث هؤلاء بصفة ايجابية عن المدرسة وما تقدمه من فوائد ويقدرون دلالة ما يتعلمونه.

أما الوالدين من الطبقة الدنيا فيبدون قد ار ضئيلا من الاهتمام بالمدرسة وقد يعتبرون المدرسة مكانا غريبا ومعاديا ولا يميلون لمساعدة أبنائهم أو لمدح نجاحهم في الصف ولا شك أن التلاميذ يتأثرون بأوضاع أسرهم وآرائهم . فقد بين (درويش. زين العابدين،1993 : 200) أن "الاتجاهات التلاميذ نحو المدرسة عامة ترتبط بعوامل كثيرة منها الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، فقد لوحظ أن التلاميذ من ذوي المستوى المنخفض تكون اتجاهاتهم نحو المدرسة والمعلمين اقل ايجابية ويشير (عدلي. سليمان، 1994: 49) إلى أن المشاكل الاقتصادية للأسرة تؤثر على الدارسين، حيث يحول انخفاض مستوى دخل الأسرة دون إشباع احتياجات أعضائها الأساسية ويشيع نفوسهم نوع من القلق والاضطرابات وينعكس ذلك بالتالي على العلاقات داخل محيط الأسرة وتؤثر على مستوى تحصيلهم الدراسي، وفي غالب يظهر كل هذا في صورة أعمال انسحابيه كالانطواء والخجل والتمرد على السلطة والسلوك العدواني والهروب وعدم إكمال الدراسة، فالمستوى الاجتماعية والاقتصادي للأسرة يحدد إلى حد بعيد نوعية القيم السائدة بين أفرادها وبالتالي نوعية المواقف والآراء اتجاه المدرسة والتعليم بصفة عامة.

على الرغم من التسليم بأهمية الدور الذي تمارسه الأسرة كمنشئة فإنه ليس من الضروري أن تقوم بدور ايجابي في كل الظروف حيث يمكن أن يتخذ هذا التأثير أحد

مسارين : احدهما إيجابي يتم من خلال تنمية قدارت الفرد وتوجيهه وامكاناته واستعداداته الوجهة الملائمة وتحقيق الصحة النفسية له، أما المسار الثاني فقد يكون معاكسا حيث تعوق ظروف التنشئة الأسرية ارتقاء الفرد على نحو سوي لما يثيره (الظروف) من مشاعر سلبية وما تؤدي إليه من سلوكيات غير ملائمة من صور الكف للإمكانيات العقلية والاستعدادات الشخصية.

خلاصة الفصل:

ويمكن استخلاص مما تقدم أن رعاية هذه الدافعية للتعلم التي يبدو وكأنها دافعية طبيعية لأمر مهم في العملية التعليمية وان اثر البيئة المنزلية لا يقل عن اثر المدرسة والبيئة الصفية ومن اجل أن يوظف هذا الدافع ومن اجل إن يوجه لتحقيق أهداف التعلم لابد من أن يتخذ المنزل والمجتمع مواقف سوية من المدرسة كمؤسسة تربوية وتعليمية لذا يجب إن يهتم المجتمع بسد احتياجات المدرسة ويجب تجنب نقد المدرسة من قبل الأهل أمام الابن، ومن ناحية أخرى يجب توفر جو تعليمي مفعم بالأمن والحرية في بيئة المدرسة والصف عن طريق تقبل أفكار التلاميذ ورعايتها دون تهكم أو سخرية ،كما ينبغي إتاحة الفرص للنجاح أمام جميع التلاميذ في بعض المواد ويتم دلك عن طريق مراعاة استعداداتهم للتعلم وعن طريق تقويم إنجازات التلاميذ بالإشارة إلى ما يمكنهم القيام به وليس المقارنة مع ما يمكن لزملائه عمله. وينبغي إلى الإشارة إلى التلاميذ حينما يحضرون إلى الصف يحملون معهم ميولهم وحاجاتهم ورغباتهم واتجاهاتهم وهده العناصر تؤثر على دافعية التعلم ويؤثر الإحساس والمشاعر المحاطة بالأنشطة التعليمية نفيها على دافعية التلميذ، كما يمكن لهذا الأخير إن يقوم بعملية تقويم ذاتي يتعلق بمساره التعليمي وخبراته التعليمية السابقة لينتهي بمجموعة من الاستنتاجات تجعله يتخذ قراراته التي تخص مستقبله التعليمي والمهني.

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

1- منهج الدراسة

2- مجتمع الدراسة

3- الدراسة الإستطلاعية

3-1- أهداف الدراسة الإستطلاعية

3-2- إجراءات الدراسة الإستطلاعية

3-3- حدود الدراسة الإستطلاعية

3-4- عينة التقنين

3-5- صلاحية أدوات الدراسة

3-6- نتائج الدراسة الإستطلاعية

4- الدراسة الأساسية

4-1- حدود الدراسة الأساسية

4-2- عينة الدراسة وخصائصها

4-3- التقنيات الإحصائية المستخدمة في الدراسة

1- منهج الدراسة:

تختلف المناهج باختلاف المواضيع المتناولة قصد الدراسة. والمنهج كيفما كان نوعه هو وسيلة الباحث للوصول إلى الحقائق التي يرمي إلى إكتشافها واكتساب المعرفة.

(عبد الباسط حسن،1979: 110)

وبما أن موضوع الدراسة الحالية يهدف إلى معرفة طبيعة العلاقة بين متغيراتها (جودة الحياة ودافعية التعلم) فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي، حيث أنه يسمح بمقارنة المتغيرات الأساسية للدراسة لدى أفراد عينة الدراسة (تلاميذ الرابعة متوسط) والمتغير الوسيط المتمثل في الجنس، وعلى هذا الأساس يمكننا هذا المنهج من التعرف على وجود العلاقة أو عدمها بين متغيرات الدراسة ومؤشراتها وكذا معرفة الفروق بين أفراد مجتمع الدراسة في هاته المتغيرات تبعا لمتغير الجنس.

2- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدارسة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط لبلدية حساني عبد الكريم بولاية الوادي وقد تضمنت (06) متوسطات:

- متوسطة مناني محمد الساسي بالزقم.
- متوسطة معمري عبد الرحمان بالزقم
- متوسطة عصامي عبد العزيز بالزقم
- متوسطة حمودي عبد الرحمان بحساني عبد الكريم
- متوسطة رحومة صحراوي بالغربية حساني عبد الكريم
- متوسطة الشهيد غريسي علوي الجيلاني بالذكار حساني عبد الكريم

حيث بلغ عددهم 450 تلميذ وتلميذة بواقع 198 تلميذ و252 تلميذة واقتصرت الدراسة على تلاميذ الرابعة متوسطة والجدول الآتي يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس:

جدول رقم (02): يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس

المؤشرات / الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكـــــور	198	%44
إنـــــاث	252	%56
المجمـــوع	450	%100

يتضح من الجدول رقم (02) أن مجتمع الدراسة يتكون من 450 تلميذ وتلميذة للسنة الرابعة متوسطة على مستوى 6 متوسطات من بلدية حساني عبد الكريم ولاية الوادي مقسمين إلى:(198) ذكور بنسبة (44%) و(252) إناث بنسبة (56%)

3- الدراسة الإستطلاعية:

تحتل الدراسة الاستطلاعية أهمية بالغة في البحث العلمي وذلك لأنها تعتبر دراسة أولية ومبدئية للتعرف على الظاهرة التي يريد الباحث دراستها بهدف توفير الفهم الدقيق للدراسة المطلوبة بالفعل وتتيح الدراسة الاستكشافية التي يمكن معها استخدام أية أداة من أدوات جمع البيانات المتعددة تطبق عادة على عينة صغيرة وما تمكنه أيضا من اختيار أكثر وسائل الفنية صلاحية لدراسته هذه إلى جانب تحديد الأسئلة التي تتطلب اهتماما وتركيزا وتفصيلا وفحص وقد ترشده هذه الدراسة إلى الصعوبات الخفية لهذا البحث.

(عبد الفتاح مراد، ب ت: 602)

أهم شيء في الدراسة الإستطلاعية أنها تجعل من الباحث الملم بأطراف موضوع البحث وكذلك حصوله على أكبر قدر من المعلومات لمرتبطة بالموضوع.

ولهذا يجب أن نقوم بهذه الدراسة للتحقق من سلامة الإختبارات والعينات وأسلوب إختيارها وتجعل الطالب بعيدا عن الوقوع في الأخطاء في الدراسة الأساسية.

3-1- الهدف من الدراسة الإستطلاعية:

الدراسة الإستطلاعية تهدف إلى معرفة الصعوبات والعراقيل التي يواجهها الباحث في الدارسة الأساسية، وقمنا بإجراء هذه الدراسة بهدف:

- التعرف على أبعاد وحدود الدراسة.

- جمع البيانات حول الدراسة والتعرف على مجتمع الدراسة من حيث الخصوصيات.

- التأكد إذا ما كانت التعليمة المستعملة في الأداتين ملائمة وواضحة والتأكد.

من وضوح اللغة المعتمدة وعدم وجود غموض في الكلمات من أجل بناء استمارة نهائية من أجل الدراسة.

- ضبط الوقت الملائم والمستغرق للإجابة من طرف التلاميذ .

- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

3-2- إجراءات الدراسة الإستطلاعية:

قبل الشروع في تطبيق الدراسة الأساسية قمنا بإجراء الدراسة الإستطلاعية لتمهد لنا الطريق الذي سوف نسلكه في الدراسة الأساسية وهذا لما فيه من فوائد،حيث قمنا بتطبيق مقياس جودة الحياة ومقياس دافعية التعلم كتجربة أولى على عينة قوامها 30 فردا، وقد كانت الإنطلاقة الأولى في09 فيفري 2020 في الفترة الصباحية، حيث قمنا بزيارة

ميدانية لمتوسطة معمري عبد الرحمان بالزقم ومتوسطة مناني محمد الساسي بالزقم ببلدية حساني عبد الكريم ولاية الوادي، وقمنا بتوزيع استبيانين على 15 تلميذ وتلميذة من كل مؤسسة، وذلك لمعرفة مدى تجاوب واستعداد العينة للمشاركة في البحث، وقد ساعدتنا الدراسة الاستطلاعية في معرفة مدى وضوح بنود المقياسين بالنسبة لأفراد العينة، وكذا مدى تجاوبها. وحصر بعض جوانب الموضوع، مع أن هذه الدراسة لا تعطي قيمة ثابتة إلا أنها تبقى خطوة مهمة للدراسة الأساسية وتعطينا واجهة عن كيفية تطبيقها وتمكننا من التأكد من صلاحية أداة القياس المستخدمة في الدراسة.

3-3-حدود الدراسة الإستطلاعية:

3-3-1- الحدود المكانية: أجريت الدراسة الإستطلاعية في متوسطتين في بلدية حساني عبد الكريم ولاية الوادي وهي متوسطة معمري عبد الرحمان بالزقم ومتوسطة مناني محمد الساسي بالزقم.

3-3-2- الحدود البشرية: تشتمل عينة الدراسة الإستطلاعية على 30 تلميذ وتلميذة من مستوى الرابعة متوسط.

3-3-3- الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفترة الصباحية انطلاقا من 2020/02/09 الى غاية 2020/02/11

3-4-عينة التقنين:

شملت الدراسة الإستطلاعية على عينة قوامها (30) تلميذ وتلميذة من متوسطتين المتواجدتين في بلدية حساني عبد الكريم ولاية الوادي من أصل (06) متوسطات والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد عينة التقنيين على حسب الجنس:

جدول رقم (03): يوضح توزيع عينة التقنيين حسب الجنس

الجنس / المؤشرات	التكرار	النسبة المئوية
ذكـــــور	10	%33.33
إنـــــاث	20	%66.67
المجموع	30	%100

يتضح من الجدول رقم (03) أن عينة التقنين تتكون من (30) تلميذ وتلميذة للسنة الرابعة متوسط من 06 متوسطات ببلدية حساني عبد الكريم ولاية الوادي مقسمين على (10) ذكور بنسبة (33.33%) و(20) إناث بنسبة (66.67%).

3-5- صلاحية أدوات الدراسة:

3-5-1- مقياس جودة الحياة:

صمم هذا المقياس من قبل الباحثة بحرة كريمة من جامعة وهران سنة 2014 وقد طبق في ولاية المعسكر، حيث إعتمدت في تصميمه على تصورات باحثين وضعوا صيغة أولية للمقياس ،ككاظم ومنسي ومقياس أحمد عبد الخالق المترجم عن منظمة الصحة العالمية إضافة إلى عرضه على الأساتذة والمدراء للتعليم المتوسط والثانوي والمفتشين من أجل حساب الصدق الظاهري وقد قامت الباحثة بحساب صدق المحتوى وصدق المحك ومصفوفة الإرتباطات الداخلية كمؤشر لصدق المفهوم وتم حساب ثباته. وبعد عدة مراحل خرج المقياس بصورته النهائية، وهو يتضمن مجالين:

المجال الموضوعي: يتكون من 4 أبعاد وكل بعد يتكون من 10 بنود

- بعد جودة الصحة والمحيط الصحي
- بعد جودة الحياة المدرسية
- بعد جودة الحياة الأسرية
- بعد جودة الحياة الإجتماعية والوجدانية

المجال الذاتي: يتكون من بعدين كل بعد يتكون من 10 بنود

- بعد الإرتياح النفسي
- بعد الحياة النفسية

مفتاح تصحيح المقياس:

تم إعطاء درجات من 0 إلى 2 إلى بدائل الإستجابة الثلاثة كالتالي:

نعم	تقريبا	لا
2	1	0

3-5-1-1- صدق مقياس جودة الحياة للبيئة الحالية:

يقصد بالصدق أن يقيس الإختبار الخاصية التي صمم الإختبار لقياسها فعلا، والإختبار الصادق هو ذلك الإختبار القادر على قياس السمة أول الظاهرة التي يوضع لأجلها. (العزاوي،2008: 129)

لقد تم الإعتماد في حساب صدق المقياس لهذه الدراسة على طريقة الإتساق الداخلي وهي إرتباط درجة البند بدرجة البعد الذي ينتمي إليه. وإرتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس والجدولين الآتيان يوضحان ذلك:

جدول رقم (04): يوضح إرتباط البند بدرجة البعد الذي ينتمي إليه

الرقم	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
جودة الحياة الموضوعية					
جودة الصحة والمحيط الصحي			**جودة الحياة الأسرية**		
1	0.46	0.01	**11**	0.65	0.01
2	0.40	0.05	**12**	0.63	0.01
3	0.44	0.05	**13**	0.49	0.01
4	0.10	غير دال	**14**	0.44	0.05
5	0.50	0.01	**15**	0.77	0.01
6	0.59	0.01	**16**	0.10	غير دال
7	0.52	0.01	**17**	0.68	0.01
8	0.36	0.05	**18**	0.46	0.01
9	0.62	0.01	**19**	0.81	0.01
10	0.86	0.01	**20**	0.17	غير دال
جودة الحياة المدرسية			**جودة الحياة الإجتماعية والوجدانية**		
21	0.53	0.01	**31**	0.55	0.01
22	0.44	0.05	**32**	0.24	غير دال

23	0.41	0.05	**33**	0.48	0.01
24	0.39	0.05	**34**	0.57	0.01
25	0.51	0.01	**35**	0.39	0.05
26	0.36	0.05	**36**	0.56	0.01
27	0.29	غير دال	**37**	0.17	غير دال
28	0.50	0.01	**38**	0.56	0.01
29	0.54	0.01	**39**	0.42	0.05
30	0.35	0.05	**40**	0.22	غير دال
جودة الحياة الذاتية					
الإرتياح النفسي			**جودة الحياة النفسية**		
41	0.58	0.01	**51**	0.46	0.05
42	0.30	غير دال	**52**	0.50	0.01
43	0.47	0.01	**53**	0.87	0.01
44	0.53	0.01	**54**	0.15	غير دال
45	0.42	0.05	**55**	0.53	0.01
46	0.58	0.01	**56**	0.67	0.01
47	0.21	غير دال	**57**	0.23	غير دال
48	0.66	0.01	**58**	0.57	0.01
49	0.58	0.01	**59**	0.79	0.01
50	0.34	0.05	**60**	0.22	غير دال

يتبين من خلال الجدول رقم(04) أن معاملات الإرتباط بين درجة البند بدرجة البعد الذي ينتمي اليه حيث تراوحت كالتالي حسب كل بعد:

- **جودة الحياة الموضوعية:**

* **جودة الصحة والمحيط الصحي:** تراوحت ما بين (0.36 -0.86) وهي معظمها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 والباقي دال عند 0.05 أما رقم 4 غير دال وبالتالي يتم حذفه.

* **جودة الحياة الأسرية:** تراوحت ما بين (0.44 -0.81) وهي معظمها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 والباقي دال عند 0.05 أما رقم 16 غير دال وبالتالي يتم حذفه.

* **جودة الحياة المدرسية:** تراوحت ما بين (0.35 -0.54) وهي معظمها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 ومستوى 0.05 أما رقم27 غير دال وبالتالي يتم حذفه.

* **جودة الحياة الإجتماعية والوجدانية:** تراوحت ما بين (0.39 -0.57)وهي معظمها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 والباقي دال عند 0.05 أما رقم 32-37-40 غير دالة وبالتالي يتم حذفهم.

- **جودة الحياة الذاتية:**

* **الإرتياح النفسي:** تراوحت ما بين (0.34 -0.58) وهي معظمها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 منهم اثنان دالين عند 0.05 أما رقم 42-47 غير دالة وبالتالي يتم حذفهم.

* **جودة الحياة النفسية:** تراوحت ما بين (0.46 -0.87) وهي معظمها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 منهم واحدة دالة عند 0.05 أما رقم 54-57-60 غير دالة وبالتالي يتم حذفهم.

جدول رقم (05): يوضح إرتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
جودة الصحة والمحيط الصحي	0.36	0.05
جودة الحياة الأسرية	0.59	0.01
جودة الحياة المدرسية	0.64	0.01
جودة الحياة الإجتماعية	0.51	0.01
الإرتياح النفسي	0.49	0.01
جودة الحياة النفسية	0.70	0.01

يتبين من خلال الجدول رقم (05) أن معاملات الإرتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للاستبيان تراوحت بين (0.36-0.70) وهي معظمها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 ،والباقي دالة عند 0.05.

3-5-1-2- ثبات مقياس جودة الحياة للبيئة الحالية:

لقد تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتين الأولى ألفا كرونباخ والثانية التجزئة النصفية على عينة قوامها (30) فردا تم إختيارهم بطريقة عشوائية، وفيما يلي الجدول رقم (06) يوضح معاملات ثبات القائمة المستخدمة:

جدول رقم (06): يوضح قيمة معاملات الثبات بطريقة ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية

ألفا كرومباخ	التجزئة النصفية	
	سبيرمان وبراون	جيتمان
0.86	0.90	0.90

يتضح من الجدول رقم (06) الخاص بمعاملات الثبات لمقياس جودة الحياة المستخدم في هذه الدراسة أن هذه المعاملات تراوحت ما بين (0.86 و0.90) بعد الإعتماد على معامل جيتمان وسبيرمان براون في طريقة التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات. فهذه المعاملات مرتفعة بالقدر الذي يسمح لنا بقبولها وإعتبار المقياس ثابت.

3-5-1-3- إستخراج معايير تفسير النتائج:

مما لاشك فيه أن الدرجة الخام التي يحصل عليها المفحوص من أدائه على أي إختبار من الإختبارات النفسية أو التحصيلية لا معنى لها وحدها، حيث لا نستطيع من خلال هذه الدرجة أن نعرف درجة إمتلاك الفرد لصفة أو خاصية معينة، وبالتالي يصبح تطبيق المقياس على الفرد لا فائدة منه، لذلك كان لابد من إيجاد الطريقة التي تفسر لنا هذه الدرجة وكان ذلك عن طريق نسبة الدرجة الخام إلى مستوى معين أو إلى مجموعة العلامات التي

تنتمي إليها، وتسمى معيارا، حيث نلجأ إلى تحويل الدرجة الخام إلى درجة أخرى نستطيع من خلالها مقارنة درجة المفحوص بغيره من المجموعة التي طبق عليها الإختبار، فيصبح لدينا إطار أو مجموعة أخرى نستطيع من خلالها مقارنة الدرجة بغيرها من الدرجات.

(غرغوط،2016:142)

جدول رقم (07): يوضح معامل الإلتواء لمجتمع الدراسة

الوسيط	المتوسط	الإنحراف المعياري	الإلتواء
98	98.92	4.55	0.29

بما أن معامل الإلتواء =0.29 أي أنه قريب من الصفر فإنه يمكن القول أن توزيع مجتمع الدراسة قريب من الإعتدالية، حيث تمتد قيمة الإلتواء من (−3 إلى 3) وكلما إقتربت قيمته من الصفر دل ذلك على اعتدالية التوزيع وبالتالي المجتمع إعتدالي.

بعد تأكدنا من أن توزيع الدرجات هو توزيع إعتدالي يمكن الآن حساب المعايرات الإنحرافية والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (08): يوضح التوزيع التكراري والنسبي لدرجات جودة الحياة

الدرجة	التكرار	النسبة	الدرجة	التكرار	النسبة
87	%1	1.11	10	5	%5.55
91	%1	1.11	101	9	%10
92	%4	4.44	102	4	%4.44
93	%4	4.44	103	4	%4.44
94	%3	3.33	104	5	%5.55
95	%9	10	105	3	%3.33
96	%4	4.44	106	1	%1.11
97	%9	10	108	4	%4.44
98	%13	14.44	110	2	%2.22
99	%5	5.55	/	/	/

ولكلي نستخرج سلم من خمسة فئات إنحرافية معيرة يجب أولا إيجاد **حدود الفئات** كما يلي:

هناك أربعة حدود في هذا السلم،بمسافة 2/1 من الإنحراف المعياري عن المتوسط وهي: 3/2-، 1/2-، 1/2، 3/2

ثانيا: حساب حدود الفئات:

الدرجة الحدية= المتوسط + المسافة X الإنحراف المعياري

الحد الأول=98.92 + (3/2-)X4.55= **92.09**

الحد الثاني=98.92 + (1/2-)X4.55= **96.64**

الحد الثالث=98.92 + (1/2)X4.55= **101.19**

الحد الرابع=98.92 + (3/2)X4.55= **105.74**

وأخيرا تحديد الفئات:

في هذه الخطوة يربط ما بين الفئات وحدودها والدرجات الخام المحتواة داخل هذه الفئات بواسطة الجدول التالي:

جدول رقم (09): يوضح سلم من خمسة فئات إنحرافية معيرة

الفئة	1	2	3	4	5
الدرجات المحتوات داخل الفئات	92≥	97-93	101-98	106-102	110-107
الدرجات حدود الفئات	92.09	96.64	101.19	105.74	110
الحكم على درجة الفرد	**ضعيفة جدا**	**ضعيفة**	**متوسطة**	**عالية**	**عالية جدا**

يتضح من الجدول رقم(09) أنه تم الحصول على 5 فئات تمكننا من نسبة الدرجة الخام للفرد إلى مستوى معين، أي إلى معيار يمكننا من الحكم عليه.

واتضح أن الفئة الأولى ذات الحد من 92.09 فما أقل ،تحتوي على الدرجات الأقل من 91 ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن جودة حياته ضعيفة جدا، أما الفئة الثانية ذات الحدود من (92.09 إلى 96.64) تحتوي على الدرجات من (93 إلى97) ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن جودة حياته ضعيفة، وبالنسبة للفئة الثالثة ذات الحدود من (96.64 إلى 101.19)، فهي تحتوي على الدرجات من (98 إلى 101) ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن جودة حياته متوسطة، وبالنسبة للفئة الرابعة ذات الحدود من (101.19 إلى 105.74) فهي تحتوي على الدرجات من (102إلى 106) ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن جودة حياته عالية، وأخيرا الفئة الخامسة ذات الحدود من (105.74 إلى 110) تحتوي على الدرجات من (107 إلى 110) ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن جودة حياته عالية جدا.

إذن من خلال ما سبق يمكننا القول أنه أصبح لدينا معايير جديدة صالحة للحكم على البيئة الجزائرية.

3-5-2- مقياس الدافعية:

وضع مقياس الدافعية للتعلم يوسف قطامي سنة 1989 وقد استعان بمقياسين الدافع للتعلم المدرسي لكل من Kozeki et Entwistle ومقياس Russel لدافعية التعلم، يتضمن المقياس في صورته الأولية 60 عبارة، ثم عدله في سنة 1992 حيث قام بسحب 24 عبارة وبقي المقياس يحتوي على 36 عبارة، والتي أجمع المحكمون من أساتذة علم النفس بالجامعة الأردنية على صلاحية المقياس لقياس الدافعية للتعلم، بعد ذلك قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين كل الفقرات والدرجة الكلية للمقياس على طلبة الصف ا لتاسع والثاني ثانوي.

وتراوحت معاملات الارتباط بين 0.12 و0.76 وقد كانت كلها ايجابية وذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 كما قام بحساب الارتباط بين درجات مقياس الدافعية للتعلم ومعدلات المواد الدراسية، وجد الباحث معاملات الارتباط موجبة في مجملها لدى الذكور

والإناث حيث تراوحت بين 0.02 و0.65 وهي دالة عند مستوى 0.05 ولحساب ثبات المقياس قام بتطبيقه على عينة تجريبية من 40 تلميذ وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين حيث بلغ معامل ثبات المقياس 0.72 ويجاب عنها ضمن خمس بدائل وهي: أوافق، أوافق بشدة، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة

طريقة التصحيح:

يجيب المفحوص على العبارات في المقياس الدافعية للتعلم بوضع إشارة x على إحدى الإجابات الخمسة الموجودة أمام كل عبارة وقد تم تنقيط العبارات الايجابية بالاعتماد على سلم فئة خمس نقاط من 1 إلى 5 علما بأنه تم عكس التنقيط بالنسبة للعبارات السالبة وهذا حسب سلم ليكرت، وعليه فإن درجات المقياس تراوحت بين 36 درجة كحد أدنى و 180 درجة كحد أقصى.

3-5-2-1- صدق مقياس الدافعية للتعلم للبيئة الحالية:

توجد عدة طرق لحساب الصدق ،لكن في هذه الدراسة تم الإعتماد على طريقة الإتساق الداخلي أي إرتباط درجة البند بالدرجة الكلية للمقياس والجدول(10) يوضح ذلك:

جدول رقم(10): يوضح معامل إرتباط درجة البند بالدرجة الكلية للإستبيان

الرقم	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
01	0.74	0.01	19	0.07	غير دال
02	0.84	0.01	20	0.95	0.01
03	0.67	0.01	21	0.70	0.01
04	0.58	0.01	22	0.72	0.01
05	0.62	0.01	23	0.07	غير دال
06	0.82	0.01	24	0.80	0.01
07	0.53	0.01	25	0.83	0.01
08	0.79	0.01	26	0.71	0.01
09	0.76	0.01	27	0.79	0.01
10	0.89	0.01	28	0.59	0.01
11	0.70	0.01	29	0.05	غير دال
12	0.56	0.01	30	0.88	0.01
13	0.82	0.01	31	0.89	0.01
14	0.67	0.01	32	0.65	0.01
15	0.90	0.01	33	0.60	0.01
16	0.83	0.01	34	0.67	0.01
17	0.80	0.01	35	0.70	0.01
18	0.76	0.01	36	0.54	0.01

يتبين من خلال الجدول رقم (10) أن معاملات الإرتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للإستبيان تراوحت مابين (0.53 –0.95) وهي كلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 أما البنود رقم 19–23–29 فهي غير دالة وبالتالي يتم حذفهم.

3-5-2-2- ثبات مقياس الدافعية للتعلم للبيئة الحالية:

لقد تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتين الأولى ألفا كرونباخ والثانية التجزئة النصفية، وفيما يلي الجدول رقم(11) يوضح معاملات الثبات للمقياس:

جدول رقم (11): يوضح معاملات الثبات لمقياس الدافعية للتعلم

ألفا كرومباخ	التجزئة النصفية	
	سبيرمان وبراون	جيتمان
0.96	0.97	0.97

يتضح من الجدول رقم (11) الخاص بمعاملات الثبات لمقياس الدافعية للتعلم المستخدم في هذه الدراسة أن هذه المعاملات تراوحت ما بين (0.96 و0.97) بعد الإعتماد على معامل جيتمان وسبيرمان براون في طريقة التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات. فهذه المعاملات مرتفعة بالقدر الذي يسمح لنا بقبولها وإعتبار المقياس ثابت.

3-5-2-3- إستخراج معايير تفسير النتائج:

تم إختيار نفس طريقة المعايرة إلى سلالم إنحرافية معيرة وقد تم التأكد من أن توزيع المجتمع إعتدالي ،من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (12): يوضح معامل الإلتواء لمجتمع الدراسة

الوسيط	المتوسط	الإنحراف المعياري	الإلتواء
153	145.01	28.22	-0.70

بما أن معامل الإلتواء =0.70- أي أنه قريب من الصفر فإنه يمكن القول أن توزيع مجتمع الدراسة قريب من الإعتدالية ،حيث تمتد قيمة الإلتواء من (-3 إلى 3) وكلما إقتربت قيمته من الصفر دل ذلك على اعتدالية التوزيع وبالتالي المجتمع إعتدالي.

بعد تأكدنا من أن توزيع الدرجات هو توزيع إعتدالي يمكن الآن حساب المعايرات الإنحرافية والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (13): يوضح التوزيع التكراري والنسبي لدرجات جودة الحياة

الدرجة	التكرار	النسبة	الدرجة	التكرار	النسبة
70	1	%1.1	148	1	%1.1
85	1	%1.1	149	1	%1.1
88	1	%1.1	150	4	%4.4
90	2	%2.2	152	2	%2.2
95	1	%1.1	154	1	%1.1
98	2	%2.2	155	3	%3.3
100	5	%5.6	157	1	%1.1
110	1	%1.1	158	2	%2.2
116	1	%1.1	159	3	%3.3
118	1	%1.1	160	4	%4.4
120	3	%3.3	163	2	%2.2
122	2	%2.2	164	1	%1.1
125	2	%2.2	165	2	%2.2
127	1	%1.1	166	2	%2.2
128	1	%1.1	168	4	%4.4
129	1	%1.1	169	1	%1.1
130	2	%2.2	170	3	%3.3
132	1	%1.1	171	1	%1.1
134	1	%1.1	172	1	%1.1
136	1	%1.1	174	1	%1.1

%1.1	1	175	%1.1	1	137
%3.3	3	177	%1.1	1	138
%1.1	1	178	%1.1	1	139
%8.9	8	180	%2.2	2	140
/	/	/	%1.1	1	145

وكلي نستخرج سلم من خمسة فئات إنحرافية معيرة يجب أولا إيجاد **حدود الفئات** كما يلي:

هناك أربعة حدود في هذا السلم، بمسافة 2/1 من الإنحراف المعياري عن المتوسط وهي: 3/2-، 1/2-، 1/2، 3/2

ثانيا: حساب حدود الفئات:

الدرجة الحدية= المتوسط + المسافة X الإنحراف المعياري

الحد الأول=145.01 + (3/2-)X28.22= **102.68**

الحد الثاني=145.01 + (1/2-)X28.22= **130.9**

الحد الثالث=145.01 + (1/2)X28.22= **159.12**

الحد الرابع=145.01 + (3/2)X28.22= **187.34**

وأخيرا تحديد الفئات:

في هذه الخطوة يربط ما بين الفئات وحدودها والدرجات الخام المحتواة داخل هذه الفئات بواسطة الجدول التالي:

جدول رقم (14): يوضح سلم من خمسة فئات إنحرافية معيرة

الفئة	1	2	3	4	5
الدرجات المحتوات داخل الفئات	103≥	131-104	159-132	187-160	188≥
الدرجات حدود الفئات	102.68	130.9	159.12	187.34	188
الحكم على درجة الفرد	**ضعيفة جدا**	**ضعيفة**	**متوسطة**	**عالية**	**عالية جدا**

يتضح من الجدول رقم (14) أنه تم الحصول على 5 فئات تمكننا من نسبة الدرجة الخام للفرد إلى مستوى معين، أي إلى معيار يمكننا من الحكم عليه.

وإتضح أن الفئة الأولى ذات الحد من 102.68 فما أقل ،تحتوي على الدرجات الأقل من102 ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن دافعيته للتعلم ضعيفة جدا، أما الفئة الثانية ذات الحدود من (102.68 إلى 130.9) تحتوي على الدرجات من (104 إلى131) ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن دافعيته للتعلم ضعيفة، وبالنسبة للفئة الثالثة ذات الحدود من (130.9 إلى 159.12)، فهي تحتوي على الدرجات من (132 إلى 159) ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن دافعيته للتعلم متوسطة، وبالنسبة للفئة الرابعة ذات الحدود من (159.12 إلى 187.34) فهي تحتوي على الدرجات من (160إلى 187) ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن دافعيته للتعلم عالية، وأخيرا الفئة الخامسة ذات الحدود من (187.34 إلى 188) تحتوي على الدرجات الأكبر من 188 ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن دافعيته للتعلم عالية جدا.

إذن من خلال ما سبق يمكننا القول أنه أصبح لدينا معايير جديدة صالحة للحكم على البيئة الجزائرية.

3-6- نتائج الدراسة الإستطلاعية:

وبعد تطبيق المقاييس المعدة لأغراض البحث على أفراد عينة التقنين توصلنا إلى العديد من النتائج وهي كما يلي:

- تم التدريب على تطبيق أدوات جمع البيانات من خلال المقياسين المطبقين في الدراسة.
- التحقق من صدق وثبات المقياسين وأنهما صالحين لجمع البيانات الخاصة بالدراسة.
- التحقق من مدى وضوح تعليمات الإستجابة والبنود للتلاميذ.
- تحديد خطة تطبيق الدراسة الأساسية.
- تقدير الزمن اللازم للإستجابة على المقياسين.

4- الدراسة الأساسية:

4-1- حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة الأساسية بحدود بشرية وزمانية ومكانية تبين مجال إمكانية تعميم نتائجها كما يلي:

4-1-1- الحدود المكانية: أجريت الدراسة في (06) متوسطات من بلدية حساني عبد الكريم ولاية الوادي وإقتصرت على تلاميذ الرابعة متوسط للعام الدراسي 2020/2019

4-1-2- الحدود البشرية: تشمل عينة الدراسة على 90 تلميذ وتلميذة من مستوى الرابعة متوسط.

4-1-3-الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفترة الممتدة مابين09 مارس إلى 11 مارس 2020.

4-2- عينة الدراسة الأساسية وخصائصها:

إن إختيارنا لعينة الدراسة بقصد توفير الوقت والجهد، ويوجد أنواع كثيرة للعينة، وقد وقع إختيارنا على العينة العشوائية الطبقية لأنها الأنسب لدراستنا، والتي معناها إختيار عينة تمثل المجموعات الفرعية في مجتمع الدراسة بنفس نسبها في ذلك المجتمع ويمكن أيضا أن تستخدم في إختيار عينات متساوية من كل المجموعات الفرعية إذا كان البحث يستهدف المقارنة بينها.

بعد زيارة للمؤسسات التربوية طبقنا الطريقة العشوائية الطبقية في إختيار العينة التي تعبر عن مجتمع البحث فكانت النتيجة حصولنا على عينة الدراسة تتكون من (90) تلميذ وتلميذة من القسم السنة الرابعة متوسط بنسبة (20%) وقع عليها الإختيار بالطريقة العشوائية الطبقية، والجدول الآتي يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس:

جدول رقم(15): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة على حسب الجنس

المؤشرات / الجنس	التكـــــرار	النسبة المئوية
ذكـــــــور	40	%44.44
إنـــــــاث	50	%55.55
المجمـــــــوع	90	%100

من خلال الجدول رقم (15) عدد أفراد العينة يتكون من (90) تلميذ وتلميذة فنجد أن نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور الذين وقع عليهم الإختيار حيث تمثل عدد الإناث ب(50) تلميذة بنسبة (55.55%) وعدد الذكور (40) تلميذ بنسبة (44.44%)

4-3- التقنيات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تتأكد أهمية الإحصاء كأداة من خلالها يتمكن الباحث من الوصول إلى نتائج علمية سليمة، هذا على خلاف بعض الوسائط والأساليب الأخرى المختلفة، وفي مقدمتها الملاحظة

الشخصية التي قد لا تقود الباحث إلى نتائج تنطبق على الحقائق العلمية وتأسيسا على هذا، فقد تم إدخال البيانات لعينة الدراسة في الحاسب الآلي وذلك حسب spss بإستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية والمعروف بمتغيرات الدراسة إستعدادا للقيام بالتحليلات الإحصائية للإجابة على تساؤلات الدراسة:

التعرف على خصائص التوزيع الإحصائي لدرجات عينة الدراسة وهي:

– النسب المئوية ،المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري، الإلتواء.

– معادلة سبيرمان براون. – معادلة جيتمان. – إختبار ت لدلالة الفروق .

– معادلة α كرومباخ. – معامل الإرتباط بيرسون. – اختبار كاف تربيع.

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة التساؤل الأول

2- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة التساؤل الثاني

3- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى

4- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية

5- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة

الخلاصة والتوصيات

تمهيد:

نعرض في هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية بناءا على المعالجات الإحصائية التي أستخدمت على ما تم جمعه وتحليله من البيانات التي قمنا بجمعها، ومن خلال عرض وتحليل التساؤلات والفرضيات ،سنحاول تفسير هذه النتائج ومناقشتها، وتعد هذه المرحلة من أهم مراحل البحث العلمي بإعتبارها المرحلة التي يقوم فيها الباحث بإستخراج الأدلة والمؤشرات العلمية والكمية والكيفية التي تبرهن على إجابة أسئلة البحث أو تؤكد قبول فروضه أو عدم قبولها.

1- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة التساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول على :ما مستوى جودة الحياة لدى تلاميذ الرابعة متوسط. وبالرجوع إلى معايير تفسير النتائج الخاصة بجودة حياة فتحصلنا على البيانات التالية:

جدول رقم (16): يوضح توزيع أفراد العينة لكل مستوى حسب متغير جودة الحياة

	ضعيف		متوسط		مرتفع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
جودة الحياة	42	%46.67	25	%27.78	23	%25.55

يتضح من خلال الجدول(16) أن عدد التلاميذ ذوو مستوى جودة الحياة الضعيف يقدر بـ:(42) تلميذ وتلميذة وبنسبة (46.67%)، وعدد الطلبة ذوو المستوى المتوسط (25) تلميذ وتلميذة بنسبة (27.78%)، أما عن المستوى الثالث فيقدر عدد الطلبة ذوو جودة الحياة العالية يقدر ب (23) تلميذ وتلميذة أي بنسبة (25.55%) وللتحقق من دلالة الفروق بين هاته المستويات قمنا بحساب إختبار كا^2 والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (17): يوضح دلالة الفروق بين مستويات جودة الحياة

المؤشرات / المستويات	التكرار المشاهد	التكرار المتوقع	قيمة كا^2	مستوى الدلالة
ضعيف	42	30	7.26	0.05
متوسط	25	30		
مرتفع	23	30		

يتبين من الجدول رقم (17) أن قيمة كا^2(7.26) وهي قيمة دالة عند 0.05، ومنه نستطيع القول أنه توجد فروق دالة في مستويات جودة الحياة بما أن النسبة المئوية الأكبر كانت لصالح المستوى الأول، يمكننا من الإجابة عن التساؤل الأول كما يلي: مستوى جودة الحياة لدى تلاميذ الرابعة متوسط ضعيف.

ولعل تفسير هذه النتيجة يعود إلى وعي التلميذ في السنة الرابعة متوسطة وتصوراته حول جودة الحياة، فالتلميذ في هذه المرحلة يتأثر بالعديد من العوامل التي تؤثر على سلوكياته وتفكيره ونظرته للأحداث سواء الإيجابية أو السلبية، مثال قد نجد تلميذ تتوفر لديه كل ما يحتاجه ليعيش حياة الرفاهية ومستوى معيشي جيد لكن بالنسبة له قد يكون ذلك سجن وعدم احساسه بالراحة والعكس هناك من تجده يعيش حياة الفقر والاحتياج ولكنه راض عن حياته ويقتنع بما لديه، فالمراهقة في هذه المرحلة تنتابه حالات من اليأس والحزن والألم التي لا يعرف لها سببا .ونفسيا يبدأ المراهق بالتحرر من سلطة الوالدين ليشعر بالإستقلالية والإعتماد على النفس وبناء الهوية والمسؤولية الإجتماعية وهو في الوقت نفسه لا يستطيع الإبتعاد عن الوالدين لأنهم مصدر الأمن والطمأنينة ومنبع الجانب المادي وقد أشارت النتائج بشكل عام إلى أن مستوى جودة الحياة كان أكثر ارتفاعا في الأبعاد التالية جودة الحياة المدرسية وجودة الحياة الإجتماعية والوجدانية وجودة الإرتياح النفسي ومتوسط في بقية الأبعاد جودة الحياة الأسرية والصحة والحياة النفسية. وهذا ما يثبت سعي المراهق لتكوين هويته الخاصة به، وهذا ما يتوافق مع دارسة ديووهوبنر(1994) التي توصلت إلى وجود ارتباط جوهري بين المراهقين و درجة رضاهم عن حياتهم، وكانت الفروق في الرضا عن

الحياة غير متأثرة بالعمر الزمني ولا بالنوع ولكنه متأثر بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة.

2- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة التساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني :ما مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط. وبرجوع إلى معايير تفسير النتائج الخاصة بالدافعية للتعلم فتحصلنا على البيانات التالية:

جدول رقم (18): يوضح توزيع أفراد العينة لكل مستوى حسب متغير الدافعية للتعلم

	ضعيف		متوسط		مرتفع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الدافعية للتعلم	25	%27.78	19	%21.11	46	%51.11

يتضح من خلال الجدول (18) أن عدد التلاميذ ذوو مستوى الدافعية للتعلم الضعيف يقدر بـ: (25) تلميذ وتلميذة وبنسبة (27.78%)، وعدد الطلبة ذوو المستوى المتوسط (19) تلميذ وتلميذة بنسبة(21.11%)، أما عن المستوى الثالث فيقدر عدد الطلبة ذوو الدافعية للتعلم العالية يقدر ب (46) تلميذ وتلميذة أي بنسبة (51.11%) وللتحقق من دلالة الفروق بين هاته المستويات قمنا بحساب إختبار كا^2 والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (19): يوضح دلالة الفروق بين مستويات الدافعية للتعلم

المؤشرات / المستويات	التكرار المشاهد	التكرار المتوقع	قيمة كا^2	مستوى الدلالة
ضعيف	25	30	13.40	0.01
متوسط	19	30		
مرتفع	46	30		

يتبين من الجدول رقم (19) أن قيمة كا^2 (13.40)وهي قيمة دالة عند 0.01، ومنه نستطيع القول أنه توجد فروق دالة في مستويات الدافعية للتعلم. وبما أن النسبة المئوية الأكبر كانت لصالح المستوى الثالث، يمكننا من الإجابة عن التساؤل الأول كما يلي: مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط مرتفع.

وقد يرجع هذا المستوى العالي لدافعية التعلم لدى التلاميذ هو أن مستوى الرابعة من التعليم المتوسط أصبح يمثل في ضوء الإصلاحات التي شهدها قطاع التربية والتعليم في السنوات القليلة الماضية أحد المحطات الحاسمة في المشوار الدراسي للتلاميذ. والتي على أساسها يتوقف إلى حد كبير مصيرهم ومستقبلهم التعليمي، بحيث أصبح يوازي النجاح في هذا المستوى الدراسي التحصل على شهادة التعليم المتوسط، هذه الأخيرة التي أصبحت تمثل تأشيرة إنتقال إلى الطور الأعلى منه ألا وهو التعليم الثانوي. الذي تتاح فيه الفرصة للتلميذ لإختيار التخصص الذي يتناسب مع إهتماماته وإختياراته.

وفي ذات الصدد تجدر الإشارة إلى أن معدلات الفصول الدراسية تأخذ بعين الإعتبار عند تقدير معدلات النجاح الدراسي في شهادة التعليم المتوسط، إذ أنها تعتبر في معظم الأحيان عامل مساهم في إنقاذ التلاميذ من الوقوع في حالات الفشل والرسوب المدرسي. وهو ما قد يجعل التلاميذ دائما محافظين على مستوى عال من الدافعية للتعلم والإنجاز الدراسي في هذا المستوى الدراسي على وجه الخصوص.

كما أن التلاميذ في هذه المرحلة العمرية يتطلعون إلى ذواتهم سواء في التعلم أو غيرها أكثر من أي مرحلة أخرى، لأنه يتطلع إلى الإستقلالية في شخصيته وتحمل المسؤولية الكاملة في إتخاذ القرارات الخاصة به. وهذا ما يتفق مع دراسة chui (1967) والتي توصلت إلى أنه هناك خمسة عوامل للدافعية وهي: الاتجاه الايجابي نحو الدراسة: ويتضمن بعد بالنفس والطموحات العالية والمثابرة والثقة، الحاجة إلى الإعتراف الإجتماعي: ويتضمن بعد ملاحظات الأساتذة والتفاعل مع النشاط المدرسي، دافع تجنب الفشل، حب الإستطلاع، التكيف مع طالب الآباء والأساتذة أو مع ضغوطات الأقران.

وكذلك مع دراسة كلثوم (2010) والتي توصلت إلى أن الدافعية للتعلم تتحقق بإختلاف فعالية الذات.

3- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الأولى:

بغرض معالجة الفرضية الأولى التي تنص على أنه :توجد علاقة إرتباطية بين جودة الحياة والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسطة .وللتحقق من ذلك قمنا بتطبيق معامل الإرتباط بيرسون والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (20): يوضح قيمة ودلالة معامل الإرتباط بين جودة الحياة والدافعية للتعلم

المؤشرات / المتغيرات	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
جودة الحياة	-0.004	غير دالة
الدافعية		

من خلال الجدول رقم(20) يتضح أن قيمة معامل الإرتباط بين جودة الحياة والدافعية للتعلم مقدرة بـ:(-0.004) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وعليه نقبل الفرضية الصفرية التي تقول أنه لا توجد علاقة إرتباطية بين جودة الحياة والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسطة، وعليه يمكننا أن نقول أنه لم تتحقق الفرضية الأولى.

وبالرجوع إلى خصائص أفراد عينة الدراسة الحالية نجد أن التلاميذ يمتازون بمستوى ضعيف من جودة الحياة ،أما الدافعية للتعلم فكان مستواهم عال وهذا ما يؤكد صحة نتيجتنا الحالية، ويرفض الفرضية البديلة، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن التلميذ في هذه المرحلة لديه إيمان بأهدافه وقدراته وقراراته وإمكانياته وتتمثل بالحب والتفكير الإيجابي والصبر والمثابرة والإصرار واستثمار الوقت، فالتلميذ الذي لديه ثقة بنفسه يكون متقبلا لذاته في جميع المواقف مع القدرة على المراجعة ولا يهرب من الواجبات وشعاره في كل مجال ها أنا ذا ومستمر بالعطاء ويسعد بثمرات أعماله ولا يصيبه اليأس من حالات الفشل، ويرجع ذلك في المقام الأول إلى أن جودة الحياة في النهاية هي تعبير عن الإدراك الذاتي لتلك الجودة فالحياة بالنسبة للإنسان هي ما يدركه منها. فهناك تلاميذ يفتقرون إلى شروط الحياة الموضوعية ولكنهم لديهم دافعية عالية نحو التعلم على غرار تلاميذ آخرين يمتلكون كل ما يمكن تسميته

بالحياة الجيدة إلا أن دافعيتهم للتعلم ضعيفة ونتائجهم الدراسية أقل. وهناك العديد من النماذج في حياتنا اليومية.

وكذلك قد نرجع تفسير هذه النتيجة وحسب نظرية الإتساق. التنافر المعرفي لليون فستنجر والتي تركز حول سعي البشر إلى خلق حالة من الإتساق الداخلي، حيث يميل الفرد الذي يواجه التنافر المعرفي إلى حالة من عدم الارتياح من الناحية النفسية، وينشأ داخله دافع لمحاولة الحد من هذا التنافر وكذلك التجنب النشط للحالات أو المعلومات التي تزيد من حالة التنافر. وبالتالي سيبحثون عن معلومات جديدة لتغير سلوكهم أو تبديل اتجاهاتهم، أي أن هذه الفئة من التلاميذ الذين يعانون من ضعف في جودة الحياة يجعلون الدراسة هدفهم من أجل تغيير حياتهم نحو الأفضل لذلك تجد دافعيتهم للتعلم عالية.

وعلى العموم فإن دراستنا الحالية طبقت في بيئة شبه حضارية تفتقر الى الكثير من العوامل على تحسين جودة الحياة مما لا يجعلها عائق امام الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

4- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثانية:

بغرض معالجة الفرضية الثانية والتي تنص على أنه:"توجد فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس"قمنا بحساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لكلا الفئتين ثم طبقنا عليها إختبار T.Test والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (21): يوضح قيمة ودلالة الفروق في جودة الحياة تبعا لمتغير الجنس

	ذكور			إناث			قيمة T	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع		
جودة الحياة	40	99.02	4.41	50	98.84	4.69	0.19	غير دالة

ومن النتائج الموضحة في الجدول رقم(21) نجد أن قيمة T تقدر بـ:0.19 وهي قيمة غير دالة إحصائيا يعني أننا نقبل الفرضية الصفرية التي تسمح لنا بالقول بأنه لا توجد

فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة تعزى لمتغير الجنس. وعليه يمكننا أن نقول أنه لم تتحقق الفرضية الثانية.

ويمكن ارجاع ذلك إلى التنشئة الأسرية التي لها الدور الأساسي والفعال في تكوين شخصية الفرد، فبسبب التغير الذي شهدته الثقافات في جميع المجتمعات، تغيرت نظرته حول التمييز بين الذكور والإناث في المعاملة وأصبح للأنثى حظ مثلها مثل الذكر في جميع المجالات، وبالتالي أصبح قريبة منه في التفكير والإنجاز وغيرها.

وفي حقيقة الأمر من خلال النتائج يتبين عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في جودة الحياة هذه النتيجة عامة، ولكن إذا تعمقنا في استجابات أفراد العينتين نلاحظ أنه هناك اختلاف يكمن في توجهات كل جنس لأبعاد معينة من المقياس، ففي عينة الذكور نجد أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعا في بعدين هما جودة الحياة الاجتماعية والوجدانية وجودة الحياة النفسية أما الإناث فقد كان مستوى جودة الحياة مرتفعا في بعدين هما جودة الحياة الأسرية وجودة الحياة المدرسية ناهيك عن تفاوت استجاباتهم في بقية الأبعاد وقد يعود ذلك الى أن الذكور يسعون الى تحقيق الاستقلالية المادية والمعنوية أما الإناث فيميلون إلى الحياة الأسرية التي تحسسهم بالأمان والحماية إضافة الى سعيهم لتحقيق ذواتهم من خلال المدرسة حيث أصبحت الأنثى في وقتنا الحالي تشغل مناصب عليا.

وتدعم النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية، دراسات عديدة تناولت جودة الحياة ،من بينها دراسة محمد عبد الله إبراهيم وسيدة صديق (2006) والتي توصلت إلى عدم وجود تأثير دال في متغير النوع في مقياس جودة الحياة، كذلك تتفق هذه الدراسة مع دراسة محمد سامي هاشم (2001) والتي توصلت إلى عدم وجود فرق جوهري في جودة الحياة بين الجنسين.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة علي كاظم والبهادلي (2006) التي توصلت إلى وجود تأثير دال إحصائيا في متغير النوع في مقياس جودة الحياة.ويمكن ارجاع عدم تطابق نتائج دراستنا مع هذه الدراسة إلى اختلاف بيئة اجراء الدراسة، إذ لا يخفى على أحد تأثير عادات المجتمع وتقاليده، إلى جانب أنماط وأساليب التربية والظروف المعيشية السائدة

على الفروق بين الجنسين. إضافة إلى اختلاف عينة الدراسة والمتمثلة في طلبة الجامعة مقارنة بعينة الدراسة الحالية وهو تلاميذ المتوسطة.

5- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثالثة:

بغرض معالجة الفرضية الثالثة والتي تنص على أنه:"توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس"قمنا بحساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لكلا الفئتين ثم طبقنا عليها إختبار T.Test والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (22): يوضح قيمة ودلالة الفروق في الدافعية للتعلم تبعا لمتغير الجنس

	ذكور			إناث			قيمة T	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع		
الدافعية	40	140	30.88	50	146.50	31.86	-0.97	غير دالة

ومن النتائج الموضحة في الجدول رقم (22) نجد أن قيمة T تقدر بـ:0.97- وهي قيمة غير دالة إحصائيا يعني أننا نقبل الفرضية الصفرية التي تسمح لنا بالقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس. وعليه يمكننا أن نقول أنه لم تتحقق الفرضية الثالثة.

ويمكن إرجاع ذلك إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى دافعية التعلم إلى تعرض العينتين) ذكور وإناث (لنفس المثير، وهو إقبالهم على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط، حيث لاحظنا الرغبة والإصرار لكلا الجنسين لنيل الشهادة والانتقال إلى الثانوية.

إضافة إلى دور الأسرة الجزائرية التي أصبحت تحث الفتاة مثل الفتى على التعلم والتفوق في الدراسة، حيث تغيرت النظرة للأنثى باعتبارها كائن إجتماعي له دور محدود لا يتجاوزه إلى كائن له وجود مستقل، وكذلك وعي الأسرة الجزائرية بوجه عام للدور الفاعل للشخص المتعلم ذكرا كان أم أنثى في مواجهة متطلبات المجتمع.

ولا ننسى فرص التعليم متاحة لكلا الجنسين في كافة المؤسسات التعليمية، على إختلاف أطوارها بصفة مجانية وإلزامية.

وعلاوة على ما سبق تجدر الإشارة على أن المنطقة التي أجريت فيها الدراسة الميدانية للبحث تعج بالمؤسسات التعليمية الخاصة بمختلف الأطوار ولا تبعد كثيرا على المقر السكني لمعظم التلاميذ(ذكورا وإناثا) وهو الأمر الذي يمكن إدراجه ضمن العوامل المساهمة في تحفيز التلاميذ (كلا الجنسين) على التعلم والإنجاز الدراسي ومن ثم يؤدي إلى تلاشي الفروق بينهما في الدافعية للتعلم.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة حسينة بن سبتي (2011) التي توصلت إلى وجود فروق دالة احصائيا في الدافعية للتعلم في مقياس الدافعية للتعلم ودراسة كلثوم (2010) التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والاناث فيما يخص الدافعية لصالح الإناث. وربما يرجع هذا الإختلاف إلى اختلاف خصائص العينة بين الدراسة الحالية ودراسة كل من حسينة بن سبتي ودراسة كلثوم وقد نرجع هذا لإختلاف البيئة الإجتماعية في الوقت الذي أقيمت فيه الدراسة.

خلاصة وتوصيات:

تعد الدراسة التي تم إنجازها من المساهمات التي تناولت موضوع جودة الحياة والدافعية للتعلم، وهي تعتبر من مواضيع الساعة وذلك للأهمية البالغة التي يحظى بها المتغيرين ولما لها من أثر كبير على المتعلم في الوقت الراهن.

حيث تزايد إهتمام الباحثين بدراسة حياة الإنسان من خلال الالمام بجميع جوانبها الموضوعية والذاتية من الناحية الإيجابية والسلبية، ويتجلى هذا في مختلف الأبحاث والدراسات التي يسعى العلماء والباحثون من خلالها إلى فهم الإنسان ودوافعه إلى جانب معرفة خصائصه وسماته الإنفعالية واهتماماته وتطلعاته وكذا طرق تنمية المهارات والسمات الإيجابية لديه.

ولعل هذا ما دفعنا لدراسة جوانب هذا الموضوع لدى التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط ،حيث إخترنا كعينة لدراستنا الأساسية تلاميذ لمستوى السنة الرابعة متوسط (06 متوسطات

ببلدية حساني عبد الكريم ولاية الوادي)، وانطلقت الدراسة من مجموعة تساؤلات وفرضيات تم التحقق منها بواسطة تطبيق أدوات لجمع البيانات، ومن ثم معالجتها وتحليلها، ثم مناقشة وتفسير النتائج التي توصلنا من خلالها إلى أنه لا توجد علاقة إرتباطية بين جودة الحياة والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط .

وتبقى الجهود الفردية قاصرة على الإلمام بكل نواحي الإشكالات المطروحة أمام مجال علم النفس عامة وعلم النفس الإيجابي بصفة خاصة ،فهي تحتاج إلى فرق بحث وضم جهود أخرى في بحوث مستقبلية والبحوث العلمية تبقى جارية ما بقيت عجلة الحياة تدور.

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الميدانية للعلاقة بين جودة الحياة والدافعية للتعلم لتلاميذ السنة الرابعة متوسط نلخص مجموعة من الإقتراحات والتوصيات نجملها فيما يلي:

– العمل على توعية الأولياء والمربين بخصائص هذه المرحلة العمرية وكيفية التعامل معهم بطريقة تسمح بإحتوائهم بتنظيم ندوات ولقاءات حول الموضوع.

– ضرورة تعيين أخصائي نفساني أو مرشد نفسي في كل مؤسسة من التعليم المتوسط وتزويده ببرامج إرشادية، وتعزيز دور الإرشاد النفسي لمساعد التلاميذ على إكتشاف ذواتهم وتطوير أساليب جديدة تمكنهم من تحقيق مستوى عال من جودة الحياة.

– تنمية شعور التلميذ بشكل عام بجودة الحياة من خلال بناء تصور واضح ومحدد لمعنى الحياة.

– وبالرغم من أن نتائج الدراسة توصلت إلى أن الدافعية للتعلم عالية إلا أنه لا يمنع من وجود فئة من التلاميذ يعانون من تدني وغياب الدافعية، وعليه ضرورة قيام مراكز البحث العلمي والجامعات بدراسات وأبحاث علمية ميدانية معمقة حول مختلف العوامل والأسباب المؤدية الى ذلك، ومن أجل التشخيص المبكر والوقاية من هذه الظاهرة.

– إجراء مزيدا من الدراسات حول متغيرات الدراسة وربطها مع متغيرات أخرى.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

- ابراهيم قشقوش وطلعت منصور (1979). *دافعية الانجاز وقياسها*، ط1، مكتبة الانجلو المصرية: القاهرة، مصر.

- أبو حلاوة، محمد السعيد عبد الجواد (د.ت). *علم النفس الايجابي تعريفه ومجلاته*، www.gulfkids.com.

- أبو حلاوة، محمد السعيد عبد الجواد (2010). *جودة الحياة، المفهوم والابعاد*، كلية التربية بدمنهور، جامعة الاسكندرية، ضمن إطار فعاليات 26 المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

- أبو حلاوة، محمد السعيد عبد الجواد (2006). *علم النفس الايجابي، الوقاية الايجابية والعلاج النفسي الايجابي*، معلومات 17 –www.gulfkids.com/pdf/elm nafs.a.pdf.

- ابو حويج، مروان. (2004) *علم النفس التربوي*" اليازوري للنشر، الأردن

- أحمد زكي صالح (1959). *الاسس النفسية للتعليم الثانوي، مكتبة النهضة المصرية*، القاهرة، مصر.

- أفنان نظير دورة (2005). *الاسئلة التعليمية والتقويم المدرسي*، دار الشروق للنشر عمان، الاردن.

- الانصاري بدر محمد (2006). *استراتيجيات تحسين جودة الحياة من اجل الوقاية من الإضطرابات النفسية*، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان،18–19 ديسمبر.

- الجراح، عبد الناصر والمفلح، محمد والربيع، فيصل وغوانمه، مأمون (1014) أثر التدريس باستخدام برمجية تعليمية في تحسين دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، الأردن، 10(3).

- الخوالدة ناصر، أحمد (2005). *مراعاة الفروق الفردية*، وائل للنشر: الأردن.

- الداهري صالح والكبيسي وهيب (1999). *علم النفس العام*، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع: الاردن.

- الداهري صالح والكبيسي وهيب (2000) *المدخل في علم النفس التربوي*، دار الكندي للنشر والتوزيع، الاردن.

- الربيع فيصل خليل (2009). *مستوى دافعية التعلم لدى طلبة الصف العاشر الاساسي بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات*، رسالة ماجيستير، جامعة اليرموك الاردن.

- الرفوع محمد أحمد (2015). *الدافعية نماذج وتطبيقات*، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان، الاردن.

- الزغلول عماد عبد الرحيم (2012). *مبادئ علم النفس التربوي*، دار الكتاب الجامعي: الامارات العربية المتحدة.

- الزغلول، عماد عبد الرحيم والمحاميد، شاكر عقله (2007). *سيكولوجية التدريس*، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان.

- الزيات، فتحي مصطفى (2004). *سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي*، ط2، دار النشر للجامعة: مصر.

- الشيباني تومي، عمر محمد (1972). الاسس النفسية والتربوية في رعاية الشباب "دار الثقافة: بيروت.

- الصبوة محمد نجيب (2008). علم النفس الإيجابي: تعريفه وتاريخه وموضوعاته والنموذج المقترح له، مجلة علم النفس ، 76-79، 16 -42.

- الصبوة محمد نجيب (2010). دور علم النفس الإيجابي في تفعيل إجارءات الوقاية والعلاج النفسي، *مجلة دارسات عربية في علم النفس*، مجلد التاسع، العدد الأول، 1-25.

- الطناوي، عفت مصطفى (2016). *التدريس الفعال تخطيطه مهاراته استراتيجياته تقويمه*، ط4، دار المسير للنشر والتوزيع: الاردن.

- العدل، عادل محمد، واليماني، سعيد احمد، والكندري، انوار(2013). فاعلية بعض اليات علم النفس الايجابي، في رفع مستوى الدافعية للدراسة لدى ذوات صعوبات التعلم من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بدولة الكويت، *مجلة التربية الخاصة*، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، العدد (2)يناير ص67-120.

- العزاوي، نبيل رفيق محمد (2002). *قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الاعدادية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

- العلوان أحمد فلاح، خالد عبد الرحمن، والعطيات (2010). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان في الأردن، *مجلة الجامعة الإسلامية*، جامعة حسين بن طلال الأردن، 18(02).

- الغندور العارف بالله (1999). *اسلوب حل المشكلات وعلاقته بنوعية الحياة*، دراسة نظرية المؤتمر الدولي السادس لمركز الارشاد النفسي، جودة الحياة توجيه قومي للقرن الحادي والعشرين، جامعة عين شمس 70-71 مصر.

- الفرماوي عبد العزيز (1999). *جودة الحياة في جوهر الانسان*، المؤتمر الدولي السادس، لمركز الارشاد لنفسي (جودة الحياة)، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

- القاضي، مصطفى واخرون (1981). *الارشاد النفسي والتوجيه التربوي*، دار المريخ

- الكناني، ممدوح عبد المنعم، الكندري، محمد احمد مبارك (2005). *سيكولوجية اتعلم وانماط التعليم*، الكويت مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- أمينة حرطاني وكريمة إزيدي (2016). علاقة المشكلات السلوكية عند الأبناء بجودة الحياة لدى الأمهات، *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، بدون عدد.

- باسكويل وأكاردو (2007). معجم *اعاقات النمو*، ط1، ترجمة: كريمان بدير، حافظ نبيل، عالم الكتب: القاهرة، مصر.

- بحرة كريمة (2014). جودة الحياة التلميذ وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، شهادة ماجستير في التنمية البشرية وفعالية الأداءات، وهران.

- بدر، عمر(1987). *دراسات مسحية للدافعية لدى طلاب الجامعة*، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد الرابع، الكويت.

- بشرى عناد مبارك (ب س). *جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخرات عن الزواج*، جامعة ديالي، عدد99.

- بلحاج، فروجة (2011). *التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقتهما بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس*، رسالة ماجيستر غير منشورة جامعة تيزي وزو.

- بن ستى حسينة (2012). *التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة اولى ثانوي*، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

- بن ستي حسينة (2012). *التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة اولى ثانوي*، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

- بهلول سارة (2009). *سلوكات الخطر المتعلقة بالصحة (التدخين، الكحول، سلوك قيادة السيارات وقلة النشاط البدني وعلاقتها بكل من جودة الحياة والمعتقدات الصحية*، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.

- بوسنة، محمود ولخضر بغداد (2001)التسرب المدرسي في التعلم الإلزامي بالجزائر، حجم المشكلة وطبيعة التحديات، *مجلة أفكار وآفاق*، جامعة الجزائر2، (2).

- بوعيشة امال (2013). جودة الحياة لدى ضحايا الارهاب في الجزائر، *مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية*، العدد13، جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر.

- بوعيشة امال (2014)، *جودة الحياة وعلاقتها بالهوية النفسية لدى ضحايا الارهاب بالجزائر*، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

- توق، محي الدين (2003). *اسس علم النفس التربوي*، ط3، دار الفكر للطباعة والنشر: عمان.

- جمال السيد تفاحة (2009). الصلابة النفسية والرضا عن الحياة، *مجلة كلية التربية*، المجلد (19)،العدد(3)،ص239-316 جامعة الإسكندرية.

- حير، سعاد (2008). *الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة*، عالم الكتب الحديث، الأردن.

- خليفة محمد، عبد اللطيف (1992). *ارتقاء القيم دراسة نفسية*"، عالم المعرفة: الكويت

- خليفة محمد، عبد اللطيف (2000). *الدافعية للإنجاز*، دار غريب للطباعة والنشر، ط1، القاهرة.

- درويش، زين العابدين (1993). *علم النفس الاجتماعي*، مطابع زمرم: القاهرة.

- رغداء علي نعيسة (2012). *جودة الحياة لدى طلبة جامعة دمشق*، مجلة دمشق العدد28، المجلد1.

- سامي محمد موسى هاشم (2001). جودة الحياة لدى المعوقين جسميا والمسنين وطلاب الجامعة، *مجلة الإرشاد النفسي* ،جامعة عين شمس، العدد13.

- سامي ملحم (2002). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان، الاردن.

- سليم مريم (2003). *علم النفس التعلم*، ط1، دار النهضة العربية: بيروت.

- شاهر خالد سليمان (2008). قياس جودة الحياة لدى عينة من جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها، *مجلة رسالة الخليج العربي*، العدد 117 .

- شيخي مريم (2014). *طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة (دراسة ميدانية في ظل بعض المتغيرات)*، شهادة ماجستير في الانتقاء والتوجيه، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان.

- صادق امال، فؤاد ابو حطب (1996). *علم النفس التربوي*"، ط5، مكتبة الانجلو المصرية: مصر

- صالح اسماعيل عبد الله الهمص (2010). *قلق الولادة لدى الامهات في المحافظة الجنوبية لقطاع غزة وعلاقتها بجودة الحياة*، رسالة ماجيستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية غزة: 50-51.

- طنوس، فراس جورج إبراهيم (2007). *أثر التدريب على استراتيجية حل المشكلة المستند إلى السمات الانفعالية –التعلم السلوكية في تنمية دافعية*، رسالة دكتواره في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك.

- عبد الباسط محمد حسن (1979). *اصول البحث الاجتماعي*، مكتبة وهبة: القاهرة، مصر.

- عبد الخالق، أحمد محمد (2001). *مبادئ التعلم*، ط2، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- عبد الفتاح مراد (2001) ،*موسوعة البحث العلمي واعداد الابحاث و الرسائل الجامعية*

- عبد الفتاح، فوقية وحسين محمد (2006).*العوامل الاسرية والمدرسية والمجتمعية المنبئة بجودة الحياة لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم بمحافظة بني سويف*، المؤتمر العلمي الرابع، كلية التربية، جامعة بني سويف، مصر.

- عبد الكريم عبيد جمعة الكبيسي (2016). *قياس مستوى جودة الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة*، قسم العلوم السلوكية، جامعة عمر مختار ليبيا، العدد39.

- عبد المجيد نشواتي (1998). *علم النفس التربوي*، ط 9، مؤسسة الرسالة، لبنان.

- عبد المعطي، حسن مصطفى (2004). *النمو النفسي والاجتماعي وتشكيل الهوية*، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.

- عبد المعطي، حسن مصطفى (2005). *الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر*، وقائع المؤتمر الثالث الانماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة ، جامعة الزقازيق، مصر.

- عبد المنعم نجوى ابراهيم (2011). علم النفس الايجابي ودوره في رفع الرضا عن الحياة لدى المسنين، *مجلة القراءة والمعرفة*، مصر، العدد(122) ديسمبر، 91-120.

- عدلي، سليمان (1994). *المدرسة والمجتمع من منظور اجتماعي*" ،مكتبة انجلو المصرية: مصر.

- عطا الله، مصطفى خليل محمود، عبد الصمد، فضل ابراهيم، (2013). علم النفس الايجابي وتاثيره في الممارسات والخدمات النفسية، رؤية مستقبلية لدوره في التدخلات العلاجية، بحث مقبول للنشر في *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر.

- عطوة، محمد أمين (2009). *تدريس الدراسات الاجتماعية النظرية والتطبيق رؤية معاصرة*، ط1، السحاب للنشر والتوزيع: مصر.

- علاونة، شفيق (2004). *محرر علم النفس العام*، تحرير محمد الريماوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع: الاردن.

- علي أحمد عبد الرحمان عصايرة (2006). *القيادة والدافعية التربوية في الادارة التربوية*، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

- علي كاظم مهدي وعبد الخالق نجم البهادلي (2006). جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العمانيين والليبيين دارسة ثقافية مقارنة، *المجلة العلمية العربية بالدانمارك*، العدد3.

- عماد عبد الرحيم الزغلول (2001) *مبادئ علم النفس التربوي*، ط2، دار الكتاب الجامعي: الامارات العربية المتحدة.

- عواد، أحمد (1998). *قراءات في علم النفس التربوي*، ط10، مكتب النهضة: القاهرة.

- غباري ثائر، احمد (2008). *الدافعية النظرية والتطبيق*، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

- غرغوط عاتكة (2016) *علاقة الثقة بالنفس والتفاؤل غير الواقعي بالدافعية للإنجاز لدى طلبة جامعات بسكرة، الوادي ورقلة*، اطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم النفس، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة البليدة 2 علي لونيسي، الجزائر.

- فاضل كردي الشمري (2012). الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف الدراسي لدى طلاب كلية التربية الرياضية، *مجلة علوم التربية الرياضية*، المجلد6 العدد4 .

- فوزية داهم (2015). *جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي*، شهادة ماستر إرشاد وتوجيه، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي.

- قائد، عبد الباسط .رضية الزريدي (2004). *العلاقة بين مستوى دافعية التعلم الاكاديمية والتحصيل الاكاديمي*، كلية التربية جامعة عدن.

- قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمان (2002). *علم النفس العام*، دار الفكر للطباعة والنشر: الاردن.

- قطامي، نايف (2004). *مهارات التدريس الفعال*، دار الفكر: عمان.

- كلثوم العايب (2010) فعالية الذات وعلاقتها بدافعية التعلم لدى المستوى الرابع من التعليم المتوسط، *مجلة دراسات لجامعة الاغواط بالجزائر* العدد 27.

- كونجور، بون واخرون (بدون سنة). *سيكولوجية الطفولة والشخصية*، دار النهضة العربية: بيروت.

- ماجد الخطابية واخرون (2004) *التفاعل الصفي*، دار الشروق: عمان، الاردن.

- محمد المهدي، سوازن (ب ت). *التعلم ومراحل النمو المختلفة*، كلية البنات جامعة عين شمس، الأردن

- محمد عبد الخالق، محمد (2006). *علم النفس العام*، دار المعرفة الجامعية، دط، مصر.

- محمد عبد الله ابراهيم ،سيدة عبد الرحيم صديق (2006). *دور الانشطة الرياضية في جودة الحياة لدى جامعة السلطان قابوس مقدم لندوة*، جودة الحياة وعلم النفس، مسقط، جامعة السلطان قابوس.

- محمد فوزية وآمال بوعيشة (2013). *معوقات جودة الحياة الاسرية*، الملتقى الوطني الثاني" الاتصال وجودة الحياة في الاسرة"، أيام 10.9 أفريل، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

- محمد محمود الحيلة (2002). *مهارات التدريس الصفي*، ط1، الاردن.

- محمود عبد الحليم منسي، علي مهدي كاظم (2006). *مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة*، ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

- محمود فتحي عكاشة وعبدالعزيز ابراهيم سليم (2010). *العلاقة بين جودة الحياة النفسية والإعاقة اللغوية*، المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية بجامعة كفر الشيخ بعنوان جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية في الفترة 13-14 ابريل.

- محي الدين توق واخرون (2002). *أسس علم النفس التربوي*، ط2، دار الفكر العربي: الاردن.

- مخول مالك، سليمان (1981). *علم النفس الطفولة والمراهقة*، مؤسسة الوحدة: دمشق

- مدحت عبد الحميد عباس محمد عوض (1990). *الصحة النفسية والتفوق المدرسي*، دار النهضة العربية: القاهرة.

- مسعودي أحمد (2015). *بحوث جودة الحياة في العالم العربي*، *مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية*، العدد20، وهران.

- مصطفى حسين باهي واخرون (1998) *الدافعية نظريات وتطبيقات*، ط1، مركز الكتاب للنشر والتوزيع: القاهرة، مصر.

- معمريه، بشير (د.ت). *علم النفس الايجابي*، اتجاه جديد لدراسة القوى والفضائل الانسانية، دراسات نفسية.

- ملسي، حسين (1999). *سيكولوجية التعلم والتعليم مبادئ ومفاهيم*، دار الكندي للنشر والتوزيع: عمان.

- مهاب محمد جمال الدين الوقاد (2012). التنبؤ بالتفكير الإيجابي/ السلبي لدى عينة من طلاب الجامعة من خلال معتقداتهم المعرفية وفعالية الذات لديهم، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، مصر، مج 23، ع92 ، 217 – 249 .

- ناهد صالح (1990). مؤشرات نوعية الحياة، نظرة عامة على المفهوم والمدخل، *المجلة القومية*، مجلد (27)، العدد(2):55.

- نائف البرنوطي سعاد (2001). *ادارة الموارد البشرية (ادارة الافراد)*، ط1 وائل للطباعة والنشر: عمان، الاردن.

- نبيه السماراتي، صالح (2006) *مقدمة في علم النفس*، دار زاهر للنشر والتوزيع دط، الأردن

- هشام ابراهيم عبد الله (2008). *جودة الحياة لدى عينة من الراشدين في ضوء بعض التغيرات الديمغرافية*، المجلد14، العدد4، الزقازيق، مصر.

- ياسين آمنة (2011). *أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي في الوقاية من حدوث التكرار كمظهر من مظاهر التسرب المدرسي*، أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس التربوي، جامعة وهران، الجزائر.

- يوسف قطامي (1989). *سيكولوجية التعلم والتعلم الصفي*، دار الشرق: عمان.

- المراجع الأجنبية:

- Dew, T. & Huebner, E. S. (1994). Adolescents perceived quality of life: An exploratory investigation. *Journal of School Psychology* 32, 185-199

- ALAIN FABIEN LIEVRY. (1997). «La Motivation a l'école. Dunad » Paris. PUF

- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. E. (1990). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, p108.- p,

- Mucchielli (1994). *les méthodes actives dans la pédagogie des adultes* ,ed ESE, éditeur ,France

- ROLLAND VIAU. (2000). «**La Motivation en context scolair**» Canada..

- Shek, D. T. (1993). The Chinese purpose in life test and Psychological well-being in Chinese college students. *International Forum for Logotherapy*, v 16(11),pp:35-42.

- Tella. A, (2007). *The Impact of Motivation on students and acadmic achievement and learning Outcomes in Mathematics among Secondary School Student in Nigeria*, 3(2),149-156. □

-Brassard .A. (1996). *Conception des organisations et de gestion*. Les conceptions mécanistes centrées sur les besoins humains et situationnels. Ed Nouvelles Montréal Canada

-Suresh Prabu (2015). *Astudy On Academic Stress a mong HigherSecondary Students* , International journal of Humanities and Social invention.

الملاحق

ملحق رقم (01):

إستبيان جودة حياة التلميذ المتوسط (أولية)

الجنس : ..... المستوى الدراسي :.....

عزيزي التلميذ (ة):

قصد القيام بدراسة علمية على مستوى جودة الحياة لديك ، نضع بين يديك مجموعة من العبارات آملين منك إبداء رأيك بكل صراحة وذلك بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة لإجابتك ، نرجو منك عدم ترك أي عبارة بدون إجابة ونشكرك على تعاونك معنا .

الرقم	الفقـــــــرات		نعم	لا	تقريبا
جودة الحياة الموضوعية					
جودة الصحة والمحيط الصحي					
1	أشعر بالحيوية والنشاط				
2	يحرص ولي أمري على صحتي				
3	نهتم بنظافة الحي				
4	أتناول وجبات غذائية صحية ومتوازنة				
5	أشعر بآلام جسمية تمنعني من القيام بأعمالي				
6	تسبب لي المحفظة آلاما في الظهر				
7	تزيد ممارستي للرياضة من حيويتي ونشاطي				
8	نعاني من الروائح الكريهة لعدم وجود قنوات صرف المياه				
9	أشعر بالتعب والإرهاق				
10	الأنشطة الترفيهية متنوعة ومناسبة لي				
جودة المحيط الأسري					
11	مستوانا المعيشي جيد				
12	أسكن قريبا من المدرسة				
13	لدي غرفة مجهزة بكل الوسائل	مكتبة			
		جهاز			
		انترنت			

14	يوفر لي ولي أمري كل ما أحتاجه في دراستي					
15	أحصل على الأشياء التي تفيدني بسهولة					
16	أجد صعوبة في الإتصال مع الأبوين	الأب				
		الأم				
17	أجد صعوبة في مراجعة دروسي لكثرة المشاكل في البيت	مشاكل بين الأبوين				
		مشاكل مالية				
18	نعاني من صعوبات مالية كثيرة					
19	أعمل لأوفر حاجاتي المدرسية					
20	لا أشعر بالراحة والإنسجام عندما أدخل المنزل					
جودة الحياة المدرسية						
21	يدرسني أحسن الأساتذة في المتوسطة					
22	طريقة الجلوس تشعرني بالراحة					
23	وسيلة النقل المدرسية جيدة					
24	استعمال الزمن مناسب لي					
25	طريقة الأستاذ تشعرني بالملل					
26	قاعة الرياضة مجهزة وآمنة					
27	الخدمات المقدمة لنا غي المكتبة جيدة					
28	أجد صعوبة في التواصل مع الفريق التربوي					
29	أستفيد من وقت استراحتي كما ينبغي					
30	أعاني من التمييز في القسم					
جودة الحياة الإجتماعية والوجدانية						
31	أشعر بأنني مقرب من والديا	الأب				
		الأم				
32	يعاملني أساتذتي معاملة حسنة					
33	يحبني أصدقائي وجيراني					

34	أعاني من ضغوطات عائلية				
35	يضايقني زملائي في القسم				
36	أحصل على دعم معنوي من أسرتي				
37	أشعر بالراحة عند تواجدي مع زملائي				
38	علاقاتي مع الآخرين جيدة				
39	يكرهني الآخرون				
40	علاقاتي سيئة مع إخوتي				
جودة الحياة الذاتية					
الإرتياح النفسي					
41	أنا أستمتع بحياتي				
42	أشعر بالأمان في حياتي اليومية				
43	أنا راض على اهتمام والديا بي				
44	أشعر بالراحة في المرسة				
45	أنا راض على حياتي المادية				
46	أنا راض على المكانم الذي نسكن فيه				
47	أنا راض على طريقة المعاملة غي المدرسة				
48	أشعر بالسعادة والارتياح				
49	أنا راض على حياتي بشكل عام				
50	أشعر بالإطمئنان نحو مستقبلي				
جودة الحياة النفسية					
51	أشعر بالقلق				
52	أحس بأنني وحيد				
53	ينتابني الإحساس بالإكتئاب دون سبب				
54	أتحكم بأعصابي				
55	أنا عصبي جدا				

56	أمر بسيط يحبطني			
57	أخاف من ردة فعل الأستاذ عند الإجابة على الأسئلة			
58	لا أتكيف مع الأمور الجديدة بسرعة			
59	أنا هادئ			
60	أحس بالضيق والملل			

ملحق رقم (02):

مقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي(الأولي)

الجنس:..... المستوى التعليمي:.....

عزيزي التلميذ(ة):

قصد القيام بدراسة علمية على مستوى الدافعية للتعلم نحو الدراسة ،نضع بين يديك مجموعة من العبارات آملين منك إبداء رأيك بكل صراحة وذلك بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة لإجابتك ،نرجو منك عدم ترك أي عبار بدون إجابة ونشكرك على تعاونك معنا.

الرقم	الفقـــــــــرة	اوافق	اوافق	متردد	لا	لا اوافق
1	أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة					
2	يندر أن يهتم والدي بعلاماتي المدرسية					
3	أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء					
4	إهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل					
5	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة					
6	لدي النزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة					
7	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج.					
8	أواجه المواقف الدراسية بمسؤولية تامة.					
9	يصغي إلي والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية					
10	يصعب عليا الإنتباه لشرح المدرس ومتابعته.					
11	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة.					
12	أحب أن يرضى عني جميع زملائي في المدرسة.					
13	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية.					

14	لا أستحسن إنزال العقوبات على تلاميذ المدرسة بغض النظر عن الأسباب.					
15	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري اتجاه المدرسة.					
16	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها					
17	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة.					
18	أشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية.					
19	أشعر بالرضى عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية.					
20	أفضل أن يعطينا المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير					
21	أفضل أن أهتم بالمواضيع المدرسية على أي شيء آخر.					
22	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.					
23	يسعدني أن تعطى المكافآت للطلبة بقدر الجهد المبذول.					
24	أحرص على تنفيذ ما يطلب مني المعلمون والوالدان بخصوص الواجبات المدرسية.					
25	كثيرا ما أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط					
26	أشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جوا دراسيا مريحا					
27	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات الطلابية					
28	لا يأبه والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية.					
29	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة.					

30	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع في المدرسة.					
31	يحرص والدي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية.					
32	لا يهتم والدي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة					
33	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية.					
34	العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى					
35	تعاوني مع زملائي في حل وجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة					
36	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة.					

ملحق رقم (03):

إستبيان جودة حياة التلميذ المتوسط (النهائية)

الجنس : ..... المستوى الدراسي :.....

عزيزي التلميذ (ة):

قصد القيام بدراسة علمية على مستوى جودة الحياة لديك ، نضع بين يديك مجموعة من العبارات آملين منك إبداء رأيك بكل صراحة وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة لإجابتك ، نرجو منك عدم ترك أي عبارة بدون إجابة ونشكرك على تعاونك معنا .

الرقم	الفقـــــــرات		نعم	لا	تقريبا
جودة الحياة الموضوعية					
جودة الصحة والمحيط الصحي					
1	أشعر بالحيوية والنشاط				
2	يحرص ولي أمري على صحتي				
3	نهتم بنظافة الحي				
4	أشعر بآلام جسمية تمنعني من القيام بأعمالي				
5	تسبب لي المحفظة آلاما في الظهر				
6	تزيد ممارستي للرياضة من حيويتي ونشاطي				
7	نعاني من الروائح الكريهة لعدم وجود قنوات صرف المياه				
8	أشعر بالتعب والإرهاق				
9	الأنشطة الترفيهية متنوعة ومناسبة لي				
جودة المحيط الأسري					
10	مستوانا المعيشي جيد				
11	أسكن قريبا من المدرسة				
12	لدي غرفة مجهزة بكل الوسائل	مكتبة			
		جهاز			
		انترنت			
13	يوفر لي ولي أمري كل ما أحتاجه في دراستي				
14	أحصل على الأشياء التي تفيدني بسهولة				

15	أجد صعوبة في مراجعة دروسي لكثرة المشاكل في البيت	مشاكل بين الأبوين				
		مشاكل مالية				
16	نعاني من صعوبات مالية كثيرة					
17	أعمل لأوفر حاجاتي المدرسية					
18	لا أشعر بالراحة والإنسجام عندما أدخل المنزل					
جودة الحياة المدرسية						
19	يدرسني أحسن الأساتذة في المتوسطة					
20	طريقة الجلوس تشعرني بالراحة					
21	وسيلة النقل المدرسية جيدة					
22	استعمال الزمن مناسب لي					
23	طريقة الأستاذ تشعرني بالملل					
24	قاعة الرياضة مجهزة وآمنة					
25	أجد صعوبة في التواصل مع الفريق التربوي					
26	أستفيد من وقت استراحتي كما ينبغي					
27	أعاني من التمييز في القسم					
جودة الحياة الإجتماعية والوجدانية						
28	أشعر بأنني مقرب من والديا	الأب				
		الأم				
29	يحبني أصدقائي وجيراني					
30	أعاني من ضغوطات عائلية					
31	يضايقني زملائي في القسم					
32	أحصل على دعم معنوي من أسرتي					
33	علاقاتي مع الآخرين جيدة					
34	يكرهني الآخرون					
جودة الحياة الذاتية						
الإرتياح النفسي						
35	أنا أستمتع بحياتي					
36	أنا راض على اهتمام والديا بي					
37	أشعر بالراحة في المرسة					
38	أنا راض على حياتي المادية					

39	أنا راض على المكانم الذي نسكن فيه				
40	أشعر بالسعادة والارتياح				
41	أنا راض على حياتي بشكل عام				
42	أشعر بالإطمئنان نحو مستقبلي				
جودة الحياة النفسية					
43	أشعر بالقلق				
44	أحس بأنني وحيد				
45	ينتابني الإحساس بالإكتئاب دون سبب				
46	أنا عصبي جدا				
47	أمر بسيط يحبطني				
48	لا أتكيف مع الأمور الجديدة بسرعة				
49	أنا هادئ				

ملحق رقم (04):

مقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي(النهائية)

الجنس:..... المستوى التعليمي:.....

عزيزي التلميذ(ة):

قصد القيام بدراسة علمية على مستوى الدافعية للتعلم نحو الدراسة ،نضع بين يديك مجموعة من العبارات آملين منك إبداء رأيك بكل صراحة وذلك بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة لإجابتك، نرجو منك عدم ترك أي عبار بدون إجابة ونشكرك على تعاونك معنا.

الرقم	الفقـــــــــرة	اوافق	اوافق بشدة	متردد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
1	أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة					
2	يندر أن يهتم والدي بعلاماتي المدرسية					
3	أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفردا					
4	إهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي.					
5	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة					
6	لدي النزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة					
7	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج.					
8	أواجه المواقف الدراسية بمسؤولية تامة.					
9	يصغي إلي والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية					
10	يصعب عليا الإنتباه لشرح المدرس ومتابعته.					
11	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة.					
12	أحب أن يرضى عني جميع زملائي في المدرسة.					
13	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية.					

14	لا أستحسن إنزال العقوبات على تلاميذ المدرسة بغض النظر عن الأسباب.					
15	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري اتجاه المدرسة.					
16	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها					
17	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة.					
18	أشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية.					
19	أفضل أن يعطينا المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير					
20	أفضل أن أهتم بالمواضيع المدرسية على أي شيء آخر.					
21	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.					
22	أحرص على تنفيذ ما يطلب مني المعلمون والوالدان بخصوص الواجبات المدرسية.					
23	كثيرا ما أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط					
24	أشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جوا دراسيا مريحا					
25	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات الطلابية					
26	لا يأبه والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية.					
27	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع في المدرسة.					
28	يحرص والدي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية.					
29	لا يهتم والدي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة					
30	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية.					
31	العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى					
32	تعاوني مع زملائي في حل وجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة					
33	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة.					

مستوى

	Observed N	Expected N	Residual
ضعيف	42	30.0	12.0
متوسط	25	30.0	-5.0-
مرتفع	23	30.0	-7.0-
Total	90		

Test Statistics

	مستوى
Chi-Square	7.267[a]
df	2
Asymp. Sig.	.026

a. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 30.0.

مستوى

	Observed N	Expected N	Residual
ضعيف	25	30.0	-5.0-
متوسط	19	30.0	-11.0-
مرتفع	46	30.0	16.0
Total	90		

Test Statistics

	مستوى
Chi-Square	13.400[a]
df	2
Asymp. Sig.	.001

a. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 30.0.

		الجودة	الدافعية
الجودة	Pearson Correlation	1	-.004-
	Sig. (2-tailed)		.974
	N	90	90
الدافعية	Pearson Correlation	-.004-	1
	Sig. (2-tailed)	.974	
	N	90	90

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الجودة	ذكر	40	99.0250	4.41145	.69751
	انثى	50	98.8400	4.69633	.66416

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الجودة	Equal variances assumed	1.023	.315	.191	88	.849	.18500	.96992	-1.74252-	2.11252
	Equal variances not assumed			.192	85.705	.848	.18500	.96314	-1.72975-	2.09975

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدافعية	ذكر	40	140.0000	30.88274	4.88299
	انثى	50	146.5000	31.86403	4.50625

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الدافعية	Equal variances assumed	.663	.418	-.975-	88	.332	-6.50000-	6.66793	-19.75111-	6.75111
	Equal variances not assumed			-.978-	84.776	.331	-6.50000-	6.64454	-19.71163-	6.71163