رقم القيد:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de L'enseignement Supérieur et de La Recherche Scientifique

جامعة عين تموشنت بلحاج بوشعيب

Université Ain Témouchent-Belhadj Bouchaib

كلية: الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية
قسم: العلوم الاجتماعية
مخبر: الخطاب التواصلي الجزائري الحديث

أطـروحــة

مقدمة من أجل نيل شهــادة الــدكتــوراه

ميدان: العلوم الاجتماعية
شعبة: علم النفس
تخصص: علم النفس المدرسي

من إعداد: ط/ بلقاسمي بوعبدالله

العنوان:

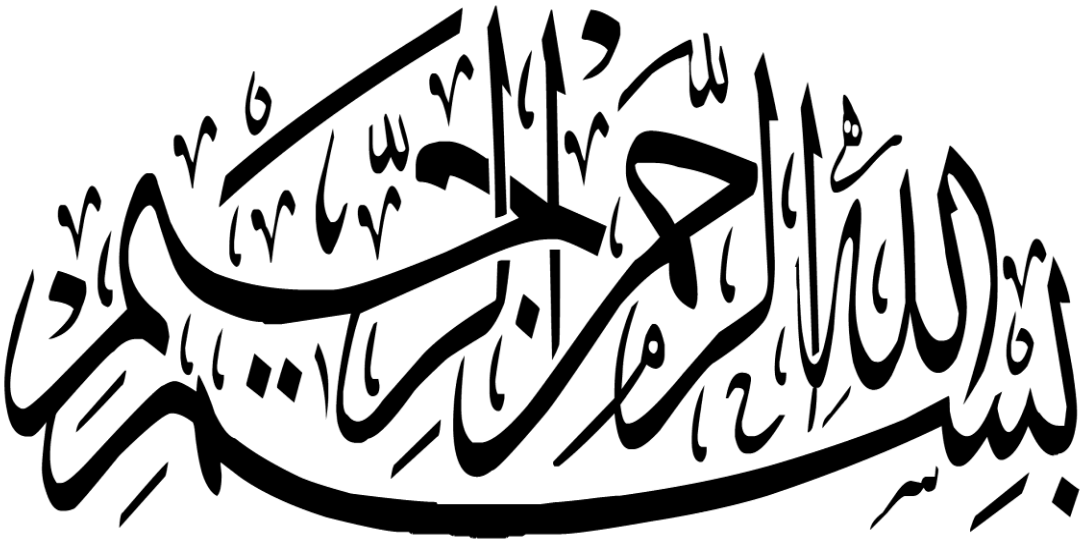
جودة الحياة النفسية والمدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية

-دراسة وصفية على عينة من الأساتذة بولاية مستغانم-

ناقش علنا، بتاريخ 04 / 05 / 2023، أمام أعضاء لجنة المناقشة المكون من :

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة	مؤسسة الانتماء
موفق كروم	أستاذ محاضر أ	رئيسا	جامعة عين تموشنت
مسعودي امحمد	أستاذ محاضر أ	مشرفا ومقررا	جامعة عين تموشنت
مقداد أميرة	أستاذ محاضر أ	ممتحنا	جامعة عين تموشنت
مرنيز عفيف	أستاذ التّعليم العالي	ممتحنا	جامعة مستغانم
طاشمة راضية	أستاذ التّعليم العالي	ممتحنا	جامعة تلمسان
خلوفي محمد	أستاذ التّعليم العالي	ممتحنا	جامعة سيدي بلعباس

السنة الجامعية :2023/2022


بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى روح والدي الكريم أحسن الله مثواه وتقبله بين عباده الصالحين، وإلى والدتي الكريمة أطال الله بقاءها ورزقني رضاها،

وإلى جدي وجدتي رحمهما الله تعالى وأسكنهما فسيح جناته.

إلى أقرب الناس إلى قلبي: زوجتي وأبنائي:

الغالية شيماء التي ساعدتني كثيرا في إعداد هذا العمل،

خالد، فاطمة الزهراء، محمد أنيس.

إلى كل إخوتي وأخواتي، إلى عمي الطيب وعمي لخضر وأبنائهما وعائلة بلقاسمي ككل،

إلى جميع أصدقائي الذين كانوا عوناً لي وخاصة الأستاذة نورية حساني صاحبة التّميز والإبداع،

إلى من رافقني منذ خطواتي الأولى بجامعة عين تموشنت صديقي وأخي بوحسون بشير وهو نعم البشير دائما وفي كل لحظة وحين إن شاء الله.

إلى كل من ساعدني ولو بالكلمة الطيبة وساهم معي في إتمام هذا العمل.

شكر وتقدير

الحمد لله والصلاة والسلام على رسوله المصطفى –صلى الله عليه وسلم – وعلى آله وصحبه ومن والاه.

الشكر لله تعالى أولا وقبل كل شيء على توفيقه وإنعامه.

الشكر الجزيل والاحترام الكبير للأستاذ المشرف مسعودي امحمد على ما قدمه طيلة هذه السنوات من دعم وجهد.

والشكر الكبير إلى كافة أساتذة كلية العلوم الاجتماعية لجامعة بلحاج بوشعيب –عين تموشنت وفي مقدمتهم الأستاذ كروم موفق على وقوفه الدائم ودعمه المستمر.

كما أشكر لجنة المناقشة الموقرة على قبولها لمناقشة وإثراء هذه الأطروحة.

الشكر الجزيل لصديقي وزميلي الدكتور مسكين عبد الله على دعمه ومساعدته، والشكر كذلك للأستاذ الدكتور مرنيز عفيف على مساندته الدائمة ودعمه المستمر.

كما لا يفوتني أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان للدكتور بعلي محمد سعيد على كل ما قدمه لي طيلة فترة الدراسة من تسهيلات ومساعدات.

الشكر الجزيل لكل الطاقم الإداري التربوي –من مديرين وأساتذة ومشرفين– لمقاطعة مستغانم 4

وجزيل الشكر والامتنان لكل أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي وخاصة أساتذة مقاطعة عشعاشة ومقاطعة مستغانم 4.

الملخص:

هدفت هذه الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى جودة الحياة النفسية والمدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية بولاية مستغانم، ومدى اختلافهم باختلاف جنسهم، ورتبهم، وذلك من وجهة نظرهم، وقد تكونت عينة الدراسة من 461 أستاذا وأستاذة قاموا بالإجابة على أسئلة مقياس جودة الحياة النفسية واستبيان جودة الحياة المدرسية.

وقد أسفرت نتائج الدراسة على أن مستوى جودة الحياة النفسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية كان مرتفعا، أما مستوى جودة الحياة المدرسية فقد كان متوسطا؛

كما توصلت الدراسة إلى أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة في مستوى جودة الحياة النفسية تعزى لمتغير جنسهم أو رتبهم.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة في مستوى جودة الحياة المدرسية تعزى لمتغير جنسهم ورتبهم.

- يمكن التنبؤ بجودة الحياة النفسية من خلال جودة الحياة المدرسية.

وقد عرض الباحث من خلال هذه الدراسة مجموعة من التوصيات أهمها:

- ضرورة تكثيف الجهود وتقديم كافة التسهيلات الإدارية، وزيادة الدعم المعنوي والمادي للأساتذة نظرا لتمتعهم بجودة حياة نفسية مرتفعة، تساهم في زيادة دافعيتهم مما ينعكس إيجابا على مستوى أدائهم وفاعليتهم في التأطير والتدريس.

- العمل على تحسين ظروف العمل في المدرسة بما يكفل الوصول إلى جودة حياة مدرسية مرتفعة، وهو ما سينعكس بشكل مباشر على مخرجات الفعل التربوي والبيداغوجي.

- جودة الحياة النفسية والمدرسية من المتغيرات المهمة في علم النفس الايجابي عامة، ومجال التربية والتعليم خاصة، وعليه من الضرورة بما كان اهتمام الباحثين بذلك والتوسع في إجراء البحوث الميدانية المشابهة في الأطوار التعليمية المختلفة، سعيا إلى تعميم الفائدة وضمان جودة تعليمية قائمة على أسس علمية وموضوعية.

- القيام بدراسات عن جودة الحياة النفسية والمدرسية للأساتذة من وجهة نظر الفئات التي لها علاقة مباشرة مع الأساتذة، من تلاميذ وإداريين ومفتشين، وكذا مشرفي التربية في مرحلة

التعليم الابتدائي، وهي الرتبة التي تم استحداثها مؤخرا، وتعتبر كتغير جديد بالنسبة للمنظومة التربوية.

- **Abstract:**

The present study aims to identify the level of psychological and academic quality of life of elementary school teachers in the state of Mostaganem, and the extent to which they differ by gender and rank, from their perspective, The study sample included 461 teachers who responded to questions on the Psychological Quality of Life Measure and the School Quality of Life Questionnaire.

- The results of the study indicate that the level of psychological quality of elementary school teachers.
- The study also found that:

- There are no statistically significant differences in the study sample in the level of psychological quality of life attributable to their gender or rank.

- There are statistically significant differences in the study sample in the quality of academic life attributable to their gender and rank variables.

- Quality of psychological life can be predicted by quality of school life.

- In this study, the researcher presented a set of recommendations, the most important of which are:

- The need to intensify efforts and provide all administrative facilities, and to increase moral and material support to teachers in view of their high psychological quality of life, which helps to -increase their

motivation, which is positively reflected in their performance and effectiveness in coaching and teaching.

-Work to improve working conditions in the school to ensure a high quality of school life, which will directly affect the results of educational and pedagogical work.

-The quality of psychological and school life is one of the important variables of positive psychology in general, the field of education in particular. Therefore, it is essential that researchers pay attention to it and expand the conduct of similar field research in different educational phases, in order to generalize the benefits and ensure educational quality based on scientific and objective principles.

- Conducting studies on the quality of psychological and academic life of teachers from the perspective of groups that have a direct relationship with teachers, students, administrators and inspectors, as well as supervisors of primary education, the recently introduced level, which is considered a new change for the educational system.

فهرس المحتويات

الرقم	العنوان	الصفحة
	الإهداء	/
	شكر وتقدير	/
	الملخص	/
	قائمة المحتويات	/
	قائمة الجداول	/
	قائمة الأشكال	/
	المقدمة العامة	أ
	الفصل الأول: تقديم الدراسة	
	تمهيد	06
1	تحديد الإشكالية	06
2	فرضيات الدراسة	15
3	أهداف الدراسة	17
4	أهمية الدراسة	18
5	حدود الدراسة	19
6	مصطلحات الدراسة	19
7	العوامل الفردية	21
	الفصل الثاني: جودة الحياة النفسية	

1	تمهيد	35
2	جودة الحياة	36
1-	تعريف جودة الحياة	36
1-2	محددات جودة الحياة	38
2-2	النظريات المفسرة لجودة الحياة	40
3	جودة الحياة النفسية:	43
1-3	تعريف جودة الحياة النفسية	43
2-3	الخلفية النظرية لجودة الحياة النفسية	46
3-3	أبعاد جودة الحياة النفسية	50
4-3	مكونات جودة الحياة النفسية	55
5-3	النظريات المفسرة لجودة الحياة النفسية	56
4	خلاصة	62
	الفصل الثالث: جودة الحياة المدرسية	
1	تمهيد	66
2	مفهوم جودة الحياة المدرسية	66
3	أبعاد جودة الحياة المدرسية	70
4	أهمية دراسة جودة الحياة المدرسية	92
6	خلاصة	95

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة		
	تمهيد	97
1	منهج الدراسة	97
2	مكان وزمان الدراسة الأساسية	98
3	مجتمع وعينة الدراسة الأساسية	98
i.	الدراسة الاستطلاعية	104
1	أهداف الدراسة الاستطلاعية	105
2	مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية	105
3	عينة الدراسة الاستطلاعية	105
4	حجم عينة الدراسة الاستطلاعية	112
5	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية	111
6	مقياس جودة الحياة المدرسية	112
7	الخصائص السيكو مترية لمقياس جودة الحياة المدرسية	112
i.	الدراسة الأساسية	112
1	حجم عينة الدراسة الأساسية	113
2	خصائص عينة الدراسة الأساسية	114
3	أدوات الدراسة في صورتها النهائية	115
4	استبيان جودة الحياة النفسية	116

5	استبيان جودة الحياة المدرسية	121
6	ظروف إجراء الدراسة الأساسية	124
7	الأساليب الإحصائية المستعملة في تحليل النتائج	125
	الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة	
1	تمهيد	127
2	عرض نتائج الفرضية الأولى	127
3	عرض نتائج الفرضية الثانية	129
4	عرض نتائج الفرضية الثالثة	133
5	عرض نتائج الفرضية الرابعة	135
6	عرض نتائج الفرضية الخامسة	137
7	عرض نتائج الفرضية السادسة	141
8	عرض نتائج الفرضية السابعة	143
9	عرض نتائج الفرضية الثامنة	145
	الفصل السادس: تفسير ومناقشة النتائج	
1	تمهيد	150
2	تفسير ومناقشة الفرضية الأولى	150
3	تفسير ومناقشة الفرضية الثانية	154
4	تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة	159

5	**تفسير ومناقشة الفرضية الرابعة**	163
6	**تفسير ومناقشة الفرضية الخامسة**	168
7	**تفسير ومناقشة الفرضية السادسة**	169
8	**تفسير ومناقشة الفرضية السابعة**	172
9	**تفسير ومناقشة الفرضية الثامنة**	179
10	**الخلاصة والاستنتاج**	180
11	**الاقتراحات والتوصيات**	181

قائمة الجداول

الرقم	عناوين الجداول	الصفحة
1	تصنيف كارول رايف للمرتفعين والمنخفضين في جودة الحياة النفسية	35
2	توزيع فقرات الاستبيان على أبعاده	88
3	معاملات الارتباط البنية للعوامل، ومعاملات ارتباط العوامل بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة النفسية	89
4	مصفوفة الارتباطات بين الفقرات وأبعادها والدرجة الكلية لاستبيان جودة الحياة المدرسية.	92
5	يبين خصائص العينة حسب متغير الجنس	94
6	يبين خصائص العينة حسب متغير الأقدمية	94
7	توزيع عينة المحكمين وخصائصها.	100
8	المعلومات الشخصية قبل وبعد التحكيم.	101
9	فقرات استبيان جودة الحياة المدرسية الملغاة حسب أراء المحكمين.	101
10	توزيع فقرات استبيان جودة الحياة المدرسية حسب الأبعاد بعد التحكيم.	102
11	أبعاد استبيان جودة الحياة المدرسية بعد التدوير	104
12	مصفوفة الارتباطات بين الفقرات وأبعادها والدرجة الكلية لاستبيان جودة الحياة المدرسية	106
13	مصفوفة معاملات الارتباط بين العوامل والدرجة الكلية لاستبيان جودة الحياة المدرسية	107
14	نتائج التجزئة النصفية لأبعاد الفاعلية الذاتية لدى المعلمين والدرجة الكلية.	108
15	قيم معاملات ثبات استبيان الفاعلية الذاتية	108
16	مجتمع البحث حسب المقاطعات	112
17	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المقاطعات.	113

18	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	113
19	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الرتبة	114
20	يوضح توزيع فقرات الاستبيان على أبعاده	115
21	المتوسطات والانحراف المعياري لأبعاد جودة الحياة النفسية والدرجة الكلية	126
22	المتوسطات والانحراف المعياري لأبعاد مقياس جودة الحياة المدرسية.	128
23	المتوسطات والانحراف المعياري لفقرات مقياس جودة الحياة المدرسية	130
24	دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في جودة الحياة النفسية التي تعزى لمتغير الجنس	131
25	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى جودة الحياة النفسية التي تعزى لمتغير الرتبة	132
26	دلالة الفروق بين العينتين من خلال اختبار "ت "	133
27	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى جودة الحياة المدرسية التي تعزى لمتغير الرتبة	134
28	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد جودة الحياة النفسية	136
29	ترتيب فقرات البعد الأكثر انتشارا من أبعاد جودة الحياة النفسية حسب المتوسط الحسابي لكل فقرة	137
30	ترتيب فقرات ثاني الأبعاد الأكثر انتشارا من أبعاد جودة الحياة النفسية حسب المتوسط الحسابي لكل فقرة	138
31	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد جودة الحياة المدرسية	138
32	ترتيب فقرات البعد الأكثر انتشارا من أبعاد جودة الحياة المدرسية حسب المتوسط الحسابي لكل فقرة	138
33	ترتيب فقرات ثاني الأبعاد الأكثر انتشارا من أبعاد جودة الحياة المدرسية حسب المتوسط الحسابي لكل فقرة	140
34	معاملات الارتباط بيرسون بين أبعاد جودة الحياة النفسية وأبعاد جودة الحياة المدرسية وكذا الدرجة الكلية	141
35	معاملات الارتباط البسيط والمتعدد ومعامل التحديد المصحح	144
36	تحليل التباين لبيان أثر جودة الحياة المدرسية في جودة الحياة النفسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية	144
37	قيم معاملات الانحدار، التنبؤ بجودة الحياة النفسية من جودة الحياة المدرسية	144

قائمة الأشكال

الرقم	عناوين الأشكال	الصفحة
1	تصور أبو سريع وآخرون لمحددات جودة الحياة	27
2	نموذج العوامل الأسرية المؤثرة في جودة الحياة النفسية	39
3	الأبعاد الأساسية لجودة الحياة النفسية والأسس النظرية الخاصة بها	40

المقدمة:

تخضع الظواهر الاجتماعية والإنسانية كغيرها من الظواهر الطبيعية الأخرى لقانون الحركة الذي يحكم الكون ويسيره وفق إرادة إلهية وحكمة ربانية أرادها الله عز وجل، هذا القانون الذي جعل من حركية الكون واستمراريتها هي السمة الغالبة منذ الأزل، وقد كان لذلك بالغ الأثر على الظواهر الإنسانية عامة، فشهدت تطورا وتغييرا مطردا، ومما لا شك فيه أن ذلك التغيير كان الانعكاس المباشر كذلك على العلاقات الإنسانية ونظام الحياة ككل، وعلى الفكر البشري بصفة أعم، وهذا ما أدى إلى تطور العلوم وارتقاء الفكر البشري إلى أبعد الحدود، فظهر الفكر الفلسفي في بداياتها وأصبح التساؤل هو السمة الغالبة للفكر البشري والمعيار الأول في التمييز بين العالم من غيره، ثم ظهرت بعد ذلك علوم أخرى انسلخت عن الفلسفة وأسست لنفسها منهجا وسبيلا للبحث والتنقيب عن الحقيقة، ولم يتوقف الفكر البشري عند هذا الحد، بل أصبح التخصص في الجزئيات والبحث في مختلف المتغيرات ضرورة وحتمية.

وبالعودة إلى مجال العلوم الاجتماعية عامة وعلم النفس خاصة نجد أنها لم تحد عن تلك القاعدة ولم تخرج عن ذلك القانون، وقد كان لعلم النفس الحظ الأوفر من التغيير والتجديد، فظهرت فيه التخصصات وتعددت فيه الاختصاصات، وأصبح دراسة الظواهر النفسية تخضع لأبسط المتغيرات على اختلافها وتباينها، سعيا لتحقيق التوازن بين ما يطفو على السطح من مشكلات وما تتطلبه من حلول للتعامل معها والتواؤم مع تداعياتها، وفق سلوك التكيف الذي يعتبر أهم مطلب من مطالب الحياة بصفة عامة، وأكبر عامل من عوامل الاستمرارية والنجاح؛ ومما تجدر الإشارة إليه أن علم النفس في بداياته لم يشهد هذا الزخم المعرفي الذي يشهده الآن ولا هذا الاهتمام البالغ الذي يحظى به اليوم، على اعتبار أن دراسة الظاهرة الإنسانية كان يخضع لمعايير إنسانية وبيئية مختلفة زمانا ومكانا، وتتحكم في عوامل إيديولوجية ضيقة، غير أن الأمر لم يبق على حاله وأصبحت علمية العلوم ومنهجيتها هي الضابط في

تسيير الظواهر الإنسانية والاجتماعية والمعيار الوحيد للحكم على مدى مصداقيتها، وهو ما أدى إلى بروز مناهج علمية ومدارس بحثية متخصصة ومختلفة تهدف إلى البحث عن الحقيقة وتفسير الظواهر تفسيرا علميا.

ومما يلاحظ في علم النفس أنه استطاع بفضل جهود المنتسبين إليه أن يتحرر من الكثير من القيود ويكسر العديد من القواعد ويخرج بقواعد وقوانين تؤسس لمبدأ النفعية والاستفادة من المشكلات المطروحة، فظهرت تخصصات وتعددت مجالات البحث والاستقراء، وكان علم النفس الإيجابي من أبرز تلك التخصصات التي ظهرت في الآونة الأخيرة، إذ تحول الاهتمام من دراسة المشكلات النفسية وتفتيت الظواهر السلبية وتمحيصها ومحاولة إيجاد الحلول والعلاجات إلى دراسة النفس البشرية في جانبها الإيجابي والبحث عن أسباب السعادة والرفاهية وحسن الحال، والتنقيب عن كل ما يجعل الحياة النفسية تعيش نوعا من الجودة والاستقرار، وهو الأمر الذي تمخض عنه تغيير النظرة حول علم النفس من كونه يهتم بالمشكلات بعد وقوعها إلى كونه يهتم كذلك بالحياة السعيدة ودراسة سبل المحافظة عليها ومتغيرات جعلها دائمة ومستمرة؛ وذلك بدراسة قدرات الفرد وإمكاناته الذاتية وسقلها وتنميتها لتكون قوة في مجابهة ضغوط الحياة وتداعياتها، فكان التوجه إلى الجانب المضيء من حياة الانسان أمر لا بد منه، على اعتبار أن لكل فرد طاقات وقدرات كامنة يمكنه استغلالها واستثمارها ليعيش بأمن وسلام واطمئنان؛ ومن بين المفاهيم التي برزت مع علم النفس الإيجابي نجد مفهوم جودة الحياة، وهو المفهوم الذي عرف عدة تسميات كحسن الحال والرفاهية والسعادة وغيرها من المفاهيم ذات المعنى المشترك، هذه المفاهيم وإن دلت في ظاهرها على الاختلاف في التسمية فإنها في حقيقتها تدل على مدى الاهتمام بهذا الجانب من قبل العلماء والباحثين في مجال علم النفس عامة، مما أدى إلى ظهور نظريات وبروز عدة أبحاث أسست ولا زالت تؤسس لمبادئ الحياة السعيدة وجودتها؛

نظريا ارتبط مفهوم جودة الحياة بعلم النفس الإيجابي كتوجه جديد في دراسة السلوك الانساني، وهو مذهب يدعو إلى البحث في المفاهيم والمشاعر الإيجابية للحياة البشرية والعلاقات التي تحكمها، ورغم كون هذا التوجه حديث العهد من خلال بعض مشاهير علم النفس الإيجابي أمثال "سليجمان" و"كارول رايف "، إلا أن التأسيس لأهم المفاهيم المرتبط به هو قديم قدم الفكر البشري، وذلك من قبيل الحديث عن السعادة والرفاهية والتدفق وغيرها من المفاهيم الدالة على حسن الحال والجودة وغيرها.

وتعد دراسة كارول رايف ومفهومها للجودة الحياة من أبرز الدراسات التي عرفها هذا التخصص، وهي إذ تعرف جودة الحياة في كونها" هي الاحساس الإيجابي بحسن الحال كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا المرء عن ذاته بشكل عام، وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة له، واستقلاليته في تحديد وجهة ومسار حياته، وإقامته لعلاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين والاستمرار فيها. كما ترتبط جودة الحياة النفسية بكل من الإحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسية (أبو حامد،2018، ص272).

ونظرا لما لاقاه علم النفس الإيجابي من اهتمام متزايد وعناية بالغة فإنه استطاع أن يجتاح كل ميادين الحياة ويمس كل شرائح المجتمع على اختلاف أطيافها وتوجهاتها، وكان لجانب التربية والتعليم باعتباره أساس المجتمعات الحظ الأوفر والنصيب المعتبر من اهتمامات علم النفس الإيجابي، ذلك أن الأبحاث في مجال التربية والتعليم لم تتوقف ولم تتقهقر، نظرا لأهمية الفعل التربوي والفاعلين فيه، ونظرا لكون المعلم هو الركن الأهم في العملية التربوية والمتغير الأساسي في مدى نجاحها، فإن دراسة الظروف البيئية والعوامل الاجتماعية المحيطة به تبقى على قدر كبير من الأهمية بما كان، فتكوينه الفكري واستعداداته العقلية وشخصيته القوية لن تكون كافية في غياب راحته النفسية وحسن ظروفه المادية والمعنوية المحيطة به في سياقها التربوي والمهني، لذلك جاءت هذه الدراسة لتكون لبنة من لبنات التأسيس لحسن الحال وجودة

الحياة النفسية والمدرسية لدى المعلم، وهي الدراسة التي تضمنت مجموعة من الفصول توزعت بين الفصول النظرية والتطبيقية ، وتفصيلها على النحو التالي:

تضمن الفصل الأول تقديما للبحث تطرق فيه الباحث إلى إشكالية البحث وفرضياته العامة والفرعية بعد ذلك حدد الباحث أهداف البحث وأهميته، ثم تطرق إلى مصطلحات الدراسة، أما الفصل الثاني موضوع جودة الحياة عامة وجودة الحياة النفسية، من خلال استعراض أهم تعريفاتها وتحديد أبعادها ومكوناتها، وكذا علاقتها ببعض المفاهيم الأخرى.

في حين تناول الفصل الثالث موضوع جودة الحياة المدرسية من حيث تعريفاتها وما تحويه من أبعاد حسب آراء ومفكري علم النفس التربوي ومن علاقة بهذا الموضوع، كما تم التطرق فيه إلى مدى أهمية جودة الحياة المدرسية كمتغير أساسي في الحياة المدرسية عامة وكيفية مساهمتها في تحقيق الاستقرار والرفع من الأداء الوظيفي والتحصيل الدراسي.

أما الجانب التطبيقي فهو يضم أربعة فصول، وهي كالآتي:

الفصل الرابع وخصص للدراسة الاستطلاعية، حيث تناول فيه الباحث أهداف الدراسة الاستطلاعية، مكان وزمان إجرائها، مواصفات عينتها وأدوات الدراسة الميدانية المتمثلة في مقياس جودة الحياة النفسية حسب ما حددته كارول رايف من أبعاد، واستبيان جودة الحياة المدرسية من إعداد الباحث، كما جاء فيه الفصل تفصيل للخصائص السيكو مترية لكلا المقياسين.

الفصل الخامس جاء فيه تفصيل الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية، التي تضمنت منهج الدراسة، زمان ومكان إجرائها، مع ذكر مجتمع وعينة الدراسة الأساسية والخصائص التي تتميز بها، وتم التطرق إلى أدواتها وظروف إجرائها، وانتهت بعرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

وفي الفصل السادس تم عرض نتائج الدراسة وفقا للفرضيات المصاغة.

أما الفصل السابع والأخير فقد فيه تم مناقشة وتفسير النتائج المتوصل إليها، وعموما جاءت هذه النتائج متفقة أحيانا ومختلفة أحيانا أخرى مع نتائج الدراسات السابقة، وأخيرا تم الخروج باستنتاج عام حول الدراسة وجملة من التوصيات والاقتراحات في ضوء النتائج المتوصل إليها.

الفصل الأول

الفصل التمهيدي

1- تحديد الإشكالية

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- حدود الدراسة

6- مصطلحات الدراسة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الجانب المتعلق بتقديم الدراسة والمتمثل أساسا في إشكالية الدراسة وما تمخض عنها من تساؤلات فرعية، كانت محل بحث واستقصاء للوصول إلى إجابات مقنعة وموضوعية في حدود نظر الباحث، كما تضمن الفصل فرضيات الد راسة وما احتوته من إجابات أولية عن تساؤلات الدراسة، بالإضافة إلى أهداف الدراسة وأهميتها وأهم المفاهيم الإجرائية الواردة فيها وكذا المغيرات الديمغرافية المتمثلة في العوامل الفردية.

1. تحديد الإشكالية:

إن المتتبع لتاريخ البشرية وما تعرفه من حركية مستمرة في شتى الميادين والمجالات يقف على ذلك الصراع الخفي تارة والظاهر تارة أخرى بين قوى الخير وقوى الشر، وسعي كل طرف في المعادلة في فرض منطقه وفلسفته، ليظهر على أنه الأصل والمرجع وما دونه الفرع والتابع، وما ظهور المشكلات النفسية والظواهر الاجتماعية السلبية وتفشيها بشكل أو بآخر إلا دليل على ازدواجية التصور لدى الأفراد والمجتمعات، مما يجعل عملية التعايش - باعتبارها سلوكا اجتماعيا لابد منه – على المحك، على اعتبار أن الإنسان ذاتي بطبعه اجتماعي بفطرته، ينساق وراء هوى نفسه وقوة رغباته مما يجعله يصطدم بأهداف الغير، فتتعارض الأهداف والمصالح وتتداخل الغايات والطموحات ، فتنشأ الصراعات وتنتج المشكلات النفسية والاجتماعية، والأدب النفسي والتربوي يزخر بالكثير من الدراسات والنظريات التي حاولت دراسة السلوك الإنساني سواء في حيزه الجماعي أو في إطاره الفردي، وقد كان لعلم النفس الحظ الأوفر من هذه الدراسات باعتباره العلم الأكثر اهتماما بالسلوك الإنساني النابع من ذاتية الفرد وتكوينه الشخصي، وتشير الأدبيات النفسية إلى أنه ما من مشكلة أو ظاهرة نفسية إلا وقد حاول علماء النفس دراستها وتمحيصها بالبحث عن تاريخها وأسبابها وأعراضها مع محاولة تشخيصها تشخيصا دقيقا لوصف العلاج المناسب أو وضع البرنامج الأنسب للتكفل بها؛ ونظرا للتطور المطرد للعلوم عامة فقد شهد علم النفس في الآونة الأخيرة تحولا ملحوظا تمثل في توجيه اهتماماته في مجال البحث على الجوانب الإيجابية في حياة الإنسان، خاصة فيما تعلق بالصحة النفسية وما ارتبط بها من مفاهيم كالسعادة، الرفاهية، الرضا عن الحياة، التفاؤل والأمل، والاستمتاع بالحياة ، وغيرها من

المفاهيم المرتبطة بالجانب المشرق في حياة الأفراد والجماعات وما تبعثه من راحة واطمئنان في تعاملاته اليومية، وكان ذلك نتيجة ظهور توجه جديد في مجال علم النفس عرف بعلم النفس الإيجابي، الذي جاء بمفاهيم جديدة وغير مألوفة ارتبط معظمها بالجانب الإيجابي للإنسان وما له من دور في تنمية مشاعر الرضا والسعادة وحب الحياة والإقبال عليها، وهنا كان لزاما على المهتمين توجيه عنايتهم وبحوثهم للكشف عن الميكانيزمات والآليات التي تمكن الفرد من مجابهة الضغوط النفسية والاجتماعية والبيئية بنوع من الصلابة والتفاؤل، مما يحقق الهدف من الحياة ويجعلها عنوانا للسعادة والرفاهية والجودة ؛ رغم كون هذه المطالب غايات إنسانية عَصِيةٌ على الفهم والإدراك، والصعوبة في نيلها هي التي تجعلها لا تتحقق إلا بشروطها، فهي قيم إنسانية عظيمة متاحة للجميع لكنها لا تسّلِمُ أسرارها إلا لمن يستحقها ويحققها، وهذه الشروط الطبيعية هي التي تجعل شخصا ما يتخطى الصعاب وينجح، بينما يبقى شخص آخر مكبلا باليأس ومصابا بالإحباط رغم أنّ الشخصين يعيشان موقفين متشابهين تماما، ويشهدان – فيما يبدو – ظاهريا واقعا مماثلا، لكن الحقيقة هي أن كلا منهما قد صنع لنفسه واقعا مختلفا عن الآخر؛ وقد شكل هذا التباين في شعور الأفراد محل بحث واستقصاء للكشف عن سر إحساس الفرد بالراحة النفسية والسعادة الحياتية من عدمه، وتحول الاهتمام إلى دراسة السلوك الإنساني في حالاتها الإيجابية بعيدا عن ذلك الشعور المحبط بالمرض والاضطراب وما يصاحبه من أعراض تدل على سوء الحال؛ خاصة مع بروز الكثير من الباحثين حديثا الذين يدعون إلى الالتفات للجانب المضيء والإيجابي من شخصية الفرد والبحث عن مكامن السعادة والجودة والرفاهية ، ولكن مما تجدر الإشارة إليه أنه رغم كون التأسيس النظري لهذه المفاهيم بدء حديثا، إلا أن مفهومها يعود في الأصل إلى الفكر البشري القديم، إذ نجد معظم فلاسفة اليونان أمثال أبيقور وسقراط وأفلاطون قد تحدثوا عنها بإسهاب، ويعتبر كتاب أرسطو(384- 322 ق.م) أحد المصادر المبكرة التي تعرضت لتعريف السعادة النفسية باعتبارها أحد مكونات جودة الحياة النفسية ومن أهم المفاهيم الموافقة لها، أما حديثا فيعتبر مفهوم جودة الحياة النفسية المفهوم الرئيس والمحوري لعلم النفس الإيجابي، فهي الهدف الأسمى لكل الثقافات البشرية في كل زمان ومكان، والمطلب الأساسي لكل الشعوب، والغاية المثلى لكل الديانات والأعراف والتشريعات؛ وقد أشارت سلاف (2014) في دراسة

لها حول مواضيع اهتمام علم النفس الإيجابي إلى أن بؤرة تركيز هذا العلم هو مفهوم جودة الحياة من خلال التوقف عند المجالات الأساسية لبحوثه والتي تتمثل في المجالات البحثية الثلاثة التالية:

1- بحوث في مجال: **الحياة المبهجة أو الممتعة أو السارة**؛ وتهتم هذه البحوث بدراسة كيف يتعامل البشر مع الانفعالات والمشاعر الإنسانية، وكيف يصلون إلى الاستمتاع إلى المشاعر والانفعالات الإيجابية وتفعليها وتوظيفها في الحياة الانسانية اليومية مثل (العلاقات الاجتماعية، الهوايات، الاهتمامات، الترفيه أو الاستمتاع والترويح عن الذات).

2- بحوث في مجال: **الحياة الطيبة أو الحسنة أو الخيرة أو حياة الاندماج**؛ وتهتم مثل هذه النوعية من البحوث بالاهتمام بدراسة التأثيرات المفيدة للانغماس، ولما يعرف بالتدفق أو الاستغراق، التي يشعر بها الفرد عندما يندمج بصورة مثالية في العمل والأنشطة المفضلة لديه، يخبرها عندما يجد نوعًا من التطابق أو الاتساق بين قد ارته وامكانياته والمهمة التي يؤديها. وبالتالي، يشعر بالثقة في قدرته على إنجاز أو تحقيق أو إنهاء المهام التي يواجهها بنجاح وفعالية وبمستوى راقٍ من الاقتدار والتمكن.

2- بحوث في مجال: **الحياة الهادفة ذات المعنى أو حياة الانتماء إلى الآخرين**؛ ويحاول هذا المجال الإجابة عن السؤال التالي: كيف يتوصل الأفراد إلى الإحساس الإيجابي بجودة الحياة، وبالانتماء؟ مما يجعل الفرد يشعر بتجاوز اهتماماته الذاتية الضيقة إلى أهداف ذات قيمة، تدفعه إلى الانضمام والإسهام في نشاطات وخبرات أوسع وأسمى وأكثر دوامًا من الذات؟ (مثل: الطبيعة، الجماعات الاجتماعية، المؤسسات...) (سلاف، ص. 222)

وقد حظي مفهوم جودة الحياة باهتمام كبير في كل المجالات الحياتية، وحديثا في مجال علم النفس، وتعددت استخداماته بصورة واسعة في السنوات الأخيرة في جميع المجالات مثل جودة الحياة، جودة الخدمات، وجودة الزواج، وجودة آخر العمر، وجودة المدرسة وغير ذلك.

فجودة الحياة وما ارتبط بها من مفاهيم إيجابية، من قبيل الرفاهية النفسية وجودة الحياة النفسية والرضا عن الحياة، كلها مفاهيم ظهرت مع التوجه الجديد لعلم النفس، وهو علم النفس الإيجابي، لكن مما لا شك فيه أن الأدبيات النفسية قد أشارت إلى صعوبة صياغة تعريف

محدد لجودة الحياة، فعلى الرغم من شيوع استعماله إلا أنه مازال يتسم بالغموض، ويرى الأنصاري (2006) أن مفهوم جودة الحياة يرتبط بصورة وثيقة بمفهومين أساسيين وهما الرفاه Well fare والتنَعُم Wellbeing، كذلك يرتبط بمفاهيم أخرى مثل التنمية Developmentوالتقدم Progress،والتحسن Betterment،وإشباع الحاجات Satisfactionof needs(ورد في، مسعودي، 2015، ص. 205).

ورغم الاختلافات التي شابت البحوث النفسية في مجال جودة الحياة، وما عرفته من تباين في تحديد مفهومها بدقة، إلا أن ذلك لم يمنع من محاولة الاتفاق على جملة من المفاهيم المرتبطة بها مما جعل الأدبيات النفسية تزخر بالكثير من التعريفات المحددة لمفهوم جودة الحياة، نذكر منها:

عرفها قاموس اكسفورد حسب ما أوردته "سلاف"(2014) في مقال لها على "مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية" تعني الدرجة العالية من النوعية أو القيمة، فالجودة عبارة عن مجموعة من المعايير الخاصة بالأداء الممتاز والتي لا تقبل المناقشة أو الجدل..... (سلاف، ص.223).

وعرف الكرخي جودة الحياة بأنها: شعور الفرد بالرضا والسعادة وبالقدرة على اتساع الحاجات في أبعاد الحياة الذاتية والموضوعية والتي تشمل (النمو الشخصي، والسعادة البدنية والمادية، والاندماج الاجتماعي، والحقوق البشرية (مبارك،2011، ص. 24).

ويرى جسام أن جودة الحياة هي درجة رضا أو عدم الرضا التي يشعر بها الفرد تجاه المظاهر المختلفة في الحياة، ومدى سعادته بالوجود الإنساني، وتشمل الاهتمام بالخبرات الشخصية لمواقف الحياة، كما أنها تشمل على عوامل داخلية ترتبط بأفكار الفرد حول حياته وعوامل خارجية كتلك التي تقيس سلوكيات الاتصال الاجتماعي النشاطات، مدى انجاز الفرد للمواقف (جسام، 2009، ص.33).

أما عبد المعطى فيعرف جودة الحياة بأنها: تعبير عن الإدراك الذاتي للفرد، وتقييمه للنواحي المادية المتوافرة في حياته، ومدى أهمية كل جانب منها بالنسبة للفرد في وقت محدد، وفي

ظل ظروف معنية، ويظهر بوضوح في مستوى السعادة أو الشقاء الذي يكون عليه، ويؤثر بدوره على تعاملات الفرد وتفاعلاته اليومية (عبد المعطي،2005، ص. 17).

ويشير كاظم علي مهدي وعبد الخالق نجم البهادلي (2005) أنه على الرغم من ذلك التداخل بين مفهوم جودة الحياة والمفاهيم ذات الصلة، فإن الأدبيات النفسية تزخر بعدد من التعريفات، منها أن جودة الحياة هي: "الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية والإحساس بحسن الحال، وإشباع الحاجات، والرضا عن الحياة، وإدراك الفرد لقوى ومضامين حياته وشعوره بمعنى الحياة إلى جانب الصحة الجسمية الايجابية وإحساسه بالسعادة وصولا إلى عيش حياة متناغمة متوافقة بين جوهر الإنسان والقيم السائدة في مجتمعه"(كاظم، و البهادلي، ص 67).

كما أنها تعني شعور الفرد بالرضا والسعادة والقدرة على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه.

ومن كل ما سبق يمكن القول إن جودة الحياة تتضمن الاستمتاع بالظروف المادية والإحساس بحسن الحال، وإشباع الحاجات، والرضا عن الحياة، والحياة العاطفية الايجابية إلى جانب الصحة الجسمية الايجابية، وإحساسه بمعنى السعادة وصولا إلى عيش حياة متوافقة بين جوهر الإنسان والقيم السائدة في المجتمع.

وتعد دراسات (Ryff ,1985) عن جودة الحياة من أبرز الدراسات التي رسخت لهذا المفهوم وطرق البحث فيه وكيفية قياسه وأهم المؤشرات للتعرف عليه، حيث وضعت نموذج العوامل الستة لجودة الحياة النفسية وهي:(الاستقلال الذاتي، التمكن البيئي، التطور الشخصي، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الحياة الهادفة، وتقبل الذات ؛ وقد كان لأبحاثها الدور الفعال في إرساء الضوابط الحقيقية لمفهوم جودة الحياة وما تعلق بها من مفاهيم مماثلة ومتداخلة مع بعضها البعض، منها الرفاهية وحسن الحال والرضا عن الحياة والسعادة وغيرها، وهي كلها تهدف إلى الارتقاء الفكري والنفسي بالذات البشرية، وإذا كان الاستمتاع بالحياة يجعل الفرد أكثر سعادة وتسامحاً وتصالحاً مع ذاته ومع الآخرين من حوله، فإن الذات تعيش هنا بلا شك

لحظة إشراقة بعيدا عن كل ما يجعلها أكثر تنغيصاً، واكتئاباً وألماً وحزناً، إنها أيضاً لحظة صفاء النفس وأريحيتها، ونقائها وتساميها، وعلوها وسموها وتغلبها على نقائصها وتحديها لحالات عجزها وانكسارها إنها الايجابية الخلاقة بلا شك في أوسع وأكمل معانيها، إنها تلك اللحظة التي يكون فيها الفرد أكثر رضا عن أدائه في الحياة وفي حكمه عليها إذا كان مستمتعاً بها من عدمه؛ ذلك أن القاعدة العامة للحياة هي كونها علاقة تأثير وتأثر، وما اختلاف المنظرين في مجال علم النفس حول محددات جودة الحياة وتباينهم في تحديد أسبقية الظروف البيئية أو الذاتية إلا دليل على ذلك ، فالقائلون بأسبقية المكون الداخلي لهم مبرراتهم، والمدّعمون للظروف الخارجية وما تلعبه من دور في رسم بوادر الحياة السعيدة كذلك لهم مبرراتهم، ولكن المتفق عليه أن كل من المكونين الداخلي والخارجي له دور في تكوين جودة حياة الفرد ورسم معالم رفاهيته النفسية، في هذا الشأن يرى "مايكل أراجايل" أنه يمكن فهم جودة الحياة النفسية بوصفها انعكاسا لدرجة الرضا عن الحياة أو بوصفها انعكاسا لمعدلات تكرار حدوث الانفعالات السارة، وشدة هذه الانفعالات، وينبغي أن نأخذ أربعة عناصر لجودة الحياة في عين الاعتبار وهي الرضا عن الحياة ومجالاته المختلفة، والاستمتاع والشعور بالبهجة ، والعناء بما يتضمنه من قلق واكتئاب والصحة العامة؛ وقد اختلف المنظرون في مجال علم النفس الإيجابي في تحديد أبعاد جودة الحياة النفسية وتفسيرها، وكان مرد ذلك الاختلاف في أسبقية مداخل جودة الحياة النفسية وأيها أكثر أهمية في تحقيق التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي، لكن اختلافهم في ذلك لم يمنع اتفاقهم على مدى أهمية بلوغ الفرد مستوى معين من الإحساس بجودة حياة نفسية لضمان تحقيق الهدف من الحياة، وبالتالي تحقيق التطور والرقي في شتى ميادين الحياة، على اعتبار أن المورد البشري له من الأهمية بما كان في تحقيق غايات وأهداف الأمة والمجتمع بمؤسساته على اختلاف أشكالها وغاياتها، "ولقد أصبح من المؤكد أن الاعتماد على العنصر البشري هو مسألة جوهرية، على اعتبار أن التنمية الشاملة والمستدامة لا يمكنها أن تتحقق بأي حال من الأحوال دون تنمية بشرية فعالة، ذلك أن العنصر البشري ومدى تطوره وامتلاكه لمهارات المهنة وحيازته للكفاءات المهنية وتمكنه من أداء مهامه بكل احترافية يلعب دورا كبيرا في نجاح المشاريع وتحقيق الريادة في مختلف الأصعدة، وكما هو معروف في أدبيات إدارة الأعمال بأن" الإنسان قبل المشروع" فإنه يتعين

مد المزيد من الرعاية والاهتمام بالموارد البشرية وتطويرها والرفع من أدائها باستمرار" (براهيمي ،وحميدة،2005)؛ وحتى يكون الرفع من الأداء ممكنا وبلوغ الغايات يقينا فإن دراسة الظروف النفسية والبيئية للموظف دراسة علمية تمكن من تحديد الاحتياجات التدريبية وفق قدرات كل فرد وطاقاته، وكذا دراسة المغيرات الداخلية والخارجية المتحكمة في مزاجه ودافعيته يعد أمرا لا بد منه، لذلك فإن المهتم بهذا الشأن يلحظ مدى اهتمام الدارسين بمجال جودة الحياة بنوعيها سواء النفسية أو الوظيفية، وإذا كان مصطلح جودة الحياة النفسية يتداخل مع الكثير من المصطلحات المشابهة وذلك لعدة أسباب، فكذلك مصطلح جودة الحياة في المجال المدرسي يعرف العديد من التوظيفات لكنها تؤدي نفس المعنى، ومن بين تلك المسميات نجد جودة الحياة المدرسية، جودة حياة العمل ،جودة الحياة الوظيفية، وهي تحمل نفس المعنى والدلالة حين توظيفها في الحقل المدرسي.

فجودة الحياة أمر غير ثابت نسبيا فهي تختلف من جنس إلى آخر ومن بلد لأخر، ومن فئة من فئات المجتمع إلى أخرى، بل أحيانا حتى بالنسبة للشخص ذاته من ظروف إلى أخرى، وبالعودة إلى أدبيات علم النفس نجد أن معظم الفئات قد لاقت اهتماما من قبل الباحثين والمهتمين بمجال علم النفس الإيجابي، والمتتبع لمسار البحوث والدراسات يجد أن موضوع جودة الحياة النفسية قد تمت دراسته في عدت ظروف وتحت طائلة العديد من المتغيرات، ففي دراسة ممدوح لافي الزبن(2019) الموسومة بـالسعادة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم)، هدف من خلالها إلى التعرف على السعادة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (446) طالبا وطالبة متوقع تخرجهم تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد استخدم الباحث مقياس اكسفورد للسعادة النفسية كما طور مقياس مستوى الطموح، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة المتوقع تخرجهم لديهم متوسط منخفض من السعادة النفسية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح والسعادة النفسية، وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 في السعادة النفسية تبعا للجنس ولصالح الإناث، أما دراسة الجمال(2006) والموسومة (السعادة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة الجامعية)، فقد هدفت إلى التعرف على طبيعة

العلاقة بين السعادة النفسية بمكوناتها الفرعية والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة الجامعية لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (258) طالبا وطالبة، طبق عليهم مقياس السعادة النفسية ومقياس الاتجاه نحو الدراسة الجامعية، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين السعادة النفسية والتحصيل الدراسي، كما أظهرت وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في السعادة النفسية بمكوناتها الفرعية، أما دراسة أبو حماد(2019)، الموسومة بـ (جودة الحياة النفسية وعلاقتها بالسعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى عينة من طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز)، فقد هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين جودة الحياة النفسية وكل من السعادة النفسية والقيمة الذاتية، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في كل من جودة الحياة النفسية والسعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى عينة بحجم (270) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وقد استخدم الباحث مقياس جودة الحياة النفسية والسعادة النفسية والقيمة الذاتية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة النفسية والسعادة النفسية والقيمة الذاتية مرتفعا لدى عينة الطلبة المعنية بالدراسة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في مستوى السعادة النفسية تعزى لمتغير الجنس.

و تجدر الإشارة إلي أن هناك العديد من الدراسات التي تناول جودة الحياة النفسية بمفاهيم أخرى كالرفاهية النفسية والارتياح النفسي وحسن الحال وغيرها من المفاهيم المطابقة الدلالة لمفهوم جودة الحياة النفسية، ومن بين هذه الدراسات دراسة (مسعودي،2015) وهي عبارة عن أطروحة دكتوراه موسومة بـ(الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى المعلمين)، وقد هدفت إلى التعرف على مستوى الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى المعلمين، ومدى اختلافهم باختلاف جنسهم، مكان عملهم وأقدميتهم في التعليم من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من 346 معلما ومعلمة قاموا بالإجابة على أسئلة مقياس الارتياح النفسي واستبيان الفاعلية الذاتية للمعلمين، في حين أسفرت نتائج الدراسة أن مستوى كل من الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى المعلمين كان مرتفعا، وأظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الارتياح النفسي أو في الفاعلية الذاتية للمعلمين مهما كان جنسهم، مكان عملهم أو أقدميتهم في التعليم.

كما أسفرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية ويمكن التنبؤ بالارتياح النفسي من الفاعلية الذاتية لدى المعلمين.

أما عن الدراسات التي اهتمت جودة الحياة المدرسية، فهناك دراسة" البردويل" (2018)، الموسومة: جودة الحياة المدرسية وعلاقتها بالانتماء الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة، وقد هدفت الدارسة التعرف إلى مستوى "جودة الحياة المدرسية" لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظرهم، وكذلك مستوى "الانتماء الوظيفي" لديهم، والكشف عما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين متوسط تقديرات أفراد العينة لمستوى "جودة الحياة المدرسية" وبين متوسط تقديراتهم لمستوى "الانتماء الوظيفي" لديهم. واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي من أجل تحقيق أهداف الدارسة، واستخدم "الاستبانة" كأداة رئيسة للدراسة وتكّونت عينة الدراسة من (400) معلما ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة، وتمثل العينة (8.9%) من مجتمع الدارسة الأصلي الذي يبلغ عدده (4504) معلما ومعلمة.

والجدير بالذكر أن موضوع جودة الحياة عامة والنفسية والمدرسية خاصة وما تعلق بها من مفاهيم، قد لاقى اهتماما كبيرا في الأدبيات النفسية، وقد مست الدراسات مختلف شرائح المجتمع والقطاعات، من ذلك قطاع التربية والتعليم لما له من دور في تحقيق الارتقاء الفكري والتقدم في مختلف الميادين، وعليه فإن دراسة الوسط المدرسي وما ارتبط به من متغيرات أمر لا بد منه، كما أن تسليط الضوء على الفاعلين في العملية التربوية والعمل على استثمار كل الموارد البشرية للقطاع يبقى العامل الرئيس في تحقيق غايات وأهداف المنظومة التربوية عامة، ومما لا شك فيه أن أهم عنصر في العملية التربوية بعد المتعلم يبقى المعلم على الدوام، فالتربية تعتمد بشكل كبير على شخصية المعلم وكفاءته وتمرسه وحرصه على تحقيق الأفضل دائما، ذلك أن الوصول إلى الأهداف والكفاءات المسطرة في المناهج وإن كان مركزيا إلا أنه يعتمد بدرجة كبيرة على شخصية الأستاذ (تكوينه، نفسيته، تواصله، حبه لعمله، تميزه، إبداعه)، وعليه فإن الظروف التي يعيشها المعلم من سعادة وإحساس بالرفاهية النفسية وشعوره بالرضا الوظيفي وتمتعه بجودة حياة نفسية ومدرسية، يلعب دورا كبيرا في إنجاح العملية البيداغوجية والتربوية، لذا سيحاول الباحث من خلال هذه الدراسة تسليط الضوء

على موضوع جودة الحياة النفسية والمدرسية للأستاذ في المدرسة الابتدائية، منطلقا من التساؤل الرئيسي :

- ما مستوى جودة الحياة النفسية والمدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية بولاية مستغانم؟ وهل توجد علاقة بين جودة الحياة النفسية والمدرسية في الوسط المدرسي؟

وقد تفرع عن هذا التساؤل مجموع التساؤلات الفرعية التالية:

- ✓ ما مستوى جودة الحياة النفسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية؟
- ✓ ما مستوى جودة الحياة المدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة النفسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية تعزى لمتغير جنسهم ورتبتهم؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة المدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية تعزى لمتغير جنسهم ورتبتهم؟
- ✓ ما البعد الأكثر انتشار من أبعاد جودة الحياة النفسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية؟
- ✓ ما البعد الأكثر انتشار من أبعاد جودة الحياة المدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية؟
- ✓ هل توجد علاقة ارتباطية بين جودة الحياة النفسية والمدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية؟
- ✓ هل يمكن التنبؤ بجودة النفسية من خلال جودة الحياة المدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية؟

2- فرضيات الدراسة:

للإجابة على الأسئلة المطروحة تم صياغة فرضية عامة تضمنت ست فرضيات جزئية.

أ. الفرضية العامة:

من خلال تصفح الأدب التربوي لعلم النفس الإيجابي عامة وموضوع جودة الحياة النفسية والمدرسية خاصة، فقد توصل الباحث إلى صياغة الفرضية العامة كالآتي:

- ✓ مستوى جودة الحياة النفسية والمدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية مرتفع.

أ. الفرضيات الجزئية:

- ✓ مستوى جودة الحياة النفسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية مرتفع.
- ✓ مستوى جودة الحياة المدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية مرتفع.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة النفسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية تعزى لمتغير الجنس والرتبة وذلك لصالح جنس الذكور وفئة الأساتذة المكونين.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة المدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية تعزى لمتغير الجنس والرتبة وذلك لصالح جنس الذكور وفئة الأساتذة المكونين.
- ✓ البعد الأكثر انتشار من أبعاد جودة الحياة النفسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية هو بعد الاستقلال الذاتي.
- ✓ البعد الأكثر انتشار من أبعاد جودة الحياة المدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية هو بعد الاشراف التربوي.
- ✓ هناك علاقة ارتباطية بين جودة الحياة النفسية والمدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية
- ✓ يمكن التنبؤ بجودة النفسية من خلال جودة الحياة المدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية.

3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ✓ دراسة العلاقة بين جودة الحياة النفسية والمدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية.
- ✓ الكشف عن مستوى جودة الحياة النفسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية.

- ✓ الكشف عن مستوى جودة الحياة المدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية.
- ✓ معرفة مستوى الفروق في جودة الحياة النفسية بين أساتذة المدرسة الابتدائية حسب متغير جنسهم ورتبهم.
- ✓ معرفة مستوى الفروق في جودة الحياة المدرسية بين أساتذة المدرسة الابتدائية حسب متغير جنسهم ورتبهم.
- ✓ معرفة البعد الأكثر انتشارا بين أبعاد جودة الحياة النفسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية.
- ✓ معرفة البعد الأكثر انتشارا بين أبعاد جودة الحياة المدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية.
- ✓ التحقق من مدى إمكانية التنبؤ بجودة الحياة النفسية من خلال جودة الحياة المدرسية بالنسبة لدى أساتذة المدرسة الابتدائية.

4- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- كونها تعالج موضوعا ذا أهمية بالغة بالنسبة لفئات المجتمع على اختلافها عامة وللفاعلين التربويين والمهتمين بالشأن المدرسي خاصة، نظرا لما يلعبه المعلم من دور بارز وما يحظى به من عناية بالغة في التأسيس لغايات الأمة وإعداد الأجيال؛ فهو المتغير الأول والمدخل الرئيسي لنجاح المنظومة التربوية عامة، على اعتبار أنه المنفذ والمطبق لتوجهات النظام التربوي والفاعل الحقيقي في تحقيق مخرجات الفعل التعليمي والضامن إرساء أهداف وغايات الأمة في نفوس وعقول الأجيال الصاعدة.
- دراسة الظروف الحياتية والمعيشية للمعلم على قدر كبير من الأهمية نظرا لخصوصية المهمة الوكلة على عاتقه، وهي المهمة التي تتطلب بطبيعتها حضورا نفسيا وتربويا متميزا إلى جانب ذلك الحضور العقلي والمعرفي والجسدي، لكنه يتعامل مع الأنفس البشرية وخاصة في مرحلة الإعداد والتنشئة، وأي تأثر للحياة النفسية للمعلم سينعكس لا محالة على المتعلمين وعلى نجاح الأهداف التربوية ومخرجات الفعل التعليمي والتربوي عامة.

- تشير الدراسة إلى مدى أهمية علم النفس الإيجابي ودوره في تحسين العلاقات الإنسانية والارتقاء بها، مما يعطي نفسا جديدا للاستغلال الأمثل للموارد البشرية وفق ضوابط موضوعية وعلمية مدروسة تكفل تحقق ذاتية الفرد في طار التعايش مع الجماعة.

5- حدود الدراسة:

1- الحدود الزمانية:

على اعتبار أن مجتمع الدراسة يتعلق بأساتذة المدرسة الابتدائية فإن الدراسة قد كانت على مدار السنة الدراسية 2022/2021، وقد استغل الباحث انتمائه للقطاع لينتهز فرصة تجمعات الأساتذة في الأيام الدراسية والملتقيات التكوينية المنجزة على مستوى المقاطعات التفتيشية للولاية.

2- الحدود المكانية:

شملت الدراسة مجموع الأساتذة العاملين بمديرية التربية لولاية مستغانم وقد اختيار عشوائيا لمجموعة من المقاطعات الإدارية من بين المقاطعات الموجودة على مستوى الولاية.

6- **مصطلحات الدراسة:**

أ- جودة الحياة النفسية:

عرفها العارف بالله الغندور بأنها: الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية، والاحساس بحسن الحال وإشباع الحاجات والرضا عن الحياة، وإدراك الفرد لقوى ومتضمنات حياته، وشعوره بالسعادة، وصولا إلى العيش في حياة متناغمة متوافقة بين جوهر الإنسان والقيم المساندة في المجتمع. (ورد في، العبيد،2018، ص.52).

وعرفها مسعودي بأنها" عبارة عن تقييم الفرد لنوعية حياته أو الحكم بالرضا عن حياته، ويشمل هذا التقييم الجانب المزاجي والمعرفي حيث يشعر الإنسان بجودة حياته النفسية حين يشعر بكثير من الخبرات السارة في حياته وقليل من الخبرات غير السارة، مع شعوره بالرضا عن حياته بشكل عام ومجالات الحياة المختلفة، بالإضافة إلى تغلب المشاعر الإيجابية على المشاعر السلبية"(مسعودي،2017، ص.129).

وعرفتها رايف بأنها" الإحساس الإيجابي بحسن الحال كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا المرء عن ذاته وعن حياته بشكل عام، وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة له، واستقلاليته في تحديد وجهة ومسار حياته، وإقامته لعلاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين والاستمرار فيها "(Ry et al, 2006:85-95)

يعرفها الباحث إجرائيا من خلال هذه الدراسة بأنها: الرضا والقناعة والسعادة التي تكون للذات نفسيا واجتماعيا عند الإنسان خلال تواجده في المؤسسات التعليمية تجعله يقدم ما عنده تجاه العملية التربوية.

ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في أجابته على مقياس جودة الحياة النفسية لكارول رايف. وتتراوح هذه الدرجة نظريا بين (6-324).

ب-جودة الحياة المدرسية:

عرفها جاد الرب (2008) بأنها:" فلسفة الإدارة التي تؤكد على كرامة العاملين، وتطور التغيرات في ثقافة المؤسسة، وتحسين الجوانب المعنوية والجسمانية للعاملين عن طريق إتاحة فرص النمو والتطوير (جاد الرب ،2008م، ص.7).

عرفها (Nguyen 2012) بأنها تتعلق برفاهية العاملين التي ترتبط بالرضا عن تأمين مجموعة الاحتياجات الإنسانية) الأمان الوظيفي، والصحي، والاحتياجات الاقتصادية والعائلية والاجتماعية، وحاجات تقدير الذات، واحتياجات الإد ارك، والاحتياجات المعرفية والاحتياجات الجمالية (نتيجة المشاركة في العمل، إذ ترتبط جودة الحياة الوظيفية بأداء العاملين وانتاجيتهم وولائهم الوظيفي (Nguyen, 2012, p90) (ورد في، مسعودي،2015، ص.130).

وعرفتها عفاف (2014) بأنها الدرجة التي يكون فيها العامل في حالة من الاستقرار والتغير في نفس الوقت بحيث يكون في بيئة آمنة وصحية، وظروف عمل معنوية جيدة، وذلك من خلال تماسكه مع جماعة العمل، وتكون علاقته جيدة مع المرؤوسين بأسلوب إشراف متميز

ومرن، ويتمتع بأجر ومكافآت مناسبة تدعم العمل بشكل جيد، كما يتمتع بالاستقرار والتميز ومواكبة التغيرات بنظرة إبداعية (عفاف ،2014م، ص.9).

وعرف البردويل جودة الحياة المدرسية بأنها:" مجموعة من العمليات المتكاملة المخططة والمستمرة، والتي تستهدف تحسين مختلف الجوانب التي تؤثر على الحياة الوظيفية للمعلمين وحياتهم الشخصية أيضا، والتي تساهم بدورها في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمدرسة والعاملين فيها والمتعاملين معها "(البردويل،2018، ص.11).

وتعرف إجرائيا من خلال هذه الدراسة بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد على مقياس جودة الحياة المدرسية المعد من قبل الباحث، وتتراوح بين (6-204).

ج- أساتذة المدرسة الابتدائية:

حسب المادة 40 من المرسوم التنفيذي 08/315، الصادر في 12 أكتوبر 2008، فإن أستاذ المدرسة الابتدائية تضم رتبتين (أستاذ مدرسة ابتدائية صنف 11، وأستاذ رئيسي صنف 12، (وزارة التربية الوطنية المرسوم التنفيذي 08/315)، فيما أضافت المادة 7 من المرسوم12/240، المؤرخ في 29ماي 2012 رتبة أستاذ مكون صنف 14، وهي كلها تسميات قانونية فقط، وتبقى التسمية التربوية الأكثر تداولا هي (المعلم).

وأساتذة المدرسة الابتدائية من خلال هذه الدراسة هم الأشخاص المعينون من طرف وزارة التربية الوطنية والذّين يمارسون مهام التربية والتعليم في المدارس الابتدائية التابعة لولاية مستغانم.

الفصل الثانـي
جودة الحياة النفسية

1-تمهيد

2- جودة الحياة

1.1 تعريف جودة

1.2 محددات جودة الحياة

3- جودة الحياة النفسية:

1.3 – تعريف جودة الحياة النفسية

2.3– الخلفية النظرية لجودة الحياة النفسية

3.3 – أبعاد جودة الحياة النفسية

4.3 - مكونات جودة الحياة النفسية

4- خلاصة

تمهيد:

لم تؤدي الحركية المستمرة التي تشهدها البشرية إلى انفصال العلوم عن الفلسفة فحسب، بل أدت بالمقابل إلى ظهور العديد من التوجهات والاختصاصات الحديثة في داخل العلم الواحد، ويعد ظهور علم النفس الإيجابي أحد أهم هذه الاختصاصات التي برزت حديثا في مجال علم النفس خاصة والعلوم الاجتماعية عامة، "إذ دخل إلى الحقل الأكاديمي لعلم النفس سنة 1998 عندما ترأس (مارتن سيلجمان) Martin Seligman الجمعية الأمريكية لعلم النفس ، وتناوله في خطابه للدورة الافتتاحية للجمعية، واعتبر مؤسسا له مع مجموعة من زملائه؛ وذلك من خلال دعوته لعلماء النفس للبحث عن القوى الإيجابية لدى البشر كبديل للبحث في تلك الجوانب السلبية أو المضطربة في الشخصية الإنسانية والدارسات الوقائية والعوامل المجتمعية والشخصية التي تجعل الحياة جديرة بأن تعاش"(عبدالعال، ومصطفى، 2013،ص. 79).

وأشار Martin Seligman أن الدراسات في علم النفس قد بالغت إلى حد بعيد في التركيز على الجوانب السلبية في الشخصية الإنسانية وما ينتج عنها من أمراض واضطرابات نفسية وتشخيصها وعلاجها أو الوقاية منها، وبأن الاقتصار على هذه الجوانب رغم أهميتها، وخاصة بعد أن تكون قد تأصلت أو ترسخت يجعل من محاولة التصدي لها وعلاجها أمرا عسيرا للغاية، في حين أن التشديد على دراسة المظاهر الإيجابية للشخصية قد يسفر عن الكثير من نقاط القوة التي يمكن توظيفها مباشرة في تخطي الصعوبات ومواجهة نقاط الضعف أو غيرها من المظاهر والأعراض السلبية أو المرضية التي قد يعاني منها الفرد.

وقد تَبع هذه الدعوات المتكررة للعماء ظهور الكثير من الدراسات والأبحاث التي أصّلت ظهور علم النفس الإيجابي وبروزه بشكل واضح في الآونة الأخيرة، ويعد موضوع الطاقة الإيجابية وما تشكله من قوة داخلية لدى الأفراد أهم الموضوعات التي يهتم بها علم النفس الإيجابي، وهو ما أفرز تحول الاهتمام إلى دراسة الجوانب الإيجابية والمُرضية من حياة الإنسان من قبيل جودة الحياة والرفاهية والإحساس بحسن الحال وغيرها من المفاهيم التي

دفعت العلماء إلى البحث عن سبل السعادة والارتياح وتثمينها، ويعد مفهوم جودة الحياة عامة من بين أهم هذه المفاهيم التي سيتطرق لها الباحث بالتفصيل من خلال هذا الفصل.

1. جودة الحياة:

1- 1. تعريف جودة الحياة:

يعد الفيلسوف اليوناني أرسطو هو أول من تحدث عن جودة الحياة في كتابه الأخلاق، إلا أن التأسيس لهذا المفهوم على الشكل السائد عليه الآن لم يظهر إلا مع بداية النصف الثاني من القرن العشرين، حين تحول علماء النفس في اهتماماتهم من البحث في الجوانب السلبية والمَرَضِيّة في شخصية الفرد، إلى الاهتمام بالجوانب الإيجابية وما تعلق بها من مكامن القوة، فظهر ما يعرف بعلم النفس الايجابي، وذلك بفضل أعمال (مارتن سليجمان) وتركيزه عن كل ما يخلق السعادة البشرية وتجنب ما هو سلبي ومكسور داخل الفرد ويعد كتابه(السعادة الحقيقية - Authentic happiness) أول مرجع في علم النفس الإيجابي، من خلال تأكيده ابتداء على دراسة وتحديد كل ما من شأنه أن ييسر الحياة النمو والازدهار وكل ما له علاقة بتحسين جودة الحياة النفسية.

ويعد مصطلح جودة الحياة من المفاهيم الحديثة التي لاقت اهتماما كبيرا في العلوم الطبيعية والإنسانية منها علم البيئة والصحة، والطب النفسي، والاقتصاد، ونادرا ما يحظى مفهوم آخر بهذا الاهتمام الواسع في معطيات الواقع الذي نحياه، مثلما حظي مفهوم جودة الحياة.

وقد حظي مفهوم جودة الحياة باهتمام كبير في كل المجالات الحياتية، وحديثا في مجال علم النفس، وتعددت استخداماته بصورة واسعة في السنوات الأخيرة في جميع المجالات مثل جودة الحياة، جودة الخدمات، وجودة الزواج، وجودة آخر العمر، وجودة المدرسة وغير ذلك.

في حين تشير الأدبيات النفسية إلى صعوبة صياغة تعريف محدد لجودة الحياة، فعلى الرغم من شيوع استعماله إلا أنه مازال يتسم بالغموض، ويرى الأنصاري (2006) أن مفهوم جودة الحياة يرتبط بصورة وثيقة بمفهومين أساسيين وهما الرفاه Well fare والتنَعُم Wellbeing، كذلك يرتبط بمفاهيم أخرى مثل التنمية Development والتقدم Progress، والتحسن Betterment، وإشباع الحاجات Satisfactionof needs (مسعودي، 2015،ص. 205).

ورغم الاختلافات التي شابت البحوث النفسية في مجال جودة الحياة، وما عرفته من تباين في تحديد مفهومها بدقة، إلا أن ذلك لم يمنع من محاولة الاتفاق على جملة من المفاهيم المرتبطة بها مما جعل الأدبيات النفسية تزخر بالكثير من التعريفات المحددة لمفهوم جودة الحياة، نذكر منها:

تعريف منظمة الصحة *العالمية*: *WHO* تعرف جودة الحياة بأنها 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 النفسية والجسدية ومستوى استقلاليته، واعتقاداته الشخصية وعلاقته ببيئته بصفة عامة (أبو حلاوة،2010، ص. 223).

ويعرفها جسام أنها درجة رضا أو عدم الرضا التي يشعر بها الفرد تجاه المظاهر المختلفة في الحياة، ومدى سعادته بالوجود الإنساني، وتشمل الاهتمام بالخبرات الشخصية لمواقف الحياة، كما أنها تشمل على عوامل داخلية ترتبط بأفكار الفرد حول حياته وعوامل خارجية كتلك التي تقيس سلوكيات الاتصال الاجتماعي النشاطات، مدى انجاز الفرد للمواقف (جسام، 2009، ص.33).

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

ويشير علي مهدي كاظم وعبد الخالق نجم البهادلي (2005) أنه على الرغم من ذلك التداخل بين مفهوم جودة الحياة والمفاهيم ذات الصلة، فإن الأدبيات النفسية تزخر بعدد من التعريفات، منها أن جودة الحياة هي :"الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية والإحساس بحسن الحال، وإشباع الحاجات، والرضا عن الحياة، وإدراك الفرد لقوى ومضامين حياته وشعوره بمعنى الحياة إلى جانب الصحة الجسمية الايجابية وإحساسه بالسعادة وصولا إلى عيش حياة متناغمة متوافقة بين جوهر الإنسان والقيم السائدة في مجتمعه"(كاظم، و البهادلي،2005،ص. 67).

كما أنها تعني شعور الفرد بالرضا والسعادة والقدرة على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه.

ومن كل ما سبق يمكن القول إن جودة الحياة تتضمن الاستمتاع بالظروف المادية والإحساس بحسن الحال، وإشباع الحاجات، والرضا عن الحياة، والحياة العاطفية الايجابية إلى جانب الصحة الجسمية الايجابية، وإحساسه بمعنى السعادة وصولا إلى عيش حياة متوافقة بين جوهر الإنسان والقيم السائدة في المجتمع، وهي القيم التي تخضع للمعايير الأخلاقية والضوابط الاجتماعية ذات البعد النفعي العام، والتي يتم الاتفاق عليها ضمنيا من خلال المرجعيات المختلفة لأمة بعينها.

2-1. محددات جودة الحياة:

جودة الحياة من المفاهيم المعقدة نسبيا والمتداخلة مع الكثير من المفاهيم ذات الصلة، لذلك فقط زخر الأدب النفسي بالعديد من التعريفات المتفقة أحيانا والمتباينة أحيانا أخرى، مما صعب وجود تعريف موحد وشامل يجمع في طياته معنى متفق عليه بين علماء علم النفس، وترجع صعوبة تحديد مفهوم دقيق لجودة الحياة إلى ارتباطه بمجالات مختلفة ومتعددة من نواحي الحياة، فهو لا يرتبط بمجال واحد ولا ينتمي لعلم واحد، مما جعل العلماء يراه كل منظوره ويعتبره مجالا من مجالات تخصصه وهو الأحق باستعماله، ومن بين هذه العلوم علم النفس، علم الاجتماع، العلوم الاقتصادية والبيئية وعلم الأحياء والبيولوجيا والطب وفروعه المختلفة، وغيرها من العلوم الانسانية والاجتماعية ويبقى علم النفس هو الأكثر اهتماما بمجال جودة الحياة على اعتبار أنه من المفاهيم التي ظهرت مع علم النفس الإيجابي، وقد وضع علماؤه المحددات الأساسية لجودة الحياة في الأبعاد التالية:

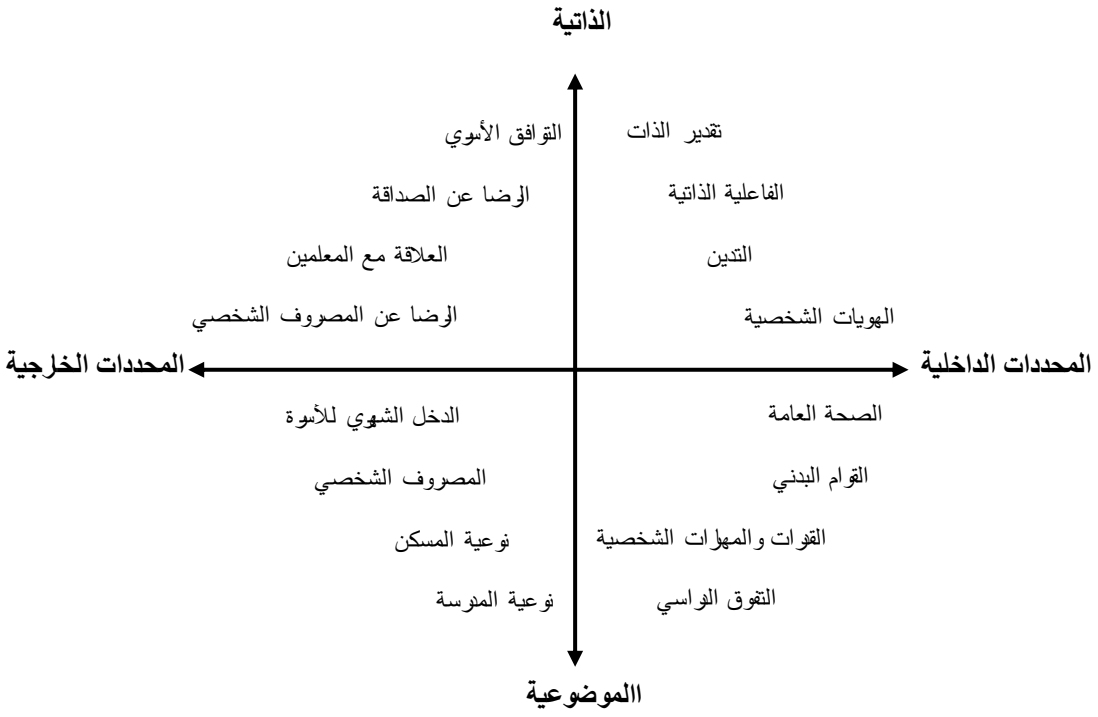
❖ **البعد الذاتي:**

ويشمل إدراكات الفرد بظروفه من خلال تقويم الجوانب النفسية، ويركز هذا التقويم على قياس الرفاهية النفسية، أو الرضا والسعادة الشخصية، كما يقيس أيضا المشاعر الايجابية لدى الأفراد وتوقعاتهم للحياة.

❖ **البعد الموضوعي:** يركز على البيئة الخارجية، وتتضمن الظروف الصحية والرفاهية الاجتماعية والعلاقات والظروف المعيشية والتعليم والأمن والسكن ووقت الفراغ والأنشطة. (شيخي، 2014، ص. 77).

إن غالبية الباحثين يركزون على المؤشرات الخاصة بالبعد الموضوعي لجودة الحياة، نظرا لكونه يتضمن مجموعة من المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس المباشر، مثل أوضاع العمل ومستوى الدخل والمكانة الاجتماعية الاقتصادية، وحجم المساندة المتاحة من شبكة العلاقات الاجتماعية، ومع ذلك تظهر نتائج البحوث أن التركيز على النتائج الموضوعية لجودة الحياة لا يسهم إلا في جزء صغير من التباين في التقديرات الكلية لجودة الحياة (الدليمي وآخرون، 2012، ص.20).

ولم تقتصر أبحاث الكثيرين على ذكر أبعاد جودة الحياة، بل تعدتها إلى تفسير تلك الأبعاد والمتغيرات إلى مؤشرات جزئية تقيس الاستمتاع بالحياة ورفاهيتها، وقد أسس أبو سريع نموذجا لتقدير وتفسير جودة الحياة يعتمد على تصنيف المتغيرات المؤثرة في جودة الحياة وهي موزعة على بعدين متعامدين، كما أورده علي مهدي كاظم والبهادلي (2006)، كما هو موضح في الشكل رقم (1).



الشكل رقم (1): تصور أبو سريع وآخرون لمحددات جودة الحياة

وسواء كانت الأولوية للمكون الذاتي أو الموضوعي في تحديد مدى أهمية كلاهما على الآخر بالنسبة لتمتع الفرد بجودة حياتها من عدمها، إلا ان الاتفاق بين الباحثين فيها هذا المجال يتفقون على أن جودة الحياة تتضمن الاستمتاع بالظروف المادية والإحساس بحسن الحال، وإشباع الحاجات، والرضا عن الحياة، والحياة العاطفية الايجابية إلى جانب الصحة الجسمية الايجابية، وإحساسه بمعنى السعادة وصولا إلى عيش حياة متوافقة بين جوهر الإنسان والقيم السائدة في المجتمع، وهي القيم التي تستمد قوتها من المرجعيات الأخلاقية والقانونية لذلك المجتمع في إطار تحقيق الصالح العام وأولوية المصلحة العامة بعيدا عن الذاتية الهدامة والافراط في سيادة المصلحة الخاصة دون أي اعتبار، ذلك أن الالتزام بضوابط المجتمع وخصوصياته وما يفرضه من قواعد عامة يحقق الاتزان المجتمعي ويخلق الرضا العام فيسود التوافق بين الأفراد.

والجدير بالذكر أن تحديد معايير ومكونات جودة الحياة عامة يسوقنا إلى الحديث عن جودة الحياة النفسية باعتبارها مكون أساسي في تحقيق جودة الحياة العامة، رغم أن هناك ما يلا ميز بين المفهومين، ويرى أن المقصد واحد والغاية نفسها أثناء الحديث عن إحداهما، في حين أن السواد الأعظم من الباحثين في مجال علم النفس الإيجابي يعتبرون جودة الحياة النفسية كمعيار من بين معايير جودة الحياة العامة، ويظهر ذلك من خلال التعاريف التي فصلت في معنى جودة الحياة النفسية.

1.3. النظريات المفسرة لجودة الحياة:

هناك العديد من النظريات التي حاولت تقديم تفسير مفيد لجودة الحياة، كما حاولت تحديد سبب شعور الفرد بجودة الحياة من عدمه، وذلك في محاولة لتقديم عمل إيجابي حول درجة الجودة التي يشعر بها ويدركها الفرد لحياته، وفيما يلي عرض لبعض الاتجاهات التي تعرضت لتفسير جودة الحياة:

1.1.3. الاتجاه الفلسفي:

يعد علم النفس بميادينه المختلفة النظرية والتطبيقية آخر العلوم انفصالا عن الفلسفة، لذلك فإن الكثير من المفاهيم النفسية الحديثة في تسميتها القديمة في نشأتها لها تفسيرات فلسفية، ويعد

مفهوم جودة الحياة من بين هذه المفاهيم التي تعرض لها الفلاسفة على الأزمان بالشرح والتبيان، فقد تناول الفلاسفة مفهوم جودة الحياة بوصفه دافعا أساسيا للسلوك الإنساني.

فقد قدموا أفكارا تتفق حول معنى هذا المفهوم على أنه يأتي من خلال وجود الإنسان مع أشخاص آخرين أو نقيض ذلك وهو العزلة والتفكير الفردي المنعزل، وأرجع أرسطو سبب الشعور بجودة الحياة والسعادة إلى الإنسان ذاته، وأشار بأن على الفرد أن يتحلى بالفضائل حتى يصل بحياته إلى السعادة ويشعر بجودتها ، ويرى أن للإنسان مجموعة كبيرة من القدرات التي يجب أن يستعملها للوصول إلى غايته في الحياة، أما الفلاسفة العرب والمسلمين فقد أشاروا إلى أن جودة الحياة هي السعادة الأرضية التي ترتبط بالمال والحياة للوصول بالإنسان إلى غاياته وملذاته التي اعتبرها الفارابي ملذات زائلة، وأشار ابن سينا إلى أن جودة الحياة تأتي من خلال قدرات الفرد وتدبره لأموره العائلية، إذ يرى أن سياسة النفس أصعب على الفرد من أي سياسة فهو يقول "إذا ما نجح الرجل في سياسة نفسه فإنه يستطيع أن يؤسس مدينة بأكملها "(نادية،2008،ص.9)

2.1.3. الا تجاه الاجتماعي:

يرى ألمير هانكيس (Almir Hankiss,1984): أن جودة الحياة قد بدأت منذ فترة طويلة وقد ركزت على المؤشرات الموضوعية في الحياة مثل معدلات المواليد، معدلات الوفيات، معدل ضحايا المرض، نوعية السكن، المستويات التعليمية لأفراد 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 وتأثيره على الحياة ويرى العديد من الباحثين أن علاقة الفرد مع الزملاء تعد من العوامل الفعالة في تحقيق جودة الحياة فهي تؤثر بدرجة ملحوظة على رضا أو عدم رضا العامل عن عمله(الغندور،1999،ص ص .18-27).

وما يؤكد هذا الرأي هو ما ذهب إليه ابن خلدون في مقولته الشهيرة "الإنسان اجتماعي بطبعه" وهي مقولة تؤسس للجزم بأنه لا معنى لحياة الفرد في غير إطار الجماعة، إذ لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يعتقد الفرد بأنه سعيدا ما لم يكن مندمجا في جماعة الأفراد.

3.1.3. الاتجاه النفسي:

يرى البعض أن جوهر جودة الحياة يكمن في إشباع الحاجات كمكون أساسي لجودة الحياة، وذلك وفقا لمبدأ إشباع الحاجات في نظرية "أبرهام ما سلو" ، ويركز أنصار هذا الاتجاه إلى تغليب المكون النفسي في الإحساس بالسعادة والجودة والرفاهية وغيرها من المفاهيم الإيجابية، وحسبهم أن الحياة بالنسبة للإنسان هي ما يدركه منها، كما أن تقييم الفرد للمؤشرات الموضوعية في حياته كالدخل، المسكن، العمل، والتعليم يمثل انعكاسا مباشرا لإدراك الفرد لجودة الحياة في وجود هذه المتغيرات بالنسبة لهذا الفرد وذلك في وقت محدد وفي ظل ظروف معينة، ويظهر ذلك في مستوى السعادة والشقاء الذي يكون عليه، ويرتبط بمفهوم جودة الحياة العديد من المفاهيم النفسية منها: القيم، الإدراك الذاتي، الحاجات، مفهوم الاتجاهات، مفهوم الطموح، مفهوم التوقع، إضافة إلى مفاهيم الرضا، التوافق، الصحة النفسية، (صالح،2010،ص.43)

4.1.3. الاتجاه الطبي:

يهدف هذا الاتجاه إلى تحسين جودة الحياة للأفراد الذين يعانون من أمراض جسمية مختلفة، أو نفسية أو عقلية وذلك عن طريق البرامج الإرشادية والعلاجية، تعتبر جودة الحياة من الموضوعات الشائعة للمحاضرات التي تتعلق بالوضع الصحي وفي تطوير الصحة (صالح،2010، ص.43).

فالصحة الجسمية والنفسية والعقلية هي أولى الأولويات وبدونها لا تستقيم الحياة ولا تكون لها معنى، فمهما تمت تلبية حاجات الفرد الفيزيولوجية والبيولوجية ومها كانت حالته المادية متطورة وتحتوي على كل أسباب الرفاهية إلا أن ذلك لا معنى له في غياب الصحة ووجود المرض، مهما كان نوعه عضويا أو نفسيا أو عقليا.

5.1.3. الاتجاه التكاملي:

إن الاعتقاد بأن مفهوم جودة الحياة بدلالة الجوانب الموضوعية، كما يعبر عنها بالمؤشرات الموضوعية مفهوم ضيق، كما أن الاعتقاد بأن مفهوم جودة الحياة بدلالة التقييم الذاتي كما يعبر عنها بالمؤشرات الذاتية مفهوم قاصر، ومن ثم يرى أصحاب هذا الاتجاه، أن مفهوم جودة الحياة يرتبط بجوانب متداخلة من النواحي الذاتية والموضوعية، على اعتبار أنها تعد أساسا لفهم حدود القياس الموضوعي. لذا ترى المالكي أن مفهوم جودة الحياة انتقل من كونه

مرتبط بالرفاهية والتكامل للظروف المعيشية في حياة الإنسان إلى كونه مفهوما يعبر عن التكامل الحادث في حياة الإنسان المادي منها والمعنوي والذي يؤدي به إلى السعادة والرضا. (مشري،2014، ص.224).

ويشير أبو حلاوة (2010) إلى أن جودة الحياة تعكس وعي الفرد بتحقيق التوازن بين الجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية لتحقيق الرضا عن الحياة والاستمتاع بها والوجود الايجابي، فجودة الحياة تعبر عن التوافق النفسي كما يعبر عنه بالسعادة والرضا عن الحياة كناتج لظروف المعيشة الحياتية للأفراد وعن الإدراك الذاتي للحياة، حيث ترتبط جودة الحياة بالإدراك الذاتي لها لكون هذا الإدراك يؤثر على تقييم الفرد للجوانب الموضوعية للحياة كالتعليم والعمل ومستوى المعيشة والعلاقات الاجتماعية من ناحية وأهمية هذه الموضوعات بالنسبة للفرد من ناحية أخرى.(أبو حلاوة،2010، ص.06).

2. جودة الحياة النفسية:

1.2مفهوم جودة الحياة النفسية:

يعد مفهوم جودة الحياة النفسية أحد أبرز الأبعاد المكونة لجودة الحياة العامة، وهو المفهوم المقصود بالبحث والاستقصاء من خلال هذه الدراسة، إذ يعد مفهوم جودة الحياة النفسية من بين المفاهيم الأكثر تداخلا في مجال جودة الحياة، فهناك من يعبر عنه بالرفاهية النفسية، وهناك من يعبر عنه بالارتياح النفسي، وهناك من يراها بمفهوم السعادة وحسن الحال وغيرها من المفاهيم المتقاربة في المعنى، ونظرا لأهمية المفهوم وما يحوزه من تعريفات عديدة لمختلف العلماء والباحثين سيكتفي الباحث بعرض أهم بعض تلك التعريفات على أهميتها:

تعريف كاظم ومنسي: تُعرف جودة الحياة النفسية بأنها انعكاس للمستوى النفسي ونوعيته، وأن ما بلغه الإنسان اليوم من مقومات الرقي والتّحضر يعكس بلا شك مستوى معينا من جودة الحياة بشكل عام، وهي تعني جودة خصائص الإنسان من حيث تكوينه الجسمي والنفسي والمعرفي ودرجة توافقه مع ذاته ومع الآخرين وتكوينه الاجتماعي والأخلاقي (كاظم، ومنسي،2006، ص. 69).

يعرفها **الديلمي** (2012) بأنها: تعبير عن الإدراك الذاتي للفرد، وتقييمه للنواحي المادية المتوافرة في حياته، ومدى أهمية كل جانب منها بالنسبة للفرد في وقت محدد، وفي ظل ظروف معينة، ويظهر بوضوح في مستوى السعادة أو الشقاء الذي يكون عليه، ويؤثر بدوره على تعاملات الفرد وتفاعلاته اليومية (الديلمي،2012، ص.128).

تعريف ستوارث براون:Stewart-**Browns** والذي يشير إلى أن جودة الحياة النفسية هي: "حالة كلية ذاتية توجد عندما يتوازن داخل الشخص على مدى واسع من المشاعر منها الحيوية والإقبال علي الحياة، الثقة في الذات، الصراحة والأمانة مع الذات ومع الآخرين، البهجة والمرح، السعادة، الهدوء، والاهتمام بالآخرين". (Stewart-Brown,2000:35)

تعريف دانا وجريفن Danna et Griffin**:** مفهوم جودة الحياة النفسية حسبهما يشمل مختلف أنواع الرضا عن الحياة، فيما عدا العمل، التي يتمتع بها الفرد (الرضا أو عدم الرضا عن الحياة الاجتماعية، الأسرية، أوقات الفراغ، القيم الروحية...الخ) الرضا عن العمل والصحة العامة التي تضم مجموعة من المؤشرات العقلية النفسية كالمشاعر، القلق والإحباط بالإضافة إلى مؤشرات مادية وفسيولوجية مثل ضغط الدم، مرض القلب والصحة البدنية العامة. (danna & griffin,p 1999)(ورد في،مسعودي،2015،ص.22).

أما ستوارث براون فقد عرفتها بأنها حالة كلية ذاتية توجد عندما يتوازن داخل الشخص على مدى واسع من المشاعر منها الحيوية والإقبال على الحياة، الثقة في الذات، الصراحة والأمانة مع الذات ومع الآخرين، البهجة والمرح، السعادة، الهدوء، والاهتمام بالآخرين (أورده مسعودي،2015، ص. 23).

تعريف كارول رايف: هي الاحساس الإيجابي بحسن الحال كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا المرء عن ذاته بشكل عام، وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة له، واستقلاليته في تحديد وجهة ومسار حياته، وإقامته لعلاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين والاستمرار فيها. كما ترتبط جودة الحياة النفسية بكل من الإحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسية. (أبو حماد،2018، ص.227).

ونظرا لاعتماد الباحث مقياس جودة الحياة النفسية لرايف من خلال هذه الدراسة؛ فقد آثر أن يركز على ما قدمته في نظريتها في هذا السياق، إذ تر ى نظرية "رايف" حول مفهوم جودة الحياة النفسية أن شعور الفرد بجودة الحياة ينعكس في درجة إحساسه بالسعادة والرفاهية النفسية التي حددتها بستة أبعاد، يضم كل بعد مجموعة من الصفات، تمثل هذه الصفات نقاط التقاء لتحديد معنى جودة الحياة النفسية والذي يتمثل في وظيفة الفرد الايجابية في تحسين مراحل حياته (مبارك ،2012، ص. 726).

وقد أشار عايش (2017) إلى أن مفهوم جودة الحياة النفسية (الرفاهية well- being) من المفاهيم الحديثة نسبيًا في علم النفس، ويعد من المفاهيم ذات الطابع الجدلي، حيث ترى "فيرونيك" "Veronique" (1102) أن تسمية جودة الحياة النفسية جاءت من دون أي تفسير مفاهيمي، أو نظري، وأدى استعراض الدراسات التجريبية والنظرية لجودة الحياة النفسية إلى تحديد 23 مفهوما يضم 42 من الأبعاد المنفصلة، وهو استنتاج يتفق مع ملاحظات "كييس ""Keyes" (5002) الذي لخص بدوره 13 بعدا (عايش ،2017).

كما تشير الأدبيات النفسية صعوبة صياغة تعريف محدد لجودة الحياة النفسية، إذ على الرغم من شيوع استخدامه إلا أنه غير واضح ويتسم بالغموض، وقد أورد شاهر (2010) أهم الأسباب التي تكمن وراء ذلك:

1- حداثة المفهوم على مستوى التداول العلمي.

2- 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 إدراك الأفراد لمدى قدرة هذه الخدمات على إشباع حاجاتهم.

3- لا يرتبط هذا المفهوم بمجال محدد من مجالات الحياة، أو بفرع من فروع العلم، إنما هو مفهوم موزع بين الباحثين والعلماء على اختلاف تخصصاتهم، واللافت للنظر أن أصحاب كل تخصص يرون أنهم أحق باستخدامه، سواء أكان تخصصهم علم الاجتماع أم الطب بفروعه المختلفة، أم العلوم البيئية والاقتصادية، أم التربية وعلم النفس (شاهر ،2010، ص. 121)

خلاصة القول إن جودة الحياة النفسية: هي سلامة الفرد من المرض النفسي والعقلي في صوره المختلفة وعدم ظهور أعراض الاضطرابات السلوكية الحادة في أفعاله وتصرفاته...وقد تختلف درجة الاختلال والغرابة من حيث قناعة الأفراد بحياتهم ورضاهم عن أنفسهم، وكذا من حيث نجاحهم في إقامة العلاقات الطيبة والتوافق مع الأشخاص المحيطين بهم.

فجهود العلماء في تحديد معنى جودة الحياة النفسية وسعيهم إلى تحديد معاييرها ومؤشراتها الكفيلة بضمان قابليتها للملاحظة والقياس لا يعني بأي حال من الأحوال أنها غاية نهائية ومطلقة يمكن بلوغها، بل تبقى نسبية تخضع للحالة المزاجية التي يكون علها الفرد، كما تخضع لمجموعة من المتغيرات الذاتية والموضوعية المتحكمة في تحديد معنها لدى الفرد، كطموحاته وميوله ورغباته ومستواه المعيشي والثقافي وصحته البدنية ومعتقداته وما يؤمن به مبادئ... إلى آخره من المقومات التي يتخذ منها الانسان معايير لمدى رضاه عن حياته وإحساسه بالراحة والأمن والأمان.

ومما لا شك فيه أن سعي الإنسان لبلوغ الجودة في الحياة النفسية مرتبط بمدى تمتعه بصحة نفسية كبيرة، هذه الأخيرة التي يتفق أهل الاختصاص على أنها نسبية على قول الكثيرين، من ذلك ما توصل إليه الخالدي والعلمي (2009) في دراسة حول الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف والتوافق جاء فيها أن "الصحة النفسية نسبية وهي تعبير عن مدى التوافق الداخلي للفرد مع دوافعه ونزواته، وتوافقه الخارجي في علاقته مع البيئة المحيطة به" (الخالدي والعلمي، 2009، ص.13).

ونستنتج مما سبق أن جودة الحياة النفسية، تعبر عن مدى إدراك الفرد لعيشه حياة سعيدة، خالية من الأفكار اللاعقلانية والمشاعر السلبية والاضطرابات السلوكية، إذ يستمتع من خلالها بإنسانيته ويشعر بالرضا والسعادة والصحة الجيدة في إطار علاقاته الاجتماعية المتعددة والمتداخلة المبنية على التأثير والتأثر، ويستثمر قدراته وإمكاناته لتحقيق أهدافه وغاياته.

2.2- الخلفية النظرية لجودة الحياة النفسية:

من خلال تصفح الأدب النفسي والاطلاع على جملة من الدراسات السابقة المتعلقة بجودة الحياة عامة والنفسية خاصة، فقد توصل الباحث إلى أن مفهوم جودة الحياة النفسية يقابله

الكثير من المفاهيم ذات المعنى المشترك، ويعود ذلك إلى الترجمة العربية، مما جعل المعنى يرتبط بالكثير من المصطلحات، من قبيل السعادة النفسية، الرفاهية النفسية، الارتياح النفسي، طيب الحال، وغيرها من المفاهيم التي تؤدي المعنى نفسه.

في حين اعتبرتها الباحثة **سارة جبار سلمان جاسم** في مقال نشر بمجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية بأنها مفهوما ديناميا، يتضمن الكثير من المكونات الذاتية الإيجابية، وترتبط بمحاولة كشف: كيف يدرك الأفراد مختلف جوانب حياتهم النفسية؟ مثلا، إلى أي مدى يشعر الأفراد بأنَّ لحياتهم الشخصية معنى وقيمة؟ إلى أي مدى يشعر الأفراد بامتلاكهم لعلاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين (سارة جبار،2018، ص. 288).

ويعتبر مفهوم جودة الحياة النفسية من المفاهيم الأكثر شيوعا واستخداما في الوقت المعاصر، خاصة بعد ظهور علم النفس الإيجابي واهتمام الباحثين بالمفاهيم الإيجابية والمشاعر التي تبعث على التفاؤل والراحة والاطمئنان، ورغم كونه مفهوما حديث النشأة إلا أن مرجعيته في الفكر الإنساني قديمة قدم الحضارات الإنسانية عامة، لارتباطه بالسعادة والرضا عن الحياة وغياب المشاعر التي ترهق الفكر والعقل، وهو من المفاهيم المتعددة المعاني كما تمت الإشارة إليه سابقا، من قبيل مفاهيم السعادة والرضا عن الحياة والارتياح النفسي وغيره، فقد ذكر الفيلسوف اليوناني ((**أبيقور**)) أن الحياة السعيدة " تتمثل في غياب المعاناة البدنيّة، وأن الهدف من الحياة هو السعادة، بعيدا عن الألم والخوف، مع الاستمتاع بمباهج الدنيا، بما فيها من الأسباب المادّية"(المعايطة،والحموري،2018،ص. 23)؛ و يعد كتاب الأخلاق **لأرسطو** (384- 322 ق.م) أحد المصادر المبكرة التي تعرضت لتعريف جودة الحياة حيث قال:" إن كلا من العامة أو الدهماء وأصحاب الطبقة العليا يدركون الحياة الجيدة بطريقة واحدة وهى أن يكونوا سعداء ولكن مكونات السعادة عليها خلاف" وهو يرى أن الحياة الطّيبة: تعنى حالة شعورية، ونوعا من النشاط وما ذلك بالتعبير الحديث سوى جودة الحياة (مسعودي، 2015، ص.205).

أما **ابن رشد** فقد عرف السعادة باعتبارها مبلغ غاية الفرد ومكن صلاح المجتمع كمفهوم موازي لجودة الحياة النفسية بأنها: التحلي بالفضائل الأساسية المتمثلة في الحكمة والعفة

والشجاعة والعدالة، وهي المصدر الأساسي للسعادة وأنه لا يتصور شيوع السعادة في المجتمع في غياب أيّ من هذه الفضائل (المعايطة، والحموري،2018، ص. 23).

ويشير علي مهدي كاظم وعبد الخالق نجم البهادلي (2005) أنه على الرغم من ذلك التداخل بين مفهوم جودة الحياة والمفاهيم ذات الصلة، فإن الأدبيات النفسية تزخر بعدد من التعريفات، التي تجمع بين الشعور الداخلي للفرد ومدى تمتعه ببنية نفسية قوية، وبين الاستمتاع بما تمنحه الحياة من فرص وظروف بيئية واجتماعية ووظيفية مختلفة(كاظم، البهادلي،2005، ص 67).

فجودة الحياة النفسية ميل نفسي، يدفع الفرد إلى تذوق اللذة والرفاهية، وتحقيق الرغبات، بالإضافة إلى إحداث التوافق بين سلوك الفرد وحياته اليومية، وهي حالة يرغب فيها الفرد لذاتها، من دون أن تكون وسيلة لغاية أخرى، فنحن نطلب أشياء؛ كي نشعر بالسعادة، لكننا لا نطلب السعادة لشيء آخر، إذ إنها منتهى رغبات الفرد (زيدان، 2008).

وترتبط جودة الحياة النفسية أيضًا بحل الصراعات الداخلية والخارجية للفرد، وتحقيق التكامل في الشخصية، بحيث ينخفض التفاوت بين التطلعات والإنجازات، فإذا كانت قدراتنا محدودة، وجب علينا الحدّ من تطلعاتنا، لنحصل على السعادة من خلال القناعة والرضا (الجزار، 2001).

وقد أدرج مصطلح جودة الحياة النفسية لأول مرة بقائمة مصطلحات علم النفس عام (1973)، ثم توالت الدراسات النفسية عن جودة الحياة النفسية على نحوٍ مُتسارعٍ، وتصنف البحوث النفسية المتصلة بها، ضمن ما يعرف بعلم النفس الجماهيري، ولعل ذلك يعود لارتباط جودة الحياة النفسية باعتدال الحالة المزاجية، وطمأنينة النفس، وتحقيق الذات، والشعور بالبهجة، إضافة إلى تشابه مكوناتها الأساسية عبر مختلف الثقافات (حمادات، والقضاة،2015،146)

أما الوضع على المستوى العربي، فإنه يحاكي ما حدث في علم النفس على المستوى العالمي، بحيث كان التركيز أولاً على الجوانب السلبية، دون الجوانب الإيجابية، ليتزايَد الاهتمام مؤخرا بموضوعات علم النفس الإيجابي ، فقد تبين أنه هناك دراسات مختلفة لجودة الحياة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات ، سواء الذاتية أو البيئية والموضوعية، كما

تنوعت الدراسات حسب تنوع فئات المجتمع وتعددها .فقد أعد العادلي (2006) دراسة هدفت إلى معرفة مدى إحساس طلبة الجامعة بجودة الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات(البلد، النوع، والتخصص الدراسي)، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب جامعي، استخدم الباحث مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعا ببعدين، هما جودة الحياة الأسرية، والاجتماعية، وهدفت دراسة الشاوي والسلمي (2017) التعرف إلى درجة جودة الحياة والسعادة النفسية لدى طالبات كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات، وشملت الدراسة من (100) طالبة، وقد أظهرت النتائج، وجود فروق دالة إحصائيا بين الوسط الفرضي ومتوسط أفراد العينة، مما يدل على أن عينة البحث تتمتع بدرجة من السعادة النفسية تفوق الوسط الحسابي، كما ان أفراد العينة لديهن درجة من جودة الحياة ولا توجد علاقة ارتباط بين السعادة النفسية وجودة الحياة لدى العينة.(أبو حماد،2019،ص 267)، في حين هدفت دراسة (تواتي وآخرون)، إلى معرفة مستوى جودة حياة الطالب الجامعي في اختصاص علم النفس، وشملت الدراسة عينة من طلبة تخصص علم النفس من بعض جامعات الجزائر استخدم فيها استبيان جودة حياة الطالب الجامعي من إعداد (تواتي حياة و بشلاغم يحيى،ص2015)،وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجامعات في مقياس جودة الحياة بأبعاده الكلية ، ولكن هناك فروق في بعض أبعاده بين الجامعات محل الدراسة ، وتمثلت هذه الأبعاد في (الصحة العامة، الحياة الأسرية، الحياة الاجتماعية).(تواتي، و آخرون،2018،ص. 163- 184)، كما هدفت دراسة(بعلي، و جغلولي،2018) معرفة مستوى جودة الحياة لدى طالبات جامعة المسيلة ، وهل هناك فروق بين طالبات علم النفس في مستوى جودة الحياة تعزى لبعض المتغيرات، وقد اعتمد الباحثان في دراستهما على مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من إعداد الباحثتان (هويدة محمود، وفوزية الجمالي)، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى جودة الحياة لدى طالبات قسم علم النفس بجامعة المسيلة مرتفع، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين مستوى جودة الحياة لدى الطالبات تعزى لمتغيرات (الشعبة، السن، نمط الإقامة).(باعلي، مصطفى، و جغلولي، يوسف،2018،ص 413)، أما دراسة (فواطمية2017) الموسومة بـــ "واقع جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية مستغانم"، فقد هدفت

معرفة مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي ومعرفة ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة ترجع إلى السن والجنس والخبرة، واستخدم الباحث في دراسته المقياس المئوي لجودة الحياة المصمم من طرف المنظمة العالمية للصحة، وكانت عينة الدراسة مكونة من 300 أستاذ وأستاذة يدّرسون بالمؤسسات التربوية لولاية مستغانم، وقد توصل الباحث إلى أن مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي متوسط ، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى جودة الحياة لديهم تعزى لمتغيرات السن الجنس، الخبرة.(فواطمية،2017،ص. 451).

2.3. أبعاد جودة الحياة النفسية: يتفق معظم الباحثين في مجال علم النفس الإيجابي أن جودة الحياة النفسية تتضمن ثلاثة أبعاد، هي:

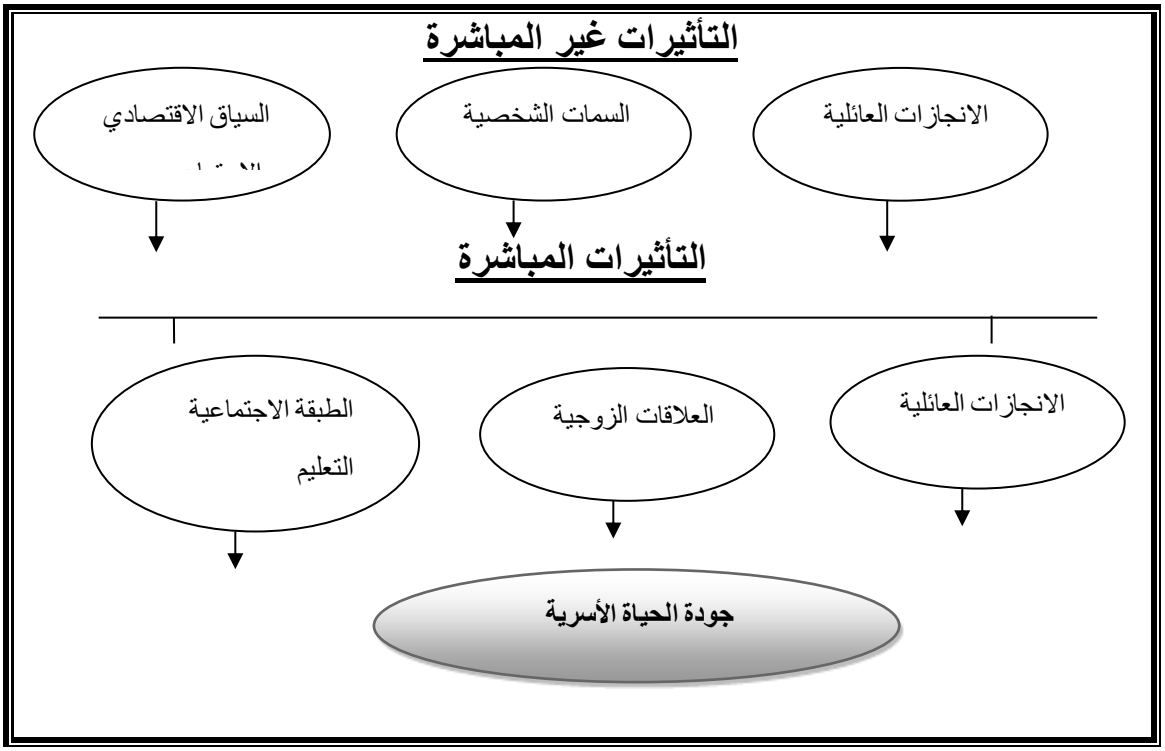
أ- البعد الذاتي: أو الشعور الذاتي بجودة الحياة الذي يدور حول سعادة الفرد ورضاه عن حياته. (أبو حماد،2019، ص. 272).

وتعكس جودة الحياة الذاتية تصورات الأفراد وتقييمهم لحياتهم من الناحية الانفعالية السلوكية، والأدوار النفسية والاجتماعية التي تعد أبعاداً هامة للصحة النفسية، كما تعكس مدى إيجابية الفرد وأفكاره ونظرته للحياة ورؤيته المستقبلية لها.

ب- البعد النفسي: هو تتميز جودة الحياة الذاتية، حيث تتعلق بالإيجابية أو الصحة النفسية الإيجابية، مثل القدرة على متابعة الأهداف ذات المغزى، ونمو علاقات إيجابية وتطورها مع الآخرين (أبو حماد،2019، ص.272).

ج- البعد الموضوعي: هي مجموعة المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس المباشر مثل مستوى الدخل، ويركز على البيئة الخارجية، وتتضمن الظروف الصحية والرفاهية الاجتماعية والعلاقات والظروف المعيشية والتعليم والأمن والسكن ووقت الفراغ والأنشطة. (شيخي، 2014، ص .77).

وقد أشارت أماني (2006) إلى أن الكثير من الباحثين من يرى ضرورة تضمين بعد جودة الحياة الأسرية إلى هذه الأبعاد لما لها من تأثير كبير على جودة الحياة النفسية، ويرون أن العوامل الأسرية التي يمكن أن تؤثر على الطفل هي ما يوضحها الشكل التالي:

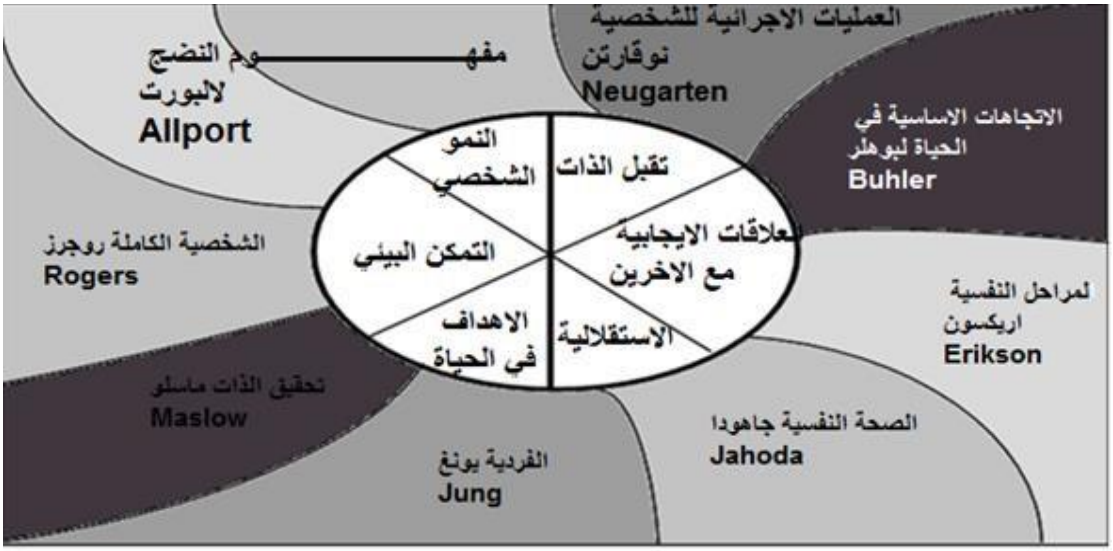


شكل (2) نموذج للعوامل الأسرية المؤثرة في جودة الحياة النفسية

يمكن في ضوء الشكل السابق القول بأن جودة الحياة الأسرية تتأثر بنوعين من العوامل منها عوامل مباشـرة وعوامل غير مباشـرة، فالعوامل المباشـرة تتضـمن الإنجازات التي حققها الوالدان والسمات الشخصية والمزاجية وكذلك السياق الذي يعيش فيه هذا الفرد، أما العوامل غير المباشرة فتتضمن شبكة المساندة الوالدية خاصة من قبل الأم وكذلك العلاقات الزوجية كما تتأثر جودة حياة الفرد بالطبقة الاجتماعية لوالديه ومستوى تعليمهم ومدى رضـاهم عن وظيفتهم. **(أمان2006، ص.260)**

وقد قدمت **"رايف"** إطارا نظريا متكاملا لجودة الحياة النفسية استنادا على دراسة وتطوير العديد من المفاهيم والنظريات، ومن النظريات التي اعتمدت عليها في ذلك نجد: مفهوم تحقيق الذات لماسلو، والوظائف الشخصية الكاملة لـــ "روجرز"، والفردية لـــ "جونج"، ومفهوم النضج لـــ "ألبورت"، والمراحل النفسية لـــ "أريكسون"، ونزعات الحياة الأساسية لـ "بوهلر"، والعمليات الإجرائية للشخصية لـــ "نيوجارتن"، وكما اعتمدت على الأبحاث في مجال علم النفس والمتعلقة بمفهوم الصحة النفسية.

وكانت عصـــارة ما قامت به قامت "رايف" أنها قامت ببناء نموذج أصـــلي لجودة الحياة النفسية، انطلاقا من مفهوم أن الصحة ليس مجرد الخلو من المرض، وإنما الشعور بشيء من الإيجابية، والشـــكل التالي يوضـــح النظريات التي اعتمدت عليها **"رايف"** في بناء هذا النموذج:



الشكل(3): الأبعاد الأساسية لجودة الحياة النفسية والأسس النظرية الخاصة بها(Ryff, et al.2008,20) .

أمـا تـفصـــيـل أبـعـاد جـودة الـحـيـاة الـنـفســـيـة وفق نـظـريـة "رايـف" فـهـو كالآتي:(Ryff ,Singer ,2008)

1- الاســتقلالية (Autonomy): عند مرتفعي الســعادة يكون لدى الفرد القدرة على اتخاذ القرار الذاتي والتفكير والتفاعل بطرق محددة، والضـبط الداخلي للسـلوك وتقييم الذات، أما عند منخفضـــي الســـعادة يكون التركيز على التوقعات وتقييمات الآخرين له، والخضـــوع لأحكام الآخرين في اتخاذ القرارات المهمة، والتأثير بالضـــغوط الاجتماعية في قراراته وأفكاره.

2- التمكن البيئي (Environmentental mesentery): الإحساس بالتمكن والكفاءة في إدارة الأنشطة الخارجية والقدرة على اختيار وإيجاد بيئة مناسبة. أما منخفضي جودة الحياة النفسية فتكون لهم الصعوبة في إدارة شؤون الحياة اليومية.

3- التطور الشـخصـي (Personal growth): الانفتاح على الخبرات الجديدة، الشعور بالتحسن المستمر بالذات والسلوكيات بمرور الوقت، وعند الأشخاص منخفضي جودة الحياة

النفسية فهناك إحساس بنقص النمو الشخصي وعدم القدرة على التّحسن بمرور الوقت، قلة الاستمتاع بالحياة.

4- **العلاقات الايجابية مع الآخرين (Positive relations with others)**: تجد الأشخاص مرتفعي جودة الحياة النفسية يتمتعون بالدفء والرضا والثقة في العلاقات الشخصية مع الآخرين، الاهتمام بسعادة الآخرين، وعكس ذلك عند الأشخاص منخفضي جودة الحياة النفسية فهم أقل ثقة، وقلة العلاقات الشخصية مع الآخرين، الانعزال والشعور بالإحباط وعم السعي لتكوين علاقات مع الآخرين. (لافي الزبن،2020، ص. 253).

5- الأهداف في الحياة (Purposes in life): الإحساس بوجود أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة له (بوعيشة،2014، ص. 76). وتتضمن، الشعور بمعنى الحياة في الحاضر والمستقبل، أما منخفضي جودة الحياة النفسية فهناك نقص بمعنى الحياة، أهداف قليلة، التوجه الذاتي، عدم القدرة على تحديد أهدافه، وليس لديه وجهة نظر أو معتقدات تضفي على حياته معنى.

6- تقبل الذات (Self-acceptance): الاتجاهات الموجبة نحو الذات، تقبل الظواهر المتعددة للذات بما تشمله من إيجابيات وسلبيات، أما الأشخاص منخفضي جودة الحياة النفسية يشعرون بعدم الرضا عن الذات، الشعور بخيبة الأمل نحو الحياة الماضية. (لافي الزبن،2020، ص 254).

وقد طورت **"رايف"** مقياسها المتعلقة بجودة الحياة النفسية عبر العديد من النسخ معتمدة على مجموعة من المؤشرات في قياس نسبة ارتفاع أو انخفاض مستوى جودة الحياة النفسية لدى الأفراد وهي كالآتي:

الجدول رقم () يمثل تصنيف **كارول رايف** للمرتفعين والمنخفضين في جودة الحياة النفسية **(2008 (Ryff & Singer,**

أبعاد جودة الحياة النفسية	**أعلى الدرجات**	**أدنى الدرجات**

تقبل الذات	امتلاك مواقف إيجابية اتجاه الذات؛ قبول الجوانب المتعددة من الشخصية بما في ذلك الصفات الجيدة والسيئة؛ الشعور بالإيجابية حول الحياة الماضية.	الشعور بعدم الرضا عن النفس؛ الشعور بخيبة الأمل بالنسبة لأحداث الحياة الماضية؛ الرغبة في أن يكون الفرد مختلفا عما كان عليه.
العلاقات الايجابية مع الآخرين	التمتع بالدفء والرضا، وعلاقات الثقة مع الآخرين؛ والشعور بالقلق على مصالح الآخرين، والقدرة على التعاطف القوي، المودة والألفة؛ وتبادل العلاقات الإنسانية.	وجود عدد قليل من المقربين، وعدم وجود علاقات وثيقة مع الآخرين. وجود صعوبة في تكوين علاقات جيدة، والشعور بالقلق إ ازء الآخرين؛ الشعور بالعزلة والإحباط في العلاقات الشخصية. عدم الاستعداد لتقديم تنازلات للحفاظ على العلاقات مع الآخرين.
النمو الشخصي	الشعور بالتطوير المستمر؛ ونمو الذات وتوسعها؛ الانفتاح على التجارب الجديدة. الإحساس بتحقيق الإمكانات؛ ووجود تحسن في النفس والسلوك على مر الزمن. التغيير في الطرق التي تعكس أكثر معرفة الذات وفعاليتها.	وجود شعور بالركود في الشخصية؛ الافتقار إلى الشعور بتحسين أو توسيع العمل؛ الشعور بالملل وعدم الاهتمام بالحياة؛ عدم القدرة على تطوير مواقف وسلوكيات جديدة.
الأهداف في الحياة	وجود أهداف في الحياة، والشعور بمعنى الحياة في الماضي والحاضر. يحمل الفرد معتقدات تعطي هدف للحياة؛ وله أهداف وغايات يعيش لأجلها.	يفتقر إلى الشعور بمعنى الحياة؛ ولديه عدد قليل من الأهداف. لا يرى غرضا من الحياة الماضية؛ لا يوجد لديه التوقعات أو المعتقدات التي تعطي معنى للحياة.

التحكم في البيئة	الشعور بالإتقان والكفاءة في إدارة البيئة؛ وسيطرته على مجموعة معقدة من الأنشطة الخارجية. الاستخدام الفعال للفرص المحيطة؛ والقدرة على اختيار أو إنشاء سياقات مناسبة للاحتياجات والقيم الشخصية.	لديه صعوبة في إدارة *الشؤون* اليومية؛ وغير قادر على تغيير أو تحسين السياقات المحيطة. يجهل الفرص المحيطة به؛ يفتقر إلى الشعور بالسيطرة على العالم الخارجي.
الاستقلالية	قادر على تحديد ذاته واستقلاليتها؛ قادر على مقاومة الضغوط وتنظيم السلوك من الداخل؛ تقييم الذات حسب المعايير الشخصية.	الشعور بالقلق إزاء توقعات وتقييمات الآخرين؛ والاعتماد على أحكام الآخرين لاتخاذ قرارات مهمة؛ التوافق مع الضغوط الاجتماعية بدلا التفكير والتصرف بطرق معينة.

هكذا ترى **"رايف"** أن جودة حياة الفرد تكمن في قدرته على مواجهة الأزمات التي تظهر في مراحل حياته المختلفة، وأن تطور مراحل الحياة هو الذي يحقق سعادته النفسية التي تعكس شعوره بجودة الحياة. (صليحة، وصباح،2020، ص. 120-121).

2.4. مكونات جودة الحياة النفسية:

اهتم علماء النفس بتحليل جودة الحياة النفسية وتحديد مظاهرها ومكوناتها على نحو كبير؛ وقد نظروا إليها من زاويتين:

- **زاوية نفسية وجدانية:** وتشمل مشاعر الأمن الطمأنينة، والارتياح والمتعة واللذة والفرح، والسرور والتي يشعر بها أي إنسان في مواقف السعادة والرضا.
- **زاوية عقلية معرفية:** وتشمل ما يدركه الإنسان بعقله من رضا، وما يجده أو يجنيه من نجاح، وما يحققه من توفيق، وما يحصل عليه من مساعدة ومعاونة، وحتى تسير الأمور وفق ما يتوقع أو يريد.

ومن ثم فإنه يتضح عدم وجود خلاف بين النظرتين لأن الإنسان يعبر بسلوكياته عن السعادة التي يشعر بها بوجدانه ويدركها بعقله، ولا نستطيع الفصل في سلوك السعادة بين ما هو وجداني وما هو عقلي.

هذا وقد اتفق علماء النفس الإيجابي إلى أن لجودة الحياة النفسية ثلاث مكونات أساسية هي:

1)- الرضا عن الحياة (المكون المعرفي لجودة الحياة النفسية): وقد يقابل بينه البعض وبين نوعية الحياة أو الرفاهية النفسية.

ويتمثل المكون المعرفي جودة الحياة النفسية حسب (فينهوفن، 1996) في:

- التقييم الذاتي الإيجابي لحياة الفرد.
- الحكم الذي بصدره الفرد بشكل متزن على حياته ومدى رضاه عنها.

2)-الوجدان الإيجابي: وهو المكون الانفعالي للسعادة بوصفها حالة انفعالية.

3)-الوجدان السلبي: أو ما يسمى (بالعناء النفسي – الانهاك النفسي). (عبد العال، ومصطفى،2013، ص .85).

2-5. النظريات المفسرة لجودة الحياة النفسية:

يزخر الأدب التربوي لعلم النفس الإيجابي بالعديد من النظريات التي حاولت أن تفسر وتؤسس لمفهوم جودة الحياة النفسية، وما ارتبط بها من محددات ومتغيرات جوهرية أحيانا وتابعة أحيانا أخرى، ويعد اختلاف التفسير وتعدده بالنسبة للمفهوم وترجمته الوجدانية والسلوكية أمرا لا بد منه، ذلك أن اختلاف وجهات النظر وتباينها مرده إلى اختلاف المعيارية وتفارتها بالنسبة لكل فريق دون غيره، كما يدل ذلك على مدى الأهمية البالغة التي يكتسيها موضوع جودة الحياة النفسية خاصة وعلم النفس الإيجابي عامة، على اعتبار أن الاختلاف في الشيء أصله جدية البحوث وتركيزها على تحديد أبسط المتغيرات وأدق التفاصيل المكونة لمفهومه، وفيما يلي استعراض لأهم تلك النظريات التي وردت في الأدب التربوي في هذا الشأن.

2.5.1..نظرية اللذة:Hedonic

تعتبر نظرية المتعة من النظريات الذاتية، التي ترى أن جودة الحياة النفسية قائمة على الشعور بالمتعة، وتؤكد على أن كل ما يؤدي إلى جودة الحياة النفسية يؤدي إلى المتعة (اللذة) في نهاية المطاف باعتبار المتعة هي غاية الفرد النهائية ومكمن سعادته.

ونجد أن الإنسان يسعى دائما إلى تحقيق ما يعتقد أنه سيوازي بين المتعة (اللذة) والألم، فيكون سلوكه بين الإقبال تارة والإدبار تارة أخرى، إذ يقبل على ما يجلب له لذة وسعادة ويدبر عن كل ما يعكر صفوه ومزاجه، ودليله في ذلك خبراته في الحياة وتجاربه مع الماضي، ولهذا تسمى هذه النظرية بنظرية المتعة، وتعد كتابات كل من سقراط و بورتاقوراس و أفلاطون من أهم الإسهامات التي كانت في هذه النظرية قديما، أما حديثا فهناك العديد من الدراسات في هذا المجال، ومن هذه الدراسات نجد دراسة "جيريمي بينثام" Jeremy Bentham من خلال عرضه لمبادئ الأخلاق والتشريع حيث بين أن الطبيعة البشرية وضعت تحت حكم سيدين لا ثالث لهما وهما الألم والمتعة (Martin, 2007:172) أي أن الإنسان يخضع لهذين النفسية تكمن في تحقيق أكبر قدر من المتعة على حساب الألم.(مسعودي،2015،ص.42)

إن المتتبع بدقة لأبعاد هذه النظرية وبوجهة موضوعية، سيعتقد اعتقادا جازما أنها قدمت تعريفا معقولا ومقبولا لماهية جودة الحياة النفسية، ذلك أن جودة الحياة النفسية ما هي في حقيقة الأمر إلا الحالة النفسية الجيدة التي يشعر بها الفرد و التي لا تتحقق إلا في وجود المتعة وغياب الألم ، وأبسط تصور لهذه النظرية هو ما قدمه "جيريمي بينثام" **Jeremy Bentham** لما اعتبر أن المزيد من السعادة يجعل الحياة أفضل وأحسن دائما وأن التعرض للألم يجعل الحياة أسوأ، وقد بين بنثام كيفية قياس هاتين التجربتين من خلال اعتبار كل منهما خبرتين مرتبطتين بالمدة **(Duration)** والحدة **(Intensity)** ويميل بنثام إلى التفكير في اللذة والألم على أنهما نوع من الإحساس، إذ هما المعياران الأساسيان للحكم على مدى تحقق السعادة من عدمها وما ينتج عنها من إحساس بجودة حياة نفسية وارتياح داخلي تظهر تبعاته على سلوكيات الفرد وتصرفاته.

ولكن من الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية هي أنه لا توجد متعة مشتركة بين كل الناس حيث أن لكل فرد خبرات مختلفة عن خبرات الآخرين قصد التمتع وبالتالي فإن المدة والحدة تختلف من شخص إلى أخر، ذلك أن لكل شخص تكوينه النفسي والمعرفي الذي ينتج عنه

الحكم على قيمة الأشياء ومدى أهميتها، كما أن هناك بعض الخبرات التي يتمنى صاحبها لو أنها تبقى مدة طويلة ومستمرة وبنفس الحدة كالمتعة الجنسية مثلا غير أن دوامها واستمرارها من ضروب الخيال ومبالغ المستحيل، إذ رغم حدتها وما تحققه من لذة لا يمكن أن تستمر لوقت طويل، لذلك فإن القول بقيمة جودة الحياة النفسية بناء على ما يتحقق من لذة وما ينتج عن تجنب للألم يبقى محل نظر وانتقاد، الأمر الذي دفع بالكثير إلى رفض هذا الاتجاه وانتقاده في العديد من النقاط، من تلك النقاط ما ذهب إليه "توماس كارليل"**Thomas Carlyle** حين وضع كل الملذات في الدرجة نفسها، دون مراعاة لطبيعتها ولا إلى كينونتها وما تحققه من مسرة ،وكمثال على ذلك وضع متعة الجنس في نفس الدرجة مع التقدير الجمالي؛ وفي محاولة منه لتصحيح المسار وتصويب للأفكار جاء "جيمس ميل" **J.Mill** ليستغل الفرصة ويسعى إلى تصنيف هذه المتع والتمييز بين العالي و الأدنى في الملذات، حيث أضاف محددا ثالثا لمحددات بنثام التي كانت تتمثل في المدة والحدة، وهو الجودة (**Quality**)، وهو يرى أن هناك العديد من الملذات أو ما يسميها بالأشياء الجيدة ويعتبرها وظائف نفعية كالخير والحب وغيرها....(Ruta, Camfield, Donaldson, 2007:399)(أورده، مسعودي،2015،ص 42)

ولكن ما يميز هذه الملذات عن بعضها هو أن واحدة ذات قيمة أكبر من غيرها، أي أعلى درجة منها وهذا بحكم طبيعتها، كالحب، الصداقة، وتحقيق الفرد للغايات النهائية التي يسعى إليها، في المقابل اعتبار المتع الجنسية مثلا أقل قيمة وبالتالي فان سألنا الذين عايشوا التجربتين فيكون حكمهم بالرجوع إلى ما تم ذكره وبالتالي اختيار المتعة الأكثر قيمة فهنا الاختيار يكون على أساس القيمة وليس المتعة التي تحققها (martin, 2007 :173) (أورده مسعودي،2015، ص43)

لقيت الفكرة التي طرحها جيمس معارضة شديدة على أساس أنه لا ينتمي إلى نظرية المتعة، فإذا كانت بعض الملذات أكثر قيمة أو أعلى درجة بطبيعتها هذا لا يدعو إلى المتعة لأنها لا تسمح للفرد أن يحدد ما هي الأشياء التي تجلب له المتعة من الأشياء التي لا تجلب له المتعة، وعموما تعد نظرية المتعة في تحديد جودة الحياة النفسية نظرة بسيطة غير متعمقة، إذ أنها تربط الحياة النفسية وقيمتها بأشياء غير ثابتة ولا مستقرة بين كل الأفراد، كما أن اللذة ومدى

تأثيرها في حياة الأشخاص تخضع لمحددات وسياقات مختلفة، إذ كثيرا ما يبدو شيئا محل لذة بالنسبة لفرد وهو في نفس الوقت محل ألم لشخص آخر، وكثيرا ما تكون الاعتبارات الدينية والخلقية هي التي تشكل جوهر الخلاف في اعتبار الملذات، فإذا كان الامتناع عن الكل والشرب طيلة اليوم سببا للألم في الثقافات الغربية، فهو عند المسلم سبب للذة والشعور بالسعادة والرضا عن النفس خاصة في شهر رمضان وبعض المناسبات الدينية والأيام التي يكون فيها الصوم تطوعا وعبادة، وبالتالي لا يمكن الحكم على قيمة الأشياء بمنظور واحد وأوحد.

2.5.2- نظرية الرغبة: (Desire)

تفترض نظريات الغاية أو نهاية المطاف أنه يمكن الحصول على جودة حياة نفسية عند التوصل إلى حالة معينة مثل تحقيق حاجة أو هدف كان مسطرا من قبل أو تم رصده في لحظة ما ، وحسب هذه النظرية أن هناك حاجات معينة سواء كانت موروثة أو مكتسبة يسعى الفرد إلى تحقيقها، وأن إشباع الحاجات يحقق السعادة التي هي جوهر الإحساس بجودة حياة نفسية ، في حين أن عدم استمرار إشباعها يسبب التعاسة والتشاؤم والشعوب بالإحباط وهي مثبطات جودة الحياة النفسية ، وقد يكون الشخص واعياً لهذه الحاجات، أو غير واع لها، وعلى النقيض من ذلك تعتمد نظرية الأهداف على فكرة وجود رغبات محددة يكون الفرد واعياً بها، بحيث يسعى شعورياً إلى تحقيق أهداف معينة ويشعر بالسعادة حينما يحقق أهدافه، خاصة الأهداف المهمة التي يكون لها قيمة في الثقافة التي يعيش فيها ويسعى دائما إلى التقيد بمعاييرها ومحدداتها.(صالح،2011، ص.806)

ومن أهم نظريات الرغبة نجد رغبة الحاضر وترتبط بأفضل ما يقدمه الفرد لتحقيق رغبته، ولقد نجحت هذه النظرية إلا أنها لاقت مشكلة مع المراهقين، فمثلا المراهق الذي يريد السهر خارج المنزل وأمه ترفض فانه يستعمل طرقا مختلفة ليبين رفضه لأوامر أمه فهي رغبته على أنها تصلح لوقت محدد وخاص، لأن المراهق يشعر في الوقت الذي يقوم فيه بما يريده بالسعادة والجودة حتى ولو كان مخطئا، وبالتالي إن نطاق نظرية جودة الحياة النفسية يجب

أن يكون شاملا مرتبطا بما هو مهم لجودة حياة الفرد وهو المستوى العام للرغبة في الرضا عن الحياة بشكل عام.

ويقترح في ملخص لهذه النظرية أنه كلما كانت الرغبة أكثر كلما كانت الحياة أفضل، ولكن ما قدمه "ديريك بارفيت" حول المدمن الذي أصبح يتعاطى المخدرات حرصا على تحقيق رغبته غير أن هذه الرغبة ستتحول إلى مشكلة تجعل الإحساس بالجودة والرفاهية أمرا مستحيلا، وبالتالي تحولت الرغبة من سبيل للإحساس بجودة حياة نفسية إلى مانع لها، لذلك يشترط في نظرية الرغبة اقترانها بالمعرفة والإحاطة بالشيء قبل الإقبال عليه، وكما يكون الاطلاع على الخيارات المتاحة والعلم بها أمرا لا بد منه لتحديد الرغبة من عدمها، ومثال ذلك الكاهن الذي عاش طول حياته في الدير وخير بين ثلاث اختيارات وهي البقاء كاهنا أو العمل طباخا والرحيل عن الدير فالأكيد أنه سيختار بقائه كاهنا لأنه لا يعرف حقيقة الاختيارين الآخرين وبالتالي فان الرغبة يجب أن تكون قائمة على معرفة حقائق ما نرغب فيه، ومعرفة حقيقة الرغبة التي نريدها يجعل ما نقوم به واقعيا و بالتالي فإن نظرية الرغبة قائمة على المعرفة.

2.5.3- نظرية من القمة إلى القاع ومن القاع إلى القمة:

تمثل جودة الحياة النفسية ببساطة مجموعة احساسات إيجابية صغيرة في نظرية من "القمة إلى القاع " وطبقاً لهذا المفهوم حينما يحكم الفرد على حياته النفسية بأنها جيدة فإنه يعبر عن وجهة نظر مشرقة ونظرة متفائلة لتراكم الخبرات الإيجابية في حياته أي أن جودة الحياة هي مجرد تجمع لحظات سعيدة، وعلى النقيض من ذلك هناك نظرية من "القاع إلى القمة" التي تشير إلى أن الملامح العامة للشخصية تؤثر على طريقة تفاعل الفرد مع الأحداث، فسمات الشخصية تجعل الناس يعيشون خبرات الحياة بطريقة إيجابية، ومن سمات الشخصية المرتبطة بجودة الحياة النفسية على سبيل المثال (الثقة - الاتساق الانفعالي - وجهة الضبط الداخلي - وتقدير الذات العالي)

فهذه النظرية نفترض أن التفاعلات اللحظية بين الفرد والعالم، أي أن الفرد يستمتع بالأشياء لأنه سعيد، وليس العكس. (مؤمن،2004، ص. 419).

2.5.4 نظرية قائمة الأهداف: (Objective list)

تعتبر هذه النظرية من النظريات الموضوعية، حيث يعرف مثلا "ارنسون" **Arneson (1999)** جودة الحياة النفسية من خلال هذه النظرية على أنها تحقيق أو انجاز أشياء جيدة ومحددة.

وتقوم على أساس العناصر المكونة لجودة الحياة النفسية والتي لا تتمثل في المتعة أو الرغبة، إذ هناك الكثير من الأمور التي تجعل الفرد يشعر بجودة حياة نفسية إلا أن تلك الأشياء لا علاقة لها باللذة أو الرغبة من قبيل ذلك مثلا المعرفة والصداقة والأخوة والمحبة، وهي معاني إنسانية مجردة لكنها تبعث على الإحساس بجودة حياة نفسية، لذلك فإن هذه النظرية تقوم على الأهداف ومدى أهميتها بالنسبة للفرد وفي هذا السياق يمكننا أن نطرح السؤال الاتي: ماذا يجب أن يكون في القائمة؟ وللإجابة عن هذا السؤال يمكننا أن ننطلق من تصور أرسطو لهذه الفكرة، إذ يقول" نأخذ ما يحقق الاكتفاء الذاتي لجعل الحياة جديرة بالاختيار ولا تفتقر إلى أي شيء"

فالفرد يفكر في سعادته وتحقيق جودة حياته ولكن الجدارة في اختيار ما له قيمة، بطريقة أخرى فإذا ادعينا أن جودة الحياة النفسية تتكون من الصداقة والسرور فقط فهنا يتضح أن القائمة المحددة لجودة الحياة النفسية غير مرضية، لأنه يمكن أن تثبت أن المتعة تجعل حياة الأفراد أفضل. (مسعودي،2015، ص.64)

2.5.5- نظريات النشاط:

على عكس نظرية الغاية تفترض نظرية النشاط أن السعادة ما هي إلا إحدى نتائج النشاط، أو أداء السلوك أكثر من الوصول على نقطة النهاية، فمثلاً قد يجعل نشاط رسم لوحة فنية الفرد أكثر إحساسا بجودة حياة نفسية وسعادة مما يجلبها الانتهاء من رسمها، وعلى أي حال يمكن الجمع بين الفكرتين. وربما تكون أكثر المقولات النظرية التي تربط الأنشطة بجودة الحياة النفسية هي نظرية التدفق "Theory of Flow" التي ترى بأن الأنشطة تكون أكثر إقناعا حينما يتماشى التحدي مع مستوى مهارة الفرد، فإذا كان النشاط سهلاً للغاية سينتج الملل، وإذا كان شديد الصعوبة ستكون النتيجة هي الشعور بالقلق، أما حين يندمج الفرد في نشاط يتطلب تركيزا شديدا وتكون التحديات والمهارات المطلوبة لأداء المهمة متساوية تماماً تنتج عن ذلك خبرة متدفقة ممتعة. (مؤمن،2004، ص ص.418-419)

وخلاصة القول أنه مهما تعددت وجهات النظر واختلفت في تحديد مرجعية الإحساس بجودة الحياة النفسية فإنه من الواضح من خلال عرض النظريات السابقة أنه على الرغم من اختلاف هذه النظريات وتباينها في تفسير جودة الحياة النفسية والإحساس بالسعادة إلا أنها يمكن أن نقول أن هذه النظريات تكمل بعضها البعض، وكمثال على ذلك فإن الطالب يشعر بجودة حياة نفسية عند الوصول إلى النجاح وهذا ما تعتقده "نظرية الغاية" ؛ في حين يكون الإحساس بجودة حياة نفسية أكبر لو سبق هذا النجاح برسوب أو فشل مما يعني أننا أمام "نظرية اللذة والألم" ؛ وقد يكون لجهده المستمر أثناء العام الدراسي أيضاً سببا في إحساسه بالسعادة والجودة والرفاهية وذلك على رأي "نظرية النشاط"؛ كما نجاح الطالب في الامتحانات التي يجريها أساتذته خلال العام الدراسي تجعله أكثر إحساسا بجودة حياة نفسية وهنا نجد أنفسنا أمام" نظرية من القمة إلى القاع".(مؤمن،2004، ص ص.418 ، 420).

خلاصة:

يعد موضوع البحث في جودة الحياة النفسية وما يقابلها من مفاهيم ذات المعنى المشترك من بين أهم الدراسات في مجال علم النفس الايجابي الذي يهتم بالجانب الايجابي للفرد ودراسة المشاعر الايجابية ومكامن القوة، وقد ركز علم النفس الايجابي على دراسة جودة الحياة عامة وجودة الحياة النفسية خاصة، ولكن بمسميات مختلفة ومتعددة، منها الرفاهية النفسية، الارتياح النفسي، السعادة النفسية، حسن الحال، طيب الحال، التدفق النفسي وغيرها من المصطلحات الدالة على المشاعر الإيجابية، كما كانت هناك العديد من التطورات والدراسات على مستوى هذا المفهوم والتي أوردها مسعودي(2015) وهي على هذا النحو:

بدأت الدراسات الأولى في الستينيات مع "برادبورن" **Bradburn** و"كانتريل" **Cantril** "وويلسن" **Wilson** سنة 1967.

أما الموجة الثانية فقد كانت في السبعينيات من خلال أعمال "اندروز" Andrews و"وايت" **White** سنة 1976 و"كامبل" **Campbell** وآخرين وهم الذين حصروا نظرية جودة الحياة النفسية في موضوع التكيف **(Blore, 2008:75)** ثم نجد دراسات كل من "لاوتون" **lawtan** حول خبرات الكمال .

أما البداية الحقيقية للدراسات المتعلقة بجودة الحياة النفسية فقد كانت خلال الثمانيات وبالضبط في سنة 1984 حيث قام "فينهوفن" **veenhoven** بجمع نتائج 121 دراسة في 32 دولة، إذ يعتبر أكبر جامع للمعطيات حول هذا الموضوع، وحدد في مقاله مفهوم وكيفية قياس جودة الحياة النفسية وقدم نموذجه الخاص في هذا الشأن، وقد ركز على المحددات التي يمكن التغيير فيها من طرف الفرد أو الجماعة من خلال عبارة: "خلق سعادة أكبر لأكبر عدد من الأفراد" أما مع بدايات التسعينيات فقد نشرت مئات المقالات حول هذا الموضوع بحيث توضح أكثر مفهوم جودة الحياة النفسية وأجريت العديد من الدراسات الميدانية مثل الدراسات المسحية التي تقوم بها المنظمة العالمية للصحة **(WHO)** حول جودة الحياة.

ومن بين العلماء الذين كتبوا في هذا الموضوع في التسعينيات نجد مثلا "دينر" **(Diener, 1995)** و"ميرزا" **(Myers, 1996)** حيث أكدا على المتابعة العلمية لجودة الحياة وأن أفضل المؤشرات لجودة الحياة تتجسد في خصائص الشخصية والعلاقة الحميمية والارتباطات الدينية.

ونجد كذلك "أراجيل" **Argyle**في مقال "تأثيرات المتغيرات المحيطية في السعادة "إذ ركز على دراسة العوامل الخارجية (الموضوعية) مثل العمل والزواج والعلاقة الاجتماعية والانتماء إلى الطبقة الاجتماعية والنشاطات والأحداث في الحياة.

أما "فينكير" **Finkenauer** و "بومست" **Baumeister** فقد درسا سنة1991 العوامل الداخلية والأهداف الشخصية والأوهام الايجابية **(Illusions Positives)**، حيث أن هذه النقطة الأخيرة تكتسي أهمية أكبر بالنسبة إلى جودة الحياة.

وفي الأخير أكدا أن جودة الحياة النفسية تقوم على التكيف وأن الفرد يعود إلى نقطة أساسية أسموهاStatuquo .

وما يلاحظ أن الدراسات في هذا الموضوع تزايدت وأصبحت تشمل العديد من وجهات النظر حولها، بالإضافة إلى مقاييسه والتي من أهمها مقياس جودة الحياة النفسية لـ "كومينز" Comminsوهو مؤشر عالمي، والذي أضيف له بعض البنود الجديدة منها بعد التدين الذي أضافه تيليوين أصبح يعتمد كمؤشر على جودة الحياة.

وأصبحت هناك بنوك خاصة بمعطيات حول جودة الحياة التي تغذي بمعطيات جديدة عبر الدراسات المسحية التي تجرى عبر فترات زمنية متقاربة وفي المناطق مختلفة من العالم ومن بينها تمت في الجزائر حيث يقوم مخبر العمليات التربوية والسياق الاجتماعي بدراسات مسحية التي تشمل المناطق الثلاث من الجزائر (الصحراء، الوسط والشمال) والتي تعتبر بنك معطيات حول جودة الحياة في الجزائر.

ومهما اختلفت الدراسات حول تحديد أبعاد جودة الحياة وأي الأبعاد الأكثر تأثيرا في تحديد مستوى شعور الفرد بالسعادة والراحة فإن ذلك مؤشر كاف لأن نقول أن أهمية الشعور بالارتياح والتمتع بجودة حياة النفسية وما يرافقها من سعادة ورفاهية وحسن حال هي كلها عوامل ضرورية وحساسة للعيش السعيد والشعور بالأمان، وهو الأمر الذي يؤدي إلى الاستقرار النفسي ويمنح الشخص طاقة إيجابية تساعده على العيش وفق ضوابط العقل الجمعي ومعايير الحياة الاجتماعية القائمة على حسن المعاشرة والتعايش في إطار أولوية المصلحة العامة واحترام الآخر، ذلك أن الاحساس بالتوافق النفسي الداخلي والذي يظهر من خلال التوافق مع العالم الخارجي هو أساس الحكم على وجود جودة حياة نفسية من عدمها.

الفصل الثالث

جودة الحياة المدرسية

1-تمهيد

2-مفهوم جودة الحياة المدرسية

3-أبعاد جودة الحياة المدرسية

4-أهمية دراسة جودة الحياة المدرسية

5- خلاصة

تمهيد:

يختص هذا الفصل بدراسة مفهوم جودة الحياة المدرسية في الوسط المدرسي ضمن التعديلات الأخيرة للنصوص التشريعية وما عرفته المدرسة الجزائرية من تغيرات على مستوى النظرة إلى الأستاذ باعتباره أهم مدخل لنجاح العملية التعليمية التّعلمية خاصة والتربوية عامة، إذ لا يمكن بأي حال من الأحوال تحقيق الارتقاء التربوي وبلوغ الغايات والمرامي في غياب كفاءة الأستاذ وقدرته على تحقيق الأفضل دائما عن طريق التخطيط المسبق والتقويم المستمر والبناء، كما لا يمكن بأي من الأحوال بلوغ ما يمكن بلوغه في إعداد أستاذ بتلك المواصفات في غياب استراتيجية تكوينية واضحة المعالم تراعي فيها قدرات المعلم واحتياجاته، وبنية أساسا على الاستجابة لمتطلبات العولمة والعصرنة القائمة على دراسة كل الظروف البيئية والاجتماعية المحيطة بالأستاذ، سواء كانت ظروف مادية أو معنوية، لذلك فإن شعور الأستاذ بجودة حياة مدرسية وعمله في ظروف حسنة ومقبولة يعد نقطة الانطلاق لتحقيق الغايات والأهداف؛ وهذا ما سيتم تفصيله خلال هذا الفصل بالتطريق إلى مفاهيم جودة الحياة المدرسية وأبعادها، ومرجعيتها التربوية والنفسية.

1-مفهوم جودة الحياة المدرسية:

إن الحديث عن جودة الحياة المدرسية لا يمكن أن يكون دون الحديث جودة الحياة الوظيفية بصفة عامة، على اعتبار أن المدرسة وما لها من خصوصيات هي في حقيقة الحال مؤسسة عمل، والعاملون فيها يخضعون لنفس التشريعات والقوانين التي تحكم بقية المؤسسات النظامية الأخرى مع بقاء بعض الخصوصية التي تميزها التشريعات التي تضبطها.

وعليه فإن الحديث عن جودة الحياة الوظيفية هو مرتبط أساسا بتحليل احتياجات العاملين وتحسين بيئة العمل، بما يضمن تحقيق مخرجات وأهداف النظام المؤسساتي، وللتوضيح أكثر آثر الباحث ذكر بعض التعريفات التي جاء بها الأدب التربوي في مجال جودة الحياة الوظيفية وهي كالآتي:

-تعريف راضي (2008): توافر العناصر الأساسية المؤثرة في بناء التصورات الإيجابية لدى العاملين نحو متغيرات البيئة التنظيمية وتقاس من خلال الرضا والوظيفي، والضمان

الوظيفي والالتزام التنظيمي والاستقلالية، ومشاركة العاملين في اتخاذ القرارات والقدرة على تحقيق الأداء. (راضي،2008، ص64)

- تعريف جاد الرب (2008): فلسفة الإدارة التي تؤكد كرامة الموظفين، وتطور التغيرات في ثقافة المؤسسة وتحسين الجوانب المعنوية والجسمانية للعاملين عن طريق إتاحة فرص النمو والتطوير (جاد الرب،2008، ص7).

تعريف علام (2012): جودة الحياة بالنسبة للمعلم هي مدى شعوره بالرضا والسعادة أثناء أدائه لعمله، وشعوره بالمسؤولية الاجتماعية والتحكم الذاتي والفعال في حياته وبيئته، وإشباع حاجاته النفسية بطرق فعالة مسؤولة، وقدرته على حل مشكلاته مع ارتفاع مستويات الدافعية الداخلية والقدرة على اتخاذ القرارات، وذلك نتيجة لتفاعل المعلم مع البيئة المدرسية التعليمية الجيدة، التي يشعر فيها بالأمن النفسي وامكانية النجاح والإدارة الحكيمة وعلاقات تتسم بالجودة، ويشعر بمساندة الإدارة والزملاء (علام ،2012م،ص 244).

- تعريف عبد الرحمان ماجدة محسن (2013): هي من المفاهيم المتعددة الأبعاد والتي شملت تحسين بيئة العمل، وتوفير ظروف العمل المعنوية، وعدالة نظام الأجور والمكافآت، والمشاركة في اتخاذ القرارات، فضلا عن جماعات العمل وفرق العمل، والذي بدوره يؤدي إلى تحسين الوضع التنافسي للمنظمة. (عبد الرحمن،2013، ص42).

-تعريف عفاف حيران (2014): الدرجة التي يكون فيها الموظف في حالة من الاستقرار والتغير في نفس الوقت بحيث يكون في بيئة آمنة وصحية، وظروف عمل معنوية جيدة، وذلك من خلال تماسكه مع جماعة العمل، وتكون علاقته جيدة مع المرؤوسين بأسلوب إشراف متميز ومرن، ويتمتع بأجر ومكافآت مناسبة تدعم العمل بشكل جيد، كما يتمتع بالاستقرار والتميز ومواكبة التغيرات بنظرة إبداعية (عفاف،2014، ص9).

-تعريف البربري مروان حسن (2016): بيئة العمل التي تتوافر فيها العوامل المادية والمعنوية بمختلف أبعادها بشكل جيد، مما ينعكس ذلك إيجابا على الموظف فيشعر بالرضا والأمان الوظيفي، فيبذل أقصى جهد ممكن في خدمة المؤسسة. (البربري،2016، ص19).

– عرفها الدحدوح (2015): على النحو التالي: هي مجموعة من الأنظمة والعوامل المرتبطة بتحسين وتطوير الجوانب الخاصة بالمعلم والتي من شأنها أن تؤثر على طبيعة العمل، وتنعكس على أدائها (الدحدوح،2015، ص 7).

- تعريف البردويل (2018): جودة الحياة الوظيفية (في الوسط المدرسي) تتعلق برفاهية الموظفين التي ترتبط بالرضا عن تأمين مجموعة الاحتياجات الإنسانية (الأمان الوظيفي، والصحي، والاحتياجات الاقتصادية والعائلية والاجتماعية، وحاجات تقدير الذات، واحتياجات الإدراك، والاحتياجات المعرفية والاحتياجات الجمالية) نتيجة المشاركة في العمل، إذ ترتبط جودة الحياة الوظيفية بأداء العاملين وإنتاجيتهم وولائهم الوظيفي (Nguyen,2012,p90). Nguyen(ورد في البردويل،2018،ص 15).

مما سبق يمكن أن نستخلص أن جودة الحياة المدرسية هي نهج ونظرية متكاملة تقوم على مقاربة تهدف إلى تحسين الكفاءات البشرية وتطويرها بما يخدم تحقيق أهداف المؤسسة ومخرجاتها، وهي مفهوم مرتبط أساسا بكل السياسات والمرجعيات الفكرية النظرية والممارسات التطبيقية المهتمة بالموارد البشرية، والتي تدعو إلى زيادة الانتماء للمؤسسة ومن ثمة تحسين القدرات والرغبة في العمل، وبالتالي تطوير الأداء وتحسينه بما يخدم الصالح العام ومخرجات العملية التي تقوم عليها المؤسسة المعنية، وإذا كان الحديث هنا عن جودة الحياة المدرسية فإنها تهدف بالضرورة إلى زيادة انتماء المعلم إلى المدرسة وإحساسه بمدى المسؤولية الملقاة على عاتقه، من أجل تحقيق أهداف وغايات المدرسة والمتمثلة أساسا في تكوين المواطن الصالح، وهذا ما ورد في السياسة العامة للمنظومة التربوية الجزائرية، وما جاء به القانون التوجيهي للتربية الوطنية(04/08 المؤرخ في 23 يناير 2008)، وما نصت عليه صراحة المادة الثانية منه المتعلقة برسالة المدرسة الجزائرية، والتي جاء فيها " تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه متفتح على الحضارة العالمية. وبهذه الصفة تسعى التربية إلى تحقيق الغايات والمرامي الآتية

- ✓ تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة .
- ✓ ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا التاريخي والجغرافي والديني والثقافي.
- ✓ تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية .
- ✓ ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون.
- ✓ تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية
- ✓ إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية متفتح على العالمية والرقي والمعاصرة بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة على الخصوص بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعي"(القانون التوجيهي08/04).

الملاحظ من خلال ما جاء في نص المادة الثانية من القانون التوجيهي للتربية الوطنية أن مهمة تكوين مواطن الغد هي مهمة صعبة ومعقدة، تحتاج إلى كفاءات مهنية وصفات شخصية ومقومات فكرية وخصال إنسانية في غاية الأهمية من أجل التكفل الناجح والصالح بإعداد الأطفال وتكوينهم من مختلف جوانب شخصيتهم ليكونوا أدوات فعالة في بناء المستقبل والتأسيس لمجتمع العدالة والتنمية والازدهار، ولا يمكن حصول تلك الصفات والخصال الفكرية والمقومات المهنية لدى الأستاذ ما لم تكن ظروفه المادية والاجتماعية حسنة ومقبولة تضمن له العيش الكريم وتجعله يؤدي مهامه بعيدا عن كل ضغوط الحياة ومسببات الفشل، ويشعر بالرضا عن نفسه وعن الظروف الاجتماعية المحيطة به وما تعلق بها من جوانب يراها مهمة في حياته، مما يجعله يعمل في أريحية ويسعى إلى تجديد أساليبه التدريسية وطرق

معاملته للمتعلمين، فيكون بذلك محققا لرسالته النبيلة التي يكون فيها على دراية بما يجب أن يقوم بها، لا مجرد موظف يتقاضى أجرة معينة نهاية الشهر.

2- أبعاد جودة الحياة المدرسية:

أشار **البردويل (2018)** إلى أن مفهوم جودة الحياة يتغير بتغير الزمن، وبتغير حالة الفرد النفسية والعمرية التي يمر بها، فالسعادة تحمل معاني متعددة للفرد في المواقف المختلفة فالمريض يرى السعادة في الصحة، والفقير يدرك السعادة في المال، وهكذا تتغير المفاهيم مع تغير الظروف المحيطة بالفرد (ص 02)، وتقِّيم جودة الحياة المدرسية مستوى الخدمات المادية والمعنوية التي تقدم للفرد، ومدى قدرتها على إشباع حاجاته الأساسية، وتوقعاته المستقبلية وذلك في صورة المؤشرات الذاتية والموضوعية، وفي سياق الإطار الثقافي والقيمي الذي يعيش فيه، وانعكاس ذلك على حالته الصحية والنفسية وعلاقاته الاجتماعية وتوافقه مع البيئة المحيطة به (أنور، وآخرون ،2010، 491).

إن الاهتمام بجودة الحياة بصفة عامة وجودة الحياة المدرسية بصفة خاصة لا يمكن أن يكون دون الاهتمام بتحديد أبعادها ومكوناتها، ذلك أن تحديد تلك الأبعاد هو جوهر الاهتمام بها وأساس دراستها، ومما لا شك فيه أن الاختلاف حول تحديد تلك الأبعاد هو الأصل على اعتبار أن الاختلاف حول الشيء دليل تعقيده ومدى أهمية، فيكون الاختلاف على بعد تارة والاتفاق على بعد تارة أخرى، وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على مجموعة من الدراسات السابقة والمراجع ذات الصلة في تحديد أبعاد جودة الحياة المدرسية، مع ضرورة الإشارة إلى أن هناك اختلافا في تسمية جودة الحياة المدرسية، ويعود هذا الاختلاف أساسا إلى الاختلاف في النظرة إليها من جهة، واختلاف البيئة وطبيعة النظام التربوي من جهة أخرى، فهي في دول المشرق العربي ومصر تنعت بجودة الحياة الوظيفية، في حين تسمى بجودة الحياة المدرسية في دول المغرب العربي، لكن مما تجدر الإشارة إليه أن الاختلاف لا يعد جوهريا متعلقا بمكوناتها بقدر ما هو اختلاف في التسمية لا غير.

وقبل التطرق لأبعاد جودة الحياة المدرسية حسب ما جاء في هذه الدراسة فقد آثر الباحث عرض آراء الباحثين والعلماء حول أبعاد جودة حياة العمل عامة ووجهات نظرهم المختلفة، وقد تمثلت معظم هذه الآراء فيما يلي:

يرى (والتن،1973) (Walton)(أورده، البياري،2018،ص30) أنه يمكن صياغة تعريف موسع لجودة حياة العمل يشتمل على ثمانية أبعاد، وذلك على النحو التالي:

1- التكامل الاجتماعي في بيئة العمل ويشتمل على ممارسة العمل بحرية ومساواة دون إجحاف، وتوفر مجموعات عمل موجهة ذاتياً وتدعيم العلاقات فيما بين الأفراد بكافة الوحدات الإدارية.

2- الشرعية في بيئة عمل المنظمة ويتضمن حقوق الأفراد والحفاظ على أسرارهم مع حريتهم على التعبير والكلام، هذا إلى جانب المعاملة العادلة لجميع العاملين.

3- توفر ظروف العمل الآمنة والصحية.

4- الاستفادة العظمى والسريعة من الإمكانات والقدرات البشرية المتاحة، وهذا يتضمن تدعيم الاستقلالية لدى الأفراد، تعمل على توفير المهارات المتعددة المطلوبة للعمل، والمعارف والمعلومات، المهام ذات التحدي والمشاركة في التخطيط.

5- التفويض المناسب والعادل.

6- العلاقة الاجتماعية للعمل ويجب أن يؤدى التوظيف والعمل بالمنظمة بشكل مفيد اجتماعياً.

7- إتاحة الفرص المستقبلية للتحسين المستمر والأمن ويحتوي ذلك على تنمية مهارات العاملين، وتهيئة الفرصة لاستخدام المعرفة والمهارات الجديدة، وتوفير فرص الترقية بالإضافة إلى الاطمئنان على الدخل والأمن الوظيفي.

8- العمل والمدى الكلى المسموح به للموظفين حيث يجب السعي لتحقيق التوازن فى العلاقات ما بين العمل وعدم العمل وآثار ذلك والحياة العائلية وعلاقتها بين العمل.

كما يرى (Nadler & Lawler, 1983) (أورده، نورالدين،2019، ص ص 51، 52) أن جودة حياة العمل تتمثل في وجود بيئة عمل ممتازة بالنسبة للعامل، بالإضافة إلى تحقيق مركز اقتصادي قوى بالنسبة للمنظمة.

ومن ثم فإن العوامل الحاكمة لجودة حياة العمل هي:

1. شعور الموظف بالأمن.
2. نظام عادل للمكافآت.
3. الاتصال المفتوح.
4. الجهود العديدة التي تركز على إثراء الوظيفة.
5. المشاركة فى تصميم الوظيفة.
6. تحسين نظام العمل الجماعي والتقليل من الضغوط المهنية.

ويرى جاد الرب (2009) أن أبعاد جودة حياة العمل تتمثل كما يأتي:

- ✓ إتاحة الظروف الملائمة لتحسين الإنتاجية وزيادة الكفاءة.
- ✓ مشاركة النقابات العمالية لإدارة المنظمة وتحسين ظروف العاملين.
- ✓ إعادة تصميم وإثراء الوظائف لتتماشى مع طموحات ومهارات العاملين.
- ✓ المشاركة الفعلية بمفهومها الواسع لاتخاذ القرارات الإدارة الذاتية، العوائد، الملكية.
- ✓ إتاحة فرص الترقي والتقدم الوظيفي من خلال عمليات التعليم والتَّعلم والتدريب.
- ✓ العدالة الاجتماعية والحفاظ على كرامة العاملين وخصوصياتهم. (جاد الرب،2009، ص ص 313، 334)

في حين حددت إيمان عبد الفتاح (2011) أبعاد جودة حياة العمل في أنها: خصائص العمل المعنوية، خصائص الوظيفة، عدالة نظم الأجور والمكافآت، جماعة العمل، القيادة الإدارية والإشراف الفعال، والمشاركة في اتخاذ القرارات (إيمان، 2011، ص 201)

أما العنزي والفضل (2007) فقد حددا أبعاد جودة حياة العمل في الأبعاد التالية (ديمقراطية الإدارة، مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات، ظروف عمل إنسانية، تعزيز التعاون وتشجيع التآلف والمودة، تحقيق العدالة في الأجور والمكافآت، توفير السلامة والأمان للعاملين) (العنزي والفضل 2007، ص ص 77، 80).

وحصر أبو حميد (2017، ص 16) أبعاد جودة حياة العمل في خمسة أبعاد هي (الاستقرار والأمان الوظيفي، التوازن بين العمل والحياة، النمط القيادي والاشرافي، التقدم والرقي الوظيفي، الأمن والسلامة والصحة).

ومن خلال استعراض أهم ما جاءت به بعض الدراسات السابقة حول جودة الحياة المدرسية فإنه يمكن القول أن هذه الأخيرة هي من المفاهيم التي تخضع للسياقات المختلفة، الثقافية منها والاجتماعية والمؤسساتية وغيرها، ذلك أن مفهوم جودة الحياة المدرسية وما تتضمنه من معطيات وأبعاد ومؤشرات يخضع لطبيعة النظام التربوي وما يقوم عليه من أسس ثقافية وقيمية ومعرفية ، كما يخضع لفلسفة كل مجتمع ونظرته للتربية بصفة عامة ودور المعلم فيها بصفة خاصة، وعليه فقد توصل الباحث إلى تحديد مجموعة من المعايير التي يرى أنها تتدخل في تحديد جودة الحياة المدرسية ومضمونها وهي تتمثل فيما يلي:

2.1- العلاقات الإنسانية:

ويقصد بالعلاقات الإنسانية الأساليب والوسائل التي يمكن بوساطتها استثارة دافعية النّاس وحفزهم على مزيد من العمل المثمر المنتج. وهكذا تركز العلاقات الإنسانية على الأفراد كأشخاص أكثر من تركيزها على الجوانب الاقتصادية أو المادية كما أنها تهتم بالعلاقات التنظيمية ومدى توفر المناخ الاجتماعي في المؤسسة. (عطوى،2014، ص 109).

تؤدي العلاقات الإنسانية دورا مهما في الإدارة لأنها من الأدوات الرئيسية في التوجيه، وهي تعتمد على طبيعة السلوك الإداري في تقدير كل موظف، وتنمية مواهبه وامكاناته وخبراته واعتباره قيمة عليا في حد ذاته، وهو سلوك يقوم على الاحترام المتبادل بين المديرين والمعلمين بما يحقق التفاهم والشعور بالانتماء للمدرسة، ويتوقف نجاح المدير في العلاقات

الإنسانية على مدى قدرته على كسب واحترام مرؤوسيه بما يتطلب منه أن يكون قدوة حسنة ومثال أعلى لهم، على توجيههم وتصويب أخطائهم وحسن التعامل معهم. (ناشد،1997، ص 246)

وبهذا يتبلور مفهوم العلاقات الإنسانية في الاهتمام بالعنصر البشري وتوفير أفضل مناخ إنساني لإعداد العنصر البشري، واستخراج أفضل الطاقات البشرية من خلال التركيز على الاهتمام بالأفراد أكثر من التركيز على الجوانب المالية، وتوفير مناخ يسوده التفاهم والمودة والثقة والتعاون. (سماح السيد،2018، ص 247).

ونظرا للأهمية البالغة للعلاقات الإنسانية في الفكر الإداري وعلم المناج منت فقد نشأت مدرسة خاصة اهتمت بالجانب الشعوري والسلوك الإنساني، عرفت بمدرسة العلاقات الإنسانية، وهي تسعى إلى استثارة النشاط بالعناية بالوجدان(المشاعر، العواطف، الألفة، الاتزان المزاجي، البشاشة، المواطنة، الحس المدني، الإقبال على الغير والتضامن معه، التطوع،...) ووضع الشخص المناسب في المكان المناسب الرامي إلى توافق منصب العمل مع طبيعة الفرد ومزاجه وقدراته ومؤهلاته، ومراعاة الفروق الفردية بين العاملين، والعوامل البيئية الداخلية والخارجية التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على الموظفين.

وتقوم العلاقات الإنسانية على مجموعة من المبادئ حددها (تروزين،2012) "فيما يلي:

- اعتبار أي عمل أو مشروع عملا إنسانيا يحيا بالنّاس ومن أجلهم.
- التعاون المتين بين الفرد ومؤسسة العمل والحرص على تحسين علاقاتهما.
- الاهتمام بالجوانب الرسمية واللا رسمية للتنظيم (التفطن إلى قيادة الظل التي قد تنشأ بمؤسسة التربية والتعليم)
- مراعاة النواحي النفسية والاجتماعية في السلوك التنظيمي.
- الاهتمام بالروح المعنوية للمستخدمين.
- إشباع حاجات المستخدمين النفسية والاجتماعية والاقتصادية والإنسانية طالما كانت مشروعة.
- اعتماد نمط القيادة الديمقراطية.

- الإفادة من مزايا ديناميكية الجماعات." (تروزين،2012، ص 40).

وقد نشأت مدرسة العلاقات الإنسانية بفضل التجارب التي كانت على المؤسسات الصناعية بين سنة 1924وسنة 1932 في الولايات المتحدة الأمريكية، من أجل دراسة العلاقات الإنتاجية بين العمال والمشاكل التنظيمية التي تحدث داخل المؤسسات، كما أنها جاءت للرد على الفكر الإداري لفديريك تايلور، باعتباره الداعي إلى تبني المبدأ الوحيد في مجال التحفيز، والقائم على اعتبار المال هو المحفز الوحيد للعمال، وهو المبدأ الذي يهمل العوامل النفسية والاجتماعية والبيئية، ويتغافل عن تصادم مصالح الإدارة مع مصالح العمال والمستخدمين، في حين تقوم أسس العلاقات الإنسانية على الإيمان العميق بقيمة الفرد وذاتيته، ومدى أهمية التضامن بين أفراد المنظمة ومنتسبيها، ومبدأ التشاركية في التسيير وتحقيق الأهداف، ويعتبر جورج ألتون مايو (1880-1949) من رواد مدرسة العلاقات الإنسانية والذي أكي في مؤلفاته على أن الحاجات الاجتماعية للعمال أهم من حاجاتهم الاقتصادية مع الإقرار بالأهمية البالغة لهذه الأخيرة.

فالعلاقات الإنسانية عامل مهم في الإدارة "فالقدرة على العمل مع الآخرين بطريقة بناءة هي سمة من السمات المهمة التي يجب أن تتميز بها شخصية الإداري، وعليه فقد أكدت الاتجاهات الحديثة للعلاقات الإنسانية الفعالة أن تحقيق أهدافها يمكن أن يتم من خلال زيادة مشاركة الأفراد في اتخاذ القرارات، وتبصيرهم بحقوقهم وواجباتهم داخل المدرسة، ويمكنهم من إشباع حاجاتهم الاقتصادية والنفسية والاجتماعية، واحترام مشاعرهم وأحاسيسهم ثم تحقيق مستويات أداء عالية، والتي بدورها تمنح المعلمين حياة وظيفية مستقرة ومطمئنة".(سماح السيد،2018،ص 247).

ورغم أن معظم الباحثين يرجعون الاهتمام بالعلاقات الإنسانية إلى رواد مدرسة العلاقات الإنسانية في فكر المناج منت الحديث من أمثال جورج ألتون مايو، وكيرت ليفين (1890-1947) وغيرهم، إلا أن المتتبع للمنهج الإسلامي في مجال التعامل مع الآخر يكتشف أن الفكر الإسلامي والمرجعية الدينية للمجتمع الإسلامي تشيد بالعلاقات الإنسانية وتدعو إليها، وتجعل من المعاملة الحسنة قوام الدين وسبب سعادة الفرد والمجتمع على حد سواء، فقد جاء

عن الرسول صلى الله عليه وسلم أن الدين المعاملة، ووردت في مجال الاهتمام بالعلاقات الإنسانية الكثير من النصوص التشريعية سواء في القرآن أو السنة، من ذلك ما أورده الدكتور محمد ناشد في كتابه الفكر الإداري في الإسلام، حيث أبرز أهمية العلاقات الإنسانية في الإسلام وما تصبو إليه في تحقيق التوازن والتكافل الاجتماعي.

ومن الآيات الكريمة التي وردت في الدعوة إلى حسن المعاملة والعشرة قوله تعالى في سورة النحل (ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة وجادلهم بالتي هي أحسن) (سورة النحل، الآية55)، وقوله تعالى (والمؤمنون والمؤمنات بعضهم أولياء بعض يأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر) (سورة التوبة، الآية 71).

وقد نظم الإسلام حياة الأفراد وحدد نظام العلاقات وجعله قائما على أساس المحبة والأخوة وحسن المعاملة، كما دعا إلى كل ما من شأنه أن يدخل البهجة والسرور إلى قلوب الغير، فكانت الابتسامة صدقة، مساعدة الآخر نبلا، والتواضع صفة من صفات العظماء، والكلمة الطيبة شعارا للعلاقات ودستورا للمعاملات، والنصوص الدالة على ذلك كثيرة ومتنوعة، من بينها قوله تعالى بعد بسم الله الرحمان الرحيم:

" ألم تر كيف ضرب الله مثلا كلمة طيبة كشجرة طيبة أصلها ثابت وفرعها في السماء (24)تؤتي أكلها كل حين بإذن ربها ويضرب الله الأمثال للناس لعلهم يتذكرون (25)ومثل كلمة خبيثة كشجرة خبيثة اجتثت من فوق الأرض ما لها من قرار(26)" سورة إبراهيم .

وحين الحديث عن قيمة المعاملات السامية والخلق الحسن وحسن العشير وغيرها من القيم الإنسانية النبيلة التي دعا إليها الإسلام وأشاد بها، فإننا بالتأكيد نلمس مدى ذلك الاهتمام الكبير الذي حظي به جانب المعاملات في الإسلام، فقد ورد عن الرسول صلى الله عليه وسلم قوله (إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق)، وفي هذا دليل على أن الأخلاق الفاضلة هي أساس الدين وقوامه، وسبيل لسواء المجتمع وارتقاءه، وخلوه من المشكلات النفسية والظواهر السلبية التي تجعل حياة الأفراد مضطربة وغير مستقرة، وما عناية الشارع الحكيم بهذا الجانب إلا لكون الأخلاق الفاضلة والمعاملة الحسنة طريقا لتحقيق مطالب الشرع الأخرى من عبادات وشعائر تحقق خلافة الإنسان في الأرض؛ والمدرسة باعتبارها لبنة أساسية في بناء المجتمع واهم

مؤسسة فيه لصناعة الوعي، فإن العلاقات فيه يجب ان تقوم على مبدأ احترام الآخر وتجنب النظرة الدونية للمتعلم أولا، وعلى التشاركية وحسن المعاشرة والتصرف بكل مسؤولية مع الطاقم التربوي والإداري ثانيا، فالعلاقات في المدرسة تحتاج إلى نوع من المرونة وشيء من المثالية، لتكون المدرسة محل اعتبار وعبرة بين الأساتذة والمتعلمين على حد سواء.

2.2- الاشراف التربوي:

2.2.1.مفهوم الإشراف التربوي: المدرسة مؤسسة تربوية تعليمية تقوم على تحقيق أهداف قيمية ومعرفية وعلمية لها علاقة بفلسفة المجتمع وغايات النظام التربوي وأهدافه، فالفعل التربوي عمل هادف وغاية واضحة مسطرة في المرجعيات التربوية للمدرسة، وهو الأمر الذي يستدعي وجود استراتيجية واضحة من قبل القائمين عليه والساهرين على تحقيق مخرجاته، هذه الإستراتيجية التي تتطلب وجود طاقم تربوي يعي ما يقوم به ويعرف ما أوكل إليه من مهمات كل في مكانه وحسب دوره المنوط به، فالأساتذة على دراية بأنهم أمام أطفال يختلفون في طباعهم ويتعددون في احتياجاتهم ويتفاوتون في فروقاتهم، فهم بحاجة إلى أستاذ يراعي تلك المبادئ ويعمل وفق ذلك التباين، غير أن ذلك لن يكون ما لم يكن هناك طاقم تربوي يبين لهم ذلك ويشرح طبيعة المهمة وخصوصياتها، وهو الأمر الذي يستدعي وجود مشرفين يوضحون المبهم ويفسرون المجمل ويشرحون المستعصي على الفهم من الأمور البيداغوجية والتربوية، معتمدين في ذلك على تحديد الاحتياجات وضبط التصورات والتكفل بها من خلال ممارسة عملية الإشراف التربوي الهادف، والذي هو عبارة عن ذلك" المجهود الذي يبذله المسؤول عن هذه المهمة التربوية لاستثمار وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمدرسين في المدرسة، وذلك لكي يفهموا وظائف التعليم فهما حسنا ويؤدونها بصورة أكثر فاعلية، حتى يصبحوا أكثر قدرة على استثماره ، وتوجيه النمو المستمر لكل تلميذ نحو المشاركة الذكية العميقة في بناء المجتمع"(زيدي،2007، ص143).

ونظرا لأهميته فقد تعدد تعاريف الإشراف التربوي فمنهم من يراه عملية تفتيش تهتم بملاحظة أداء المعلم في حجرة الدرس كما تهتم بطرائق التدريس المتبعة وما تنتج عنها من استراتيجيات مع التركيز الاهتمام بمواطن الضعف أثناء تطبيقها؛ ومنهم من يرى بأنه عملية

فنية قيادية ديمقراطية إنسانية تهدف إلى الارتقاء بمستوى أداء المعلم بهدف تحسين مخرجات العملية التعليمية التعلمية وتحقيق أهداف المنظومة التربوية بكل أبعادها؛ ولإبراز أوجه الاختلاف والتشابه في نظرة المختصين للإشراف التربوي لا بأس أن نستعرض بعض التعريفات على أهميتها:

تعرف صليوه (2005) الإشراف التربو ي بأنه "عملية الهدف منها تحسين مستوى المعلم عن طريق نقل الخبرات المتراكمة التي تكونت لدى المشرف على مدار السنين إلى المعلم وتوجيهه واطلاعه على كل ما هو جديد في حقل التربية والتعليم وبالتالي هذا يؤدي إلى تحسين الناتج التعليمي"(صليوه،2005، ص31).

أما العجمي (2008) فيعرفه بأنه "عمل تعليمي يضع المعلم أمام حقائق جديدة، وتدريبي يدربه على مهارات جديدة، وتنسيقي يحركه في إطار خطة منظمة موضوعة بالتعاون معه، وتغييري يستهدف إحداث التغيير في سلوكه وسلوك طلبته، واستشاري يقدم مقترحات وبدائلا للحلول"(العجمي،2005، ص84).

في حين يعرفه ريان وآخرون (2010) الإشراف التربوي بأنّه "عملية يجري فيها تفاعل بين فكر المشرف وقناعاته ومفاهيمه التربوية، وبين ما يحمله المعلم من فكر وقناعات ومفاهيم، وما ينتج عن ذلك من سلوك تعليمي يظهر من خلال الممارسة والأداء، بحيث يتوصل طرفا التفاعل إلى تأكيد فكرة ما أو تغييرها، أو تعزيز سلوك موجود أو تعديله مما له أثر على أداء المعلم الصفي ودوره في العملية التربوية"(ريان وآخرون،2010، ص106).

ويعرف العبيدي (2010) الإشراف بأنه "خدمة فنية تعاونية تهدف إلى دراسة الظروف التي تؤثر في عمليتي التربية والتعليم، والعمل على تحسين هذه الظروف بالطريقة التي تكفل لكل تلميذ أن ينمو نمواً مطرداً وفق ما تهدف إليه التربية المنشودة"(العبيدي،2010، ص56).

والملاحظ من خلال هذه التعريفات أن النظرة إلى الإشراف التربوي تختلف باختلاف المرجعية التربوية والنظرة إلى العملية التربوية عامة، غير أن الاختلاف في التعريفات لا

يمكن أن يقصي مدى الأهمية البالغة لعملية الإشراف التربوي في تحسين المردود الدراسي، ويلخص الباحث أهداف الإشراف التربوي فيما يلي:

✓ يهدف الإشراف التربوي إلى نقل الخبرات المتراكمة لدى المشرف التربوي(المفتش) للمعلّمين من أجل تذليل الصعوبات التي تعترضهم أثناء المواقف التعليمية التّعلمية.

✓ يساهم في اطّلاع الأساتذة بالمستجدات على الساحة التربوية، بهدف تغيير طرق التفكير والممارسة بما يتماش ى مع الواقع المعاش.

✓ الإشراف التربوي عبارة عن عملية قيادية تسعى لمساعدة المعلمين نحو النمّو المهني المستمر وتحسين نواتج العملية التعليمية التعلمية.

✓ هو عمل تعليم وتدريبي وتنسيقي وتغييري واستشاري يهدف إلى إكساب المعلمين القدرات لتنظيم تلاميذهم بشكل يحقق الأهداف التربوية.

✓ الإشراف التربوي يقوم على مبدأ الثقة المتبادلة بين المشرف التربوي والمعلّمين، والتفاعل المستمر بينها عن طريق تبادل الأفكار ومناقشتها بهدف إعطاء خدمة أنجع للعملية التعليمية التعلمية.

✓ الإشراف التربوي عملية شاملة تهتم بدراسة جميع العوامل المختلفة التي تؤثر على سير العملية التعليمية التعلمية، بهدف تطوير الأداء التربوي للمعلم وتوفير البيئة المناسبة لتمدرس التلاميذ.

2.2.2 أساليب الإشراف التربوي:

تتعدد أساليب الإشراف التربوي فمنها الفردية ومنها الجماعية؛ وتتجلى في الزيارات الصفية والندوات التربوية ونصف اليوم أو اليوم الدراسي والملتقيات الإعلامية أو التكوينية؛ ويمكن توضيحها فيما يلي:

أ. الزيارة الصفية: وتعرف بأنها "وسيلة من وسائل الاتصال المباشرة بين المشرف التربوي وعناصر الموقف التعليمي ككل، حيث يتمكن المشرف التربوي من ملاحظة المعلم داخل

البيئة التعليمية التعلمية والاطلاع ومتابعة ما يجري في الصفوف الدراسية والمرافق التعليمية المختلفة" (عارف وآخرون،2005، ص 242).

فالزيارة الصّفية تهدف إلى التّعرف على ظروف تمدرس التّلاميذ، ومدى جاهزيتها لعملية التّعليم والتّعلم وتوافقها مع توصيات المناهج الدراسية وما تسعى إلى تحقيقه من أهداف وإرسائه من كفاءات ومهارات، كما تهدف إلى مراقبة مدى تماشي سيرورة الحصص التّعليمية مع الوثائق والسندات الرسمية، وكذا تزويد الأستاذ بمختلف التقنيات والاستراتيجيات الحديثة، فهي تهدف إلى المراقبة والمرافقة في آن واحد.

وتتعدد الزيارات التفتيشية حسب طبيعتها وإجراءاتها وأهدافها، وهي كالتالي (حثروبي،2014، ص ص،107، 112)

✓ **الزيارة التوجيهية:** هذه الزيارة تكون قصيرة قد تحرر أولا تحرر في تقرير تربوي كما يمكن استغلال بطاقة زيارة مدرسة لتوثيق العملية، وتكون طويلة عندما تخص الأساتذة المتربصين وتوثق في تقرير تربوي لتأكيد التوجيهات والإرشادات المقدمة كتابيا.

✓ **زيارة المراقبة والمتابعة:** تحرر في تقرير تربوي يسجل فيه معظم الملاحظات سواء كانت عبارة عن مآخذ أو محاسن، وهي تهرف بالأساس إلى كسر الرتابة وإعطاء دفع جديد للأستاذ.

✓ **زيارة الترقية بعلامة:** هي زيارة تهدف إلى منح الأستاذ نقطة تقييمية بناء على المجهودات المقدمة وفق سلم تنقيط معتمد تراعى فيه الدرجة التي يكون فيها الموظف، وتحرر هذه الزيارة في تقرير يرفع إلى الجهة الوصية في مدة لا تزيد عن خمسة عشر يوما.

✓ **زيارة تفتيش التثبيت (امتحان ترسيم موظفي التعليم):** يستفيد منها الأساتذة المتربصين أي المتخرجين من مؤسسات التكوين المتخصص وكذا أولئك الذين وظفوا مباشرة عن طريق المسابقة على أساس الشهادات، وتستهدف هذه الزيارة معرفة إمكانات واستعدادات الأستاذ المتربص - بعد فترة التربص القانونية - لممارسة مهنة التدريس؛ أي الحكم على مدى تأهيله أو عدمه من خلال تقويم مستواه الثقافي والمهني، وتقوم بها لجنة يترأسها مفتش

المقاطعة وتضم مديرا وأستاذا، وتتوج بتقرير مفصل يرفع إلى السلطة التي تحوز صلاحيات التعيين للفصل في تثبيته من عدمه حسب اقتراح اللجنة المعنية.

ب- الندوة التربوية: وتعرف بأنها "اجتماع مجموعة من التربويين المتخصصين أصحاب الخبرة للإسهام في دراسة مشكلة تربوية وإيجاد الحلول المناسبة لها، وفيها تعطى الفرصة للمناقشة وإبداء الآراء حول الموضوع من قبل المشتركين فيها"(صليوه،2005، ص 325).

أي أن المشرف على تكوين الأساتذة (المفتش) يقوم باختيار أستاذ في مستوى تدرسي معين لتقديم درس نموذجي بحضور التّلاميذ والأساتذة من نفس المستوى، وذلك من أجل تعميم نموذج معين وإعطاء فرصة للأساتذة للاستفادة من خبرات وتجارب الغير، على أن يكون اختيار موضوع الندوة والنشاط المستهدف بناء على تحديد احتياجات الفئة المتكونة.

ج- نصف اليوم أو اليوم الدراسي: ويعرف بأنه "عملية تكوينية تنظم لفائدة مجموعة من الأساتذة تستهدف دراسة إشكالية هامة متعلقة بسير العملية التّعليمية التّعلمية أو بأحد عناصرها أو وسائلها أو محيطها بغية الوصف والتشخيص الدقيق لاستكشاف الخلل الذي يؤثر سلبا، ومن ثم البحث عن الأسباب واقتراح الحلول والتعديلات الكفيلة بتحسين الوضعيات البيداغوجية"(حثروبي،2014، ص 88).

وتركز هذه العملية التكوينية على المشاركة الفعالة للمتكونين بهدف صياغة الحلول الكفيلة بتجاوز الصعوبات التي انبثقت عن الإشكالية محل المناقشة.

د- الملتقى الإعلامي أو التكويني: تعد الملتقيات من "العمليات التكوينية الاستثنائية والتي تنظم عادة بناء على مخطط التكوين الوطني أو الولائي وتدوم يوما واحد فأكثر، وغالبا في بداية السنة الدراسية، وتتناول أساسا المستجدات في الحقل التربوي إما بهدف التبليغ والإعلام أو بهدف التكوين واكتساب المهارات اللازمة لتنفيذ ما هو جديد"(حثروبي،2014، ص 88).

وقد تكون هذه الملتقيات لفائدة الموظفين الجدد (المتربصين) من أجل تأهيلهم لأداء مهامهم بشكل سليم وفعال.

2.2.3 الإشراف التربوي والإداري (التفتيش) في الجزائر:

أ. تسمية المشرف التربوي في الجزائر:

يطلق على المشرف التربوي في الجزائر تسمية المفتش على حسب المادة (140 مكرر 20) التي يقول مضمونها بأن يضم سلك مفتش ي التعليم الابتدائي رتبة (01) وحيدة: "رتبة مفتش التعليم الابتدائي."

ب. مهام المشرف التربوي (المفتش) في الجزائر (لعمش،2010، ص 189):

يحدد التشريع المدرسي الجزائري مهام مفتش التعليم الابتدائي كما يلي:

ـ المهام: السّهر على:

حسن سير المؤسسات التعليمية الابتدائية.

تطبيق التعليمات والبرامج والمواقيت الرّسمية.

استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال.

تكوين موظفي التعليم والإدارة في المدارس الابتدائية.

تفتيشهم ومتابعة أنشطتهم مراقبة وتقييما.

المشاركة في أعمال البحث في مجال الاختصاص.

قد يكلّف بمهام التحقيق.

مما سبق يمكن الجزم بأن الأستاذ مهما كانت خبرته وكفاءته هو بحاجة إلى عملية إشرافية وقيادية تمكنه من تجديد طاقاته، وتمنحه دفعا معنويا من خلال الزيارات الدورية والدورات التكوينية الهادفة إلى تجديد المعارف وسقل المواهب وتذليل الصعوبات، وهي في الغالب

تمكن المعلم من اكتساب طرائق تديس جديدة ونشطة والتعرف على استراتيجيات حديثة في مجال التنشيط التربوي، على اعتبار أن الفعل التربوي فعل لا يعترف بالركود والجمود ، بل هو فعل متجدد يخضع لمتغيرات العصر ومتطلبات العولمة والتكنولوجيا، الأمر الذي ينتج عنه تبني مقاربات بيداغوجية جديدة وعصرية تجود بها قريحة علماء النفس وعلوم التربية والمهتمين بالشأن التربوي، خاصة فيما تعلق بنظريات التّعلم وما يتمخض عنها من أساليب حديثة، كما أن تبني تلك المقاربات الحديثة يستدعي إعادة النظر في هيكلة المناهج الدراسية والوثائق المرافقة لها، من سندات توضيحية وكتب مدرسية ومعينات بيداغوجية، وهو ما يجعل عملية التكيف مع تلك المستجدات تتطلب وجود مشرفين يكونون على دراية بما يجب فعله، فينقلونه إلى المعلم ويحولون تلك المستجدات وما تحمله من تقنيات إلى ممارسات ميدانية وتمشيات بيداغوجية تضمن تحقيق المساعي والغايات.

3.2- (الرضا والتقبل) الشعور بالرضا بمهنة التعليم:

الشعور بالرضا بوظيفة التّربية التّعليم حسب الدراسات الميدانية في هذا المجال هو بعد مهم وضروري في الشعور بجودة الحياة في الوسط المدرسي، فالقاعدة العامة أن أي مهنة لا يمكن أن تبرع فيها وتتقنها ما لم تكن تتقبلها وتشعر برضا اتجاهها، ذلك أن التقبل والرضا بالوظيفة يعتبر المدخل الأساسي لفاعلية الأداء وحسن التصرف، فتحقيق نتائج إيجابية ونوعية يحتاج بدرج كبيرة إلى الدافعية للإنجاز التي هي رهينة التقبل والرضا بالوظيفة.

والرضا بالوظيفة – مهمة التربية والتّعليم- مسألة نسبية غير مطلقة، إذ ليس هناك حد أدنى ولا أحد أعلى له، على أن يبقى الشعور بالرضا هو نتيجة التفاعل بين ما يريده الموظف وبين ما يحصل عليه حقا، لذلك اختلفت التعريفات وتعددت المقاربات التي اهتمت بدراسته والتمحيص فيه، ومن بين التعريفات التي يزخر بها البحث الفكري ما يلي:

الرضا بوظيفة التربية والتّعليم هو الحالة التي يتكمل فيها الفرد مع وظيفته وعمله، ويصبح إنسانا تستغرقه الوظيفة، ويتفاعل معها من خلال طموحه ورغبته في النمو والتقدم وتحقيق أهدافه. (محمد سلطان،2004، ص 196) (أورده الريح).

ويعرف العاجز، فؤاد ونشوان، جميل (2004)، عوامل الرضا وتطوير فاعلية أداء المعلمين بمدارس وكالة غوث الدولية بغزة، في بحث مقدم في المؤتمر التربوي الأول، التربية في فلسطين ومتغيرات العصر (22يناير 2010) كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

أنه " الحالة العاطفية الإيجابية الناتجة عن تقييم الفرد لوظيفته- التدريس- أو ما يحصل عليه من تلك الوظيفة"(سامي، 2007، ص 243)

ويعرف الرضا الوظيفي بأنه شعور الفرد اتجاه وظيفته، وأن هذا الشعور يعكس درجة التفاعل بين خصائص الفرد والوظيفة والمؤسسة، ومن خلال هذا التعريف تتضح ثلاث خصائص رئيسية للرضا الوظيفي (حنان الأحمدي،2006، ص 308)

1) الرضا الوظيفي هو شعور ذاتي، يمكن أن يكون رضا شخص عدم رضا لشخص آخر.
2) الرضا الوظيفي هو حالة من القبول والقناعة للوظيفة التي يشغلها الموظف هدفه إشباع جميع احتياجاته وتنبؤاته في بيئة عمله.
3) الرضا الوظيفي يتحقق عندما تتطابق العوائد الحقيقية المتحصل عليها والمتوقعة من طرفه.

وعلى اعتبار أن موضوع هذه الدراسة هو مجال التربية والتعليم فمن الضروري الإشارة إلى الرضا الوظيفي في هذا المجال، خاصة بالتغيرات التي تحدث بصفة دورية في هذا الشأن، ذلك أن الحركية التي يشهدها هذا القطاع وما تفرضه من تجديد في المناهج الدراسية والممارسات البيداغوجية وما ينتج عنه من تداعيات، يفرض إعادة النظر في النصوص التنظيمية والتشريعية التي تحكم القطاع، وهو ما يؤدي إلى بروز الحاجة إلى التكيف وإعادة النظر في العلاقة بين المعلم وانتمائه الوظيفي، لذلك فال رضا الوظيفي هو تلك الحالة الشعورية من التقبل والشعور الإيجابي نحو المهام التي يقوم بها المعلم أثناء العملية التربوية، وكذا الرضا عن العوامل البيئية والاجتماعية وما تعلق بها من جوانب إدارية وقيادية.

فالرضا الوظيفي في المدرسة يقوم بتوجيه سلوك الأساتذة وزيادة ولائهم وانتمائهم للمدرسة فضلا عن أنه الوسيلة الفعالة لتحقيق أهداف المؤسسة، وبقائها واستمرارها يرتبط بمواردها البشرية، لذا فإن مفهومه متعدد الأبعاد ويتضمن اتجاهات الفرد نحو أبعاد مهمة مثل المؤسسة

والإشراف المباشر والمكافآت المالية، والزملاء في العمل، وتصميم الوظيفة، وليس من الضروري أن تكون الاتجاهات جميعها إيجابية أو غير إيجابية في آن واحد (الشماع،1991، ص 257).

والجدير بالذكر أن الرضا عن مهمة التربية والتّعليم هو سلوك مرتبط بالوجدان، ليس من السهل قياسه أو معرفته أو الوقوف على مدى تأثيره على أداء الفرد من عدمه، كما أن تفاوت الأفراد في مستوى سلوكهم الخارجي الذي يعكس تلك الاتجاهات هو أمر فطري، لكن القاعدة العامة أنه كلما كان الاستياء من العمل قويا كلما زاد احتمال ظهور علامات عدم الرضا، والعكس كلما كانت المشاعر إيجابية نحو العمل كلما ظهر ذلك على سلوك الفرد ومظهره العام.

وبالرجوع إلى الأدب التربوي وما تضمنه فإن" الرضا مهمة التربية والتّعليم لدى الأساتذة يتأثر بالعديد من العوامل والمؤثرات التي تهتم بحالة المعلمين النفسية والمادية، حيث تؤثر السياسة التعليمية وما تقدمه الإدارة التعليمية للمعلمين من إمكانات وحوافز مادية ومعنوية بشكل كبير على نشاط المعلمين وأدائهم، كما يؤثر أسلوب الإدارة المدرسية القيادي بما ينتهجه من ممارسات ديمقراطية أو تسلطية على ممارسات وسلوك المعلمين نحو العمل وتحسين الأداء، حيث يمثل مديرو المدارس العنصر المتفاعل بصورة مباشرة مع المعلمين من خلال نمط قيادته وعلاقاته الإنسانية مع المعلمين التي تعتمد على العدل والمساواة ومراعاة شؤونهم في كافة المجالات، وما يقدمه من زيادة وتحسين في النمو المهني لهم"(العاجز،ونشوان،2004،ص 11).

ويندرج الإحساس بالرضا والتّقبل بمهمة التربية والتّعليم لدى الأستاذ في أدائه لمهامه بكل إقبال وحرصه على الوفاء بالتزاماته المهنية من خلال الانضباط والإعداد المسبق للدرس والاطلاع على المستجدات المتعلقة بمجال عمله وممارسة التفكير الاسترجاعي القائم على استثمار الوضعيات الحياتية للتلميذ وتوظيفها في بناء العملية التعليمية التّعلمية وتحسينها كلما كانت الفرصة مواتية، بالإضافة إلى إقامة علاقات اجتماعية قائمة على الاحترام المتبادل

وحسن الرأي وتفضيل مصلحة الصالح العام على المصالح الشخصية، والعمل على تحقيق مشروع المؤسسة وإنجاحه وفق السياسة التربوية المنتهجة .

أما ملامح فقدان الأمن الوظيفي (رفض مهمة التربية والتّعليم) لدى الأستاذ حسب ما جاء به البردويل (2018) فتتمثل في الممارسات التالية:

- التذمر والتقصير ببعض المهام الموكلة إليه، مع الإهمال وترك الأعمال دون إنجاز.

- زيادة معدل الأخطاء في إجراءات العمل وعدم الاكتراث في تصحيحها، وقد يتكرر الوقوع في الخطأ.

- يعد الغياب عن العمل من أبرز مظاهر انعدام الأمن الوظيفي.

- كثرة الشكوى والأحاديث الجانبية أثناء العمل.

- إثارة الفتن والقلاقل في المدرسة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة (البردويل،2018، ص 28).

لكن الحقيقة أن فقدان الانتماء لوظيفة التربية والتّعليم تكون له تداعيات سلبية أكثر مما يمكن تصوره أو حصره في مجموعة من الممارسات دون غيرها، على اعتبار أن الأمر متعلق بالجانب النفسي والحالة المزاجية للأستاذ، والتي هي رهينة سياقات مختلفة، اجتماعية وثقافية وبيئية وغيرها، بالإضافة إلى البنية النفسية والمعرفية للفرد، والتي تميزه عن غيره فتختلف المعايير وتتباين في الحكم والموازنة بين الأشياء، فقد يكون الأستاذ محبطا فاقدا لأمنه الوظيفي إلا أن ممارساته الميدانية تكون صادقة وفعالة قائمة على احترام المهنة وقراءة الظروف حسب طبيعتها، وقد يكون الأستاذ في حالة أمن وظيفي إلا أن ممارساته الميدانية تكون منافية لذلك، فتجده يركن إلى الشيخوخة العملية ولا يقبل التجديد في ممارساته أو مهنته، وعليه فإن الممارسات الميدانية لا تعكس بشكل صريح إحساس المرء بأمنه الوظيفي من عدمه.

4.2-. طبيعة البيئة المدرسية (الوسط المدرسي):

يُعد العنصر البشري المتغير الأساس لتحقيق النجاح في مواقع العمل المختلفة عبر كل القطاعات ، فالأجهزة والأدوات والآلات والتقنيات والتكنولوجيا، مهما بلغت درجة تطورها وتعقيدها، لن تؤدي وظيفتها وستبقى لا تعمل مالم يتوافر العقل البشري الذي يحركها، ويوظفها، لذلك فإنه من العدل والإنصاف أن تتوافر له ظروف العمل الآمنة والكفيلة بتحقيق الدرجة المناسبة في أدائه للعمل ، والمؤسسة التعليمية كغيرها من المؤسسات المجتمعية ذات الأبعاد الروحية والأهداف السامية لن تحيد عن هذه القاعدة، إذ يحتاج الأستاذ فيها إلى توفر الظروف الملائمة لأداء رسالته بكل أمانة واحترافية.

ولأن ظروف العمل المادية في العمل تؤثر تأثيرا مباشرا على صحة الموظفين وحالتهم بصفة خاصة، وعلى أدائهم بصفة عامة، ولأن تحقيق المواءمة بين الموظف ووظيفته بالطرق العلمية يؤدي إلى تحقيق مشروع المؤسسة، كل ذلك يتطلب توفير ظروف عمل مناسبة تساعد الموظف على أداء مهمته. فجودة ظروف العمل المادية تساعد على جلب الكفاءات إلى الوظيفة وتربطهم بها. (حليمة، هيبة ،2011) (أورده البياري،2018، ص 15).

ومن أهم الظروف المادية التي تؤثر على الأداء حسب ما أورده (العنزي،2013).

- الإضاءة والألوان.
- الضوضاء.
- الظروف الجوية وتشمل الحرارة، التهوية.
- حوادث العمل.
- موقع المؤسسة وحسن مظهرها.
- توفير المعدات والأدوات اللازمة لإنجاز العمل (وهو ما يعرف في الوسط المدرسي بالوسائط البيداغوجية أو المعينات البيداغوجية).
- توفير بيئة عمل صحية قليلة المخاطر.

لذلك يتفق المهتمون بمجال الموارد البشرية وتطوير الخبرات الإنسانية أن الاهتمام ببيئة العمل (Improving Work Environment) هومن أهم مداخل تحسين الأداء والرفع من المردود وتحقيق الأهداف، سواء كانت تلك الأهداف مادية مباشرة، أو إنسانية تنعكس على

مستوى الأفراد وتكوينهم المستقبلي ووعيهم وفكرهم، مثل ما هو معروف في المؤسسات التعليمية، التي تتكفل بصناعة الأجيال وإعدادهم للحياة، وهي أهداف ذات طابع تجريدي غائي بعيد المدى، ويتمثل تأمين بيئة عمل جيدة حسب ما جاء في دراسة (عماد، وربيعة،2018) في كونها توفر شعور الانتماء لهذه المؤسسة لدى الموظفين ، مما يجعلهم يقدمون أفضل ما لديهم من طاقات وقدرات ، فالبيئة المثالية للعمل تساهم في رفع أداء وكفاءة الموظف ورفع مردوده بفعالية، مما ينعكس على تطور المؤسسة وتميزها، ويعرف "روبرت لوفني" Robert Levering، المؤسس المشارك لمؤسسة (Great Place to Work Institute)، ومؤلف 7 كتب عن قضايا بيئة العمل وعالم الشركات، أفضل بيئة عمل من خلال خلاصة مقابلات مع مئات الموظفين من 12 أفضل أماكن للعمل حول العالم بالقول " إنها حيث تثق في الأفراد الذين تعمل لهم، وأن تفخر وتعتز بما تعمل، وأن تستمتع مع الأفراد الذين تعمل معهم"(عماد،وربيعة،2018،ص 142).

ومما لا شك فيه أن مهنة التربية والتّعليم مهنة نبيلة وشريفة وهي تعتمد بدرجة كبيرة على مدى توفر الظروف المادية والمعنوية التي تجعل من الأستاذ يكون اتجاهات إيجابية عن وظيفته، فتكون دافعيته مرتفعة وتنعكس على أدائه مع المتعلمين بما يخدم تحقيق مخرجات الفعل التربوي وضمان إرساء الكفاءات والمهارات ذات الأبعاد المختلفة على شخصية الأطفال، بما يكفل إعدادهم إلى المستقبل ليكونوا أفرادا صالحين نافعين لأنفسهم ومجتمعهم، والجدير بالاهتمام في مجال التربية والتّعليم هو ذلك الوسط المدرسي الذي يعتبر الفضاء الخصب والأرضية الصحيحة لبناء القيم والمواقف التي تساهم في استقرار الأمة وتقدمها.

5.2- الصحة النفسية:

تعتمد المدارس في الوقت الراهن على مدى كفاءة المعلم الذاتية واتقانه فن التعامل مع المتعلمين وتحقيقه للأهداف التربوية المنشودة، ذلك أن كفاءة المعلم وتمرسه تساهم بشكل كبير في بلوغ المرامي والغايات ، ويرى باندورا (Bandura, 1999) أن معتقدات الفرد حول الكفاءة الذاتية يمكن أن تتطور من خلال أربعة مصادر أساسية هي: خبرات الإتقان، إذ أن النجاحات التي يحققها الفرد تدعم الكفاءة الذاتية لديه وتنميها ، وخبرات الإنابة وهي تلك الخبرات التي يستنتجها الفرد من النماذج الاجتماعية المحيطة فيزداد شعوره بالكفاءة الذاتية،

والإقناع الاجتماعي أي إقناع الفرد بأن لديه من القدرات ما يؤهله للنجاح مما يدفعه لتعزيز ثقته بنفسه وحرصه على تحقيق الأفضل دائما، والحالات الانفعالية والفسيولوجية؛ إذ إن القلق والاكتئاب والتوتر من الحالات الانفعالية السلبية التي تؤثر في الكفاءة الذاتية، لذلك يجب تعزيز الحالات الانفعالية والفسيولوجية الإيجابية، و"مفهوم معتقدات الكفاءة الذاتية من مفاهيم علم النفس الحديثة ، ويعد باندورا (Bandura, 1994) من أوائل الباحثين الذين اهتموا بالكفاءة الذاتية، التي أشار إليها في نظريته المعرفية الاجتماعية، وعرفها بأنها إدراك الأفراد حول قدراتهم لإنتاج مستويات محددة من الأداء تؤثر على حياتهم. وتحدد معتقدات الكفاءة الذاتية كيف يفكرون ويشعرون ويحفزون أنفسهم ويتصرفون. وتنتج هذه المعتقدات من أربع عمليات رئيسية هي: العمليات المعرفية والانفعالية والدافعية والعمليات الاختيارية". (مريم وسعيد،2019، 388) وهي العمليات الناتجة عن إحساس الفرد بمدى سعادته وتمتعه بصحة نفسية وجسمية تمكنه من العمل في أريحية وتساعده في توظيف قدراته الفكرية والمعرفية، فالصحة النفسية للمعلم تلعب دورا مهما في تمتع بجودة حياة مدرسية قائمة على العلاقة الروحية الوثيقة بينه وبين المدرسة، باعتباره ينتمي إليها وفق عقد تعليمي ينشأ ضمنيا بمجرد تسلم المنصب والالتحاق بالمدرسة، وهو العقد الذي يتقيد بموجبه المعلم بأداء واجبه تجاه المتعلم والقائمين على الفعل التربوي بكل أمانة وصدق.

وتعتبر الصحة النفسية من المتغيرات الأكثر تدخلا في تحديد مفهوم جودة الحياة عامة وفي في المجال المدرسي خاصة، ذلك أن تحقيق الأهداف التربوية يرتكز بشكل كبير على فاعلية الأداء لدى القائمين على الفعل التربوي وأدوات تنفيذه، هذه الأخيرة التي لا يمكنها تحقيق المراد دون حالة مزاجية مريحة كما تمت الإشارة إليه سلفا، والصحة النفسية من أهم المصطلحات التي لاقت اهتماما كبيرا من قبل الباحثين والعلماء في مجال علم النفس ،لذلك ظهرت عدة مفاهيم وتعريفات في ميدان الصحة النفسية ،خاصة أن علم الصحة النفسية يتعامل مع السلوك والسمات المميزة لحالات السواء وعدم السواء ،مما جعل كل باحث يعرفها من وجهة نظره الخاصة، اعتمادا على خلفيته النظرية،

فقد "أدولف ماير"وهو أول من استهل مصطلح الصحة النفسية حيث استخدم هذا المصطلح ليشير إلى نمو السلوك الشخصي والاجتماعي نحو السواء وعلى الوقاية من الاضطرابات

النفسية، فالصحة النفسية تعني تكيف الشخص مع العالم الخارجي المحيط به بطريقة تكفل له الشعور بالرضا، كما تجعل الفرد قادرا على مواجهة المشكلات المختلفة". (صالح ،2005، ص 25)

وعرفها عبد العزيز القوصي (1975) بأنها" حالة من التوافق التام أو المتكامل بين الوظائف النفسية المختلفة، مع القدرة على مواجهة الأزمات النفسية العادية التي تطرأ عادةً على الإنسان، ومع الإحساس الإيجابي بالسعادة والكفاية." (عبد العزيز ،1975، ص 6).

ويعرفها عبد المطلب القريطي (1998): بأنها "حالة عقلية انفعالية إيجابية، مستقرة نسبياً، تعبر عن تكامل طاقات الفرد ووظائفه المختلفة، وتوازن القوى الداخلية والخارجية الموجهة لسلوكه في مجتمع ووقت ما ومرحلة نمو معينة، وتمتعه بالعافية النفسية والفاعلية الاجتماعية. (عبد المطلب، 1998، ص 28، 29).

ومما لا شك فيه أن المعلم أثناء أدائه لمهامه معرض لكثير من المواقف الحياتية التي يمكن أن تؤثر على صحته النفسية، وتعرقل صفو مزاجه، مما يجعل العملية التربوية برمتها على المحك، لذلك فإن الاشتغال على تجنب تلك المواقف السلبية أمر لا بد منه، سواء من قبل المعلم في حد ذاته، أو من قبل الإدارة المدرسية وما تمثله من حماية قانونية للمعلم، وقد حددت النصوص التشريعية مجموعة من الضوابط التنظيمية الكفيلة بضمان استقرار نفسي وذهني للأستاذ، من ذلك أنها منعت كل اتصال مباشر أو غير مباشر لكل شخص –لا علاقة له بالعملية التعليمية التعلمية – بالمعلم أثناء أدائه لمهنته خاصة داخل القسم، واقتصر الأمر على بعض المهام الإدارية والاشرافية لهيئات المراقبة والتفتيش، حتى تضمن بذلك استقرار ذهني وصفاء فكري للمعلم، بما يكفل تفرغه للأهداف التعليمية ولا يؤثر على صحته النفسية.

وتأسيسا على ما سبق ذكره من أبعاد جودة الحياة المدرسية فإنه لا بد من الاقرار بأن هناك اختلافا بين المهتمين بهذا المجال بخصوص تحديد تلك الأبعاد وأسبقية كل منها عن غيره، ويعد مرد ذلك الاختلاف في التعريف بحد ذاته، فإذا كان الشرافي (2012) قد عرفه بأنها: رضا المعلمين عن الحياة المدرسية التي يعيشها وفقاً لمعايير يراها من منظورها يقيم بها حياته، يشعر من خلالها بالسعادة والطمأنينة والرضا، بحيث يحقق التوازن بين في جميع جوانب الحياة."(الشرافي،2012،ص 8) فهو بهذا قد منح للمعلم حرية اختيار المعايير التي يراها أولى في شعوره بجودة حياة مدرسية، في حين ترى ساميا فرحان(2020) أن جودة الحياة المدرسية لدى المعلم تظهر في : مستوى السعادة الذي يشعر بها المعلمون والمعلمات في ضوء ظروف الحياة أو البيئة المدرسية (المادية والمعنوية) ،ومقدرتهم على إشباع حاجاتهم والرضا عن تلك الحياة من خلال ثراء بيئة العمل ورقي الخدمات المادية والمعنوية المقدمة لهم .(ساميا،2020،ص 4).

لذلك تتأثر جودة الحياة المدرسية للأساتذة إلى حدٍ كبير برضاهم عن أنفسهم، وعن علاقاتهم بزملائهم، والوضع المادي والمعيشي، والمناخ التنظيمي السائد، وأوقات فراغهم وعطلهم .(Radovanovic, 2017)

وكذلك بالأنظمة الحوافز والمكافآت والرواتب، والأمان الوظيفي، والمشاركة في صنع القرارات، والعلاقات الاجتماعية (العتيبي ،2007). وظروف العمل الآمنة والصحية، وفرص

التطوير والتنمية المهنية، وفرص الترقية، ومساحة الحرية والتعبير (Mirkamali, & Thani, 2011). ورد في (ساميا،2020، ص 4).

ومهما اختلفت النظرة حول عوامل جودة الحياة المدرسية إلا أنها تعتبر هي في حد ذاتها مؤشرا على ما يجده الأساتذة ممتعًا ومرضياً في عملهم، فهم يحتاجون إلى الإحساس بالرضا عن العوامل المرتبطة بحياتهم الوظيفية من طبيعة العمل ، والترقية، والنمو والترقية الوظيفية، وعليه يقع على عاتق الإدارة التربوية والإدارة التعليمية تحسين جودة حياة الأساتذة لزيادة دافعيتهم وتمكينهم الوظيفي بما يضمن تحسين الممارسات الميدانية والرفع من الأداء التدريسي ، وإذا أهملت الإدارة ذلك، فستكون النتيجة حتمًا ضعف الرضا الحياة المدرسية لدى الأساتذة بما ينعكس سلبا على أدائهم ومردودهم المرتبط ارتباطا مباشرا بمردود المتعلمين وتحصيلهم الدراسي.

3- أهمية دراسة جودة الحياة المدرسية:

إن دراسة الخدمات التنظيمية وتحليل حاجات المستفيدين داخل المؤسسات على اختلافها من بين القضايا الأكثر اهتماما في وقتنا الحالي، فقد أصبح الاهتمام بتنمية الموارد البشرية وتحسين ظروف بيئة العمل، يشكل الأساس لتقديم الخدمة، كما أصبح تحليل ظروف بيئة العمل، ودراسة عوامل جودة حياة الموظف داخل هذه البيئة وتوفيرها أمرا جوهريا لجل بلوغ الغيات وتحقيق الارتقاء داخل المؤسسات على اختلاف طابعها وأهدافها، ذلك أن تنمية وتطوير الموارد البشرية من العوامل التي تساهم بشكل كبير على أداء المؤسسات ونموها، خاصة في مجال المؤسسات التربوية التي تقوم فيها العلاقة بين المعلم- باعتباره مقدما للخدمة- والمتعلم -بكونه المستفيد من تلك الخدمة- ، فإنه يصبح لقدرة ومهارة المعلم تأثير جوهري ومباشر

على عملية التعليم والتواصل الفعال والبناء مع المتعلمين. فنجاح المؤسسات التعليمية في تأدية رسالتها التربوية في المجتمع مرهون بمستوى أداء وولاء المعلم وعليه يجب أن يتمتع هؤلاء المعلمون بمستوى من جودة الحياة المدرسية يضمن استمرارهم في أداء واجبهم على الشكل الأمثل، ويدفعهم للمزيد من الاحترافية والتمكين المهني.

"يهتم موضوع جودة حياة المدرسية بدراسة وتحليل المكونات والأساليب التي تستند إليها الإدارة المدرسية بهدف توفير حياة وظيفية أفضل للمعلمين بما يسهم في نجاح المدرسة في أداء رسالتها من جهة، ويحقق الإشباع لحاجات المعلمين ورغباتهم من جهة أخرى، فكلما تميزت بيئة العمل بالقبول والرضا من العاملين ساهم ذلك في جعل الأفراد مستغرقين بشكل كامل في وظائفهم بما يؤدى في النهاية الحصول على أداء أفضل"(البردويل،2018، ص 14).

وفي سياق رصد الأدبيات السابقة عن جودة الحياة المدرسية وأهميتها في الوسط المدرسي، أورد عزة جلال مصطفى نصر (2020) مجموعة من الدراسات السابقة، منها دراسة حمادنة(2019) ، التي هدفت إلى التعرف على جودة الحياة المدرسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا في الأردن، وفي سبيل تحقيق هذا الهدف، تم بناء استبانة من ستة مجالات تتعلق بأبعاد جودة الحياة الوظيفية وهي (النمط القيادي، التنمية المهنية ،التوازن بين العمل والحياة الاجتماعية، الأمان الوظيفي، الرواتب والمكافآت، والرضا الوظيفي)، وكان أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن جودة الحياة المدرسية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة مرتفعة جدا، نظرا لاهتمامها بالأعضاء من خلال توفير نظام جيد للترقية وحوافز والمكافآت والتأمينات والتعويضات(في حالة الحوادث والعجز) يحقق لهم الأمان الوظيفي والتوازن بين الحياة الاجتماعية والعمل. وهدفت دراسة (رسمي وآخرون، 2018) إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة المدرسية والالتزام المهني لدى مديري المدارس الابتدائية بدولة الكويت، وقد استخدمت المنهج الوصفي في سبيل تحقيق هذا الهدف، وكانت أبرز

النتائج التي توصلت إليها هي قصور جودة الحياة المدرسية لدى مديري المدارس، حيث تراوحت النتائج التي تتعلق بالرضا الوظيفي والعمل الجماعي والناحية المعنوية والأمان الوظيفي والمشاركة في صنع القرارات بين المتوسطة والضعيفة.

كما هدفت دراسة (السيد،2018) إلى تحسين جودة الحياة المدرسية لمعلمي المرحلة الثانوية العامة في مصر في ضوء مدخل الإدارة بالمشاركة، وقد اعتمد البحث على المدخل الوظيفي وتوصل إلى مجموعة من النتائج، أهمها أن بيئة العمل المدرسية غير محفزة على العلاقات الإنسانية، مما يجعل هناك صعوبة في العمل الجماعي، بالإضافة إلى محدودية مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين نظرا لبيروقراطية الإدارة المدرسية وضعف مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية.

وهدفت دراسة (خوقير،2018) إلى تحديد العلاقة بين بيئة العمل وجودة الحياة المدرسية لدى أعضاء هيئة التدريس والإداريين بجامعة الملك عبد العزيز، وقد حددت مجموعة من الأبعاد تمثلت في (العوامل الصحية والآمنة ، المشاركة ، الجودة في الأداء ، الاستقلالية ، والاستقرار والتقدم الوظيفي) ، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها هي ارتفاع معدل جودة الحياة المدرسية لدى العاملين وأعضاء هيئة التدريس، كما جاء توفير بيئة العمل الصحية الآمنة في مقدمة المكونات التي أسهمت في جودة الحياة المدرسية لديهم، بينما جاء تبني جودة الأداء في المرتبة الأخيرة .

وسعت دراسة (أبو غنيم ،2018) نحو دراسة تأثير برامج جودة حياة العمل على أداء المؤسسة التعليمية، حيث طبقت استبانة على عدد (122) من القيادات الإدارية بجامعة الكوفة، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها، بأن هناك علاقة ارتباطية بين أبعاد جودة الحياة الوظيفية، مما يؤكد تماسك هذه الأبعاد مع بعضها البعض فضلاً على وجود تأثير كبير لجودة حياة العمل في تحسين أداء المؤسسة التعليمية.

وعطفاً على ما تم عرضه، ترى الباحثة **ساميا فرحان** (2020) بأن بقاء المدارس ونجاحها في أداء أدوارها ومهامها على أكمل وجه يعتمد بشكل كبير على ما توفره تلك المدارس من بيئة عمل وجودة حياة مدرسية ملائمة لاحتياجات ورغبات وتصورات المعلمين، حيث إن ذلك يؤثر بالإيجاب أو السلب على رضاهم وولائهم الوظيفي، ويرفع من مقدرتهم وكفاءتهم في الأداء والوفاء بحاجات الطلبة وأولياء أمورهم والمجتمع المحلي. (ساميا،2020، ص 4).

خلاصة:

من خلال ما جاء في هذا الفصل المتضمن جودة الحياة المدرسية وما تشتمل عليه من أبعاد، يرى الباحث أن الحياة المدرسية وحسن سيرها لا يعتمد على متغير واحد فقط، بل يعتمد على العديد من المتغيرات التي تتداخل وتتفاعل فيما بينها لتكمل بعضها وتؤسس لجو تربوي فعال ونشط، يكون فيه تحقيق المخرجات وبلوغ المرامي والغايات أمرا مؤكدا ومحسوما لصالح الابداع والتميز، على اعتبار أن المشتغلين في هذا المجال والمنتسبين له لا يمكن ان يحيدوا بأي شكل من الأشكال عن القاعدة العامة التي تؤكد أن الفرد العامل يشعر بالمواطنة الوظيفية ويسعى إلى تحقيق ما استدعي لتحقيقه من أجل بلوغ مراتب الإنسانية السوية.

لذلك فإن العمل على تحقيق جودة حياة مدرسية بشكل يضمن تحقيق ذلك يقع بالدجة الأولى على عاتق المشرفين على القطاع والمنظرين لقوانينه وضوابطه التي تحكمه، وبالتالي هم مطالبون في سياستهم التعليمية على ضمان ذاتية الفرد وإنسانيته، كما أنهم مطالبون بتوفير كل ما من شأنه أن يضمن الاستقرار النفسي والوظيفي للأستاذ أولا وأخيرا، باعتباره المنفذ الأول والضامن الأوحد لتحقيق مخرجات النظام التربوي.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

1- منهج الدراسة
2- مكان وزمان إجراء الدراسة
3- مجتمع الدراسة

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1- عينة الدراسة الاستطلاعية
2- حجم عينة الدراسة الاستطلاعية
3- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية
4- مقياس جودة الحياة النفسية
5- الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة النفسية

✓ في دراسة أبو هاشم
- الصدق
- الثبات

- 5-2 في الدراسة الحالية
- الصدق
- الثبات

6- الخطوات المتبعة لبناء جودة الحياة المدرسية
7- الخصائص السيكومترية لاستبيان جودة الحياة المدرسية

✓ الصدق

صدق المحكمين
- التحليل العاملي
- الاتساق الداخلي

✓ الثبات

- طريقة التجزئة النصفية
- طريقة معامل الثبات كرونباخ

ثانيا: الدراسة الأساسية

1- حجم عينة الدراسة الأساسية
2- خصائص عينة الدراسة الأساسية
- 6-1 حسب المقاطعات المعنية بالدراسة
- 6-2 حسب الجنس
- 6-3 حسب الرتبة

3- أدوات الدراسة الأساسية في صورتها النهائية
- 7-1 استبيان جودة الحياة النفسية
- 7-2 مقياس جودة الحياة المدرسية

4- ظروف إجراء الدراسة الأساسية
5- الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل نتائج

تمهيد: يحتاج الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية في دراسته إلى الجمع بين محورين أساسين هما الجانب النظري لموضوع الدراسة، والمعطى الواقعي الذي يتمثل في الجانب الميداني الذي يعتمد فيه الباحث التأكيد مصداقية البحث وعِلميته ومدى أصالته، على اعتبار ما يتوصل إليه من نتائج.

لذلك فإنه من الضروري القيام بالدراسة الميدانية كونها من الوسائل الهامة التي يعتمد عليها الباحث لجمع البيانات من الواقع والميدان، وذلك بشرط إتباع طريقة منهجية واضحة، واختيار عينة ممثلة للمجتمع من أجل تطبيق الأدوات المناسبة عليها بعد التحقق من خصائصها السيكو مترية للوصول إلى النتائج الدقيقة؛ وتتضمن الدراسة الميدانية شقين أساسيين هما الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية.

1- منهج الدراسة:

نظرا لطبيعة الدراسة ومن أجل تحقيق أهدافها المتعلقة بتحليل بيانات "جودة الحياة النفسية والمدرسية " فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً، بالإضافة إلى أن هذا المنهج يقوم على استقصاء مظاهر الظاهرة وتحليلها؛ وقد عرفه شروخ بأنه "طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي، للوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية معينة، أو هو طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (شروخ، 2003،ص 147).

2- مكان وزمان الدراسة الأساسية:

جرت الدراسة الأساسية بولاية مستغانم وشملت مجموع الأساتذة العاملين بالولاية للموسم الدراسي 2022/2021، وقد تم اختيار مجموعة من المقاطعات التربوية وهي مقاطعة مستغانم الرابعة، مقاطعة ماماش الثانية، مقاطعة خير الدين الأولى، مقاطعة خير الدين الثانية، مقاطعة بوقيراط الأولى، مقاطعة بوقيراط الثانية، مقاطعة عشعاشة الأولى، مقاطعة عشعاشة الخامسة، مقاطعة عشعاشة الثالثة، مقاطعة مستغانم الثالثة.

أما عن زمان الدراسة فقد كانت بين الفترة الممتدة من 12ديسمبر 2021 إلى 27 جوان 2022، وهي الفترة التي شملت توزيع المقياسين على الأساتذة عبر المقاطعات التفتيشية وجمعها لاحقا، التفرغ إدخال البيانات وتفريغها ومعالجتها إحصائيا.

3-مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

تهتم الدراسة الحالية بوصف جودة الحياة النفسية والمدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية بولاية مستغانم وبالضبط بالمقاطعات المذكورة سابقا.

تم إجراء الدراسة على عينة من الأساتذة يختلفون باختلاف جنسهم، ورتبتهم.

جدول (2) مجتمع الدراسة حسب المقاطعات.

المقاطعات	الذكور	الإناث	المجموع
مستغانم 4	10	97	107
مستغانم3	5	65	70
خير الدين2	25	79	104
حاسي ماماش 2	14	88	102
بوقيراط1	36	70	106
بوقيراط2	27	82	109
خير الدين2	16	81	97

ماسرة3	23	88	101
عشعاشة1	38	73	111
عشعاشة4	23	90	113
عشعاشة5	24	87	111
المجموع			

مجتمع دراستنا متوسط نسبيا، تم تحديد عينة البحث وهي عينة عشوائية من المعلمين، بلغ مجموعها 398 فردا سحبت من مجتمع قدره 4085 أستاذا وأستاذة في مرحلة التعليم الابتدائي بالمقاطعات المذكورة بنسبة 25.20 %.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

1- تعريف الدراسة الاستطلاعية:

هي خطوة ضرورية في عملية البحث وهامة وتعتبر البوابة التي ينطلق منها الباحث وتساهم في التعرف على الميدان الذي يجري فيه البحث، كما تعطينا الصورة الأولية لمضمون البحث، وكذلك تعرفنا على عينة وخطة البحث، وتعتبر الدراسة الاستطلاعية أساسا جوهريا لبناء البحث كله. (محي الدين مختار،1995، ص199)

كما يعرفها مروان عبد المجيد إبراهيم " بأنها تلك الدراسة التي تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها، وإخضاعها للبحث العملي. (مروان عبد المجيد إبراهيم،2000، ص38).

فهي الدراسة التي تساعد الباحث على رسم الخطة واختيار المنهج الصحيح لبدء عملية البحث؛ وهي في الوقت ذاته تعتبر تمهيدا للدراسة الأساسية، كما أنها خطوة ضرورية تمكن الباحث

من معرفة مدى توافق المعلومات التي يقيسها المقياس أو الاستبيان مع ما هو موجود في الميدان.

2- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت أهداف الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

- التأكد من التصميم العام للبحث وتجريب أدوات الدراسة والمتمثلة في مقياسي جودة الحياة النفسية وجودة الحياة المدرسية؛ والتدريب على استخدامهما تمهيدا للتطبيق النهائي في الدراسة الأساسية.
- التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة.
- مدى صلاحية مقياس جودة الحياة النفسية ومقياس جودة الحياة المدرسية.
- التعرف على المعوقات والأخطاء التي يمكن أن تواجه عملية البحث.
- التعرف على مجتمع الدراسة وخصائصه.
- مدى إمكانية تواؤم عينة البحث مع أدوات البحث.

3- مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية:

جرت الدراسة الاستطلاعية على مستوى ولاية مستغانم خلال السنة الدراسية 2022/2021 وذلك نظرا لكونها تختص بدراسة جودة الحياة النفسية والمدرسية لأساتذة المدرسة الابتدائية العاملين بالولاية.

4- أدوات الدراسة الاستطلاعية:

استخدم الباحث من خلال هذه الدراسة مقياسين هما مقياس جودة الحياة النفسية "لكارولين رايف" ومقياس جودة الحياة المدرسية من إعداد الباحث وفق الخطوات المنهجية المتعارف عليها علميا، وفيما يلي تفصيل للمقياسين.

أولا: مقياس جودة الحياة النفسية:

1-تعريف المقياس:

مقياس جودة الحياة النفسية من إعداد "سبرينجر" و"هوسر"(2016)، بعد تعديلهما لمقياس رايف الأصلي الذي يحتوي على (120) عبارة واختصاره في (54) عبارة و ستة أبعاد،

بواقع (9) عبارات لكل بعد من أبعاد جودة الحياة النفسية، يجيب عنها الأفراد في ضوء مقياس سداسي التدرج (أرفض بشدة، أرفض بدرجة متوسطة، أرفض بدرجة قليلة، أوافق بدرجة قليلة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بشدة)، وتعطى الدرجات(1،2،3،4،5،6) في حالة العبرات الموجبة والعكس في حالة العبارات السالبة، وتدل الدرجة المرتفعة على تمتع الفرد بدرجة مرتفعة من جودة حياة نفسية، والجدول (1) يوضح توزيع العبارات على مقياس جودة الحياة النفسية، وقد قام الباحث(محمد أبو هاشم)، بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وتقنينه على البيئة العربية؛ وفيما يلي يستعرض الباحث الخصائص السيكو مترية حسب ما جاءت في دراسة أبو هاشم.

جدول رقم (3): يوضح توزيع فقرات استبيان جودة الحياة النفسية على أبعاده

الأبعاد	عدد الفقرات
الاستقلال الذاتي(A)	1 ،8،13،19،25،31،37،43،49
التمكن البيئي(E)	2،8،14،20،26،32،38،44،50
التطور الشخصي(G)	3،9،15،21،27،33،39،45،51
العلاقات الايجابية(R)	4،10،16،22،28،34،40،46،52
الحياة الهادفة(P)	5،11،17،23،29،35،41،47،53
تقبل الذات (S)	6،12،18،24،30،36،42،48،54

*ـــ العبارة السالبة

2-الخصائص السيكو مترية للمقياس:

أولا- الصدق:

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين:

أ ــ حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل عبارة ودرجاتهم الكلية على العامل الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة، وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين (0.316 و0.672)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول رقم (3): معاملات الارتباط البنية للعوامل، ومعاملات ارتباط العوامل بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة النفسية (ن=153).

العوامل	A	E	G	R	P	S
(A)						
(E)	**0.328					
(G)	**0.262	**0.413				
(R)	**0.372	**0.492	**0.531			
(P)	**0.350	**0.524	**0.633	**0.563		
(S)	**0.316	**0.485	**0.554	**0.511	**0.749	
PWB	0.551**	**0.710	**0.764	**0.787	**0.761	**0.810

ب- الصدق العاملي:

تحقق الباحث من الصدق العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيديConfirmatory factor Analysis بطريقة الاحتمال الأقصى والتي أسفرت عن تشبع جميع العوامل الفرعية على عامل واحد بجذر كامن (2.95) ويفسر (56.90%) من التباين الكلي، وكانت قيمة كا2=1.55 وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات مع النموذج المقترح وهو ستة عوامل فرعية كانت تشبعاتها على الترتيب:0,415، 0,611، 0,707، 0,668، 0,88، 0,816.

ثانيا- الثبات: تم حساب معامل ألفا كرو نباخ لعبارات كل عامل على حدة فكانت على الترتيب التالي: 0,745، 0,783، 0,701، 0,697، 0,618، 0,656، وكانت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل (0,848).

من جميع الإجراءات السابقة تأكد للباحث تمتع مقياس جودة الحياة النفسية بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات على العينة الاستطلاعية للدراسة. (أبوهاشم،310،2010:309، 311).

1- الخصائص السيكو مترية لمقياس جودة الحياة النفسية في الدراسة الحالية:

قام الباحث بإعادة في الدراسة الحالية بإعادة تطبيق مقياس جودة الحياة النفسية على عينة قوامها 151 أستاذا وأستاذة.

أولا: الصدق:

أ صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لاستبيان جودة الحياة النفسية لدى الأساتذة باستخدام معامل الارتباط الخطي، وذلك بحساب معاملات ارتباط (بيرسون) بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان.

كما يتضح من خلال الجدول (..) التالي:

الجدول (4): مصفوفة الارتباطات بين الفقرات وأبعادها والدرجة الكلية لاستبيان جودة الحياة المدرسية.

رقم الفقرة	العوامل					
	1	2	3	4	5	6
1	**0.392					
2	*0.268					
3	**0.502					
4	**0.488					
5	**0.383					
6	**0.426					
7	**0.393					
8	**0.325					
9	**0.324					
10		**0.296				
11		**0.477				
12		**0.379				
13		**0.448				
14		**0.478				
15		**0.400				
16		**0.247				
17		**0.470				

				**0.513		18
			**0.655			19
			**0.255			20
			**0.322			21
			**0.214			22
			**0.479			23
			**0.204			24
			**0.267			25
			**0.306			26
			**0.384			27
		**0.411				28
		**0.280				29
		**0.556				30
		**0.558				31
		**0.470				32
		**0.452				33
		**0.462				34
		**0.488				35
		**0.522				36
	**0.337					37
	**0.471					38
	**0.228					39
	**0.483					40
	**0.476					41

42					**0.529	
43					**0.564	
44					**0.353	
45					**0.417	
46						**0.404
47						**0.318
48						**0.360
49						**0.311
50						**0.361
51						**0.275
52						**0.363
53						**0.748
54						**0.280
الدرجة الكلية	**0.461	**0.603	**0.578	**0.751	**0.690	**0.654

** كل الارتباطات دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (..) أن قيم الارتباط التي تم الكشف عنها دالة عند مستوى 0.01، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تندرج تحته ما بين (0.204 و0.748)، في حين أن قيم معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان فقد تراوحت ما بين (0.461 و0.751). والملاحظ أن معاملات الارتباط المتوصل إليها عالية تؤكد وجود اتساق بين الفقرات والعامل الذي تندرج تحته والدرجة الكلية.

ثانيا- الثبات:

يعني استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه، أي أنه يعطي نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة.

لإجراء اختبار الثبات لأسئلة الاستبيان نستخدم أحد معاملات الثبات مثل معامل " كرو نباخ ألفا" **Cronbach's Alpha** أو "التجزئة النصفية" **Split-Half**. ومعامل الثبات يأخذ قيما تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح، فإذا لم يكن هناك ثبات في البيانات فإن قيمه المعامل تكون مساوية للصفر، وعلى العكس إذا كان هناك ثبات تام تكون قيمة المعامل تساوي الواحد الصحيح. وكلما اقتربت قيمة معامل الثبات من الواحد كان الثبات مرتفعا وكلما اقتربت من الصفر كان الثبات منخفضا. (وليد، 2009، ص 38).

وللتأكد من الثبات استعمل الباحث طريقتين:

- **معامل ألفا كرو نباخ:**

استخدم الباحث معامل ألفا كرو نباخ لبيان مدى الاتساق في جميع الاستجابات لجميع بنود المقياس، وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرو نباخ 0.711، وهي قيمة عالية تعبر على أن المقياس يتميز بثبات عال يجعله صالحا للاستعمال بكل أريحية.

- **معامل الارتباط بالتجزئة النصفية:**

بلغ معامل الارتباط بالتجزئة النصفية 0.527 وبعد التصحيح بمعامل سبيرمان براون الذي بلغ 0.690 تأكد الباحث بأن المقياس يتميز بنسبة ثبات عالية.

3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

مميزات عينة الدراسة الاستطلاعية:

أ- حسب الجنس:

الجدول رقم (5) يبين خصائص العينة حسب متغير الجنس

متغير الجنس	العدد	النسبة المئوية %
ذكور	34	22.51%
إناث	117	77.48%
المجموع	151	%100

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة 151 فردا، منهم 34 ذكور ما يعادل نسبة 22,51%، 117 إناث أي ما يعادل نسبة 77,48%.

ب - حسب الرتبة:

الجدول رقم (6) يبين خصائص العينة حسب متغير الأقدمية

متغير الرتبة	العدد	النسبة المئوية %
أستاذ مدرسة ابتدائية	28	%18.54
أستاذ رئيسي	57	%37.74
أستاذ مكون	66	%43.70
المجموع	151	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (02) أن عدد الأساتذة المكونون هم الأكثر تمثيلا لعينة الدراسة الاستطلاعية بنسبة مئوية بلغت 43.70%، وقد جاء في المرتبة الثانية تمثيلا الأساتذة الرئيسيون بنسبة 37.74 %، في حين بلغ عدد أساتذة المدرسة الابتدائية كرتبة قاعدية 28 أستاذا وأستاذة، بنسبة تمثيل بلغت 18.54%.

ثانيا- مقياس جودة الحياة المدرسية:

وهو مقياس من إعداد الباحث وقد تم الاعتماد في بناءه على مجموعة من الدراسات السابقة، لكن ما يجب الإشارة إليه قبل التعرض لمختلف الدراسات السابقة أن هناك تباينا في استخدام الكثير من المصطلحات التربوية والمدرسية في المجال التعليمي بين الحقول التعليمية في الوطن العربي، فمفهوم جودة الحياة المدرسية يقابله في الكثير من دول الوطن العربي مفهوم جودة الحياة المهنية وكذا جودة الحياة الوظيفية أو جودة حياة العمل، في حين يستعمل جودة الحياة المدرسية لدى عينة التلاميذ أو المتمدرسين بشكل عام، وعليه فإن الدراسات التي اعتمد عليها الباحث في إعداده للمقياس ورد فيها مفهوم جودة الحياة المدرسية وما تتضمنه من أبعاد وفق الدراسة الحالية، وتفصيل هذه الدراسات كالآتي:

1- دراسة مروان محمود البردويل (2018): وهي أطروحة ماجستير موسومة "جودة الحياة المدرسية وعلاقتها بالانتماء الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة" هدفت الدارسة التعرف إلى مستوى "جودة الحياة المدرسية" لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظرهم، وكذلك مستوى "الانتماء الوظيفي" لديهم، والكشف عما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين متوسط تقديرات أفراد العينة لمستوى "جودة الحياة المدرسية" وبين متوسط تقديراتهم لمستوى "الانتماء الوظيفي" لديهم.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي من أجل تحقيق أهداف الدارسة، واستخدم "الاستبانة" كأداة رئيسة للدارسة وتكّونت عينة الدارسة من (400) معلما ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة، وتمثل العينة (9.8%) من مجتمع الدارسة الأصلي الذي يبلغ عدده (4504) معلما ومعلمة، وتضمن مقياس الدراسة ستة أبعاد هي كالآتي:

- البعد الأول: الأجور والمكافآت، ويتكون من (7) فقرات.
- البعد الثاني: العلاقات الاجتماعية، ويتكون من (6) فقرات.
- البعد الثالث: توازن الحياة الوظيفية والشخصية، ويتكون من (7) فقرات.
- البعد الرابع: السلوك القيادي والإشرافي في العمل، ويتكون من (7) فقرات.
- البعد الخامس: الأمان والاستقرار الوظيفي، ويتكون من (6) فقرات.
- البعد السادس: ضغوط العمل والإرهاق الوظيفي، ويتكون من (6) فقرات.

2- دراسة أحمد فوزي جنيدي(2018): الموسومة " جودة الحياة المدرسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة وعلاقتها بالمرونة النفسية والسلوك الإيثاري" هدفت الدراسة معرفة جودة الحياة المدرسية لدى معلمي التلاميذ ذوى الإعاقة وعلاقتها بالمرونة النفسية والسلوك الإيثاري لديهم، وبلغت عينة البحث(54) من معلمي التلاميذ ذوى الإعاقة بمحافظة البحيرة، وتراوحت أعمارهم بين(26 إلى 58 سنة) ،استخدم الباحث: مقياس (جودة الحياة المدرسية) إعداد: الباحث ، ومقياس (المرونة النفسية)إعداد: "مخيمر" (2002)،ومقياس (السلوك الإيثاري)إعداد: الباحث، وحدد الباحث أبعاد مقياس جودة الحياة المدرسية من خلال هذه الدراسة فيما يلي (جودة الصحة العامة، وجودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم والدراسة، وجودة العواطف (الجانب الوجداني) ،وجودة الصحة النفسية، وجودة الشغل وإداراته).

3- دراسة عمر شداني (2019): وهي عبارة عن أطروحة دكتوراه عن قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد لمين دباغين بجامعة سطيف موسومة" استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية ودورها في تجويد الحياة المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية"، وقد قام من خلالها الباحث بإعداد مقياس لقياس جودة الحياة المدرسية وفق ما

نص عليه القانون التوجيهي للتربية الوطنية (08/04) المؤرخ في 23 يناير 2008، وقد تكون المقياس من ستة أبعاد، على التفصيل التالي:

- البعد الأول: الوسط المدرسي، يتكون من (6) فقرات.
- البعد الثاني: الرضا عن الحياة المدرسية، يتكون من (5) فقرات.
- البعد الثالث: الصحة النفسية والجسمية، يتكون من (4) فقرات.
- البعد الرابع: علاقات التواصل (الدعم والمساندة)، يتكون من (4) فقرات.
- البعد الخامس: اعتماد النمط التقليدي (الدين، الضمير، الأخلاق)، يتكون من (4) فقرات.
- البعد السادس: تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات، يتكون من (5) فقرات.

كما اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على مجموعة من الدراسات العربية التي ورد فيه مفهوم جودة الحياة المدرسية تحت مسمى جودة الحياة الوظيفية أو جودة حياة العمل، ومن بين هذه الدراسات:

❖ **دراسة البياري سمر السعيد، (2018):**

الموسومة "جودة الحياة الوظيفية وأثرها على الالتزام التنظيمي لموظفي وزارتي العمل والتنمية الاجتماعية في قطاع غزة"، تتمثل في رسالة ماجستير في إدارة الأعمال بكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، في الجامعة الإسلامية، غزة.

قام الباحث من خلال هذه الدراسة بإعداد مقياس حول جودة الحياة الوظيفية يتكون من 44 فقرة موزعة على 7 مجالات وهي:(ظروف العمل المادية ويتكون من 6 فقرات، التوازن بين الحياة والعمل ويتكون من 6 فقرات، الأجور والمكافآت ويتكون من 6 فقرات، العدالة والمساواة ويتكون من 6 فقرات، إتاحة الفرص للترقي والتقدم المهني ويتكون من 6 فقرات المشاركة في اتخاذ القرار ويتكون من 6 فقرات، الأمان والاستقرار الوظيفي ويتكون من 6 فقرات.

❖ **دراسة الدحدوح حسني فؤاد، (2015):**

الموسومة "جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات غزة وعلاقتها بمستوى أدائهم"، وقد تمثلت في رسالة ماجستير في قسم أصول التربية تخصص إدارة تربوية، بالجامعة الإسلامية بغزة.

اعتمد فيها الباحث على استبان لقياس جودة الحياة قام بإعداده ليتضمن الأبعاد التالية:(العلاقات الإنسانية ويتضمن 11 فقرة، المشاركة في اتخاذ القرارات ويتضمن 11 فقرة، الرضا الوظيفي ويتضمن 12 فقرة، البيئة المدرسية المادية والصحية ويتضمن 12 فقرة).

❖ **دراسة أبو حميد هاشم عيسى عبد الرحمن، (2017):**

الموسومة "أثر أبعاد جودة حياة العمل على اتخاذ القرارات الإدارية"، وهي عبارة عن رسالة لاستكمال درجة الماجستير في إدارة الأعمال بكلية التجارة في الجامعة الإسلامية بغزة.

أعد من خلالها الباحث استبيان لقياس أبعاد جودة الحياة العمل وأثرها على اتخاذ القرارات الإدارية وحدد هذه الأبعاد فيما يلي:(النمط القيادي والإشرافي ويحوي 6 فقرات، الاستقرار والأمان الوظيفي ويحوي 6 فقرات، التقدم والرقي الوظيفي ويحوي 6 فقرات، التوازن بين العمل والحياة ويحوي 6 فقرات).

❖ **دراسة غيداء أحمد الفكي الريح، (2018):**

الموسومة " الرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة الأساس وأثره على تحسين الأداء المهني"، وهي رسالة ماجستير في إدارة الجودة والامتياز بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدراسات العليا.

صممت الباحثة من خلال هذه الدراسة استبانة تتكون من ثلاث محاور، في حين يتكون كل محور من ثلاثة أبعاد، هي مفصلة كالاتي:(المحور الأول: الرضا الوظيفي ويتضمن ثلاث أبعاد: بعد الراتب والحوافز بـ(10) فقرات، بعد المكانة الاجتماعية بـ(10) فقرات، بعد العلاقات الإنسانية بـ(10) فقرات المحور الثاني: العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي ويتضمن ثلاث أبعاد: بعد ممارسات الإدارة العليا بـ(13) فقرة، بعد البيئة المدرسية بـ(7) فقرات، بعد التدريب والتأهيل بـ(10) فقرات المحور الثالث: الأداء المهني ويتضمن (10) فقرات).

❖ **دراسة شماء مسفر القحطاني، (2021):**

الموسومة "جودة الحياة الوظيفية لشاغلي الوظائف الإدارية في الإدارات المدرسية بمدارس التعليم الحكومي بدولة الكويت، وهي عبارة عن رسالة ماجستير في التربية تخصص مسار الإدارة التربوية بكلية الدراسات العليا بجامعة الكويت.

قام الباحث من خلال هذه الدراسة بتصميم استبيان تضمن الأبعاد التالية:(البعد الأول: الرواتب والمكافآت بـ 6 فقرات، البعد الثاني: الاستقرار والأمن الوظيفي بـ 5 فقرات، البعد الثالث: العلاقات الإنسانية في العمل بـ 5 فقرات البعد الرابع: البيئة المدرسية بـ 5فقرات، البعد الخامس: برامج التدريب والنمو المهني بـ فقرات، البعد السادس: التوازن بين الحياة الشخصية والعمل بـ 5 فقرات).

❖ **دراسة سماح السيد محمد السيد، (2018):**

الموسومة " تحسين جودة الحياة الوظيفية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء مدخل الإدارة بالمشاركة" وهي عبارة عن مقال منشور للباحثة بمجلة "كلية التربية بجامعة المنوفية" في عددها الأول، المجلد 33 لسنة 2018، وقد قامت الباحثة بتصميم استبيان يتكون من محورين:

- المحور الأول: واقع جودة الحياة الوظيفية لمعلمي التعليم الثانوي العام ويتضمن 45فقرة.
- المحور الثاني: آليات تحسين جودة الحياة الوظيفية لمعلمي التعليم الثانوي العام ويتضمن 30فقرة.

من خلال هذه الدراسات وما تم الاطلاع عليه من أدب نظري مرتبط بموضوع الدراسة فقد توصل الباحث إلى أن هناك مكونات عدة ينطوي عليها مفهوم جودة الحياة المدرسية مثل (الرضا والتقبل، المشاركة في اتخاذ القرار، الاشراف التربوي والإداري، الجو العام للمدرسة، محيط المدرسة، العلاقات الاجتماعية والمهنية، المبادرة وتحمل المسؤولية وغيرها من المفاهيم المرتبطة بالحياة المدرسية للأستاذ)، وبعد استشارة أهل الاختصاص من أساتذة باحثين ومفتشين تم بناء استبيان مكون من ستة أبعاد بمجموع فقرات بلغ 64 فقرة، وقد تلت هذه الخطورة مجموعة من الخطوات للوصول إلى الصيغة النهائية للمقياس:

وفيما يلي تفصيل لأهم الخطوات التي مرت بها مرحلة الإعداد:

- تمت الاستفادة من البحوث والدراسات والأطر النظرية التي اهتمت بجودة الحياة المدرسية بصفة عامة.

- الأخذ بآراء مفتشي التربية والتعليم ومديري المدرسة الابتدائية كخبراء في الميدان.

وشملت الاستمارة الأولية 69 فقرة (تمثل جودة الحياة المدرسية) وذلك بعد مناقشة الباحث لبعض الزملاء في التربية والتعليم.

- تم كتابة 69 فقرة السالفة الذكر في ضوء سلم سداسي قياسا على مقياس جودة الحياة النفسية لرايف، وهو كالآتي:

أرفض بشدة، أرفض بدرجة متوسطة، أرفض بدرجة قليلة، أوافق بدرجة قليلة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بشدة)، وتعطى الدرجات (1،2،3،4،5،6)

يشمل الاستبيان في صورته الأولية ستة أبعاد هي كالتالي:

- الوسط المدرسي.
- التقبل والرضا عن الحياة المدرسية.
- الصحة النفسية والجسمية.
- طبيعة العمل.
- الرضا بالتسيير الإداري والإشراف التربوي

الصدق:validité

يقصد به أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه. (وليد، 2009، ص38)

1-1-5 صدق المحكمين: اعتمد الباحث على طريقة صدق المحكمين، حيث تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على احدى عشر محكما: أساتذة في علم النفس وعلوم التربية ومفتشين من القطاع قصد تحكيمه بإبداء أراءهم حول الشكل العام للاستبيان وتعليمته وملاءمة فقراته وأبعاده من عدم ملاءمتها، مع تقديم الملاحظات والتعديلات التي يرونها مناسبة.

الجدول (7): عدد المحكمين.

المحكمون	العدد	التخصص	مكان العمل	
أستاذ جامعي	07	علم النفس	جامعة مستغانم	جامعة تيارت
			06	01

وبناء على الملاحظات المقدمة من طرف المحكمين قام الباحث بالتغييرات والتعديلات الآتية:

أولا: متغيرات عينة الدراسة:

اتفقت آراء أغلب الأساتذة المحكمين على تغيير المعلومات الشخصية الخاصة بالمعلم حيث تم التعديل وفقا لما يخدم الدراسة الحالية حسب الجدول التالي:

الجدول (8): المعلومات الشخصية قبل وبعد التحكيم.

قبل التحكيم	بعد التحكيم
-الرتبة: معلم مدرسة ابتدائية، أستاذ رئيسي، أستاذ مكون. **الجنس: ذكر، أنثى** - **البيئة:** ريف ( ) شبه مدينة ( ) حضري ( )	- **الرتبة: أستاذ مدرسة ابتدائية، أستاذ رئيس، أستاذ مكون** - **الجنس: ذكر، أنثى**

من خلال هذا الجدول يلاحظ أنه تم الاستغناء عن متغير مكان العمل(البيئة) وهذا بعد أخذ رأي المشرف، كما تم تغيير تسمية معلم مدرسة ابتدائية وهي التسمية التي أراد من خلالها الباحث التمييز بين الرتبة القاعدية لأستاذ مدرسة ابتدائية ورتبة المنتمين إلى المدرسة الابتدائية بصف عامة والمقصودين من خلال هذه الدراسة، وقد اعتمد في تحديد متغير الرتبة على المرسوم المحدد لمهام كل صنف.

ثانيا: فقرات استبيان جودة الحياة المدرسية:

أ-الفقرات الملغاة:

الجدول (9): فقرات استبيان جودة الحياة المدرسية الملغاة حسب أراء المحكمين.

الرقم	الفقرة	التعليل
01	تساعدني مهنة التّعليم في تحقيق طموحاتي	تحقق لي مهنة التّعليم طموحاتي
02	الأجر الذي أتقاضاه لا يقل عن المجهود الذي أبذله	الأجر الذي أتقاضاه يتناسب مع جهدي في العمل

03	لا أعني من أي ألم في جسمي	حذفت تجنبا للتكرار
04	أشعر بالرضا أثناء تأديتي لمهامي في المدرسة	أشعر دائما بالرضا عن حياتي المهنية
	أثناء تواجدي بالمدرس ينشرح صدري وأحس بالارتياح	حذفت الفقرة لتكرار معناها في فقرة أخرى
05	موقع مدرستي مناسب لموقع سكني	موقع مدرستي مناسب لمقر سكني
06	أرى أن مناهج الجيل الثاني أكثر فعالية من سابقتها	حذفت لعدم دلالتها على السمة
07	أضبط سلوكياتي داخل المدرسة وفق مبادئ الدين الإسلامي	حذفت لعدم دلالتها
08	أتخذ قراراتي في وظيفتي بكل حرية	حذفت لتنافيها مع طبيعة الوظيفة
	أرى أن مهنة التّعليم شاقة ومتعبة	مهنة التّعليم مريحة وليست متعبة

نتائج قبول الأبعاد وترتيب العبارات:

تم قبول أبعاد الاستبيان بعد الاطلاع على التعاريف الإجرائية للبحث من طرف المحكمين، كما تم إضافة بعد آخر وذلك بالفصل بين الاشراف والتربوي والتّسيير الإداري ورتبت فقراته، حسب الجدول التالي:

الجدول (10): توزيع فقرات استبيان جودة الحياة المدرسية حسب الأبعاد بعد التحكيم.

البعد	أرقام فقراته	المجموع
الوسط المدرسي.	55-49-43-37-31-25-19-13-7-1	10
الاشراف التربوي	56-50-44-38-32-26-20-14-8-2	10
الرضا والتقبل.	57-51-45-39-33-27-21-15-9-3	10
البيئة المدرسية.	58-52-46-40 -34-28-22-16-10-4	10

الصحة النفسية والجسمية	-59-53-47-41-35-29-23-17-11-5 61	11
العلاقات الإنسانية	-60-54-48-42-36-30-24-18-12-6 62	11
المجموع	**62**	

التحليل العاملي:

بقصد التأكد من الصدق تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المحاور الأساسية (**PRINCIPAL AXIS FACTORING**) واستخدم محك الجذر الكامن أكثر من واحد صحيح للعوامل التي تم استخراجها، وأعقب ذلك تدوير متعامد بطريقة فرماكس (**VARIMAX**)، وأمكن على ضوئها تفسير خمسة عوامل، والجدول الآتي يوضح أبعاد المقياس بعد التدوير:

الجدول (11): أبعاد استبيان جودة الحياة المدرسية بعد التدوير.

رقم الفقرة	**البعد الأول: طبيعة العمل**	التشبع
1	لا أعاني من أي ألم في جسمي يؤثر سلبا على أدائي بفعالية	**0.351**
2	لا أجد صعوبة في تطبيق المنهاج الدراسي	**0.492**
3	موقع مدرستي مناسب لمقر سكني	**0.492**
4	أستعين بالكتب المدرسية وأراها وظيفية	**0.365**
5	توفر المؤسسة وسائل إيضاح تكنولوجية حديثة	**0.491**
6	توجد بمدرستي الوسائل الضرورية للعمل	**0.518**
	البعد الثاني: الإشراف التربوي	
07	تفيدني العمليات التكوينية التي أحضرها مع المفتش في مهامي المختلفة	**0.465**
08	أرى أن المفتش متفهم وغير متسلط	**0.643**
09	يوجد تنسيق تربوي بين الأساتذة والمفتش	**0.678**
10	أرى أن زيارات المفتش تفيدني في أداء مهامي	**0.601**

11	أشعر بحرية في مناقشة أفكاري مع المفتش أثناء التكوين والزيارات التفتيشية	**0.671**
12	يساعدني المفتش على ممارسة حريتي البيداغوجية	**0.668**
13	تساعدني العمليات التكوينية على ممارسة التفكير الاسترجاعي وتصحيح ممارساتي الميدانية	**0.620**
	البعد الثالث: الرضا والتقبل	
14	أحب ممارسة الرياضة وأجد الوقت المناسب لذلك	**0.464**
15	مرافق مدرستي مناسبة للحياة المدرسية	**0.514**
16	الأجر الذي أتقاضاه يتناسب مع جهدي المبذول في العمل	**0.452**
17	العبء التدريسي الذي أتحمله في وظيفتي مناسب	**0.433**
18	أرى أن التعليمات الصادرة عن الوصاية مهمة ومفيدة	**0.555**
19	أنا راض عن نظام الترقية الذي تتبناه الوصاية	**0.567**
20	مهنة التعليم مريحة وليست متعبة	**0.466**
	البعد الرابع: الصحة النفسية	
21	أثناء تواجدي بالمدرسة أشعر بالأمن والطمأنينة	**0.504**
22	التعليم مهنتي المفضلة	**0.504**
23	أجد الدعم والمساندة كلما واجهتني صعوبة في الوسط المدرسي	**0.615**
24	أثناء تواجدي بالمدرسة ينشرح صدري وأحس بالارتياح	**0.582**
25	أشعر بالرضا أثناء تأديتي لمهامي في المدرسة	**0.665**
26	أعتبر مهنتي رسالة نبيلة ومشرفة	**0.717**
27	أجد أن مهنة التعليم تناسب شخصيتي	**0.523**
28	أثناء تواجدي بالمدرسة أشعر بالأمن والطمأنينة	**0.582**
	البعد الخامس: العلاقات الإنسانية	
29	ظروف العمل في مدرستي مريحة	**0.804**

30	ظروف العمل في مدرستي تبعث على النشاط والحيوية	**0.701**
31	أعمل بتوجيهات المدير والمفتش البيداغوجية	**0.756**
32	يساعدني زملائي على حل أي مشكلة تواجهني في عملي	**0.640**
33	أتلقى المساعدة اللازمة من طرف الإدارة المدرسية	**0.682**
34	يشجع مدير المدرسة المعلمين على بذل أقصى جهد لنجاح العمل	**0.694**
35	تقدر إدارة المؤسسة الظروف الشخصية للمدرسين	**0.722**

الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لاستبيان جودة الحياة المدرسية لدى الأساتذة باستخدام معامل الارتباط الخطي، وذلك بحساب معاملات ارتباط (بيرسون) بين كل فقرة من فقرات الاستبيان والدرجة الكلية، وكذا حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان.

كما يتضح من خلال الجدول (11) التالي:

الجدول (12): مصفوفة الارتباطات بين الفقرات وأبعادها والدرجة الكلية لاستبيان جودة الحياة المدرسية.

رقم الفقرة	العوامل					الدرجة الكلية
	1	2	3	4	5	
1	**0.451					**0.324
2	**0.587					**0.471
3	**0.628					*0.196
4	**0.535					**0.498

**0.551					**0.524	5
**0.409					**0.698	6
**0.393				**0.580		7
**0.536				**0.646		8
**0.384				**0.718		9
**0.505				**0.625		10
**0.426				**0.726		11
**0.330				**0.745		12
**0.378				**0.594		13
**0.537			**0.472			14
**0.458			**0.547			15
**0.247			**0.603			16
**0.380			**0.605			17
**0.418			**0.666			18
**0.469			**0.748			19
**0.530			**0.570			20
**0.322		**0.659				21
**0.376		**0.559				22
**0.555		**0.778				23
**0.503		**0.661				24
**0.504		**0.771				25
**0.485		**0.711				26
**0.420		**0.525				27
**0.457	**0.810					28

29					**0.709	**0.417
30					**0.688	**0.531
31					**0.717	**0.320
32					**0.730	**0.310
33					**0.755	**0.388
34					**0.540	**0.407
الدرجة الكلية	**0.643	**0.574	**0.673	**0.683	**0.702	

يتضح من الجدول (11) أن قيم الارتباط التي تم الكشف عنها دالة عند مستوى 0.01؛ وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية ما بين (0.247 و 0.555)،ما عدا فقرة واحدة والتي بلغ معامل ارتباطها 0.196 عند مستوى الدلالة 0.05؛ بينما تراوحت قيم معاملات ارتباط كل فقرة بالعامل الذي تندرج تحته ما بين (0.451 و 0.810)، وهي قيم أكبر من قيم معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للاستبيان، وارتفاع معاملها دليل على وجود اتساق داخلي بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه.

في حين أن معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان فقد تراوحت بين (0.574 و0.702) وذلك عند مستوى الدلالة 0.01 وهي معاملات ارتباط عالية تؤكد وجود اتساق بين أبعاد مقياس جودة الحياة المدرسية والدرجة الكلية للاستبيان.

جدول (13) مصفوفة معاملات الارتباط بين العوامل والدرجة الكلية لاستبيان جودة الحياة المدرسية

العامل	طبيعة العمل	الإشراف التربوي	الرضا والتقبل	الصحة النفسية	العلاقات الاجتماعية
الدرجة الكلية	**0.643	**0.574	**0.673	**0.683	**0.702

** كل الارتباطات دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (12) أن قيم الارتباط التي تم الكشف عنها دالة عند مستوى 0.01 ، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط كل عامل بالدرجة الكلية ما بين (0.574 و 0.702)، وهي قيم مرتفعة تدل على وجود اتساق بين أبعاد مقياس جودة الحياة المدرسية والدرجة الكلية للمقياس. من خلال نتائج صدق المحكمين والاتساق الداخلي يمكن اعتبار الاستبيان صادقا واعتماده كاستبيان يقيس جودة الحياة المدرسية.

الثبات: Reliability

يعني استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه، أي أنه يعطي نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة.

لإجراء اختبار الثبات لأسئلة الاستبيان نستخدم أحد معاملات الثبات مثل معامل " كرو نباخ ألفا" **Cronbach's Alpha** أو "التجزئة النصفية" **Split-Half**. ومعامل الثبات يأخذ قيما تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح، فإذا لم يكن هناك ثبات في البيانات فإن قيمه المعامل تكون مساوية للصفر، وعلى العكس إذا كان هناك ثبات تام تكون قيمة المعامل تساوي الواحد الصحيح. وكلما اقتربت قيمة معامل الثبات من الواحد كان الثبات مرتفعا وكلما اقتربت من الصفر كان الثبات منخفضا. (وليد، 2009،ص 38)

وللتأكد من الثبات استعمل الباحث طريقة التجزئة النصفية، ومعامل الثبات ألفا كرو نباخ.

1-2-5 طريقة التجزئة النصفية

الجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها باستعمال برنامج **SPSS 15.0**

جدول (14) نتائج التجزئة النصفية لأبعاد الفاعلية الذاتية لدى المعلمين والدرجة الكلية.

	عدد الفقرات	التجزئة النصفية	معامل الثبات	معامل الارتباط سبيرمان براون
مقياس جودة الحياة المدرسية	34	17 17	0.919 0.919	**0.958**

من خلال الجدول السابق، نلاحظ أن معامل الثبات لنصفي الاستبيان الذي بلغ 0.958 دال على النسبة العالية للثبات.

2 طريقة معامل الثبات كرو نباخ

الجدول (15): قيم معاملات ثبات استبيان الفاعلية الذاتية.

جودة الحياة المدرسية	ألفا كرونباخ
طبيعة العمل	0.588
الإشراف التربوي	0.788
الرضا والتقبل	0.703
الصحة النفسية	0.788
العلاقات الإنسانية	0.828
الدرجة الكلية	0.856

يتضح من خلال هذه النتائج أن معاملات الثبات لكرونباخ لجميع العوامل كانت عالية تراوحت ما بين 0.588 و0.828 وتدل على الثبات وصلاحيات الاستبيان للتطبيق، والدرجة الكلية كانت عالية جدا إذ بلغت 0.856 تؤكد قدرة الاستبيان على تحقيق أهداف الدراسة.

الصدق التلازمي: بلغت درجة الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة النفسية والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة المدرسية 0.495 وهي نسبة مرتفعة تدل على وجود صدق تلازمي لمقياسي الدراسة.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

حجم عينة الدراسة الأساسية:

تم توزيع 438 استمارة واسترجاع 415، نظرا لضياعها من قبل المعلمين، اضطر الباحث في النهاية على الإبقاء فقط على 398 فرداً(115 ذكور،283 إناث)، أي تم إلغاء 17 استمارة لعدم توفرها على شروط قبولها في البحث حتى لا تخل بنتائجه، كملء الاستبيان من طرف بعض أفراد العينة بوضع أكثر من اختيار واحد لأكثر من فقرة، أو عدم إكمال البعض الآخر لملء الاستبيان بترك فقرات منه دون إجابة، رغم شرح الباحث لتعليمة وكيفية الإجابة على فقرات الاستبيان، تم اختيار أفراد عينة الدراسة الأساسية بطريقة عشوائية، وهي نفس الطريقة التي سحب بها أفراد عينة البحث الاستطلاعية.

يقيم أفراد عينة البحث الأساسية بمناطق مختلفة بولاية مستغانم تقريبا لهم نفس الظروف المهنية والاجتماعية، بصفة عامة فهم بذلك يمثلون مجتمع البحث في هذه الدراسة، وقد قدم الباحث خصائص عينة البحث بالتفصيل تحت عنوان مميزات عينة الدراسة الأساسية بالجداول التكرارية كما هو وارد في الصفحات الموالية.

خصائص عينة الدراسة الأساسية:

1-5 حسب المقاطعات المعنية بالدراسة:

سحب الباحث عينة الدراسة الأساسية متكونة من 398 فردا من مجموع المقاطعات المذكورة سلفا ، . هذا ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول (17): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المقاطعات.

المقاطعات	الذكور	الإناث	المجموع
مستغانم 4	10	97	107
مستغانم3	5	65	70
خير الدين2	25	79	104
حاسي ماماش 2	14	88	102
بوقيراط1	36	70	106
بوقيراط2	27	82	109
خير الدين2	16	81	97
ماسرة3	23	88	101
عشعاشة1	38	73	111
عشعاشة4	23	90	113
عشعاشة5	24	87	111
المجموع			

2 حسب الجنس:

الجدول (18): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
العدد	115	283	398

النسبة المئوية ٪	%28.89	%71.10	%100

فاق عدد الإناث عدد الذكور فيها بفارق قدره 168 أستاذة من مجموع العينة الإجمالي، هذا ما توضحه النتائج المدونة في الجدول السابق أن عدد الأستاذات (الإناث) في عينة الدراسة الأساسية أكبر من عدد الأساتذة (الذكور) بنسبة 42.21%، يمكن القول إن عينة الدراسة الأساسية في هذا البحث غير متجانسة من حيث الجنس.

3حسب الرتبة:

الجدول (19): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الرتبة.

الرتبة	أستاذ مدرسة ابتدائية	أستاذ رئيسي	أستاذ مكون	المجموع
العدد	160	54	154	398
النسبة المئوية ٪	%40.20	%13.56	% 38.69	%100

يتضح من الجدول رقم (19) أن عدد أساتذة المدرسة الابتدائية في الرتبة القاعدية قد بلغ 160 أستاذا وأستاذة بنسبة تمثيل 40.20% وهو أعلى تمثيل ، في بلغ عدد الأساتذة المكونين 154 أستاذا وأستاذة بواقع 38.69 %، في حين لم يزد عدد الأساتذة في رتبة أستاذ رئيسي عن 54 أستاذا وأستاذة بنسبة 13.56%، وهي نسبة قليلة مقارنة ببقية الرتبتين، ومرد ذلك إلى التعديلات التي مست قانون الترقية في قطاع التربية والتي أعطت الفرصة للأساتذة الرئيسيين بالالتحاق بالإدارة المدرسية وهو الحق الذي منحت منه بقية الرتبتين، مما أدى إلى النقص في رتبة أستاذ رئيسي.

أدوات الدراسة الأساسية في صورتها النهائية:

تمثلت أدوات الدراسة الأساسية في مقياسين أساسين هما مقياس جودة الحياة النفسية لرايف وتعريب أبو هاشم، وجودة الحياة المدرسية من إعداد الباحث.

1 استبيان جودة الحياة النفسية:

هو عبارة عن استبيان تكون من عدد من الفقرات تشمل جودة الحياة النفسية لدى الأساتذة وقد بلغ عدد فقراته 54 في صورته النهائية، وقد تم استخدام تدرج سداسي وفق سلم ليكرت يحدد

مستوى جودة الحياة النفسية، اشتمل على ستة مستويات (أوافق بشدة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بدرجة قليلة، أرفض بدجة قليلة، أرفض بدرجة متوسطة، أرفض بشدة)، وقد توزعت عباراته على ستة أبعاد، ومن بين هذه العبارات ما كانت موجبة ومنها ما كانت سالبة.

جدول رقم (20): يوضح توزيع فقرات الاستبيان على أبعاده

الأبعاد	عدد الفقرات
الاستقلال الذاتي(A)	49،43،37،31،25،19،13،8، 1
التمكن البيئي(E)	50،44،38،32،26،20،14،8،2
التطور الشخصي(G)	51،45،39،33،27،21،15،9،3
العلاقات الايجابية(R)	52،46،40،34،28،22،16،10،4
الحياة الهادفة(P)	53،47،41،35،29،23،17،11،5
تقبل الذات (S)	54،48،42،36،30،24،18،12،6

*ـــ العبارة السالبة

البعد الأول: الاستقلال الذاتي، يضم 9 فقرات تقيس القدرة على اتخاذ القرار الذاتي والتفكير والتفاعل بطرق محددة، والضبط الداخلي للسلوك وتقييم الذات، وفقراته هي:

1- اتخذ قراراتي دون الالتفات للضغوط الاجتماعية.

8- أشعر بالارتباك والحيرة بشأن ما أتحمله من مسؤوليات

13-أشعر بالقلق بخصوص ما يعتقده الآخرون تجاهي

19- أغير قراراتي إذا اعترض عليها أصدقائي أو أفراد أسرتي

25- أعبر عن آرائي بصراحة، وإن كانت مخافلة لأراء معظم الأشخاص

31- الشعور بالسعادة مع نفسي أكثر أهمية بالنسبة لي عن قبول الآخرين .

37- من الصعب إبداء آرائي حول الموضوعات الجدلية.

43- أتأثر بالأشخاص ذوي الآراء القوية.

49- أحكم على نفسي وفق ما أعتقد أنه مهم ، وليس وفق ما يتفق مع قيم الآخرين .

البعد الثاني: التمكن البيئي(Environmentental mesentery): يضم 9 فقرات تقيس الإحساس بالتمكن والكفاءة في إدارة الأنشطة الخارجية والقدرة على اختيار وإيجاد بيئة مناسبة، وفقراته كالآتي:

2- أغير من سلوكي وطريقة تفكيري حتى يمكنني إنجاز الأشياء.

8- أشعر بالارتباك والحيرة بشأن ما أتحمله من مسؤوليات.

14-أدير معظم مسؤوليات حياتي اليومية بشكل جيد.

20 – لا أشعر براحة مع النّاس والمجتمع من حولي .

26-أواجه صعوبة في ترتيب أمور حياتي بطريقة ترضيني .

32-أستطيع خلق أسلوب حياة لنفسي يتفق كثيرا مع ما أحبه.

38-أبدي بشكل جيد الاهتمام بالأمور المالية والشؤون الشخصية

44- بشكل عام ، أشعر بالضغط والإجهاد لعدم قدرتي على مواصلة أعمالي اليومية

50- متطلبات الحياة اليومية تصيبني بكثير من الضّغوط والاحباط .

البعد الثالث: التطور الشـــخصـــي (Personal growth): عدد فقراته 9 فقرات تقيس الانفتاح على الخبرات الجديدة، الشعور بالتحسن المستمر بالذات والسلوكيات بمرور الوقت، وتفصيلها على التوالي وحسب ترتيبها في المقياس:

3- لست مهتما بالأنشطة التي تحسن من خبراتي

9- أشعر بأنني تطورت وتحسنت كثيرا بمرور الوقت .

15-عندما أفكر في الأمر أجد أنني لم أتحسن كثيرا كشخص بمرور السنين .

21 -أعتقد أنه من المهم المرور بخبرات جديدة تغير من الطريقة التي أفكر بها في ذاتي .

27-لا أريد أن أجرب طرقا جديدة في عمل الأشياء ، فحياتي جميلة بحالتها الراهنة .

33- لا أستمتع بوجودي في مواقف جديدة تتطلب مني تغيير طرقي القديمة والمألوفة في أداء الأشياء.

39- يوجد صدق في المثل القائل " يمكن تعليم الكبير حيلا جديدة "

45- الحياة بالنسبة لي عملية تعلم وتغير ونمو مستمر

51- لقد توقفت عن عمل تغيير في حياتي منذ وقت طويل.

البعد الرابع: العلاقات الايجابية مع الآخرين (Positive relations with others):يتكون من تسع فقرات تقيس الشعور بالدفء والرضا والثقة في العلاقات الشخصية مع الآخرين، و القدرة على التفهم والتأثير والأخذ والعطاء في العلاقات الشخصية، والفقرات كالآتي:

4- لا يوجد في حياتي الكثير من الناس الذين يحبون الاستماع لي عندما أريد التحدث إليهم .

10-أستمتع بتبادل الحديث مع أسرتي وأصدقائي.

16-أشعر بالوحدة لوجود القليل من الأصدقاء المقربين الذين يمكن أن أعبر لهم عن همومي واهتماماتي

22- يبدو لي أن معظم النّاس لديهم أصدقاء أكثر مني.

28- يصفني النّاس بأنني شخص معطاء وعلى استعداد أن أشارك بوقتي مع الآخرين

34- يرى معظم النّاس أنني محب وعطوف

40- أثق في أصدقائي، وأعلم أنهم أيضا يثقون بي

46- المحافظة على العلاقات الطيبة مع الآخرين صعب ومحبط لي

52- لم أعش علاقات كثيرة تتسم بالدفء العاطفي والثقة مع الآخرين

البعد الخامس: الأهداف في الحياة (Purposes in life): يضم تسع فقرات تقيس الإحساس بوجود أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة له وتتضمن، الشعور بمعنى الحياة في الحاضر والمستقبل، الثقة والموضوعية في تحديد الأهداف، وفقراته هي:

5- أستمتع بوضع خطط للمستقبل والعمل على تحقيقها في الواقع

11- تبدو أنشطتي اليومية تافهة وغير مهمة لي

17-أعمل جاهدا لتنفيذ الخطط التي أضعها لنفسي

23-أركز على الحاضر لأن المستقبل يحمل لي مشكلات.

29-ليس لدي إحساس جيد عما أحاول إنجازه في الحياة .

35- أشعر بالرضا عند التفكير فيما حققته في حياتي .

41- أرى أن وضع أهداف لحياتي مضيعة للوقت

47- بعض النّاس لا أهداف لهم في الحياة ولكنني ليس واحدا منهم

53- أفكر في اليوم الذي أعيش فيه، ولا أشغل نفسي بالتفكير في المستقبل

البعد الســـادس: تقبل الذا ت (Self-acceptance): يضـــم تســـع فقرات تقيس الاتجاهات الموجبة نحو الذات، وتقبل الظواهر المتعددة للذات بما تشمله من إيجابيات وسلبيات، الشعور الايجابي عن الحياة الماضية، وتفصيل فقراته كالآتي:

6-أشعر أن الكثير من النّاس الذين أعرفهم قد استفادوا من الحياة أكثر مما استفدت.

12- عموما أشعر بالثقة في نفسي وبالايجابية عن نفسي

18- عندما أقارن نفسي بأصدقائي ومعارفي أشعر بالرضا عن حياتي

24- تقديري لذاتي ليس إيجابيا كشعور معظم النّاس نحو أنفسهم

30-ارتكبت بعض الأخطاء في الماضـي، ولكنني أشـعر بأن كل الأمور سـارت على أفضـل صورة.

36- للماضي تقلباته من خير وشر ولكني لا أريد تغييره عموما

42- أشعر بخيبة الأمل عن إنجازاتي في الحياة

48- عندما أنظر إلى حياتي، أشعر بالسعادة لسير الأمر على النحو الذي سارت عليه

54- أشعر بالرضا عن مظهري الشخصي

1-1-6 طريقة تصحيح استبيان جودة الحياة النفسية:

عدد فقرات الاستبيان 54، بستة اختيارات متفاوتة الدرجة لكل فقرة،

من جودة حياة نفسية كبيرة جدا (أوافق بشدة) إلى جودة حياة نفسية منخفضة جدا (أرفض بشدة) فالفرد الذي يضع العلامة **(✓)**

مقابل الخانة أوافق بشدة يأخذ **6** درجات إذا كانت الفقرة موجبة، ودرجة1 واحد إذا كانت الفقرة سالبة.

ومقابل الخانة أوافق بدجة متوسطة يأخذ **5** درجات إذا كانت الفقرة موجبة، و**2**درجتين إذا كانت الفقرة سالبة.

ومقابل الخانة أوافق بدرجة قليلة ما يأخذ **4** درجات، إذا كانت الفقرة موجبة، و**3** درجات إذا كانت الفقرة سالبة.

ومقابل الخانة أرفض بدرجة قليلة يأخذ **3** درجات إذا كانت الفقرة موجبة، و**4** درجات إذا كانت الفقرة سالبة.

ومقابل الخانة أرفض بدرجة متوسطة يأخذ **2** درجتين إذا كانت الفقرة موجبة، و**5** درجات إذا كانت الفقرة سالبة.

ومقابل الخانة أرفض بشدة يأخذ **1** درجة إذا كانت الفقرة موجبة، و**6** درجات إذا كانت الفقرة سالبة.

هذا بالنسبة للفقرات.

عدد فقرات كل بعد 9 فقرات، لذلك فإن الدرجة القصوى لكل بعد هي 54 درجة، والدنيا هي 9 بمتوسط نظري قيمته 39 درجة.

تحسب الدرجة الكلية للمستجيب على الاستبيان بجمع الدرجات التي حصل عليها في كل عبارة من عبارات الاستبيان، ومن الناحية النظرية فإن أعلى درجة يحصل عليها المستجيب على الاستبيان هي 324 درجة وأدنى درجة هي 54 درجة بمتوسط نظري قيمته 234

تحسب درجة المستجيب على المجال بجمع الدرجات التي حصل عليها عن كل عبارة من العبارات المكونة له.

وتصنّف الدرجة التي نالها الأستاذ في ضوء متوسط الوزن النسبي الفارق على النحو التالي:

أقل من 144 درجة تعبر عن درجة (مستوى جودة حياة نفسية منخفضة).

من 144 إلى 234 درجة تعبر عن درجة (مستوى جودة حياة نفسية متوسطة).

أكثر من 234 درجة تعبر عن درجة (مستوى جودة حياة نفسية مرتفعة).

2 استبيان جودة الحياة المدرسية:

اعتمادا على مجموعة من الدراسات السابقة في مجال علم النفس الإيجابي، وبعد جمع العديد من المعطيات عن الوسط المدرسي وما ارتبط به من خصوصيات، قام الباحث بإعداد مقياس يقيس جودة الحياة المدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية، هو عبارة عن استبيان تكون من عدد من الفقرات تشمل جودة الحياة المدرسية وقد بلغ عدد فقراته 34 في صورته النهائية، وقد تم استخدام تدرج سداسي وفق سلم ليكرت يحدد مستوى جودة الحياة االمدرسية، اشتمل على ستة مستويات (أوافق بشدة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بدرجة قليلة، أرفض بدجة قليلة،

أرفض بدرجة متوسطة، أرفض بشدة)، وقد توزعت عباراته على خمسة أبعاد، وهي عبارات كلها موجبة، وتفصيل أبعاده كالآتي:

البعد الأول: طبيعة العمل: يضم 6 فقرات تعبر عن الوسط المدرسي وما يتضمنه من وسائل مادية مناسبة للعمل، وتمثلت فقراته في ما يلي:

- لا أعاني من أي ألم في جسمي يؤثر سلبا على أدائي بفعالية
- لا أجد صعوبة في تطبيق المنهاج الدراسي
- أستعين بالكتب المدرسية وأراها وظيفية
- توفر المؤسسة وسائل إيضاح تكنولوجية حديثة
- توجد بمدرستي الوسائل الضرورية للعمل

البعد الثاني: الإشراف التربوي: ومجموع فقراته 7 فقرات تقيس طبيعة الإشراف التربوي السائد في المقاطعات التفتيشية التي شملتها الدراسة، وتفصيل فقراته كالآتي:

- تفيدني العمليات التكوينية التي أحضرها مع المفتش في مهامي المختلفة
- أرى أن المفتش متفهم وغير متسلط
- يوجد تنسيق تربوي بين الأساتذة والمفتش
- أرى أن زيارات المفتش تفيدني في أداء مهامي
- أشعر بحرية في مناقشة أفكاري مع المفتش أثناء التكوين والزيارات التفتيشية
- يساعدني المفتش على ممارسة حريتي البيداغوجية

-تساعدني العمليات التكوينية على ممارسة التفكير الاسترجاعي وتصحيح ممارساتي الميدانية.

البعد الثالث: الرضا والتقبل (الرضا الوظيفي): بلغ مجموع فقراته 7 فقرات تقيس الشعور بالرضا الوظيفي أو الأمان الوظيفي حسب الدراسات الميدانية في هذا المجال هو بعد مهم وضروري في الشعور بجودة الحياة في الوسط المدرسي. تفصيل فقراته وفق ما يلي:

- أحب ممارسة الرياضة وأجد الوقت المناسب لذلك
- مرافق مدرستي مناسبة للحياة المدرسية
- الأجر الذي أتقاضاه يتناسب مع جهدي المبذول في العمل
- العبء التدريسي الذي أتحمله في وظيفتي مناسب

- أرى أن التعليمات الصادرة عن الوصاية مهمة ومفيدة
- أنا راض عن نظام الترقية الذي تتبناه الوصاية
- مهنة التعليم مريحة وليست متعبة

البعد الرابع: الصحة النفسية: يضم 7 فقرات تقيس مدى تمتع الفرد بصحة نفسية وحالة مزاجية سليمة تساعده على تحقيق الأهداف وبلوغ المرامي والغايات، وتفصيل فقرات هذا البعد هي:

- أثناء تواجدي بالمدرسة أشعر بالأمن والطمأنينة
- التعليم مهنتي المفضلة
- أجد الدعم والمساندة كلما واجهتني صعوبة في الوسط المدرسي
- أثناء تواجدي بالمدرسة ينشرح صدري وأحس بالارتياح
- أشعر بالرضا أثناء تأديتي لمهامي في المدرسة
- أعتبر مهنتي رسالة نبيلة ومشرفة
- أجد أن مهنة التعليم تناسب شخصيتي

البعد الخامس: العلاقات الإنسانية: مجموع فقراته 7 فقرات تقيس العلاقات الإنسانية الأساليب والوسائل التي يمكن بوساطتها استثارة دافعية النّاس وحفزهم على مزيد من العمل المثمر المنتج. وهكذا تركز العلاقات الإنسانية على الأفراد كأشخاص أكثر من تركيزها على الجوانب الاقتصادية أو المادية كما أنها تهتم بالعلاقات التنظيمية ومدى توفر المناخ الاجتماعي في المؤسسة، وتفصيل ما جاء فيه من فقرات على النحو التالي:

- ظروف العمل في مدرستي مريحة
- ظروف العمل في مدرستي تبعث على النشاط والحيوية
- أعمل بتوجيهات المدير والمفتش البيداغوجية
- يساعدني زملائي على حل أي مشكلة تواجهني في عملي
- أتلقى المساعدة اللازمة من طرف الإدارة المدرسية
- يشجع مدير المدرسة المعلمين على بذل أقصى جهد لنجاح العمل
- تقدر إدارة المؤسسة الظروف الشخصية للمدرسين

طريقة تصحيح استبيان جودة الحياة المدرسية:

عدد فقرات الاستبيان 34، بستة اختيارات متفاوتة الدرجة لكل فقرة،

من جودة حياة مدرسية كبيرة جدا (أوافق بشدة) إلى جودة حياة مدرسية منخفضة جدا (أرفض بشدة) فالفرد الذي يضع العلامة **(✓)**

مقابل الخانة أوافق بشدة يأخذ **6** درجات.

ومقابل الخانة أوافق بدجة متوسطة يأخذ **5** درجات.

ومقابل الخانة أوافق بدرجة قليلة ما يأخذ **4** درجات.

ومقابل الخانة أرفض بدرجة قليلة يأخذ **3** درجات.

ومقابل الخانة أرفض بدرجة متوسطة يأخذ **2** درجتين.

ومقابل الخانة أرفض بشدة يأخذ **1** درجة واحدة.

هذا بالنسبة للفقرات

عدد فقرات البعد الأول 6 فقرات، فإن الدرجة القصوى هي 36 درجة، والدنيا هي 6 بمتوسط نظري قيمته 26 درجة.

عدد فقرات البعد الثاني والثالث والرابع والخامس 7 فقرات، لذلك فإن الدرجة القصوى هي 42، والدنيا هي 7بمتوسط نظري قيمته31.

تحسب الدرجة الكلية للمستجيب على الاستبيان بجمع الدرجات التي حصل عليها في كل عبارة من عبارات الاستبيان، ومن الناحية النظرية فإن أعلى درجة يحصل عليها المستجيب على الاستبيان هي 204 درجة وأدنى درجة هي 34 درجة بمتوسط نظري قيمته 117

تحسب درجة المستجيب على المجال بجمع الدرجات التي حصل عليها عن كل عبارة من العبارات المكونة له.

وتصنّف الدرجة التي نالها الأستاذ في ضوء متوسط الوزن النسبي الفارق على النحو التالي:

أقل من 170 درجة تعبر عن درجة (مستوى جودة حياة مدرسية منخفضة).

من 144 إلى 234 درجة تعبر عن درجة (مستوى جودة حياة مدرسية متوسطة).

أكثر من 234 درجة تعبر عن درجة (مستوى جودة حياة مدرسية مرتفعة).

ظروف إجراء الدراسة الأساسية:

بما أن الدراسة الأساسية أجريت بعدد من المقاطعات التفتيشية فقد استغل الباحث فرصة التجمعات التكوينية التي كانت تقام للأساتذة في المدارس والثانويات المنتشرة عبر أماكن مختلفة من الولاية، كانت العملية تتم تحت إشراف مفتشي المقاطعة بتخصيص وقت لشرح المقياس وتقديم الشروحات اللازمة ومطالبة الأساتذة بملأ الاستبيان في وقته وجمعه وذلك حرصا على استرجاع كل الاستمارات الموزعة.

8- الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج:

من أجل تفسير النتائج الخام المتحصل عليها والإجابة على أسئلة الدراسة، اعتمد الباحث على الأساليب الإحصائية التالية:

-التكرارات والنسب المئوية.

-المتوسطات الحسابية

-الانحرافات المعيارية.

-معامل ارتباط بيرسون.

-تحليل التباين المتعدد الثلاثي **(three- way anova)** للمقارنة بين المجموعات.

-معادلة الانحدار.

وتمت كل هذه العمليات ببرنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS 15

الفصل الخامس

عرض النتائج

تمهيد

1- عرض نتائج الفرضية الأولى

2- عرض نتائج الفرضية الثانية

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة

6- عرض نتائج الفرضية السادسة

7- عرض نتائج الفرضية السابعة

8- عرض نتائج الفرضية الثامنة

تمهيد:

بعد تفريغ الاستجابات وإدخالها في البرنامج الإحصائي **(SPSS.15)** قام الباحث بإجراء العمليات الحسابية التي يقتضيها البحث، والتي تسمح باختبار فرضيات البحث المعتمدة، وتتمثل هذه العمليات في الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية المذكورة سالفا.

عرض نتائج الفرضيات:

1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

" مستوى جودة الحياة النفسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية مرتفع "

على اعتبار أن الأبعاد المتضمنة في هذه الدراسة ومن خلال تخمينات الباحث الأولية تبدو محققة ميدانيا، خاصة في الآونة الأخيرة وما شهدته المنظومة التربوية من حركية وتجديد في الطاقات البشرية الحاملة للشهادات الجامعية، وما أفرزته التغيرات الحاصلة على مستوى القوانين المسيرة للحياة المدرسية، والتي أعطت دفعا قويا للأستاذ باعتباره أهم متغير في العملية التربوية.

يعتمد تحديد المستويات الثلاث لجودة الحياة النفسية (منخفض/متوسط/ مرتفع) على ما يلي:

نحسب (أعلى قيمة – أدنى قيمة) ÷ 3 = (324-54) ÷ 3 = 90

ومنه نحصل على مجالات المستويات التالية:

(54 – 144) مستوى منخفض،

(144,01 – 234) مستوى متوسط،

(234,01 - 324) مستوى مرتفع.

أما بالنسبة لأبعاد جودة الحياة النفسية نقوم بنفس الخطوات:

(أعلى قيمة – أدنى قيمة) ÷ 3 = (09-54) ÷ 3 = 15

ومنه نحصل على مجالات المستويات التالية حسب كل بعد من أبعاد جودة الحياة النفسية:

(09 – 24.00) مستوى منخفض،

(24.01 - 39) مستوى متوسط،

(39.01- 54) مستوى مرتفع.

وللتحقق من صحة الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على أبعاد المقياس، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (21): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد جودة الحياة النفسية والدرجة الكلية.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	المستوى
الاستقلال الذاتي	37.33	39	6.10	متوسط
التمكن البيئي	37.79	39	6.18	متوسط
التطور الشخصي	39.48	39	6.00	مرتفع
العلاقات الإيجابية	41.66	39	6.61	مرتفع
الأهداف في الحياة	43.22	39	7.02	مرتفع
تقبل الذات	42.09	39	6.95	مرتفع
جودة الحياة النفسية	**241.60**	**234**	**25.74**	**مرتفع**

يلاحظ من خلال الجدول رقم (22) أن المتوسط الحسابي لجودة الحياة النفسية قدر بـ 241.60 وبانحراف معياري مساوي لـ 25.74 وهو مستوى مرتفع مقارنة مع المتوسط النظري (234).

ومن أجل التوضيح أكثر قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد مقياس جودة الحياة النفسية لمعرفة أي من الأبعاد حصلت على أعلى متوسط حسابي وذلك لأجل تحديد أي جودة الحياة النفسية لدى الأساتذة بالتدقيق، وبعد حساب المتوسط النظري وحساب المتوسطات الحسابية الحقيقية لأبعاد المقياس كما هو مبين في الجدول أعلاه تبين أن مستوى جودة الحياة النفسية لأساتذة المدرسة الابتدائية كان متوسطا في بعدين هما: بعد الاستقلال الذاتي وبعد التّمكن البيئي، بحيث بلغ متوسط بعد الاستقلال الذاتي 37.10بانحراف معياري قدره 6.10،

في حين بلغ بعد التّمكن البيئي 37.79 بانحراف معياري قدره 6.18؛ أما جودة الحياة النفسية في بقية الأبعاد فقد كانت مرتفعة، بحيث بلغ المتوسط الحسابي لبعد التطور الشخصي 39.48 بانحراف معياري قدره 6،أما المتوسط الحسابي لبعد العلاقات الإيجابية فقد بلغ 41.66 بانحراف معياري قدر بـ 6.61، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد الأهداف في الحياة 43.22 بانحراف معياري قدره 7.02، في حين بلغ المتوسط الحسابي لبعد تقبل الذات42.09 بانحراف معياري قدره 6.95، والملاحظ أن المتوسط الحسابي لبعد الأهداف في الحياة هو أكبر نسبة مقارنة ببقية الأبعاد الأخرى.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

" مستوى جودة الحياة المدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية مرتفع "

نظرا لما تشهده الساحة التربوية في الآونة الأخيرة من إصلاحات على مستوى المناهج الدراسية وما تبعها من تصحيح لبعض الاختلالات التي عرفتها المناهج السابقة، وهذا ما يجعل الأساتذة يعملون في أريحية وفق أهداف وغايات واضحة ومسطرة مسبقا، بالإضافة إلى ما تعكف الدولة عليه من سعي لتحسين ظروف العمل وخلق نوع من الاستقرار بالنسبة للأساتذة، وذلك بالعمل على زيادة الأجور والتخفيف من الضغوط الإدارية واستحداث بعض الرتب التي تخفف الضغط، وكذا الاهتمام بالجانب التكويني وإعطائه أولوية خاصة، على اعتبار أنه يمكن الموظف من الدراية بالكثير من القضايا التي لها علاقة بجودة حياته النفسية، على أن تبقى هذه المبررات مجرد تخمينات حسب رأي الباحث وفقط.

يعتمد تحديد المستويات الثلاث لجودة الحياة المدرسية (منخفض/متوسط/ مرتفع) على ما يلي:

نحسب (أعلى قيمة – أدنى قيمة) ÷ 3 = (204-34) ÷ 3 = 56.66

ومنه نحصل على مجالات المستويات التالية:

(34 – 90.66) مستوى منخفض،

(90,67 – 147.32) مستوى متوسط،

(147,33 - 204) مستوى مرتفع.

أما بالنسبة لأبعاد جودة الحياة النفسية نقوم بنفس الخطوات:

أ- البعد الأول: الوسط المدرسي:

(أعلى قيمة – أدنى قيمة) ÷ 3 = (36-6) ÷ 3 = 10

ومنه نحصل على مجالات المستويات التالية حسب كل بعد من أبعاد جودة الحياة النفسية:

(06 –16) مستوى منخفض،

(16.01 - 26) مستوى متوسط،

(26.01 -36) مستوى مرتفع.

ب- بالنسبة لبقية الأبعاد الأخرى:

(أعلى قيمة – أدنى قيمة) ÷ 3 = (42-7) ÷ 3 = 11.66

ومنه نحصل على مجالات المستويات التالية حسب كل بعد من أبعاد جودة الحياة النفسية:

(07 –18.66) مستوى منخفض،

(18.67 – 30.32) مستوى متوسط،

(01..33 -42) مستوى مرتفع.

الجدول (22): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد جودة الحياة المدرسية والدرجة الكلية.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	المستوى
طبيعة البيئة المدرسية	24.52	26	6.32	منخفض
الإشراف التربوي	29.24	30.32	5.84	متوسط
الرضا والتقبل	27.51	30.32	8.14	منخفض
الصحة النفسية	34.08	30.32	7.08	مرتفع
العلاقات الإنسانية	31.46	30.32	7.64	مرتفع
جودة الحياة المدرسية	**146.82**	**147.32**	**27.55**	**متوسط**

يلاحظ من خلال الجدول رقم (23) أن المتوسط الحسابي لجودة الحياة المدرسية بلغ 146.56 بانحراف معياري مساوي لـ 27.56 وهو مستوى متوسط نوعا ما مقارنة مع المتوسط النظري (147.32).

وللتفصيل أكثر في مستوى جودة الحياة المدرسية ارتأى الباحث التعرض لمستويات أبعاد جودة الحياة المدرسية لدى الأساتذة، فكانت جودة الحياة المدرسية منخفضة في ثلاثة أبعاد ومرتفعة في بعدين اثنين بحيث:

بحيث بلغ المتوسط الحسابي لبعد (طبيعة الحياة المدرسية) 24.52بانحراف معياري بلغ 6.32 وكان المستوى منخفضا بالمتوسط النظري المقدربـ26، أما بالنسبة لبعد (العلاقات الإنسانية) فقد بلغ 29.24 بانحراف معياري قدره5.84 وهو كذلك مستوى منخفض مقارنة بالمتوسط النظري المقدر بـ 30.32، في حين بلغ المتوسط الحسابي لبعد (الإشراف التربوي) 27.51 بانحراف معياري بلغ8.14 وهو مستوى متوسط إذا ما قورن بالمستوى النظري المقدر بـ 30.32؛

أما بالنسبة للبعدين اللذان كانت فيهما جودة الحياة المرتفعة فهما: بعد (الصحة النفسية) بمتوسط حسابي 34.08 وانحراف معياري7.08، وبعد (الرضا والتقبل) بمتوسط حسابي 31.46 وانحراف معياري7.64، ويقابل هذين البعدين متوسط نظري مقدر بـ30.32.

وللتوضيح أكثر قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبيان لمعرفة أي من الفقرات حصلت على أعلى متوسط حسابي ليحدد مستوى جودة الحياة المدرسية بدقة.

ويوضح الجدول (23) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات مقياس جودة الحياة المدرسية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
-1	لا أعاني من أي ألم في جسمي يؤثر سلبا على أدائي بفعالية	4.01	1.97
-2	لا أجد صعوبة في تطبيق المنهاج الدراسي	5.22	1.40
-3	موقع مدرستي مناسب لمقر سكني	3.97	1.88
-4	أستعين بالكتب المدرسية وأراها وظيفية	5.04	1.41

-5	توفر المؤسسة وسائل إيضاح تكنولوجية حديثة	4.48	1.62
-6	توجد بمدرستي الوسائل الضرورية للعمل	4.12	1.80
-7	تفيدني العمليات التكوينية التي أحضرها مع المفتش في مهامي المختلفة	5.09	1.52
-8	أرى أن المفتش متفهم وغير متسلط	4.27	1.70
-9	يوجد تنسيق تربوي بين الأساتذة والمفتش	4.90	1.59
-10	أرى أن زيارات المفتش تفيدني في أداء مهامي	4.57	1.67
-11	أشعر بحرية في مناقشة أفكاري مع المفتش أثناء التكوين والزيارات التفتيشية	4.13	2.01
-12	يساعدني المفتش على ممارسة حريتي البيداغوجية	4.99	1.57
-13	تساعدني العمليات التكوينية على ممارسة التفكير الاسترجاعي وتصحيح ممارساتي الميدانية	3.27	2.06
-14	أحب ممارسة الرياضة وأجد الوقت المناسب لذلك	4.66	1.68
-15	مرافق مدرستي مناسبة للحياة المدرسية	5.25	1.29
-16	الأجر الذي أتقاضاه يتناسب مع جهدي المبذول في العمل	4.77	1.55
-17	العبء التدريسي الذي أتحمله في وظيفتي مناسب	5.20	1.36
-18	أرى أن التعليمات الصادرة عن الوصاية مهمة ومفيدة	4.12	1.84
-19	أنا راض عن نظام الترقية الذي تتبناه الوصاية	4.62	1.57
-20	مهنة التعليم مريحة وليست متعبة	4.57	1.66
-21	أثناء تواجدي بالمدرسة أشعر بالأمن والطمأنينة	3.41	1.90
-22	التعليم مهنتي المفضلة	4.86	1.55
-23	أجد الدعم والمساندة كلما واجهتني صعوبة في الوسط المدرسي	4.63	1.59

-24	أثناء تواجدي بالمدرسة ينشرح صدري وأحس بالارتياح	4.95	1.55
-25	أشعر بالرضا أثناء تأديتي لمهامي في المدرسة	4.65	1.70
-26	أعتبر مهنتي رسالة نبيلة ومشرفة	4.06	1.78
-27	أجد أن مهنة التعليم تناسب شخصيتي	4.83	1.63
-28	ظروف العمل في مدرستي مريحة	3.98	2.00
-29	ظروف العمل في مدرستي تبعث على النشاط والحيوية	5.26	1.40
-30	أعمل بتوجيهات المدير والمفتش البيداغوجية	5.06	1.51
-31	يساعدني زملائي على حل أي مشكلة تواجهني في عملي	4.73	1.81
-32	أتلقى المساعدة اللازمة من طرف الإدارة المدرسية	3.24	2.06
-33	يشجع مدير المدرسة المعلمين على بذل أقصى جهد لنجاح العمل	4.62	1.78
-34	تقدر إدارة المؤسسة الظروف الشخصية للمدرسين	4.53	1.77

يظهر من الجدول أعلاه أن الفقرة" ظروف العمل في مدرستي تبعث على النشاط والحيوية" قد حصلت على أعلى متوسط حسابي قدر بـ 5.26 وانحراف معياري بلغ1.40، تليها الفقرة " مرافق مدرستي مناسبة للحياة المدرسية" بمتوسط حسابي قدره 5.25 وانحراف معياري قدره1.29، وتليهما الفقرة " لا أجد صعوبة في تطبيق المنهاج الدراسي" حصلت على متوسط حسابي المقدر بـ (5.22) بانحراف معياري بلغ (1.40).

عرض نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة النفسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية تعزى لمتغير الجنس والرتبة"

أ- جودة الحياة النفسية حسب الجنس:

لمعرفة دلالة الفروق استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مستقلتين بعد التأكد من شرط التجانس لوجود فارق كبير نوعا ما بين حجمي عينتي الذكور والإناث، حيث كانت قيمة " f" في اختبار ليفين للتجانس تساوي1.07 وكانت القيمة الاحتمالية sig

تساوي0.30 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 مما يعني وجود تجانس بين العينتين، والجدول التالي يبين دلالة الفروق بين العينتين.

الجدول (24) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في جودة الحياة النفسية التي تعزى لمتغير الجنس

الجنس	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطات	ت	df	sig	الدلالة
ذكر	243.74	2.79	0.98	459	0.32	غير دالة
أنثى	240.95					

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن "ت" بلغت 0.98عند درجة حرية 459، وجاءت القيمة الاحتمالية لاختبار "ت" sig تساوي 0.32وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني أن قيمة "ت" غير دالة إحصائيا، وعليه يقبل الباحث الفرض الصفري ويرفض فرض البحث، أي لا يوجد فرق بين الجنسين في مستوى جودة الحياة النفسية

جودة الحياة النفسية حسب الرتبة:

الجدول (25) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى جودة الحياة النفسية التي تعزى لمتغير الرتبة.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال Sig
الاستقلال الذاتي	بين المجموعات	39.324	2	19.662	0.52	0.591
	داخل المجموعات	17092.897	458	37.321		
	الإجمالي	17132.221	460			
التمكن البيئي	بين المجموعات	62.986	2	31.493	0.824	0.439
	داخل المجموعات	17507.253	458	38.225		

	الإجمالي	17570.239	460			
التطور الشخصي	بين المجموعات	148.620	2	74.310	2.073	1.27
	داخل المجموعات	16418.253	458	35.848		
	الإجمالي	16567.093	460			
العلاقات الإيجابية	بين المجموعات	0.413	2	0.207	0.005	0.995
	داخل المجموعات	20154.797	458	44.006		
	الإجمالي	20155.210	460			
الأهداف في الحياة	بين المجموعات	22.787	2	11.394	0.230	0.795
	داخل المجموعات	22708.840	458	49.583		
	الإجمالي	22731.627	460			
تقبل الذات	بين المجموعات	13.367	2	6.693	0.138	0.871
	داخل المجموعات	22228.043	458	48.533		
	الإجمالي	22241.410	460			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	70.651	2	35.325	0.053	0.948
	داخل المجموعات	304725.705	458	665.340		
	الإجمالي	304796.356	460			

نلاحظ من نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول أعلاه أن قيمة الاحتمال Sig لكل أبعاد جودة الحياة النفسية أكبر من مستوى المعنوية 0.05 وبالتالي فإنه لا يوجد فروق في مستوى أي بعد من أبعاد جودة الحياة النفسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية تعزى لمتغير الرتبة.

كما نلاحظ أن قيمة الاحتمال Sigلجودة الحياة المدرسية ككل تساوي 0.991وهي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 وبالتالي فإن الباحث يقبل الفرض الصفري، القائل

بأنه لا توجد فروق في مستوى جودة الحياة النفسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية تعزى لمتغير الرتبة.

عرض نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة المدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية تعزى لمتغير الجنس والرتبة"

أ- جودة الحياة المدرسية حسب متغير الجنس:

لمعرفة دلالة الفروق استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مستقلتين بعد التأكد من شرط التجانس لوجود فارق كبير نوعا ما بين حجمي عينتي الذكور والإناث وقد بلغ هذا الفارق بين المتوسطات ما قيمته 9.76، حيث كانت قيمة " f" في اختبار ليفين للتجانس تساوي0.40 وكانت القيمة الاحتمالية sig تساوي0.52 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 مما يعني وجود تجانس بين العينتين، والجدول التالي يبين دلالة الفروق بين العينتين.

الجدول (26) يبين دلالة الفروق بين العينتين من خلال اختبار "ت"

الجنس	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطات	ت	df	sig	الدلالة
ذكر	154.32	9.76	3.24	459	0.001	دالة
أنثى	144.56					

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن "ت" بلغت 3.24 عند درجة حرية 459، وجاءت القيمة الاحتمالية لاختبار "ت" sig تساوي (0.001) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني أن قيمة "ت" دالة إحصائيا، وعليه يقبل الباحث فرض البحث ويرفض الفرض الصفري، أي يوجد فرق بين الجنسين في مستوى جودة الحياة المدرسية.

وبما أن المتوسط الحسابي للذكور البالغ 154.32 أكبر من المتوسط الحسابي للإناث البالغ 144.56 فإنه يوجد فروق لصالح الذكور، أي أن جودة الحياة المدرسية لدى الذكور أعلى من جودة الحياة لدى الإناث.

ب- جودة الحياة المدرسية حسب الرتبة:

الجدول (27) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى جودة الحياة المدرسية التي تعزى لمتغير الرتبة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال Sig
طبيعة البيئة المدرسية	بين المجموعات	1068.641	2	534.321	14.122	0.000
	داخل المجموعات	17328.370	458	37.835		
	الإجمالي	18397.011	460			
الإشراف التربوي	بين المجموعات	308.289	2	154.144	4.586	0.011
	داخل المجموعات	15393.013	458	33.609		
	الإجمالي	15701.302	460			
الرضا والتّقبل	بين المجموعات	1096.733	2	548.366	8.538	0.00
	داخل المجموعات	29424.426	458	64.245		
	الإجمالي	30521.158	460			
الصحة النفسية	بين المجموعات	449.175	2	224.588	4.538	0.011
	داخل المجموعات	22666.855	458	49.491		
	الإجمالي	23116.030	460			
العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	828.589	2	414.295	7.280	0.001
	داخل المجموعات	26064.140	458	56.909		
	الإجمالي	26892.729	460			
	بين المجموعات	16258.166	2	8129.083	11.178	0.000

الدرجة الكلية						
	داخل المجموعات	333069.296	458	727.226		
	الإجمالي	349327.462	460			

نلاحظ من نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول أعلاه أن قيمة الاحتمال Sig لكل أبعاد جودة الحياة المدرسية أصغر من مستوى المعنوية 0.05 وبالتالي فإنه يوجد فروق في مستوى كل بعد من أبعاد جودة الحياة النفسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية تعزى لمتغير الرتبة.

كما نلاحظ من نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول أعلاه أن قيمة الاحتمال Sig تساوي 0.000 وهي أصغر من مستوى المعنوية 0.05 وبالتالي فإننا نقبل الفرض البديل، القائل بأنه توجد فروق في مستوى جودة الحياة المدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية تعزى لمتغير الرتبة.

عرض الفرضية الخامسة:

نص الفرضية:" البعد الأكثر انتشار من أبعاد جودة الحياة النفسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية هو بعد الاستقلال الذاتي". ذلك أن هذا المفهوم بالنسبة للأستاذ يعد مفهوما قديم في ثوب جديد، باعتباره يؤسس إلى ذاتية الإنسانية وفرديته القائمة على القناعة الشخصية والعمل على تكوين مفهوم إيجابي عن الذات، وتضاف لهذه الأسباب تبني المدرسة للمقاربة البنائية في هيكلة وإعداد المناهج، وهي مقاربة تنطلق من قدرات الفرد وتعمل على بنائه وإعداده وفق تلك القدرات، مما يجعل التأثر بها لدى الأستاذ آليا، على أن يبقى كل ذلك مجرد رأي أولي للباحث يحتمل الصدق من عدمه.

ولمعرفة البعد الأكثر انتشار نقوم بحساب المتوسطات الحسابية لكل بعد من أبعاد جودة الحياة النفسية ثم نقارن بين تلك المتوسطات لنرى أي الأبعاد أكثر قيمة من غيره، والجدول الموالي بين قيمة المتوسطات الحسابية للأبعاد وانحرافاتها المعيارية

الجدول (28): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد جودة الحياة النفسية.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستقلال الذاتي	37.33	6.10
التمكن البيئي	37.79	6.18
التطور الشخصي	39.48	6.00
العلاقات الإيجابية	41.66	6.61
الأهداف في الحياة	43.22	7.02
تقبل الذات	42.09	6.95

من خلال ملاحظة الجدول يتبين أن البعد الأكثر انتشارا من أبعاد جودة الحياة النفسية هو بعد (الأهداف في الحياة) حيث بلغ متوسطه الحسابي 43.22عند انحراف معياري 7.02، وجاء بعد تقبل الذات في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره 42.09وانحراف معياري بلغ 6.95، أما في المرتبة الثالثة فقد جاء بعد العلاقات الإيجابية بمتوسط حسابي قدره 41.66وانحراف معياري بلغ 6.61.

وللتوضيح أكثر ارتأى الباحث ترتيب فقرات البعد الأكثر انتشار حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (29) يبين ترتيب فقرات البعد الأكثر انتشارا من أبعاد جودة الحياة النفسية حسب المتوسط الحسابي لكل فقرة

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
أستمتع بوضع خطط للمستقبل والعمل على تحقيقها في الواقع	5.21	1.34	4
تبدو أنشطتي اليومية تافهة وغير مهمة لي	5.23	1.53	3
أعمل جاهدا لتنفيذ الخطط التي أضعها لنفسي	5.48	1.08	1

أركز على الحاضر لأن المستقبل يحمل لي مشكلات	3.82	1.96	8
ليس لدي إحساس جيد عما أحاول إنجازه في الحياة	4.72	1.63	7
أشعر بالرضا عند التفكير فيما حققته في حياتي	5.11	1.33	5
أرى أن وضع أهداف لحياتي مضيعة للوقت	5.29	3.21	2
بعض النّاس لا أهداف لهم في الحياة ولكنني ليس واحدا منهم	4.80	1.82	6
أفكر في اليوم الذي أعيش فيه، ولا أشغل نفسي بالتفكير في المستقبل	3.53	2.05	9

الملاحظ من خلال الجدول أن الفقرة 17 من المقياس ككل والتي تنص على "أعمل جاهدا لتنفيذ الخطط التي أضعها لنفسي" قد جاءت في في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات البعد بمتوسط حسابي قدر بـ 5.48 وانحراف معياري بلغ 1.08، في حين جاءت الفقرة 41 من المقياس في المرتبة الثانية وهي تنص على " أرى أن وضع أهداف لحياتي مضيعة للوقت"

ويأتي بعد (تقبل الذات) في المرتبة الثانية انتشارا من بين أبعاد جودة الحياة النفسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية، والجدول الموالي يوضح ترتيب فقرات بعد (تقبل الذات) حسب متوسطاتها الحسابية.

الجدول (30) يبين ترتيب فقرات ثاني الأبعاد الأكثر انتشارا من أبعاد جودة الحياة النفسية حسب المتوسط الحسابي لكل فقرة

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
أشعر أن الكثير من النّاس الذين أعرفهم قد استفادوا من الحياة أكثر مما استفدت.	3.72	1.83	8
عموما أشعر بالثقة في نفسي وبالإيجابية عن نفسي	5.49	1.05	2
عندما أقارن نفسي بأصدقائي ومعارفي أشعر بالرضا عن حياتي	5.53	3.97	1

تقديري لذاتي ليس إيجابيا كشعور معظم النّاس نحو أنفسهم	4.70	1.72	5
ارتكبت بعض الأخطاء في الماضي، ولكنني أشعر بأن كل الأمور سارت على أفضل صورة	4.59	1.58	6
للماضي تقلباته من خير وشر ولكني لا أريد تغييره عموما	3.32	1.88	9
أشعر بخيبة الأمل عن إنجازاتي في الحياة	4.50	1.83	7
عندما أنظر إلى حياتي، أشعر بالسعادة لسير الأمر على النحو الذي سارت عليه	4.92	1.43	4
أشعر بالرضا عن مظهري الشخصي	5.29	1.36	3

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن هذا البعد يضم الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي بين فقرات المقياس ككل، وهي الفقرة 18 والتي تنص على:" عندما أقارن نفسي بأصدقائي ومعارفي أشعر بالرضا عن حياتي" وقد بلغ متوسط حسابها 5.53 وانحراف معياري بلغ 3.97، كما جاءت الفقرة 12 في المرتبة الثانية في ترتيب فقرات المقياس ككل وهي تنص على " عموما أشعر بالثقة في نفسي وبالإيجابية عن نفسي".

عرض الفرضية السادسة:

نص الفرضية:" البعد الأكثر انتشارا من أبعاد جودة الحياة المدرسية هو بعد الإشراف التربوي". نظرا للاهتمام الذي حظي به موضوع التكوين من قبل الوزارة الوصية، وحرصها على تغيير مفهوم التفتيش بمنظوره التقليدي التسلطي، إلى مفهومه الحديث القائم على المرافقة والتكوين.

ولمعرفة البعد الأكثر انتشار نقوم بحساب المتوسطات الحسابية لكل بعد من أبعاد جودة الحياة المدرسية ثم نقارن بين تلك المتوسطات لنرى أي الأبعاد أكثر قيمة من غيره، والجدول الموالي بين قيمة المتوسطات الحسابية للأبعاد وانحرافاتها المعيارية.

الجدول (31): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد جودة الحياة المدرسية.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
طبيعة البيئة المدرسية	24.52	6.32
الإشراف التربوي	29.24	5.84
الرضا والتّقبل	27.51	8.14
الصحة النفسية	34.08	7.08
العلاقات الإنسانية	31.46	7.64

من خلال ملاحظة الجدول يتبين أن البعد الأكثر انتشارا من أبعاد جودة الحياة المدرسية هو بعد (الصحة النفسية) حيث بلغ متوسطه الحسابي 34.08عند انحراف معياري 7.08، وجاء بعد تقبل الذات في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره 31.46 وانحراف معياري بلغ 7.64، أما في المرتبة الثالثة فقد جاء بعد العلاقات الإيجابية بمتوسط حسابي قدره 29.24 وانحراف معياري بلغ 5.84.

وللتوضيح أكثر ارتأى الباحث ترتيب فقرات البعد الأكثر انتشار حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (32) يبين ترتيب فقرات البعد الأكثر انتشارا من أبعاد جودة الحياة المدرسية حسب المتوسط الحسابي لكل فقرة

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
أثناء تواجدي بالمدرسة أشعر بالأمن والطمأنينة	5.04	1.41	2
التعليم مهنتي المفضلة	4.90	1.59	4
أجد الدعم والمساندة كلما واجهتني صعوبة في الوسط المدرسي	4.66	1.68	5
أثناء تواجدي بالمدرسة ينشرح صدري وأحس بالارتياح	4.62	1.57	6

أشعر بالرضا أثناء تأديتي لمهامي في المدرسة	4.95	1.55	3
أعتبر مهنتي رسالة نبيلة ومشرفة	5.26	1.40	1
أجد أن مهنة التعليم تناسب شخصيتي	4.62	1.78	7

الملاحظ من خلال الجدول أن الفقرة 29 من المقياس ككل والتي تنص على " أعتبر مهنتي رسالة نبيلة ومشرفة " قد جاءت في في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات البعد بمتوسط حسابي قدر بـ 5.26 وانحراف معياري بلغ 1.40، في حين جاءت الفقرة 15 من المقياس ككل في المرتبة الثانية وهي تنتمي لبعد العلاقات الإنسانية وتنص على " أعمل بتوجيهات المدير والمفتش البيداغوجية " وقد بلغ متوسطها الحسابي 5.25 وانحراف معياري قدر بـ 1.29.

ويأتي بعد (العلاقات الإنسانية) في المرتبة الثانية انتشارا من بين أبعاد جودة الحياة المدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية، والجدول الموالي يوضح ترتيب فقرات البعد حسب متوسطاتها الحسابية.

الجدول (33) يبين ترتيب فقرات ثاني الأبعاد الأكثر انتشارا من أبعاد جودة الحياة المدرسية حسب المتوسط الحسابي لكل فقرة

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
ظروف العمل في مدرستي مريحة	4.78	1.62	3
ظروف العمل في مدرستي تبعث على النشاط والحيوية	4.57	1.67	6
أعمل بتوجيهات المدير والمفتش البيداغوجية	5.25	1.29	1
يساعدني زملائي على حل أي مشكلة تواجهني في عملي	4.57	1.66	5
أتلقى المساعدة اللازمة من طرف الإدارة المدرسية	4.65	1.70	4

يشجع مدير المدرسة المعلمين على بذل أقصى جهد لنجاح العمل	5.06	1.51	2
تقدر إدارة المؤسسة الظروف الشخصية للمدرسين	4.53	1.77	7

يتضح من خلال الجدول أن الفقرة 15 من المقياس ككل في المرتبة الثانية والتي تنص على " أعمل بتوجيهات المدير والمفتش البيداغوجية " وقد بلغ متوسطها الحسابي 5.25 وانحراف معياري قدر بـ 1.29، في حين جاءت الفقرة 30 من المقياس ككل في المرتبة الثانية وهي تنص على " يشجع مدير المدرسة المعلمين على بذل أقصى جهد لنجاح العمل".

عرض نتائج الفرضية السابعة:

نص الفرضية:" هناك علاقة ارتباطية بين جودة الحياة النفسية وجودة الحياة المدرسية"

لاستخراج العلاقة الارتباطية بين جودة الحياة النفسية وجودة الحياة المدرسية قام الباحث باختبار الفرضية عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد جودة الحياة النفسية وأبعاد جودة الحياة المدرسية، وكذا معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياسين معا، وقد كانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي.

الجدول (34) يبين معاملات الارتباط بيرسون بين أبعاد جودة الحياة النفسية وأبعاد جودة الحياة المدرسية وكذا الدرجة الكلية

	الاستقلال الذاتي	التمكن البيئي	التطور الشخصي	العلاقات الإيجابية	الأهداف في الحياة	تقبل الذات
طبيعة البيئة المدرسية	0.092* 0.049	0.092* 0.049	0.077 0.098	0.133** 0.004	0.079 0.091	0.075 0.10
الإشراف التربوي	0.185** 0.000	0.180** 0.000	0.182** 0.000	0.233** 0.000	0.240** 0.000	0.138** 0.003

الرضا والتّقبل	0.560 0.234	0.122** 0.009	0.044 0.347	0.111* 0.017	0.012 0.800	0.050 0.283
الصحة النفسية	0.226** 0.000	0.212** 0.000	0.198** 0.000	0.307** 0.000	0.249** 0.000	0.284** 0.000
العلاقات الإنسانية	0.119* 0.010	0.088 0.060	0.128** 0.006	0.257** 0.000	0.115* 0.013	0.147** 0.002
الدرجة الكلية	علاقة الارتباط الكلي بين المقياسين بلغت 0.269** وكانت القيمية الاحتمالية sig 0.000 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01					

نلاحظ من خلال الجدول أنه:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعد (الاستقلال الذاتي) وبعد (طبيعة الحياة المدرسية) وبعد (العلاقات الإنسانية) عند مستوى الدلالة 0.05.
- توجد علاقة ارتباطية بين بعد (الاستقلال الذاتي) وبعد (الإشراف التربوي) وبعد (الصحة النفسية) عند مستوى الدلالة 0.01.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعد (الاستقلال الذاتي) وبعد (الرضا والتقبل).
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعد (التّمكن البيئي) وبعد (طبيعة الحياة المدرسية) عند مستوى الدلالة 0.05.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعد (التّمكن البيئي) والأبعاد (الإشراف التربوي) و(الرضا والتقبل) و(الصحة النفسية) عند مستوى الدلالة 0.01.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعد (التّمكن البيئي) وبعد (العلاقات الإنسانية).
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعد (التّطور الشخصي) والأبعاد (الإشراف التربوي) و(الصحة النفسية) و(العلاقات الإنسانية) عند مستوى الدلالة 0.01.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعد (التّطور الشخصي) وبعدي (طبيعة الحياة المدرسية) و(الرضا والتّقبل).

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعد (العلاقات الإيجابية) والأبعاد (طبيعة الحياة المدرسية) و(الإشراف التربوي) و (الصحة النفسية) و(العلاقات الإنسانية) عند مستوى الدلالة 0.01.

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعد (العلاقات الإيجابية) وبعد (الرضا والتّقبل) عند مستوى الدلالة 0.05.

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعد (الأهداف في الحياة) وبعدي (الإشراف التربوي) و (الصحة النفسية) عند مستوى الدلالة 0.01.

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعد (الأهداف في الحياة) وبعد (العلاقات الإنسانية) عند مستوى الدلالة 0.05.

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعد (الأهداف في الحياة) وبعدي (طبيعة الحياة المدرسية) و(الرضا والتّقبل).

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعد (تقبل الذات) والأبعاد (الإشراف التربوي) و (الصحة النفسية) و(العلاقات الإنسانية) عند مستوى الدلالة 0.01.

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعد (تقبل الذات) وبعدي (طبيعة الحياة المدرسية) و (الرضا والتّقبل).

* أما بالنسبة للدرجة الكلية للمقياسين فإنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين جودة الحياة النفسية وجودة الحياة المدرسية.

عرض نتائج الفرضية الثامنة:

نص الفرضية: "يمكن التنبؤ بجودة الحياة النفسية من خلال جودة الحياة المدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تحقق الباحث من توفر الشروط التالية:

- أن العلاقة بين المتغير المستقل (جودة الحياة المدرسية) والمتغير التابع (جودة الحياة النفسية) المراد التنبؤ به علاقة خطية.
- المتغير التابع المراد التنبؤ به درجاته متصلة.

- المتغير المستقل تكون درجاته من المستوى الرتبي أو المتصل ومن الممكن إدخال متغيرات من المستوى الاسمي بشرط أن تتضمن فئتين فقط مثل متغير الجنس (ذكور، إناث).
- تحليل الانحدار المتعدد يتطلب حجم عينة كبير حيث يقترح البعض أن يكون حجم العينة عشرة أضعاف عدد المتغيرات المستقلة في حين يقترح آخرون أربعون ضعف عدد المتغيرات المستقلة. (دوخي حنيطي، 2007) (أورده، مسعودي،2015، ص 144).

ثم تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد **(stepwise regression)** للبيانات (المتغير التابع "جودة الحياة النفسية" والمتغيرات المستقلة "جودة الحياة المدرسية") وحساب معامل التحديد **(R^2)** وهو مقياس يوضح نسبة مساهمة المتغيرات المستقلة في تفسير التغير الحاصل في المتغير التابع. أما **R^2-** () المعدل فهي لقياس القوة التفسيرية لنموذج الانحدار الخطي المتعدد. ويظهر من الجدول التالي:

جدول (35) معاملات الارتباط البسيط والمتعدد ومعامل التحديد المصحح.

النموذج	معامل الارتباط **R**	معامل التحديد **R^2**	معامل التحديد المصحح **R^2-**	خطأ التقدير
1	0.269	0.072	0.070	24.817

جدول (36) تحليل التباين لبيان أثر جودة الحياة المدرسية في جودة الحياة النفسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	القيمة sig	م الدلالة 0.05
الانحدار	22090.106	1	22090.106	35.865	0.000	دالة
المتبقي	282706.249	459	615.918			
الكلي	304796.356	460				

الجدول أعلاه يبين تحليل تباين الانحدار نلاحظ أن قيمة **(Sig. = 0.000)** وهيأ اقل من0.01 وهذا يدل على أن معادلة الانحدار جيدة.

يتضح من الجدول (36) دلالة القوة التفسيرية لنموذج الانحدار المتعدد حيث جاءت قيمة (ف) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) ومصدرها جودة الحياة المدرسية.

جدول (37) قيم معاملات الانحدار، التنبؤ بجودة الحياة النفسية من جودة الحياة المدرسية.

المتغير المستقل				قيم الاختبار **"ت" t**	الدلالة (sig)
	قيمة المعامل B	الخطأ المعياري	قيمة المعامل الارتباط Beta		
جودة الحياة المدرسية	0.251	60273	0.269	50989	0.000

نستنتج من الجدول أعلاه أن المتغير المستقل (جودة الحياة المدرسية) كانت دالة إحصائيا وفقا لنتائج اختبار **(ت)** عند مستوى دلالة (0.01).

ويتضح من خلال الجدول أن الفرضية تحققت وبالتالي يمكن التنبؤ بجودة الحياة النفسية من جودة الحياة المدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية.

الفصل السادس

تفسير ومناقشة النتائج

تمهيد

1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

6- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة

7- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السابعة

8- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة

تفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

نص الفرضية الثانية: " جودة الحياة النفسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية مرتفع".

لقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحقق هذه الفرضية كما يتضح ذلك من نتائج الجدول رقم (21) حيث كشفت عن ارتفاع درجة جودة الحياة النفسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية لولاية مستغانم بنسبة كبيرة عموما، فقد بلغ المتوسط الحسابي الحقيقي 241.60 مقارنة بالمتوسط الحسابي النظري المقدر 234، أما تفصيلا فقد جاءت مرتفعة في أربعة أبعاد هي (التطور الشخصي، العلاقات الإيجابية، الأهداف في الحياة، تقبل الذات)، في حين جاءت متوسطة في بعدين هما (الاستقلال الذاتي والتّمكن البيئي).

ومقارنة بالدراسات السابقة فإن نتائج هذه الدراسة جاءت متفقة مع نتائج بعض الدراسات السابقة منها دراسة إيمان محمود(2003) التي توصلت إلى أن مستوى جودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة خان يونس مرتفع وذلك بعد تطبيقها لمقياس جودة الحياة مكون من أربعة أبعاد هي:(بعد الأهداف، بعد التوقعات، بعد الاهتمامات، بعد المعايير)، وقد جاء بعد "المعايير" الأول ترتيبا بالنسبة لبقية الأبعاد المكونة للاستبيان، إذ بلغ متوسطه الحسابي 4.38، يليه بعد "الأهداف" بمتوسط حسابي بلغ 4.24 ، أما بعدي التوقعات والاهتمامات في المرتبتين الثالثة والرابعة على التوالي، كما توافت نتائج هذه الدراسة مع توصلت إليه دراسة سمية علي ووفاء سيد (2008)، التي أكدت وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) في اتجاه متوسطات درجات القياس البعدي في عوامل جودة الحياة النفسية (تقبل الذات، العلاقات الاجتماعية الايجابية، الاستقلالية، الغرض من الحياة، النمو والتطور الشخصي) والدرجة الكلية لجودة الحياة النفسية. كما اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة عبادو آمال(2013)،التي توصلت إلى أن مستوى الشعور بجودة الحياة النفسية في مكان العمل بأبعاده كان مرتفعا عن متوسط المقياس فيما عدا بعدا واحدا هو بعد الوجدان السلبي الذي كان منخفضا عن المتوسط النظري للمقياس، وكذلك دراسة مسعودي(2015) حيث أسفرت نتائج الدراسة عن ارتفاع درجة جودة الحياة النفسية لدى معلمي المدرسة الابتدائية بنسبة كبيرة على العموم ،إذ بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل 135.44 وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالمتوسط النظري المقدر بـ 120، أما بالنسبة لأبعاد المقياس فقد كانت مرتفعة وتفوق

المتوسط النظري في ثلاثة أبعاد ومنخفضة في بعد واحد ، بحيث بلغ المتوسط الحسابي للرضا عن الحياة (المكون المعرفي) 23.01 بانحراف معياري مساوي لـ 6.87 وهو مستوى مرتفع مقارنة بالمتوسط النظري(20)، أما المتوسط الحسابي للوجدان الايجابي فقدر بـ 34.42 و انحراف معياري مساوي لـ 6.42 وهو مستوى مرتفع أيضا مقارنة بالمتوسط النظري(30)، فيما قدر المتوسط الحسابي للوجدان السلبي بـ 20.92 و بانحراف معياري مساوي لـ 7.49 والذي يعتبر مستوى منخفض بالنسبة للمتوسط النظري (30)، أما دراسة ريم خليل و شيرين علي (2019) فقد توصلت إلى أن مستوى جودة الحياة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس كان مرتفعا جدا، وقد اعتمدت الباحثتان من خلال هذه الدراسة على مقياس جودة الحياة النفسية وقسمتا مستويات الإجابة إلى خمس مستويات هي (ضعيف جدا، ضعيف، متوسط ، مرتفع ، مرتفع جدا).

أما عن الدراسات السابقة التي كانت فيها جودة الحياة النفسية متوسطة نجد دراسة جودة (2010) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى جودة الحياة لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة، كما هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين سمات الشخصية وجودة الحياة، وتكونت عينة الدراسة من 293 معلما ومعلمة، منها 144 معلما و149 معلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى جودة الحياة كان مقبولا، فقد بلغ 64,42%، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ودالة بين سمات الشخصية وجودة الحياة، كذلك توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في سمات الشخصية وجودة الحياة تعزى لمتغير النوع؛ كما نجد دراسة سعود بن مبارك (2019) التي شملت عينة عشوائية مكونة من 430 معلما مغتربا وتوصل من خلالها الباحث إلى أن مستوى جودة الحياة لدى المعلمين المغتربين جاء متوسطا بالنظر إلى المتوسط الحسابي الحقيقي الذي بلغ 2.87ومقارنته بالمتوسط الحسابي النظري.

لكن ما تجدر الإشارة إليه أن الشعور بجودة الحياة النفسية لا يمكن أن يكون على مستوى واحد دائما وفي نفس الظروف والسياقات، ذلك أن الدراسات في هذا المجال كانت متباينة ومتفاوتة في نتائجها، فكما تم عرضه سلفا من دراسات موافقة فإنه توجد العديد من الدراسات التي توصلت إلى نتائج مخالفة لهذه الدراسة، بحيث كانت جودة الحياة النفسية فيها منخفضة

لعدت ظروف ولأسباب عديدة ومتعددة، ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة صبا عبد المنعم (2018) التي توصلت إلى أن مستوى جودة الحياة النفسية لدى معلمات رياض الأطفال كان منخفضا وذلك بعد تطبيق مقياس جودة الحياة النفسية لرايف بأبعاده الستة على عينة قوامها 196 معلمة، كما أن دراسة عبد القاضي (2020) التي شملت عينة مكونة من 99 أستاذا وأستاذة، فقد توصل من خلالها الباحث إلى أن مستوى جودة الحياة النفسية كان منخفضا وذلك بعد مقارنة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بالمتوسط الحسابي النظري.

ويفسر الباحث من خلال هذه الدراسة ارتفاع مستوى جودة الحياة النفسية إلى تحسن الظروف الاجتماعية والنفسية للأساتذة عموما، خاصة في السنوات الأخيرة مقارنة بالسنوات الماضية، وذلك من خلال الاهتمام المتزايد الذي أصبح يحظى به قطاع التربية عموما، و الأساتذة على الخصوص، فقد أدت الحركية التي حرفها قطاع التربية في مجال التوظيف وما عرفه من التحاق عدد كبير من خريجي المدارس العليا والجامعات بمناصب التوظيف المفتوحة إلى خلق ارتياح كبير لدى هذه الفئة التي كانت تعاني شبح البطالة وما ينجر عنها من نتائج نفسية واجتماعية وخيمة.

فبالعودة إلى عينة البحث نجد أن نسبة أساتذة المدرسة الابتدائية في الرتبة القاعدية أكثر تمثيلا من بقية الرتبتين الأخريين، وهو ما يؤكد أن غالبية فئة الأساتذة لا زالت في بداية مشوارها الوظيفي، وهي الفئة التي التحقت بقطاع التربية مؤخرا وذلك بعد النزوح الجماعي للتقاعد من قبل معلمي المدرسة الابتدائية التي وصفت في تعديلات القانون الأساسي بالرتبة الآلية للزوال، وقد شكل ذلك فرصة مواتية لأصحاب شهادات الجامعية للالتحاق بوظيفة التربية والتعليم، مما شكل شعورا بالارتياح وإحساسا بجودة حياة ورفاهية.

كما يمكن تفسير نتيجة ارتفاع درجة الإحساس بجودة الحياة النفسية لدى الأساتذة بعدت أسباب ومتغيرات أهمها:

- ✓ المجهودات المتواصلة التي تبذلها الوزارة الوصية من أجل تحسين ظروف العمل الميداني والمتمثلة في توفير الوسائل التعليمة والكتاب المدرسي والمكتبة المدرسية وأجهزة الإعلام الآلي والمطاعم المدرسية داخل المؤسسات التربوية.

- ✓ تقبل الأساتذة لظروف عملهم وسعيهم نحو تحقيق النجاح أدى إلى شعورهم بجودة حياة نفسية.
- ✓ تمسك الأساتذة بما يستطيعون إنجازه، يحقق لهم التفوق ويثبتون وجودهم.
- ✓ طبيعة مهنة التربية والتعليم التي تدعو في الأساس إلى الارتقاء الروحي وتفضيل القيم السامية على المحددات المادية، مما يجعل الأساتذة مع مرور الوقت يشعرون بأنهم أنموذج يقتدى به، فيخلق لديهم نوعا من الاحساس بالأمان والرضا عن الحياة عموما.
- ✓ قناعة الفرد الجزائري عموما بالظروف الاجتماعية ورضاه عن مستواه المعيشي، وهو ما أورده مسعودي في دراسة (2015) ، نقلا عن دراسة أشرف عليها تلوين وهي أول دراسة حول جودة الحياة النفسية مست كل فئات المجتمع الجزائري، وقد توصل من خلالها الباحث خلال أربعة سنوات الأخيرة أن59% من الجزائريين آمنون من المستقبل، ويشعر 72% منهم بالأمن التام، بينما يشعر69% من المواطنين بالانتماء للمجتمع، و ما نسبته 67% من الجزائريين مرتاح اجتماعيا، في حين كشف أن 68% من المستجوبين أنهم يشعرون بالسعادة، وأكد أن 64% من المواطنين راضون عن انجازاتهم، بينما عبر 74% من الأشخاص عن علاقاتهم الاجتماعية الحسنة بالآخرين؛ وقد أشارت العديد من الدراسات في هذا المجال أن توفير الظروف المادية وحدها غير كاف في تحقيق جودة الحياة ، بل يعتبر توفير الظروف الخارجة المادية المريحة متغيرا يضاف إلى بقية المتغيرات التي تؤدي إلى الاحساس بجودة الحياة النفسية، فالظروف النفسية وما يتبعها من ظروف شخصية متعلقة بثقافة الفرد وتكوينه كلها تزيد من مدى القابلية للشعور بجودة الحياة، من ذلك مثلا تقبل الأساتذة لظروف عملهم وسعيهم نحو تحقيق النجاح يؤدي بهم إلى الإحساس بالفعالية الذاتية وما تتطلبه من سعي مستمر للوصول إليه، وهو الأمر الذي يشعر الفرد بأن له أهدافا في هذه الحياة، بالإضافة إلى تمسك الأساتذة بما يستطيعون إنجازه، و يحقق لهم التفوق وإثبات الوجود، كما أن الأساتذة لهم قدرات شخصية تقوم على عدم الاستسلام للصعوبات والمشاكل اليومية التي تعترضهم، ذلك انهم على علم دائم بأن تلك المشاكل والصعوبات أمر لا بد منه ليقينهم بأن المثالية ليست مطلبا واقعيا ولا مبتغا يمكن تحقيقه مهما بلغت درجة التطور والازدهار، ومن مؤشرات جودة الحياة

النفسية رضا الفرد عن مستواه المعيشي وتقبله لظروف حياته واقتناعه بها، وكذا تقبل حالته الصحية وشعوره بالأمن حول مستقبله وانتمائه إلى مجتمعة وفي علاقاته الاجتماعية وعن حياته الروحية، زيادة على تقبل الفرد للواقع في حدود إمكاناته واستمتاعه بعلاقاته الاجتماعية، ونجاحه في عمله، والإقبال على الحياة بوجه عام، وكفاءاته في مواجهة احباطات الحياة اليومية وإشباع حاجته ودوافعه، وإثبات اتجاهاته واتزانه الانفعالي، وإذا كان هذا حال المواطن العادي فما بالك بالأستاذ وهو صانع العقول وحامي القيم والمبادئ.

تفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

نص الفرضية الثانية: " جودة الحياة المدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية مرتفع".

لقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم تحقق هذه الفرضية كما يتضح ذلك من نتائج الجدول (22) حيث كشفت عن أن جودة الحياة المدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية متوسطة في الشكل العام حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس 146.56 بانحراف معياري مساوي لـ 27.56 وهو مستوى منخفض قليلا مقارنة مع المتوسط النظري (147.32).

أما بالنسبة لأبعاد المقياس فقد كانت مختلفة، إذ كانت منخفضة في ثلاثة أبعاد ومرتفعة في بعدين ، أما عن الأبعاد المنخفضة فقد بلغ المتوسط الحسابي لبعد (طبيعة الحياة المدرسية) 24.52بانحراف معياري بلغ 6.32 ،أما بالنسبة لبعد (العلاقات الإنسانية) فقد بلغ 29.24 بانحراف معياري قدره5.84، في حين بلغ المتوسط الحسابي لبعد (الإشراف التربوي) 27.51 بانحراف معياري بلغ8.14؛ أما بالنسبة للبعدين اللذان كانت فيهما جودة الحياة المرتفعة فهما: بعد (الصحة النفسية) بمتوسط حسابي 34.08 وانحراف معياري7.08، وبعد (الرضا والتقبل) بمتوسط حسابي 31.46 وانحراف معياري7.64.

وعند مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة نجد أن دراسة حسني فؤاد الدحدوح(2015) قد توصلت إلى أن جودة الحياة المدرسية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات غزة كانت متوسطة عموما، غير أن الاختلاف بين أبعاد جودة الحياة المدرسية ومستوياتها كان متفاوتا، بحيث كان بعد العلاقات الإنسانية مرتفعا وذلك بمتوسط حسابي بلغ 3.357، فيما كانت الأبعاد الثلاثة المتبقية متوسطة، وهي بعد (الرضا الوظيفي وبعد المشاركة في اتخاذ القرارات وبعد البيئة المدرسية المادية والصحية)؛ كما أن دراسة البردويل(2018)

توصلت إلى أن مستوى جودة الحياة المدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية كان متوسطا مقارنة بالمستوى المتوقع حيث بلغ المتوسط الحسابي لجميع فقرات استبانة جودة الحياة المدرسية 18.3 وبذلك فإن الوزن النسبي 6365. % مما يعني أن هناك موافقة متوسطة (حياد) على فقرات الاستبانة بشكل عام، و فسر الباحث هذه النتيجة بالمناخ الوظيفي الذي تتجاذبه عناصر متعددة تؤثر على رؤية المعلم لمستوى جودة الحياة المدرسية الذي يجده في عمله اليومي، فالعوامل المهنية (كالراتب والمنح والعلاوات وطبيعة التنظيم التربوي) تؤثر سلبا على رؤيته وإحساسه بجودة حياته المدرسية، إلا أن العوامل الإنسانية (كعلاقاته بزملائه، وتعاون مديره، ومشاعره الإيجابية تجاه نفسه ووظيفته ورسالته) لا زالت مرتفعة ، وتشكل دافعا له للاستمرار رغم الظروف، وبين هذه العوامل وتلك نتجت الموافقة المتوسطة (الحياد) على عبارات فقرات استبانة جودة الحياة المدرسية.

كما توصلت دراسة سماح السيد محمد السيد (2018) إلى أن مستوى جودة الحياة المدرسية لدى معلمي التعليم الثانوي العام بدولة الكويت كان منخفضا، بحيث بلغ المتوسط الحسابي لبعد العلاقات الإنسانية 1.85 وانحراف معياري 0.65، وقد أرجعت الباحثة سبب ذلك إلى وجود بيئة عمل مدرسية غير محفزة، بالإضافة إلى سوء العلاقات الإنسانية وكثرت الخلافات داخل الوسط المدرسي؛ أما فيما يخص بعد المشاركة في اتخاذ القرارات فقد بلغ متوسطه الحسابي 1.71 وانحراف معياري بلغ 0.55، وهي نسبة منخفضة مقارنة بتوقعات الباحثة، وقد أرجعت الباحثة سبب ذلك إلى وجود بيروقراطية في الإدارة المدرسية التي لا تشجع الأساتذة على المشاركة في اتخاذ القرارات، ولا تحفزهم على الإبداع والابتكار، مما يولد لدى الأساتذة شعورا بأنهم غير مهمين في وسطهم المدرسي؛ أما بالنسبة لبعد الرضا الوظيفي فقد بلغ متوسطه الحسابي 1.33 وانحرافه المعياري 0.64 وهي نسبة متدنية، وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى تدني رواتب الأساتذة والتباين بين ما يقومون به من أعباء تدريسية وما يتلقونه من رواتب، بالإضافة إلى تكليف الإدارة المدرسية للأساتذة القيام ببعض الأعمال الإدارية.

وبالعودة إلى الدراسات السابقة نجد أن نتائج الدراسة الحالية قد اختلفت مع دراسة ساميا فرحان (2020)، التي هدفت إلى معرفة مستوى جودة الحياة المدرسية لدى معلمي ومعلمات لواء وادي العلوم في محافظة السير بمحافظة العاصمة الأردنية، وهي الدراسة التي كانت

على عينة قومها 120 معلما ومعلمة، وتوصلت من خلالها الباحثة إلى أن مستوى جودة الحياة المدرسية لدهم كان مرتفعا، إذ بلغ المتوسط الحسابي3.65، فيما الباحثة أن دراستها قد اتفقت مع دراسة الشرافي (2012)،ودراسة العجوزي (2013)، ودراسة أكرم وآخرون (2017).

وتعود أسباب تدني مستوى جودة الحياة المدرسية -حسب رأي الباحث- إلى طبيعة الأبعاد التي تضمنها المقياس، فبعد طبيعة الحياة المدرسية يدل على أن السواد الأعظم من الأساتذة المبحوثين غير راضون عن الوسط المدرسي وما يتبعه من مؤشرات دالة على تردي الأوضاع في الحرم المدرسي، ذلك أن طبيعة المدرسة في حد ذاتها وازدواجية انتمائها لقطاع التربية من جهة وللهيئات المحلية من جهة أخرى يعتبر في حد ذاته مشكلا يؤرق الأساتذة وهيئات التدريس على اختلاف رتبها، وهو الأمر الذي نتج عنه الكثير من المشكلات وتسبب في العديد من مظاهر عدم الرضا، ويمكن تلخيص أهم هذه التداعيات فيما يلي:

- ✓ تقاعس مصالح البلدية والجماعات المحلية في توفير الشروط الضرورية لنجاح العملية التّعليمية التّعلمية، خاصة فيما تعلق بالظروف المادية والبشرية، والمتمثلة أساسا في توفير العمال والأعوان المكلفين بالأمن والحراسة وكذا عمال المطعم، بالإضافة إلى التجهيزات الضرورية والقيام بعمليات الإصلاح الدورية، وهو الأمر الذي نتج عنه قيام الأساتذة ببعض الأشغال كضرورة حتمية تفرضها طبيعة المهنة، مما نتج عنه نوع من التذمر وعدم الرضا عموما.
- ✓ قلة المنشآت المدرسية بالنظر إلى الطلب المتزايد الناتج عن ازدياد عدد المتمدرسين كل سنة، مما يستدعي ضرورة خلق مقاعد بيداغوجية جديدة، ويعود سبب الهورة بين عدد المقاعد المتوفرة وعدد المقاعد حسب الاحتياج إلى غياب سياسة استشرافية من قبل مصالح البلدية والجماعات المحلية وتغيب دورها كأداة من أدوات التنفيذ في النظام التربوي.
- ✓ الاكتظاظ الذي تعاني منه المدارس الابتدائية حيث يصل عدد التلاميذ أحيانا إلى 50تلميذا في القسم الواحد، بالإضافة إلى دخول معظم المدارس في نظام الدوامين، وهو ما ينتج عنه تذمرا لدى الأساتذة ويجعلهم يرفضون الواقع الذي فرض عليهم.
- ✓ بالإضافة إلى العديد من المشكلات البيداغوجية التي تثقل كاهل الأساتذة، كعدم وظيفية الكتاب المدرسي وتناقض ما ورد فيه مع تطلعات الأسرة التربوية واحتواءه على مواضيع

لا علاقة لها بقيم الشعب ومبادئه، بالإضافة إلى عجز القائمين عليه على ترجمة المعارف والكفاءات المدرجة في المنهاج الدراسي، وهو ما يعرف في الأوساط التربوية بالتحويل المعرفي وما يعرفه من سلبيات.

- ✓ عدم توفر الوسائل التّعليمية الضرورية اللازمة لنجاح الفعل البيداغوجي.
- ✓ ضعف التواصل البيداغوجي الفعال بين الأساتذة وهيئات الإشراف التربوي، نظرا لضعف التكوين وسيادة الرأي التسلطي لدى الكثير من هيئات المراقبة والمرافقة، واختزالها لمهامها في الدور الرقابي وتغييب أدوار المرافقة والتكوين والإشراف في صوره التكاملية.

وعند ملاحظة الباحث لفقرات المقياس في الدراسة الحالية تبين له أن الفقرة التي حصلت على أدنى متوسط حسابي هي الفقرة 32 والتي تنص على أنه" أتلقى المساعدة اللازمة من طرف الإدارة المدرسية" وهو دليل على ما تعانيه المدارس الابتدائية من سوء في التسيير، وفتور للعلاقة بين الأطقم البيداغوجية والإدارة المدرسية في الكثير من الحالات، ذلك أن التعديلات التي مست القانون الأساسي الخاص بعمال التربية كان لها أثر سلبي على السيرورة العادية للمدرسة، ومن جملة المآخذ التي سجلت على هذا القانون:

- ✓ خلق رتب جديدة في المرحلة الواحدة شكل نوعا من الحساسية الوظيفية بين الأساتذة المنتسبين لتلك الرتب.
- ✓ استحداث رتبة أستاذ مكون للمدرسة الابتدائية كرتبة موازية لرتبة مدير مدرسة، وحرمان المنتمين لهذه الرتبة من مسابقة الالتحاق بمنصب مدير مدرسة نتج عنه رفض هم للأوضاع المدرسية وعدم رضاهم عنها.
- ✓ اقتصار حق المشاركة في مسابقة مدير مدرسة على رتبة أستاذ رئيسي فكان أن استنفذت الوزارة كل الأساتذة الرئيسين الذين يحوزون أحقية المشاركة في المسابقة بعد 5 سنوات أقدمية، وهو الأمر الذي نتج عنه التحاق الأساتذة بمنصب مدير دون أدنى كفاءة في التسيير، بالإضافة إلى لجوء الوزارة إلى فتح باب الرخص الاستثنائية للالتحاق بمنصب مدير مدرسة قبل استكمال فترة الأقدمية، فكان أن أصبح هذا المنصب متاح لمن لا خبرة لهم لا في التسيير ولا في البيداغوجيا أو التربية، مما أدى إلى ضعف التواصل التربوي وغياب آلياته الحقيقية، فكانت النزاعات والصراعات

بين الأساتذة والإدارة هي السمة الغالبة، وقد قاد ذلك الوزارة إلى تبني آليات بديلة كاعتماد الحوكمة والوساطة المدرسية ومحاولة التأسيس لها غير أن ذلك لم يجدي نفعا.

- ✓ كما أدت الأسباب السالفة الذكر إلى ازدياد عدد النساء في مناصب الإدارة المدرسية مما نتج عنه الكثير من المشاكل، تعود أساسا إلى طبيعة المرأة وعدم قدرتها على قيادة الرجال من جهة، والعطل القانونية التي تستفيد منها من جهة أخرى، إذ تكون هذه العطل طويلة الأمد كعطلة الأمومة وهو ما يجعل المدرسة تدخل في شغور المنصب أو تسند إدارتها إلى أقرب مدرسة فيسبب ذلك بعض مشاكل وصعوبة في التوفيق بين مطالب الأساتذة وأمورهم البيداغوجية والتربوية.

هذا بالنسبة للإدارة المدرسية وما تعرفه من سلبيات وما سجل عليها من مآخذ، أما بالنسبة للإشراف التربوي فقد كانت نسبته متدنية على العموم، وحين تحليل فقرات المقياس تبين للباحث أن الفقرة 13 منه والمنتمية لبعد الإشراف التربوي قد تحصلت على ثاني أدنى متوسط حسابي، ونص هذه الفقرة هو " تساعدني العمليات التكوينية على ممارسة التفكير الاسترجاعي وتصحيح ممارساتي الميدانية" مما يوحي أن الإشراف التربوي لازال بعيدا عن المستوى الذي تسعى إليه الوزارة الوصية خاصة بعد اعتمادها للتكوين ووضعها لمخطط وطني شامل واستحداثها لبعض الرتب التي كان المرجو منها تخفيف الضغط وتحسين الخدمات التكوينية والإشرافية، من قبيل رتبة مفتش إدارة ومساعد مدير مدرسة، غير ان واقع الحال لم يتغير وبقيت النظرة إلى الإشراف التربوي في دوره الرقابي هي السائدة، وهذا ما خلق نوعا من عدم الرضا والنفور لدى الأساتذة، ورغم ان القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08/04 قد نص وفصّل مهام المفتش في كونها لا تنحصر في الدور الرقابي، وهي تتوزع بين المرافقة والتكوين والإشراف قبل أن تكون منحصرة في المراقبة، إلا أن الممارسات الميدانية لمنتسبي هذا السلك عموما لا زالت تراوح مكانها بين الرقابة تارة والتسلط تارة أخرى، وهو الأمر الذي يخلق استياء في كثير من الحالات، وما إجابة الأساتذة بالسلب عن العبارة المتعلقة بدور الإشراف التربوي في تنمية مهارات التفكير الاسترجاعي إلا دليل على ذلك؛ هذا بالإضافة إلى ما دلت عليه العبارة 3 والتي نصها" موقع مدرستي مناسب لمقر سكني"، والتي جاءت في

الترتيب الثالث من حيث أقل منسبة للمتوسط الحسابي، وقد كانت استجابات أفراد العينة عليها متوسطة، ويدل ذلك على أن غالبية الأساتذة غير راضون عن موقع المدرسة بالنسبة لمقر سكناهم، مما يوحي أنهم يعانون من مشكل النقل وما يترتب عنه من متاعب مالية وجسدية، وتعود أسباب المعاناة حسب الواقع الاجتماعي بالأساس إلى طبيعة المدارس الابتدائية وانتشارها على مستوى المناطق النائية، بالإضافة إلى قلة وسائل النقل إلى هذه المناطق واقتصارها على أوقات معينة من اليوم إن وجدت، ويعد مشكل النقل وبعد المدارس عن الأماكن الحضرية من أكبر المشاكل التي يعاني منها القطاع، وما نشاهده من احتجاجات للأساتذة مع بداية الدخول المدرسي واتصالهم اليومي بمصالح المديرية للظفر بمنصب قريب لأكبر دليل على حجم المعاناة التي يعاني منها أساتذة المدرسة الابتدائية على الخصوص.

تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:

نص الفرضية الثالثة: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة النفسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية تعزى لمتغير الجنس والرتبة"

أ- من حيث متغير الجنس: من خلال الجدول 24 أسفرت نتائج الدراسة عن عدم تحقق هذه الفرضية، أي أنه لا توجد فروق في جودة الحياة النفسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية تعزى لمتغير الجنس، وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة إيمان محمود (2013) من أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة تعزى لمتغير الجنس، وقد أرجعت الباحثة سبب ذلك في دراستها التي كانت حول أساتذة محافظة خان يونس إلى عدة أسباب: منها ما تعلق بالتنشئة الاجتماعية للجنسين والتي لا تختلف عن بعضها، وكذا الإعداد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية والذي لا يفرق حسب رأي الباحثة بين الجنسين خاصة في مرحلة الجامعة، بالإضافة إلى النسق الاجتماعي الواحد باعتبارهم من نفس المحافظة وهم بذلك لهم نفس الراتب والحقوق المالية، كما وافقت نتائج الدراسة الحالية نتائج دراسة "عبادو أمال" في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الشعور بالارتياح الشخصي في مكان العمل وبأبعاده.(عبادو آمال، 2013)؛كما اتفقت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مسعودي (2015) التي توصل فيها إلى أنه لا توجد

فروق في جودة الحياة النفسية، تبعا لمتغير الجنس، أو مكان العمل، أو الاقدمية في التعليم، أو التفاعل بينهم، ثنائيا كان أو ثلاثيا.

كما اتفقت الدراسة الحالية في نتائجها مع دراسة عدنان محمد عبدو القاضي (2020)، والتي توصل من خلالها إلى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى جودة الحياة النفسية، وقد فسر الباحث نتائج ذلك بأن الجنسين يعانون من نفس الظروف وأنه ليس للجنس دور في تحديد الشعور بجودة الحياة النفسية من عدمه؛

في حين أظهرت بعض الدراسات المرتبطة بجودة الحياة النفسية وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في بعض مؤشرات جودة الحياة النفسية دون بقية المؤشرات الأخرى، وكانت هذه الفروق في بعض الأحيان لصالح الذكور وأحيانا أخرى لصالح الإناث، من ذلك ما توصل إليه شيك (2001) من أنها يوجد فروق دالة إحصائيا في القلق والاكتئاب لصالح الإناث، بينما كانت الفروق في الصحة العامة والأهداف في الحياة لصالح الذكور، في حين توصلت دراسة السيد الشربيني (2007)، إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الإناث والذكور في العلاقات الإيجابية مع الأسرة والعلاقات الاجتماعية مع الآخرين والرضا الأكاديمي لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق بينهم في الدقة والاستمتاع بالحياة، والرضا عن الحياة وفعالية الأداء.

أما دراسة شيخي مريم (2014) المتعلقة بدراسة جودة الحياة لدى الأساتذة الجامعيين فقد توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين الأساتذة الذكور والإناث في كل من بعدي الجسمي و"الاستقلالية، وكانت الفروق لصالح الذكور بينما لم تكن الفروق دالة إحصائيا في باقي الأبعاد الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس. وأرجعت الباحثة سبب ذلك إلى أن الأساتذة الجامعيين يتعايشون مع نفس الظروف داخل حرم الجامعة بالإضافة إلى الأعباء الأكاديمية، وبالتالي فإن مدى رضاهم عن جودة الحياة يكون متقاربا جدا، وأشارت الباحثة إلى أن نتائج دراستها قد اتفقت مع نتائج العديد من الدراسات التي بينت عدم وجود فروق في جودة الحياة تعزى للجنس مثل دراسة "إبراهيم" (2011)، ودراسة "إسماعيل"(2011) ، ودراسة " أبو العلا " (2009) ودراسة "مجدى" (2009) والتي تشير إلى أنه لا يوجد تأثير دال لعامل الجنس في الشعور بجودة الحياة النفسية، وقد فسرت هذه

الدراسات أن إدراك جودة الحياة يشعر بها جميع الناس سواء كانوا ذكورا أو إناثا، وفي مجال جودة الحياة لدى الطلبة أشارت الباحثة إلى أن نتائج دراستها قد اختلفت مع نتائج دراسة "العادلي"(2006)، التي توصلت إلى على وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من حيث مدى إحساس الطلبة بجودة الحياة، وكانت الفروق لصالح الذكور، وكذا نتائج دراسة "البهادلي وكاظم" (2006) والتي أشارت إلى أن الذكور قد حققوا درجات مرتفعة على مقياس جودة الحياة فيما يتعلق في جودة شغل الوقت وإدارته أكثر من الإناث؛ وأرجعت الباحثة وجود فروق في البعد الجسمي وبعد الاستقلالية لدى الأساتذة إلى خصائص كل من ذكر وأنثى والتي يتضح وجود فروق بينهما ، وتؤثر هذه الخصائص على إدراك كلّ منهما للحياة والتمتع بها ويعود ذلك إلى التركيب الفيسيولوجي للذكور التي يمكنهم من تحمل الأعباء ورغم المكانة المهنية للأستاذة الجامعية إلا أن الثقافة والمجتمع يؤثران على استقلاليتها وذلك من خلال الإجابات المقدمة من طرف الأستاذة إناث، وفسرت الباحثة ذلك بأن الذكور قد يتميزون عن الإناث، في عدة أشياء منها الانتقال وحرية التنقل سواء بمفرده أو بمساعدة الآخرين، والانفتاح على العالم الخارجي المحيط، وإقامة علاقات اجتماعية، هذا ما أشار إليه "عبد الغفار"(1995)، في نتائج دراسته من أن الذكور أكثر قدرة على التفاعلات الاجتماعية، بينما الإناث يمكن أن يملن إلى الانطوائية والتقوقع حول الذات ويمكن أن يكون للأهل دور في ذلك، كما توصلت نتائج دراسة "عبد الحميد" (2008) أن مستوى جودة الحياة كان أعلى لدى الذكور، ويعزو الباحث ارتفاع مستوى الطمأنينة والاستقرار النفسي لدى الطلاب مقارنة بالإناث إلى طبيعة العادات والتقاليد والثقافة السائدة في المجتمع والتي تتيح مجالا أوسع للطلاب لتكملة دراستهم الجامعية وتوفير ما يحتاجونه من مقومات تساعدهم للدراسة بينما قد تعيش بعض الطالبات حالة من عدم الطمأنينة وعدم الاستقرار النفسي بسبب الظروف الأسرية كالحمل والولادة أحيانا.

ومن أبرز الدراسات التي اهتمت بمعرفة الفروق بين الجنسين في مستوى جودة الحياة النفسية لدى العديد من الفئات نجد دراسة السيد أبو هاشم(2010)، التي هدفت إلى معرفة مدى وجود فروق بين متوسطات الذكور والإناث في الإحساس بجودة الحياة النفسية بمكوناتها الفرعية، وقد توصل من خلالها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الذكور والإناث في

مستوى جودة الحياة النفسية ومكوناتها الفرعية عامة؛ أما" رايف "باعتبارها من أشهر المهتمين بدراسة جودة الحياة النفسية ، فقد أشارت إلى أن الفروق بين الجنسين في السعادة تتضح في مراحل عمرية معينة، ذلك أن النساء أكثر سعادة في مرحلة الشباب، وهي مرحلة يشعرن فيها بقمة جاذبيتهن، أما الرجال فهم أسعد في مرحلة منتصف العمر، حين يكونون في قمة المكانة الاجتماعية.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين في الدراسة الحالية إلى طبيعة موضوع الدراسة في حد ذاته، ذلك ان الشعور بجودة الحياة النفسية لدى الأساتذة لا يمكن ان يتخل فيه عامل الجنس، على اعتبار أن كلا الجنسين يعيشان نفس الظروف والملابسات المتعلقة بالعمل وخصوصيته، هذه الخصوصية التي تفرض على الأستاذ من كلا الجنسين أن يكون قدوة وأنموذجا للمتعلمين، وهو الأمر الذي يجعل منه محور القيم التربوية وراعيها والداعي إليها في أقواله وأفعاله وكل ما يتعلق بجوانب شخصيته، فطبيعة مهنة التربية تستدعي الاتّصاف بصفات القناعة والرضا والتقبل والإقبال على الحياة بكل شغف وحيوية، هدا بالإضافة إلى أن ظروف العمل وما ارتبط بها هي عوامل مشتركة بين الجنسين، إذ لا يكون فيها التفريق بين الذكور والإناث، وهذا راجع إلى طبيعة المهنة في حد ذاتها، إذ يكلف كل أستاذ بالإشراف على فوج تربوي واحد بناء على مقاييس موضوعية وقانونية محدد سلفا، مما يجعل تكافئ الفرص في القيام بالواجب ويجنب التفريق بين الجنسين على أساس اعتبارات أخرى.

ب- من حيث متغير الرتبة:

أظهرت نتائج الدراسة من خلال الجدول 25 عدم تحقق فرض البحث أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة النفسية تعزى لمتغير الرتبة، وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة شيخي مريم (2014) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب اختبار "ت" بالعودة إلى مجالات (العلاقة بالطلبة، والظروف الفيزيقية والمناخ التنظيمي) و يعود ذلك حسب رأي الباحثة إلى أن الأستاذ سواء ذو صنف الأستاذية أو صنف الأستاذ المساعد عموما مازال يعاني الأمرين في ما يخص البيئة ويجد تحديات كبيرة في التعامل مع الطلبة كما تكمن الصعوبات في إقامة وتسيير علاقة بيداغوجية؛

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عدنان محمد عبدو القاضي (2020)،والتي توصل من خلالها إلى أنه لا توجد فروق في مستوى جودة الحياة النفسية تعزى لمتغير الرتبة العلمية، إلا في بعد الصحة العامة حيث كانت الفروق لصالح المدرسين والأساتذة المساعدين.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين أساتذة المدرسة الابتدائية تعزى لمتغير الرتبة على أن المدرسة مؤسسة اجتماعية، تتأسس على مبدأ التأثير والتأثر بدرجة كبيرة، خاصة بين أعضاء الفريق التربوي العاملين تحت نفس الظروف الفيزيقية والاجتماعية والبيئية، مما يحيلنا إلى أن الفروق في الإحساس بجودة الحياة النفسية تذوب من خلال التواصل اليومي والمشاركة الوجدانية بين أعضاء الجماعة التربوية ككل، فلا يعود للرتبة أي اعتبار، وقد توافقت نتائج الدراسة مع ما توصل إليه دراسة فواطمية (2017)، الموسومة (جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي)، حيث تعرض إلى جودة الحياة النفسية كمتغير من متغيرات جودة الحياة لدى أساتذة ولاية مستغانم ، وقد شملت الدراسة عينة مكونة من (300) أستاذ وأستاذة يعملون بمديرية التربية لولاية مستغانم، و توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة ترجع إلى الجنس والسن والأقدمية المهنية.

تفسير ومناقشة الفرضية الرابعة:

نص الفرضية الرابعة: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في جودة الحياة المدرسية وفقا لمتغير الجنس، والرتبة".

لقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحقق هذه الفرضية كما يتضح ذلك من نتائج الجدول رقم (29)و(30) حيث اتضح وجود للفروق في جودة الحياة المدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية تبعا لمتغير الجنس والرتبة.

أ- بالنسبة لمتغير الجنس:

بالرجوع إلى الجدول رقم 26 نجد أن المتوسط الحسابي للذكور البالغ 154.32 أكبر من المتوسط الحسابي للإناث البالغ 144.56 مما يعني وجود فروق في مستوى جودة الحياة المدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية ، وقد كانت الفروق لصالح الذكور، أي أن جودة الحياة المدرسية لدى الذكور أعلى من جودة الحياة لدى الإناث، وقد توافقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة سماح السيد (2018)، التي توصلت أنه توجد فروق بين معلمي مدارس

التعليم الثانوي العام في مستوى جودة الحياة المدرسية وقد كانت الفروق لصالح الذكور، وبررت الباحثة وجود الفروق لصالح الذكور بأن الذكور أكثر رضا عن ظروف عملهم، نظرا للأعباء المعيشية التي تعاني منه الإناث على الخصوص دون الرجال مما يشعرهن بعدم الرضا عن ظروفهن المعيشية وكذا الظروف المدرسية.

فيما توصلت دراسة حسني فؤاد الدحدوح (2015) إلى أنه توجد فروق بين الجنسين في مستوى جودة الحياة المدرسية بالنسبة لبعدين اثنين من أبعاد الاستبانة هما بعد (العلاقات الإنسانية) وبعد (الرضا الوظيفي) وذلك لصالح الإناث، وقد أرجع الباحث ذلك إلى:

- قلة الأعباء الملقاة على عاتق المعلمات مقارنة بالأعباء الملقاة على عاتق المعلمين.
- مدارس الإناث أكثر استقرار خاصة أن المعلمات يتعاملن مع الإناث وهن أكثر هدوء من الذكور.

كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في بعدي (المشاركة في اتخاذ القرار، والبيئة المادية والصحية)، ويعود عدم وجود فروق بين الجنسين في هذين البعدين حسب ِاي صاحب الدراسة إلى:

- الحميمية للمدير والمدرسين تسمح للجميع بالمشاركة في اتخاذ القرارات دون اعتبار للجنس.
- حرص الإدارة المدرسية على توفير ظروف صحية والبيئية عملا بتعليمات الوزارة ودون النظر إلى جنس المعلم.

وقد توافقت هذه النتائج مع نتائج دراسة أحمد فوزي (2018) التي هدفت إلى التعرف على مستوى جودة الحياة المدرسية لدى معلمي التّلاميذ ذوي الإعاقة وعلاقتها بالمرونة النفسية والسلوك الإيثاري لديهم، وقد توصلت إلى أنه يوجد فروق في مستوى جودة الحياة المدرسية لدى معلمي التّلاميذ ذوي الإعاقة وذلك لصالح الإناث ويمكن تفسير وجود الفروق بين المعلمين الذكور والمعلمين الإناث لصالح الإناث – حسب رأي الباحث – بأن المعلمات هن أكثر تقبلاً لمهنة التدريس، وخاصة التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة؛ إذ إنهم لديهم الصبر للتعامل مع هذه الفئات وتقبلها، ومن ثم فجودة الحياة المدرسية لديهن مرتفعة، على عكس المعلمين فهم لديهم أعباء وضغوط

كثيـرة بالتالــي فمهنـة التدريس لـذوي الاحتياجـات الخاصـة هـي مـن أجـل الربـح المـادي فقط فـي جـودة الحيـاة المدرسـية.

كما توافقت الدراسة الحالية مع دراسة البردويل (2018) التي هدفت إلى دراسة جودة الحياة المدرسية وعلاقتها بالانتماء الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة غزة وقد تبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى جودة الحياة المدرسية في مجالي (الأجور والمكافآت) وذلك لصالح الذكور، فيما كانت الفروق في مجالي (العلاقات الاجتماعية، والسلوك القيادي والإشرافي) ، وقد أرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن إحساس الرجال بالمكافآت المعنوية والتقدير على وجه الخصوص أعلى من النساء، في حين كانت العلاقات الاجتماعية بين المعلمات من جهة وبين المعلمات والمديرات من جهة أخرى أفضل، وهذ يعود إلى الطبيعة الاجتماعية للمرأة على عكس الرجل الذي قد يُظهر اختلافه مع مديره أو مع زملائه في بعض المواقف.

أما دراسة مريم البلوشي وسعيد الظفري (2019) فقد توصلت إلى أنه يوجد فروق في مستوى جودة الحياة المدرسية تعزى لمتغير الجنس في جميع أبعاد الدراسة، وقد كانت الفروق الإناث، ويمكن عزو وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد جودة الحياة المدرسية لصالح الإناث إلى الجو السائد بين المعلمات في المدارس، والقائم على التنافس، مما يدفعهن إلى إظهار أعلى مستويات الأداء التي تؤثر بشكل ملموس في جودة الحياة المدرسية، وكذلك بسبب النظرة السائدة في المجتمع العماني حول الفرص الوظيفية الممكنة للإناث، بما يتناسب مع العادات والتقاليد والأعراف. وبالتالي تتجه المرأة بشكل أكبر إلى هذه الوظيفة عن رغبة وقناعة ذاتية، فتستمتع بالتدريس، فينعكس ذلك على جودة أدائها الوظيفي، إيمانا منها بأن المدرسة هي أفضل مكان لها لتؤدي دورها في تنمية المجتمع. كما يمكن تفسير ارتفاع قيمة حجم الأثر لبعد الرضا الوظيفي لصالح الإناث على أساس أن المعلمات قد لا يحرصن كثيرا على المكافآت والحوافز، على عكس الذكور، الذين يهتمون بهذا الجانب، كونه تقع عليهم المسؤولية الأكبر في تأمين الحياة الكريمة لأسرهم. وكذلك لأن المعلمات يشعرن بالاستقرار والأمن الوظيفي في مهنة التعليم مقارنة بالمعلمين، كما تعد قيمة حجم الأثر منخفضة لبعد البيئة المدرسية. وهذا مؤشر على أن الاختلاف في إدراك البيئة المدرسية ليس كبيرا بين

المعلمين والمعلمات، نظرا لتشابه كثير من عناصر هذه البيئة في جميع مدارس السلطنة مع وجود مستوى أكثر إيجابية في مدارس الإناث، كما تدل عليه الفروق الدالة إحصائياً في هذا البعد من أبعاد جودة الحياة المدرسية.

ومن بين الدراسات الأقرب إلى الدراسة الحالية من حيث الزمن والفئة المستهدفة وكذا طبيعة النظام التربوي نجد دراسة شداني عمر (2019) التي هدفت إلى استكشاف مدى تمكن المعلمين من توظيف استراتيجيات مواجهة الضغوط في تجويد الحياة المدرسية، وهي الدراسة التي جرت على عينة من معلمي ولاية البويرة، وقد توصلت الدراسة إلى أنه يوجد فروق بين الذكور والإناث في أبعاد جودة الحياة المدرسية كالتالي: بالنسبة لبعد (الوسط المدرسي) وبعد (تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات) لصالح الذكور، فيما كانت الفروق لصاح الإناث في بعد (الصحة النفسية والجسمية) وبعد (الرضا عن الحياة المدرسية).

وبعد مراجعة الأدب التربوي وعديد الدراسات السابقة فإن وجود فورق بين الجنسين في مستوى جودة الحياة المدرسية لصالح الذكور في الدراسة الحالية يعود – حسب رأي الباحث- إلى عدة أسباب منها على الخصوص، الطبيعة الفيزيولوجية للمرأة وما تتميز به عن الرجل من خلال عدم قدرتها على تحمل الأعباء والضغوط المهنية. وكذا ازدياد الأعباء الحياتية والضغوط اليومية منها المهنية والأسرية على المرأة خاصة، ذلك بأن طبيعة المجتمع الجزائري يبرر ذلك بأن خروج المرأة للعمل يعتبر شيئا ثانويا، أما واقعيا فنرى أن الغالبية من الشباب تميل إلى الارتباط بالمرأة الموظفة، وهو ما يعد تناقضا بين الرأي والممارسة، كما أن أعباء الحمل والرضاعة وأشغال البيت تخلق الفرق في عدم تكافئ فرص الراحة اليومية بين الرجل والمرأة. زيادة على ذلك فإن طبيعة المدرسة الجزائرية التي تنشأ في المناطق النائية يخلق متاعب إضافية في التنقل، كما أن قوانين الوظيف العمومي بالنسبة للحركة السنوية واحتسابها للأقدمية جعل فرص الحصول على منصب قريب من السكن أمرا نادرا. وهو الأمر الذي يؤثر على الحالة النفسية للمرأة التي في الأصل تعرف تباينا وعدم استقرار على مدار أيام الشهر، مما يجعل الاستجابة لبعض المثيرات اليومية يختلف بين الرجل والمرأة.

ب- بالنسبة لمتغير الرتبة:

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم27 وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات أبعاد جودة الحياة المدرسية تعزى لمتغير الرتبة، إلى أن الفروق بين الفئات كانت لصالح الأستاذ المكون بنسبة كبيرة، وجاء الأستاذ الرئيسي في المرتبة الثانية، وقد اتفقت هذه النتائج مع توصلت إليه دراسة البردويل(2018) بحيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذين سنوات خدمتهم أقل من5 سنوات وبين الذين سنوات خدمتهم تتراوح من 5 إلى 10 سنوات، وذلك لصالح الذين سنوات خدمتهم تتراوح من 5 إلى 10 سنوات، وقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذين سنوات خدمتهم أقل من5 سنوات وبين الذين سنوات خدمتهم أكثر من 10 سنوات، وذلك لصالح الذين سنوات خدمتهم أكثر من 10 سنوات، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذين سنوات خدمتهم تتراوح من 5 إلى 10 سنوات وبين الذين سنوات خدمتهم أكثر من 10 سنوات، وذلك لصالح الذين سنوات خدمتهم أكثر من 10 سنوات، وفسر الباحث هذا بأن المعلم كلما ازدت سنوات عمله في المجال زاد انتماؤه الوظيفي له، وارتباطه به، ولعل السبب يكمن في طول عهده بالمهنة وتعوده عليها، والاقتناع مع مرور السنوات بالمهنة وتضاؤل فرص تغييرها.

فيما توصلت دراسة شداني عمر (2019) إلى انه يوجد فروق في تحقق أبعاد جودة الحياة المدرسية تعزى لمتغير الخبرة، وقد كانت الفروق لصالح المعلمين أقل من 10 سنوات أقدمية وذلك في أبعاد: الصحة النفسية والجسمية، الرضا عن الحياة المدرسية، اعتماد النمط التقليدي. ويعزو الباحث في الدراسة الحالية الفروق لصالح فئة الأساتذة المكونين إلى مدى أهمية المكانة التربوية في تحديد مستوى جودة الحياة المدرسية، على اعتبار أن تصنيف الأساتذة إلى هذه الرتب كان بناء على التعديلات التي جاء بها القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين لأسلاك التربية الوطنية، المتمثل في المرسوم التنفيذي 08/315 المؤرخ في 08 أكتوبر 2008 والمعدل والمتمم بالمرسوم التنفيذي 12/240 المؤرخ في 29 جويلية 2012، وهما المنشوران اللذان تما من خلالهما إعادة تصنيف الأساتذة حسب أقدميتهم وشهاداتهم الجامعية، فقد نصت المادة حسب المادة 40 من المرسوم التنفيذي 08/315، الصادر في 11 أكتوبر

2008، بأن سلك أستاذ المدرسة الابتدائية يضم رتبتين(أستاذ مدرسة ابتدائية(صنف11)، وأستاذ رئيسي (صنف12))، فيما أضافت المادة 7 من المرسوم 12/240 رتبة أستاذ مكون (صنف 14)، وهي كلها تسميات قانونية فقط، وتبقى التسمية التربوية هي الأكثر تداولا وهي معلم. غير أن هذه التصنيفات كان لها الأثر البالغ في الإحساس بجودة الحياة المدرسية وذلك لارتباط التصنيف بالمكانة التربوية والمعنوية للأستاذ داخل المدرسة، وكذا ارتباطه من جهة ثانية بالجانب المالي المتضمن الأجور والمنح والعلاوات، ومما يلاحظ على هذه التصنيفات أنه تم تطبيقها على الأساتذة أثناء صدور المرسومين، لكن بعد ذلك أصبح الصعود من رتبة إلى رتبة يخضع إلى شروط متعلقة بالتأهيل أو المسابقة، وذلك حسب المناصب التي تمنحها الوزارة الوصية وهو ما خلق تذمرا عند الرتبة القاعدية (أستاذ مدرسة ابتدائية)، دون رتبة أستاذ رئيسي، على اعتبار أن المنتمين لهذه الرتبة استفادوا من الترقية إلى منصب مدير مدرسة ابتدائية على فترات، حتى أصبح عددهم قليل جدا نظرا لاقتصار الترقية إلى منصب مدير على هذه الرتبة فقط، فكان فتح المسابقة عن طريق الرخص الاستثنائية هو الطابع العام للترقية.

تفسير ومناقشة الفرضية الخامسة:

نص الفرضية الخامسة هو: " البعد الأكثر انتشارا من أبعاد جودة الحياة النفسية هو بعد الاستقلال الذاتي"

من خلال نتائج الجدول 28 المتضمن المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد جودة الحياة النفسية يتبين أن البعد الأكثر انتشار هو بعد (الأهداف في الحياة)، إذ بلغ متوسطه الحسابي 43.22 وانحرافه المعياري 7.02، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أساتذة المدرسة الابتدائية أكثر وعيا بحاجاتهم ورغباتهم وتطلعاتهم، ذلك أن بعد الأهداف في الحياة هو في حقيقته يرتكز على وجود أهداف في الحياة، والشعور بمعنى الحياة في الماضي والحاضر، مما يعني أن الفرد يحمل معتقدات إيجابية نحو الحياة وله أهداف يعيش لأجلها، وهذا ما يعكس مدى الوعي الفكري لدى أساتذة المدرسة الابتدائية باعتبارهم يحملون رسالة ويؤدون وظيفة نبيلة تتمثل في إعداد الأجيال وتأصيل الوعي لديهم بأن يكونوا متفائلين وجادين في الوصول إلى الغاية الصغرى وهي صلاحهم وتحقيقا للغاية الكبرى التي هي صلاح مجتمعهم، وهذا ما

يستدعي من الأساتذة أن يكونوا نماذج حياتية يقتدي بها التلاميذ، كما أن طبيعة العملية التربوية وكينونتها تفرض ذلك، فالتربية عامة تعتمد أساسا على النمذجة والقدوة، مما يعني أن التأسيس للقيم والغايات التربوية النبيلة يبدأ من استشرافها على مستوى السلوك وأجرأتها ميدانيا وهو ما يعطي انطباعا بأن العمل في ميدان التربية والتعليم يجعل الفرد أكثر إحساسا بأن للحياة معنى، فيجعل منه يدافع عن معتقداته ويسعى ليكون صاحب رسالة، وهي الرسالة التي تمكنه من تحقيق ذاته.

وتعد نظرية باندورا (1987) من أبرز النظريات التي أسست لمفهوم الفعالية الذاتية ومدى مساهمتها في تحقيق الأهداف في الحياة والشعور بالدافعية ومساهمتها في الرفع من مستوى العمليات المعرفية والعاطفية، وذلك باعتبارها متغيرا وسيطا في تعديل سلوك الفرد وتنمية اتجاهات إيجابية نحو الأهداف في الحياة، كما أشار إلى أن الكفاءة الذاتية تعد عاملاً ومؤشرا على التوقعات الإيجابية حول قدرة الفرد على التّغلب على التحديات ومجابهة مصاعب الحياة اليومية، مما يساهم في زيادة الطاقة الإيجابية للفرد ويساعده على إنجاز المهام المختلفة بصورة ناجحة والتخطيط لها بصورة واقعية، متمثلة في إدراك حجم القدرات الذاتية التي تمكنه من تنفيذ سلوك معين بصورة مقبولة، ومدى التّحمل عند تنفيذ هذا السلوك.

تفسير ومناقشة الفرضية السادسة:

نص الفرضية السادسة هو:" البعد الأكثر انتشارا من أبعاد جودة الحياة المدرسية هو بعد الإشراف التربوي"

من خلال نتائج الجدول 31 المتضمن المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد جودة الحياة النفسية يتبين أن البعد الأكثر انتشار هو بعد (الصحة النفسية)، إذ بلغ متوسطه الحسابي 34.08 وانحرافه المعياري 7.08، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى مدى وعي الأساتذة بالمهمة التي يقومون بها وما ينتظر منهم تقديمه كقيمة مضافة للمجتمع، خاصة وأن مهنة التعليم تعتمد بشكل كبير على مدى التقبل والإحساس بأهمية الرسالة النبيلة في تكون المواطن الصالح والتأسيس لمجتمع المعرفة والقيم الخلقية، وحين العودة إلى الجدول 35 المتضمن تحليل فقرات بعد الصحة النفسية من المقياس نجد أن الفقرة السادسة التي تنص على " أعتبر مهنتي رسالة نبيلة ومشرفة" قد حصلت على أكبر متوسط حسابي، مما بمدى إيجابية المعتقدات

والاتجاهات التي يحملها الأساتذة عن وظيفتهم التربوية، وهو ما يجعلهم يثابرون ويجدون في خلق استراتيجيات دفاعية للضغوط التي تعرضهم في حياتهم المدرسية، ويساهم في الرفع من قدرات الأساتذة في الاستجابة للمثيرات البيئية الضاغطة وتقديرها تقديرا سليما لا يؤثر على إحساسهم بالصحة النفسية والجسمية، وينبع الإحساس بالثقة بالنفس والقدرة على تجاوز تلك الضغوطات بمقارنة الهدف النبيل المنتظر من الأساتذة وما يتطلبه من تضحيات، وبذلك يكون تأثير المثيرات الضاغطة عابرا وذو تأثير بسيط لا يكاد يعدو كونه أمرا عارضا، فلا تتأثر صحته النفسية والجسمية بأبعادها الوجدانية والمعرفية والسلوكية، فتكون العلاقة بين المثيرات واستجاباتها تخضع للقوة الإدراكية للفرد، وقد أشار (هانز سيلي) إلى أن هذه العلاقة هي التي تعبر عن مدى إدراك الفرد(الأستاذ) أو تقديره لمثيرات البيئة، وهي التي تحدد وجود الضغط أم لا، مما يثير استجابة الأستاذ بالآلية التي حددها التفاعل والتي من خلالها تقدير الحدث المثير باعتباره مؤثرا أم لا(ورد في،شداني،2020،ص35).

كما يتبين من خلال قراءة نتائج متوسطات فقرات بعد الصحة النفسية والجسمية أن كلها كانت مرتفعة وتفوق المتوسط النظري، مما يعني أن تقدير الأستاذ لصحة النفسية والجسمية تقدير موضوعي وسليم قائم على معايير أخلاقية ووجدانية سليمة لا تتأثر بالضغوط اليومية التي يتعرض لها الأستاذ، بل هو يعتبر تلك الضغوط مجرد مثيرات عارضة وبسيطة يمكن تجاوزها بالعديد من الاستراتيجيات الفعالة التي تخلق التوازن والتكيف أو ما تسمى باستراتيجيات التغلب أو التجاوز، "فهي تتشكل من استجابات متنوعة يستغلها الفرد لمواجهة كل موقف ضاغط لتحقيق التأثير والتكيف ، وهي مجموعة إجراءات معرفية، سلوكية، عاطفية وانفعالية، التي تسمح للفرد بالتخفيض والتحكم في التأثيرات السلبية للموقف الضاغط والمؤثر على حفظ توازنه وصحته الجسيمة والنفسية"(بودران،2005،ص50)أورده (شداني،2020 ،ص.35).

وتعد دراسة شداني(2020) الموسومة استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية ودورها في تجويد الحياة المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية من بين الدراسات الأقرب إلى الدراسة الحالية، نظرا لكونها تلتقي معها في مجتمع البحث وهو فئة أساتذة المدرسة الابتدائية بالجزائر، وكذا التقارب في الظروف التربوية والبيداغوجية المتعلق بالإصلاحات الربوية

وما تضمنته من تجديد في المناهج وكذا الضوابط التشريعية والتنظيمية، بالإضافة إلى طبيعة الموضوع في حد ذاته، ذلك أن صاحب الدراسة ربط استراتيجيات مواجهة الضغوط بأبعاد جودة الحياة المدرسية والمتمثلة في (الوسط المدرسي، الرضا عن الحياة المدرسية، الصحة النفسية والجسمية، علاقات التواصل، الدعم والمساندة، اعتماد النمط التقليدي- الدين والضمير-،تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات)، وقد توصل الباحث من خلالها إلى أن استراتيجية الدعم والمساندة لها دور كبير في الرفع من مستوى الصحة النفسية والجسمية لدى الأساتذة، كما أن استراتيجية التواصل تساهم في تحسين الصحة النفسية والجسمية لدى الأساتذة.

أما بالعودة إلى واقع المدرسة وما توصلت إليه الدراسة الحالية فإنه من المعروف أن إحساس الأساتذة بالصحة النفسية والجسمية أمر يشعر بالارتياح والاطمئنان، مما يوحي بأن غالبية أساتذة يمتلكون مقومات نفسية ومهارات حياتية تمكنهم من تحقيق التوازن العاطفي والإحساس بالجودة، وتعود أسباب ذلك -حسب رأي الباحث – إلى الكثير من المعطيات، منها على الخصوص:

- ✓ طبيعة المهنة التربوية الموكلة والمتمثلة في تربية النشأ وإعداده من مختلف جوانب شخصيته، وهي المهمة الواردة في المرجعيات القانونية والتربوية وعلى رأسها الدستور في والقانون التوجيهي للتربية الوطنية الذي يعتبر مهنة التعليم رسالة نبيلة، وذلك ما نصت عليه المادة الثانية صراحة.
- ✓ كون التربية رسالة يجعل من الاشتغال على مكونين مزدوجين أمر لا بد منه، وهما المكون المعرفي والمكون القيم، وهو ما أشار إليه المشرع صراحة في الدليل المنهجي لإعداد المناهج " لقد كانت ومازالت التربية والتعليم الغاية العليا للمدرسة في كلّ المستويات التعليمية. ولكونها ترتبط بمسار مستمرّ يتولّد منه منتوج دائم البناء والهدم، وفي اتّصال بعالم دائم التطوّر فإنّها تحيل إلى مكوّن مزدوج: أخلاقي وفكري. ففي التعليم يتوجّه المدرّس إلى المتعلّم، ويسائل المنهجيّة؛ وفي التربية يقصد الفرد ويعمل على تكوينه. وعندما نعمل على هذا المسار المزدوج: التربية/ التعليم (وهو أساس صفة المجتمع)، فإنّ الشخص متعلّم يتلقّن وفرد ينبني في آن واحد"(فقرة من الدليل المنهجي لإعداد

المناهج،2009، ص2)، وعليه الوعي بصعوبة المهمة وأهميتها يجعل من المشتغلين عليها أن يكونوا في مستوى التطلعات ويصنعوا لأنفسهم مكانة روحية وأخلاقية لدى التلاميذ، نظرا لقناعتهم بأن التربية تعتمد في مكنونها على النمذجة والتقليد بالدرجة الأولى، كما أن تركيز المشرفين على تكوين الأساتذة ومن ورائهم الوزارة على تنصيب برامج تكوينية في هذا المجال ساهم بشكل كبير في إرساء دعائم الفكر التربوي الناجح والفعال القائم على تفعيل استراتيجيات وآليات تكفل للأستاذ تحقيق التوازن والتكلف مع الظروف الضاغطة.

- ✓ الوسط المدرسي العلائقي عموما يسوده التوافق والإخاء والعلاقات الحسنة، سواء بين الأساتذة فيما بينهم أو بين الأساتذة والهيئات الإدارية والتربوية، ويعد هذا الأمر أهم مرتكز يقوم عليه مشروع المؤسسة ويؤسس له الفعل التربوي، ومما لا شك فيه أن الدعم والمساندة التي يتلقاها الأستاذ من زملائه أو سلطاته التربوية والإدارية يساهم بشكل كبير في تحسين الصحة النفسية والجسمية له.
- ✓ كما أن التواصل الفعال بين الأساتذة والأطقم الإدارية له بالغ الأهمية في توفير صحة نفسية وجسمية، على اعتبار أن الإنسان لا يمكنه مواجهة ضغوط الحياة دون مشاركة وجدانية ورأي خارج عن مجاله الإدراكي، فالتواصل يبني العلاقات ويؤسس لحياة نفسية وصحية أفضل.

تفسير ومناقشة الفرضية السابعة:

نص الفرضية هو:" "هناك علاقة ارتباطية بين جودة الحياة النفسية وجودة الحياة المدرسية" من خلال قراءة نتائج الجدول 34 معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمقياسين يتضح أن علاقة الارتباط الكلي بين المقياسين بلغت 0.269** وكانت القيمية الاحتمالية sig 0.000 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، مما يعني أن علاقة الارتباط بين المقياسين قوية، وهو ما يوحي بأن جودة الحياة النفسية لأساتذة المدرسة الابتدائية تتأثر بشكل مباشر بجودة الحياة المدرسية، على اعتبار أن الأبعاد المتضمنة في جودة الحياة المدرسية لها علاقة ارتباطية بأبعاد جودة الحياة النفسية وتفصيل ذلك على النحو التالي:

توصلت الدراسة إلى أن بعد (الاستقلال الذاتي) من مقياس جودة الحياة النفسية له علاقة مع أبعاد جودة الحياة المدرسية وهذه الأبعاد هي: (طبيعة الحياة المدرسية) و(العلاقات الإنسانية) عند مستوى الدلالة 0.05، و(الإشراف التربوي) و(الصحة النفسية) عند مستوى الدلالة 0.01، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن هذه الأبعاد الأربعة لجودة الحياة المدرسية تتدخل بشكا مباشر في تحقق الاستقلال الذاتي لدى أساتذة المدرسة الابتدائية، فطبيعة الحياة المدرسية تفرض على الأستاذ أن يكون مستقلا في ذاته وتفكيره وممارساتها الميدانية، فوجود الأستاذ في قسمه بشكل مستقل وعمله مع فئة المتعلمين على انفراد وتطبيقه للمناهج الدراسية يخضع لسلطة الضمير والقاعدة الأخلاقية، أكثر من خضوعه إلى السلطة الرقابية للسلطات السلمية لا يكاد يقتصر دورها على بعض الزيارات التفقدية وفي فترات متباعدة تزيد عن السنة بالنسبة للمفتش، أما بالنسبة للمدير فتكاد تكون منعدمة، وإن وجدت فهي لا تتعدى مراقبة بعض الوثائق والسجلات وذلك عائد لتغييب الدور البيداغوجي للمدير وانشغاله بالعمل الإداري الذي أصبح هو الهاجس الأكبر لهذه الفئة؛ أما بالنسبة لبعد العلاقات الإنسانية ومدى مساهمته في تحقيق الاستقلال الذاتي فهذا يرجع إلى طبيعة المهمة الموكلة إلى الأستاذ، باعتباره صانعا للوعي ومؤسسا للفكر التشاركي، سواء مع المتعلمين أو مع مختلف الفاعلين التربويين، النصوص القانونية والمرجعيات التربوية تكفل ضمان سيادة العلاقات الإنسانية في طابعها التعاوني وصبغتها التفاعلية القائمة على احترام الآخر وسيادة الروح الخلاقة الملتزمة بضوابط التعايش مع الغير وفق مبادئ المجتمع الجزائري وقيمه الخلقية والروحية، ويعد القانون التوجيهي للتربية خاصة في مادته 19 المتعلقة بالتعريف بالجماعة التربوية، وكذا القرار الوزاري رقم 65 المؤرخ في 12 جويلية 2018 والذي يحدد سير الجماعة الربوية وتنظيمها، والذي نص في مادته 4 على أن العلاقات الإنسانية في الوسط المدرسي يجب أن تقوم على المبادئ الأساسية للخدمة العمومية للتربية والتعليم المرتبطة بالاختيارات الوطنية المنصوص عليها في الدستور والمواثيق الدولية المصادق عليها من قبل الدولة الجزائرية وكذا النصوص التشريعية والتنظيمية، كما نصت المادة 5 من نفس القرار على ضرورة تحسين الحياة المدرسية بتعزيز العلاقات بين أعضاء الجماعة التربوية داخل مؤسسة التربية والتعليم بما يضمن الحكامة في التسيير، هذا بالإضافة إلى مجموع القيم والمواقف المتضمنة

في المدونة النصية للمناهج الدراسية، والتي تدعو في مجملها إلى ترقية العلاقات الإنسانية وتطويرها داخل الحرم المدرسي بما يكفل توفير جو تربوي وأخلاقي للناشئة أولا وللعاملين ثانيا؛

أما بخصوص العلاقة بين بعد الاستقلال الذاتي وبعد الإشراف التربوي فيعزو الباحث هذه العلاقة إلى الدور المحوري الذي أصبح يلعبه الإشراف التربوي في ترقية الحياة المدرسية وتجويدها خاصة بالنسبة للأستاذ باعتباره المتغير الأهم بعد المتعلم في معادلة التربية، فالإشراف التربوي في الآونة الأخيرة يساهم بشكل واضح وجلي في الكفاءات المهنية والذهنية للأستاذ، وهو ما ينعكس إيجابا على حياته الصحية والنفسية، وقد سبق وأن أشار الباحث في الفصل النظري إلى أهمية الكفاءة الذاتية في تجويد الحياة النفسية والصحية للمعلم وذلك استنادا إلى نظرية باندورا التي أكد من خلالها أن خبرات الإتقان وخبرات الإنابة تساعد الأستاذ على الإحساس بجودة حياة نفسية، والمؤكد أن كل من خبرة الإتقان وخبرة الإنابة وغيرها من الخبرات التي تشكل الكفاءة المهنية للأستاذ لن تتحقق ما لم يكن هناك سلطة معنوية تتكفل بتنميتها وسقلها، هذه السلطة المتمثلة أساسا في سلطة الإشراف التربوي التي تسهر على هندسة الفعل التكويني وتطويره بما يتماشى ومتطلبات المناهج الدراسية وما يطرأ عليها من مستجدات، ونظرا لأهمية الإشراف التربوي في الارتقاء بالحياة المدرسية فإن الوزارة الوصية توليه أهمية بالغة وتعتبره متغيرا محوريا في إنجاح المشروع البيداغوجي وبلوغ مدرسة الجودة، ومن أوجه العناية بموضوع الإشراف هو تبنيها لمخطط وطني للتكوين الذي انطلق مع بداية سنة 2017 وانتهى مع نهاية سنة 2020، وتضمن محورين رئيسيين هما التحوير البيداغوجي والحوكمة، وإذا كان محور التحوير البيداغوجي يهدف في عموم أهدافه إلى تحقيق معارف علمية وتنمية كفاءات مهنية للأستاذ، فإن محور الحوكمة يهدف على الخصوص إلى ترقية الحياة المدرسية في جانبها العلائقي، وذلك بالارتكاز على ميثاق أخلاقيات المهنية وما يحمله من قيم ومواقف تصب في مجملها إلى احترام الآخر وتكريس مبدأ تكاملية الأدوار بعيدا عن الشحناء والضغينة، كما تضمن محو الحوكمة التعريف بالوساطة المدرسية باعتبارها مدخلا مهما في تحقيق الاستقرار ومتغيرا لا بد منه في تنمية العلاقات الإنسانية داخل المؤسسات التعليمية.

أما بخصوص البعد الثاني من أبعاد جودة الحياة النفسية وعلاقتها بأبعاد جودة الحياة المدرسية فقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين (التّمكن البيئي) وبعد (طبيعة الحياة المدرسية)، وتفسير ذلك حسب رأي الباحث أن كلا البعدين يتعلق بأمور بيئية خارجة عن إرادة الفرد، مما يعني أن تحقق الظروف المدرسية الملائمة يساعد بشكل كبير في تحقيق التمكن البيئي وتنمية مهارة التكيف لدى الأستاذ.

كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين بعد (التّمكن البيئي) وبعد(الإشراف التربوي)، وهو ما يدل على مدى أهمية دور الإشراف التربوي في تعزيز الثقة بالنفس، وتدعيم الملكات الذهنية والوجدانية للأساتذة، خاصة وأن السواد الأعظم منهم من خريجي الجامعات وحاملي الشهادات العليا، مما يجعل من الاشتغال معهم على الحس المدني أمرا في غاية الأهمية، فطبيعة الإشراف التربوي تقتضي من المشرف أن يكون صاحبة رجاحة عقل وسعة أفق وصفاء ذهن، بما يمكنه من أن يكون قدوة وأنموذجا يقتدى به، خاصة في جانب الممارسات التربوية والبيداغوجية، وهو ما ينعكس على كفاءة الأساتذة ويمكنهم من التحكم في مختلف الطرائق التدريسية والأليات التواصلية بشكل فعال؛

بالإضافة إلى ما سلف فإن بعد (الرضا والتقبل) من مقياس جودة الحياة المدرسية يساهم بشكل بارز في تحقق بعد (التمكن البيئي)، ومرد ذلك -حسب رأي الباحث- أن الرضا والتقبل خاصية نفسية تتحقق بوجود الكثير من المعطيات البيئية التي تجعل الحياة المدرسية تسير بشكل عادي، فالمهمات التي يؤديها الأستاذ مع المتعلمين وما يبذله من مجهودات في سبيل بلوغ الأهداف والغايات تتوافق مع ما يتلقاه من أجر مادي وتحفيز معنوي من قبل السلطات السلمية التي تسعى دائما إلى تحسين علاقاتها وتطويرها مع الأساتذة وفق ما تحكم هذه العلاقة من ضوابط أخلاقية وقانونية؛

كما توصلت الدراسة إلى أن هناك علاق بين بعد (التّمكن البيئي) وبعد (الصحة النفسية)، وتفسير ذلك -حسب رأي الباحث- أن الصحة النفسية متغير مهم في تحقيق التمكن البيئي، ذلك أن المقومات الشخصية للصحة النفسية للفرد وخلو الذات من المشكلات النفسية يساعد الفرد على تحقيق ذاته مهنيا ووظيفيا، فإذا كان مفهوم التّمكن البيئي يتبلور أساسا في الشعور بالكفاءة المهنية والقدرة على امتلاك مهارات في العمل بالنسبة لمختلف الميادين، فإن ميدان

التّعليم أولى بذلك على اعتبار أن مهمة التربية والتعليم ذات خاصية مميزة تتطلب حضورا ذهنيا ونفسيا خاصا، كون الأستاذ فيها يتعامل مع العقول والنفوس ويسعى إلى إعداد الطفل من مختلف جوانب شخصيته.

وبالعودة إلى الدراسات السابقة فإن الادب التربوي يزخر بالعديد من الدراسات التي بحثت في علاقة جودة الحياة النفسية بمقومات الشخصية، كون ان الصحة النفسية من بين اهم المتغيرات التي تدخل في تحديد شخصية الفرد، وقد أور أبو هاشم (2010) العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين جودة الحياة النفسية ومقومات الشخصية وقد توصلت في معظمها إلى أن هناك علاقة إيجابية بين مقومات الصحة النفسية وجدوة الحياة النفسية، كما أن هناك علاقة سالبة بين منغصات الصحة النفسية كالقلق والعدوانية والرهاب وبين جودة الحياة النفسية.

أما عن العلاقة بين التّمكن البيئي والعلاقات الإنسانية فقد توصلت الدراسة الحالية إلى عدم وجود علاقة بينهما، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى كون أساتذة المدرسة الابتدائية لا يربطون كفاءاتهم المهنية وتمكنهم من أداء وظيفتهم على احسن وجه مع العلاقات الإنسانية، ذلك ان العلاقات الإنسانية لا تتعلق بالجانب المهني أكثر من تعلقها بالجانب التواصلي الاجتماعي، فقدرة الفرد على بناء علاقات إنسانية داخل المدرسة لا يعني بالضرورة أن ذلك يساعده على التّمكن وظيفيا، أو أن علاقاته قائمة على أمور مهنية، بل كثيرا ما تكون قائمة على جانب أخلاقي وعلائقي محض.

كما توصلت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين بعد التطور الشخصي لجودة الحياة النفسية مع الأبعاد الإشراف التربوي والصحة النفسية والعلاقات الإنسانية ، ويرى الباحث أن وجود هذه العلاقة أمر حتمي إذا ما رجعنا إلى طبيعة مفهوم التطور الشخصي المتضمن في مقياس جودة الحياة النفسية، فهو يعبر عن مجموع الخبرات الجديدة والتفتح عليها والشعور بالتحسن المستمر، وهي أمور لا تحدث اعتباطا ولا صدفة بل تتوقف على مجموعة من المتغيرات على المستوى الشخصي للفرد وكذا على المستوى الجماعي، فالصحة النفسية من بين المؤهلات الضرورية في حدوث التغير والتطور الشخصي، ذلك أن الشخص المتزن نفسيا والخالي من الاضطرابات النفسية والمعكرات المزاجية تكون له القابلية لتطوير خبراته

واستثمار كفاءاته على أحسن وجه؛ في حين يعد الإشراف العمود الفقري للتطور الشخصي في المجال الدراسي، فهو يساعد الأستاذ على اكتساب مهارات تدريسية وكفاءات مهنية تجعله يؤدي مهامه التربوية والبيداغوجية بكل أريحية، خاصة من حيث الاطلاع على المستجدات وما تعرفه الساحة التربوية من تجديد في المناهج والممارسات؛ كما تعتبر العلاقات الإنسانية في الوسط المدرسي داعما أساسيا ومتغيرا جوهريا في إحداث التّطور الشخصي للأستاذ، خاصة إذا كانت العلاقات داخل المدرسة قائمة على التواصل التربوي الفعال والهادف والمبني على مناقشة القضايا التربوية ذات البعد التشاركي، ونظرا لأهمية بعد التطور الشخصي بهذه المتغيرات فقد كانت نظرية باندورا من أبرز النظريات التي ربطت خبرات الفرد وكفاءته بالنماذج الاجتماعية الناجحة والقائمة على حسن العلاقات الاجتماعية كما ربطها بالحالة النفسية والعاطفية للفرد ومدى استعداده لتقبل التغيير في الممارسات، بالإضافة إلى استفادته من مساعدة المشرفين عليه وتحفيزاتهم المادية والمعنوية.

أما عن بعد العلاقات الاجتماعية فقد توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود علاقة مع كل من الأبعاد التالية: طبيعة الحياة المدرسية، الإشراف التربوي، الصحة النفسية، العلاقات الإنسانية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة بعد العلاقات الاجتماعية في حد ذاته وما يتضمنه من مفاهيم مرتبطة ارتباطا وثيقا بهذه الأبعاد، فإذا كانت العلاقات الاجتماعية تقوم أساسا على الشعور بالدفء والرضا والثقة في العلاقات مع الآخرين فإن تلك العلاقات تتطلب وسطا اجتماعيا يحدث فيه هذا التفاعل والتناغم والقائم أساسا على طبيعة الحياة المدرسية ومدى قدرتها على احتواء تلك العلاقات وتطويرها وفق معايير التأثير والتأثر، يؤثر بزملائه ويتأثر بهم، كما يؤثر في مسؤوليه ويتأثر بهم، فهو في علاقة دينامية مستمرة مع كل أعضاء الجماعة التربوية، ويعد الإشراف التربوي في هذه الحالة ميسرا لتلك العلاقة وداعما لها، كما تكون الصحة النفسية للفرد الأرضية المناسبة لتكوين علاقات اجتماعية بناءة وداعمة، وبالعودة إلى الواقع المدرسي فإن السواد الأعظم من الأساتذة يشعرون بالانتماء إلى جماعة العمل سواء بالنظر كفريق تربوي أو باعتبارهم يتشاركون المصير الواحد، وهو ما يؤدي إلى تكوين الشعور الرضا والتقبل وبالتالي التأسيس لعلاقات اجتماعية بناءة وسليمة.

وعن بعد الأهداف في الحياة وعلاقته بأبعاد جودة الحياة المدرسية فقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بينه هذا البعد وبعد الإشراف التربوي والصحة النفسية، ويفسر الباحث وجود هذه العلاقة بأن طبيعة الأهداف وقيمتها تظهر من إصرار الفرد على تحقيقها وبلوغها، كما تظهر عندما يكون للفرد آفاق مهنية ومستقبل يسعى إلى الوصول إليه، وهذا يعتمد في الكثير من الأحيان على قيمة الهدف في حد ذاته ومدى اقتناع الشخص به وهو أمر لا يمكن للفرد إدراكه إلا بوجود هيئة اشرافية تساعد الأستاذ وتمكنه من تسطير أهدافه، خاصة إذا كانت العلاقة بينهما قائمة على مبادئ الثقة في الآخر والعمل إعطاء أهمية للعلاقات الإيجابية، كما تظهر قيمة الأهداف في الحياة في إحساس الفرد بصحة نفسية جيدة وإقباله على العمل بكل أريحية واستعداد ذهني وصفاء روحي، وهو ما يمكنه من الاعتقاد بأن المستقبل يبقى دائما أفضل فيسعى إلى تحقيق أهدافه في الترقية والسعي إلى الاحترافية المهنية.

أما بخصوص بعد تقبل الذات وعلاقته بأبعاد جودة الحياة المدرسية فقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين بعد تقبل الذات وكل من بعد الإشراف التربوي وبعد الصحة النفسية وبعد العلاقات الإنسانية، وتفسير ذلك -حسب رأي الباحث- أن كينونة بعد تقبل الذات تتلخص في مجملها في الاتجاهات الإيجابية نحو الحياة، وهو ما يعني أن تكوين تلك الاتجاهات لا يمكن ان يتحقق في وجود سلطة اشرافية تسلطية تجعل من العمل مقبولا على مضض، فيشعر الأستاذ بأنه غير مرتاح في وظيفته ويسعى دائما إلى تغيير مهنته لو أتيحت الفرصة لذلك، فقيمة اتجاهات الفرد نحو وظيفته تحددها قدرات شخصية متعلقة بالفرد ومدى توافقه النفسي مع ذاته، كما تحددها متغيرات بيئية واجتماعية تتعلق بعلاقات الفرد مع سلطاته وكذا زملائه في العمل.

وخلاصة القول إن جودة الحياة المدرسية تتوقف على مجموعة من المتغيرات وتحددها الكثير من الشروط، منها ما هو متعلق بطبيعة الأستاذ وكفاءته وتكوينه الشخصي وما يحمله من معتقدات شخصية عن الكفاءة المهنية وعن الحياة المدرسية عامة، ومنها ما يرتبط بالهيئة المستخدمة وما تتضمنه من سلطات سلمية تكون بمثابة المرشد والموجه والمساعد في تحقيق الكفاءة المهنية وبلوغ الأهداف التربوية، وهي الأمور التي تجعل من الأستاذ ناجحا ومتمكنا في أداء وظيفته التربوية، مما يحقق سعادته ويجعله يعيش جودة حياة نفسية.

تفسير ومناقشة الفرضية الثامنة:

نص الفرضية هو:" يمكن التنبؤ بجودة الحياة النفسية من جودة الحياة المدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية".

يتضح من الجداول (35)، (36)، (37) تحقق نتائج الفرضية على إمكانية التنبؤ بجودة الحياة النفسية من جودة الحياة المدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى مكونات أبعاد جودة الحياة النفسية في حد ذاتها، وكينونتها الأصلية، فقد اعتمد الباحث من خلال هذه الدراسة على نموذج رايف لجودة الحياة النفسية، هذه الأخيرة التي قدمت إطار نظريا متكاملا حول جودة الحياة النفسية بوصفها تتضمن الكثير من المفاهيم المتعلقة بالصحة النفسية والخلو من المراض وكذا الشعور بالإيجابية وكذا العلاقات مع الآخرين، وقد اعتمدت رايف في إعدادها لنموذج جودة الحياة النفسية على مجموعة من النظريات من بينها نظرية ماسلو في تحقيق الذات، وكذا نظرية الوظائف الشخصية لروجرز ومفهوم النضج لألبورت، وغيرها من النظريات، مما يعني أن محددات جودة الحياة النفسية لا تقتصر على عامل دون آخر، بل هي تجمع بين المحددات الذاتية المتعلقة بالفرد ومدى تمتعه بصحة نفسية، كما تتعلق بمحددات موضوعية بيئية واجتماعية وغيرها، لذلك فإن جودة الحياة النفسية مرتبط بالسياق الذي يكون فيه الفرد، وما دام موضوع الدراسة الحالية متعلق بجودة الحياة النفسية لدى الأستاذ، فإن التنبؤ بها من خلال جودة الحياة المدرسية يتضمن السياق المدرسي وما يتضمنه من معطيات ويتوفر عليه من عوامل مادية وبشرية تختلف درجة أهميتها حسب اتجاهات الفرد وقيمتها لديه، فهناك من يقدر العوامل المادية من أجور وموقع جغرافي للمدرسة وما يوفره من خدمات، بالإضافة إلى المنشآت المدرسية وما تحتويه من وسائل عمل ووسائط بيداغوجية، وهناك من يقدر العوامل البشرية، المتمثلة أساسا في العلاقات الإنسانية وما تتضمنه من مشاعر المشاركة الوجدانية، وكذا العلاقات مع السلطات السلمية الإشرافية والإدارية باعتبارها ثاني سلطة بعد الضمير، وقد تظهر قيمة الإشراف التربوي في كونه من بين أهم العوامل الأساسية في تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التربية والتعليم.

لذلك فإن توفر جودة حياة مدرسية جيدة يؤدي إلى إحساس الأساتذة بجودة حياة نفسية عالية، مما يمكنهم من أداء مهامهم بكل أريحية وصدق وإخلاص.

الخلاصة والاستنتاج:

إن جودة الحياة النفسية في الوسط المدرسي هي غاية المناهج الدراسية ومبلغ أهدافها، وذلك لأن العلاقة بينها وبين الأهداف التربوية علاقة طردية، فإذا كان المتعلم في النظام التربوي هو أساس بناء المناهج و مطلب كمالها فإن ذلك لن يكون بدون معلم صاحب كفاءة مهنية وحضور شخصي وتربوي فعال، لأن نجاح المناهج الدراسية وبلوغ الغايات التربوية متوقف على مدى شعور المعلم بالمسؤولية وعمله من أجل تحقيق مرامي تلك المهمة العظيمة، وعن الدور المحوري للمعلم يقول الشيخ العربي التبسي -رحمه الله- في مقدمة المنهاج المعد من قبل جمعية العلماء المسلمين الجزائريين سنة 1952 مبينا الدور الأساسي للمعلم في العملية التربوية " ولكن البرنامج مهما كانت قيمتها التقدمية وحدتها لا تساوي شيئا إلا بالمعلم الذي يسهر على تطبيقها، فضمائر وقلوب وعقول رجال تربيتها هي وحدها التي تمد الحيوية المباركة المطبوعة بها كل الأعمال الإسلامية"، لذلك فإن نجاح النظام التربوي مرهون بالدور الذي يلعبه المعلم ويقوم به ميدانيا، وهو الدور الذي يتطلب صفاء ذهنيا وتميزا أخلاقيا وسلوكيا على درجة عالية من التحقق، وتبقى جودة الحياة المدرسية باعتبارها مدخلا مهما من مداخل جودة الحياة النفسية لدى الأستاذ، فهي أساس إحساسه بالرضا عن أدائه وما يقوم به من مهمات تربوية.

فقد توصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج حول موضوع جودة الحياة النفسية وكذا جودة الحياة المدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية، وقد تمثلت أهم هذه النتائج فيما يلي:

- مستوى جودة الحياة النفسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية لولاية مستغانم مرتفع.
- مستوى جودة الحياة النفسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية مرتفع في أربعة أبعاد هي (التطور الشخصي، العلاقات الإيجابية، الأهداف في الحياة، تقبل الذات)،
- مستوى جودة الحياة النفسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية كان متوسطا في بعدين هما (الاستقلال الذاتي والتّمكن البيئي).

- مستوى جودة الحياة المدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية لولاية مستغانم كان منخفضا بنسبة قليلة جدا.

- جودة الحياة المدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية كانت منخفضة في ثلاثة أبعاد هي (طبيعة الحياة المدرسية) (العلاقات الإنسانية) (الإشراف التربوي).

- جودة الحياة المدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية كانت منخفضة في بعدين هما: بعد (الصحة النفسية) وبعد (الرضا والتقبل).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة في مستوى جودة الحياة النفسية تعزى لمتغير جنسهم أو رتبهم.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة في مستوى جودة الحياة المدرسية تعزى لمتغير جنسهم ورتبهم.

- البعد الأكثر انتشار من أبعاد جودة الحياة النفسية لدى عينة الدراسة هو بعد الأهداف في الحياة.

- البعد الأكثر انتشارا من أبعاد جودة الحياة المدرسية هو بعد الصحة النفسية.

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين جودة الحياة النفسية وجودة الحياة المدرسية.

- يمكن التنبؤ بجودة الحياة النفسية من خلال جودة الحياة المدرسية.

توصيات واقتراحات:

بعد مناقشة فرضيات الدراسة وما توصلت إليه من نتائج وبعد الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع قام الباحث بصياغة مجموعة من التوصيات والاقتراحات التي يراها جديرة بالاهتمام، وقد تمثلت فيما يلي:

- ضرورة تكثيف الجهود وتقديم كافة التسهيلات الإدارية، وزيادة الدعم المعنوي والمادي للأساتذة نظرا لتمتعهم بجودة حياة نفسية مرتفعة، تساهم في زيادة دافعيتهم مما ينعكس إيجابا على مستوى أدائهم وفاعليتهم في التأطير والتدريس.

- العمل على تحسين ظروف العمل في المدرسة بما يكفل الوصول إلى جودة حياة مدرسية مرتفعة، وهو ما سينعكس بشكل مباشر على مخرجات الفعل التربوي والبيداغوجي.

- جودة الحياة النفسية والمدرسية من المتغيرات المهمة في علم النفس الايجابي عامة، وهي تعد المحور الهم لتحقيق التفكير الإيجابي الذي هو مطلب مدرسة الجودة وغايتها النبيلة، لما يحققه من توازن ويضمنه من عمل نوعي قائم على المهارات الفردية والكفاءات الذاتية في مختلف المجالات عامة ومجال التربية والتعليم خاصة، وعليه من الضرورة بما كان اهتمام الباحثين بذلك والتوسع في إجراء البحوث الميدانية المشابهة في الأطوار التعليمية المختلفة، سعيا إلى تعميم الفائدة وضمان جودة تعليمية قائمة على أسس علمية وموضوعية.

- القيام بدراسات عن جودة الحياة النفسية والمدرسية للأساتذة من وجهة نظر الفئات التي لها علاقة مباشرة مع الأساتذة، من تلاميذ وإداريين ومفتشين، وكذا مشرفي التربية في مرحلة التعليم الابتدائي، وهي الرتبة التي تم استحداثها مؤخرا، وتعتبر كتغير جديد بالنسبة للمنظومة التربوية.

قائمة المراجع:

- أبو حميد، هاشم عيسى عبد الرحمان. (2017)، أثر جودة حياة العمل على فاعلية اتخاذ القرارات الإدارية في جامعة الأقصى بغزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة.

- أبو حلاوة، محمد السعيد. (2010). جودة الحياة المفهوم والأبعاد، فعاليات المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية، جامعة الاسكندرية. جمهورية مصر العربية. ص221-253.

- أبو حماد، ناصر الدين إبراهيم. (2018). جودة الحياة النفسية وعلاقتها بالسعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى عينة من طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. المملكة العربية السعودية. المجلد (10)، العدد (27). ص268-281

- أبو هاشم، السيد محمد. (2010)، النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، 20(81)، -269 350 .

- أحمد فرج، حافظ حافظ إبراهيم. (2003) إدارة المؤسسات التربوية، عالم الكتب القاهرة، مصر.

- أحمد فوزي جنيدي. (2020)، جودة الحياة المدرسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة وعلاقتها بالمرونة النفسية والسلوك الإيثاري لديهم، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية المجلد 17 العدد 1 ص ص 173-209 .

-أماني، عبد المقصود عبد الوهاب.(2006). السعادة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من المراهقين من الجنسين، مجلة البحوث النفسية والتربوية، مجلد (21) العدد (2) كلية التربية جامعة المنوفية، (254- 308).

- البربري مروان حسن. (2016)، دور جودة الحياة الوظيفية في الحد من ظاهرة الاحتراق الوظيفي (رسالة ماجستير غير منشورة)، أكاديمية الإدارة والسياسات للدراسات العليا غزة.

- البردويل، مروان محمود محمد. (2018)، جودة الحياة المدرسية وعلاقتها بالانتماء الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية غزة. ص15.

- البردويل، مروان محمود محمد. (2018)، جودة الحياة المدرسية وعلاقتها بالانتماء الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية غزة. ص15.

- الجزار، محمد.(2001)، قدر الإنسان بين الصراع والسعادة، مركز الكتاب للنشر،القاهردة، جمهورية مصر العربية.

- الجمال، سمية أحمد. (2006)، السعادة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والإتجاه نحو الدراسة الجامعية لدى طلاب جامعة تبوك،كلية التربية، جامعة الزقازيق وجامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية،ص240.

- الخالدي، عطاء فؤاد، والعلمي، دلال سعد الدين. (2009). الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف والتوافق. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- الديلمي، ناهد عبد زيد، وحسن، إيمان مخيل. (2012). تقدير الذات وعلاقته بجودة الحياة لطالبات جامعة بابل. مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية.

- العاجز، فؤاد ونشوان، جميل .(2004)، عوامل الرضا وتطوير فاعلية أداء المعلمين بمدارس وكالة غوث الدولية بغزة، بحث مقدم في المؤتمر التربوي الأول، التربية في فلسطين ومتغيرات العصر (22يناير 2010) كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

- العبيد، محمد سعد. (2018)، جودة الحياة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التّعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، العدد4، 2018، ص ص 47-88.

- العنزي، سعد، والفضل، سما، سعد خير الله.(2007)، فلسفة نوعية حياة العمل في منظمات الألفية الثالثة مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية المجلد 13، العدد 45، ص68-85) .

– المعايطة، رولا، والحموري، صالح. (2018)، السعادة المجتمعية، الطبعة الأولى، أبريل 2018، قنديل للطباعة والنشر والتوزيع، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

– براهيمي، عبد الله وحميدة، مختار. (2005)، دور التكوين في تنمية وتثمين الموارد البشرية، مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة).

– بوعيشة، أمال.(2014)، جودة الحياة وعلاقتها بالهوية النفسية لدى ضحايا الإرهاب بالجزائر سالة دكتوراه في علم النفس جامعة محمد خيضر– بسكرة – الجزائر.

– تواتي، حياة، وقريصات، زهرة، وبلعربي، فوزية. (2018)، مستوى جودة حياة الطالب الجامعي، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، جامعة وهران، المجلد(2)، العدد(8)،جانفي 2018،ص ص: 163–184.

– جاد الرب،عمر.(2009)، موضوعات إدارية متقدمة وتطبيقاتها في منظمات الأعمال الدولية، ط1، الإسماعيلية، دار الكتب المصرية.

– جسام، سناء أحمد. (2009). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتحسين جودة الحياة وبعض المتغيرات المرتبطة بها لدى عينة من المسنين. رسالة دكتوراه (غير منشورة).كلية التربية. مصر.

– حثروبي محمد الصالح، الدليل العملي لمفتش التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص ص 107، 112.

– حمادات، محمد، والقضاة، أحمد. (2015)، مستوى السعادة لدي عينة من طلبة جامعة البلقان التطبيقية في ضوء بعض المتغيرات في المملكة الأردنية الهاشمية، المنارة، المجلد (22)، العدد(3أ)،2016، ص ص 145–168.

– حنان، عبد الرحيم الأحمدي، الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي للعاملين في الرعاية الصحية الأولية في السعودية، المجلة العربية للعلوم الإدارية، المجلد 13 العدد 3، ص305– 337 الكويت .

– راضي، بهجت. (2008)، العدالة التنظيمية وعلاقتها بجودة حياة العمل في المجلس القومي للرياضة، مجلة البحوث الإدارية 1(1)،88–55.

– ريان، محمد هاشم وآخرون. (2010)، الإشراف التربوي في مجال التربية الإسلامية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

– زيدان، أكرم.(2008)، سيكولوجية المال (هوس الثراء وأمراض الثروة)، سلسلة علم المعرفة، العدد 351، الكويت.

– سارة، جبار سلمان جاسم. (2018)، جامعة البصرة، كلية التربية للعلوم الإنسانية مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، المجلد (43)، العدد(3ب)، ص ص 275– 302.

– سامي، بن عبدالله الباحسين.(2007)،الرضا الوظيفي المندوبي للمبيعات في القطاع الخاص السعودي، المجلة العربية للعلوم الإدارية، المجلد 14،العدد 2، جامعة الكويت، الكويت،ص237– 264)

– ساميا، فرحان عبد الرحمن الشراب.(2020) جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي ومعلمات العلوم في لواء وادي السير، المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية، العدد23، 2020، ص ص 1– 26 .

– سلاف، مشري. (2014)." جودة الحياة من منظور علم النفس الايجابي" مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية العدد08.جامعة الوادي. الجزائر، ص ص 402–432.

– شاهر، سليمان خالد. (2010). قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها. رسالة الخليج العربي، السعودية، س31، ع 117، ص ص 117 – 155.

– شروخ، صلاح الدين. (2003). منهجية البحث العلمي للجامعيين. الجزائر. دار العلوم للنشر والتوزيع.

– شماء مسفر القحطاني. (2021)، جودة الحياة الوظيفية لشاغلي الوظائف الإدارية في الإدارات المدرسية بمدارس التعليم الحكومي بدولة الكويت، رسالة ماجستير.

– شيخي، مريم.(2014).طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية. الجزائر.

– صالح حسن الداهري، مبادئ الصحة النفسية، عمان، دار وائل للنشر الطبعة1، 2005

– صالح، جوهرة.(2011) السعادة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات الجامعة،مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، السعودية،مج4عدد2ص ص 797–878

– صليوه نونا سهى، الإشراف والتنظيم التربوي، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2005.

– عايش، صباح. (2017). فاعلية برنامج ارشادي في تحسين جودة الحياة والعلاقات الاخوية لدى الاخوة العاديين وأثره في تنمية السلوك التكيفي لأخيهم المصاب بمتلازمة داو ن. اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران2.

– عبد الرحمن ماجدة محسن. (2013)، جودة حياة العمل وتأثيرها في الأسبقيات التنافسية دراسة استطلاعية لآراء عينة من العاملين في معمل متين للمياه المعدنية لمحافظة دهوك، مجلة تنمية الرافدين 35(112) ص37–65

– عبد العال، تحية محمد أحمد، ومظلوم، مصطفى علي رمضان. (2013). الاستمتاع بالحياة في علاقته ببعض متغيرات الشخصية الإيجابية "دراسة في علم النفس الإيجابي". مجلة كلية التربية ببنها. 2(93). 78–163.

– عبد العزيز القوصي، أسس الصحة النفسية، دار النهضة العربية، القاهرة، ط، 9، 1975.

– عبد الفتاح إيمان صالح حسن، (2011) أثر تغيير الإدارة كمتغير وسيط على العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية وتميز أداء المنظمات بالتطبيق على الهيئة العامة لموانئ بورسعيد، مجلة البحوث المالية والتجارية، العدد1(2))

– عبد المطلب، القريطي أمين، في الصحة النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة ط1، 1998.

- عبد المعطي، حسن مصطفى. (2005). الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر. وقائع المؤتمر العلمي الثالث (الإنماء النفسي والتربوية للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة). جامعة الزقازيق.

- عزة جلال، مصطفى نصر.(2020) تحسين جودة الحياة الوظيفية لقادة مدارس التعليم العام بمصر: اليات مقترحة، مجلة الإدارة التربوية، العدد26، أبريل 2020، ص ص13- 97

- عفاف حيران. (2014)، جودة حياة العمل وعلاقتها بالإبداع الإداري دراسة ميدانية بمؤسسة نفطال بسكرة رسالة ماجستير جامعة محمد خيضر بسكرة.

- عماد، لبسيس، و ربيعة ،خطاف.(2018)، واقع تطبيق الممارسات الحديثة لإدارة الموارد البشرية وعلاقته بجودة حياة العمل بالمؤسسات الجزائرية ،مجلة الباحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد34،جوان 2018،ص ص135- 152

- فواطمية، محمد.(2017)، واقع جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الإبتدائي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،العدد(31) ديسمبر 2017، ص ص 451 – 462.

- كاظم، علي مهدي. والبهادلي، عبد الخالق نجم. (2005). جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العُمانيين والليبيين "دراسة ثقافية مقارنة". مجلة الأكاديمية العربية المفتوحة. الدنمارك. ص67- 87. متاح على شبكة المعلومات العالمية، الرابط الإلكتروني التالي: -http://www.ao academy.org/docs/third_issue_1.doc

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

- لافي الزبن ممدوح بنيه. (2020)، السعادة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية المجلد (28)، العدد (2)، ص ص251-269.

- لعمش، سعد.(2010)، الجامع في التشريع المدرس ي الجزائري، دار الهدى، الجزء الأول، الجزائر.

– مبارك، بشرى عناد. (2012). جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخرات عن الزواج. مجلة كلية الآداب، العدد 99، ص ص 714–771.

– محي الدين مختار. (1995). بعض تقنيات البحث وكتابة التقرير، مجلة العلوم الإنسانية عدد خاص منشورات جامعة قسنطينة(مذكرة باشا 2020)

– مروان عبد المجيد إبراهيم. (2000). أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية . عمان ـ مؤسسة الوراق. (مذكرة باشا)

– مريم، البلوشي وسعيد، الظفري.(2019)، جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية لدى المعلمين بسلطنة عمان، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 15، عدد 4، 2019، 398–387

– مسعودي، امحمد. (2017)، جودة الحياة النفسية، مجلة روافد، العدد الأول 2017، ص ص127–154.

– مسعودي، امحمد.(2015)، الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى المعلمين، جامعة وهران، الجزائر ،رسالة دكتوراه.

– مؤمن، داليا عزت. (2004)،العلاقة بين السعادة وكل من الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة السردة والضاغطة. المؤتمر السنوي الحادي عشر للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، ديسمبر، المجلد الأول. ص ص 417 – 642.

– ناشد محمد، محمد. (1997) الفكر الإداري في الإسلام مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث، الامارات العربية المتحدة، دبي، الطبعة الأولى.

– وليد عبد الرحمن الفرا. (2009)، تحليل بيانات الاستبيان باستخدام البرنامج الإحصائي spss، إدارة البرامج والشؤون الخارجية.

–الشماع، خليل. (1991)، مبادئ الإدارة بالتركيز على إدارة الأعمال، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

-العارف بالله، الغندورمحمد.(1999)،أسلوب حل المشكلات وعلاقته بنوعية الحياة، المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي، جودة الحياة توجه قومي للفرد، جامعة عين شمس ،مصر .

-العجمي، حسنين محمد.(2008)، القيادة التربوية، الإشراف التربوي الفعال والإدارة الحافزية، دار الجامعة الجديدة، مصر.

-باعلي، مصطفى، و جغلولي، يوسف.(2018)، مستوى جودة الحياة لدى طالبات جامعة المسيلة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد(8)، مارس 2018.ص ص 413- 431.

-جاد الرب، سيد محمد.(2008)، جودة الحياة الوظيفية (QWL) في مؤسسات الأعمال العصرية، كلية التجارة بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

-صالح، إسماعيل عبد الهميص.(2010) قلق الولادة لدى الأمهات في المحافظات الجنوبية لقطاع غزة وعلاقته بجودة الحياة، رسالة دكتوراه، غزة، فلسطين.

-عطاري، توفيق عارف وآخرون.(2005)، الإشراف التربوي نماذجه النظرية وتطبيقاته العملية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت ،2005، ص 242.

-نادية، جودت.(2008)،جودة الحياة وعلاقتها بتقبل الذات لدى طلبة الجامعة، رسالة دكتواره، جامعة كربلاء، العراق.

-Stewart-Brown ,S(2000). Parenting ,well- being , health and disease. In Buchanan ,A.,& Hudsen,B.(eds).Promoting Children's Emotional Well-being. Oxford: Oxford University press

- Seligman M. E.P.. (2002) ,Positive Psychology, Positive Prevention, And Positive Therapy, Oxford University Press.

- Ryff,C, Love,G., Urry,H., Muller, D., Rosen_Kranz.M., Friedman.E., Davidson. R,& Singer.B.(2006). Psychological Well-Being and Ill-Being: Do They Have Distinct or Mirrored Biological Correlates? Psychotherapy Psychosomatics, 75, 85–95.

- Bandura, A. (1987). Social foundations of thought and action: A social- cognitive theory.NJ: Printice-Hall.

الملاحق

الملحق1:استبيان جودة الحياة النفسية

أساتذتي الأفاضل: تحية طيبة وبعد.

يتعلق الاستبيان الذي بين أيديكم بجودة الحياة النفسية والمدرسية، ومدى توفر الظروف الملائمة لأداء مهنتكم بكل أريحية وفعالية؛ حاول أن تختار لكل بند إجابة واحدة من بدائل الأجوبة الستة، وذلك حسب ما تراه مناسبا، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة؛ فالإجابة الصحيحة هي التي تناسبك وتتناسب مع رأيك وتعتقد أنها صحيحة من وجهة نظرك.
فقط ضع علامة (x) أمام الإجابة التي تمثل رأيك بالفعل أو ما تراه مناسبا.
الرجاء الإجابة عن كل العبارات للمساهمة في صدق وموضوعية البحث العلمي ، وشكرا مسبقا على تعاونكم.

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐
الرتبة: أستاذ مدرسة ابتدائية ☐ أستاذ رئيسي ☐ أستاذ مكون ☐

البنـود	أرفض بشدة	أرفض بدرجة متوسطة	أرفض بدرجة قليلة	أوافق بدرجة قليلة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بشدة
1 - اتخذ قراراتي دون الالتفات للضغوط الاجتماعية	.....	.....	.....		.....	
2- أغير من سلوكي وطريقة تفكيري حتى يمكنني إنجاز الأشياء	.....	.....	.....		.....	
3- لست مهتما بالأنشطة التي تحسن من خبراتي	.....	.....	.....		.....	
4- لا يوجد في حياتي الكثير من الناس الذين يحبون الاستماع لي عندما أريد التحدث إليهم .	.....	.....	.....		.....	
5- أستمتع بوضع خطط للمستقبل والعمل على تحقيقها في الواقع	.....	.....	.....		.....	
6-أشعر أن الكثير من النّاس الذين أعرفهم قد استفادوا من الحياة أكثر مما استفدت .	.....	.....	.....		.....	
7-أثق في آرائي، حتى وإن كانت مخالفة لرأي الأغلبية .	.....	.....	.....		.....	
8- أشعر بالارتباك والحيرة بشأن ما أتحمله من مسؤوليات	.....	.....	.....		.....	
9- أشعر بأنني تطورت وتحسنت كثيرا بمرور الوقت .	.....	.....	.....		.....	
10-أستمتع بتبادل الحديث مع أسرتي وأصدقائي .	.....	.....	.....		.....	
11-تبدو أنشطتي اليومية تافهة وغير مهمة لي	.....	.....	.....		.....	
12- عموما أشعر بالثقة في نفسي وبالايجابية عن نفسي	.....	.....	.....		.....	
13-أشعر بالقلق بخصوص ما يعتقده الآخرون تجاهي	.....	.....	.....		.....	

14-أدير معظم مسؤوليات حياتي اليومية بشكل جيد.	.....	.....	.....		.....	
15-عندما أفكر في الأمر أجد أنني لم أتحسن كثيرا كشخص بمرور السنين .	.....	.....	.....		.....	
16-أشعر بالوحدة لوجود القليل من الأصدقاء المقربين الذين يمكن أن أعبر لهم عن همومي واهتماماتي	.....	.....	.....		.....	
17-أعمل جاهدا لتنفيذ الخطط التي أضعها لنفسي	.....	.....	.....		.....	
18- عندما أقارن نفسي بأصدقائي ومعارفي أشعر بالرضا عن حياتي	.....	.....	.....		.....	
19- أغير قراراتي إذا اعترض عليها أصدقائي أو أفراد أسرتي	.....	.....	.....		.....	
20 – لا أشعر براحة مع النّاس والمجتمع من حولي .	.....	.....	.....		.....	
21 -أعتقد أنه من المهم المرور بخبرات جديدة تغير من الطريقة التي أفكر بها في ذاتي .	.....	.....	.....		.....	
22- يبدو لي أن معظم النّاس لديهم أصدقاء أكثر مني .	.....	.....	.....		.....	
23-أركز على الحاضر لأن المستقبل يحمل لي مشكلات .	.....	.....	.....		.....	
24- تقديري لذاتي ليس إيجابيا كشعور معظم النّاس نحو أنفسهم	.....	.....	.....		.....	
25- أعبر عن آرائي بصراحة،وإن كانت مخالفة لأراء معظم الأشخاص .	.....	.....	.....		.....	
26-أواجه صعوبة في ترتيب أمور حياتي بطريقة ترضيني .	.....	.....	.....		.....	
27-لا أريد أن أجرب طرقا جديدة في عمل الأشياء ، فحياتي جميلة بحالتها الراهنة .						
28- يصفني النّاس بأنني شخص معطاء وعلى استعداد أن أشارك بوقتي مع الآخرين	.....	.....	.....		.....	
29-ليس لدي إحساس جيد عما أحاول إنجازه في الحياة .	.....	.....	.....		.....	
30-ارتكبت بعض الأخطاء في الماضي، ولكنني أشعر بأن كل الأمور سارت على أفضل صورة .	.....	.....	.....		.....	
31الشعور بالسعادة مع نفسي أكثر أهمية بالنسبة لي عن قبول الآخرين .	.....	.....	.....		.....	
32-أستطيع خلق أسلوب حياة لنفسي يتفق كثيرا مع ما أحبه.	.....	.....	.....		.....	
33- لا أستمتع بوجودي في مواقف جديدة تتطلب مني تغيير طرقي القديمة والمألوفة في أداء الأشياء.	.....	.....	.....		.....	
34- يرى معظم النّاس أنني محب وعطوف	.....	.....	.....		.....	

35- أشعر بالرضا عند التفكير فيما حققته في حياتي .	.....	.....	.....		.....	
36- للماضي تقلباته من خير وشر ولكني لا أريد تغييره عموما	.....	.....	.....		.....	
37- من الصعب إبداء آرائي حول الموضوعات الجدلية	.....	.....	.....		.....	
38-أبدي بشكل جيد الاهتمام بالأمور المالية والشؤون الشخصية	.....	.....	.....		.....	
39- يوجد صدق في المثل القائل " يمكن تعليم الكبير حيلا جديدة "	.....	.....	.....		.....	
40- أثق في أصدقائي ، وأعلم أنهم أيضا يثقون بي	.....	.....	.....		.....	
41- أرى أن وضع أهداف لحياتي مضيعة للوقت						
42- أشعر بخيبة الأمل عن إنجازاتي في الحياة						
43- أتأثر بالأشخاص ذوي الآراء القوية						
44- بشكل عام ، أشعر بالضغط والإجهاد لعدم قدرتي على مواصلة أعمالي اليومية						
45- الحياة بالنسبة لي عملية تعلم وتغير ونمو مستمر						
46- المحافظة على العلاقات الطيبة مع الآخرين صعب ومحبط لي						
47- بعض النّاس لا أهداف لهم في الحياة ولكنني ليس واحدا منهم						
48- عندما أنظر إلى حياتي ، أشعر بالسعادة لسير الأمر على النحو الذي سارت عليه						
49- أحكم على نفسي وفق ما أعتقد أنه مهم ، وليس وفق ما يتفق مع قيم الآخرين .						
50- متطلبات الحياة اليومية تصيبني بكثير من الضّغوط والاحباط .						
51- لقد توقفت عن عمل تغيير في حياتي منذ وقت طويل .						
52- لم أعش علاقات كثيرة تتسم بالدفء العاطفي والثقة مع الآخرين						
53- أفكر في اليوم الذي أعيش فيه، ولا أشغل نفسي بالتفكير في المستقبل						
54- أشعر بالرضا عن مظهري الشخصي						

الملحق2: استبيان جودة الحياة المدرسية

البنود	أرف ض بشدة	أرفض بدرجة متوسط ة	أرف ض بدرج ة قليلة	أوافق بدرج ة قليلة	أوافق بدرجة متوسط ة	أوافق بشدة
1-لاأعاني من أي ألم في جسمي يؤثر سلبا على أدائي بفعالية						
تفيدني العمليات التكوينية التي أحضرها مع المفتش في مهامي 2- المختلفة						
3- أحب ممارسة الرياضة وأجد الوقت المناسب لذلك						
4- أثناء تواجدي بالمدرسة أشعر بالأمن والطمأنينة						
5- ظروف العمل في مدرستي مريحة						
6- لا أجد صعوبة في تطبيق المنهاج الدراسي						
7- أرى أن المفتش متفهم وغير متسلط						
8- مرافق مدرستي مناسبة للحياة المدرسية						
9- التعليم مهنتي المفضلة						
10- ظروف العمل في مدرستي تبعث على النشاط والحيوية						
11- موقع مدرستي مناسب لمقر سكني						
12- يوجد تنسيق تربوي بين الأساتذة والمفتش						
13- الأجر الذي أتقاضاه يتناسب مع جهدي المبذول في العمل						
14- أجد الدعم والمساندة كلما واجهتني صعوبة في الوسط المدرسي						
15- عمل بتوجيهات المدير والمفتش البيداغوجية						
16- أستعين بالكتب المدرسية وأراها وظيفية						
17- أرى أن زيارات المفتش تفيدني في أداء مهامي						
18- العبء التدريسي الذي أتحمله في وظيفتي مناسب						
19- أثناء تواجدي بالمدرسة ينشرح صدري وأحس بالارتياح						
20- يساعدني زملائي على حل أي مشكلة تواجهني في عملي						
21- توفر المؤسسة وسائل إيضاح تكنولوجية حديثة						
22-أشعر بحرية في مناقشة أفكاري مع المفتش أثناء التكوين والزيارات التفتيشية						
23- أرى أن التعليمات الصادرة عن الوصاية مهمة ومفيدة						
24- أشعر بالرضا أثناء تأديتي لمهامي في المدرسة						
25- أتلقى المساعدة اللازمة من طرف الإدارة المدرسية						
26- توجد بمدرستي الوسائل الضرورية للعمل						
27- يساعدني المفتش على ممارسة حريتي البيداغوجية						
28- أنا راض عن نظام الترقية الذي تتبناه الوصاية						
29- أعتبر مهنتي رسالة نبيلة ومشرفة						
30- يشجع مدير المدرسة المعلمين على بذل أقصى جهد لنجاح العمل						
31- تساعدني العمليات التكوينية على ممارسة التفكير الاسترجاعي وتصحيح ممارساتي الميدانية						
32- مهنة التعليم مريحة وليست متعبة						
33- أجد أن مهنة التعليم تناسب شخصيتي						
34- تقدر إدارة المؤسسة الظروف الشخصية للمدرسين						

الملحق3

Correlations

		AQOLI	EQOLI	GQOLI	RQOLI	PQOLI	SKOLI	TabiKoliya	IchrafKoli	RidaKoli	SehaKkoliya	EdaraKoliya
AQOLI	Pearson Correlation	1	,302**	,292**	,247**	,197**	,208**	,092*	,185**	-,056	,226**	,119*
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,049	,000	,234	,000	,010
	N	461	461	461	461	461	461	461	461	461	461	461
EQOLI	Pearson Correlation	,302**	1	,370**	,399**	,368**	,331**	,092*	,180**	,122**	,212**	,088
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,049	,000	,009	,000	,060
	N	461	461	461	461	461	461	461	461	461	461	461
GQOLI	Pearson Correlation	,292**	,370**	1	,415**	,422**	,354**	,077	,182**	,044	,198**	,128**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,098	,000	,347	,000	,006
	N	461	461	461	461	461	461	461	461	461	461	461
RQOLI	Pearson Correlation	,247**	,399**	,415**	1	,402**	,263**	,133**	,233**	,111*	,307**	,257**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,004	,000	,017	,000	,000
	N	461	461	461	461	461	461	461	461	461	461	461
PQOLI	Pearson Correlation	,197**	,368**	,422**	,402**	1	,314**	,079	,240**	-,012	,249**	,115*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,091	,000	,800	,000	,013
	N	461	461	461	461	461	461	461	461	461	461	461
SKOLI	Pearson Correlation	,208**	,331**	,354**	,263**	,314**	1	,075	,138**	,050	,284**	,147**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,109	,003	,283	,000	,002
	N	461	461	461	461	461	461	461	461	461	461	461
TabiKoliya	Pearson Correlation	,092*	,092*	,077	,133**	,079	,075	1	,532**	,589**	,469**	,543**
	Sig. (2-tailed)	,049	,049	,098	,004	,091	,109		,000	,000	,000	,000
	N	461	461	461	461	461	461	461	461	461	461	461
IchrafKoli	Pearson Correlation	,185**	,180**	,182**	,233**	,240**	,138**	,532**	1	,299**	,636**	,538**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000		,000	,000	,000
	N	461	461	461	461	461	461	461	461	461	461	461

	Pearson Correlation	-,056	,122**	,044	,111*	-,012	,050	,589**	,299**	1	,365**	,585**
RidaKoli	Sig. (2-tailed)	,234	,009	,347	,017	,800	,283	,000	,000		,000	,000
	N	461	461	461	461	461	461	461	461	461	461	461
	Pearson Correlation	,226**	,212**	,198**	,307**	,249**	,284**	,469**	,636**	,365**	1	,659**
SehaKkoliya	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	461	461	461	461	461	461	461	461	461	461	461
	Pearson Correlation	,119*	,088	,128**	,257**	,115*	,147**	,543**	,538**	,585**	,659**	1
EdaraKoliya	Sig. (2-tailed)	,010	,060	,006	,000	,013	,002	,000	,000	,000	,000	
	N	461	461	461	461	461	461	461	461	461	461	461

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

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

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,269[a]	,072	,070	24,81769	,072	35,865	1	459	,000

a. Predictors: (Constant), TIRSEdarajaKOLIYA

b. Dependent Variable: AEGRPSKOLIYA

Bootstrap Specifications

Sampling Method	Simple
Number of Samples	1000
Confidence Interval Level	95,0%
Confidence Interval Type	Percentile

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	TIRSEdarajaKOLIYA[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: AEGRPSKOLIYA

b. All requested variables entered.

Bootstrap for Coefficients

Model		B	Bootstrap[a]				
			Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
1	(Constant)	204,680	,281	6,454	,001	193,340	217,908
	TIRSEdarajaKOLIYA	,251	-,002	,043	,001	,161	,328

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	22090,106	1	22090,106	35,865	,000[b]
	Residual	282706,249	459	615,918		
	Total	304796,356	460			

a. Dependent Variable: AEGRPSKOLIYA

b. Predictors: (Constant), TIRSEdarajaKOLIYA

Residuals Statistics[a]

		Statistic	Bootstrap[b]			
			Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
	Minimum	218,7626				
	Maximum	254,2195				
Predicted Value	Mean	241,6030	-,0379	1,1690	239,2603	243,8849
	Std. Deviation	6,92979	-,06675	1,20102	4,52950	9,08941
	N	461	0	0	461	461
	Minimum	-57,44164				
	Maximum	101,33038				
Residual	Mean	,00000	,00000	,00000	,00000	,00000
	Std. Deviation	24,79070	-,06892	,82139	23,14177	26,29438
	N	461	0	0	461	461
	Minimum	-3,296				
	Maximum	1,821				
Std. Predicted Value	Mean	,000	,000	,000	,000	,000
	Std. Deviation	1,000	,000	,000	1,000	1,000
	N	461	0	0	461	461
	Minimum	-2,315				
	Maximum	4,083				
Std. Residual	Mean	,000	,000	,000	,000	,000
	Std. Deviation	,999	,000	,000	,999	,999
	N	461	0	0	461	461

a. Dependent Variable: AEGRPSKOLIYA

b. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,269[a]	,072	,070	24,81769	,072	35,865	1	459	,000

a. Predictors: (Constant), TIRSEdarajaKOLIYA

b. Dependent Variable: AEGRPSKOLIYA

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	22090,106	1	22090,106	35,865	,000[b]
	Residual	282706,249	459	615,918		
	Total	304796,356	460			

a. Dependent Variable: AEGRPSKOLIYA

b. Predictors: (Constant), TIRSEdarajaKOLIYA

Bootstrap for Coefficients

Model		B	Bootstrap[a]				
			Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
1	(Constant)	204,680	,029	6,319	,001	192,081	217,068
	TIRSEdarajaKOLIYA	,251	,000	,043	,001	,171	,338

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

Residuals Statistics[a]

		Statistic	Bootstrap[b]			
			Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
	Minimum	218,7626				
	Maximum	254,2195				
Predicted Value	Mean	241,6030	-,0283	1,1957	239,3606	244,0099
	Std. Deviation	6,92979	-,01371	1,17611	4,65585	9,29022
	N	461	0	0	461	461
	Minimum	-57,44164				
	Maximum	101,33038				
Residual	Mean	,00000	,00000	,00000	,00000	,00000
	Std. Deviation	24,79070	-,02527	,80074	23,27753	26,39946
	N	461	0	0	461	461
	Minimum	-3,296				
	Maximum	1,821				
Std. Predicted Value	Mean	,000	,000	,000	,000	,000
	Std. Deviation	1,000	,000	,000	1,000	1,000
	N	461	0	0	461	461
	Minimum	-2,315				
	Maximum	4,083				
Std. Residual	Mean	,000	,000	,000	,000	,000
	Std. Deviation	,999	,000	,000	,999	,999
	N	461	0	0	461	461

a. Dependent Variable: AEGRPSKOLIYA

b. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

ANOVA

AEGRPSKOLIYA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	70,651	2	35,325	,053	,948
Within Groups	304725,705	458	665,340		
Total	304796,356	460			

Tukey HSD

(I) rotba	(J) rotba	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
ostad	raissi	,42819	3,41661	,991	-7,6055	8,4618
	mokawin	,95810	2,98157	,945	-6,0526	7,9688
raissi	ostad	-,42819	3,41661	,991	-8,4618	7,6055
	mokawin	,52991	3,99481	,990	-8,8633	9,9231
mokawin	ostad	-,95810	2,98157	,945	-7,9688	6,0526
	raissi	-,52991	3,99481	,990	-9,9231	8,8633

AEGRPSKOLIYA

Tukey HSD

rotba	N	Subset for alpha = 0.05
		1
mokawin	101	240,9208
raissi	71	241,4507
ostad	289	241,8789
Sig.		,959

ANOVA

AEGRPSKOLIYA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	70,651	2	35,325	,053	,948
Within Groups	304725,705	458	665,340		
Total	304796,356	460			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: AEGRPSKOLIYA

Tukey HSD

(I) rotba	(J) rotba	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
ostad	raissi	,42819	3,41661	,991	-7,6055	8,4618
	mokawin	,95810	2,98157	,945	-6,0526	7,9688
raissi	ostad	-,42819	3,41661	,991	-8,4618	7,6055
	mokawin	,52991	3,99481	,990	-8,8633	9,9231
mokawin	ostad	-,95810	2,98157	,945	-7,9688	6,0526
	raissi	-,52991	3,99481	,990	-9,9231	8,8633

AEGRPSKOLIYA

Tukey HSD

rotba	N	Subset for alpha = 0.05
		1
mokawin	101	240,9208
raissi	71	241,4507
ostad	289	241,8789
Sig.		,959

TIRSEdarajaKOLIYA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	16258,166	2	8129,083	11,178	,000
Within Groups	333069,296	458	727,226		
Total	349327,462	460			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: TIRSEdarajaKOLIYA

Tukey HSD

(I) rotba	(J) rotba	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
ostad	raissi	-1,43331	3,57197	,915	-9,8323	6,9657
	mokawin	-14,58824*	3,11715	,000	-21,9178	-7,2587

raissi	ostad	1,43331	3,57197	,915	-6,9657	9,8323
	mokawin	-13,15493*	4,17647	,005	-22,9753	-3,3346
mokawin	ostad	14,58824*	3,11715	,000	7,2587	21,9178
	raissi	13,15493*	4,17647	,005	3,3346	22,9753

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

TIRSEdarajaKOLIYA

Tukey HSD

rotba	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
ostad	289	143,4118	
raissi	71	144,8451	
mokawin	101		158,0000
Sig.		,918	1,000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 109,307.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Group Statistics

	sexe	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TabiKoliya	masku	107	26,1215	6,13790	,59337
	fimin	354	24,0395	6,30829	,33528

Group Statistics

	sexe	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TabiKoliya	masku	107	26,1215	6,13790	,59337
	fimin	354	24,0395	6,30829	,33528
IchrafKoli	masku	107	29,8598	5,95811	,57599
	fimin	354	29,0593	5,80265	,30841
RidaKoli	masku	107	30,1402	8,01937	,77526
	fimin	354	26,7203	8,02675	,42662
SehaKkoliya	masku	107	34,8318	6,80522	,65789
	fimin	354	33,8531	7,16625	,38088
EdaraKoliya	masku	107	33,3738	7,39138	,71455
	fimin	354	30,8898	7,63819	,40597

ANOVA

TIRSEdarajaKOLIYA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	16258,166	2	8129,083	11,178	,000
Within Groups	333069,296	458	727,226		
Total	349327,462	460			

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
TIRSEdarajaKOLIYA * rotba	461	100,0%	0	0,0%	461	100,0%

Report

TIRSEdarajaKOLIYA

rotba		Statistic	Bootstrap[a]			
			Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
ostad	Mean	143,4118	-,0517	1,6614	140,2892	146,4795
	N	289	0	11	269	310
	Std. Deviation	28,30194	-,02105	1,10810	26,20966	30,52157
raissi	Mean	144,8451	-,1128	2,7702	139,3080	150,4757
	N	71	0	8	57	86
	Std. Deviation	22,52151	-,24616	1,51549	19,28890	25,04780
mokawin	Mean	158,0000	,0083	2,5806	152,7311	163,3129
	N	101	0	9	83	119
	Std. Deviation	25,86039	-,22174	1,65963	22,21339	28,66297
Total	Mean	146,8286	-,0463	1,3253	144,1978	149,2847
	N	461	0	0	461	461
	Std. Deviation	27,55735	-,02300	,87077	25,81700	29,22725

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

ANOVA

TIRSEdarajaKOLIYA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	16258,166	2	8129,083	11,178	,000
Within Groups	333069,296	458	727,226		
Total	349327,462	460			

ANOVA

TIRSEdarajaKOLIYA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	16258,166	2	8129,083	11,178	,000
Within Groups	333069,296	458	727,226		
Total	349327,462	460			

Bootstrap for Multiple Comparisons

Dependent Variable: TIRSEdarajaKOLIYA

Tukey HSD

(I) rotba	(J) rotba	Mean Difference (I-J)	Bootstrap[a]			
			Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
ostad	raissi	-1,43331	-,06849	3,07098	-7,52126	4,70222
	mokawin	-14,58824	,06228	3,05237	-20,37630	-8,38351
raissi	ostad	1,43331	,06849	3,07098	-4,70222	7,52126
	mokawin	-13,15493	,13077	3,70816	-20,77259	-6,01872
mokawin	ostad	14,58824	-,06228	3,05237	8,38351	20,37630
	raissi	13,15493	-,13077	3,70816	6,01872	20,77259

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

TIRSEdarajaKOLIYA

Tukey HSD

rotba	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
ostad	289	143,4118	
raissi	71	144,8451	
mokawin	101		158,0000
Sig.		,918	1,000