وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عمار ثليجي الأغواط

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

الموضوع:

مستوى جودة الحياة وعلاقته بمستوى النمو الأخلاقي لدى عينة من طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

(دراسة ميدانية بجامعة عمار ثليجى بالأغواط)

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م.د) تخصص: صحة نفسية

إعداد الطالبة:

نبيلة بلمداني

إشراف:

أ.د. محمد داودي

لجنة المناقشة مكونة من:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ.د. سامية عرعار	أستاذ التعليم العالي	جامعة عمار ثليجي الأغواط	رئيسا
أ.د. محمد داودي	أستاذ التعليم العالي	جامعة عمار ثليجي الأغواط	مشرفا ومقررا
د. بومدين عاجب	أستاذ محاضر "أ"	جامعة عمار ثليجي الأغواط	عضوا مناقشا
د. محمد صخري	أستاذ محاضر "أ"	جامعة عمار ثليجي الأغواط	عضوا مناقشا
د. أمال بن عبدالرحمن	أستاذ محاضر "أ"	جامعة غرداية	عضوا مناقشا
د. توفيق برغوتي	أستاذ محاضر "أ"	مركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة الأغواط	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2020/2019

شكر وتقدير

أحمد الله حمدا كثيراً وأشكره على توفيقي لإنجاز هذا العمل واتمامه وأتقدم بالشكر الجزيل الذي لا تسعه الصفحات ولا تكفيه الكلمات

إلى الأستاذ الدكتور داودي محمد حفظه الله، وجعله في خدمة هذا العلم الذي كان صبورا ومتفهما ومساندا طيلة مدة إعداد هذا العمل من خلال النصائح والتوجيهات القيمة.

إلى الأساتذة الذين لهم الفضل في تقديم يد المساعدة، وكل الزملاء الذين لن تسعني هاته الصفحات لذكرهم جميعا، فقد كنت ذات حظ وافر بوجود هاته الكوكبة من الأساتذة والزملاء في مساري الدراسي وفي لحظات كانت يتملكني فيها اليأس لأجد أيديهم تشدني إلى طريق الأمل والمثابرة من جديد

فشكرا لكم جميعا

بلمداني نبيلة

إهداء

إلى التي حملتني وهنا على وهن

إلى التي زرعت ورحلت عندما حان وقت القطاف

روح أمي الطاهرة رحمها الله

إلى نور حياتي والمجاهد الذي غرس فينا الصبر والجهاد في سبيل العلم دون هوادة

أبي الحبيب حفظه الله وبارك في عمره

إلى أميراتي مريم، ماريا، حليمة، والأمير شاهين

إلى زوجي ورفيقي الذي ساندني ودعمني طوال مساري الدراسي شكيب

إلى أخي الوحيد وقدوتي في العلم حمدي

إلى أختي الحبيبة وأمي الثانية حسينة

إلى كل من ساعدني وساندني على إتمام هذا العمل

وإلى كل طلاب العلم

لكم كلكم أهدي ثمرة جهدي وخلاصة مشواري مع البحث الذي كنتم شاهدين عنه

نبيلة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية لمعرفة مستويات كل من النمو الأخلاقي وجودة الحياة لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي بالأغواط، ومعرفة علاقة مستوى النمو الأخلاقي بمستوى جودة الحياة لديهم، كما هدفت الدراسة أيضا لمعرفة الفروق في مستويات النمو الأخلاقي وجودة الحياة تبعا لمتغيرات النوع والحالة الاجتماعية والاهتمامات المهنية لديهم. وقد شملت الدراسة عينة متكونة من (271) طالبا وطالبة من جامعة عمار ثليجي بالأغواط، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، وتم تطبيق مقياس تحديد القضايا الأخلاقية **(D.I.T)** لمعده الأمريكي "**جيمس ريست**" **(J. Rest)**، ومقياس جودة الحياة لصاحبه "**منسي وكاظم**"، كما تم الاستعانة بالمنهج الوصفي. ولجمع بيانات الدراسة وتحليلها تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن أفراد العينة يستخدمون المرحلة الرابعة أكثر من غيرها من مراحل النمو الأخلاقي لـ "**كوهلبرج**" **(Kohlberg)**، وأن مستوى النمو الأخلاقي لديهم كان منخفضا مقارنة ببعض الدراسات السابقة، في حين أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعا، كما توجد علاقة طردية دالة بين مستوى النمو الأخلاقي ومستوى جودة الحياة، وتمت مناقشة هذه النتائج في ضوء خصائص عينة البحث والإطار النظري للدراسة وكذلك الدراسات السابقة، وفي الأخير توصلت الدراسة إلى بعض التوصيات والاقتراحات.

الكلمات المفتاحية: النمو الأخلاقي – الحكم الأخلاقي – جودة الحياة

Abstract :

The present study aimed to discover the levels of moral development and quality of life of a sample of students from the University Amar Telidji of Laghouat, and to know the relationship between the level of moral development and the level of quality of life that they have. The study also aimed to discover the differences in levels of moral development and quality of life according to sex, social status and professional interests. The study included a sample consisting of (271) male and female students from the University Amar Telidji of Laghouat, who were randomly selected. And it was applied the measure of Defining Issues Test **(D.I.T)** created by the American "**James Rest"**, and a measure of quality of life of its owner (**Mansi and Kazim**), and the descriptive approach was used as well. To collect and analyze the study data, a set of statistical methods was used, and the study achieved a set of results, the most important are: The sample uses the fourth stage more than other stages of "**Kohlberg**'s" moral development, and that their level of moral development was low compared to some previous studies. While the quality of life was high, There is also a direct correlation between the level of moral development and the level of quality of life, and these results were discussed in the light of the characteristics of the research sample and the theoretical framework of the study as well as previous studies, and in the end the study reached some recommendations and suggestions.

Key words:

Moral development, moral judgement, quality of life.

فهرس المحتويات	
الموضوع	**رقم الصفحة**
شكر وتقدير	أ
إهداء	ب
ملخص الدراسة	ج
فهرس المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ح
قائمة الأشكال	ي
قائمة الملاحق	ي
مقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول المشكلة واعتباراتها	
1- مشكلة الدراسة	7
2- فرضيات الدراسة	11
3- أهداف الدراسة	12
4- أهمية الدراسة	12
5- أسباب اختيار موضوع الدراسة	13
6- التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة	14
7- الدراسات السابقة	14
أ- دراسات حول النمو الأخلاقي وعلاقته بمتغيرات علم النفس الايجابي	15
ب- دراسات حول النمو الأخلاقي وعلاقته بمتغيرات أخرى	19
ج- دراسات حول جودة الحياة وعلاقتها بمتغيرات أخرى	23
8- التعقيب على الدراسات السابقة	27
9- الاستفادة من الدراسات السابقة	29
الفصل الثاني: النمو الأخلاقي	

تمهيد	31
1- تحديد المصطلحات	32
2- المفاهيم المرتبطة بالنمو الأخلاقي	33
3- النظريات المفسرة للنمو الأخلاقي	36
1.3- نظرية التحليل النفسي	37
2.3- نظرية التعلم الاجتماعي	39
3.3- نظرية النمو المعرفي	41
1.3.3- نظرية "بياجيه" في النمو الأخلاقي	41
2.3.3- نظرية "كوهلبرج" في النمو الأخلاقي	46
3.3.3- اسهامات "جيمس ريست" في النمو الأخلاقي	54
4- مقارنة موجزة بين النظريات	55
5- العوامل المساعدة على النمو الأخلاقي	57
1.5- العوامل الشخصية	57
2.5- العوامل البيئية	60
خلاصة الفصل	64
الفصل الثالث: جودة الحياة	
تمهيد	66
1- بداية الحديث عن مصطلح جودة الحياة في مختلف الدراسات	66
2- مفهوم جودة الحياة	67
3- صعوبة تعريف جودة الحياة	67
4- تعريف جودة الحياة	69
5- المصطلحات التي لها علاقة بجودة الحياة	74
6- مباديء جودة الحياة	77
7- مكونات جودة الحياة	78
8- أبعاد جودة الحياة	79
9- جودة الحياة من منظور نفسي	83

10- اتجاهات مفسرة جودة الحياة	86
11- نظريات نفسية مفسرة لجودة الحياة	87
1.11- نظرية التحليل النفسي	87
2.11- النظرية المعرفية	88
3.11- النظرية الإنسانية	90
4.11- النظرية التكاملية	93
5.11- الأنموذج النظري العربي لجودة الحياة	94
12- مظاهر جودة الحياة	96
13- مجالات جودة الحياة	98
14- معوقات جودة الحياة	99
15- عوامل تحقيق جودة الحياة	99
16- سبل الارتقاء بجودة الحياة	101
خلاصة الفصل	104
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
1- الحدود الزمانية والمكانية للدراسة	107
2- منهج الدراسة	107
3- المجتمع الأصلي للدراسة	108
4- الدراسة الاستطلاعية	108
5- عينة الدراسة	109
6- أدوات القياس	111
1.6- التعريف بمقياس النمو الأخلاقي (اختبار تحديد القضايا) (DIT)	112
2.6- الخصائص السيكومترية لمقياس النمو الأخلاقي	118
3.6- التعريف بمقياس جودة الحياة للطلبة الجامعيين	120
4.6- الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة	122
7- خطوات إجراء الدراسة	125

8- الأساليب الإحصائية المتبعة	126
خلاصة الفصل	127
الفصل الخامس: عرض وتفسير النتائج ومناقشتها	
1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى	129
2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية	131
3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	135
4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة	141
5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة	147
6- عرض وتفسير نتائج الفرضية السادسة	150
7- عرض وتفسير نتائج الفرضية السابعة	154
8- الاستنتاج العام	158
9- الاقتراحات	161
المراجع	164

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	النمو الأخلاقي وعلاقته بمتغيرات علم النفس الايجابي	19
02	النمو الأخلاقي وعلاقته بمتغيرات الأخرى	22
03	جودة الحياة وعلاقتها بمتغيرات الأخرى	27
04	مجالات جودة الحياة حسب نظرية "جاكسون" "كرايج"	85
05	مجالات جودة الحياة ومؤشراتها بحسب نظرية "شالوك"	89
06	خصائص العينة الاستطلاعية	109
07	خصائص العينة من حيث النوع	110
08	خصائص العينة من حيث الحالة الاجتماعية	110
09	خصائص العينة من حيث الوظيفة خارج الجامعة	111
10	صدق مقياس النمو الاخلاقي بالمقارنة الطرفية	119

11	ثبات مقياس النمو الأخلاقي بطريقة اعادة الاختبار	120
12	درجات بنود مقياس جودة الحياة لمنسي وكاظم	121
13	أرقام البنود حسب أبعاد مقياس جودة الحياة	122
14	صدق الاتساق الداخلي لدرجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة	123
15	صدق مقياس جودة الحياة بالمقارنة الطرفية	123
16	معامل الفا كرونباخ لثبات مقياس جودة الحياة	124
17	قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس جودة الحياة	124
18	مستوى النمو الأخلاقي P score لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي	129
19	مراحل النمو الأخلاقي لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي	132
20	مستوى جودة الحياة لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي	135
21	مستوى أفراد العينة حسب أبعاد مقياس جودة الحياة	137
22	ترتيب أبعاد جودة الحياة تنازليا لدى افراد العينة	139
23	معامل الارتباط بيرسون بين مستوى النمو الأخلاقي ومستوى جودة الحياة لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي	142
24	التباين المتعدد في مستوى النمو الأخلاقي بالنسبة لمتغيرات النوع والاهتمامات المهنية والحالة الاجتماعية	147
25	نتائج اختبار شيفيه لبيان مصدر الفرق في مستوى النمو الأخلاقي حسب الحالة الاجتماعية	149
26	المتوسطات الحسابية في النمو الأخلاقي لدى العينة حسب الحالة الاجتماعية	149
27	التباين المتعدد في مستوى جودة الحياة بالنسبة لمتغيرات النوع والاهتمامات المهنية والحالة الاجتماعية	150
28	نتائج نموذج تحليل الانحدار الخطي للتنبؤ بجودة الحياة لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي من خلال مستوى النمو الأخلاقي	154
29	تحليل التباين اختبار معنوية الانحدار	155

30	معاملات معادلة الانحدار لمتغير النمو الأخلاقي على جودة الحياة لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي بالأغواط	155

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
01	رسم توضيحي مقترح لمستويات النمو الأخلاقي	51
02	رسم توضيحي يبين اتجاه تأثير العوامل الشخصية على النمو الأخلاقي من الداخل إلى الخارج	57
03	رسم توضيحي يبين اتجاه تأثير العوامل البيئة على النمو الأخلاقي من الخارج إلى الداخل	60
04	تصور أبو سريع وآخرون لتصنيف محددات جودة الحياة وفق موقعها	95
05	بطاقة تفريغ الاختيار من اختبار تحديد القضايا	116
06	استمارة تصحيح اختبار تحديد القضايا	118
07	رسم توضيحي مقترح يوضح تنبؤ النمو الأخلاقي بجودة الحياة	157

قائمة الملاحق

رقم الملحق	العنوان	رقم الصفحة
01	مقياس جودة الحياة	**I**
02	مقياس تحديد القضايا الأخلاقية DIT	**II**
03	بطاقة تفريغ لمقياس تحديد القضايا الأخلاقية	**III**
04	البنود وتقديراتها (اختبار تحديد القضايا الأخلاقية)	**IV**
05	معطيات برنامج spss	**IIV**

مقدمة:

إن الحياة عبارة عن مراحل نمائية حياتية اجتماعية ونفسية متتالية تبدأ بمرحلة الولادة وتنتهي بمرحلة الموت، ولكنها من زاوية أخرى مختلفة تماماً من شخص لآخر باختلاف نظرته إليها، ودرجة تقييمه لجودتها، وقد تبين من دراسة "**كينج**" و"**ناب**" **(King & 1998 Nape,)**، أن من بين أهم المتغيرات المرتبطة بجودة الحياة هي حسن الخلق **(حنفي وعبد الباقي، 2010: 64)**.

وهذا ما يوضح لنا كيف أن الجانب الخلقي من الإنسان لاقى اهتماما من الفلاسفة والعلماء على مر العصور فقد أدرك الإنسان مبكرا قيمة وأهمية الأخلاق في بناء ووحدة وتماسك وتطور أي مجتمع، فقد اهتم سقراط وأفلاطون وأرسطو والفارابي وابن رشد وكذلك الغزالي وغيرهم من الفلاسفة –سواء في العصور القديمة أو الوسطى أو الحديثة – بالأخلاق وفلسفتها، ومصادرها، ومعاييرها في محاولة منهم للتوصل إلى مبادئ ومعايير أخلاقية حاكمة للسلوك الإنساني، ويشير **محمود محمد الزيني (1974، 65)** إلى أن النمو الخلقي يلعب دورا هاما في الحفاظ على الشخصية ووحدتها وتماسكها، ومن ثم الوصول بالفرد إلى حالة جيدة من الصحة النفسية **(سيد وحسين، 2017: 77–78)**

ويأتي اهتمام الباحثين بدراسة الأخلاق عامة، والنمو الأخلاقي خاصة من كون الأخلاق عنصرا أساسيا من عناصر وجود المجتمع وبقائه، ومقوما جوهريا من مقومات كيانه وشخصيته فلا يستطيع أي مجتمع أن يبقى أو يستمر دون أن تحكمه مجموعة من القوانين والقواعد والضوابط التي تنظم علاقات الأفراد بعضهم ببعض، وتكون لهم بمثابة المعايير المعتمدة في توجيه سلوكهم وتقويم إنحرافاتهم، لذلك يمكننا اعتبار النمو الأخلاقي من أهم ميادين البحث التي حظيت من قبل المربين بالدراسة والاستقصاء على مدار العصور والأحقاب، لكن هذه الدراسات القديمة للنمو الأخلاقي كانت فلسفية أكثر منها علمية، لذلك لم تجد الاهتمام المطلوب، أما العقود الأخيرة فقد أبرزت اهتماما ملحوظا من

طرف علماء النفس والتربية بدراسة النمو الأخلاقي عند الأطفال والمراهقين والراشدين على السواء.

ويعد النمو الأخلاقي من أهم عناصر الشخصية الإنسانية، ويكتسب هذا العنصر هذه الأهمية نظرا للتطور السريع الذي يتطلب قدرا من الثبات في شخصية الفرد، حيث يكون بمثابة الداعم له في مواجهة الإغراءات، والإنسان السوي لا يستطيع أن يستغني عن الاهتمام بالمسألة الأخلاقية في حياته اليومية، بل في أي لحظة من لحظات حياته، لأن الأخلاق ضرورة الحياة العملية، وهذه الضرورة في إلحاح مستمر لتوجيه سلوكنا اليومي: ماذا نفعل؟ وماذا نترك؟، لذا كان ولا بد من وجود مقياس ومعيار للحكم على تصرفاتنا، وتصرفات الآخرين من حولنا ولا يمكن أن نتصور إنسان يعيش بلا ضمير يحاسبه ويلومه إذا استمر في الشر والخطأ وتمادى فيهما، لذا كان الاهتمام بالأخلاق والنمو الأخلاقي حاجة ماسة تستحق الدراسة والبحث **(الجوبان، 2012: 2)**

وقد أكد الباحثون والمهتمون بالصحة النفسية على أهمية الأخلاق لتحقيق الصحة النفسية، أو بما يسمى السواء النفسي في مراحل نمو الإنسان، سواء في مرحلة الطفولة، أو المراهقة وحتى الرشد، وتتفق نتائج دراسة "**ماكدونالد**" **(Macdonald, 1983)** ودراسة "**حبيب**" (1994) بأن المستوى المرتفع للنمو الخلقي لدى الأفراد يعد بمثابة أحد مظاهر الصحة النفسية الإيجابية **(سيد وحسين، 2017: 3)**.

وقد اعتبر "**ابن مسكويه**" الأخلاق والفضيلة أساس الصحة النفسية، فهو يربط بين الصحة النفسية والفضيلة، فالنفس الصحيحة أو السليمة تألف الفضيلة، وتميل إليها ميلاً طبيعياً، لأن الفضيلة من مطالب النفس في حالة الصحة (السوية)، أما إذا أنفت النفس الفضيلة ورغبت عنها، وتطلعت إلى الرذيلة فهذا دليلٌ على اعتلال النفس واضطرابها، ولابد من معالجة تلك النفس لكي تستقيم وتصح، وحينئذ ترفض الرذيلة بحكم ميل النفس الطبيعي للفضيلة. كما يتصف الأفراد ذوو الدرجة المرتفعة من الصحة النفسية بأن لديهم مستوى عالٍ من التفكير والسلوك الأخلاقي، فتجده يبتعد عن السلوكيات السلبية الظاهرة والباطنة، ويكون سعيداً في

حياته يوفي بوعده، ويصدق في حديثه، ويتجنب قول الزور ويخالق الناس بخلق حسن ويحب لأخيه ما يحب لنفسه، لذلك فحسن الخلق مؤشر قوي للصحة النفسية **(المرجع السابق: 80)**

كما تم تصنيفه على أنه المعيار الأول الذي يحدد إذا ما كان السلوك سوي أو غير سوي حيث تقول "**أمال باظة**" **(2013)** أن المعيار الخلقي هو أول الأطر العامة للحكم على السلوك أو رفضه أو القيام به ويعتبر من أقوى معايير الحكم على سوية السلوك أو لا سويته **(باظة، 2013: 14)**.

هذا ويرى "**جاكبسون**" **(Jacbson 2012)** أن الذين يميلون للحكم على المواقف بطريقة أخلاقية وعقلانية ضمن المجتمع الذي يعيشون فيه، يميلون بالنظر لأنفسهم وللحياة، بطريقة متفائلة وإيجابية نتيجة لشعورهم بالرضا ولقناعتهم بالقرارات التي اتخذوها في حياتهم ولكونهم يجدون المبرر الأخلاقي الذي دفعهم للقيام بتلك السلوكات، فيشعرون بالراحة والطمأنينة، والثقة بقراراتهم **(بني مصطفى ومقالده، 2014: 22)**

ويتناسب ذلك مع مفهوم جودة الحياة حيث لم يعد يقتصر اهتمامه على خلو الأفراد من الأمراض فحسب، بل أصبح يركز على مدى قدرة الأفراد على التمتع بالسلامة الصحية الجسدية والعقلية، وكذا القدرة على العطاء والتطور والنماء.

وبناء على ذلك فالدراسة الحالية تحاول الكشف عن العلاقة بين النمو الأخلاقي وجودة الحياة، وقد ارتأت الطالبة أن تقدم تصورا نظريا لمتغيرات الدراسة، حيث ضم الفصل الأول طرح موضوع الدراسة من حيث تحديد الإشكالية وصياغة الفرضيات وتحديد أهمية وأهداف الدراسة والتعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة، كما ضم أيضا سرداً لبعض الدراسات السابقة والتعقيب عليها، في حين اشتمل الفصل الثاني على متغير النمو الأخلاقي، من حيث التعريف وشرح بعض المصطلحات المرتبطة به، مع عرض النظريات الرائدة في تفسير النمو الأخلاقي المتمثلة في النظرية التحليلية والنظرية السلوكية والنظرية المعرفية التي كانت

الإطار النظري للدراسة، كما تم التطرق إلى العوامل المساعدة على النمو الأخلاقي. أما الفصل الثالث فكان عن متغير جودة الحياة من خلال عرض أهم التعاريف، كما تم إدراج بعض المصطلحات التي لها علاقة بالمفهوم، كما تم عرض أهم النظريات المفسرة لجودة الحياة، والمظاهر والمجالات الخاصة بجودة الحياة، وكذا مقوماتها ومعوقاتها، وقد تم تخصيص الفصل الرابع لإجراءات الدراسة حيث اشتمل على الحدود المكانية والزمانية والبشرية والأداتية للدراسة والمنهج المتبع، كما تم التطرق فيه إلى إجراءات الدراسة الاستطلاعية ووصف للعينة وأداتي الدراسة مع خصائصهما السيكومترية. وتم في آخره ذكر الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة، والفصل الخامس عبارة عن عرض وتفسير النتائج المتوصل إليها ليختتم باستنتاج عام للنتائج وجملة من الاقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول المشكلة واعتباراتها

1. مشكلة الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. أسباب اختيار موضوع الدراسة
6. التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة
7. الدراسات السابقة

أ. دراسات حول النمو الأخلاقي وعلاقته بمتغيرات علم النفس الايجابي

ب.دراسات حول النمو الأخلاقي وعلاقته بمتغيرات أخرى

ج. دراسات حول جودة الحياة وعلاقتها بمتغيرات أخرى

8. التعقيب على الدراسات السابقة
9. الاستفادة من الدراسات السابقة

1- مشكلة الدراسة:

يعتبر النمو الأخلاقي من أهم ميادين البحث التي حظيت من قبل المربين بالدراسة والاستقصاء على مدار العصور والأحقاب، لكن هذه الدراسات القديمة للنمو الأخلاقي كانت فلسفية أكثر منها علمية، ولذلك لم تجد الاهتمام المطلوب. أما العقود الأخيرة فقد أبرزت اهتماما ملحوظا من طرف علماء النفس والتربية بدراسة النمو الأخلاقي عند الأطفال والمراهقين والراشدين على السواء، ويعود الفضل في هذا إلى العالم النفساني "**جون بياجيه**" **(J.Piaget)** الذي كتب سنة **1932** "**الحكم الأخلاقي لدى الطفل**" **(داودي، 2010: 225)**.

ويمثل العالمان "**بياجيه**" **(Piaget)** و"**كوهلبرج**" **(Kohlberg)**، اتجاها مميزا في نظريات النمو يعرف بالنظرية النمائية المعرفية **(سيد وحسين، مرجع سابق: 78)**.

ثم توالت بعد دراسة "**بياجيه**" العديد من الدراسات، تنوعت بتنوع الاتجاهات والمقاربات والأهداف المرجوة من كل بحث، وقد يعود هذا الاهتمام إلى أن النمو الأخلاقي يعد بعداً أساسيا في تكوين الشخصية، فهو يمكن الفرد من تحديد معاييره الأخلاقية، وكيفية استخدامها في المواقف المختلفة، ولا يمكن أن تنمو شخصية سوية دون تكامل جوانب النمو المختلفة، إذ أنه يدل على مدى اتفاق سلوك الفرد مع معاييره الأخلاقية ومع معايير الجماعة التي ينتمي إليها، وهذا يعني أن تصبح أفعال الفرد وأقواله مسايرة لنواياه وضميره، ولمعاييره وقيمه الشخصية من جهة، وأن تصبح أفعاله وأقواله مسايرة لالتزاماته نحو المجتمع، ومسؤولياته إزاءه من جهة أخرى، مما يساهم في تفاعله الإيجابي مع مجتمعه وتوافقه النفسي، وقد اهتم العديد من الباحثين بالنمو الأخلاقي لدى طلبة الجامعة، نظرا لأهمية هاته الشريحة في المجتمع، فتنوعت المتغيرات المرتبطة بالنمو الأخلاقي في هذه البحوث التي استهدفت طلبة الجامعة لنجد بحوثا اهتمت بالجانب الأكاديمي مثل دراسة "**الشعيبي والهوراني**" **(2013):** الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بالنمو الأخلاقي، ودراسة "**توما** و**ريست**" **(Toma & Rest 1985)** عن علاقة النمو الأخلاقي بالتدرج الدراسي في سنوات الجامعة، وأيضا دراسة "**أستوريني**" **(Astorni 2016)** عن علاقة المستوى الأكاديمي بالنمو الأخلاقي، في حين نجد دراسات

اهتمت بالجانب الاجتماعي مثل دراسة "**مشرف**" **(2009)** عن المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالنمو الأخلاقي، ودراسة "**أبونجيلة**" **(2015)** عن المناخ الأسري كما يدركه الأبناء وعلاقته بالنمو الأخلاقي، وأيضا دراسة "**بوس**" **(Boss 1994)** عن دور خدمة المجتمع في النمو الأخلاقي، ونجد دراسات اهتمت بالجانب الشخصي أو القدرات الشخصية مثل دراسة "**جراح**" **(1993)** عن مفهوم الذات وعلاقته بالنمو الأخلاقي، ودراسة "**الصقر**" **(2005)** عن الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالنمو الأخلاقي ودراسة "**مينيفي ودورور**" **(2012)** **(Menevi & Doruer 2012)** عن علاقة تحقيق الذات بالنمو الأخلاقي.

ونلاحظ أن الدراسات في مجال النمو الأخلاقي لدى فئة طلبة الجامعة حاولت الإحاطة بأغلب جوانب حياة الفرد (الأكاديمية والاجتماعية والشخصية)، ويعود ذلك حسب رأي الطالبة إلى أهمية الشريحة المستهدفة بالدراسة والى أهمية الجانب المدروس لديهم، وأيضا لما للنمو الأخلاقي من أثر إيجابي على حياة وعلاقات الأفراد والمجتمعات.

كما تلاحظ الطالبة أن البحوث حول النمو الأخلاقي في السنوات الأخيرة قد أخذت منحى جديد، وهو منحى عالمي ويعرف بعلم النفس الإيجابي، حيث بدأ العلماء يهتمون بالجوانب النفسية الإيجابية في الشخصية بدل التركيز على الاضطرابات، فيظهر ذلك جليا من خلال نوعية المتغيرات المرتبطة بالبحث في النمو الأخلاقي، وهي متغيرات يمكن إدراجها تحت مسمى علم النفس الإيجابي، نذكر منها على سبيل الذكر لا الحصر دراسة: "**مقدادي**" **(2015)** حيث كانت حول التفكير الخلقي وعلاقته بالوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي، وقد أظهرت النتائج أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى التفكير الخلقي والوجود النفسي الممتلئ **(مقدادي، 2015)**، وكذا دراسة "**الجوبان**" **(2012)** حول التفكير الأخلاقي وأثره على الصحة النفسية لدى الجانحين المراهقين، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموع متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى التفكير الأخلاقي والصحة النفسية لصالح المجموعة التجريبية **(الجوبان، 2012)**.

ويمثل علم النفس الإيجابي مجالا للنظريات والأبحاث النفسية التي تركز على الخبرات النفسية والسمات الفردية أو جوانب القوة الأخلاقية، التي تجعل من الحياة تستحق العيش إلى أقصى درجة (**مسعودي، 2017: 08**).

ونجد أن "**هافن**" **(Hafen, 1993)** قد أكد على أهمية تنمية النمو الأخلاقي لدى الطلاب، ذلك لأن تنمية نظام قيمي لدى الطالب يمارس تأثيرات إيجابية بالغة على تكوين إحساس الفرد بمعنى الحياة، مما يضمن معنى شخصي إيجابي للحياة، وبالتالي يمارس تأثيرات إيجابية في رحلة جودة الحياة لديهم **(Steven. A De Lazzari, 2001: p3)**.

ويعتبر متغير جودة الحياة من بين متغيرات علم النفس الإيجابي شديد الانتشار، وهو متغير أصبح في السنوات الأخيرة موضع اهتمام العديد من البحوث والدراسات في العديد من الميادين، فأصبح لا يخلو مجال من مجالات الحياة من ذكره، ومصطلح الجودة **(Quality)** من المفاهيم الحديثة التي لاقت اهتماماً كبيراً في العلوم الطبيعية والإنسانية (على سبيل المثال: علم البيئة، والصحة والطب النفسي، والاقتصاد، والسياسة، والجغرافيا، وعلم النفس، وعلم الاجتماع والتربية والإدارة، وغيرها). ويرى "**الأشول**" (2005) أنه نادرا ما يحظى مفهوم ما بالتبني الواسع على مستوى الاستخدام العلمي أو الاستخدام العملي العام في حياتنا اليومية وبهذه السرعة مثلما حدث لمفهوم الجودة، ومن بين العلوم التي اهتمت بجودة الحياة علم النفس، حيث تم تبني هذا المفهوم في مختلف التخصصات النفسية، النظرية منها والتطبيقية (**كاظم والبهادلي، 2006: 67**).

وقد كان لعلم النفس السبق في فهم وتحديد المتغيرات المؤثرة على جودة حياة الإنسان، ويرجع ذلك في المقام الأول إلى أن جودة الحياة في النهاية هي تعبير عن الإدراك الذاتي لتلك الجودة، فالحياة بالنسبة للإنسان هي ما يدركه منها "**الأشول**" **(2005)**. لذلك فإن المتتبع للدراسات النفسية الحديثة، يلاحظ اهتماماً ملحوظاً بمفهوم الجودة بشكل عام، وجودة الحياة لدى الفرد بشكل خاص، وهذا الاهتمام يعكس أهمية هذا المفهوم وتأثيره على مختلف الجوانب النفسية فالجودة هي انعكاس للمستوى النفسي ونوعيته، وإن ما بلغه الإنسان اليوم من

مقومات الرقي والتحضر، تعكس بلا شك مستوى معين من جودة الحياة، وهكذا فإن الجودة هي هدف جميع المكونات النفسية **(المرجع السابق: 69)**.

وتُعد المرحلة الجامعية مرحلة مهمة في صقل قيم الفرد، كونها مرحلة نمائية مهمة يمر بها الطالب الجامعي، ولطبيعة الحياة الجامعية الغنية بالخبرات والمعلومات والتجارب، وتشير الدراسات إلى أن أكثر شرائح المجتمع تعرضا للتغيرات هم طلبة الجامعات؛ فأول ما يتأثر لديهم نتيجة للتحولات الثقافية والاجتماعية هي القيم. ومن الجدير بالذكر أن أخطر مراحل التشكل القيمي لدى الإنسان تكون في فترة المراهقة والرشد، حيث يمكن للفرد أن يغير من أحكامه وممارساته الخلقية في سن التعليم الجامعي، فيخط لنفسه طريقاً واضحاً في حياته، تتبلور فيه الأفكار وتتحدد السلوكيات المرغوبة وغير المرغوبة **(العتوم ودراغمة، 2014: 228)**.

ويعد طلبة الجامعة شريحة مهمة في أي مجتمع، حيث أن مرحلة التعليم الجامعي من أهم المراحل التعليمية التي تؤثِّر في تنمية مدركات الطلبة لجودة حياتهم، حيث يستعدون للالتحاق بالمهن المختلفة، وللزواج والاستقرار الأسري، ومن ثم فإن نظرتهم لجودة الحياة تؤثِّر على كل جوانب شخصيتهم، لأن المرحلة الجامعية تضم فئة عمرية تتمثل في نهايات مدة المراهقة التي تتسم بالتغييرات السريعة في جوانب الشخصية **(جودت، 2010)**.

وقد يعود الاهتمام بدراسة جودة الحياة لدى طلبة الجامعة أيضا إلى خصوصية مرحلة الجامعة التي يكون فيها الطلبة أمام تحديات تكون هي المؤطر لمستقبلهم، يتوقع أن تكون لديهم تساؤلات عديدة، منها على سبيل المثال كيف يقرر القيم والمثل التي يجدر أن تنتظم الحياة في سياقها؟ وما صورة الحياة التي يود الفرد أن يحياها؟ ولهذه الأسئلة في واقع الأمر علاقة مباشرة بجودة الحياة **(أبوحلاوة، 2010: 5-6)**.

واستنادا إلى ما سبق ذكره من أهمية الجانب الأخلاقي في حياة الفرد والمجتمعات على حد سواء، ولما له من أثر إيجابي في شخصية الفرد، ولما يقدمه من نظام والتزام ورقي للمجتمعات، وأن جودة الحياة أصبحت هدفا عالميا تسعى جميع المجتمعات وجميع المكونات

النفسية للفرد إلى تحقيقه، فقد جاءت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة الموجودة بين مستوى النمو الأخلاقي ومستوى جودة الحياة وتتحدد مشكلة البحث الحالي في التساؤلات التالية:

1- ما مستوى النمو الأخلاقي لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي؟
2- ما هي المرحلة الأكثر استخداما من مراحل النمو الأخلاقي حسب نظرية كوهلبرج لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي؟
3- ما مستوى جودة الحياة لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي؟
4- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى النمو الأخلاقي ومستوى جودة الحياة لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي؟
5- هل يوجد اختلاف في مستوى النمو الأخلاقي لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي يعزى لكل من النوع والحالة الاجتماعية والاهتمامات المهنية ؟
6- هل يوجد اختلاف في مستوى جودة الحياة لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي يعزى لكل من النوع والحالة الاجتماعية والاهتمامات المهنية؟
7- هل يمكن التنبؤ بمستوى جودة الحياة من خلال مستوى النمو الأخلاقي؟

2- فرضيات الدراسة:

1- مستوى النمو الأخلاقي لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي منخفض.
2- تعتبر المرحلة الرابعة هي المرحلة الأكثر استخداما من مراحل النمو الأخلاقي حسب نظرية **كوهلبرج** من طرف عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي.
3- مستوى جودة الحياة لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي مرتفع.
4- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى النمو الأخلاقي ومستوى جودة الحياة لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي.
5- لا يوجد اختلاف في مستوى النمو الأخلاقي لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي يعزى لكل من النوع والحالة الاجتماعية والاهتمامات المهنية.

6- لا يوجد اختلاف في مستوى جودة الحياة لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي يعزى لكل من النوع والحالة الاجتماعية والاهتمامات المهنية.

7- يمكن التنبؤ بمستوى جودة الحياة من خلال مستوى النمو الأخلاقي.

3- أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى النمو الأخلاقي لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي بالأغواط وعلاقته ببعض المتغيرات كما يقيسه اختبار تحديد القضايا **لجيمس ريست (Defining Issues Test)(DIT).**
- التعرف على مستوى جودة الحياة لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي بالأغواط وعلاقته ببعض المتغيرات كما يقيسها مقياس جودة الحياة إعداد منسي وكاظم 2006.
- الكشف عن العلاقة بين المتغيرين (النمو الأخلاقي وجودة الحياة)
- كما تهدف هذه الدراسة إلى التعرف عن إمكانية التنبؤ بمستوى جودة الحياة من خلال مستوى النمو الأخلاقي.

4- أهمية الدراسة:

أ. الأهمية النظرية:

- تعود أهمية هذه الدراسة إلى أهمية المتغيرات التي تتناولها، وهي: النمو الأخلاقي، جودة الحياة.

- كما ترجع أهمية هذه الدراسة نظرياً لقلة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت المتغيرين موضوع الدراسة (النمو الأخلاقي وجودة الحياة) معاً على- حد علم الطالبة-، والكشف عن العلاقة بينهما، حيث كانت معظم الدارسات تتناول كل متغير بشكل مستقل عن الآخر.

ب. الأهمية التطبيقية:

تبرز أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية في إمكانية توظيف النتائج والمعلومات التي تم التوصل إليها من أجل دراسات مستقبلية لمتغيرات أخرى ذات العلاقة بالنمو الأخلاقي أو بجودة الحياة.

كما يمكن الاستفادة منها لدى الجهات المعنية في مختلف المؤسسات التربوية كالمدارس والجامعات لتقوم بدورها في عملية النمو الأخلاقي للطلبة، من خلال البرامج والمقررات الدراسية والأنشطة، وإتاحة الفرصة لمناقشة المواضيع والقضايا الأخلاقية.

كما يمكن من خلال النتائج حول علاقة النمو الأخلاقي بجودة الحياة، من شأنه أن يلفت أنظار المهتمين بالعملية التربوية إلى رعاية طلبة الجامعة بتصميم برامج إرشادية توجيهية نفسية مناسبة تساعد في تحسين جودة الحياة.

أيضا نتائج هذه الدارسة والمعلومات المتضمنة يمكن أن تسهم في رفع مستوى الوعي المعرفي لدى أولياء الأمور والمعلمين والمرشدين التربويين عن التفكير الخلقي وعن جودة الحياة، وعلاقتهما ببعضهما مما قد يزيد من الاهتمام بتنمية هذين الجانبين.

5- أسباب اختيار الموضوع:

من الأسباب التي جعلت الطالبة تختار هذا الموضوع:

1- تناولت الطالبة خلال مسارها الدراسي الجامعي موضوع النمو الأخلاقي سواء في مذكرة الليسانس أو في مذكرة الماستر، ورغبة منها في فهم أعمق لمتغير النمو الأخلاقي والأطر النظرية التي فسرته، ارتأت الطالبة أن تواصل مسارها البحثي في نفس الموضوع.

2- إن الربط بين متغير النمو الأخلاقي ومتغير جودة الحياة في هذه الدراسة هو تأكيد على أهمية النمو الأخلاقي في حياة الفرد من جهة وأهمية جودة الحياة من جهة أخرى.

3- إن نتائج البحث في محركات البحث لم تنشر أي دراسة تناولت العلاقة بين متغيري البحث (النمو الأخلاقي وجودة الحياة) سواء باللغة العربية أو باللغات الأجنبية، فكانت

البحوث تتناول كل متغير على حدى أو مع متغيرات أخرى، وهذا الأمر شجع الطالبة على ربط المتغيرين معا والبحث في علاقتهما ببعضهما.

6- التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

1.6- النمو الأخلاقي: يعرفه "**ريست** " **(REST)** بأنه هو البناء العقلي الأساسي الذي يدرك الناس بواسطته الحقوق والمسؤوليات ويتخذون القرارات الصائبة حولها **(Rest, 1976: 67).**

- ✓ ويحسب إجرائيا في هذا البحث بالدرجة "P" التي يتحصل عليها الطالب في اختبار تحديد القضايا الأخلاقية لصاحبه "**جيمس ريست**" **(J.Rest)** وما يقابلها من مراحل النمو الأخلاقي وفق نظرية "**كوهلبرج**" **(L.Kohlberg)**.

2.6- جودة الحياة: عرفها **منسي وكاظم** بأنها شعور الفرد بالرضا والسعادة وقدرته على إشباع حاجاته، من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه **(منسي وكاظم، 2006: 65).**

- ✓ وتحسب إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة المحصل عليها من طرف الطالب الجامعي على مقياس جودة الحياة من إعداد محمود عبد الحليم منسي وعلي مهدي كاظم.

7- الدراسات السابقة:

نظرًا لتعذر الحصول على دراسات سابقة متطابقة مع متغيري الدراسة الحالية، فإن الدراسات السابقة مقسمة إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تتضمن الدراسات التي بحثت في علاقة متغير النمو الأخلاقي ببعض المتغيرات التي يمكن إدراجها ضمن علم النفس الإيجابي (وهنا تم الترتيب حسب قرب الدراسة السابقة من الدراسة الحالية من حيث المتغيرات)، المجموعة الثانية تضم الدراسات التي بحثت في علاقة متغير النمو الأخلاقي ببعض المتغيرات الأخرى (وقد تم الترتيب الزمني للدراسات من الأقدم إلى الأحدث)، أما المجموعة

الثالثة فضمت الدراسات التي تناولت علاقة متغير جودة الحياة مع متغيرات أخرى (وهنا أيضا تم الترتيب الزمني للدراسات من الأقدم إلى الأحدث) وسيتم عرضها على النحو التالي:

أ- دراسات حول النمو الأخلاقي وعلاقته بمتغيرات علم النفس الإيجابي:

1- دراسة الشرافي (2013): حاولت هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين المناخ التنظيمي وجودة الحياة والتفكير الأخلاقي، كما حاولت التعرف على مستوى كل متغير من متغيرات الدراسة، وتحديد الفروق غي هاته المتغيرات تبعا للمتغيرات (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي، المستوى الاقتصادي، المواطنة، الترتيب الميلادي والتدين)، كان حجم العينة (600) من طلبة الجامعة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي المقارن، وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

1- توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين كل من مقياس المناخ التنظيمي والتفكير الأخلاقي وجودة الحياة.

2- وجود فروق جوهرية دالة احصائيا في استجابات الطلبة على كافة المقاييس لصالح الإناث.

3- لا توجد فروق دالة احصائيا في استجابات الطلبة تعزى للمتغيرات التالية: (المستوى الاقتصادي، المواطنة، المنطقة السكنية، مستوى تعليم الأبوين).

4- توجد فروق دالة احصائيا في استجابات الطلبة تعزى لدرجة التدين والانتماء السياسي.

5- توجد فروق دالة احصائيا في مستوى جودة الحياة تعزى للمستوى التعليمي لصالح المستوى الأول، وتعزى للتخصص الدراسي لصالح التخصص الأدبي

6- توجد فروق دالة احصائيا في مستويات الطلبة على جميع المقاييس تعزى لإختلاف الجامعة التي يدرس بها الطالب.

7- المرحلة السائدة لدى أفراد هي المرحلة الرابعة من مراحل النمو الأخلاقي (مرحلة القانون والنظام)، تلتها المرحلة الخامسة (مرحلة العقد الاجتماعي) ثم المرحلة الثالثة (مرحلة الالتزام بالمسايرة).

8- جاء بعد الصحة الاجتماعية في المرتبة الأولى، يليه بعد الصحة الجسمية، وفي المرتبة الثالثة بعد الصحة النفسية، وفي الأخير بعد الصحة المجتمعية.

2- دراسة الطنطاوي (2014): هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين القيم الخُلُقية وجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة، والتعرف على مدى اختلاف القيم الخُلُقية باختلاف التفاعل بين جودة الحياة، والجنس، والتخصص الدراسي، ودراسة إمكانية التنبؤ بالقيم الخُلُقية من خلال جودة الحياة، وقد توصل الباحث في دراسته إلى النتائج الآتية:

1- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات طلاب الجامعة على مقياس القيم الخُلُقية، ودرجاتِهم على مقياس جودة الحياة.

2- لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند أي من مستويات الدلالة بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في الدرجة الكلية للقيم الخُلُقية، ويمكن التنبؤ بالقيم الخُلُقية (الدرجة الكلية) من خلال جودة الحياة (الدرجة الكلية).

3- لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند أي من مستويات الدلالة بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في الدرجة الكلية لجودة الحياة.

4-يمكن التنبؤ بالقيم الخُلُقية (الدرجة الكلية) من خلال جودة الحياة (الدرجة الكلية).

(**https://www.academia.edu/12684398**)

دراسة حمزة (2013): هذه الدراسة كان هدفها الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة الأسرية ونمو الحكم الأخلاقي لدى عينة من الأحداث الذكور الجانحين وغير الجانحين، قوامها (208) تراوحت أعمارهم بين (13-18) سنة، منهم (87) جانحين (121) طالب، وذلك بعدد من مدن المملكة العربية السعودية. واستخدمت الطالبة استمارة لجمع المعلومات الأولية، ومقياس جودة الحياة الأسرية من إعداد "**أماني عبد الوهاب**" و"**سميرة شند**" (2010)، والمقياس الموضوعي للحكم الأخلاقي من إعداد "**قبس**" ورفاقه (1984)،

والذي قننه على البيئة السعودية الدكتور "**حسين الغامدي**"، وباستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) توصلت الطالبة إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائيا بين جودة الحياة الأسرية (الدرجة الكلية) ونمو الحكم الأخلاقي لدى الأحداث الجانحين، في حين توجد علاقة موجبة بقيمة (0.300) دالة عند مستوى (0.01) بين بعدي (المقدرة المالية- السلامة الصحية) من أبعاد جودة الحياة الأسرية مع درجة الحكم الأخلاقي لدى الجانحين، وكما لا توجد علاقة بين جودة الحياة الأسرية ونمو الحكم الأخلاقي لدى غير الجانحين. **www.kau.edu.sa/Show_Res.aspx?Site_ID=237&LNG=AR&RN=64707**

3- **دراسة مقدادي (2015):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة التفكير الخلقي بكل من الوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى عينة من (237) طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث مقياس التفكير الخلقي ومقياس الوجود النفسي الممتلئ ومقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي، وأظهرت النتائج أن مستوى التفكير الخلقي ومستوى الوجود النفسي الممتلئ ومستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الطلبة الذكور والإناث متوسط، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى التفكير الخلقي والوجود النفسي الممتلئ.

4- **دراسة بني مصطفى ومقالده (2013):** كان هدف الدراسة هو معرفة مستوى الحكم الأخلاقي ومستوى التفاؤل والتشاؤم والتعرف على العلاقة بين الحكم الأخلاقي والتفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك، والفروق ذات الدلالة الإحصائية التي يمكن أن تعزى إلى كل من: الجنس، والتخصص في مستويات الحكم الأخلاقي والتفاؤل والتشاؤم. تكونت عينة الدراسة من (500) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك، تم اختيارهم في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي: 2012-2013، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الحكم الأخلاقي للراشدين والمعد من قبل "**عبد الفتاح**" (2001)، كما تم تطوير مقياس التفاؤل والتشاؤم من قبل الباحثين لأغراض هذه الدراسة،

أظهرت النتائج أن مستوى الحكم الأخلاقي جاء بدرجة متوسطة لدى الطلبة، وفي المرحلة الرابعة (وهي مرحلة التمسك الصارم بالقوانين والأنظمة) من مراحل الحكم الأخلاقي الستة عند "**كوهلبرج**" **(Kohlberg)**، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين الحكم الأخلاقي والتفاؤل والتشاؤم على الدرجة الكلية للمقياس، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الحكم الأخلاقي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

5- دراسة الصقر(2005): جرت هذهِ الدراسة في جامعة اليرموك وكانت تهدف لمعرفة مستوى متغيري النمو الأخلاقي والكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك والعلاقة بينهما، ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الطلاب والطالبات في مستوى المتغيرين النمو الأخلاقي والكفاءة الذاتية المدركة. تكونت عينة الدراسة من (654) طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. استعمل الباحث مقياس **(ريست)** المعرب **(Defining Issues Test)** لقياس النمو الأخلاقي، وقام ببناء مقياس لقياس الكفاءة الذاتية المُدركة، وبعد التحقق من صدق وثبات المقياسين طبق الباحث المقياسين على عينة البحث، وقد توصل إلى النتائج الآتية:

1- إن غالبية الطلبة كانوا يتمتعون بالمستوى الثاني من النمو الأخلاقي وهو(التمسك بالعُرف والقانون).

2- توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مستوى النمو الأخلاقي ولصالح الطالبات

3- توجد علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين مستوى النمو الأخلاقي والكفاءة الذاتية المدركة (**العصماني،2013: 71**).

دراسة مينيفي ودورور (Menevi & Doruer 2012): بحثت هذه الدراسة في النمو الأخلاقي لطلاب جامعة كونتيكست بقبرص **(North Cyprus Con-text)**. وهدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كان هناك ارتباط بين النمو الأخلاقي ومستويات تحقيق الذات،

حيث تم توزيع النسخة التركية من اختبار تحديد القضايا الأخلاقية (DIT) التي أعدها "**أكويون**" **(Akkoyun, 1987)** على أفراد العينة والاستبيان الذاتي الذي أعده "**كوزغن**" **(Kuzgun, 1973)**، وبينت نتائج الدراسة أن الطلاب ذوو المستوى الأعلى من تحقيق الذات حققوا نتائج أفضل في الحكم الأخلاقي

www.ejer.com.tr/?git=22&kategori=97&makale=820

التعقيب على المجموعة الأولى المتعلقة بالدراسات السابقة للنمو الأخلاقي وعلاقته بمتغيرات علم النفس الإيجابي:

- تشابهت الدراسة الحالية مع ما تم ذكره في الدراسات السابقة في العديد من النقاط كما اختلفت معها في نقاط أخرى، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (01)

النمو الأخلاقي وعلاقته بمتغيرات علم النفس الإيجابي:

النقاط	أوجه التشابه	أوجه الاختلاف
المتغيرات	النمو الأخلاقي وعلاقته بمتغيرات تندرج ضمن علم النفس الإيجابي	- المتغيرات الديموغرافية - جودة الحياة الأسرية في دراسة حمزة (2013) - القيم الخلقية في دراسة طنطاوي (2014) - إضافة متغير المناخ التنظيمي في دراسة الشرافي (2013)
العينة	جلها طلبة الجامعة	دراسة حمزة 2013 تتضمن طلبة الثانوية
المنهج	كلها استخدمت المنهج الوصفي	/
الأدوات	دراسة صقر 2005 ودراسة دورور 2012 استخدما اختبار DIT	تنوعت المقاييس بين مقياس "**قبس**" مثل دراسة حمزة 2013 ومقياس عبد الفتاح 2001 في دراسة بني مصطفى والمقالدة 2013

ب- دراسات حول النمو الأخلاقي وعلاقته بمتغيرات أخرى:

1- دراسة بوحمامة (1989): دراسة هدفت إلى الكشف عن أنماط الأحكام الأخلاقية وعلاقتها بمتغير الجنس لدى عينة من طلاب وطالبات معهد علم النفس بجامعة وهران (ن=

100، 50 طالبة و50 طالبا)، تراوحت أعمارهم بين (19-24)، وقد قام الباحث بتطبيق اختبار تحديد القضايا (D.I.T) من إعداد "**رست**" (**Rest**). وأظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة يستخدمون المرحلة الرابعة من مراحل النمو الخلقي التي وضعها "**كوهلبرج**" (**Kohlberg**) أكثر من غيرها، واتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في أنماط أحكامهم الأخلاقية لصالح الإناث.

2- دراسة جراح (1993): هدفت هذه الدراسة إلى تقصي العلاقة بين الحكم الخلقي ومفهوم الذات، وإلى الكشف عن الآثار المحتملة لكل من الجنس وثقافة الوالدين ومكان الإقامة والمستوى الدراسي لدى طلبة جامعة اليرموك، وقام الباحث بتطبيق اختبار تحديد القضايا من إعداد "**ريست**" الذي ترجمه "**الخطيب**" (**1988**) ليلائم البيئة الأردنية واختبار **بيرس- هارس** المترجم من قبل "**الداوود**" (**1982**) ليلائم البيئة الأردنية في وقت واحد على عينة مكونة من (412) طالبا موزعين بواقع (242) ذكور (170) إناث، وقد أظهرت النتائج ما يلي:

1- الغالبية العظمى من طلبة اليرموك جاؤوا في المرحلة الرابعة (مرحلة التوجه نحو القانون والنظام).

2- لا توجد علاقة بين الحكم الأخلاقي ومفهوم الذات.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات طلبة الجامعة في مستوى النمو الأخلاقي تعزى لمتغيرات البحث (الجنس، المستوى الدراسي، مكان الإقامة، ثقافة الوالدين).

2-دراسة بوس (Judith Boss 1994): هذه الدراسة صممت لاختبار تأثير عمل خدمة المجتمع على النمو الأخلاقي لدى طلبة الجامعة، حيث افترضت أن عمل الخدمة المجتمعية جنبا إلى جنب مع مناقشة القضايا الأخلاقية ذات الصلة هو وسيلة فعالة لنقل الطلاب إلى المستوى ما بعد التقليدي حسب نظرية "**كوهلبرج**"، وتم قياس مستوى النمو الأخلاقي لدى الطلبة باختبار تحديد القضايا (**DIT**) لصاحبه "**ريست**" (**Rest**)، وقد أيدت نتائج الدراسة الفرضية. حيث أنه في الاختبار البعدي حقق الطلاب في

المجموعة التجريبية نتائج أعلى بكثير على اختبار (DIT) من تلك الموجودة في المجموعة الضابطة، وقد كانت نسبة مشاركة الطلبة في مناقشات القضايا الأخلاقية والمعضلات مرتبطة ارتباطا إيجابيا في المجموعة التجريبية مع درجة الاختبار البعدي للطالب، وكان الارتباط في المجموعتين أعلى بالنسبة للطالبات، كما كان لعمل خدمة المجتمع تأثير أكبر على التطور الأخلاقي للذكور

4- دراسة مشرف (2009): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، وكذلك إلى الكشف عن العلاقة بينهما والفروق في كل منهما التي تعزى لمتغيرات (الجنس والمستوى الدراسي، والكلية، مستوى تعليم لوالدين، ومستوى الأسرة الاقتصادي، وحجم الأسرة)، وللإجابة على تساؤلات هذه الدراسة قامت الباحثة باستخدام مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين (2001)، من إعداد "**عبد الفتاح**"، وبإعداد استبانة المسؤولية الاجتماعية للمرحلة الجامعية. وقد بلغ حجم العينة (600) طالباً وطالبة، أظهرت نتائج هذه الدراسة أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة يقع في المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي الستة لكوهلبرج، كما أظهرت النتائج أن طلبة الجامعة الإسلامية بغزة لديهم مستوى مرتفع من المسؤولية الاجتماعية. وأشارت نتائج الدراسة كذلك إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة بين مستوى التفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة في مستوى التفكير الأخلاقي بين الذكور والإناث ولصالح الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة بين الكليات العلمية والكليات الأدبية ولصالح الكليات الأدبية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة في مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير المستوى الدراسي أو متغير حجم الأسرة، أو متغير مستوى تعليم الأب والأم، أو متغير المنطقة السكنية أو متغير المستوى الاقتصادي للأسرة.

5- دراسة الشعيبي وأخرون (Al-Shuaibi et all 2013): كان الغرض من هذه الدراسة هو دراسة العلاقة بين كل من الدافع للإنجاز الأكاديمي والنمو الأخلاقي والدعم الاجتماعي المدرك والضيق النفسي بين طلاب الجامعات الملتحقين في المدارس الإنسانية في الأردن. وتكونت العينة من(241) طالبا جامعيا، وطبق الباحثون استبيانا ذاتيا لجمع البيانات فيما يتعلق بالنمو الأخلاقي، الدافع للإنجاز الأكاديمي، تصور الإجهاد والدعم الاجتماعي المدرك. كان مستوى النمو الأخلاقي لدى الطلبة منخفضا، ومستوى منخفض إلى معتدل من الدافع للانجاز الأكاديمي، ومستوى معتدل من الدعم الاجتماعي المدرك من الأسرة والأصدقاء، ومستوى معتدل من الإجهاد، لم يكن هناك فرق معنوي في النمو الأخلاقي لدى الطلاب فيما يتعلق بالسن والجنس، في الأخير استنتج الباحثون أن النمو الأخلاقي له علاقة إيجابية مع الدافع للانجاز الأكاديمي وعلاقة سلبية مع الإجهاد.

تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بالنمو الأخلاقي وعلاقته بمتغيرات أخرى:

- تشابهت الدراسة الحالية أيضا مع ما تم ذكره في الدراسات السابقة في العديد من النقاط، كما اختلفت معها في نقاط أخرى والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (02)

النمو الأخلاقي وعلاقته بمتغيرات أخرى

النقاط	أوجه التشابه	أوجه الاختلاف
المتغيرات	المتغيرات الديمغرافية (النوع)	النمو الأخلاقي وعلاقته بمتغيرات متنوعة
العينة	كلها طلبة الجامعة	/
المنهج	أغلبها استخدمت المنهج الوصفي	دراسة **بوس (1994)** استخدمت المنهج شبه التجريبي
الأدوات	أغلبها استخدمت اختبار تحديد القضايا DIT	دراسة مشرف (2009) استخدمت مقياس عبد الفتاح (2001)، كما استخدم الشعيبي والهوراني (2013) استبيانا ذاتيا

ج- دراسات حول جودة الحياة وعلاقتها بمتغيرات أخرى:

1- دراسة تيلوين وآخرون (Tiliouine, Cummins and Davern 2004): قام "**تيلوين**" وزملاؤه بدراسة حول قياس مستوى جودة الحياة في الدول النامية واتخذوا الجزائر نموذجا، وذلك من خلال قياس مستوى جودة الحياة في علاقته بعدة متغيرات أخرى (كالسن، الجنس، المستوى التعليمي، الحالة الاجتماعية، عدد الأطفال ومستوى الدخل)، ومقارنتها بمستوى جودة الحياة في دول متقدمة مثل هونغ كونغ وأستراليا، وقام الباحثون بتطبيق استبيان على 1417 مبحوث وكانت النتائج كالتالي:

1- وجود فروق في مستوى جودة الحياة لصالح الإناث.

2- لا توجد فروق في مستوى جودة الحياة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

3- لا توجد فروق في مستوى جودة الحياة تعزى لمتغير عدد الطفال.

4- لا توجد فروق في مستوى جودة الحياة تعزى لمتغير مستوى الدخل

2- دراسة كاظم والبهادلي (2006): استهدفت الدراسة معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في كل من سلطنة عمان والجماهيرية الليبية ودور متغير البلد (ليبيا، عمان)، والنوع (ذكر، أنثى)، والتخصص (إنساني، علمي) في جودة الحياة التي تم قياسها بمقياس ذو ستة أبعاد، وطبيعة العلاقة بين أبعاد جودة الحياة وكل من دخل الأسرة والمعدل التراكمي. ولتحقيق ذلك طُبّق مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة منسي وكاظم، (2006) على 400 طالباً وطالبة (182 من ليبيا، و218 من عمان). وقد أشارت النتائج بشكل عام إلى أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعا في بعدين من أبعاد الجودة هما: جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم والدراسة، ومتوسط في بعدين، هما: جودة الصحة العامة، وجودة شغل وقت الفراغ، ومنخفض في بُعدين أيضاً هما: جودة الصحة النفسية وجودة الجانب العاطفي. كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائياً في متغير البلد، والنوع، وفي التفاعل الثنائي بين النوع والتخصص، وفي التفاعل الثلاثي بين البلد والنوع والتخصص على جودة الحياة، حيث كان الطلبة الليبيون أعلى في جودة الصحة العامة،

وجودة العواطف، في حين كان الطلبة العُمانيون أعلى في جودة شغل وقت الفراغ وإدارته، وأما في متغير النوع فقد كان الذكور أعلى في جودة الصحة العامة، وجودة العواطف، وجودة شغل وقت الفراغ وإدارته. أما العلاقة بين دخل الأسرة والمعدل التراكمي وأبعاد جودة الحياة، فقد كانت غير دالة مع الدخل، ودالة مع المعدل التراكمي في بُعدين، هما: جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة شغل وقت الفراغ وإدارته.

3- **دراسة حنفي وعبد الباقي (2010):** تناولت الباحثتان في هذه الدراسة فعالية الذّات المدركة لدى طلبة الجامعة وتأثيرها على جودة الحياة لديهم، وتكونت العينة من (202) من طلبة جامعة الإسكندرية، وقد تم تطبيق مقياس فعالية الذات ومقياس جودة الحياة وهما من إعداد الباحثتين، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

1- وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين فعالية الذات وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة.

2- وجود فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

3-يمكن التنبؤ بدلالة إحصائية بجودة الحياة من فعالية الذات لدى طلبة الجامعة.

4- دارسة إسماعيل (2011): هدفت الدارسة إلى التعرف على مستوى جودة الحياة، والانتماء والقبول الاجتماعيين لدى الطلبة، والتعرف على الفروق في مستوى جودة الحياة، والانتماء والقبول الاجتماعيين لدى عينة من طلبة الجامعة والتي تعزى لمتغيرات الجنس، والفرع العلمي، والمرحلة الدراسية، ومستوى المعيشة ومصدر الدخل، ومكان الإقامة، وهل يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال الانتماء والقبول الاجتماعيين، تكونت العينة من (430) طالبا وطالبة من الجامعة في الكليات العلمية والإنسانية، استخدم مقياس جودة الحياة، ومقياس الانتماء الاجتماعي ومقياس القبول الاجتماعي. أظهرت النتائج ارتفاع مستوى جودة الحياة، والانتماء والقبول الاجتماعيين، وأظهرت أيضا أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين جودة الحياة والانتماء الاجتماعي، كما توجد أيضا علاقة ارتباطية موجبة بين جودة الحياة والقبول الاجتماعي، وبالنسبة للفروق حسب المتغيرات الثقافية

والديموغرافية والاجتماعية، أظهرت النتائج عدم وجود فروق حسب الجنس، الكلية، وسكن الطالب، في حين أظهرت فروقاً في جودة الحياة حسب مستوى المعيشة لصالح الذين أكدوا مستوى معيشة (متوسط- جيد- جيد جدا)، كما أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال الانتماء الاجتماعي، والقبول الاجتماعي، حيث يمكن من خلال الانتماء والقبول الاجتماعيين التنبؤ بجودة الحياة بنسبة 62%.

5- دراسة حيدري وآخرون (Heidari et all 2013): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على جودة الحياة لدى طلاب الطب في جامعة طهران للعلوم الطبية على مختلف المستويات التعليمية، وتحديد أهم العوامل المتعلقة بهذه الجودة. تم اختيار عينة من (242) طالباً بشكل عشوائي، في ثلاثة مستويات تعليمية. تم قياس جودة الحياة بمقياس جودة الحياة الصيغة المختصرة **WHOQOL-BREF**. وحصل الطلاب على درجة عالية في مجال الصحة النفسية والبيئية، ودرجة منخفضة في مجالي الصحة البدنية والعلاقات الاجتماعية. كما أن المستوى التعليمي للطلاب زاد من جودة حياتهم. وفي مجال العلاقات الاجتماعية، كان لدى الطالبات حالة أفضل عموما مقارنة بالذكور، وقد أدى وضع الزواج إلى تحسين مستوى الطلاب في جودة الحياة.

6- دراسة بوبعاية (2016): كان هدف الدراسة التعرف على أبعاد جودة الحياة الأكثر شيوعا لدى عينة من الشباب الجامعي، تم تطبيق الدراسة على عينة قصدية قوامها 100 من الطلبة الجامعيين بجامعة المسيلة، وطبقت الباحثة مقياس جودة الحياة للطلبة لمنسي وكاظم (2006)، وأسفرت النتائج عن التالي:

أكثر أبعاد جودة الحياة شيوعا هي حسب الترتيب (جودة الحياة الأسرية والاجتماعية- جودة الصحة النفسية - جودة التعليم والدراسة - جودة العواطف - جودة الصحة العامة - جودة شغل الوقت).

7- دراسة تواتي وآخرون (2018): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى جودة الحياة لدى الطالب الجامعي في اختصاص علم النفس، ولهذا الغرض تم استخدام مقياس جودة الحياة المعّد من طرف تواتي وبشلاغم (2015)، حيث تمت الدراسة على عينة قوامها(211) طالباً وطالبة من اختصاص علم النفس من الجامعات الجزائرية (مستغانم، تلمسان، باتنة، قسنطينة) تم اختيارهم بطريقة عشوائية. استخدم الباحثون المنهج الوصفي، كما أنه بعد جمع النتائج وتحليلها توصلت الدراسة إلى أن مستوى جودة الحياة عند طلبة علم النفس مرتفع في ستة محاور وهي (جودة الصحة العامة، جودة الحياة الأسرية، الجودة الحياة الأكاديمية، السعادة الشخصية، الرضا عن الحياة، جودة الصحة النفسية)، مستوى متوسط في محور واحد وهو جودة الحياة الاجتماعية.

8- دراسة لونيس (2018): سعت هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن مستوى جودة الحياة بأبعادها المختلفة كما يدركها الطالب الجامعي في ضوء بعض المتغيرات (الجنس والتخصص الدراسي)، وتم الاعتماد على مقياس جودة الحياة لدى الطلبة من إعداد منسي وكاظم (2006)، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات خلصت النتائج إلى أن مستوى جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة كان مرتفعا، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس على جميع أبعاد جودة الحياة باستثناء بعد جودة الدراسة والتعليم وكان الفرق لصالح الإناث. كما أفرزت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التخصص الدراسي على جميع أبعاد جودة الحياة باستثناء بعد جودة شغل الوقت وإدارته وكان الفرق لصالح التخصص الاجتماعي.

تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بجودة الحياة وعلاقته بمتغيرات أخرى :

- تشابهت الدراسة الحالية أيضا مع ما تم ذكره في الدراسات السابقة في العديد من النقاط، كما اختلفت معها في نقاط أخرى والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (03)

جودة الحياة وعلاقتها بمتغيرات أخرى

النقاط	أوجه التشابه	أوجه الاختلاف
المتغيرات	المتغيرات الديمغرافية (النوع والحالة الاجتماعية كما في دراسة تيلوين وآخرون (2004) وحيدري (2013)	جودة الحياة وعلاقتها بمتغيرات متنوعة
العينة	جلهم اتخذوا من طلبة الجامعة عينة للبحث	دراسة تيلوين وآخرون (2004) تكونت العينة من عدة فئات ومنهم طلبة الجامعة
المنهج	أغلبها استخدمت المنهج الوصفي. تشابهت مع دراسة إسماعيل (2011) في البحث عن امكانية التنبؤ بمستوى جودة الحياة من خلال متغيرات أخرى	دراسة تيلوين وآخرون (2004) استخدم فيها المقارنة
الأدوات	دراسة كاظم والبهادلي (2006)، دراسة بوبعاية (2016) ودراسة لونيس (2018) كلهم استخدموا مقياس جودة الحياة للطلبة إعداد منسي وكاظم (2006)	تنوعت المقاييس حسب هدف كل بحث

8- التعقيب على الدراسات السابقة:

1- تتشابه الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في المنهج المتبع، حيث اتبعت معظم الدراسات السابقة المعروضة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، وكذلك الدراسة الحالية، تلتزم بإتباع هذا المنهج للوصول إلى نتائجها والإجابة عن مجموعة التساؤلات التي تم طرحها في مشكلة الدراسة، إلا أنه توجد دراسات اختلفت عن الدراسة الحالية في المنهج مثل دراسة

"**بوس**" (**Boss 1994**) استخدمت المنهج شبه التجريبي ودراسة "**تيلوين وآخرون**" (**2004**) و"**الشرافي**" (**2013**) استخدموا فيها المقارنة.

2- تتشابه الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات في سعيها نحو تحديد مستوى التفكير الخلقي وكذا تحديد مستوى جودة الحياة.

3- كذلك تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين النمو الخلقي وبعض المتغيرات في علم النفس الإيجابي كدراسة "**الصقر**" (**2005**) و"**مينيفي ودورور**" (**Menevi & Doruer 2012**) و"**حمزة**" (**2013**) و"**بني مصطفى**" **والمقالدة**" (**2013**) و "**طنطاوي**" (**2014**) و "**مقدادي**" (**2015**).

4- اتفقت الدراسة الحالية مع كل الدراسات السابقة في عينة الدراسة، وهي فئة طلاب المرحلة الجامعية، إلا دراسة "**حمزة**" (**2013**) التي كانت على عينة من الأحداث الجانحين وغير الجانحين، ودراسة "**تيلوين وآخرون**" (**2004**) التي تنوعت عينة بحثه بين طلبة الجامعة وفئات أخرى من المجتمع.

5- اتفقت الدراسة الحالية مع الكثير من الدراسات المتعلقة بالنمو الأخلاقي من حيث المقياس المستخدم وهو اختبار تحديد القضايا (DIT)، إلا في دراسة "**حمزة**" (**2013**) التي استخدمت مقياس "**قيبس**"، ومقياس **عبد الفتاح** (**2001**) في دراسة "**مشرف**" (**2009**)، و"**بني مصطفى**" و"**المقالدة**" (**2013**)، وبالنسبة لمتغير جودة الحياة فقد اتفقت الدراسة الحالة مع دراسة "**كاظم**" و"**البهادلي**" (**2006**) و"**بوبعاية**" (**2016**) و"**لونيس**" (**2018**) حيث تم استخدم مقياس "**منسي وكاظم**" (**2006**)، وتنوعت المقاييس في الدراسات المتبقية حسب هدف كل دراسة.

6- كم اتفقت هذه الدراسة من حيث المتغيرات الوسيطية مع جل الدراسات السابقة التي أدرجت متغير النوع في بحوثها، ودراسة "**تيلوين**" **وآخرون**" (**2004**) و"**حيدري**" (**2013**) الذين أضافوا أيضا الحالة الاجتماعية، إلا أنه على حد علم الطالبة لم يتم التطرق إلى

الاهتمامات المهنية، هناك دراسات أدرجت الدخل الشهري كأحد المتغيرات في علاقتها بجودة الحياة، إلا أن الدراسة الحالية أرادت الطالبة من خلالها التعرف على العلاقة بين جودة الحياة والاهتمامات المهنية بغض النظر عن الدخل الشهري.

7- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في سعيها نحو التعرف على العلاقة بين النمو الخلقي وجودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة الأغواط، وإمكانية التنبؤ بمستوى جودة الحياة من خلال مستوى النمو الأخلاقي، وهو ما لم تتناوله أي من الدراسات السابقة

9- الاستفادة من الدراسات السابقة:

استَفادت هذه الدراسة من عدة نقاط من الدراسات السابقة نذكر منها:

- استفادتها من الإطار النظري للمتغيرين.
- التعرف على أدوات القياس المناسبة للمتغيرين واختيار الأنسب منها.
- اختيار المنهج المناسب للدراسة.
- التعرف أكثر على جوانب المتغيرين المدروسين (النمو الأخلاقي وجودة الحياة).
- التعرف أكثر على خصائص الفئة المدروسة والتي هي فئة طلاب الجامعة.

الفصل الثاني: النمو الأخلاقي

تمهيد

1- تحديد المصطلحات

2- مفاهيم مرتبطة بالنمو الأخلاقي

3- النظريات المفسرة للنمو الأخلاقي

1.3- نظرية التحليل النفسي

2.3- نظرية التعلم الاجتماعي

3.3- نظرية النمو المعرفي

1.3.3- نظرية بياجيه في النمو الأخلاقي

2.3.3- نظرية كوهلبرج في النمو الأخلاقي

3.3.3- اسهامات جيمس ريست في النمو الأخلاقي

4- مقارنة موجزة بين النظريات

5- العوامل المساعدة على النمو الأخلاقي

1.5- العوامل الشخصية

2.5- العوامل البيئية

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر النمو الخلقي من الجوانب المهمة في الشخصية، والسؤال الذي يشغل بال علماء النفس ويُطرح كل يوم ويناقش هو: كيف نتعلم المبادئ الأخلاقية؟ وفي أي مرحلة عمرية نبدأ التعلم..؟ ومتى نصبح قادرين على اتخاذ القرارات والأحكام الأخلاقية على الأمور والمشاكل..؟ وما هو عمر النضج الأخلاقي الذي يعي فيه الفرد أهمية القرارات الأخلاقية التي يتخذها حول الأمور والمشاكل التي تواجهه؟ **(Barnyard, Grayson, 1996: 233 - 235)**

قام بعض علماء النفس بالإجابة على هذه الأسئلة وتفسيرها في ضوء النواحي النفسية وإمكانية تصور المبادئ الأخلاقية باعتبارها عناصر في الشخصية، فالجانب الخلقي من بنية الشخصية يخضع لعملية نمو كبقية الجوانب الأخرى للشخصية، وقوام هذه العملية مدى تشرب الطفل ومسايرته للنظام الخلقي للجماعة التي نشأ فيها **(عادل، 1991: 24)**.

فظهرت العديد من النظريات للإجابة عن تلك الأسئلة، والتي اختلفت فيما بينها في تفسير عمليات النمو الخلقي والعوامل المؤثرة في هذا النمو، إذ تضمن النمو الخلقي ثلاث أبعاد هي: السلوك الملاحظ، مشاعر الذنب، الحكم الخلقي، ولقد تعاملت النظريات والأبحاث مع هذه الأبعاد تعاملاً مستقلاً، فمن حيث السلوك الملاحظ يركز أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي "**باندورا**" و"**ولتر**" **(1963)** على السلوك الظاهري والوسط الذي يؤثر في السلوك، من خلال عمليات الملاحظة والتقليد والتعزيز، بينما يرى علماء التحليل النفسي "**فرويد**" أن التركيز يتم على عملية تنمية الضمير والشعور بالذنب، المتمثل في سلوك نقد الذات وعقابها، المصاحب للقلق الناجم عن خرق قاعدة أخلاقية أو معيار اجتماعي، في حين يركز علماء النفس المعرفيون على إيجاد التوازن بين التركيبات المعرفية الداخلة في إصدار الأحكام الخلقية، وعلى مدى استيعاب الطفل داخلياً للمعيار الخلقي، ومدى قدرته على تبرير هذا المعيار لنفسه وللآخرين **(أبو حطب، 2008: 129- 130)**.

1- تحديد المصطلحات:

- **تعريف النمو الأخلاقي:** يعبر عن التغيرات النوعية التي تطرأ على الأحكام الخلقية للفرد أثناء فترة نموه، وهو نمو الضمير والتعبير عنه، أو بعبارة أخرى يدل النمو الأخلاقي على مدى اتفاق سلوك الفرد مع معايير الجماعة التي تنتمي إليها **(عبد المعطي وقناوي، 2001: 371-373)**.

وفيما يلي بعض التعريفات للنمو الأخلاقي لرواد التنظير في هذا المجال:

- ✓ **تعريف بياجيه (1932):** يرى بياجيه أن النمو الخلقي يسير من التلقائية إلى الوعي وهو ما يعني انتقال الطفل من المستوى الأقل نضجاً إلى المستوى الأعلى نضجاً **(بياجيه، 1956: 137-154)**.
- ✓ يرى "**كوهلبرج**" **(1968)** أن النمو الخلقي خطوة أساسية في بناء الحكم الخلقي على أسس العدل القائم على تحقيق المساواة بين الأفراد الذين يتفاعلون معا، حيث يندرج الفرد في تتابع من خلال ثلاث مستويات بحيث لا يصل الفرد إلى المستوى الأعلى إلا بعد تجازوه للتعقل الأخلاقي للمستوى السابق **(السقا، 2001: 18)**.
- ✓ **تعريف "ريست" (1979):** يعرفه بأنه عملية اتخاذ قرار يتعلق بالسلوك القائم بين الأشخاص في موقف يشتمل على صراع أساسي بين القيم، أي هو البناء العقلي الأساسي الذي بواسطته يدرك الأفراد الحقوق والواجبات والمسؤوليات ويتخذون القرارات الصائبة حولها **(Rest, 1976: 76)**.
- ✓ **تعريف "هوفمان"(1980):** هو مجموعة من التغيرات النوعية التي تطرأ على مراحل التفكير الخلقي أثناء فترة نمو الفرد **(Hoffman,1980: 295)**.

وقد تبنت الطالبة التعريف النظري للنمو الأخلاقي لـ "**ريست**" **(Rest)** وذلك لاعتمادها في قياس هذا المتغير على الأداة التي وضعها هذا الباحث وعلى الإطار النظري لـ "**كوهلبرج**" **(Kohlberg)** الذي تبناه "**ريست**".

✓ **إجرائيـــــا:** النمو الأخلاقي هو ما يقيسه اختبار تحديد القضايا الأخلاقية **(DIT)** لـ"**جيمس ريست**" ويعبر عنه بالدرجة (P) التي يتحصل عليها المفحوص وتعتبر مؤشرا للنمو الأخلاقي.

2- المفاهيم المرتبطة بالنمو الأخلاقي:

أشارت "**حجازي**" **(2000)** في دراستها إلى أن الباحثين في مجال الدراسات النفسية والاجتماعية يستخدمون مفهوم النمو الخلقي باستخدامين: استخدام عام وخاص، فترى أن الاستخدام العام يتناول النمو الخلقي بجوانبه الثلاثة: الحكم، المشاعر، السلوك، كجزء من نمو الفرد العام خلال فترة زمنية للتوصل إلى النضج الخلقي، أما الاستخدام الخاص، فيهتم بالجانب الحكمي في النمو الخلقي الذي يعتمد على التفكير والاختيار والحكم. كما أشارت إلى أن هذين المفهومين غير متناقضين وإنما الاستخدام الثاني للمفهوم عبارة عن تحديد وتخصيص لجانب واحد من جوانب النمو الخلقي، وهو الجانب الحكمي والذي يمكن تناوله في دراسة واحدة، عكس المفهوم العام الذي يصعب معه تناول كل أبعاده في دراسة واحدة **(حجازي، 2000: 65)**.

أ. مفهوم التفكير الخلقي: يرى "**كوهلبرج**" أن التفكير الخلقي عملية يصل الناس عن طريقها إلى القرارات الخلقية، ويتصرفون على أساس هذه القرارات **(جنيدي، 2003: 12)**.

وبمعنى آخر، يمثل التفكير الخلقي نوعاً من التفكير الاستدلالي والمنطقي، الذي يتعلق بالتقييم الخلقي للأشياء والأحداث، ويسبق الحكم الخلقي ويؤدي إليه، بل يعتبر العامل الحيوي في الحكم لعلاقته بالبني المعرفية للفرد، والتي تعتبر شرطاً ضرورياً للحكم الخلقي **(عبد السلام 2012: 29)**

ب. مفهوم الحكم الخلقي: يعرفه "**بياجيه**" بأنه الحكم الذي يختص بما إذا كان العمل صحيحاً أو خاطئاً، ويعد الحكم الخلقي أحد عوامل النمو ووظائفه **(بياجيه، 1956: 23)**.

حدد "**كوهلبرج**" **(1984)** الحكم الخلقي بأنه كل ما يتعلق بالصواب والخطأ في الأفعال والأقوال ويصدر الحكم عن دافع تفكير خلقي، ويتغير هذا الحكم من مرحلة نمائية إلى أخرى وفقاً

لتصور الفرد للصواب والخطأ الذي ينشأ عن تغيير في الأسباب والمبررات التي يقدمها الفرد لامتثاله للصواب ومناصرته، والتي ترتبط بتغيير نمط التفكير من مرحلة نمائية إلى أخرى **(جنيدي، 2003: 7)**.

كما عرفه بأنه التحولات التي تحدث في بيئة الفرد الفكرية، ويشمل جانبين: الأول تقويمي (Evaluative) وهو الحكم على نمو الفرد من خلال أفعاله الصائبة أو الخاطئة. والثاني: وصفي (Descriptive) وهو وصف تطور الفرد من خلال مواجهته لمشاكل خلقية أثناء مراحل نموه **(Kohlberg, 1975: 583)**.

يعرف "**طه والحاروني**" **(2000)** الحكم الخلقي بأنه " القرار الذي يتخذه الفرد حيال موقف أو مشكلة خلقية معتمداً على الاستدلال استناداً إلى المعايير الأخلاقية، ويرى أنه التصرف الصائب والصحيح الذي يجب إتباعه في حل الموقف المشكل أو المعضلة الخلقية، ويعد الحكم الخلقي تالياً لعملية التفكير الخلقي ومترتباً عليها **(الحاروني، 2000: 180)**.

ومن ثمَّ فإن الحكم الخلقي: هو القرار الذي يصل إليه الفرد بعد تفكير عميق شاملاً عدة اعتبارات ضمنية، فالحكم الخلقي عادة ما يُبرر أو يُؤسس على أسباب لا تقتصر على نواتج الفعل في موقف معين، بل يعتبرها من يقوم بها موضوعية، لأنها تميل إلى أن يتفق عليها الناس بغض النظر عن الفروق في الشخصية والميول **(عبد السلام، 2012: 30)**.

- ✓ ومما سبق يمكن القول أن النظرية المعرفية تعتمد على الحكم الأخلاقي للتعريف بالنمو الأخلاقي، لأن الحكم الأخلاقي يعتبر مؤشر ووظيفة في آن واحد للنمو الأخلاقي، إذا لا يمكن قياس النمو الأخلاقي حسب النظرية المعرفية إلا من خلال قياس مدى تطور الحكم الأخلاقي كما أن الحكم الأخلاقي يعتبر وظيفة فمن خلاله يمكن الحكم على مدى صواب أو خطأ أفعال الفرد.

ج. مفهوم السلوك الخلقي: يرى "**كوهلبرج**" (كما يذكر **سعدون 2008**) أن السلوك الخلقي هو السلوك النابع عن القرارات الأخلاقية التي يحددها مستوى تفكير خلقي عالٍ، وأن الأنماط

السلوكية مثل الكذب والغش تكون غير أخلاقية، لأنها تعبر عن مستوى منخفض من التفكير الخلقي **(عبد السلام، 2012: 30)**.

يعرف السلوك الخلقي بأنه كل ما يتصل بالأخلاق والصواب والخطأ والخير والشر طبقاً للسنن الأخلاقية السائدة، وتسمى أحياناً الآداب العامة ويراد بها بعض القواعد التي تقضى الأخلاق القويمة لانتهاجها ولا يجوز الخروج عليها **(البدوي، 1982: 274)**.

بذلك يمكن الإشارة إلى السلوك الخلقي بأنه ناتج عن الحكم الخلقي، الذي يعتبر خلاصة التفكير الذي يحاول الفرد من خلاله تحقيق المواءمة بين القوانين والمعايير المفروضة وبين متطلبات الحياة حتى يصل إلى مرحلة الاتزان النفسي **(عبد السلام، مرجع سابق: 30)**.

د. مفهوم النضج الخلقي: يري "**كوهلبرج**" **(1968)** أن النضج الخلقي يعني وصول الفرد إلى درجة عالية من تأسيس مفاهيم الحكم الخلقي والاختيار الخلقي على مبادئ العدالة نقلاً عن **(الشافعي، 1993: 16)**.

فضلاً عن ذلك، يقصد بالنضج الخلقي به مدى اكتمال تمثل الفرد أو تشربه لما يسود مجتمعه ومواطنيه من قيم وعادات وتقاليد، بحيث يتخذ الفرد من هذه القيم والعادات والتقاليد إطاراً مرجعيا يحتكم إليه فيما يصدر عنه من أفعال وتصرفات، وفي تقييمه الشخصي لأفعاله وتصرفات الآخرين **(كوهلبرج، 1984: 1)**.

هـ. مفهوم المشاعر الأخلاقية: كما سبق الذكر أن النمو الأخلاقي يضم ثلاث جوانب هي المشاعر والحكم والسلوك، إلا أن كلاً من" **بياجيه**" و"**«كوهلبرج»**" اهتما بالتفكير الأخلاقي في عملية النمو الأخلاقي، وأما مجال المشاعر التي تلي السلوك الأخلاقي، فقد اهتمت به مدرسة التحليل النفسي التي ركزت على مشاعر الذنب، بينما الدراسات الحديثة ركزت على التعاطف أو المشاعر الايجابية للسلوك الأخلاقي أكثر من تركيزها على المشاعر السلبية **(مشرف، 2009: 4-63)**.

ويؤكد "**برينز**" **(Prinz,2006)** أن العواطف ضرورية للأحكام الخلقية، حيث أن الأحكام الخلقية تعبر عن المشاعر، وتعتمد على ردود الفعل من الداخل، وبالتالي ينتج استجابة تعتمد على الخصائص الأخلاقية لدى الفرد، مؤكدا أن العواطف تؤثر على الأحكام الخلقية، حيث أن أي خطأ من الناحية الخلقية هو مجرد وجود المشاعر السلبية، وأنها ضرورية لتنمية واكتساب القدرة على إصدار الأحكام الأخلاقية **(Prinz, 2006: 32)**

ممّا سبق يتضح أن اختلاف الباحثين في تناول هذه المفاهيم يعد اختلافاً من حيث الشكل فهذه المفاهيم تتفق مع بعض من حيث المضمون، نظراً لوجود نوعاً من التداخل فيما بينها كما أن اختلاف المسميات ناتج عن اختلاف النظريات التي انطلقت منها هذه الدراسات، بالإضافة إلى تعدد العوامل المؤثرة في هذا الجانب، فعند تمثيل العلاقة بين هذه المفاهيم (تفكير – حكم – سلوك – نضج – مشاعر)، يتضح أنها علاقة تتم بصورة إليه مترابطة، فالنمو الخلقي مفهوم عام يتناول النمو بجوانبه الثلاث: المشاعر والحكم والسلوك، ويترتب الحكم الخلقي عن عملية التفكير الخلقي، والذي يمكِّنه من التفاعل مع بيئته وإصدار حكمه، فيحدث بذلك السلوك الناتج عن هذا الحكم، وبازدياد خبرات الفرد وتقدمه في العمر يتولد لديه نضج خلقي **(عبد السلام 2010: 31)**.

3- النظريات المفسرة للنمو الأخلاقي:

سيتم عرض مجموعة من النظريات التي فسرت النمو الأخلاقي كل حسب وجهة نظرها وخلفيتها والأسس التي تقوم عليها، فدرسته النظرية التحليلية في إطار الجهاز النفسي خصوصا الأنا الأعلى الذي يمثل الرقيب النفسي والوازع الخلقي، ودرسته نظرية التعلم الاجتماعي على أساس التقليد والمحاكاة، فيمكن تعلم السلوك الأخلاقي عن طريق النموذج، إذ يتشكل السلوك وفقا لما يتصف به النموذج، ودرسته النظرية المعرفية بريادة "**بياجيه**" وبعده "**كوهلبرج**" وعززت في الأخير بإسهامات العالم الأمريكي "**جيمس ريست**" الذين ربطوا النمو الأخلاقي بالنمو المعرفي فكانت النظرية المعرفية من أهم النظريات التي درست النمو الأخلاقي.

إن الإطار النظري الذي تم اختياره لهذا البحث والاعتماد عليه هو النظرية المعرفية وطريقتها لدراسة النمو الأخلاقي، إلا أن المنهجية العلمية تفرض علينا تقديم عرض موجز لنظريات أخرى درست الموضوع نفسه، وفيما يلي عرض مختصر لنظريتي التحليل النفسي والتعلم الاجتماعي وطريقتهما في دراسة النمو الأخلاقي.

1.3. نظرية التحليل النفسي:

جاء عن "**فرويد**" **(Freud, 1930)** أن الأخلاق هي الامتثال للمعايير الاجتماعية وذلك من خلال عملية امتصاص هذه المعايير وإدماجها في نفس الفرد، ويتم النمو الأخلاقي عن طريق التنشئة الاجتماعية حيث تكتسب الأخلاق عندما ينمو الأنا الأعلى، فهو الأداة التي تصدر الأوامر الخلقية المشتقة من معايير الراشدين خاصة الأم والأب، فإنه يتكون أساسا خلال عملية تقمص شخصية الوالدين من حيث هما القدوة والنموذج، ويعتبر الأنا الأعلى الحارس الأخلاقي الأول للشخص وهو الأداة المسؤولة بالدرجة الأولى عن النمو الأخلاقي، ويُعَد حسب التحليل الفرويدي مركز المفاهيم والمعايير الأخلاقية **(بوحمامة، 1989: 109-110)**.

ويعتقد "**فرويد**" أن نمو شخصية الطفل يكون حصيلة تفاعل الجوانب الفطرية البيولوجية مع البيئة الاجتماعية، وقد كان أول من صور هذا التفاعل وطبيعته الصراعية، مؤكدا أثره في تكوين الشخصية ونموها وتحديد شكلها، حيث بين مقومات هذا الصراع البيولوجي الاجتماعي فيما أسماه الجهاز النفسي المتكون من ثلاثة أجزاء وهي: الهو، الأنا، الأنا الأعلى. ويعتبر أن سلوك الفرد هو محصلة تفاعل هذه الأجزاء فهي على قدر واحد من الأهمية:

أ-**الهـــو** "**Id**": هو الجانب البيولوجي الذي يحوي كل ما هو ملموس أو غريزي، ووظيفته الرئيسية خدمة الغرائز والدوافع الفطرية ومحاولة إشباعها، وهو يخضع لمبدأ اللذة والألم ولا يلتزم بالواقع أو المعايير الأخلاقية والاجتماعية أو القواعد والقوانين.

ب- الأنـا "Ego": يتكون بالتدريج من اتصال الطفل بعالمه الخارجي وواقعه الذي يحيط به والأنا يحد من طموح الهو واندفاعاته ويشبعه بقدر ما يسمح به الواقع وتسمح به الظروف التي تحيط بالفرد، فهو يحاول أن يوفق بين الدوافع والنزاعات الفطرية وبين مبدأ الواقع.

ت-الأنـا الأعلى "Super Ego": يمثل الجانب القضائي للشخصية أو الجانب الاجتماعي ينشأ وينمو من الأنا، ويمثل الرقيب النفسي، والوازع الخلقي، والمثل العليا، والكفاح نحو النضج عن طريق أساليب الوالدين والتنشئة الاجتماعية والثواب والعقاب **(معوض، 2003: 79-81)**.

وتصف النظرية التحليلية الأنا الأعلى بأنه الجانب الأخلاقي من الشخصية وينمو من خلال عملية التقمص التي يكتسب فيها الطفل معايير المجتمع ويتعلم أن يقود سلوكه في الاتجاهات التي يحددها الوالدان، وهو يذوت في الوقت ذاته هذه الاتجاهات رغبة منه في الحصول على الثواب وتجنب عقاب الوالدين **(السوداني، 2009: 32)**.

ويرى "**فرويد**" أن الطفل يكتسب القيم الخلقية في السنوات الخمس الأولى من عمره، ويتم ذلك من خلال تقمص الطفل لسلوك والده من نفس الجنس، بدافع الخوف من فقدان الحب نتيجة لممارسات الضبط والثواب والعقاب من قبل الوالدين، حيث أنه إذا ما حصل الطفل على رضا والديه على أفعاله ونال رضاهما، فإنه يتكون لديه ما يسمى الأنا المثالي الذي يتمثل في قيم الوالدين والمجتمع، أما عندما يعاقب الوالدان الطفل نتيجة قيامه بسلوك غير مرغوب فإن هذا السلوك يطور ما يسمى بالضمير وهو يمثل القيم الحاكمة التي تعطي العقاب والشعور بالذنب إذ يتكون الأنا الأعلى من جزأين حسب النظرية التحليلية: الذات المثالية **(idéal self)** والضمير، والذات المثالية هي التي تعمل على تطور المشاعر الأخلاقية لدى الطفل. وتتعلق بالمثل العلا التي يقرها الوالدان، أما الضمير فيتعلق بالمحرمات التي لا يقرها الوالدان فهو يراقب الخير والشر ويمنع الأحاسيس اللاأخلاقية الصادرة عن "الهو" من دخول منطقة الوعي لدى الأنا**(الشوارب والخوالدة، 2008: 24)**.

التعقيب على نظرية التحليل النفسي: ركزت نظرية التحليل النفسي اهتمامها على مظهر الشعور الذي ينعكس من خلال تلك المفاهيم السيكودينامية لنمو الشخصية كالأنا الأعلى والشعور بالذنب، ولم تعط أي دور للجانب المعرفي في النمو الأخلاقي بالإضافة إلى عدم وجود مقاييس موضوعية يعتمد عليها أصحاب التحليل النفسي في دراستهم لهذا الجانب، ونظرا لهذه العيوب لم توفق في جلب اهتمام الباحثين لأن مفهوما مثل الأنا الأعلى يستحيل على الباحث أن يقيسه بموضوعية **(بوحمامة، 1989: 110)**.

وعلى الرغم من أن "**فرويد**" قدم تفسيرا لكيفية استدخال المعايير الخلقية لدى الأفراد، إلا أنه عجز عن تقديم تفسير قضية تطور الأحكام الخلقية وتعقدها وطبيعة التغير فيها، كما أن نظرية "**فرويد**" لا تفسح المجال أمام تقديم أي خبرات تربوية منظمة لاستثارة النمو الخلقي اعتمادا على مفاهيمها الأساسية **(الشوارب والخوالدة، مرجع سابق: 25)**.

2.3- نظرية التعلم الاجتماعي:

وقد جاءت هذه النظرية معارضة لآراء "**فرويد**" التي تقوم على أساس الدوافع البيولوجية، حيث ركزت على أثر البيئة وعملية التعلم في نمو الفرد وفي تكوين الشخصية، والتي تتكون نتيجة إكسابه مجموعة معقدة من العادات خلال مراحل العمر، وفيما يخص كيفية النمو الأخلاقي فإن نظرية التعلم الاجتماعي هي أساساً وليدة نظرية الصفحة البيضاء، لذلك فهم يعتقدون أن الوليد ليس فاسدا أخلاقيا ولا نقيا بالفطرة بل هو طبيعة مرنة قابلة للتشكيل، وتدخل الراشدين هو العامل الحاسم في اكتسابه معايير خلقية، وعليه جاء في دراستهم للجانب الأخلاقي أن الاكتساب يكون عن طريق الثواب والعقاب أو التعلم الاجتماعي **(بوحمامة، مرجع سابق: 110-111)**

ويرى "**باندورا**" **(Bandura)** أن مفهوم التقليد مطابق لمفهوم التوحد في النظرية التحليلية، إلا أن التوحد والتقمص في هذه النظرية عمليتان مستمرتان لاكتساب الاستجابات وتعديلها من خلال مصادر متعددة أهمها الأسرة، جماعة الأقران.. **(عبد المعطي وقناوي، 2003: 376-378)**

ويعتقد "**باندورا**" و"**ماكدونالد**" أن الأطفال يتعلمون السلوك الأخلاقي عن طريق ملاحظة النماذج وتقليدها، كما يرى أصحاب هذه النظرية أن الأخلاق لا تنمو في مراحل وأنها لا ترتبط بالسن وأنها تنمو وقابلة للتعديل من خلال التدخل البيئي، فتعريض الطفل لخبرات بيئية مختلفة يعمل على تغيير الحكم الخلقي لديه من خلال التعلم، بصرف النظر عن مستوى الطفل في النمو المعرفي **(قناوي وعبد المعطي،2001: 451)**.

ويفترض المنظرون في النمو الأخلاقي أن سلوك الطفل الأخلاقي محكوم بتعليمات الآخرين المباشرة، وتعزيزهم وعقابهم، ونصائحهم، ولكن مع مرور الوقت يتشرب الأطفال القوانين الأخلاقية ومبادئ السلطة التي توجههم، حيث أن المعايير الخارجية التي يتلقاها الطفل خلال عملية التنشئة الاجتماعية يتبناها وتصبح معاييره الداخلية وجزء من بنائه النفسي، ويتصرف الأطفال بعدها بشكل أخلاقي منسجمين مع هذه المعايير الذاتية دون مراقبة من أحد. وتؤثر النمذجة في السلوك الأخلاقي، فالأطفال الذين يتم تنشئتهم ورعايتهم من قبل نماذج متسامحة من الراشدين، سيطورون اتجاهات واهتمامات بحقوق ومشاعر الآخرين، وتعطي نظرية التعلم الاجتماعي أهمية كبيرة للتعزيز في عملية التعلم **(البيلي، 1997: 177)**.

ويقوم منهج نظرية التعلم الاجتماعي لدراسة النمو الأخلاقي على الافتراضات التالية:

1. النمو الأخلاقي ليس نتيجة أي تعديل في التركيب المعرفي، بل نمو في الامتثال للقواعد الاجتماعية.
2. العوامل المحفزة للأخلاق لها جذور في الحاجات البيولوجية، ويعبر عنها بالبحث عن الثواب،وتجنب العقاب.
3. المعايير الأخلاقية هي تمثيل للمعايير الخارجية **(بوحمامة، 1989: 111)**.

التعقيب على نظرية التعلم الاجتماعي: أهملت هذه النظرية دور الحكم الأخلاقي المعرفي وركزت على السلوك وذلك على غرار نظرية التحليل النفسي، فترى أن الشخص ينمو أخلاقيا

عندما يتمثل سلوكه بمعايير وقواعد المجتمع وركزت خاصة على المحددات الأخلاقية فيما أهملت الجانب المعرفي في عملية النمو الأخلاقي **(المرجع السابق: 110-111)**.

ومما يؤخذ أيضا على هذه النظرية تفسير التعلم الأخلاقي كسلوك اجتماعي دون التفسير الواضح لتعلم المفاهيم والقواعد الخلقية، واعتبار الفرد مرتبطا بتعزيز خارجي في بداية تعلمه للقواعد دون تدخل، وعدم إعطاء تفسير دقيق للحكم الخلقي أثناء عملية النمو **(الشوارب والخوالده 2008: 29)**

رغم أن نظريتي التحليل النفسي والتعلم الاجتماعي كانتا على وعي بتزايد الأفعال الخلقية مع زيادة عمر الطفل – إذ قدمتا تصورا عن كيفية اكتساب الطفل القواعد الخلقية وعن الدور البالغ الأهمية للراشدين في هذا الجانب – إلا أنهما لم تتطرقا لنمو التفكير الخلقي بشكل خاص ولا لكيفية رؤية الطفل للمواقف الأخلاقية. فجاءت نظرية النمو المعرفي لتعالج بشكل مفصل التغييرات التي تطرأ على تفكير الطفل الخلقي عبر مراحل نموه المختلفة والعرض التإلى يبين ذلك.

3.3- نظريــة النمو المعرفي:

1.3.3- نظرية "بياجيه" في النمو الأخلاقي: أقام "**بياجيه**" نظريته في النمو الأخلاقي على عدة افتراضات تتماشى وفكرته عن النمو المعرفي، ومن أهم هذه الافتراضات نجد أن النمو الأساسي للأخلاق يتم بواسطة تحويل التراكيب المعرفية نتيجة لعدم التوازن، أي يعرف النمو الأخلاقي بأنه تحول في أنماط التفكير وليس تراكمًا في معرفة القيم الثقافية **(بوحمامة، 1989: ص 112)**.

ولا يمكننا التطرق لنظرية "بياجيه" في مجال النمو الأخلاقي دون عرض لما يسمى بالثوابت الوظيفية **(Functional Invariants)** في النظرية المعرفية، وتتمثل هذه الثوابت الوظيفية في ناحيتين رئيسيتين هما التكيف، والتنظيم، ويتضمن التكيف عمليتين هما: التمثيل أو الاستيعاب والموائمة أو الملائمة.

أ- **التكيف (Adaptation):**

يعتبر التكيف هو الثابت الأول من الثوابت الوظيفية التي أشار إليها " **بياجيه**" ويتضمن التكيف عمليتين هما التمثيل والمواءمة.

1-**التمثيل (Assimilation):** يمكن النظر إلى التمثيل على أنه عملية معرفية لوضع أحداث أو مثيرات جديدة في مخططات موجودة فعلاً. ولا يؤدي التمثيل نظرياً إلى ارتقاء- تغير - المخططات، ولكنه يؤثر فيها، فالتمثيل جزء من عملية يتكيف بها الفرد معرفياً، وينظم بها بيئته، تسمح عملية التمثيل بنمو المخططات، وهذا لا يعني تغير أو ارتقاء المخططات. الواضح أنه إذا كان التمثيل هو العملية المعرفية الوحيدة فلن يكون هناك نمو عقلي أو معرفي، حيث أن الطفل سوف يعتمد في تمثيل خبراته على الإطار المحدد لما هو ماثل في بيئته المعرفية ولذا نلجأ إلى العملية الثانية وهي **(الرافعي،11:2001)**

2-**المواءمة (Accommodation):** هناك خبرات جديدة لم يمر الفرد بتمثيل لها من قبل ومن ثم فإن الأبنية العقلية الحالية لابد أن تغير من نفسها لكي يمكن تقبل هذه الخبرات الجديدة، وهذه العملية هي عملية المواءمة أو الملاءمة، مواءمة أو ملاءمة الأبنية العقلية للخبرات الجديدة، وإذا كانت عملية التمثيل وظيفتها المحافظة على الوضع الراهن للبنية العقلية عن طريق تفسير المواقف الجديدة غير المألوفة في ضوء المعارف القديمة، فإن عملية المواءمة تعني تعديلا في بنية العقل ومعارفه عن العالم حيث يمكنه أن يستوعب الخبرات الجديدة ويقول "**بياجيه**" في ذلك: ليس ثمة شك في أن الحياة العقلية عملية مواءمة أو ملاءمة مع البيئة فالتمثيل لا يمكن أن يكون نقيا، لأن الذكاء عن طريق استيعاب عناصر جديدة في الصورة العامة السابقة يعدل من هذه الصور لكي تكيف نفسها مع العناصر الجديدة، وبمعنى آخر فالمواءمة هي عملية خلق المخططات الجديدة، أو تحوير المخططات القديمة، وينجم عن كلا العمليتين تغير وارتقاء في البنى المعرفية (المخططات). وتعبر المواءمة عن الارتقاء(تغير نوعي)، ويعبر التمثيل عن نمو(تغير كمي)، وكلاهما يعبر عن تكيف فكري، وعن ارتقاء البنى الفكرية **(الازيرجاوي، 1991: 320)**.

تكيف هاتين العمليتين معا– التمثيل والمواءمة– العقل مع البنية في الوقت المعين أثناء عملية النمو، وبواسطتهما يتم تعديل البنية العقلية بشكل مستمر لتصبح أكثر فأكثر تعقيدا، وهو ما يشكل جوهر النمو العقلي أو المعرفي عند الإنسان **(الرافعي، 2011: 15)**.

ب– التنظيم (Organization):

الثابت الوظيفي الثاني الملازم لعملية التكيف– والذي يظل موجودا خلال جميع مراحل النمو العقلي– هو ما يسميه "بياجيه" بالتنظيم ويعرفه" بأنه الأبنية والتراكيب العقلية، وإن كانت تختلف من مرحلة لأخرى، فإنها تظل دائما أبنية منظمة. فالتنظيم إذن هو ميل مشترك في كل أشكال الحياة لأن تتكامل الأبنية، الفيزيقية، والنفسية، مع بعضها مكونة نظما أو أبنية ذات مستوى أعلى. و لا ينفصل التنظيم عن التكيف، فهما عمليتان متكاملتان. فالتكيف يتعلق بعلاقات الكائن الحي بالبيئة الخارجية، ويهدف إلى تحقيق التوازن في هذه العلاقات، والتنظيم يختص بعلاقات الأعضاء والأبنية الداخلية ببعضها تكون كلا متزناً **(الرافعي، 2011: 12)**

ويرى "**بياجيه**" أن التفكير الأخلاقي يشبه في تدرجه ونموه النمو المعرفي، وقد اعتمد "**بياجيه**" على المنهج الاكلينيكي من خلال التحدث واللعب مع الأطفال، حيث كان يقص عليهم القصص ثم يطلب منهم بعد ذلك إصدار أحكامهم على أبطال هذه القصص. وقام "**بياجيه**" بملاحظة الأطفال من سن أربع سنوات إلى سن 12 سنة أثناء لعبهم، وكان يوجه إليهم أسئلة حول القواعد الأخلاقية، وخلص "**بياجيه**" من دراساته وتجاربه إلى أن النمو الأخلاقي للأطفال يمر بمرحلتين هما :الأخلاق خارجية المنشأ، والأخلاق داخلية المنشأ **(مشرف، 2009: 68)**.

1– الأخلاق خارجية المنشأ: تستمر هذه المرحلة حتى حوالي السابعة أو الثامنة من العمر وخلال هذه المرحلة يحدد الطفل صواب أو خطأ الفعل تبعاً لما يترتب عليه من نتائج، فمن يكسر ثلاثة أكواب بدون قصد يعتبر أكثر ذنباً ممن يكسر كوباً واحداً عن قصد. ويرى الطفل أن القواعد غير قابلة للتغيير، لأن الكبار أو الراشدين هم الذين وضعوها، ولذا عليه الخضوع لهذه القواعد وعدم الخروج عليها، فالأخلاقيات الخارجية تعني الخضوع لتوجيه الآخرين أو

للقواعد التي يضعونها، وبعبارة أخرى أن القواعد تنشأ من خارج الفرد وتفرض عليه من البيئة **(عادل، 1991: 132)**

ومن خصائص هذه المرحلة كما يوضحها **الريماوي (2003)**:

- تكون أحكام الطفل في هذه المرحلة من زاوية نتائج هذا السلوك لا من زاوية قصد صاحبه، فمثلاً إذا كسر اثني عشر كوباً بدون قصد هو أسوأ من كسر فنجان واحد عن عمد.
- أن الطفل في هذه المرحلة يعتقد أن القواعد الأخلاقية ثابتة لا تتغير وأن الالتزام بها لابد وأن يكون مطلقاً.
- أن الطفل في هذه المرحلة يعتقد بالعدالة المطلقة، وأن من يخالف القانون الأخلاقي لابد وأن يعاقب فوراً **(الريماوي، 2003: 204)**.

2- الأخلاقية داخلية المنشأ : تبدأ هذه المرحلة في الظهور في حوالي سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة، ويضع الطفل في هذه المرحلة نية الفرد وقصده في اعتباره عند إصدار حكمه على صحة فعل ما أو خطئه، ويصبح الطفل إذا كسر كوباً واحداً عن قصد أكثر ذنباً من الطفل الذي يكسر ثلاثة أكواب دون قصد. وكذلك تنمو لدى الطفل فكرة المساواة والعدالة. فالأخلاقيات داخلية المنشأ تعني أن معايير الطفل الأخلاقية تنبع من داخله عن اقتناع ذاتي، ودون فرض خارجي من أي مصدر كان **(عادل، 1991: 132)**.

نجد أن الطفل في هذه المرحلة يعمل طبقاً لنمط أخلاقي تعاوني أو تبادلي، بمعنى أنه ينظر إلى القواعد باعتبارها محددة باتفاق متبادل، وأنها تعتمد على الظروف الاجتماعية، فالطفل يدرك أنه لا يوجد صواب مطلق ولا خطأ مطلق، بل تصورات أو أفكار للعدالة تشتمل على اعتبار القصد " النية". وتتميز هذه المرحلة بالذاتية الأخلاقية، حيث يكون الطفل ذاتياً في أحكامه الأخلاقية، ويأخذ الطفل فيها بالاعتبار نية الفرد أو قصده عند الحكم على صحة فعل أو خطئه. ويربط "**بياجيه**" هذه المرحلة بمرحلة التفكير المجرد لدى الأفراد، وتعكس علاقة

منطقية عقلانية وتبنى على أساس التفهم، وتعكس احترام متبادل وتعاون بين الأفراد. ويطلق "**بياجيه**" على هذه المرحلة مرحلة النسبية الأخلاقية، وتظهر في أخلاق الكبار، حيث يلاحظ تعدد الاعتبارات عند استصدار الحكم الأخلاقي، والأخذ بوجهة نظر الآخرين، ودراسة الظروف والدوافع الكامنة وراء السلوك، والموضوعية في الحكم، وهذه لا تظهر عند الطفل قبل الحادية عشرة من عمره **(مشرف، 2009: 69)**.

أما المرحلة ما بين (8 و11) سنة فهي مرحلة انتقالية بين المرحلتين سابقتي الذكر ويرى "**بياجيه**" أنها فترة انتقال من الواقعية الأخلاقية إلى الاستقلال الذاتي **(عبد المعطي وقناوي، 2003: 445)**.

وتؤكد نظرية "**بياجيه**" على أهمية التفاعل مع الأقران في تطوير النمو الأخلاقي، حيث أن التفاعلات المتبادلة بين الأطفال والراشدين هي في الغالب من جانب واحد أي أنها تسلطية، فنظراً لأن الراشدين يميلون للهيمنة والسيطرة على الأطفال فإن الأطفال ينظرون إلى قواعد الكبار على أنها مطلقة .بينما تبادل الأخذ والعطاء الذي يحدث بين الطفل وأقرانه يسهم بشكل كبير في النمو الأخلاقي للأطفال، وتسمح للطفل بالمشاركة في وضع القواعد وتغييرها، واتخاذ مختلف الأدوار التي تهيئ استبصاراً في وجهات نظر بديلة للقواعد والمواقف **(عبد المعطي وقناوي، 2001: 448-450)**.

التعقيب على نظرية "بياجيه": عادة ما يخلط "**بياجيه**" في قصصه التي استعملها بين نتائج الأفعال مع قصد الفاعل فيصعب الحكم على شخص سبّب خللًا بسيطا بنية سيئة أكثر من شخص سبب خللا أكبر ولكن بنية حسنة **(الشوارب والخوالدة، 2008: 35)**.

كما أشار "**سميث**" (1978) إلى أن مراحل النمو الأخلاقي لـــ "**بياجيه**" عامة جدا، ولم تتمكن من تغطية جميع مراحل النمو فهي لم تغطي سنوات الطفولة. أما "**هوفمان**" (1970) يرى أنها ناقصة من الناحية التجريبية وذلك لإهمالها عنصري العاطفة والدوافع في السلوك الأخلاقي

ورغم النقد الذي وجه له إلا أن "**بياجيه**" يعد رائد البحث في النمو الأخلاقي والمحفز الرئيسي لبحوث كثيرة **(بوحمامة، 1989: 115)**.

2.3.3- نظرية "كوهلبرج" في النمو الأخلاقي: (1927- 1987) تعتبر هذه النظرية أحدث نظريات النمو الأخلاقي حيث تأثر "**كوهلبرج**" (1963) بأفكار "**بياجيه**" ثم طورها واستطاع تمييز فروق بين الحكم الخلقي عند كل من الطفل والمراهق والراشد، وقدم تصوره الخاص المتمثل في وضع ثلاث مستويات تندرج ضمنها ستة مراحل وهذا بعد تحليل نتائج تجربته التي أجراها على (72) طفلًا تمتد أعمارهم من (10) إلى (13) سنة وقلة منهم تبلغ من العمر (16) سنة. واعتمد في دراسته المقابلات الفردية التي تحتوي على عدد من القضايا الخلقية (من 50 إلى 100 قضية) مستخدما في ذلك مجموعة من القصص، ولم يقتصر تحليله على أحكام الأطفال في المواقف بل كان يستطرد عن الأسباب التي أدت لذلك الحكم **(السيد، 1997: 219)**.

ويعتقد "**كوهلبرج**" أن مراحل النمو الأخلاقي تتم في تسلسل ثابت بصرف النظر عن ثقافة المجتمع لأنها مراحل شاملة وعالمية، ولدعم اعتقاداته قام بجمع بيانات كثيرة من بلدان مختلفة (المكسيك، تايوان، بريطانيا، كندا، تركيا، الولايات المتحدة) ودلّت النتائج على مبادئ نظرية النمو المعرفي التي تم تأكيدها **(بوحمامة، 1989: 116)**.

ويشير "**كوهلبرج**" و"**كرامر**" **(1969)** إلى أن النمو الأخلاقي يتضمن عملية متصلة يعيشها الفرد بهدف إقامة نوع من المواءمة بين نظرة أخلاقية معينة ، وخبرة الفرد فيما يتعلق بالحياة في عالم اجتماعي يتبني هذه النظرة، ويتخذ منها معياراً لسلوك الأفراد في هذا الجانب أو ذلك من جوانب حياتهم، وبسبب ما يعيشه الطفل أو يمر به من صراع، فهو يضطر إلى تغيير تركيباته الأخلاقية، محاولة منه لجعل هذه التركيبات أكثر ملاءمة للواقع الذي يعيشه كما يراه، وعندما يصل الطفل إلى مرحلة التفكير الشكلي، ويتسع تبعاً لذلك نطاق خبرته، ويصبح في إمكانيته التفكير في الأخلاقيات والأمور الأخلاقية بقدر أكبر من الشمول والاتساع **(قشقوش، 1980: 354- 355)** .

ولقد خلص "**كوهلبرج**" من كل ذلك إلى وضع تصور لنمو الأحكام الخلقية في مراحل تتباين فيها مبررات إصدار الأحكام الخلقية، من خلال إجرائه دراسات طولية ومستعرضة وبحوث ثقافية مقارنة وتجريبية داخل الولايات المتحدة وخارجها، شملت فئات عمرية مختلفة (أطفال، مراهقين راشدين، كبار السن) وفي بيئات مختلفة، وقد أوضح "**كوهلبرج**" أن مستويات ومراحل الحكم لخلقي تتغير نتيجة لاختلافات واضحة أو نوعية في الأبنية، وليست وجهة نظر أو رأي في مواقف معينة، فالمرحلة طريقة تفكير تستخدم في تأييد أحد الاختيارين السلوكيين، وتكون هذه الطرق المختلفة والمتتابعة في التفكير "بناء كلياً" فأي إجابة تمثل نظاماً فكرياً معيناً، كما تتكامل هذه المراحل بشكل هرمي، وتمثل سلسلة يتبعها كل فرد في نمو تفكيره الخلقي، بينما يمكن للبيئة بما تحتويه من عادات وتقاليد وأعراف أن تسرع أو تبطئ أو توقف النمو، إلا أنها لا تغير من تتابع هذه الأنظمة **(الخليفي، 1986: 41)**.

ولقد كانت المستويات والمراحل التي توصل إليها "**كوهلبرج**" كالآتي:

أ- **مستوى الأخلاقية ما قبل التقليدية (ما قبل العرف والقانون) (Level Preconventional)**:

يطور الطفل في هذا المستوى مفاهيمه الخلقية طبقا لمفاهيم الثقافة التي يعيش فيها الفرد ولكن ذلك يكون محكوما بقوى المجتمع الخارجية، التي تملك السلطة والثواب والعقاب. فهو يدرك الأفعال الخلقية بناء على أثار السلوك السارة وغير السارة، ويتضمن هذا المستوى طورين يمتدان حتى السنة الثامنة من عمر الطفل **(الشوارب والخوالدة، 2007: 38)**

ويتكون هذا المستوى من مرحلتين:

1-المرحلة الأولى: التوجه نحو الطاعة وتجنب العقاب (الأخلاقية الخضوعية): اعتبرها "**كوهلبرج**" قبل الخلقية ؛ لأن الطفل لا يعتبر نفسه عضواً في المجتمع، ويتصرف على هذا الأساس، ويقع معظم الأطفال تحت سن عشر سنوات في هذه المرحلة، ونتيجة لتمركزهم حول ذواتهم، فإن ذلك يدفعهم إلى ربط الأحكام الأخلاقية بقواعد السلطة الخارجية، وما يترتب على سلوك الفرد من ردود أفعال مادية لمن يمثل السلطة، فالصحيح هو ما تثيب

عليه السلطة والخطأ هو ما تعاقب عليه السلطة، لذلك يعتبر الفرد طاعة السلطة قيمة أخلاقية في حد ذاتها لأنها تجنبه التعرض للعقاب **(عبد السلام، 2012: 46)**.

2-المرحلة الثانية: (التوجه الوسيلي النسبي): مرحلة الأخلاق الفردية والأنانية ويسودها الغرض وتبادل المصالح والصواب في هذه المرحلة هو أن يتبع الطفل القواعد التي تتفق مع اهتماماته المباشرة، ويسلك الطفل على النحو الذي يشبع حاجاته ويتفق مع ميوله، ويدع الآخرين يسلكون بالطريقة نفسها، ومن معاني الصواب أيضاً ما هو عادل وما يدل على التبادل المتكافئ والصفقة والاتفاق، فالأسباب التي تدفع الطفل إلى السلوك الخلقي هي إشباع حاجاته وميوله مع إدراك أن الآخرين لهم حاجاتهم وميولهم أيضاً **(المرجع السابق، 47)**.

ب- **المستوى التقليدي (Conventional Level):** في هذا المستوى يواجه الفرد المشكلة الخلقية من منظور عضو المجتمع، يهتم الفرد بإتباع التوقعات الاجتماعية الخارجية، ويعتبر المحافظة على هذه التوقعات ومسايرتها قيمة في حد ذاتها، والفرد يعرف ويأخذ في اعتباره أن الجماعة أو المجتمع يتوقع منه أفعالا تتفق مع معاييره الخلقية، ومن ثم فهو يجاهد، لا لكي يتجنب اللوم أو العقاب فحسب، وإنما لكي يعيش أيضا على مستوى التحديات المقبولة للشخص الطيب أو شاغل الدور، إنه ليس اتجاها لمسايرة التوقعات الشخصية والنظام الاجتماعي فحسب، بل هو ولاء له وتدعيم وتبرير لوجوده ويشمل المستوى الثاني على المرحلتين الثالثة والرابعة:

3- **مرحلة التبعية لمقابلة توقعات الغير:** فالسلوك الخير هو المتوافق مع التوقعات السلوكية للمجتمع أو الأفراد الذين يعيشون فيه، وهو الذي يوضح أو يساعد الآخرين داخل المجموعة، فيكسب الفرد استحسان الآخرين بكونه اجتماعياً مهذباً ومحترماً ولطيفاً، ويتصرف الفرد في هذه المرحلة طبقا لتوقعات الآخرين المحيطين به، وهدفه الأساسي أن يعرف الآخرين ويحترمهم ويساير معاييرهم، ويهتم أفراد هذه المرحلة بما هو مقبول على أساس النوايا، وينظر الفرد إلى المجتمع على أنه يعطي أدوارا نمطية للأفراد، وإذا قام الفرد بسلوك ما وفق مواصفات الدور المتوقع منه، فإنه سيكسب موافقة الآخرين أو تؤدي إلى موافقتهم، أو أنها سوف تؤدي إلى ذلك

نتيجة إتباع مواصفات الدور المتوقع ينظر إليها على أنها أخلاقية، لذلك فالسلوك الجيد في هذه المرحلة هو الذي يرضي الآخرين أو يساعدهم، وهو الذي يوافقون عليه **(عزازي، 2005: 22-23)**.

4- **مرحلة النظام والقانــون:** يتمسك الفرد بالعرف والقانون لذاتهما ويجعلهما المصدر الوحيد للحكم على السلوك، وذلك لأن القانون وضع لينظم العلاقات بين الأفراد، وتتبع ضرورة المحافظة على القانون من ضرورة المحافظة على المؤسسات الاجتماعية التي ينظمها القانون ويحافظ على سيرها. أما المنظور الاجتماعي لهذه المرحلة فينطلق من فصل وجهة النظر الشخصية والعلاقات الشخصية عن العلاقات القانونية، وترجيح الالتزام بالقانون على كل شيء مهما كانت الظروف **(الشوارب والخوالدة، 2007: 39)**.

ويعتقد "**كوهلبرج**" أن هذه المرحلة على درجة عالية من الاتزان، وغالباً ما تكون أعلى مرحلة يصل إليها الراشدون، فهي تعالج المشكلات الاجتماعية بكفاءة، كما تعالج أيضاً المشكلات التي تتعلق بالعلاقات بين الأفراد، إلا أنها ليست كافية للتعامل مع المواقف التي يكون فيها نظام القوانين أو المعتقدات في تناقض أو صراع مع حقوق الإنسان الأساسية، والمرحلة الثالثة من التفكير الخلقي أفضل في العلاقات الشخصية مع أفراد العائلة أو الأصدقاء المقرّبين، حيث أن أي واحد يستطيع بذل جهد حقيقي للتعرف على المشاعر والحاجات الأخرى ومحاولة المساعدة، أما في المرحلة الرابعة فعلى النقيض من ذلك، يصبح المستجيب بشكل واسع أكثر اهتماما بالمجتمع ككل، كما انه يؤكد على طاعة القوانين، واحترم السلطة، ويعتقد "**كوهلبرج**" أنها تعد أعلى مرحلة يصل إليها المراهقون **(عزازي، 2005: 24)**.

ج- **المستوى بعد التقليدي (Post-Conventional Level):** يبذل الفرد في هذا المستوى جهداً واضحا لتحديد المبادئ الأخلاقية التي تطبق بصرف النظر عن سلطة الجماعة أو الأشخاص الذين يتمسكون بهذه المبادئ، وبصرف النظر عن انتمائه لهذه الجماعات، وفى هذا المستوى يقابل الفرد المشكلات الخلقية بمنظور أبعد من المجتمع القائم أي أن الفرد يستطيع أن

ينظر فيما وراء المعايير أو القوانين الموجودة في مجتمعه، ويسأل: ما هي المبادئ التي يمكن أن يبنى على أساسها أي مجتمع جديد؟ **(عبد المعطي وقناوي، 2001: 472)**.

ويتضمن هذا المستوى المرحلتين الأخيرتين الخامسة والسادسة وهما:

5- العقد الاجتماعي القانوني: في هذه المرحلة يتحدد صواب الفعل على ضوء حقوق الأفراد العامة، والمعايير التي فحصت وتم الاتفاق عليها بواسطة المجتمع ككل، ينظر إلى الالتزام الخُلقي من منظور التعاقد الاجتماعي، فتفكير الفرد في هذه المرحلة يتميز بالوعي الواضح بنسبية القيم والآراء الشخصية، مع التأكيد على أهمية القواعد الإجرائية للوصول إلى اتفاق. يتحدد الواجب على أساس التعاقد مع تجنب التعدي على حقوق الآخرين وإرادة الأغلبية وغيرها، في المرحلة الخامسة يرى القوانين أكثر مرونة، والشخص الذي يقع في هذه المرحلة يعتقد أن القوانين ما هي إلا أدوات اتفق عليها المجتمع وسنها المشرع لكي يعيش الناس في انسجام، ولو شعر الناس أن القوانين لا توافق حياتهم، أو لا تشبع حاجاتهم ورغباتهم، فسوف يغيرون هذه القوانين من خلال اتفاق متبادل يتم فيما بينهم، ومن خلال إجراءات ديمقراطية، والمستجيب في المرحلة الخامسة عادة ما تكون لدية بعض القيم الشخصية التي تحكم سلوكه قبل القانون، وربما تتضمن هذه القائمة من القيم كلا من الحرية، العدل، السعي إلى تحقيق السعادة، ولو شعر أي فرد أن هذه القوانين الوضعية لا تخدم قيمة الشخصية، فإن هذا الفرد يكون لدية الحق في إقناع الآخرين ودفعهم لتغيير هذه القوانين، ومع ذلك فإن المفحوص في المرحلة الخامسة لا يترافع أو يدافع عن العصيان المدني، لأنه لا يوافق على كسر القواعد من أجل أن تأخذ القواعد الأخلاقية العليا مكانها، فمن حق أي فرد أن يسعى لتغيير القوانين، ولكن يجب أن يفعل ذلك في الوقت الذي يحافظ فيه على النظام وفى شكل ديمقراطي **(عزازي، 2005: 25-26)**

6- مرحلة المبادئ الخلقية العامة: أدى عدم اقتناع "**كوهلبرج**" بالإجابات الشائعة في المرحلة الخامسة – وبالتفكير الخلقي القائم على أساس التعاقد الاجتماعي- إلى صياغة المرحلة السادسة، حيث تعتبر هذه المرحلة أعلى مراحل النمو والتطور الأخلاقي، ففيها يعتمد حكم الفرد

على ما لديه من مبادئ ومعايير ذاتية ويصبح الصواب في نظره ما يمليه عليه ضميره **(منصور والشربيني، 1998: 56)**

والمحور الأساسي لهذه المرحلة هو وجهة النظر الأخلاقية **Moral point of view** فما هي وجهة النظر الأخلاقية؟ إنها وجهة النظر التي تدمج عمليات العدالة المختلفة في نمط أو صيغة تعكس تصور الذات لمفهوم العدالة، بحيث تصبح العمليات نفسها بمثابة مبادئ تحكم المواقف التي يتخذها الفرد تجاه الآخرين، فمن الضروري التزامك بمبدأ المساواة، وبالتحديد يجب أخذ رأي كل الأشخاص الذين يتأثرون بقرار أخلاقي، ويجب أخذ ادعاءاتهم بنفس الدرجة من الأهمية والأمانة والصواب، في هذه المرحلة يتحدد وفقا لما يقرره الضمير وبما يتفق مع المبادئ الأخلاقية العليا التي ارتضاها الفرد، ويتبع من القوانين ما يتفق وهذه القيم، وإذا وجد تعارض بينهما فالمبادئ والقيم أولى بالطاعة التزاما شخصيا حيث يخشى الفرد ضميره، ولذلك يصدر أحكامه الأخلاقية طبقا لهذه المبادئ وليس للعرف أو القانون **(عزازي، مرجع سابق: 27)**.

والذي يمكن استنتاجه مما تقدم أن التفكير ما قبل التقليدي يتميز بالدرجة الأولى في الاهتمام بحاجات الفرد ومصالحه الخاصة، بينما يهتم التفكير التقليدي بالآخرين وبقبول السلطة القائمة بدون تساؤل تقريبا، أما التفكير ما بعد التقليدي (المبدئي) فيأخذ بعين الاعتبار صالح الأخرين ويعكس معايير يكون الشخص قد اختارها لنفسه بانيا اياها على مبادئ أخلاقية عامة **(الحلو، 2009: 46)**.

ويمكن ايضاح ذلك اكثر من خلال هذا الشكل المقترح من طرف الطالبة:

الشكل رقم (01) يوضح مستويات النمو الأخلاقي

ومما يجدر ذكره أن "**كوهلبرج**" أكد على أهمية الصراع الأخلاقي، كما أشار إلى أن الآباء والمربين التربويين يجب أن يعملوا على تنشئة فرد واعي مدرك سوي، وهذا لا يكون عن طريق التلقين التقليدي الذي يأتي من الكبار، فقد أظهرت نتائج دراسات "**كوهلبرج**" التي أجراها في ثقافات مختلفة وعي الطفل وتأثره بالمحيط والبيئة التي نشأ فيها، لذلك ركز "**كوهلبرج**" على أهمية التفاعل مع الأقران والأصدقاء، للتخلص من التمركز حول الذات، والتعرف على وجهات النظر المختلفة، ولتعزيز الشعور بالمسؤولية عن طريق معرفة الآباء والمعلمين كيفية تقوية المفاهيم المترابطة مع بعضها البعض، مثل تعزيز السلوك الايجابي المتمثل في مساعدة الآخرين والتعاون معهم من خلال الخبرات التي يمر بها الأطفال، فعلى سبيل المثال يفترض على الوالدين أن يعلما الطفل أساسيات الوعي بالسلوك المقبول وغير المقبول، مثل هذه الخبرات تنمي إحساسنا بأنفسنا وليس بالآخرين فقط، يتعلم الأطفال هذا الوعي الإدراكي الأخلاقي بشكل منظم وليس فجائي، أي عن طريق الاحتكاك المباشر والتفاعل مع الخبرات في واقعه ومحيطه **(Michel, 1993 : 498)**.

كما أن تقديم التفسير الأخلاقي للأطفال يساعد في نمو الحكم الأخلاقي لأن هذا الأخير يخضع للنمو العقلي، وأيضا التعرض إلى المعضلات الأخلاقية التي تُحدث تأثيرا نوعيا على تفكيره الأخلاقي، وإذا كان من المسلمات – في نظرية النمو الأخلاقي لـ "**بياجيه**" وبعده "**كوهلبرج**"– أن النمو الأخلاقي شأنه شأن النمو العقلي يخضع للثوابت الوظيفية التي سبق ذكرها فان التعرض للمعضلات الأخلاقية يحدث عدم توازن يتطلب تمثيلا للمواقف الجديدة، ثم موائمتها مع الخبرات السابقة، وهذا ما يحدث التكيف، ومن ثم إعادة تنظيم هذه الخبرة الجديدة مع ما سبقها، إن تقديم التفسيرات للأطفال يسهل من هذه العمليات الضرورية للنمو المعرفي وبالتالي النمو الأخلاقي، لذا نجد أن لجماعة الأقران تأثير أكبر، وقد يعود ذلك إلى أن القضايا الأخلاقية تثار وتناقش أكثر بين الرفاق في حين أنها قد تثار ولكن لا تناقش وتصدر فيها القرارات الأخلاقية من طرف

الوالدين بشكل مباشر دون المرور على مرحلة المناقشة والتفسير. فحسب وجهة نظري فإن الإجابة عن سؤال "لماذا؟" سيكون له أثر كبير في النمو الأخلاقي للفرد.

التعقيب على نظرية "كوهلبرج":

تعرضت نظرية "**كوهلبرج**" في النمو الأخلاقي لبعض التحديات واستثارت عددًا من الانتقادات تمحورت حول النقاط التالية:

حول السلوك الأخلاقي:

انتقدت نظرية «**كوهلبرج**» بسبب تركيزها على التفكير الأخلاقي، ولم تركز بما فيه الكفاية على السلوك الأخلاقي فهناك من يصادق على أنبل الفضائل لدى مناقشته للمعضلات الأخلاقية ولكنهم يسلكون بطريقة لا أخلاقية **(برجس، 2012: 30)**

كما انتقدت "**جليجان**" **(1982)** نظرية "**كوهلبرج**" وإهمالها لسمات الإدراك والوعي الأخلاقي عند الإناث، اللاتي يزيد لديهن التركيز بالاهتمام والعناية على خلاف الرجل الذي يتميز سلوكه بالعدالة والحزم ، كما استعرض "**ولكر**" **(walker 1986)** حوالي **80** دراسة كانت قد استخدمت نظرية "**كوهلبرج**" واشتملت على **152** عينة وتضمنت أكثر من **10.000** موضوع، كانت الفروق بين النوعين موجودة في إجمالي **15%** من حجم الدراسات، بالتالي دحض بوضوح التحيز الجنسي الذي كان واضحا في نظرية المراحل لـ "**كوهلبرج**" **(Corte, Weinert, 1996: 225)**

أما أهم الانتقادات فكانت من "**جيمس ريست**" **(J.Rest)** الذي يرى أنه توجد تعقيدات كثيرة في النمو الأخلاقي لا تستطيع نظرية المراحل تفسيرها، فـ "**كوهلبرج**" يعتقد أن الأفراد يستعملون أكبر نسبة من استجاباتهم في مرحلة واحدة بصفة ثابتة، والاستجابات الأخرى تكون في المرحلتين المجاورتين، أما "**ريست**" فيجزم أن الأفراد لا يوجدون تماما في مرحلة أخرى، ولكن يظهرون مجموعة من البناءات التنظيمية، وذلك استنادا إلى صعوبة الآداء، أو مميزات وشروط الاختبار، وطريقة مقاييس التصحيح وعوامل أخرى، كما يعتقد "**كوهلبرج**" أن النمو يحدث خطوة

إثر خطوة ودائما في الاتجاه التصاعدي، لكن "**ريست**" عارضه ويعتقد أن الأفراد يتذبذبون بين مراحل كثيرة، أي أن استجاباتهم لمراحل النمو مختلفة **(بوحمامة، 1989، ص 117)**

3. 3. 3 – إسهامات "جيمس ريست" في النمو الأخلاقي (1941–1999):

لقد أيد "**رست**" "**كوهلبرج**" في فكرته عن المراحل الأخلاقية، وذلك من خلال أطروحته التي تقدم بها عام (1969) لنيل شهادة الدكتوراه، لكن "**رست**" قدم اعتراضات مهمة على طريقة "**كوهلبرج**" في قياس الحكم الخلقي وذلك لتعقد منهجية "**كوهلبرج**" وصعوبة تطبيق الباحثين غير المدربين لها ودليله على ذلك استمرار "**كوهلبرج**" في إجراء تعديلات على طريقته في قياس الحكم الخلقي ولذلك فقد بذل رست وزملاؤه جهودًا كبيرة من أجل تطوير طريقة جديدة لقياس الحكم الخلقي بصورة موضوعية وتكون أقل استهلاكًا للجهد والوقت **(برجس، 2012: 32)**.

ويرى" **ولكر**" أنه على الرغم من اعتراف "**ريست**" بتأثره الكبير بـ "**كوهلبرج**"، فقد أدخل تعديلات مهمة من الناحيتين النظرية والمنهجية ومنها إدخاله تعديلات على النظرية الإدراكية التطورية، وتطويره اختبارًا موضعيًا للحكم الخلقي وتوحيد البحوث ذات الصلة الوثيقة بهذا الموضوع فضلا عن المناقشات المنهجية في التقويم الخلقي التي أعطت دفعة إضافية لبحوث التطور الخلقي، ويعترف "**ريست**" بأن نجاح اختبار تحديد القضايا **(D.I.T)** عمومًا هو تأكيد لأفكار مراحل "**كوهلبرج**" النظرية، على الرغم من تعديلاته الطفيفة **(Rest, 1976: 49)**

كما قام "**ريست**" في منظوره الجديد لنظرية "**كوهلبرج**" بالبحث عن طريقة موضوعية لقياس الحكم الخلقي مستخدمًا القصص الافتراضية نفسها التي استخدمها "**كوهلبرج**" في قياسه وقال أن الفرد يسير ضمن المراحل الخلقية على نحو تدريجي عند انتقاله من مرحلة إلى أخرى وقد أدخل رؤية جديدة للتراكيب المعرفية والمفاهيم الداخلية في المراحل المختلفة إذ أدخل مفهوم التعاون في عرضه للمراحل التي فسرها بأن كل فرد يقوم بوضع مجموعة من التوقعات بشأن الكيفية التي سيتصرف بها الناس معه في إطار تعاوني متزن حسب المرحلة التي يمر بها الفرد **(برجس، 2012: 33)**.

وعلى ضوء انتقاداته، اقترح "**ريست**" **(1979)** تعديلات مهمة في كثير من مفاهيم نظرية الحكم الأخلاقي لـ "**كوهلبرج**" أهمها:

- ✓ مفهوم وجود الأفراد في مرحلة واحدة من مراحل النمو الأخلاقي مفهوم غير صائب لأن السؤال الذي يجب طرحه عند تقويم النمو الأخلاقي للأفراد يجب أن يكون " إلى أي مدى وتحت أي ظروف يظهر الأفراد مستويات عديدة من مراحل النمو الأخلاقي؟". بدلًا من " ما المرحلة التي يكون عليها الأفراد" **(بوحمامة، 1989: 117)**.
- ✓ الاعتراض على مفهوم سير النمو الأخلاقي خطوة إثر خطوة عبر المراحل لأنه من الصعب أن ننظر إلى الفرد على أساس أن لديه نسقا تفكيريًا واحدا، لأنه يستخدم العديد منها حسب ما تمليه عليه الظروف، وبسبب عوامل الأداء والمستويات المختلفة للنمو المعرفي. لذلك فعوضًا أن ينتقل الفرد خطوة واحدة، يتقدم في نفس الوقت عبر مستويات عديدة من مراحل النمو الأخلاقي، فمثلا ينتقل إلى مستوى المرحلة الثالثة المتقدمة، ثم إلى المستويات المتوسطة للمرحلة الرابعة وأخيرا إلى المستويات الأولى للمرحلة الخامسة **(المرجع السابق)**.
- ✓ ونتيجة لهذه الاعتراضات فقد توصل رست إلى طريقة موضوعية لقياس الحكم الخلقي، تمثلت باختبار تحديد القضايا **(Defining issues test)** ويرمز له بـ (DIT)، وقد استخدم هذا المقياس في دراسات كثيرة وذلك لأن النتائج التي يتم التوصل إليها عن طريق هذا المقياس تكون صادقة وثابتة وبجهد أقل **(السلطان، 2009: 81)**.

4- مقارنة موجزة بين النظريات:

تختلف النظريات فيما يتعلق بالأهمية التي يعلقونها على المكافآت والعقوبات، أو بالمواقع النشطة في طبيعة الطفل، ودور الإدراك والتفاعلات الاجتماعية ومراحل النمو المعرفي، وعملية تحديد الهوية، في النمو الأخلاقي.

وأشار " **توريل**" **(Turiel 2006)**، إلى أن السلوكيين والفرويديين، كانوا اختزاليين في فهمهم للتنمية الأخلاقية في أن ينظر إليها على أن السلوك الأخلاقي تحت سيطرة الدوافع النفسية، إذ يرى

"**فرويد**" أنها منضوية ضمن الضمير أو الأنا الأعلى، وفي مفهوم السلوكيين فإن السلوك يتكون من العادات. على النقيض من ذلك، يرى "**باندورا**"– وأصحاب نظرية التعلم الاجتماعي وأيضا "**بياجيه**" منظر المعرفية، "**كوهلبرج**" و"**جيليجان**"– أن الأطفال عناصر نشطة في تنميتها، بما في ذلك فهمهم للأخلاق. وأكد "**باندورا**" على الملاحظة أو النمذجة (تحديد السلوك "جيد" أو"سيئ" من قبل الكبار)، إذ يتعلمه ويحدده الأطفال مع والديهم أو الآخرين الأكبر منهم سنًا. **(Fleming,2006: 21).**

ويعتقد "**فرويد**" أن الأطفال يقومون بتوحد السلوك مع البالغين، ولكن على سبيل الخوف من عقاب الوالدين، وبالتالي هناك طرق مختلفة بين "**فرويد**" و"**باندورا**" فكلاهما أكدا على مفهوم توحد السلوك في عمليات التطور الأخلاقي، ولكن لدى "**فرويد**" كانت الأخلاق دائما صراع بين رغبات الفرد (في مبدأ اللذة) ومطالب المجتمع. أما "**بياجيه**" و"**كوهلبرج**" فنظرا للأمور بشكل مختلف، إذ لاحظا أهمية كل من التفاعل الاجتماعي ونمو شعور التعاطف أو الحرص على مشاعر الآخرين لدى الأطفال. يتعلم الأطفال بشكل عفوي قيمة المشاركة حتى في سن مبكرة إلى حد ما، فالأطفال الذين يتصرفون بشكل جيد تعلموا الرحمة عن طريق رؤية الأشياء من وجهة نظر شخص آخر (كشكل من أشكال تحديد الهوية) وأنهم لا يتصرفون بشكل جيد من أجل تجنب العقاب فقط. على الرغم من أن هذا الأخير يمكن أن يكون أيضا **(Ibid).**

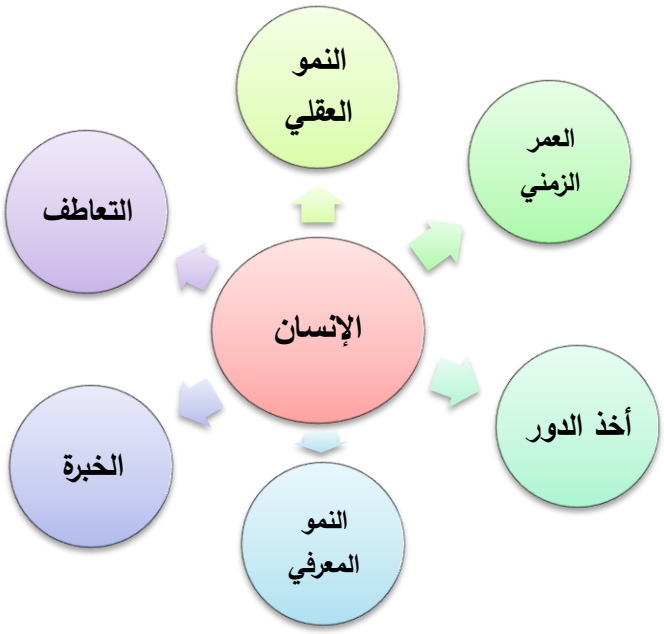
وضع "**بياجيه**"،"**كوهلبرج**"و"**جيليجان**" تركيزًا قويًا على الإدراك – دور الفكر والحكم – في النمو الأخلاقي، ويتفق علماء النمو بصفة عامة على أن للتنشئة الاجتماعية عوامل مهمة أيضا في التنمية الأخلاقية، ولعبت التنشئة الاجتماعية لدى "**فرويد**" دورا رئيسيا في ديناميات الأسرة (على سبيل المثال الخوف من الأب، الغيرة من الأم أو من الوالد من نفس الجنس، المنافسة بين الأشقاء). ولكن كانت التفاعلات بين الأقران على نفس القدر من الأهمية عند "**باندورا**" "**بياجيه**"، "**كوهلبرج**" و"**جيليجان**"، خاصة مع الطرق التي يتعلم بها الأطفال التعاطف والقواعد في حين تتفاعل مع بعضها البعض (على سبيل المثال: في اللعب). وأخيرا، يبقى "**فرويد**" وعلماء النمو المعرفي منظرين في المقام الأول في نظرية المراحل للنمو الأخلاقي **(Fleming,2006: 22).**

إن النظريات الثلاث حاولت دراسة النمو الأخلاقي من خلال أحد العناصر المكونة للمفهوم العام، حيث درسته نظرية التحليل النفسي من جانب الشعور الأخلاقي ودرسته نظرية التعلم الاجتماعي من جانب السلوك الأخلاقي، في حين درسته النظرية المعرفية من جانب التفكير أو الحكم الأخلاقي كل حسب توجهه النظري ومجال تنظيره.

5- العوامل المساعدة على النمو الأخلاقي:

يمكن تصنيف العوامل المساعدة على النمو الأخلاقي إجمالاً إلى نوعين وهما :

1.5. العوامل الشخصية: وهي التي تتصل بالفرد وتساعده على استثارة نمو الأحكام الخلقية من الداخل إلى الخارج كما هي موضحة بالشكل التالي:



الشكل رقم (02) رسم توضيحي يبين اتجاه تأثير العوامل الشخصية على النمو الأخلاقي من الداخل إلى الخارج (عبد السلام، 2012: 61)

أ. العمر الزمني: يعتبر هذا العامل أحد العوامل المؤيدة لوجود الخط النمائي في النمو الخلقي وعلى الرغم من أن "**كوهلبرج**" لم يحدد أعماراً معينة للمراحل المتضمنة في نظريته، فإنه أكد

على أن الفرد كلما تقدم في العمر، ازداد تقدمه نحو المراحل العليا للتفكير الخلقي **(لطفي، 2005: 57)**.

ب. النمو المعرفي: يعتبر النمو المعرفي شرطاً ضرورياً للنمو الخلقي، بل إن هناك تقابل بين المرحلة الخلقية، والمرحلة المعرفية التي يمر بها الفرد، فالنمو المعرفي شرط أساسي ولكنه غير كافٍ وحده، كما أن الكثير من الأفراد يكونون في مراحل من النمو المعرفي أعلى من مراحل النمو الخلقي الموازية لها، ولكن لا يمكن أن يحدث العكس **(بركات، 2001: 17)**.

ج. العمر العقلي: وتكمن أهمية هذا العامل في إنه يزيد من خبرة الفرد إزاء المؤسسات الاجتماعية التي يتعامل معها، كالأسرة، والمدرسة، والقانون...الخ، فكلما كان الفرد أكثر قدرة على تحصيل المعرفة عددياً ولفظياً كان أكثر قدرة على الوصول إلى مستوى متقدم من الأحكام الخلقية، ولقد اتضح من دراسات "**بياجيه**" و"**كوهلبرج**" وغيرهم من الباحثين، أن كل مرحلة أو مرحلة فرعية من مراحل النمو العقلي، تقابل أو توازي مرحلة أخلاقية، وتعتبر شرطاً لها، ولا ينتقل إليها الفرد إلا إذا مر بالمرحلة العقلية الموازية أو المقابلة، لذلك يرى كُل من "**كوهلبرج**" و"**جليجان**" **(1971)** أن المرحلة العقلية الثالثة– وهي مرحلة العمليات– الحسية تعتبر ضرورية لوصول الفرد إلى المرحلة الأخلاقية الثانية، وهي المرحلة النسبية الوسيلية، كما أنهما قسّما مرحلة العمليات الشكلية إلى ثلاث مراحل فرعية، فالأولى مهمة للمرحلة الأخلاقية الثالثة، بينما المرحلة الثانية ضرورية للمرحلة الأخلاقية الرابعة وهي مرحلة القانون والنظام، وأما المرحلة الفرعية الثالثة فهي شرط ضروري للمرحلة الخامسة، وهي مرحلة التعاقد الاجتماعي القانوني **(عادل، 1991: 151:152)**.

د. الخبـرة: يتقدم الفرد في السن، ويحتك بالآخرين، ويتفاعل معهم، ونتيجة لذلك يدرك النواحي الخلقية الإيجابية المتعارف عليها، والواجب عليه إتباعها، فينمو لديه الضمير، ومن ثم تزداد خبراته ويتصرف بمقتضى هذه النواحي التي تعرف عليها، حيث يولد الطفل ويستقي أخلاقياته من المجتمع المحيط به، من هنا تختلف الاستجابة الأخلاقية عند الأطفال عنها لدى المراهقين أو الراشدين مثلاً، بمعنى أنها تختلف باختلاف السن والخبرة، فمع نمو الفرد وتقدمه يمر بالعديد

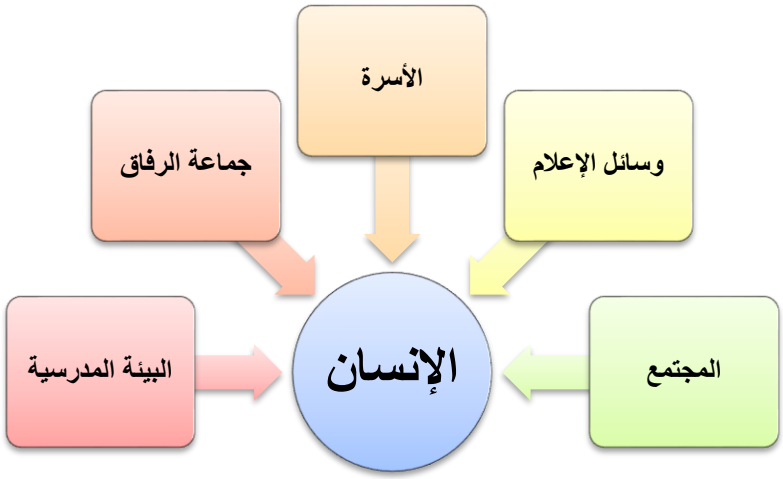
من الخبرات التي يتضح تأثيرها على أحكامه الخلقية من خلال تفاعله مع أقرانه، كما أن التفاعلات المتبادلة بين الراشدين والأطفال هي في الغالب من جانب واحد في بادئ الأمر، إذ يميل الكبار إلى الهيمنة والسيطرة عليهم، ومن ثم ينظر الأطفال إلى قواعد الكبار على أنها مطلقة، إلا أن الأحكام الخلقية تتشكل نتيجة اختلاط الأطفال المستمر مع الآخرين، وتأخذ نمطاً معيناً من خلال هذه العلاقة، ويحدث النمو داخل الفرد نفسه، إذ أن تعاونه مع الآخرين يعتبر دليلاً على نقص تمركزه حول ذاته، لأنه تخلص من الأنانية واتجه للعمل الجماعي، مما يدل على حدوث نمو خلقي نتيجة لهذا التعاون، ويرى الفرد نفسه عضواً في جماعة، فينمو لديه الشعور بالمسؤولية **(لطفي، 2005: 57)**.

هـ. أخذ الدور: تعتبر قدرة الطفل على أخذ الدور، بمثابة قدرة معرفية يرتكز عليها الحكم الخلقي، حيث يرى "**بياجيه**" **(1956)** أن إدراك الطفل لوجود وجهات نظر بديلة، وقدرته على وضع نفسه في مكان شخص آخر، يعتبر أساساً معرفياً رئيسياً وشرطاً ضرورياً لتقدمه في الحكم الخلقي، ولا تتضح هذه القدرة إلا في الأخلاقيات داخلية المنشأ، من حيث قدرة الطفل على أخذ النية، والقصد من الفعل محل الاهتمام، بل يتوقف حكمه على إدراكه لنية الفاعل وتبنيه لوجهة نظر الفاعل في ذلك السلوك **(عبد السلام، 2012: 64)**.

ويرى "**كوهلبرج**" كذلك أن أساسيات العدالة أو المبادئ الأخلاقية تعتبر هي نفسها مبادئ وأساسيات لأخذ الدور، لأنها تمكن الفرد من أن يسلك سلوكاً معيناً، لكي يدرك وجهات نظر الآخرين فيما يتعلق بمواقف الصراع الأخلاقي، والتي تتضح جلية في مقياس "**كوهلبرج**" وما يحتويه من مشكلات أخلاقية، ولقد أكد "**سليمان**" **(1971)** على العلاقة بين نمو قدرة الطفل على أخذ الدور وبين نمو الحكم الخلقي، من خلال دراسته التي أجراها لهذا الغرض، فتوصل إلى وجود علاقة إيجابية بين القدرة على أخذ الدور والحكم الخلقي، حيث لم يصل إلى المستوى التقليدي للأخلاقيات إلا من وصلوا إلى المرحلة التبادلية في أخذ الدور **(الخليفي، 1987: 43)**.

و. **التعاطف:** وهو قدرة الفرد على وضع نفسه محل الشخص الآخر، وربما أن التطور الخلقي يتضمن العلاقات بين الناس فإنه من الواضح أن الشعور بالتعاطف يعد مهما على أساس كونه عملية إعداد لمستويات أعلى من الفاعلية الأخلاقية كالإيثار مثلا **(الحلو، 2009: 82)**.

2.5. العوامل البيئية: وهي التي تتصل بالبيئة المحيطة بالفرد، وتساعده على استثارة الأحكام الخلقية من الخارج إلى الداخل، كما هي موضحة بالشكل التالي:



الشكل رقم (03) رسم توضيحي يبين اتجاه تأثير العوامل البيئية على النمو الأخلاقي من الخارج إلى الداخل (عبد السلام، 2012: 64).

أ. **المجتمع والثقافة السائدة به:** للمجتمع والثقافة التي تسوده تأثير كبير في تنمية الأحكام الخلقية، بما فيه من عادات وتقاليد وأعراف ومؤسسات تربوية، كالأسرة وجماعة الرفاق والمدرسة وغيرها من المؤسسات التي وُجدت لخدمة الفرد، فلكل مجتمع فلسفته التي تنظم سير الحياة به وفي جميع مجالاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وهذا التنظيم يختلف من مجتمع لآخر، ومن الطبيعي أن يكون لهذا التباين تأثير في القيم الخلقية المكتسبة بذلك المجتمع، كما أن للعادات والتقاليد دور مهم في حياة الفرد عامة والأخلاقية خاصة، حيث تنشأ الأخلاق من مجموع هذه العادات والتقاليد المتعارف عليها، فهناك أساليب للسلوك توافق عليها الجماعة، وأساليب أخرى لا توافق عليها وثالثة ترفضها **(عيد، 2000: 73-74)**.

ويرى "**كوهلبرج**" أن كل الأفراد في مختلف الثقافات يمرون بنفس المراحل وبنفس التتابع، ومن غير الممكن أن يعود الفرد للمرحلة السابقة، ويكمن الاختلاف في السرعة التي ينتقلون بها من مرحلة إلى أخرى، ويرجع هذا إلى القيم السائدة في ذلك المجتمع وثقافته، أما في المؤسسات التربوية فكل مجتمع يقوم بوظيفة الرسول المبلغ عن الرسالة الأخلاقية، والتي مصدرها الدين وما يسود المجتمع من عادات وتقاليد وأعراف وقوانين، فلكل مؤسسة دور في تنمية هذا الجانب، ابتداءً بالأسرة ثم جماعة الرفاق والمدرسة والأندية الرياضية والثقافية ووسائل الإعلام وغيرها **(فهيم، 2005: 68)**.

ب. الأسرة: تعتبر الأسرة من أقوى المؤسسات الاجتماعية في نقل ثقافة المجتمع للطفل، فالأسرة هي الجماعة الأولى التي يمارس فيها الفرد أول علاقاته الإنسانية، حيث توفر له الجو المناسب الذي يساعده على اكتساب الصفات الاجتماعية والأخلاقية، كما توفر له مطالب النمو النفسي والاجتماعي، باعتبارها الخلية الأولي التي يفتح الطفل عينيه عليها. **(شرف، 2008: 64: 68)**.

ج. البيئة المدرسية: يؤكد "**كوهلبرج**" على أهمية دور البيئة المدرسية في نمو الفرد بشكل عام ونمو تفكيره الخلقي بشكل خاص، وذلك لأن مراحل "**كوهلبرج**" ترتبط ببعضها بصورة هرمية ولا يتخطى الفرد أيا منها دون المرور بسابقتها، ولذا فإن المدرسة تعمل على توفير الفرص والإمكانيات المتاحة والمؤثرة في الأحكام الخلقية، وبذلك لا تقتصر مهمة المدرسة على تقديم المعلومات لطلابها فحسب، وإنما تشترك في إعداد هؤلاء الطلاب سلوكيا وخلقياً واجتماعياً، لأن الطفل يقضى فيها فترة لا تقل عن عشرة أعوام دراسية وقد تزيد أكثر من ذلك، فيكتسب خلالها العادات السلوكية، ويخضع لنظم مدرسية معينة، ويتعامل مع نوعيات مختلفة من الزملاء والمعلمين والمشرفين، وهذه الفترة لها دورها في تنمية الجانب الخلقي في شخصية الطفل، خاصة وأنه يلتحق بالمدرسة صغيراً، ويتدرج بها يافعاً ومراهقاً، ثم يتركها راشداً، وهذا يعطي للمدرسة الحق في المشاركة بإعداد الأجيال خلقياً وسلوكياً **(جورج، 2006: 88 -97)**.

د. جماعة الرفاق: يشكل هذا العامل دوراً بارزاً في تنمية الأحكام الخلقية، وجماعة الرفاق **(الأصدقاء)** هي شكل من أشكال الحياة الاجتماعية، فهي تجمع بعض أفراد المجتمع في حالة من التوافق الموضوعي، والاهتمام المتشابه والتفكير المشترك، وتنمي فيهم الاتجاهات والآراء والأفكار الثقافية، والتي يتوقع منهم أن يكتسبوها ويتوافقوا معها، وترجع قوة تأثير مثل هذه الجماعات على الفرد في رغبته الدائمة إلى الانتماء والمسايرة، وتسمى هذه الجماعات بالجماعات المرجعية، وذلك لدورها في تشكيل سلوك أعضائها وإكسابهم المعايير السلوكية التي تحددها هذه الجماعة، وبذلك نستنتج أن التفاعل مع الأقران يؤثر في تنمية الجانب الخلقي لديهم، فالمشاركة مع الأقران في اتخاذ القرارات يكسب الأطفال ثقة في قدرتهم على تطبيق القواعد وتغييرها حسب الموقف، ويكون كل ذلك بالاتفاق والتعاون فيما بينهم، ومن خلال الخبرات التي يمر بها الأطفال يتعلمون أن يفكروا ويشعروا نحو الأشياء بطرق مشابهة لطرق أقرانهم، فنرى كلا من "**بياجيه**" و"**كوهلبرج**" متفقين على أهمية جماعة الأقران والتفاعل معهم في نمو أحكامهم الخلقية **(شرف، 2008: 71)**.

هـ. وسائل الإعلام: تعد وسائل الإعلام بكل أنواعها **(** صحف، مجلات، كتب، إذاعات مرئية ومسموعة، القنوات، وكذلك الوسائل التقنية الحديثة مثل الحاسوب، الإنترنت، المحمول**)** مصدراً مهيمناً وفعّالاً في التأثير على قيم الأفراد ومبادئهم وآرائهم واتجاهاتهم الخلقية والدينية، وذلك للحيز الكبير الذي تشغله في حياة الفرد اليومية، ومن خلال ما تقدمه من نماذج وشخصيات ومواد إعلامية، فالتخطيط الإعلامي أمرٌ لازم، ذلك التخطيط الذي يعمل على تكوين الاتجاهات السليمة والعادات المرغوبة، والذي يرتبط بالتربية والثقافة والآداب والأنشطة الاجتماعية الهادفة وليس العكس **(عبد السلام، 2012: 69)**.

إن العوامل البيئية هي عوامل ناقلة للقيم السائدة في المجتمع التي يقوم الفرد بالتعامل بها والحكم على أساسها، وإذا تم توظيفها بشكل صحيح من خلال إشراك الفرد في القضايا الأخلاقية قد تكون عاملا محفزا على سرعة النمو الأخلاقي والانتقال إلى المراحل الأعلى، ولكن يبقى العامل الحاسم هي العوامل الشخصية والتي تعتبر أسس للنمو الأخلاقي وهذا ما

نلاحظه في النظرية المعرفية التي ركزت على العوامل الشخصية في حين قللت من دور العوامل البيئية باستثناء جماعة الرفاق والبيئة المدرسية التي أولتها أهمية أكثر في النمو الأخلاقي.

خـلاصة الفصل:

نظرا لأهمية النمو الأخلاقي في تكوين شخصية الفرد فإن أهم نظريات علم النفس درست هذا الجانب كل حسب وجهة نظرها وخلفيتها والأسس التي تقوم عليها، حيث درسته التحليلية في إطار الجهاز النفسي خصوصا الأنا الأعلى الذي يمثل الرقيب النفسي والوازع الخلقي، ودرسته نظرية التعلم الاجتماعي على أساس التقليد والمحاكاة، فيتعلم السلوك الأخلاقي عن طريق النموذج إذ يشكل السلوك وفقا لما يتصف به، ودرسته النظرية المعرفية بريادة "**بياجيه**" وبعده "**كوهلبرج**" وعززت في الأخير بإسهامات العالم الأمريكي "**جيمس ريست**"، الذين ربطوا النمو الأخلاقي بالنمو المعرفي، فكانت النظرية المعرفية من أهم النظريات التي درست النمو الأخلاقي خصوصا كتاب "**جون بياجيه**" "**الحكم الأخلاقي عند الطفل**" **(1932)** إذ يعتبر نقطة البداية لكل الدراسات التي اهتمت بهذا الجانب في الشخصية، وما يزيد من أهمية هذه النظرية هو توصلها لمقياس موضوعي يمكن الباحثين من التعرف على مستويات النمو الأخلاقي لدى الفرد، وكانت بداية المقياس عند "**بياجيه**" إلا أن "**كوهلبرج**" طور وعدل النظرية وأضاف للمقياس ما يتماشى مع التطور والتعديل المقدم، وفي الأخير جاءت إسهامات "**ريست**" ليقدم من خلالها مقياسه اختبار تحديد القضايا **(DIT)** الذي ما زال إلى يومنا هذا يطبق في أمريكا وأوروبا وأستراليا وآسيا وحتى إفريقيا.

الفصل الثالث جودة الحياة

تمهيد

1- بداية الحديث عن مصطلح جودة الحياة في مختلف الدراسات

2- مفهوم جودة الحياة

3- صعوبة تعريف جودة الحياة

4- تعريف جودة الحياة

5- المصطلحات التي لها علاقة بجودة الحياة

6- مباديء جودة الحياة

7- مكونات جودة الحياة

8- أبعاد جودة الحياة

9- جودة الحياة من منظور نفسي

10- اتجاهات مفسرة لجودة الحياة

11- نظريات النفسية المفسرة لجودة الحياة

1.11- نظرية التحليل النفسي

2.11- النظرية المعرفية

3.11- النظرية الإنسانية

4.11- النظرية التكاملية

5.11- الأنموذج النظري العربي لجودة الحياة

12- مظاهر جودة الحياة

13- مجالات جودة الحياة

14- معوقات جودة الحياة

15- عوامل تحقيق جودة الحياة

16- سبل الارتقاء بجودة الحياة

خلاصة الفصل

تمهيد:

زاد اهتمام الباحثين بمفهوم جودة الحياة منذ بداية النصف الثاني للقرن العشرين كمفهوم مرتبط بعلم النفس الإيجابي، والذي جاء استجابة لأهمية النظرة الإيجابية إلى حياة الأفراد كبديل للتركيز الكبير الذي أولاه علماء النفس لجوانبها السلبية، وقد تعددت قضايا البحث في هذا الإطار، فشملت الخبرات الذاتية والعادات والسمات الإيجابية للشخصية، وكل ما يؤدي إلى تحسين جودة الحياة، وقد أكدت دراسات القرن الماضي أن الجانب الإيجابي في شخصية الإنسان أكثر بروزا من الجانب السلبي، وأن هذين الجانبين لا يمثلان بالضرورة اتجاهين متعاكسين، وإنما يتحرك السلوك الإنساني بينهما طبقا لعوامل كثيرة مرتبطة بهذا السلوك **(نعيسة، 2012: 150)**

مصطلح جودة الحياة من المفاهيم التي لاقت اهتماما كبيرا في العلوم الطبيعية والإنسانية والاجتماعية، حيث اهتم علم النفس بدراسة جودة الحياة بالدرجة الأولى، حيث تم تبني هذا المفهوم في مختلف التخصصات النفسية، النظرية منها والتطبيقية، فقد كان لعلم النفس السبق في فهم وتحديد المتغيرات المؤثرة على جودة حياة الإنسان، ويرجع ذلك في المقام الأول إلى أن جودة الحياة في النهاية هي تعبير عن الإدراك الذاتي لتلك الجودة، فالحياة بالنسبة للإنسان هي ما يدركه منها. ويلاحظ المتتبع للدراسات النفسية الحديثة اهتماما ملحوظا بمفهوم جودة الحياة بشكل عام وجودة الحياة لدى الفرد بشكل خاص **(كاظم والبهادلي، 2006)**

1- بداية الحديث عن مصطلح "جودة الحياة" في مختلف الدراسات:

يعتبر مفهوم جودة الحياة امتدادا لجهود سابقة، فبالإضافة إلى أهم الأسس الفلسفية فقد ظهر تزايد في الاهتمام بهذا المفهوم في مجال الدراسات الاجتماعية والاقتصادية، وقد كان **(Arthur Cecil Pigou)** أول عالم اجتماع ذكر هذا المفهوم تحت مسمى "نوعية الحياة" سنة **(1929)** وهذا في سياق مناقشة الاقتصاد والرفاه، حيث كتب حول توفير الرعاية

الحكومية للطبقات الدنيا من أجل الحصول على دخل كافٍ والوصول إلى نوعية حياة أفضل **(Wolfgang, 2004, pp. 21-22.)**

ثم اختفى المفهوم ما يقارب عقدين من الزمن ليعاود الظهور في الولايات المتحدة في السنوات الأخيرة من الحرب العالمية الثانية عندما تم استخدام معنى نوعية الحياة للدلالة على الثورة المادية، وكذلك من خلال محاولة لجنة **إيزنهاور** حول الأهداف الوطنية **(Eisenhower Commission on National Goals)** في الولايات المتحدة الأمريكية سنة **(1950)** لقياس نوعية الحياة وعرض أو كشف نتائج التأثيرات البيئية والاجتماعية المختلفة عليها **(حسام، 2017: 49)**.

وكان الباحث "**لاوتن**" **(Lawton)** أول من اقترح النموذج النظري الذي ظهر من خلاله مصطلح " جودة الحياة "كبديل لمصطلح" نوعية الحياة "وهذا سنة **1983** وقد عرفها أنها الكفاءة السلوكية والبيئة الموضوعية ونوعية الحياة الملموسة **(Wolfgang, 2004: p22)**.

2- مفهوم جودة الحياة:

وجب – في البداية– التوضيح أنه إذا تُرْجِمَ المصطلح **(Quality of Life)** إلى نوعية الحياة فهو مصطلح عام، يمكن أن يشير إلى قطبي النوعية، واحدة جيدة وأخرى رديئة. أما إذا تُرْجِمَ بـ "جودة الحياة" فإنه يشير إلى معنى تقييمي (Evaluative) يفترض أنها جيدة، مع أنها يمكن أن تكون رديئة. ويشير مصطلح "نوعية" إلى خصال أو خصائص معينة، كمية أو كيفية في موضوع ما (وهو الحياة في هذه الحالة) والحياة (Life) فئة واسعة، تشمل كل الكائنات الحية **(عبد الخالق، 2008: 249)**.

لكن ترجمة Quality إلى جودة يكون وفق هدف الباحث، إذا كان يبحث عن تقييم لحياة الفرد أو الأفراد في جانبها الإيجابي، حسب إدراك المبحوثين **(معمرية، 2015: 76)**.

3- صعوبة تعريف جودة الحياة:

يعتبر مفهوم جودة الحياة من المفاهيم التي نادرا ما حظيت بالاهتمام الواسع، سواء على مستوى الاستخدام العلمي أو الاستخدام العملي العام في حياتنا اليومية، كما أن مستخدمي

هذا المفهوم لم يتفقوا بعد على معنى محدد لهذا المصطلح، وقد يرجع ذلك إلى عدة اعتبارات منها:

- أن المتخصصين في كل مجال من المجالات العلمية المختلفة اعتبروا دراسة هذا المفهوم حكرا عليهم، وعرفوه من وجهة نظرهم المتخصصة، لذا ظهرت وجهات نظر متعددة وغير متفقة على تعريف محدد له، فاستخدام المفهوم لا يرتبط بمجال محدد من مجالات الحياة، أو بفرع محدد من فروع العلم بل إن المفهوم موزع بين الباحثين والعلماء على اختلاف تخصصاتهم واهتماماتهم البحثية، فقد استخدمه البعض لمعرفة جدوى برامج الخدمات الطبية والاجتماعية، أو للتعبير عن الرقي والتقدم، واستخدمه آخرون لتحديد إدراك الفرد مدى قدرة الخدمات المقدمة إليه على إشباع حاجاته الأساسية **(سليمان 1429هـ:121)**
- أن مفهوم جودة الحياة من المفاهيم المحيرة نظرا لاستخدامه في كثير من المواقف المختلفة وفروع العلم المتعددة، فيمكن أن يشير إلى الصحة أو السعادة أو إلى تقدير الذات أو الصحة النفسية أو الرضا عن الحياة، ولذا تختلف وجهات النظر وتتعدد حول الطريقة التي يمكن أن يقاس بها، ولا يوجد اتفاق حول مفهوم محدد واحد أو طريقة واحدة محددة لقياسه **(عدودة، 2015: 121)**.
- أن مفهوم جودة الحياة يتغير بتغير الزمن وبتغير حالة الفرد النفسية والمرحلة العمرية التي يمر بها، فالسعادة مثلا تحمل معانٍ متعددة للفرد نفسه في المواقف المختلفة، فالمريض يرى السعادة في الصحة، والفقير يرى السعادة في المال، وهكذا تتغير المفاهيم مع تغير الظروف المحيطة بالفرد.
- أنه لا توجد نظرية محددة لجودة الحياة ينطلق منها هذا التعريف، وأن معظم الدراسات ينقصها المنهج الواضح في قياس هذا المفهوم، مما جعل العديد من الدراسات تتناول جودة الحياة دون تحديد تعريف إجرائي محدد لها، كما اكتفت دراسات أخرى باعتبار المفهوم مؤشرا لمفاهيم أخرى مثل الصحة النفسية

– أن مفهوم جودة الحياة تحدده بعض المتغيرات الثقافية، مما يُحْدِثُ فرقا في التعريف بين الثقافات المتعددة **(هاشم،2001: 126-127)**.

4- تعريف جودة الحياة:

أ- جودة الحياة لغة:

تتفق المعاجم اللغوية على أن الجودة ضد الرداءة، وهي مرادفة للإتقان والإحسان، والإتيان بالجيد من القول أو العمل، ويرجع الأصل اللغوي لكلمة جودة إلى الفعل الثلاثي المجرد "جاد "بمعنى أحسن، وجاد بالشيء أي أتقنه وأحسنه، وجاد جودة أي صار جيدا وجاد وجودة بمعنى واحد **(ابن منظور، 1984: 72)**.

كما تعود الجودة في اللغة العربية إلى أصلها الاشتقاقي"ج، و، د" وهو أصل يدل على كثرة **(ابن فارس، 1991: 493)**.

الجودة: أصلها من فعل جاد، جود، جودة، أي صار جيدا وهو ضد الرديء، وجود الشيء: أي حسنه وجعله جيدا **(أنيس وأخرون، 2004: 181)**.

ب – جودة الحياة اصطلاحاً:

– أهم تعاريف جودة الحياة في الدراسات الأجنبية:

انتشر مفهوم"جودة الحياة "في الدراسات الأجنبية منذ سنوات العشرينات، وكان هذا تحت مسمى نوعية الحياة، وأهم التعاريف ما يلي:

يرى **(Haas)** أن " جودة الحياة تمثل تقييما متعدد الأبعاد لظروف الحياة الحالية للشخص في سياق ثقافته التي يحيا فيها والقيم التي يتبناها، وهي في المقام الأول شعور ذاتي بالرفاه، وحسن الحال متضمنة أبعادا جسدية ونفسية واجتماعية وروحية، وفي بعض الظروف يمكن أن تسهم المؤشرات الموضوعية في هذا الإدراك والتقييم لتقريب المعنى **(زعطوط، 2014: 27)**

ويرى **(Elysen Kerce)** أن جودة الحياة تعني درجة الرضا عن الحياة الفردية التي تكون من خلال الرغبات والحاجات الفردية جسدية كانت أو نفسية **(Elyse, 1992, p 2)**

وقد اعتبرها **(Alison J. carr)** أنها مفهوم ديناميكي يعكس مجموعة من التفاعلات بين الأبعاد الموضوعية والذاتية، كما تؤثر أجزاؤها على بعضها البعض **(Alison, 2003, p 1)**

وفي رأي **(Cummins)** فإن" جودة الحياة تعني شعور الفرد بالسعادة والرضا عن حياته، بالإضافة إلى الإقبال عليها بحماس، والرغبة في معايشتها، وبناء شبكة علاقات اجتماعية مع المحيطين به، وشعور متزايد بالأمن والطمأنينة، والثقة في قدراته والسعي لإنجاز الأهداف وعدم الإحساس بالفشل والتمتع بالصحة البدنية والنفسية، وأن كل هذا من شأنه أن يزيد من طموحاته، فضلا عن إحساسه الداخلي بما حققه من إنجازات تمكنه من الوصول لوضع وظيفي مناسب في المستقبل **(خميس، 2010: 158)**.

أما **(Veenhoven)** فيرى أن" جودة الحياة تشمل تقويما لجوانب متعددة في الحياة مثل الظروف المعيشية، فرص العمل المتاحة التي تمنح الشعور بالكفاءة وكيفية التعامل مع المشكلات والتحديات في ظل تبني أسلوب حياتي يشبع رغبات واحتياجات الفرد **(المرجع السابق: 158)**

وتضمنت العديد من النظريات مفهوم جودة الحياة، مثل "**بابلو**" **(Peplau)**، و"**روجرز**" **(Rogers)**، و"**كينغ**" **(King)** و"**لينينجر**" **(Leininger)** و"**بارس**" **(Parse)**. ففي نظرية "**بابلو**" جودة الحياة هي مرادف للصحة النفسية. ويصف "**روجرز**" و"**كينغ**" جودة الحياة بأنها مرادف للرضا عن الحياة. فيما يعتقد "**لينينجر**" أن مفهوم جودة الحياة مبني على أساس ثقافي، ما يعني أنه يعتمد على قيم ومعتقدات ورموز ثقافة معينة، ويمثل قوة لتعزيز الصحة والرفاه. ويصف "**بارس**" جودة الحياة بأنها تمثل المعنى العام لحياة كل فرد من خلال خبراته **.(Pinto et all, 2017 : 07)**

كما كان لمنظمة الصحة العالمية **(WHO)** دور هام في تعريف جودة الحياة، إذ غالبا ما يُشَارُ في الدراسات إلى تعريف منظمة الصحة العالمية (1998) بوصفه من أكثر التعريفات توضيحا للمضامين العامة لهذا المفهوم، إذ يُنْظَرُ فيه إلى جودة الحياة بوصفها: إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة، وأنساق القيم التي يعيش فيها، ومدى تطابق أو عدم تطابق ذلك مع: أهدافه، توقعاته، قيمه، واهتماماته المتعلقة بصحته البدنية، حالته النفسية،

مستوى استقلاليته، علاقاته الاجتماعية، اعتقاداته الشخصية، وعلاقته بالبيئة بصفة عامة **(الكبيسي، 2016: 431)**.

تعريف منظمة اليونيسكو: تعتبر منظمة اليونسكو جودة الحياة مفهوما شاملا يضم كل جوانب الحياة كما يدركها الأفراد، ليشمل الإشباع المادي للحاجات الأساسية، والإشباع المعنوي الذي يحقق التوافق النفسي عبر تحقيقه لذاته **(عدودة، 2015: 121)**.

تعريف موسوعة علم النفس: تعرف جودة الحياة على أنه مفهوم ذو أبعاد عديدة لخصتها في سبعة محاور تمثل في مجموعها جودة الحياة، وذلك لأغراض تيسير البحث والقياس وهي كالآتي:

- التوازن الانفعالي: حيث يتمثل في ضبط الانفعالات الإيجابية والسلبية، كالحزن والكآبة والقلق والضغوط النفسية...إلخ
- حالة الجسم الصحية.
- الاستقرار المهني، حيث يمثل الرضا عن العمل أو الدراسة بعدا هاما في جودة الحياة.
- الاستقرار الأسري وتواصل العلاقات داخل البناء العائلي.
- استمرارية العلاقات الاجتماعية وتواصلها خارج نطاق العائلة.
- الاستقرار الاقتصادي وهو ما يرتبط بدخل الفرد الذي يعينه على مواجهة الحياة.
- التواؤم الجنسي ويرتبط ذلك بما يتعلق بصورة الجسم وحالة الرضا عن المظهر والشكل العام **(حسن والمحرزي، 2006: 290)**

أكد **فيلس (Felce)** أن جودة الحياة بمفاهيمها المختلفة ترتبط بالقيم الشخصية للفرد التي تحدد معتقداته حول كل ما يحيط به من متغيرات حياتية، وما يواجهه من مشكلات للسعي إلى تحقيق الرضا الذاتي **(منسي وكاظم، 2010: 44)**.

ويرى" **فرانك" (Frank 2000)** أن جودة الحياة هي حسن توظيف إمكانيات الإنسان العقلية والإبداعية، وإثراء وجدانه ليتسامى بعواطفه ومشاعره وقيمه الإنسانية، وتكون المحصلة هي جودة الحياة، وجودة المجتمع، ويتم هذا من خلال الأسرة، والمدرسة، والجامعة وبيئة العمل،

ومن خلال تركيز الاهتمام على ثلاثة محاور هامة هي: التعليم والتثقيف والتدريب (**شيخي، 2014**: 73).

وبالإضافة إلى الفهم المتعمق لجوانب جودة الحياة، فقد لاحظ الباحثون أهمية تعريف هذا المصطلح وربطه بالقيم الشخصية، والذي يقترح أن القيم الشخصية وظروف الحياة والرضا الشخصي تتفاعل لتحدد جودة الحياة بشكل عام (**عدودة، 2015: 122**)

ويتفق كل من "**تايلور**" و"**بوجدن**" (**Taylor, S,J& Bojdan, R. 1996**) على أنه من المهم فهم تعريف جودة الحياة والتأكيد على أنه ليس لها معنى بدون أن يشمل ما يشعر به الفرد وما يمر به من خبرات، ويؤكدان على أن الدراسات التي تتناول جودة الحياة يجب أن تكون موجهة لما يشعر به الفرد، كما يجب أن تتساءل عن خبراته الشخصية وحياته وكل ما يمر به من مواقف، وليس ما يعتقده الآخرون (**الهمص، 2010: 42**).

- جودة الحياة في الدراسات العربية:

يعتبر مفهوم جودة الحياة التطور الأحدث في الدراسات العربية، فقد أصبح هذا المفهوم من أحدث القضايا في البحوث العربية، وتفتقر العديد من الدراسات- في هذا المجال- إلى تعريف رسمي لجودة الحياة مقارنة بالدراسات الأجنبية، وعليه تتمثل أهم تعاريف هذا المفهوم فيما يلي:

يشير "**كمال اللبواني**" إلى أن مفهوم جودة الحياة جاء نسبة إلى إشباع مجموع الحاجات والرغبات على الصعيد الفردي والجماعي، وهي على ذلك تختلف باختلاف هذه الحاجات والرغبات، وباختلاف الأفراد والجماعات واختلاف الزمن (**اللبواني، 2000: 145**).

ويضيف "**الكرخي**" بأن جودة الحياة ناتجة عن شعور الفرد بالقدرة على إشباع الحاجات الذاتية والموضوعية والتي تشمل النمو الشخصي، السعادة البدنية والمادية، الاندماج الاجتماعي والحقوق البشرية (**مبارك، 2012: 720**).

ويرى **الأشول** أن" جودة الحياة تتمثل في درجة رقي مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، وإدراك هؤلاء الأفراد لمدى إشباع هذه الخدمات لحاجاتهم المختلفة ولا يمكن أن يدرك الفرد جودة الخدمات التي تقدم له بمعزل عن الأفراد الذين يتفاعل معهم؛ أي إن جودة الحياة ترتبط بالبيئة المادية والبيئة النفسية الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد **(منسي وكاظم، 2010: 43)**.

ويوضح **العارف بالله (1999)** هذا المفهوم فيرى أنه ذلك البناء الكلي الشامل الذي يتكون من مجموعة من المتغيرات المتنوعة التي تهدف إلى إشباع الحاجات الأساسية للأفراد الذين يعيشون في نطاق هذه الحياة، بحيث يمكن قياس هذا الإشباع بمؤشرات موضوعية تقيس القيم المتدفقة، وبمؤشرات ذاتية تقيس قدر الإشباع الذي تحقق **(العارف بالله، 1999: 45)**

ويعرف "**عبد الفتاح وحسين**" جودة الحياة بالاستمتاع 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 **(عبد الفتاح وحسين،2006: 204)**.

ويعرفها "**حبيب**" بأنها درجة إحساس الفرد بالتحسن المستمر لجوانب شخصيته في النواحي النفسية، والمعرفية، والإبداعية، والثقافية، والرياضية، والشخصية، والجسمية والتنسيق بينها، مع تهيئة المناخ المزاجي والانفعالي المناسبين للعمل والإنجاز والتعلم المتصل للعادات والمهارات والاتجاهات، وكذلك تعلم حل المشكلات وأساليب التوافق والتكيف، وتبني منظور التحسن المستمر للأداء كأسلوب حياة، وتلبية الفرد لاحتياجاته ورغباته بالقدر المتوازن، واستمرارية في توليد الأفكار والاهتمام بالإبداع والابتكار والتعلم التعاوني بما ينمي مهاراته النفسية والاجتماعية **(حبيب، 2006، ص84)**.

وعرفها" **شاهر خالد سليمان** "بأنها" جودة خصائص الإنسان من حيث تكوينه الجسمي والنفسي والمعرفي، ودرجة توافقه مع ذاته ومع الآخرين وتكوينه الاجتماعي والأخلاقي **(سليمان، 2010: 120)**

ويُعَرف "**منسي**" و"**كاظم**" جودة الحياة على أنها 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" **(منسي وكاظم، 2006، ص65)**. وقد تبنت الدراسة الحالية هذين التعريفين الأخيرين.

من خلال العرض السابق، نستخلص بأن "جودة الحياة" يعتبر مصطلحاً ومفهوماً نسبياً يتأثر بعدة عوامل أهمها: توقعات الفرد، وأهدافه وطموحه، وقد أكدت معظم التعريفات على أن جودة الحياة شعور لدى الفرد يتعلق بعوامل عديدة منها النفسية والجسمية والمادية والاجتماعية والروحية وغيرها من العوامل تندرج كلها في بعدين أساسيين هما البعد الموضوعي والبعد الذاتي.

5- المصطلحات التي لها علاقة بجودة الحياة:

أشار "**حبيب تيلوين**" في دراسته **(2014)** أن التداخل الكبير الموجود بين مفهوم جودة الحياة والرفاهية لا مفر منه، لأنه يصعب الفصل بين مؤشراتها. فالرضا والسعادة **(Satisfaction, Happiness)** تمثل جانب الرفاه **(Wellbeing)**، ولكن عندما تتم إضافة المجالات الموضوعية، هنا يمكن الحديث عن جودة الحياة **(Tiliouine, 2015: 507)**.

***الرفاهية أو حسن الحال (Wellbeing):** يعرّف قاموس "**أوكسفورد**" (**The Oxford Dictionary)** الرفاهية بأنها "حالة من الراحة أو الصحة أو السعادة" . وبالرجوع إلى الأدبيات العلمية، يتم تحديدها عادةً كمصطلح مفصل لمفاهيم السعادة وأفكار التجارب الإيجابية والرضا عن الحياة والسعادة والازدهار **(Pinto et all,2017 : 07)**.

في حين يُعَرِّفُ غالبية الباحثين مفهوم جودة الحياة على أنه تصور الفرد لوضعه الشخصي في حياته الخاصة في الأبعاد المادية والاجتماعية والعقلية والروحية. وعند تعريفه يُؤْخَذُ بعين الاعتبار الحالة البدنية والنفسية للشخص، ومستوى الاستقلالية، والعلاقات الاجتماعية، والمعتقدات الشخصية، والبيئة والثقافة. يبدو أن التقييم يكون ذاتيا ومتعدد الأبعاد، بالنظر

إلى الخصائص الثقافية والاجتماعية والبيئية لكل شخص، وهو يعكس الحالة العامة للحياة الإنسانية، بالإضافة إلى أبعاد الحياة الأخرى مثل الأبعاد المادية، والسياسية والأخلاقية، والاجتماعية، والأبعاد الروحية. على غرار المفاهيم السابقة **(Ibid)**.

***الاستمتاع بالحياة Enjoying Life:** يتداخل مفهوم جودة الحياة مع مفهوم الاستمتاع بالحياة **Enjoying Life**، وقد ذكر "**فينهوفن**" **(2001)** أن مفهوم جودة الحياة مفهوم شامل وواسع يحوي بين جنباته ويضم ثلاثة مفاهيم فرعية هي:

1)جودة البيئة المعيشة. 2)جودة الآداء. 3)ذاتية الاستمتاع بالحياة.

وهذا يعنى أن مفهوم الاستمتاع بالحياة يُعد أحد الأبعاد الفرعية الأساسية التي اشتمل عليها مفهوم جودة الحياة، وأن الاستمتاع بالحياة جاء تحت مسمى الاستمتاع الذاتي بالحياة؛ لأن الاستمتاع بالحياة يعكس تقييماً خاصاً للفرد بالحكم على مدى جودة الحياة التي يعيشها ويستمتع بها من منظوره الذاتي والخاص **(عبد العال ومظلوم، 2013: 88)**.

***السعادة (Happines):** قد ينظر البعض إلى السعادة وجودة الحياة على أنهما وجهان لعملة واحدة وهذا غير صحيح، بينما ينظر البعض الآخر إلى مفهوم جودة الحياة على أنه مفهوم أعم وأشمل يميز جوانب الحياة المختلفة وحسنها لدى الفرد، وهذا أقرب إلى الصحة **(المرجع السابق، 89)**.

كما أكد "**دينر**" "**Dinner**" في تعريفه للسعادة كحالة ذاتية بأنها: "تلك الحالة التي يشعر الفرد من خلالها بالرضا عن حياته والاستمتاع بها". وهذا يعكس اتجاه الفرد نحو الحياة وخاصة عندما يشعر بتحسن الحياة وجودتها، وبالتالي فإن الفرد يشعر بالسعادة الذاتية إذا ما مر هو بذاته بخبرات تجعله راض عن هذه الحياة ويتقبلها، وبالتالي تجعل من الحياة خبرة يعيشها الفرد بصورة متكررة ودائمة في حياته، فيشعر بالسعادة عندما تقل الخبرات غير السارة والمواقف المحزنة، في حين يشعر الفرد بمستوى منخفض من السعادة الذاتية إذا مر بخبرات تتسم بكونها قليلة السعادة وغير مرضية وسلبية تثير القلق أو الغضب. وهذا ما دعا

"فينهوفن" إلى القول: "إنه من الأفضل أن يتم النظر إلى السعادة على أنها سمة لا على أنها حالة انفعالية متغيرة **(مسعودي، 2015: 30)**

أما جودة الحياة فتعتبر مفهوما وثيق الصلة بالسعادة لكنه مفهوم قائم بذاته، فبالإضافة إلى ما يتضمنه من سعادة بمفهومها التجريبي، فإنه يُعنى أيضاً بكيفية تقييم الأفراد لحياتهم بشكل عام، ومدى تحكّمهم في حياتهم، والمصدر الذي يستمدّون منه إحساسهم بالغاية. لا تُعنى جودة الحياة بمشاعر الأفراد فحسب، وإنما بأدائهم على الصعيدين الشخصي والاجتماعي **(البرنامج الوطني للسعادة والإيجابية، 2018: 12)**.

***الرضا عن الحياة:** يرى "**فرانكن**" أن الرضا عن الحياة يمثل أقصى هدف يطمح إليه الإنسان العاقل الراشد، وذلك من أجل تجنب الإحباطات والصراعات النفسية والقلق الذي ينتابه نتيجة انفعالاته المختلفة بناء على المواقف التي يمر بها الشخص، ومن مظاهر الرضا عن الحياة السعادة، والعلاقات الاجتماعية، والطمأنينة، والاستقرار، والتقدير الاجتماعي، لأن من يشعر بهذه الأشياء –ويعمل على تحقيقها وإشباع رغبته منها– يكون راضٍ عن حياته بصورة إيجابية **(شقورة، 2012: 28)**

ويعد الرضا عن الحياة المكون المعرفي للسعادة، وقد يقابل البعض بينه وبين نوعية الحياة أو جودة الحياة، هذا وقد قسم **(فينهوفن، 1996)** المكون المعرفي للسعادة (الرضا عن الحياة) إلى:

- التقييم الذاتي الإيجابي لحياة الفرد.
- الحكم الذي يصدره الفرد بشكل متزن على حياته ومدى رضاه عنها **(عبد العال ومظلوم، 2013: 100)**.

الرضا عن الحياة هو مفهوم ثابت وشامل يعكس المعنى الشامل لنظرة أفراد المجتمع نحو العالم الذي يعيشون فيه. رضا الحياة هو علامة واضحة للتكيف الناجح للفرد مع التغييرات في المواقف المختلفة. ويعتبر الرضا عن الحياة أحد مكونات السعادة، فالفرد بحاجة إلى أن

يكون راضٍ حقا عن حياته من أجل أن يكون سعيدا، و يمكن أن تخفض التعاسة من الرضا عن الحياة **(Alibabaie, 2015 : 05)**.

إن جودة الحياة تجمع كل العناصر السابقة، كما ترى "**كارول رايف** "وآخرون (محمد سعيد أبو حلاوة 2006) أن جودة الحياة تتمثل في الإحساس الإيجابي بحسن الحال، كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا الفرد عن ذاته وعن حياته بشكل عام، كما ترتبط جودة الحياة بكل من الإحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسية **(بلعباس، 2016: 56)**.

6- مبادئ جودة الحياة:

رغم اختلاف وجهات نظر الباحثين حول مفهوم جودة الحياة – والذي يظهر في التعريفات والأبعاد والمحددات– إلا أنه يمكن القول بوجود شبه اتفاق بين الباحثين على أنه هنالك مبادئ يمكن أن تكون مشتركة بين الأفراد.

فقد أوضحت جودي بأن جودة الحياة تعتمد على مجموعة من المبادئ منها

- ✓ أن هذه المبادئ مشتركة بين الشخص العادي وذوي الاحتياجات الخاصة.
- ✓ أن جودة الحياة مرتبطة بمجموعة من الاحتياجات الرئيسية للإنسان ومدى قدرتها على تحقيق أهدافها في الحياة.
- ✓ أن معاني جودة الحياة تختلف باختلاف وجهات النظر الإنسانية، بمعنى أنها تختلف من شخص إلى آخر ومن عائلة إلى أخرى ومن برنامج تأهيلي إلى آخر ومن شخص مهني إلى آخر.
- ✓ إن مفهوم جودة الحياة له علاقة وطيدة ومباشرة بالبيئة التي يعيش فيها هذا الإنسان أو ذاك.
- ✓ يعكس مفهوم جودة الحياة التراث الثقافي للإنسان

وتوصلت "**جودي**" 1994 إلى بعض الحقائق الخاصة بجودة الحياة منها:

- يشعر الفرد بجودة الحياة عندما يشبع حاجاته الأساسية، تكون لديه الفرصة لتحقيق

أهدافه في مجالات حياته الرئيسية.

– ترتبط جودة حياة الفرد بجودة حياة الأشخاص الآخرين الذين يعيشون في البيئة نفسها.

– جودة الحياة بناء نفسي يمكن قياسه من خلال المؤشرات الذاتية والمؤشرات الاجتماعية.

– يتضمن تعزيز جودة الحياة الأنشطة وبرامج التأهيل والعلاج والدعم الاجتماعي **(الهنداوي، 2011: 36-37)**.

7- مكونات جودة الحياة:

يتكون مفهوم جودة الحياة، من ثلاث مكونات رئيسية تتمثل في:

– الإحساس الداخلي بحسن الحال والرضا عن الحياة الفعلية التي يعيشها المرء، بينما يرتبط الإحساس بحسن الحال بالانفعالات، ويرتبط الرضا بالقناعات الفكرية أو المعرفية الداعمة لهذا الإحساس، وكلاهما مفاهيم نفسية ذاتية، أي ذات علاقة برؤية وإدراك وتقييم المرء لنفسه.

– القدرة على رعاية الذات والالتزام والوفاء بالأدوار الاجتماعية.

– القدرة على الاستفادة من مصادر البيئة المتاحة الاجتماعية (المساندة الاجتماعية) والمادية (معيار الحياة) وتوظيفها بشكل إيجابي.

طرح "**فيلسي**" و"**بيري**" **(Perry & Felce 1995)** نموذجا ثلاثي العناصر لجودة الحياة يعكس التفاعل بين ظروف الحياة، الرضا عن الحياة، والقيم الشخصية وقدما تعريفات محددة لهذه العناصر على النحو التالي:

أ- ظروف الحياة: Life conditions وتتضمن الوصف الموضوعي للأفراد ولظروفهم المعيشية .

ب- الرضا الشخصي عن الحياة: Personal Satisfaction ويتضمن ما يعرف بالإحساس بحسن الحال والرضا عن ظروف الحياة أو أسلوب الحياة.

ج- القيم الشخصية والطموح الشخصي: Personal Values And Aspiration وتتضمن القيمة أو الأهمية النسبية التي يسقطها الفرد على مختلف ظروف الحياة الموضوعية أو جودة الحياة الذاتية **(أبو حلاوة، 2010: 227).**

ويرى "منسي" و"كاظم" (2006) أن الشعور بجودة الحياة يرتبط ببعض العوامل الذاتية (Subjective) مثل المفهوم الايجابي للذات، والرضا عن الحياة وعن العمل، والحالة الاجتماعية، والسعادة التي يشعر بها الفرد، كما يرتبط ببعض العوامل الموضوعية (Objective) مثل الإمكانيات المادية المتاحة، والدخل، ونظافة البيئة، والحالة الصحية والحالة السكنية والوظيفية، ومستوى التعليم، وغير ذلك من العوامل التي تؤثر في الفرد، وتجعل هذه العوامل الذاتية والموضوعية تقدير درجة جودة الحياة لدى الفرد أمراً ضرورياً لأن الفرد الذي يتفاعل مع أفراد مجتمعه، يحاول دائماً أن يحقق مستوى معيشيا أفضل، والحصول على خدمات أجود، أو يحافظ على حياة أو مستوى معيشيا لا يقل عن مستوى الحياة التي كان يعيشها في الماضي **(المرجع السابق: 227).**

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

8- أبعاد جودة الحياة:

تتعدد أبعاد جودة الحياة وقد اتفق معظم الباحثين -الذين قاموا بإجراء أبحاث عن جودة الحياة- بأنها متغيرة الأبعاد ومتداخلة التفاصيل، ويرجع ذلك إلى تعدد المجالات التي تستخدم هذا المصطلح مثل الطب والاقتصاد والتجارة وعلم الاجتماع وبرامج الإرشاد وإعادة التأهيل وأخيرا علم النفس، وقد أكدوا أن هذا المفهوم متعدد الأبعاد.

ويضيف "**مجدي حبيب**" **(2009)** في دراسته أن هناك ثلاثة أبعاد لجودة الحياة وهي كالتالي:

جودة الحياة الموضوعية: وتتمثل فيما يوفره المجتمع من إمكانيات مادية إلى جانب الحياة الاجتماعية الشخصية للفرد.

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

جودة الحياة الوجودية: وتعني مستوى عمق الحياة الجيدة داخل الفرد والتي من خلالها يمكنه أن يعيش حياة متناغمة، والتي يصل فيها إلى الحد المثالي في إشباع حاجاته البيولوجية والنفسية كما يعيش في توافق مع الأفكار والقيم الروحية والدينية السائدة في المجتمع **(حبيب، 2006: 63)**.

وتشير منظمة الصحة العالمية **(WHO)** إلى أن مفهوم جودة الحياة العامة يتكون من عدة أبعاد مثل: الحالة النفسية، والحالة الانفعالية، والرضا عن العمل، والرضا عن الحياة والمعتقدات الدينية، والتفاعل الأسري، والتعليم، والدخل المادي، هذا وتتكون جودة الحياة من خلال الإدراك الذاتي للفرد لحالته العقلية وصحته الجسمية وقدرته الوظيفية ومدى فهمه للأعراض التي تعتريه **(جبريل، 2007: 30)**

ويشير "**شالوك**" **(Shalok,1996)** إلى أنه ليس هناك حاجة إلى تصنيف أبعاد جودة الحياة إلى بعدين موضوعي وذاتي، بل اعتبره تصنيفا يفتقر لبعض المرونة، حيث وجد أبعادا أخرى متفرعة عن هذا التصنيف الثنائي وتكتسب نفس الأهمية والتكوين لهم وبذلك يضيف "**شالوك** "بان هناك ثمانية أبعاد متنوعة لمفهوم جودة الحياة، وهي كالتالي:

•**جودة الحياة الانفعالية:** وتشمل الشعور بالأمن والجوانب الروحية، والسعادة، والتعرض للمشقة، ومفهوم الذات، والرضا أو القناعة.

•**العلاقات بين الأشخاص:** وتشمل الصداقة الحميمة، والجوانب الوجدانية، والعلاقات الأسرية، والتفاعل والمساندة الاجتماعية.

•**جودة المعيشة المادية:** وتشمل الوضع المادي وعوامل الأمان الاجتماعي والظروف والممتلكات والمكانة الاجتماعية والاقتصادية.

•**الارتقاء الشخصي:** ويشمل مستوى التعليم والمهارة الشخصية ومستوى الإنجاز.

•**جودة المعيشة الجسمية:** وتشمل الحالة الصحية والتغذية والاستجمام والنشاط الحركي، ومستوى الرعاية الصحية، والتأمين الصحي، ووقت الفراغ ونشاطات الحياة اليومية.

•**الحقوق الذاتية:** وتشمل الاستقلالية والقدرة على الاختيار الشخصي، وتوجيه الذات والأهداف والقيم.

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

•**الحقوق:** وتشمل الخصوصية، والحق في الانتخاب والتصويت وأداء الواجبات، والحق في الملكية (**الهنداوي، 2011: 40-41**).

وقد شاطره "**جيوزاس روفيتشيوس**" (**Juozas Ruževičius, 2013**) الرأي، حيث يرى أن جودة الحياة تعتمد على الصحة العقلية والبدنية للأفراد، ودرجة استقلالهم، وعلاقاتهم الاجتماعية مع محيطهم وغيرها من العوامل، وقد قدم تصوره لأبعاد جودة الحياة في العناصر التالي:

1. الحالة المادية (المنتجات، الخدمات، الجودة الاقتصادية، ظروف العمل والترفيه متوسط الدخل، القدرة الشرائية....الخ

2. جودة البيئة (درجة استغلال الموارد الطبيعية، التنمية المستدامة نوعية المياه، الطقس التربة، وما إلى ذلك).

3. جودة صحة السكان (صحة المجتمع).

4. حالة الشخص البدنية والنفسية (الحكم الذاتي، والقدرات البدنية والعواطف، والقلق والاكتئاب، وما إلى ذلك).

5. جودة التعليم.

6. الحالة الاجتماعية، المناخ النفسي والأخلاقي (داخل الأسرة، المجتمع).

7. الأمن الشخصي (ماديا وقانونيا واجتماعيا).

8. إمكانية التعبير عن الذات (Ruževičius, 2013: 09)

أما" **شقير**" (**2009**) و"**شقير**" (**2010**) فقامت ببناء أبعاد لجودة الحياة قسمتها إلى ثلاثة معايير أساسية هي:

1- **معيار الصحة:** ويشمل محكات (الصحة البدنية، الصحة المعرفية، الصحة النفسية).

2- **معيار الخصائص الشخصية السوية:** ويشمل محكات (الصلابة النفسية، الثقة بالنفس التوكيدية، الرضا عن الحياة، الشعور بالسعادة، التفاؤل، الاستقلال بالنفس، الكفاءة الذاتية).

3- **المعيار الخارجي:** ويشمل محكات (الانتماء للجماعة، العمل، المهارات الاجتماعية المساندة الاجتماعية، المكانة الاجتماعية، القيم الخلقية، القيم الدينية، القيم الاجتماعية والحقوق) (**شقير، 2009: 122**) (**شقير،2010: 780**) .

كما حدد "**منسي**" و"**كاظم**" (**2006**) ستة أبعاد لجودة الحياة وهي:

1- جودة الصحة العامة.

2- جودة الحياة الأسرية والاجتماعية.

3- جودة التعليم والدراسة

4- جودة العواطف، الجانب الوجداني للفرد.

5- جودة الصحة النفسية.

6- جودة شغل الوقت وإدارته (**منسي وكاظم، 2006**).

إن معظم العلماء والباحثين قد اتفقوا على أن هناك بعدين هما المؤشرين الموضوعي والذاتي في جودة الحياة، ويتفقون أيضا على أن جودة حياة الفرد تتحدد بناء على هذين البعدين، ولكن هناك من الباحثين من أضافوا بعدا ثالثا وهو البعد الوجودي، وذلك بخلاف

العالم "**شالوك**" الذي وضع ثمانية أبعاد أخرى مكملة للبعدين الذاتي والموضوعي، والذي اعتقد من خلاله أن ذلك يعطي مرونة أكثر لجودة الحياة، وقاربه في التوجه أيضا **(Ruževičius)** الذي اقترح ثمانية عوامل مكونة لجودة الحياة.

إن كل ما تم إضافته يمكن أن يمثل فرعيات تندرج تحت البعدين الأساسيين (الموضوعي والذاتي)، وقد تم اتخاذ الأبعاد التي وضعها "منسي" و"كاظم" (2006) كإطار مرجعي للدراسة، لأنه تم الاعتماد على المقياس المعد من قِبَلِ الباحثين (منسي وكاظم) حسب هذه الأبعاد وهو المقياس الذي تم استخدامه في هذه الدراسة.

9- جودة الحياة من منظور نفسي:

يركز الاتجاه النفسي على إدراك الشخص الذي يعتبرونه محددا أساسيا لمفهوم جودة الحياة في علاقته بالمفاهيم النفسية الأخرى، والتي من بينها القيم والحاجات النفسية وإشباعها، وتحقيق الذات ومستوى الطموح. فمفهوم جودة الحياة من هذا المنظور يتضح من خلال العلاقة التي تتوسطها مشاعر وأحاسيس الفرد ومدركاته، فالإدراك ومجموع المؤشرات النفسية الأخرى تمثل المخرجات التي تبنى من خلالها نوعية الحياة.

ومن جهة أخرى ، ينظر الاتجاه النفسي إلى مفهوم جودة الحياة على أنه البناء الكلي الشامل الذي يتكون من المتغيرات المتنوعة التي تهدف إلى إشباع الحاجات الأساسية للأفراد الذين يعيشون في هذه الحياة، بحيث يمكن قياس هذا الإشباع بواسطة مؤشرات موضوعية وأخرى ذاتية **(بلعباس، 2016: 54)**.

وقد أورد "**علي كاظم**" و"**عبد الخالق البهادلي**" **(2005)** تعريفات متعددة لمفهوم جودة الحياة التي تناولها علماء النفس، منها: أن جودة الحياة تشير إلى:

- القدرة على تبني أسلوب حياة يشبع الحاجات والرغبات لدى الفرد.
- الشعور الشخصي بالكفاءة الذاتية وإجادة التعامل مع التحديات.
- السعادة والرضا عن الذات

- رقي مستوى الخدمات المادية والاجتماعية والترف الذي لا يحققه إلا مجتمع الوفرة.
- الاستمتاع بالظروف البيئية الخارجية وإشباع الحاجات والرضا على الحياة.
- درجة شعور الفرد بالتحسن المستمر لشخصيته من الجوانب النفسية **(المرجع السابق: 55)**.

أما" **دينر**" **(Diener 1995)** فيشير إلى أن جودة الحياة هي تقويم الشخص لرد فعله للحياة، سواء أتجسد في الرضا عن الحياة (التقويمات المعرفية) أو الوجدان (رد الفعل الانفعالي المستمر) **(Diener, 1995: 655)**.

في حين يعرفها" **جنكر**" وآخرون **(jonker & all 2004)** على أنها بالإضافة إلى تحرر المرء أو خلوه من الأعراض الدالة على الاضطراب النفسي، فهي التقدير الإيجابي للذات الاتزان الانفعالي، الإقبال على الحياة وتقبل الآخر **(بلعباس، 2016: 55)**.

ودائما فيما يتعلق بالجانب النفسي، اعتبر" **لاوتون**" **(Lawton 1997)** جودة الحياة مجموعة من الأبعاد تتمثل في:

- الكفاءة السلوكية.
- ضبط البيئة أو السيطرة عليها.
- جودة الحياة المدركة.
- جودة الحياة النفسية **(المرجع السابق: 56)**.

كما ترى" **كارول رايف**" وآخرون **(Ryff & all)** أن جودة الحياة:

تتمثل في الإحساس الإيجابي بحسن الحال، كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا الفرد عن ذاته وعن حياته بشكل عام، سعيه المتواصل لتحقيق أهدافه الشخصية، مقدرة وذات قيمة ومعنى، استقلاليته في تحديد وجهة ومسار حياته وإقامته واستمراره في علاقات اجتماعية متبادلة مع الآخرين، كما ترتبط جودة الحياة بكل من الإحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسي **(بلعباس، 2016: 56)**.

في السياق نفسه، جاء علم النفس الإيجابي بمجموعة من التعاريف، حيث يرى كل من **"جاكسون وكرايج" (Craig & Jackson 2010)** أن جودة الحياة هي ما يعرف بمسمى **"The 3 B's"** وهي على النحو التالي:

أ) **B**eing الكينونة

ب) **B**elonging الانتماء

ج) **B**ecoming الصيرورة

ويوضح الجدول التالي تفاصيل المكونات الفرعية لهذه المجالات.

الجدول (04): مجالات جودة الحياة حسب نظرية جاكسون وكرايج

المجال	الأبعاد الفرعية	الأمثلة
الكينونة Being	الوجود البدني Physical Being	(أ) القدرة البدنية على التحرك وممارسة الأنشطة الحركية. (ب) أساليب التغذية وأنواع المأكولات المتاحة.
	الوجود النفسي Psychological Being	(أ) التحرر من القلق والضغوط. (ب) الحالة المزاجية العامة للفرد (ارتياح/ عدم ارتياح).
	الوجود الروحي Spiritual Being	(أ) وجود أمل في المستقبل (الاستبشار). (ب) أفكار الفرد الذاتية عن الصواب والخطأ.
الانتماء Belonging	الانتماء المكاني (البدني) Physical Belonging	(أ) المنزل أو الشقة التي أعيش فيها. (ب) نطاق الجيرة التي تحتوي الفرد.
	الانتماء الاجتماعي Social Belonging.	(أ) القرب من أعضاء الأسرة التي أعيش معها. (ب) وجود أشخاص مقربين أو أصدقاء (شبكة علاقات اجتماعية قوية)
	الانتماء المجتمعي Community Belonging	(أ) توافر فرص الحصول على الخدمات المهنية المتخصصة (طبية، اجتماعية،...الخ). (ب) الأمان المالي.
الصيرورة	السيرورة العملية	(أ) القيام بأشياء حول منزلي.

Becoming	Practical Becoming	(ب) العمل في وظيفة أو الذهاب إلى المدرسة.
	السيرورة الترفيهية Leisure Becoming	(أ) الأنشطة الترفيهية الخارجية (التنزه، الرياضة). (ب) الأنشطة الترفيهية داخل المنزل (وسائل الإعلام والترفيه).
	السيرورة التطورية (الارتقائية) Groth Becoming	(أ) تحسين الكفاءة البدنية والنفسية. (ب) القدرة على التوافق مع تغيرات وتحديات الحياة.

(محمد السعيد أبو حلاوة، 2010: 70).

10- الاتجاهات المفسرة لجودة الحياة:

هناك أربعة اتجاهات فُسر وعُرف من خلالها مصطلح جودة الحياة، وهي الاتجاه الفلسفي الاتجاه الاجتماعي، الاتجاه الطبي والاتجاه النفسي:

1.10- الاتجاه الفلسفي: حسب المنظور الفلسفي يتقارب مفهوم الجودة مع مفهوم السعادة وهذه السعادة لا يمكن أن يصل إليها الإنسان، إلا إذا ابتعد عن كل منغصات الحياة وهمومها ومشاكلها، وترك المجال لمزيد من الخيال والإبداع، متجاهلا بذلك مصاعب الحياة **(أبو حلاوة، 2007: 15)**

2.10- الاتجاه الطبي: ركز الاتجاه الطبي على تحديد مؤشرات جودة الحياة بالنسبة للمريض خصوصا، حيث ربطوا مفهوم الجودة بمدى توفر كل من الدعم النفسي والتكفل الاجتماعي والاقتصادي للمريض على اختلاف مشاكلهم ومعاناتهم

3.10- الاتجاه الاجتماعي: يعرف جودة الحياة من المنظور الاجتماعي على أنها الجودة في الحياة الأسرية، في المجتمع، في العلاقات الإنسانية بصفة عامة، في الأمور المادية في العمل، سكن ودخل **(المرجع السابق).**

4.10- الاتجاه النفسي: يُعرف جودة الحياة بأنها الوصول إلى حالة التدفق، بمعنى مزاولة الحياة بتقبل صعابها واغتنام فرصة التعلم وتحسين الأداء الإنساني حتى يصل إلى حالة التميز والإتقان **(أبو حلاوة،2010: 17).**

11- النظريات النفسية المفسرة لجودة الحياة:

تناولت جميع نظريات علم النفس مفهوم جودة الحياة من مختلف منطلقاتها النظرية، إذ جاءت هذهِ النظريات القديمة والحديثة لدراسة سلوك الإنسان، ووضوح المناهج والأساليب التي تمكن الإنسان من تحقيق جودة حياته باعتبارها هدفاً أساسياً ليصل إليه.

1.11- نظرية التحليل النفسي

أ- فرويد (1856-1939. Freud)

يرى "**فرويد**" – صاحب مدرسة التحليل النفسي- أن جودة الحياة هي الشعور بالسرور والسعادة، وتخفيف الآلام وهو هدف أساسي للسلوك البشري، وتعني أيضاً إشباع الغرائز، إذ إن مبدأ اللذة هو المبدأ المسيطر على عمليات الجهاز النفسي. كما يعتقد أن الحياة مليئة بالآلام والتوترات نتيجة عدم قدرة الفرد على إشباع حاجاته مما يتولد عنها الصراعات والتوترات النفسية المتعددة **(فرح، 1989: 25)**، واعتقد "**فرويد**" أن غريزة الحياة أو مبدأ السرور **Pleasure principle** هو دافع لديمومة الحياة والرضا عنها **(جودت، 2008: 31).**

ب- أدلر (1870-1937 Adler)

يقول **أدلر** "إن الهدف النهائي لنشاط الإنسان وكفاحه هو أن يحقق التفوق" والتفوق يأتي على نوعين:

أولاً: يتخذ شكل الرغبة في القوة والسيطرة على الآخرين وهو هدف خاطئ يمارسه الفرد العصبي .

ثانيا: يتخذ شكل الكفاح من أجل التفوق نحو الكمال بطريقة تحقيق جودة الحياة والسعادة فيها وهو هدف صحيح يمارسه الأفراد الأصحاء.

(**http://www.m.ahewar.org/s.asp?aid=231771&r=0**)

ج- اريك فروم (E.fromm 1980-1900):

أشار إلى أن جودة حياة الإنسان تنشأ من إنتاجه، وإحساس الإنسان بالواقع الملموس واتحاده مع غيره مع احتفاظه بخصائص شخصيته في آن واحد. وهي إحساس الفرد بالطاقة الحيوية الفياضة التي تنجم عن ارتباطه بالعالم الخارجي ارتباطا منتجا.

وأكد "**فروم**" على الجانب الاجتماعي للإنسان باعتباره أساس جودة الحياة وسعادتها، إذ يرى أن الإنسان اجتماعي بطبيعته ،وأن غالبية مشكلاته ناتجة عن انفصاله وتفرده في مجتمعه. والشخصية السوية هي الشخصية الاجتماعية المنتجة التي توفر المتعة النفسية (**السوداني، 1990: 58**).

2.11- النظرية المعرفية:

يرتكز المنظور المعرفي في تفسيره لجودة الحياة على الفكرتين الآتيتين:

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

الثانية: وفي إطار الاختلاف الإدراكي الحاصل بين الأفراد، فان العوامل الذاتية هي الأقوى أثرا من العوامل الموضوعية في درجة شعورهم بجودة الحياة.

تبرز لدينا - في هذا المنظور - نظريتان حديثتان في تفسير جودة الحياة هما:

أ- نظرية "لاوتن" (Lawton Theor 1996)

طرح "**لاوتن**" مفهوم طبيعة البيئة **(Press Environmental)** ليوضح فكرته عن جودة الحياة، والتي تدور حول الآتي:

أن إدراك الفرد لنوعية حياته يتأثر بظرفين هما:

الظرف المكاني: إذ تؤثر البيئة المحيطة بالفرد على إدراكه لجودة حياته، وطبيعة البيئة في الظرف المكاني لها تأثيران، أحدهما مباشر على حياة الفرد، كالتأثير على الصحة مثلاً، والآخر تأثيره غير مباشر، إلا أنه يحمل مؤشرات إيجابية كرضا الفرد عن البيئة التي يعيش فيها.

الظرف الزماني: يكون إدراك الفرد لتأثير طبيعة البيئة على جودة حياته أكثر ايجابياً كلما تقدم في العمر، فكلما تقدم الفرد في عمره كلما كان أكثر سيطرة على ظروف بيئته، وبالتالي يكون التأثير أكثر ايجابية **(مبارك، 2012: 725)**.

ب- نظرية "شالوك" (Schalok Theory 2002)

قدم"**شالوك**" تحليلاً مفصلاً لمفهوم جودة الحياة على أساس أنه مفهوم مكون من ثمانية مجالات، ويتكون كل مجال من ثلاثة مؤشرات، تؤكد جميعها على أثر الأبعاد الذاتية كونها المحددات الأكثر أهمية من الأبعاد الموضوعية في تحديد درجة شعور الفرد بجودة الحياة على أن هناك نسبة في درجة هذا الشعور، فالعامل الحاسم في ذلك يكمن في طبيعة إدراك الفرد لجودة حياته **(عبد الرحمن، 2007: 338)**

ويوضح الجدول (05) تفصيلات نظرية "شالوك" لهذه المجالات الثمانية ومؤشرات كل مجال من هذه المجالات.

الجدول رقم (05) مجالات جودة الحياة ومؤشراتها بحسب نظرية شالوك

	المجـــــــالات							
	السعادة الوجدانية	العلاقات بين الشصية	السعادة المادية	النمو الشخصي	السعادة البدنية	تقرير المصير	الاندماج الاجتماعي	الحقوق البشرية والقانونية
المـــؤشرات	-الرضا - مفهوم الذات - انخفاض الضغوط	- التفاعلات - العلاقات - الإسناد	-الحالة المادية - العمل - المسكن	-التعليم -الكفاءة الشخصية -الآداء	-الصحة -الأنشطة اليومية - وقت الفراغ	-الاستقلالية -الأهداف -الاختيارات	-التكامل -الترابط الاجتماعي -الأدوار مجتمعة	-الحقوق الفردية -حقوق الجماعة -القانون والعمليات الواجبة

(مبارك، 2012: 725)

وحسب ما ذُكِرَ في الجدول (05) يمكن تصور مؤشرات جودة الحياة كالآتي:

***الناحية الذاتية:** تقييم مستوى الوظيفة، وملاحظة المشاركة واستبيانات الظروف والأحداث البيئية، والتفاعل في الأنشطة اليومية، وتقرير المصير، والتحكم الشخصي، وأوضاع الدور (التعليم، المهنة، المسكن).

***الظروف الخارجية:** المنبهات الاجتماعية ومستوى المعيشة، ومستوى العمل **(عبد الرحمن 2007: 340)**

3.11- النظرية الإنسانية : Humanistic Perspective

أ- نظرية الحاجات ابرهام ماسلو (A.Maslow 1908-1970)

عرض "**ستانفورد**" **(Stanford 2003)** الآراء التي قدمها "**ماسلو**" **(Maslow, 1962)** في كتابه عن "**سيكولوجية الوجود**"، ووضع نظريته لجودة الحياة والتي مازالت حتى الآن تحتفظ بمكانها وملائمتها لجودة الحياة العصرية الحديثة، وقد أسس "**ماسلو**" نظريته للتنمية والتطور تجاه السعادة والوجود الحقيقي على أساس مفهوم الاحتياجات البشرية.

وقام بوصف الحياة الجيدة الصالحة على أنها إشباع الاحتياجات، فقد كانت فكرته بسيطة حيث إن الفرد يستطيع أن يحصل على السعادة والرضا والصحة والقدرة على العمل عندما يشبع كل احتياجاته **(Stanford, 2003: 10)**

حيث أكد في نظريته على وجود مجموعة حاجات أساسية **Basic needs** وحاجات نمو **Growth needs** وضعها بشكل هرمي متصاعد حسب الأهمية. وإن جودة حياة الفرد تتوقف على مستوى إشباع تلك الحاجات العليا، ويؤدي ذلك به إلى الشعور بالسعادة العميقة وسمو في العقل وإثراء حياته الداخلية **(الخفاجي، 1994: 8)**.

ب- أكثر النظريات حداثة ضمن هذا المنظور: نظرية رايف (Ryff Theory 1999)

تدور نظرية **رايف (Ryff)** حول مفهوم السعادة النفسية **Psychological happiness**، إذ ينعكس شعور الفرد بجودة الحياة على درجة إحساسه بالسعادة التي حددتها "**رايف**" بستة أبعاد، يضم كل بعد ست صفات، تمثل نقاط التقاء لتحديد معنى السعادة النفسية الذي يتمثل في وظيفة الفرد الإيجابية في تحسين مراحل حياته، وهذه الأبعاد هي:

البعد الأول: الاستقلالية Autonomy وتتمثل صفاته في قدرة الشخص على أن :

1. يقرر مصيره بنفسه.
2. يكون مستقلاً بذاته.
3. قادراً على مقاومة الضغوط الاجتماعية.
4. يتصرف بطرائق مناسبة.
5. منظم في سلوكه.
6. يقيم ذاته بما يتناسب وقدراته الشخصية **(مبارك، 2012: 726)**.

البعد الثاني : التمكن البيئي Environmental mastery ومن صفاته:

1. الكفاية الذاتية للفرد.
2. قدرة الفرد على التحكم في نشاطاته وبيئته وإدارتها.
3. قدرته على الاستفادة من الفرص المتاحة لديه.
4. قدرته على اتخاذ الخيارات الملائمة لحاجاته النفسية والاجتماعية.
5. قدرته على اختبار قيمه الشخصية.
6. قدرته على التصرف بما يتناسب ومعايير مجتمعه.

البعد الثالث: النمو الشخصي Personal Growth ومن صفاته :

1. شعور الفرد بالنمو والارتقاء المستمر.
2. إدراكه لتطور وتوسع ذاته.
3. انفتاحه على التجارب الجديدة.
4. إحساسه الواقعي بالحياة.
5. شعوره بتحسن ذاته وتطور سلوكه يوماً بعد آخر.
6. سلوكه يتغير بطرائق تزيد من معرفته وفاعليته الذاتية **(المرجع السابق: 727)**.

البعد الرابع: العلاقات الإيجابية مع الآخرين Positive relation with others ومن صفاته: 1. رضا الفرد عن علاقاته الاجتماعية . 2. ثقته بالآخرين من حوله . 3. قناعته

برفاهية الآخرين . 4. قدرته على التعاطف والتودد للآخرين . 5.اهتمامه بالتبادل الاجتماعي .6.اظهاره للسلوك التواصلي مع الآخرين.

البعد الخامس: تقبل الذات Self – Acceptance ومن صفاته:

1. إظهار الفرد توجهاً إيجابياً نحو ذاته.
2. قبوله بالسمات أو الخصائص المكونة لذاته (السلبية والايجابية).
3. الشعور الإيجابي تجاه حياته الماضية.
4. تفكيره الإيجابي تجاه ذاته المستقبلية.
5. يشعر بخصائص ذاته المميزة.
6. يظهر النقد الإيجابي لذاته (**مبارك، 2012: 728**).

البعد السادس: الهدف من الحياة Purpose in life ومن صفاته:

1. أن يمتلك المعتقدات التي تعطي معنى لحياته الماضية والحاضرة.
2. أن يضع أهدافا تجعل حياته ذات معنى في تحقيقها.
3. أن يسعى لتحقيق غاياته في الحياة.
4. أن تكون له القدرة على توجيه أهداف حياته.
5. أن يكون قادراً على الإدراك الواضح لأهداف حياته.
6. أن يدرك أن صحته النفسية تكمن في إحساسه بمعنى الحياة (**الكرخي، 2011: 57-58**)

وقد بينت (**رايف**) أن جودة حياة الفرد تكمن في قدرته على مواجهة الأزمات التي تظهر في مراحل حياته المختلفة، وأن تطور مراحل الحياة هو الذي يحقق سعادته النفسية التي تعكس شعوره بجودة الحياة **(Ryff, 1989: 171-172)**.

4.11- النظرية التكاملية:

أ- نظرية السويف:

نظر "**سويف**" **(Swaaf)** -في النظرية التكاملية- لجودة الحياة ككل وبصورة عامة وكاملة وشاملة وذلك من خلال عدة جوانب من أهمها:

1- ذكر الجوانب الاجتماعية لدى الفرد والتي تؤثر على علاقاته وتواصله الاجتماعي بصورة ملحوظة.

2- ذكر الجوانب الاقتصادية لدى الفرد والتي تؤثر على الجانب المادي الملبي لاحتياجاته المادية.

3- الجانب الروحي والذي يعتبر العامل المؤثر في علاقة الفرد مع الخالق ومع نفسه من خلال العلاقة الروحية المؤثرة على انفعالاته والوازع الديني لديه، وقدرة الفرد على إشباع احتياجاته.

4- الجانب النفعي: حيث نظر للفرد من خلال الفائدة العائدة عليه من الشيء الذي يواجهه.

ب- نظرية أندرسون **(Anderson Theory 2003)**

طرح **أندرسون (Anderson)** شرحاً تكاملياً لمفهوم جودة الحياة ومعنى الحياة **meaning of life** متخذاً من مفاهيم السعادة **Happiness** ونظام المعلومات البيولوجي **The biological information system** وتحقيق الحاجات **fulfillment of needs**، والحياة الواقعية **realizing life** - فضلاً عن العوامل الموضوعية الأخرى- إطاراً نظرياً تكاملياً لتفسير جودة الحياة **(Ventegodt, 2003 : 141)**.

أشار "**أندرسون**" إلى أن إدراك الفرد لحياته، يجعله يّقيم شخصياً ما يدور حوله، كما يمكنه من أن يُكَون أفكارا كي يصل إلى الرضا عن الحياة، وأن هناك ثلاث سمات مجتمعة معاً تؤدي إلى الشعور بجودة الحياة:

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

الثانية: المعنى الوجودي الذي ينتصف العلاقة بين الأفكار والأهداف.

الثالثة: الشخصية والعمق الداخلي **(مبارك، 2012: 728)**.

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

1- أن شعور الفرد بالرضا هو الذي يشعره بجودة حياته، وأن هذا الشعور يتحقق بالاتي:

*أن نضع أهدافا واقعية نكون قادرين على تحقيقها.

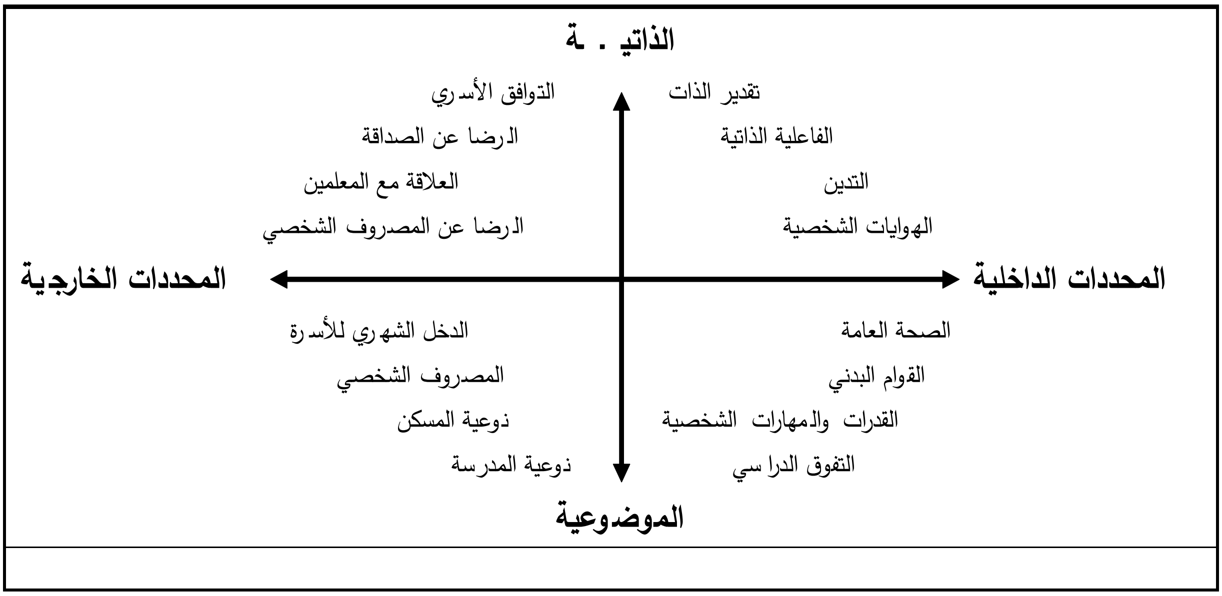
*أن نسعى إلى تغيير ما حولنا لكي يتلائم مع أهدافنا.

2- أن إشباع الحاجات لا يؤدي بالضروري إلى رضا الفرد وإلى شعوره بجودة الحياة، ذلك أنه أمر نسبي يختلف باختلاف الأفراد واختلاف الثقافات التي يعيشون فيها.

3- أن استغلال الفرد لإمكانياته في نشاطات إبداعية، وعلاقات اجتماعية جيدة، وأهداف ذات معنى، وبعائلة تبث فيه الإحساس بالحياة هو الذي يشعره بجودة الحياة **(المرجع السابق)**.

5.11- الأنموذج النظري العربي لجودة الحياة:

يقترح كل من "**أبوسريع** "و"**شوقي**" و"**أنور**" و"**مرسي**" **(2006)** نموذجاً لتصنيف المتغيرات المؤثرة في تشكيل جودة الحياة موزعة على بعدين متعامدين، يشمل البعد الأفقي قطبي توزيع محددات جودة الحياة حسب كمونها داخل الشخص أو خارجه، وتسمى "**بعد المحددات الشخصية الداخلية في مقابل المحددات الخارجية**"، ويمثل البعد الرأسي توزيع تلك المحددات وفق أسس قياسها وتقدير مدى تحققها، والتي تتوزع ما بين أسس ذاتية يقدرها الفرد من منظوره الشخصي كما يدركها ويشعر بها، إلى أسس موضوعية تشمل الاختبارات والمقاييس ومقارنة الشخص بغيره أو بمتوسط جماعته المعيارية، أو اعتمادا على معايير كمية وكيفية أخرى مثل الملاحظة ومقاييس التقدير، ويسمى "بعد الذاتية في مقابل الموضوعية"، ويتضمن الشكل التالي بعض الأمثلة لمحددات جودة الحياة:



الشكل (04): تصور أبوسريع وآخرين لتصنيف محددات جودة الحياة وفق موقعها (داخلية وخارجية) وطريقة قياسها (ذاتية وموضوعية) ("كاظم والبهادلي، 2006).

وحسب هذا التصور، فان مصطلح جودة الحياة يمثل ظاهرة متعددة الجوانب (صحية، واجتماعية، واقتصادية، ونفسية، تتأثر بالنظام السائد في المجتمع فضلاً عن النظام السياسي، والتقاليد الاجتماعية، ومفهوم الرفاهية، ومعتقدات الأفراد المختلفة)، كما تتمثل جودة الحياة في إشباع الحاجات الإنسانية سواء كانت هذه الحاجات مادية أو غير مادية كما تعتمد جودة الحياة على بعض المؤشرات غير المادية مثل:

1. الرضا والقناعة . 2. التوافق الشخصي، والاجتماعي، والصحي، والأسري .3. درجة الولاء والانتماء للأسرة والوطن . 4. مفهوم الذات والوعي بها . 5. درجة المرونة الفكرية وتقبل الآخر (**الشنفيري، 2006: 20**).

من خلال عرض العديد من النظريات المفسرة لجوده الحياة – أنها نظريات متكاملة في مضمونها، تضع صورة كاملة عن جودة الحياة العامة، لذلك لم يتم تبني نظرية بعينها بل تم محاولة الاستفادة منها جميعا وبصورة متكاملة.

12- مظاهر جودة الحياة:

يشير "**حسن عبد المعطي**" (2005)، في دراسته إلى خمسة مظاهر رئيسة لجودة الحياة تتمثل في خمس حلقات ترتبط في الجوانب الموضوعية والذاتية وهي كالتالي:

- **المظهر الأول** : العوامل المادية والتعبير عن حسن الحال:

أ- **العوامل المادية والموضوعية Objective Factors:** والتي تشمل الخدمات المادية التي يوفرها المجتمع لأفراده إلى جانب الفرد وحالته الاجتماعية والزوجية والصحية والتعليمية حيث تعتبر هذه العوامل عوامل سطحية في التعبير عن جودة الحياة، إذ ترتبط بثقافة المجتمع وتعكس مدى قدرة الأفراد على التوافق مع هذه الثقافة.

ب- **حسن الحال Well belling:** ويعتبر بمثابة المقياس العام لجودة الحياة، وهو مظهر سطحي للتعبير عن جودة الحياة.

- **المظهر الثاني:** إشباع الحاجات والرضا عن الحياة:

أ- **إشباع وتحقيق الحاجات Needs:** وهي إحدى المؤشرات الموضوعية لجودة الحياة فعندما يتمكن الفرد من إشباع حاجاته فان جودة الحياة ترتفع وتزداد، وهناك حاجات كثيرة ترتبط ببعضها بالبقاء كالطعام والمسكن والصحة، ومنها ما يرتبط بالعلاقات الاجتماعية كالحاجة للأمن والانتماء والحب والقوة والحرية وغيرها من الحاجات التي يحتاجها الفرد لتحقيق جودة حياته.

ب- **الرضا عن الحياة Satisfaction of Life:** ويعتبر أحد الجوانب الذاتية لجودة الحياة فكونك راضٍ فهذا يعني أن حياتك تسير كما ينبغي وعندما يشبع الفرد كل توقعاته واحتياجاته يشعر حينها بالرضا.

- **المظهر الثالث:** إدراك الفرد القوى والمتضمنات الحياتية وإحساسه بمعنى الحياة:

أ- **القوى والمتضمنات الحياتية Life Potentials:** فقد يرى البعض أن إدراك القوى والمتضمنات الحياتية بمثابة مفهوم أساسي لجودة الحياة، فلا بد للبشر من استخدام القدرات

والطاقات والأنشطة الابتكارية الكامنة داخلهم كى يعيشوا حياة جيدة ، والقيام بتنمية العلاقات الاجتماعية، وأن يشتغلوا بالمشروعات الهادفة ويجب أن يكونوا قادرين على التخطيط واستغلال الوقت وما إلى ذلك، ويُعتبر هذا كله بمثابة مؤشرات لجودة الحياة.

ب- معنى الحياة Meaning of Life: يرتبط معنى الحياة بجودة الحياة فكلما شعر الفرد بقيمته وأهميته للمجتمع والآخرين، وشعر بإنجازاته ومواهبه، وان شعوره قد يسبب نقصا أو افتقادا للآخرين له، أدى إلى إحساسه بجودة الحياة.

- **المظهر الرابع:** الصحة والبناء الفسيولوجي وإحساس الفرد بالسعادة :

أ- الصحة والبناء البيولوجي Health and Biological State: وتعبر عن الحاجة التي تهتم بالبناء البيولوجي للفرد والصحة الجسمية تعكس النظام البيولوجي، لان أداء خلايا الجسم وظائفها بشكل صحيح يجعل الجسم في حالة صحية جيدة وسليمة.

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

- **المظهر الخامس:** جودة الحياة الوجودية:

وهي الوحدة الموضوعية لجوانب الحياة، وهي الأكثر عمقا داخل النفس، وإحساس الفرد بوجوده، وهي بمثابة النزول لمركز الفرد، والتي تؤدي بالفرد إلى إحساسه بمعنى الحياة الذي يعد محور وجودنا، فجودة الحياة الوجوديه هي التي يشعر الفرد من خلالها بوجوده وقيمته ومن خلال ما يستطيع أن يحصل عليه الفرد من عمق للمعلومات البشرية المرتبطة بالمعايير والقيم والجوانب الروحية والدينية التي يؤمن بها الفرد، والتي يستطيع من خلالها تحقيق جودة حياته (**حسن عبد المعطي، 2005: 19-13**).

13- مجالات جودة الحياة:

1.13- المجال النفسي: يرى الكثير من الباحثين أن المجال النفسي لجودة الحياة يتضمن جميع المشاعر والحالات العاطفية الايجابية ويرى البعض الآخر أن هذا المجال يعتمد على غياب المؤثر السلبي مثل القلق والاكتئاب بمعنى آخر أن تقييم الحالات العاطفية السلبية من خلال المقياس الذاتي المخصص لقياس جودة الحياة يعتبر عنصرا مهما لتحديد بعض الجوانب النفسية المتعلقة بجودة الحياة التي يمتاز بها كل فرد.

2.13- المجال الاجتماعي: يرى "**جريفن**" (**Griffin 1988**) أنه يجب الاهتمام أكثر بنوعية العلاقات الاجتماعية للأفراد أكثر من الاهتمام بكمية هذه العلاقات، وهو ما يحدد عنده المجال الاجتماعي لجودة الحياة.

3.13- المجال البدني: يدرج الباحثين تحت هذا المجال الصحة البدنية والقدرات الأدائية حيث تتضمن الصحة البدنية كل من الطاقة، الحيوية، التعب، الراحة، الألم، الأعراض ومختلف المؤشرات البيولوجية وتتضمن القدرات الأدائية، الوضع الوظيفي، تنقل الفرد الأنشطة اليومية التي تمكن الفرد من الأداء ومن الاستقلالية النسبية.

4.13- الرضا عن العيش: يرى "**بافو**"(**1991**)، أن الرضا عن العيش هو عبارة عن عملية معرفية تهدف إلى المقارنة بين حياة الفرد وبين معاييره المرجعية (القيم والمثل العليا...الخ) فهو يعبر عن التقييم الكلي الذي يحكم الفرد عن حياته.

5.13- السعادة: يتميز هذا المفهوم بالتعددية الوظيفية، فهو يتضمن ثلاثة مكونات مستقلة فيما بينها: مكون (انفعالي ايجابي) ومكون (معرفي- تقييمي) ومكون (سلوكي).

6.13- الرفاهية الذاتية: يمكن التطرق إلى مفهوم الرفاهية الذاتية من خلال ثلاثة نقاط أساسية: – مفهوم ذاتي، أي التقييم الذاتي ويعتمد على المتطلبات الحياة الموضوعية النقطة الثانية تعتمد على التقييم الايجابي الشامل للحياة التي يعيشها الفرد، النقطة الثالثة تهتم

بضرورة توفر المؤشرات الإيجابية دون الاهتمام بغياب الانفعالات السلبية **(بن يمينة وعدلي 2017: 204-205)**.

14- معوقات جودة الحياة:

ترى "**صفاء عجاجه**" **(2007)** أن هناك العديد من المعوقات التي تحول دون تحقيق جودة الحياة وتتمثل في:

أ- ضغوط أحداث الحياة.

ب- فقدان الشعور بمعنى الحياة.

ج- قلة الوازع الديني.

د- عدم توفير سبل الرعاية الكاملة للأفراد.

ه- افتقاد الكثير من الأفراد للذكاء الوجداني في التصرف في مواقف الحياة المختلفة.

و- التأخر التكنولوجي.

ز- قلة الخدمات المقدمة للأفراد **(عجاجه، 2007: 81)**.

15- عوامل تحقيق جودة الحياة:

يرى "**مجدي حبيب**" **(2009)** أنه كي يستطيع الإنسان الشعور بجودة الحياة والوصول إليها لابد أن تتوافر وتتضافر مجموعة من العوامل أهمها:

- **تحقيق الفرد لذاته وتقديرها:** يجب على الفرد أن يدرك بأنه يمتلك الطاقات والقدرات، وعليه أن يقدر ذاته ويحترمها، وأن لا يقلل من قيمة نفسه ويستسلم لها، وعلية أن يعمل جاهدا على تحقيقها رغم وجود العقبات التي تعترضه في الحياة، فتحقيق الذات يعتبر بمثابة قمة الشعور والإحساس بالرضا عن الذات، ومن ثم الشعور بجودة الحياة.

- **الوقوف على معنى إيجابي للحياة:** ويرى "مجدي حبيب" (2009) أنه يمكن تحقيق معنى الحياة من خلال الاتجاه الذي يتخذه الإنسان حيال مواقف الألم والمعاناة التي لا يمكن تجنبها في رحلته مع الحياة **(حبيب، 2009 : 79-77).**

- **إشباع الحاجات كمكون أساسي لجودة الحياة:** ويرى "العارف بالله الغندور " **(1999)** أن البعض قد يرى أن لب موضوع جودة الحياة يكمن في دراسة "**ماسلو**" عن الحاجات الإنسانية، ومن المعروف أن تصنيف "**ماسلو**" للحاجات الإنسانية يشمل خمس مستويات متدرجة حسب أولويتها وأن تحقيقها وإشباعها يعد من العوامل المهمة في تحقيق جودة الحياة لدى الأفراد وهي:

- الحاجات الفسيولوجية.
- الحاجة للأمن.
- الحاجة للانتماء.
- الحاجة للمكانة الاجتماعية.
- الحاجة لتقدير الذات **(الغندور، 1999: 30).**

- **وجود علاقات اجتماعية ودعم اجتماعي:** أكدت "أمال جودة" **(2009)** أن العلاقات الجيدة تعتبر من أهم مصادر جودة الحياة، كأن يكون الفرد متزوجا زيجة سعيدة وله أصدقاء، وأن تكون علاقته جيدة مع أفراد الأسرة والأقارب وزملاء العمل والجيران، وربما يحتاج الفرد إلى تدريب على المهارات الاجتماعية التي تجلب له السعادة **(جودة، 2009: 87)**

وأضاف "مجدي حبيب" **(2009)** مجموعة أخرى من العوامل التي تحقق جودة الحياة تتمثل في:

أ - **الرضا عن الحياة:** تصف منظمة الصحة العالمية **(WHO)** الرضا عن الحياة بأنه معتقدات الفرد عن موقعه في الحياة، وأهدافه وتوقعاته، ومعاييره واهتماماته في ضوء السياق الثقافي ومنظومة القيم في المجتمع الذي يعيش فيه، وهو مفهوم واسع يتأثر بطريقة مركبة

بالصحة الجسمية للفرد وبحالته النفسية، واستقلاليته وعلاقته الاجتماعية وعلاقته بكل مكونات البيئة التي يعيش فيها.

ب- التدين: حيث وجد أن العامل الديني يعتبر من العوامل المؤثرة في مدى ما يشعر به الإنسان من رضا عن الحياة، كما يمكن أن يُتخذ التدين كقيمة تنمي لدى الفرد المعنى الإيجابي للحياة، وتجعله أكثر قدرة على التكيف مع الضغوط، وأكثر قدرة على مواجهة الصعاب.

ج- السعادة: وتشير إلى أن الشعور بالسعادة هو حالة من المرح والهناء والإشباع تنشأ أساسا من خلال إشباع الدوافع، ولكنها تسمو إلى مستوى الرضا النفسي، وهي بذلك وجدان يصاحب تحقيق الذات، ويرى أيضا أن الشعور بالسعادة يؤثر في صحة الفرد النفسية والجسمية، كما تتأثر السعادة بأمور عدة أهمها تكامل شخصية الفرد، تقبل الذات، الرضا عن الحياة، بما فيها من ضغوط وصعاب، وتتشكل السعادة كذلك من خلال حب الآخرين والتفاعل معهم بإيجابية، والحرص على إقامة علاقات جيدة، وبالتالي فالشعور بالسعادة يعتبر جزءا لا يتجزأ من شعور الفرد بجودة حياته سواء النفسية أو الاجتماعية **(حبيب، 2009: 87-80)**.

16- سبل الارتقاء بجودة الحياة:

أشارت "صفاء عجاجه" **(2007)** إلى مجموعة من العوامل التي تساعد على الارتقاء بمستوى جودة الحياة لدى المراهقين ولخصت تلك العوامل فيما يلي:

أ- المجتمع:

- تحسين الخدمات المقدمة للأفراد.
- الاهتمام بالتكنولوجيا.
- الرعاية الصحية للأفراد والتثقيف.

ب- الأسرة:

- التنشئة السليمة للابن.
- الاحترام بين الزوجين.
- المرونة العاطفية.
- استخدام الذكاء الوجداني في التعامل بين الآباء والأمهات أمام الأولاد.

ج- الفرد نفسه:

- استخدام أساليب فعالة في مواجهة الضغوط.
- أن يتبع الفرد الإجراءات التصحيحية في حياته.
- البحث عن معنى للحياة.
- التمسك بالدين **(عجاجه، 2007: 81)**.

وفي مراجعة "**دينر**" **(Diener 1984)** للأدب العلمي حدد مجموعة من الظروف الموضوعية التي تؤثر على شعور الفرد بجودة الحياة حيث تشير نتائج أكثر الدراسات إلى أن مستوى الرضا عن الحياة يرتفع عادة مع العوامل التالية:

- تقدم العمر.
- مشاعر إيجابية وكذلك سلبية.
- الزواج، حيث تشير الدراسات إلى أن الشباب المتزوجين كانوا أكثر رضا عن حياتهم.
- الدخل الأعلى.
- الاستقرار في العمل (امتلاك وظيفة).
- الصحة البدنية والعقلية **(Diener, 1984: 549)**.

كما حاول "**فلاناغان**" **(Flanagan 1978)** التعرف تجريبيا على المتغيرات المتعلقة بالظروف المعيشية اليومية التي تؤثر على جودة الحياة، وخلصت دراسة هذه الفئات إلى تحديد خمس مجموعات من العوامل:

- الرفاه الجسدي والبدني: (الأمن المالي، الصحة والسلامة الشخصية)

- العلاقات مع الآخرين (الزوج، الأطفال، الأسرة،الأصدقاء).
- الأنشطة الاجتماعية والمدنية والمجتمعية
- تنمية الشخصية (التنمية الفكرية، العمل والإبداع والقدرة على التعبير الشخصي)
- وقت الفراغ (الأنشطة الترفيهية) **(Mercier et Filion, 1987 :139-140)**

إن هناك اهتماما متزايدا بتحسين جودة الحياة لدى الأفراد الذين يفتقدون القدرة على العيش في حياة جديدة، ويسعى المهتمون في هذا السياق بتطبيق أساليب لزيادة الإحساس بجودة الحياة لدى الفرد، حيث إنه من الممكن تحسينها من خلال إيجاد تعليم مناسب، ومسكن مناسب، وتوفير الالتزامات الضرورية، وتقوية شبكة العلاقات الاجتماعية، وملء أوقات الفراغ بالنشاطات الممتعة، وعلاج المرض وتحسين الصحة، والدعم المالي الذي يكفي لإشباع الاحتياجات.

ويجب أن يهدف المهتمون بتحسين جودة الحياة إلى تحسين كل المؤشرات الموضوعية والذاتية بقدر المستطاع، وهذا ما أشارت إليه دراسة **(احمد الأبشيهي، 2007)** لتحسين جودة الحياة.

خلاصة الفصل:

نستخلص من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل أن جودة الحياة مفهوم حديث لكن العلماء والباحثين تناولوه بشكل كبير، كما أن مفهوم جودة الحياة نسبي، يختلف من شخص لآخر ومن نظرية لأخرى، ومن بحث لآخر، ومن مجتمع لآخر أيضا، إلا أنه يوجد شبه اتفاق بين الباحثين في هذا المجال حول أبعاده والتي تم تقسيمها إلى: بعد ذاتي وبعد موضوعي، تنضوي تحتهما فروع كثيرة يقسمها كل باحث حسب أهداف بحثه والنتائج المتوصل إليها، كما أن هناك نماذج تفسيرية لجودة الحياة تضم أكبر عدد من الأبعاد والمحددات، وقد تم اقتراح نموذج عربي لجودة الحياة إلا أنه لم يختلف كثيرا عما سبقه من النماذج، كما تم تحديد بعض مقومات ومعيقات جودة الحياة التي من شأنها أن ترفع من مستوى جودة الحياة، إذا ما عززنا المقومات وتداركنا المعيقات لتقويمها.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

1- الحدود الزمانية والمكانية

2- - منهج الدراسة

3- المجتمع الأصلي للدراسة

4- الدراسة الاستطلاعية

5- عينة الدراسة

6- أدوات القياس

1.6- التعريف بمقياس النمو الأخلاقي (اختبار تحديد القضايا) (DIT)

2.6- الخصائص السيكومترية لمقياس النمو الاخلاقي

3.6- التعريف بمقياس جودة الحياة للطلبة الجامعيين

4.6- الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة

7- خطوات إجراء الدراسة

8- الأساليب الإحصائية المتبعة

- خلاصة الفصل

تمهيد:

إن الدراسة الميدانية من أهم مراحل البحث العلمي حيث يسعى الباحث إلى جمع المعلومات والبيانات ثم تحليلها ومناقشتها وتفسيرها، وهذا يتطلب إجراءات يقوم بها بغية تحقيق أهداف الدراسة، وتتمثل في اختيار المنهج والمجتمع والعينة والأدوات، والتأكد من صدقها وثباتها، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، كل هذه الخطوات تساعد الباحث في الوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية، وسنسعى في هذا الفصل للتطرق لأهم خطوات وإجراءات الدراسة الميدانية، من تحديد المنهج المتبع ومجتمع البحث، وإجراءات الدراسة الاستطلاعية، وخطوات سحب العينة، وشرحا للمقياسين المستخدمين في هذه الدراسة ألا وهما مقياس جودة الحياة لمنسي وكاظم (2006) ومقياس تحديد القضايا الأخلاقية المعروف اختصارا بـ (DIT) فضلا عن الأساليب الاحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

1- الحدود المكانية والزمانية للدراسة:

أ- **الحدود المكانية:** تم إجراء هذه الدراسة في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة "عمار ثليجي" بالأغواط

ب- **الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة خلال السنة الجامعية: 2018/2017

ت- **الحدود البشرية:** تكونت عينة الدراسة الحالية من 271 طالبا وطالبة من جامعة عمار ثليجي بالأغواط

ث- **الحدود الأداتية:** استخدمنا في دراستنا الحالية مقياسيين متمثلين في:

- اختبار تحديد القضايا الأخلاقية المعروف بـ (DIT) لصاحبه "**جيمس ريست**"
- مقياس جودة الحياة للطلبة (2006) من اعداد "**عبد الحليم منسي**" و"**علي كاظم**"

2- منهج الدراسة: هو المنهج الوصفي الارتباطي الذي من خلاله تبذل المحاولات لاكتشاف العلاقات بين المتغيرات، أو توضيحها عن طريق استخدام معاملات الارتباط،

ومن خلال اكتشاف هذه العلاقات يمكن التنبؤ بالمتغيرات "موضوع الدراسة " **(الرشيدي وأخرون، 2007: 77)**.

3- المجتمع الأصلي للدراسة:

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من الطلاب المسجلين بكلية العلوم الاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بجامعة عمار ثليجي خلال السنة الجامعية 2018/2017، والبالغ عددهم الاجمالي (1213).

4- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة هامة من خطوات البحث الميداني، اذ حاولت الطالبة من خلالها تحقيق جملة من النقاط يمكن تحديدها فيما يلي:

- جمع المعلومات والمعطيات الضرورية للدراسة الأساسية
- اختبار الصلاحية السيكومترية لأدوات الدراسة
- التعرف على مجتمع الدراسة وخصائصه
- أخذ فكرة عن الميدان وعن الصعوبات التي يمكن ان تطرح خلال الدراسة الاساسية.

أ. **الاطار الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية:** تمت إجراءات الدراسة الاستطلاعية خلال السداسي الأول من السنة الجامعية 2018/2017، بجامعة "عمار ثليجي" بالأغواط، بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا.

ب. **عينة الدراسة الاستطلاعية:** تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية في (125) طالبا وطالبة من قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بجامعة عمار ثليجي بالاغواط، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، والجدول التالي يوضح خصائص العينة الاستطلاعية

جدول رقم (06)

خصائص العينة الاستطلاعية

الخصائص		التكرارت	النسبة المئوية
النوع	اناث	108	%86.4
	ذكور	17	%13.6
الحالة الاجتماعية	أعزب	100	%80
	متزوج	22	%17
	مطلق	03	%2.4
الاهتمامات المهنية	بدون عمل	91	%72.8
	موظف	18	%14.4
	حرفي	16	%12.8

5- عينة الدراسة الأساسية: بما أن حجم المجتمع الأصلي للدراسة يتجاوز الألف اخترنا عينة ممثلة وتتجاوز% 10 ، حيث ارتأينا أخذ حجم 23 % من المجتمع الأصلي وهو كالتالي:

1213 × 23 / 100= 278.99 أي بالتقريب (279) بمعنى أن عدد العينة الممثلة للمجتمع الأصلي هي 279.

1.5- طريقة اختيار العينة: تم اختيار(279) طالبا بالطريقة العشوائية البسيطة، وبعد توزيع استمارات المقياسين واسترجاعها، ومن ثم فرزها، تم استبعاد (8) استمارة نظرا لعدم استكمال البيانات أو الإجابات النمطية، أو عدم مصداقية الاجابة، لتتكون العينة الأصلية للدراسة في الأخير من (271) طالبا.

2.5- خصائص العينة: توضح الجداول التالية خصائص العينة من حيث (النوع، الحالة الاجتماعية، الاهتمامات العملية)

الجدول (07)

خصائص العينة من حيث النوع

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	37	%13.7
إناث	234	%86.3
المجموع	271	%100

نلاحظ من الجدول رقم (07) أن نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور وقد يعود ذلك إلى إقبال الإناث على الدراسة في الجامعة خصوصا التخصصات الإنسانية على عكس الذكور الذين يفضلون التخصصات التقنية أو التوجه إلى الحياة العملية مباشرة.

الجدول رقم (08)

خصائص العينة من حيث الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة المئوية
أعزب	223	%82.3
متزوج	42	%15.5
مطلق	6	%2.2
المجموع	271	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) أن النسبة الأكبر للطلبة كانت من غير المتزوجين، ويمكننا القول هنا أن هذا الأمر يعد طبيعيا بالنسبة للفئات العمرية للعينة وأيضا لمرحلة الدراسة، حيث إنهم في طور إعداد الليسانس أو الماستر، مما يعني أنهم لم يتخرجوا بعد كما قد يكون أغلبهم بدون وظيفة – خصوصا الذكور – مما لا يسمح لهم بالارتباط وبناء أسرة.

الجدول رقم (09)

خصائص العينة من حيث الوظيفة خارج الجامعة

الاهتمام	التكرار	النسبة المئوية
وظيفة	42	%15.5
حرفة	34	%12.5
لا شيء	195	%72
المجموع	271	%100

نلاحظ من خلال المعطيات الموضحة في الجدول رقم (08) أن النسبة الأعلى كانت للطلبة الذين ليس لديهم وظيفة خارج الجامعة، وقد يعود السبب إلى تركيزهم على الدراسة وتأجيل فكرة العمل إلى ما بعد التخرج، إلا أن ذلك لم يمنع وجود نسب معتبرة من الطلبة الذين لديهم وظيفة أو يمتهنون حرفة، حيث بلغت نسبة الموظفين 15.5% ونسبة الحرفيين 12.5%.

3.5- مبررات اختيار العينة: تم اختيار عينة من طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة "عمار ثليجي" نظرا لعدة اعتبارات وهي:

- أن الطالبة مسجلة في جامعة "عمار ثليجي" بالأغواط مما يسهل عليها الاتصال بالطلبة والإدارة أثناء تطبيق المقاييس أو جمع المعلومات.
- تم اختيار العينة من قسم واحد لتفادي الصعوبات التطبيقية التي قد تصادف الطالبة.
- توفر العدد المناسب لعينة الدراسة.
- ضمان الحصول على التعاون مع الطلبة والأساتذة وكذا الإدارة.

6- أدوات القياس المستخدمة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على استمارة لجمع المعلومات وأداتين لقياس متغيرات الدراسة متمثلة في:

- مقياس تحديد القضايا الأخلاقية DIT لـ "**جيمس رست**" J.REST الصورة المختصرة.
- مقياس جودة الحياة لدى الطلبة الجامعيين لـ "**عبد الحليم منسي**" و"**علي كاظم**".

1.6- التعريف بمقياس النمو الأخلاقي (اختبار تحديد القضايا DIT):

تم الاطلاع على عدد من الاختبارات مثل اختبار "**قبس**" (**Gibbes**) واختبار الدكتورة "**فوقية عبد الفتاح**" واختبار تحديد القضايا (**DIT**) الذي طوره "**جيمس ريست**" (1969) الصورة الكاملة بغرض قياس مستوى الأحكام الخلقية لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة عمار "ثليجي بالأغواط"، وتم اختيار هذا المقياس للمبررات الآتية:

1- تم تطبيقه في عدة بيئات عربية من قبل باحثين مثل: (بوحمامة، 1989، الجزائر) (دويدار، 1995، الاردن)، (داودي، 1995، الجزائر)، (جمال، 2010، العراق)

2- يتمتع بدرجة من الصدق والثبات مقارنة باختبارات قياس النمو الخلقي الأخرى.

3- يعطي اختبار تحديد القضايا بيانات قابلة للمقارنة في التطبيقات المختلفة مع اختلاف المطبقين ومدة التطبيق.

4- يقلل اختبار تحديد القضايا (**DIT**) من نسبة الاختلاف في التعبيرات اللفظية بين المستجيبين.

5-أقل استهلاكا للجهد والوقت (**جمال، 2010: 79**).

أ- وصف أداة الدراسة: اختبار تحديد القضايا الأخلاقية لـ"جيمس ريست":

أدى تعقيد طريقة "**كوهلبرج**" في اختبار النمو الأخلاقي - من حيث متطلبات التدريب والتصحيح - إلى تطوير اختبارات كثيرة لقياس نمو الأحكام الأخلاقية، وقد طور "**بلوم**" (**Bloom**) إحداها ويعتبر اختبار "**ريست**" الطريقة الأكثر حداثة لقياس النمو الأخلاقي بطريقة تختلف عن طريقة "**كوهلبرج**".

ويتطلب الاختبار من المفحوص التمييز بين مفاهيم تُعْرَضُ له على شكل صيغة بدائل(اختيار من متعدد) وتتعلق الأهمية النسبية لكل عبارة بمعضلة خلقية عن طريق اختيار علامة ضمن تدرج خماسي (1-5)، ولا يتطلب الاختبار مقابلة أو كتابة يدوية أو إجابات شفوية كما هو الحال في اختبار "**كوهلبرج**"، ويعد هذا الاختبار اختبارا موضوعيا لقياس تطور الأحكام الخلقية، ويمكن إجراؤه على مجموعات وتصحيح إجاباته بواسطة الكمبيوتر،

والافتراض الأساسي الذي يستند عليه الاختبار (التكنيك) هو أن الناس يختلفون في تطورهم الأخلاقي يمكن أن يدركوا المعضلة بطرق مختلفة في مراحل مختلفة للتطور الأخلاقي، وهذا ما يؤدي إلى تقدير (تقويم) مختلف لكل عبارة **(الشوارب والخوالده، 2008: 69)**.

يتكون اختبار "**ريست**" من 6 معضلات قصصية (6 مواقف صراعية على شكل قصص) (3) منها أخذت من "**كوهلبرج**" و(3) الأخرى أخذت من رسالة دكتوراه لـ "**لوكوود (Lookwood)**، وبعد كل قصة يعرض للمفحوص (12) فقرة على شكل بدائل، وبهذا يتكون الاختبار من 72 فقرة وبعد أن يقرأ الفرد القصة والـ (12) بديلا التي تليها، يُقيم الأهمية النسبية لكل فقرة بوضع تقدير لها يتراوح بين(1–5)، ثم يرتب العبارة الأكثر أهمية من المجموعة.

وتصنف الدرجات التي يتم الحصول عليها من التقدير والترتيب لتشكل مؤشر (P) بينما يمثل المؤشر (D) النمو الكلي.

يمثل المؤشر "P" (التقدير والترتيب) مستوى المبادئ لتطور الحكم الخلقي وهذا يعني الأهمية النسبية التي يعطيها الفرد لاعتبارات المراحل 6،5.

وقد طور المؤشر "D" بواسطة "**دافسون**" **(Davson)** ليظهر مؤشر النمو الكلي، وعلى أي حال فالمقياس لا يستخدم للأطفال قبل 12 سنة، وذلك لأن مستوى القراءة لديهم لا يؤهلهم لتقييم ما يقرؤون بصورة دقيقة **(المرجع السابق: 70)**.

ويتكون الاختبار من صورتين، الأولى وهي الصورة الكاملة التي تتألف من ست قصص، أما الصورة الثانية فتتكون من ثلاث قصص وهي (هاينز والدواء، السجين الهارب،). وبما أن كلتا الصورتين تؤديان الغرض المطلوب، مع وجود ارتباط عال يبلغ (0,93) بين الصورتين **(جمال، 2010: 80)**.

لذلك فقد تم اعتماد الصورة الثانية اختصارا للوقت والجهد فضلا عن كونها أجريت في البيئة العربية مثل دراسة (العكيدي، 1990) و(فتوحي،1997) و(العبيدي،1995) و(البيرقدار، 1999) و(السلطان، 2004) و(اليعقوبي، 2002) و(أدهم، 2007) الذين استخدموا اختبار تحديد القضايا بصورته القصيرة في دراساتهم **(المرجع السابق، ص80)**.

تتضمن كل قصة – في اختبار تحديد القضايا لـ**"جيمس ريست"** – مرور الفرد بمأزق أو قد يكون في حالة تعارض قيمتين، فمثلاً قصة (هاينز والدواء) هنا تُعَرض الفرد لمعضلة ناجمة عن صعوبة الاختيار بين الحفاظ على حياة الإنسان والحفاظ على حقوق الآخرين وممتلكاتهم.

وفي نهاية كل قصة هناك ثلاثة مراحل:

<u>أولا:</u> يطلب من المستجيب أن يؤشر على الاختيارات، كما لو كان هو الشخصية الرئيسة فيها لتقرير ما ينبغي عليه عمله، أي يؤشر على واحد من هذه الاختيارات الثلاثة وتكون هذه الاختيارات كالآتي:

أ- ما ينبغي أن تقوم به الشخصية المتعرضة للموقف (يجب أن يفعل)

ب - يكون بوضع الحياد في الرأي (لا أستطيع)

ج- يعارض عمل شخصية القصة (يجب أن لا يفعل)

<u>ثانيا:</u> بعد أن يؤشر المستجيب على أحد هذه البدائل الآنفة الذكر ينتقل إلى تقدير أهمية (12) فقرة على مقياس (ليكرت) المكون من خمسة أوزان (عظيم الأهمية، كثير الأهمية، بعض الأهمية، قليل الأهمية، غير مهم) ترسم بمخطط على يمين أو يسار الفقرات.

<u>ثالثا:</u> يرتب أهم أربع قضايا في أسفل الجدول على نحو متسلسل بحسب أهميتها النسبيه لديه (الأكثر أهمية بالدرجة الأولى والثانية والثالثة والرابعة) **(جمال، 2010: 80).**

ب- مؤشرات اختبار تحديد القضايا الأخلاقية (DIT): يتضمن هذا الاختبار مجموعة مؤشرات لتحديد درجات المستجيبين ومستويات نموهم الخلقي وهي كما يلي :

1- مؤشر (P) ويمثل مستوى أخلاقية المبادئ ويتكون من حاصل جمع جميع الدرجات المحصل عليها في فقرات المراحل (5أ+، 5ب+، 6)، وفي مراحل النمو الخلقي في نظرية "**كولبرج**" تسمى (مستوى ما بعد العرف الاجتماعي).

2- درجة (M)=(ك) وتمثل اختيار المستجيب العبارات عديمة المعنى والمستجيب الذي يحصل على(4) درجات فما فوق تلغى استمارته في الاختبار.

3- المؤشر(D) اقترحه "**دافسن**" (**Davison**) سنة 1977، و يؤشر لدرجة الحكم الخلقي للمستجيب (أي الدرجة الكلية للحكم الخلقي للمستجيب، وهو درجة الحكم الخلقي عند "**كولبورج**" (MMS) وهناك برنامج كمبيوتر خاص لاستخراج هذا لكنه غير متوفر لكل الباحثين وقد اختصرت الدراسة الحالية على درجات المؤشرات (P) و(ك=M) فقط وذلك للأسباب الآتية:

- كون استخراج درجات المؤشر (D) يحتاج إلى إرسال نتائج إجابات العينة إلى مركز البحوث الخلقية في جامعة "**مينسوتا**" لحساب درجات هذا المؤشر.
- أشار "**رست**" إلى أن أغلب الدراسات التي استخدمت اختبار تحديد القضايا لم تستخدم مؤشر(D) **(جمال طلب، 2010: 81)**.
- فضلا على أن أغلب الدراسات التي استخدمت اختبار تحديد القضايا اقتصرت على استخدام المؤشر (P) فقط مثل دراسة: (مقصود، 1977) (الشيخ،1985) (عيسى،1985) (العكيدي،1990) (بوحمامة،1990) (كامل، 1991) (فتوحي، 1994) (العبيدي، 1995) (داودي،1995) (البيرقدار،1999) (السلطان، 2004) (جمال،2010).

ج- طريقة تصحيح اختبار تحديد القضايا (تصحيح أداة المقياسD.I.T):

تعتمد طريقة التصحيح على إعطاء درجات للترتيب النهائي للفقرات الأربعة الأكثر أهمية للمستجيب، وتحدد المرحلة الخلقية للفرد بتلك المرحلة التي تكون نسبة الاستجابات فيها أكثر من غيرها، بمعنى تجمع أكثر عدد ممكن من الدرجات (30) التي تشمل القصص الثلاث، فعلى سبيل المثال، في القصة الأولى إذا اختار المبحوث الفقرة الأولى وهي (هل ينبغي لنا أن نلتزم بقوانين المجتمع)، وهي ممثلة (للمرحلة الرابعة)، على أنها الأكثر أهمية بالدرجة الأولى فيعطى (4) درجات في المرحلة الرابعة، وإذا اختارها على أنها الأكثر أهمية بالدرجة الثانية تعطى له (3) درجات، وتوضع ثلاث درجات تحت المرحلة الرابعة،وإذا اختارها المستجيب على أنها الأكثر أهمية بالدرجة الثالثة فتعطى له (2) درجة وتوضع له درجتان

تحت المرحلة الرابعة. أما إذا اختارها على أنها الأكثر أهمية بالدرجة الرابعة فتعطى له درجة واحدة (1) وتوضع له درجة واحدة تحت المرحلة الرابعة.

وهكذا مع بقية الفقرات الأربعة المختارة من كل قصة في الاختبار، ويلي ذلك جمع الدرجات لكل قصة من القصص الثلاث وفق الجدول الخاص والمعد لذلك، إذ يخصص عمود لكل مرحلة خلقية أو مؤشر من المؤشرات، ويتكون مجموع الدرجات الخام التي يحصل عليها المستجيب من (30) درجة، إذ إن لكل قصة (10) درجات، وبعد جمع درجات كل مرحلة تحول الدرجات الخام إلى نسبة مئوية، حيث تقسم الدرجات الكلية لكل مرحلة على (0.3) وعليه فإن مرحلة الفرد الخلقية السائدة هي تلك التي تكون أكثر استعمالاً من غيرها، أي تكون نسبة الاستجابات فيها أكثر من غيرها**(جمال، 2010، ص 84)**

ويوضح المثال الآتي طريقة تصحيح الاستمارة ووضع الدرجة لها وتحديد المرحلة الخلقية التي ينضوي تحتها وفقاً لاختبار تحديد القضايا وتكون على ثلاث خطوات:

الخطوة الأولى: تعتمد على مقارنة رقم الفقرة وتمثيلها لأي مرحلة خلقية مع تسلسل القصة وترتيبها في الأهمية النسبية والشكل(05) يوضح بطاقة تفريغ لاختيارات المجيب:

الأهمية / القصة	مهم بالدرجة الأولى	مهم بالدرجة الثانية	مهم بالدرجة الثالثة	مهم بالدرجة الرابعة
السرقة	1	2	5	10
السجين	8	2	6	12
الجريدة	2	11	5	9

الشكل رقم (05)

بطاقة تفريغ الاختيارات من اختبار تحديد القضايا

الخطوة الثانية: نبدأ بوضع الدرجات حسب الأهمية في المرحلة المناسبة تبعا لرقم الفقرة والقصة التي تتضمنها، أما بالنسبة لدرجات الأهمية فهي كالتالي:

- مهم بالدرجة الأولى: 4 درجات

- مهم بالدرجة الثانية: 3 درجات
- مهم بالدرجة الثالثة : 2 درجتين
- مهم بالدرجة الرابعة: 1 درجة **(رفقي، ب ت: 7).**

وفي نموذجنا هذا نجد أن المستجيب في القصة الأولى اختار الفقرة رقم (1) بدرجة الأهمية الأولى وهي تمثل المرحلة الخلقية الرابعة فنضع (4) درجات في خانة المرحلة الرابعة، واختار الفقرة (2) بدرجة الأهمية الثانية وهي تمثل المرحلة الخلقية الثالثة فنضع (3) درجات في خانة المرحلة الثالثة، وكان اختياره في درجة الأهمية الثالثة الفقرة رقم (5) وهي تمثل المرحلة الثالثة أيضا فنقوم بوضع درجة(2) في خانة المرحلة الثالثة مع وضع علامة الجمع(+) بين العلامتين الموجودتين في الخانة نفسها، واختياره للفقرة (10) بدرجة الأهمية الرابعة يعني وضع درجة واحدة (1) في المرحلة الخلقية 5أ.

بالنسبة للقصة الثانية فكان اختياره للفقرة (8) مهما بالدرجة الأولى يعني وضع (4) درجات في المرحلة الرابعة، واختياره للفقرة رقم (2) كمهم بالدرجة الثانية يعني أن نضع (3) درجات في خانة المرحلة الرابعة أيضا بينها وبين الدرجة السابقة إشارة الجمع(+)، وجاء تقديره للفقرة رقم (6) بدرجة الأهمية الثالثة وهي تمثل المؤشر (ك) أي مؤشر اختيار الفقرات عديمة المعنى فنضع (2) درجة في خانة المؤشر(ك)، واختياره الأخير في القصة الثانية أي مهم بالدرجة الرابعة كان للفقرة رقم (12) وهي الفقرة التي تمثل المرحلة الخلقية رقم 5أ.

أما في القصة الثالثة فان اختياره بدرجة الأهمية الأولى كان للفقرة رقم (2) وتمثل المرحلة الخلقية الرابعة فنضع (4) درجات في خانة المرحلة الخلقية الرابعة، أما اختياره لمهم بالدرجة الثانية كان الفقرة رقم (11) ما يمثل أيضا المرحلة الخلقية الرابعة فنضع (3) درجات في خانتها أيضا مع إضافة علامة الجمع (+) بين الدرجتين واختياره للفقرة (5) كمهم بالدرجة الثالثة مثل المؤشر(ك) فنضع (2) درجة في خانة هذا المؤشر، وآخر اختيار له كان الفقرة رقم (9) كمهم بالدرجة الرابعة وهو ما يمثل المرحلة الخلقية 5ب.

الخطوة الثالثة: نقوم بجمع الدرجات، والمرحلة الخلقية التي تجمع أكثر درجات هي المرحلة الخلقية السائدة للمستجيب، وللحصول على النسبة المئوية نقسم درجات كل مرحلة على (0.3)، ويتم الحصول على درجات المؤشر (P) بجمع درجات المرحلة 5أ و5ب و6.

والشكل (06) يوضح الخطوتين الثانية والثالثة:

المرحلة / القصة	2	3	4	5أ	5ب	6	ر	ك	م
السرقة		2+3	4	1					
السجين			3+4	1				2	
المجلة			3+4		1			2	
الدرجة الخام		5	18	2	1			4	
النسبة المئوية		%16.66	% 60	%6.66	%3.33			13.3 %3	
			P SCORE	= 3 %10					

الشكل (06) استمارة تصحيح اختبار تحديد القضايا

ونلاحظ هنا أن المرحلة السائدة في التفكير الأخلاقي لدى هذا النموذج هي المرحلة الرابعة ومثل المؤشر (P) لديه 3 درجات أي ما يساوي 10%.

2.6- الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- **الصدق:** يقصد بصدق الاختبار مدى صلاحيته لقياس ما وضع لقياسه **(مقدم، 2011: 146).**

ب- **الثبات:** يقصد بثبات الاختبار مدى الدقة أو الاتساق أو استقرار نتائجه فيما إذا طُبِقَ على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين **(المرجع السابق: 152).**

أ- صدق اختبار تحديد القضايا الأخلاقية:

يتمتع اختبار تحديد القضايا (DIT) بصدق عال، بمؤشرات لصدق البناء. فالدراسات تشير إلى ارتباط مرتفع، فقد وجد "**ريست**" (**Rest** 1974) ارتباطا مقداره (0,68)، بينه وبين اختبارات تقيس الحكم الخلقي كمقياس "**كوهلبرج**" للنمو الخلقي **(جمال، 2010: ص82)**.

وبالنسبة للبحث الحالي تم حساب الصدق بالمقارنة الطرفية حيث تم تطبيق الاختبار على (125) طالبا، وبعد إلغاء الاستمارات التي لم تستوف الشروط المطلوبة كانت العينة مكونة من (118) طالبا، وبعد ترتيب درجاتهم وحساب 27% من العدد الكلي تكونت المجموعتان من (31) فردا في كل مجموعة وتم حساب اختبار (ت) بين درجاتهم، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (10)

صدق مقياس النمو الأخلاقي بالمقارنة الطرفية

المجموعات	n	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العليا	31	21.35	7.64	10.81	0.01
الدنيا	31	4.93	3.62		

نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) بلغت (10.81) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى المعنوية (0.01)، مما يثبت صدق المقياس.

ب- الثبات:

من الدراسات التي طبقت هذا الاختبار، أوجد (العكيدي،1990) معامل ثبات قدره (0.59) على عينة من (36) مراهقا، وكذلك أوجد (فتوحي،1994) الثبات بطريقة إعادة الاختبار بلغ (0,63) على عينة مكونة من (30) مراهقا، كما أشار(فتوحي،1997) أن ثبات الاختبار بلغ (0.71) بطريقة إعادة الاختبار وتحققت دراسة (العبيدي 1995) من ثبات الاختبار

بطريقة إعادة الاختبار الذي بلغ (0.62) ،حيث طبق الاختبار على (60) طالبا وطالبة اختيروا عشوائيا، وفي دراسة (طالب جمال 2010) طبق على عينة من (40) طالبا اختيروا عشوائيا فوجد معامل الارتباط يساوي (0,73) **(جمال،2010: 83)**

ولكن الملاحظ أن هذه الدراسات أجريت في البيئة العراقية، ولا توجد دراسات أجريت في البيئة الجزائرية للتأكد من ثبات المقياس فيها لذلك تم استخدام كذلك طريقة إعادة الاختبار لإيجاد ثبات الأداة.

ومن أجل ذلك تم تطبيق الاختبار على عينة تكونت من (84) طالبا وطالبة، وكانت المدة بين التطبيق الأول والثاني ثلاثة (3) أسابيع، وتم إيجاد معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط "بيرسون"، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (11)

ثبات مقياس النمو الأخلاقي بطريقة اعادة الاختبار

n	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
84	0.47	0.01

كانت نتيجة اعادة الاختبار للتحقق من ثبات المقياس بحساب معامل الارتباط بيرسون يساوي (0.47) وهو دال عند مستوى المعنوية (0.01)، وهو مؤشر يدل على ثبات جيد للاختبار.

3.6- التعريف بمقياس جودة الحياة للطلبة الجامعيين:

أستخدم مقياس جودة الحياة لدى الطلبة الذي أعده "**عبد الحليم منسي**" و"**علي كاظم**" **(2006)** لقياس مستوى جودة الحياة لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة "عمار ثليجي" بالأغواط، وقد تم تقنينه على بيئة جزائرية وقريبة من المحلية، حيث قام الباحث "عبد الحفيظي يحيى" بتقنينه على طلبة جامعة "زيان عاشور" بالجلفة خلال السنة الجامعية 2015/2014.

أ- وصف مقياس جودة الحياة:

يتألف المقياس من 60 بندا، تقيس درجة شعور الطالب الجامعي بجودة حياته ضمن ستة أبعاد وهي: جودة الصحة العامة، جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، جودة التعليم والدراسة، جودة العواطف، جودة الصحة النفسية، جودة شغل الوقت وإدارته وتم تحديد المكونات الستة (أبعاد) للمقياس استنادا للتعريف الإجرائي الذي صاغه معدا المقياس **(عبد الحفيظي، 2016: 80)**.

وبالاعتماد على التعريفات التي أعطيت لمكونات جودة الحياة، والاستفادة من بعض البنود الواردة في المقاييس السابقة تمت صياغة عشر بنود لكل بعد من أبعاد جودة الحياة، بواقع خمسة بنود سالبة وخمسة بنود موجبة ، ووضع أمام كل بند مقياس تقدير خماسي "**scale Rating**" (أبدا، قليلا جدا، إلى حد ما، كثيرا، كثيرا جدا)، وأعطيت البنود الموجبة (التي تحمل الأرقام الفردية) الدرجات **(1-2-3-4-5)**، في حين أعطي عكس الميزان السابق للبنود السالبة (التي تحمل الأرقام الزوجية) **(منسي وكاظم، 2006: 67)**.

والجدول التالي يوضح ذلك أكثر:

الجدول رقم (12)

درجات بنود مقياس جودة الحياة

البدائل / البنود	أبدا	قليل جدا	إلى حد ما	كثيرا	كثيرا جدا
البنود التي تحمل أرقاماً فردية	1	2	3	4	5
البنود التي تحمل أرقاماً زوجية	5	4	3	2	1

ب- أبعاد مقياس جودة الحياة:

ولزيادةً التوضيح الجدول التالي ليوضح أبعاد المقياس وأرقامها حسب ما جاء في المقياس:

الجدول رقم (13)

أرقام البنود حسب أبعاد مقياس جودة الحياة

أبعاد المقياس	أرقام البنود من – إلى
جودة الصحة العامة	10-01
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	20-11
جودة التعليم والدراسة	30-21
جودة العواطف	40-31
جودة الصحة النفسية	50-41
جودة شغل الوقت وإدارته	60-51

4.6- الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة:

طبق المقياس على عينة متكونة من: (125) طالبا بقسم علم النفس بجامعة "عمار ثليجي" بالأغواط، وبعد الغاء الاستمارات التي لم تستكمل البيانات والتي كانت تحوي اجابات نمطية، كانت العينة مكونة من (116) استمارة، من خلالها تم حساب الصدق بطريقتين وهما صدق الاتساق الداخلي وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وكذا الصدق التمييزي وذلك بحساب قيمة (ت) بين متوسطات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، كما تم حساب الثبات بطريقتين وهما ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية وكانت النتائج كالآتي:

أ- الصدق:

***الاتساق الداخلي:**

الجدول رقم (14)

نتائج صدق الاتساق الداخلي لدرجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة

الرقم	الأبعـــــاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	البعد الأول: جودة الصحة العامة	**0.391**	0.01
2	البعد الثاني: جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	**0.463**	0.01
3	البعد الثالث: جودة التعليم والدراسة	**0.482**	0.01
4	البعد الرابع: جودة العواطف	**0.512**	0.01
5	البعد الخامس: جودة الصحة النفسية	**0.633**	0.01
6	البعد السادس: جودة شغل الوقت وإدارته	**0.347**	0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (14) أن قيم معامل الارتباط لكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا ما يشير إلى أن الأبعاد تتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق، ويؤكد قوة الارتباط الداخلي بين الأبعاد، وعليه فإن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

***صدق المقارنة الطرفية:**

الجدول رقم (15)

صدق مقياس جودة الحياة بالمقارنة الطرفية

المجموعات	n	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العليا	31	281.21	10.57	11.71	0.01
الدنيا	31	234.03	19.37		

نلاحظ من الجدول رقم (15) أن قيمة (ت) بلغت (11.71) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى المعنوية (0.01)، مما يثبت صدق المقياس.

ب- الثبات :

***طريقة "ألفا كرونباخ":**

الجدول رقم (16)

معامل ألفا كرونباخ لثبات مقياس جودة الحياة

عدد أفراد العينة	عدد البنود	قيمة معامل ألفا كرونباخ
116	60	0.767

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (16) نجد أن قيمة معامل ألفا كانت 0.767 وهي قيمة مقبولة وتعبر عن ثبات جيد لمقياس جودة الحياة.

*** طريقة التجزئة النصفية:**

من خلال حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية تم التوصل الى النتائج التالية:

الجدول رقم (17)

قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس جودة الحياة

عدد البنود المقياس	60
قيمة معامل الفا كرونباخ للقسم الأول	0.652
قيمة معامل الفا كرونباخ للقسم الثاني	0.647
قيمة الارتباط بين القسم الأول والقسم الثاني	0.515
قيمة معامل الثبات باستخدام معامل Spearman-Brown	0.680
قيمة معامل الثبات باستخدام معامل Guttman Split-Half Coefficient	0.680

من خلال النتائج في الجدول رقم (17) نلاحظ أن قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية من خلال تطبيق المعادلة التصحيحية Spearman-Brown وأيضا طريقة

Guttman Split-Half هي 0.680 وتعتبر قيمة مقبول للتعبير عن ثبات مقياس جودة الحياة.

ومن خلال إجراءات الصدق والثبات نطمئن بصلاحية الأداتين وملائمتها لمستوى عينة الدراسة وتحقيق النتائج المرجوة.

7- خطوات إجراء الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الطالبة بالخطوات التالية:

- إعداد الإطار النظري وذلك بعد الاطلاع على التراث النظري والأدب السيكولوجي الذي له علاقة بمتغيرات الدراسة.
- جمع وإعداد الدراسات السابقة للاستفادة منها في الإطار النظري وفي صياغة فرضيات الدراسة، والتعرف على المقاييس المستخدمة في دراسة هاته المتغيرات.
- إختيار أدوات الدراسة الانسب والاكثر ملائمة للمجتمع المدروس.
- في البداية تم تطبيق المقياسين على عينة استطلاعية قوامها (125) طالبا وطالبة من قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا بجامعة عمار ثليجي بالأغواط خلال السداسي الأول من السنة الجامعة 2018/2017 (تحديدا أواخر شهر نوفمبر وبداية شهر ديسمبر لتستمر حوالي 20 يوما)، ومن خلالها تم التأكد من الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات، والتعرف على الصعوبات التي يمكن ان تواجهها الطالبة اثناء تطبيق الدراسة الأساسية وبالتالي التهيؤ لمواجهتها وايجاد الحلول لها.
- تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأساسية خلال السداسي الثاني من السنة الجامعية 2018/2017 انطلاقا من شهر فيفري 2018 الى غاية شهر أفريل ، حيث تم توزيع (279) استمارة ولقد امتد التطبيق الفعلي على مدار ثلاثة أشهر تقريبا (فيفري – مارس – أفريل)، وبعد تجميع الاستمارات تم فرزها وتدقيقها واستبعاد الناقصة منها (8) (تحتوي على اجابات نمطيه أو عدم استكمال البيانات المطلوبة أو مؤشر الكذب كان مرتفعا في مقياس النمو الأخلاقي)، وبالتالي تكونت العينة الأساسية للدراسة من (271) استمارة، ثم تم

تفريغها وتبويبها، ومن ثمة إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام البرنامج الإحصائي spss، وفي الأخير تم عرض النتائج وتفسيرها واختتمت الدراسة بجملة من التوصيات.

8- الأساليب الإحصائية المتبعة :

تم القيام بتفريغ وتحليل المعطيات من خلال برنامج التحليل الإحصائي **Statistical Sciences Package for the Social (SPSS 20.0)**، للتأكد من صحة الفرضيات المطروحة ومن خلال المعطيات التي تم الحصول عليها، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- في إجراءات حساب صدق وثبات الاختبار أستخدم اختبار "ت" للمقارنة الطرفية، ومعامل الارتباط "بيرسون" بين نتائج التطبيق وإعادة التطبيق، ولحساب معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية في اختبار الصدق الداخلي، كما تم حساب معامل "ألفا كرونباخ" للتأكد من ثبات المقياس.

2- للتحقق من الفرضيات، تم إستخدام إحصاءات وصفية منها: التكرارات، النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ويستخدم هذا الأمر بشكل أساسي بهدف معرفة تكرار المرحلة الأخلاقية الأكثر استعمالا بين أفراد العينة ونسبها المئوية كما يفيد في وصف متغيرات الدراسة، كما استخدم اختبار "ت" للتعرف على مستوى النمو الأخلاقي ومستوى جودة الحياة.

3- معامل الارتباط "بيرسون" للتأكد من وجود علاقة بين النمو الأخلاقي وجودة الحياة.

4- اختبار MANOVA للتعرف على دور النوع والحالة الاجتماعية والوظيفة خارج الجامعة في مستوى النمو الأخلاقي ومستوى جودة الحياة.

5- تحليل الانحدار الخطي لبيان إمكانية التنبؤ بمستوى جودة الحياة من خلال مستوى النمو الأخلاقي.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل عرض أهم الخطوات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية، والتي تعتبر الركيزة الأساسية لأي بحث علمي، وذلك بدءا بتحديد المنهج المتبع، وعرض للدراسة الاستطلاعية وطريقة اختيار العينة مع ذكر خصائصها، اضافة الى عرض ادوات القياس التي استخدمت متمثلة في اختبار تحديد القضايا لـ "**ريست**" ومقياس جودة الحياة (2006) لـ "**منسي وكاظم**"، مع توضيح لنتائج التحقق من الخصائص السيكومترية الخاصة بهما، كما تم التطرق في الاخير الى الاساليب الاحصائية التي سيتم الاعتماد عليها في التحقق من الفرضيات التي تطرحها الدراسة من خلال معالجة البيانات بالاعتماد على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، ومن خلال هذه الخطوات يمكن تحقيق اهداف الدراسة ويمكن قبول او رفض الفرضيات المطروحة.

الفصل الخامس عرض وتفسير النتائج

1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى

2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية

3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة

6- عرض وتفسير نتائج الفرضية السادسة

7- عرض وتفسير نتائج الفرضية السابعة

8- الاستنتاج العام للدراسة

9- الاقتراحات

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرضا للنتائج التي تم التوصل إليها، وفقا لأهداف البحث وفرضياته كذلك في ضوء استجابات أفراد العينة على أدوات البحث، والتي تم إجراء عملية التحليل الإحصائي لها باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS) وعرض النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال، ويمكن عرضها كما يلي:

1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى: مستوى النمو الأخلاقي لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي منخفض.

بالرجوع إلى مؤشر –P– الذي يعبر عن مستوى التفكير الأخلاقي ما بعد التقليدي، حيث تشير درجة –P– إلى الأهمية النسبية التي يعطيها المفحوصون للاعتبارات الأخلاقية، التي تمثل المرحلتين الخامسة والسادسة، والتي تعد المؤشر للمستوى الأخلاقي الأكثر استخداما في البحوث، والجدول التالي يوضح درجة – P – التي تحصل عليها أفراد العينة:

الجدول رقم (18)

مستوى النمو الأخلاقي –P score– لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي

n	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
271	14.28	45	6.45	-78.30	0.01

نلاحظ من الجدول أعلاه أن متوسط درجة – P – والتي تعبر عن مستوى التفكير الأخلاقي ما بعد التقليدي– كان متوسط درجات العينة فيها هو (14.28) وتشير درجة –P– التي تعد المؤشر للمستوى الأخلاقي الأكثر استخداما في البحوث، إلى الأهمية النسبية التي يعطيها المفحوصون للاعتبارات الأخلاقية، التي تمثل المرحلتين الخامسة والسادسة وتعتبر درجة

–P– في هذه الدراسة منخفضة ولذلك نقبل الفرضية التي كان نصها أن طلبة جامعة "عمار ثليجي" بالأغواط لديهم مستوى منخفض من مستوى النمو الأخلاقي.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع النتائج المتحصل عليها في دراسة "**بوحمامة**" (1989) ونتائج دراسة "**هوراني والشعيبي**" (2013) الذين وجدا أن الطلبة لديهم مستوى منخفض من النمو الأخلاقي، وقد اختلفت مع نتائج دراسة "**بني مصطفى والمقالدة**" (2013) ونتائج دراسة "**مقدادي**" (2015) الذين وجدوا أن مستوى النمو الخلقي للطلبة متوسط.

وقد يفسر هذا الانخفاض إلى عدم تعرض أفراد العينة إلى مناقشة القضايا الأخلاقية، وتقديم التفسيرات حول اتخاذ القرارات الأخلاقي، كما قد تفسر بعدم القدرة على اتخاذ الدور، حيث اعتبرت هذه الشروط هي الضرورية في انتقال مستوى النمو الأخلاقي لدى الفرد إلى المستويات العليا، حيث يعتقد "**كوهلبرج**" اعتقادا راسخا أن المستويات العليا للتفكير الأخلاقي تستلزم توافر القدرة على أن يضع الفرد نفسه موضع الغير، وهذا يعني القدرة على فهم التفاعل بين الذات والآخر، من وجهة نظر الشخص الآخر، كما أكد على أهمية التفاعل الجماعي وخلق المناخ الأخلاقي الذي يؤدي إلى تنمية الجانب المعرفي، والجانب الوجداني، والجانب السلوكي للحكم الأخلاقي، ولذلك نجده يحدد ثلاث استراتيجيات للنمو الأخلاقي هي: المناقشات الأخلاقية وإعطاء القدوة والتفاعل الاجتماعي، كما قد يفسر هذا الانخفاض بأساليب التنشئة الأسرية، فالآباء الحازمين يسهلون عملية النمو الأخلاقي لأبنائهم أكثر من الآباء المتسامحين والمتسلطين، لأن النموذج الحازم يؤسس قواعد أسرية منسجمة وقيوداً ثابتة ويشجع أيضاً المناقشة الحرة والمحادثة الصريحة لتفسير وتعديل هذه القواعد من أجل تبريرها، وبالمقابل النموذج المتساهل يتجنب القواعد بشكل عام أما ممثلو النموذج المتسلط فيفرضون القواعد بشكل غير نظامي حسب أهوائهم من مبدأ (لأنني قلت ذلك)، وبما أن النمو الأخلاقي يحدث من تفاعل البناء المعرفي الفردي مع المشاكل أو المواقف الحياتية التي تزدحم بها البيئة الاجتماعية المحيطة، فإن للمؤسسات التعليمة بما تتضمنه من قائمين على العملية التربوية وجماعة الأقران لها دور فعال في ارتفاع مستوى النمو الأخلاقي أو

انخفاضه، من خلال ما توفره من مجال لتزويد الفرد بالقيم والمبادئ العامة، ومن خلال أفضل الطرق في تنمية التفكير الأخلاقي وهي وضع الأفراد في مآزق ومشكلات أخلاقية والسماح لهم بمحاولة حل هذه المشكلات بالاشتراك مع أصدقائهم (http://www.3rbi.info/Article.asp?ID=9313).

وتبقى هذه احتمالات لتفسير انخفاض مستوى النمو الأخلاقي لدى أفراد العينة بما أنه تعذر التحقق من الأسباب المباشرة المؤدية لهذه النتيجة، إلا أن هذا التفسير يتماشى مع معالم نظرية النمو المعرفي في الأخلاق، حيث يتطلب الانتقال من مرحلة أخلاقية إلى أخرى توفير جو يحفز على التفكير في مشكلات أخلاقية قد تفوق تفكير الشخص الحالي لإشعاره بعدم اتساق تفكيره حول المشكلة المطروحة أمامه فيعمل على إيجاد حل يعيد الاتساق والتوازن في تركيبه المعرفي **(بوحمامة، 1989: 125)**.

2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية: وكان نص الفرضية كالتالي: يستخدم طلبة جامعة "عمار ثليجي" المرحلة الرابعة أكثر من غيرها من مراحل النمو الأخلاقي حسب نظرية "**كوهلبرج**".

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مرحلة من مراحل النمو الأخلاقي حسب المقياس والجدول التالي يوضح النتائج:

الجدول رقم (19)

مراحل النمو الأخلاقي لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي

المرحلة	التكرارات	النسبة المئوية
2	0	%0
3	36	%13.3
4	214	%79
أ5	21	%7.7
ب5	0	% 0
6	0	% 0

يلاحظ من الجدول رقم (19) أن المرحلة السائدة لدى عينة الدراسة، هي المرحلة الرابعة بتكرار بلغ 214 أي بنسبة 79.4%، من مجموع أفراد العينة، وهذا يوافق ما جاء به "**كوهلبرج**" أن النمو الأخلاقي في هذه المرحلة تسود فيه المرحلة الرابعة حيث يكون الحكم الأخلاقي هو الذي يفي الفرد فيه بالتزاماته وواجباته، والذي فيه احترام للسلطة والمحافظة على النظام الاجتماعي، ويكون ولاء الفرد –بدون تردد– للقواعد والقوانين الاجتماعية، والتي يجب أن تعلو على حاجات الفرد، وإلا شاعت الفوضى نتيجة التعدي الإنساني المتواصل على القواعد والقوانين **(حميدة، 1990: 23)**.

ووافقت هذه النتيجة ما جاءت به نتائج دراسة "**الجراح**" **(1993)** و"**الصقر**" **(2005)** و"**بوحمامة**" **(1989)**، و"**مشرف**" **(2009)**، و"**مقالدة**" و"**بني مصطفى**" **(2013)** و"**الشرافي**" **(2013)**، الذين وجدوا أن الطلاب يستخدمون المرحلة الرابعة أو ما يسمونه أحيانا بالمستوى المتوسط والذي هو المستوى التقليدي الذي يضم المرحلة الرابعة، حيث وجدوا أن الطلبة يستخدمون هذه المرحلة أكثر من غيرها من مراحل النمو الأخلاقي حسب نظرية "**كوهلبرج**".

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي تشير إلى أن أكثر من نصف أفراد العينة من طلبة الجامعة يقعون ضمن المستوى الثاني وفي المرحلة الرابعة وهي مرحلة التمسك بالعرف والقانون من مراحل النمو الخلقي، وذلك من خلال ما أشار إليه "**كوهلبرج**" من أن الأفراد إذا كانوا ينتمون إلى مجتمع واحد له عاداته وتقاليده، ويسوده النظام والقانون فإنهم يولون أهمية كبرى للسلوك الخلقي والاجتماعي لديهم، وأن الخروج عن هذا السلوك يعني الخروج عن القانون والعرف الاجتماعي السائد، فضلا عن القدرة الكبيرة للطلبة الجامعيين على إدراكهم الواسع للمواقف التي تحيط بهم في الحياة العامة، مما يقودهم بالتالي إلى الاقتناع بأن القانون قد وضع لينظم علاقات الأفراد فيما بينهم، لذا يتبعون ضرورة المحافظة عليه والعمل على ديمومته وديمومة سيطرته في مجالات الحياة كافة، مما يؤدي بها إلى ارتفاع مستوى النمو الخلقي إلى هذا المستوى (**الجابري، 2006: 198**).

وتفسر هذه النتيجة بأن أفراد العينة المقصودة بالدراسة (طلبة الجامعة) – في هذه المرحلة– يتمسكون بالعرف والقانون لذاتهما ويجعلونهما المصدر الوحيد للحكم الأخلاقي، فيفصلون وجهة النظر الشخصية، والعلاقات الشخصية عن العلاقات القانونية، ويرجحون الالتزام بالقانون على كل شيء مهما كانت الظروف، وتفسر هذه النتيجة أيضا بأن أفراد العينة ينتمون إلى مجتمع واحد مما يوحد قيمه وقوانينه وأعرافه، كما ساعد في ذلك أيضا عوامل أخرى مثل الجامعة إذ يفترض أن الجامعة تمثل الوسيط الرسمي النظامي لنقل معايير السلوك الأخلاقي التي أقرها المجتمع في النظام التربوي بشكل عام إلى الطلبة، ويفترض بهؤلاء الطلبة تعلم هذه القواعد، وأيضا جماعة الرفاق، التي تكون الأكثر تأثيرا على مستوى النمو الأخلاقي وبما أنهم يكونون في نفس المرحلة العمرية فان نشاطاتهم تكون مشتركة مما يؤدي إلى نشأة معايير وقواعد تحكم سلوكهم أو الطريقة التي يستجيبون بها للمواقف المختلفة، إضافة إلى وسائل الإعلام إذ أشارت عدة دراسات إلى أثر البرامج التلفزيونية وما تحملها من اتجاهات وقيم اجتماعية وأخلاقية على التطور الأخلاقي، وإضافة إلى ذلك فان من العناصر المهمة في النمو الأخلاقي هو القدرة على أخذ الدور، إذ اهتم "**كوهلبرج**" بالمؤسسات التي توفر فرص أخذ الدور، وهو القدرة على أن يأخذ الفرد دوره ويضع نفسه في

دور الآخرين وبذلك يكون قادرًا على فهم التفاعل بين الذات والآخرين ومن وجهة نظر شخص آخر، فقد تكون فرص أخذ الدور مفقودة في بعض الأسر ولكن موجودة في المحيط الاجتماعي خارج الأسرة كالجامعة.

نلاحظ أيضا بأن "**باندورا**" و"**بياجيه**"، "**كوهلبرج**"، "**جيليجان**" وضعوا تركيزا قوياً على الإدراك– دور الفكر والحكم – في النمو الأخلاقي. يتفق علماء النمو بصفة عامة على أن التنشئة الاجتماعية تلعب دورا –هي الأخرى– في التنمية الأخلاقية، فكانت التفاعلات بين الأقران على نفس القدر من الأهمية. خاصة مع الطرق التي يتعلم بها الأفراد التعاطف والقواعد عند تفاعلهم مع بعضهم البعض **(Fleming, 2006: 21-22)**.

ولعل القيم الدينية للمفحوصين قد ساهمت في ظهور هذه النتيجة، حيث أن طريقة الحياة التي يخضع لها المفحوصون، تستند في الأغلب إلى القوانين والواجبات والحقوق التي نص عليها القرآن. ففي دراسة أجراها مقصود (1977)، على مجموعة من المفحوصين النيجيريين والباكستانيين المسلمين، وجد أن الغالبية الساحقة من المفحوصين يفضلون المرحلة الرابعة من النمو الأخلاقي لـ "**كوهلبرج**". تؤكد نتائج هذه الدراسة أن للقيم الدينية والمعتقدات الإسلامية أثر كبير في اختبار وتحديد مراحل الحكم الأخلاقي، التي صاغها **كوهلبرج (بوحمامة، 1987: 124-125)**.

كما يتضح كذلك أن 13.3% من أفراد العينة يستعملون تفكير المرحلة الثالثة في الحكم الأخلاقي إلى جانب المرحلة الرابعة. وتتميز المرحلة الثالثة، باتجاه أخلاق الولد المهذب والبنت المهذبة، وهو اتجاه يهدف إلى إرضاء الآخرين والسلوك حسب توقعاتهم لنيل استحسانهم وموافقتهم، بينما تتميز المرحلة الرابعة بالحفاظ على القوانين والنظام السائد في المجتمع، بغض النظر عن صلاحية هذه القوانين، ولعل هذه النتيجة تؤكد نظرة "**ريست**" للمراحل الأخلاقية التي تمت الإشارة إليها في سياق هذه الدراسة، وهي أنه لا يمكن وصف الأشخاص بأنهم يقعون في مرحلة معينة من مراحل النمو الأخلاقي، كما يعتقد ذلك "**كوهلبرج**"، بل يجب وصفهم بأنهم يستخدمون كل المراحل بنسب متفاوتة. فكلما تقدموا في نموهم الأخلاقي زاد استعمالهم للمراحل العليا من النمو الأخلاقي، وقل استخدامهم للمراحل

الدنيا ويبدو من خلال نتائج هذه الدراسة أن العينة تستخدم أخلاق المستوى الثاني من مستويات "**كوهلبرج**" الثلاثة.

3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة: وكان نص الفرضية أن طلبة جامعة "عمار ثليجي" لديهم مستوى مرتفع من جودة الحياة وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، وذلك بهدف معرفة دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لأبعاد جودة الحياة وقد أسفرت النتائج على ما يلي:

الجدول رقم (20)

مستوى جودة الحياة لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي

العدد	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
271	270	257.94	27.65	180	46.39	0.01

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن مستوى جودة الحياة مرتفع مقارنة بالمتوسط الفرضي للمقياس والذي هو 180 درجة، ومن خلال حساب قيمة "ت" للمتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي نجد أن لها دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.01 مما يعني أن مستوى جودة الحياة لدى أفراد العينة مرتفع.

وقد جاءت هذه النتائج موافقة لنتائج دراسة "**إسماعيل**" **(2011)** ودراسة "**تواتي**" **وآخرون (2015)** و"**لونيس**" **(2018)** إذ وجدوا أن مستوى جودة الحياة مرتفع.

وتفسر هذه النتيجة بأن المستوى التعليمي الذي وصل إليه أفراد العينة وهو المستوى الجامعي مما يؤهلهم لمواجهة تحديات الحياة بكل إيجابية، إذ أن الأفراد الذين يتلقون أنواعا مختلفة من التعليم يتأثرون بها في إدراكهم لجودة حياتهم، ومرحلة التعليم الجامعي هي إحدى أهم المراحل التعليمية التي تؤثر في تنمية مدركات المتعلمين لجودة حياتهم، لأن طلبة

الجامعة يمرون بمرحلة نمائية مهمة في حياتهم، فهم يستعدون للالتحاق بالمهن المختلفة والزواج والاستقرار الأسري **(منسي وكاظم، 2010: 43)**.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا بأن الأفراد المتعلمين يتمتعون بدرجات أعلى من الرضا عن الحياة، وأن زيادة المستوى التعليمي يؤثر إيجابيا على الصحة النفسية والجسمية للأفراد من ناحية، وهم أكثر قدرة على التكيف وتجاوز الأحداث السلبية في حياتهم من ناحية أخرى **(العمرات والرفوع، 2014: 268)**.

وتفسر هده النتيجة أيضا على أساس أن الطلبة شكلوا معنى لحياتهم وذلك من خلال دراستهم بالجامعة، وكذلك قد يكون السبب في ارتفاع مستوى جودة الحياة لديهم، هي تلك الخدمات الطلابية التي تقدمها الجامعة للطلاب، وكدا وجود علاقات اجتماعية جيدة لدى الطلبة سواء في الجامعة أو خارجها، ورضاهم عن هده العلاقات، فهم يشعرون بالرضا عن الذات وعن أدائهم بشكل عام بحكم أنهم اجتازوا مرحلة مهمة في مسارهم الدراسي وهي مرحلة البكالوريا، وبالتالي فإن طموحهم في تحقيق الذات من خلال مزاولة مهنة ما والتكيف مع المجتمع من خلال الزواج وتكوين أسرة والاستقرار قد بدأ يتحقق لديهم **(شويخي، 2018: 322)**.

الجدول رقم (21)

مستوى أفراد العينة حسب أبعاد مقياس جودة الحياة

البعد	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت	المستوى	مستوى الدلالة
جودة الصحة العامة	270	33.43	3.51	30	16.10	مرتفع	0.01
جودة الحياة الأسرية	270	40.59	4.99	30	34.91	مرتفع	0.01
جودة التعليم والدراسة	270	34.17	5.77	30	11.89	مرتفع	0.01
جودة العواطف (الوجداني)	270	31.21	5.52	30	3.62	مرتفع	0.01
جودة الصحة النفسية	270	34.87	5.33	30	15.03	مرتفع	0.01
جودة إدارة الوقت	270	30.64	4.39	30	2.40	مرتفع	0.05

وبعد اختبار دلالتها – باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة – تبين أن جميع المتوسطات الحسابية دالة عند مستوى ≤0.01، ما عدا متوسط محور جودة إدارة الوقت فقد كانت دالة عند مستوى 0.05 والجدول (21) يتضمن خلاصة نتائج اختبار "ت" للعينة.

ملاحظة:

تم القيام بالمقارنة بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي (الصفري)، والذي يساوي (30)، وهي الإجابة المحايدة حسب" سلم ليكرت "الخماسي من واحد إلى خمسة x عدد بنود البعد (10)

أولا :المحاور التي لها قيم T سالبة هي المحاور التي مجموعها أقل من المتوسط الصفري (الفرضي)

ثانيا: إذا كان المحور معنوي وإشارة T موجبة، فهذا يعني أن المحور تحقق أي إن اتجاهات الأجوبة تميل نحو الاتجاه الايجابي بدرجة كبيرة جدا **و**بدرجة كبيرة.

ثالثا: إذا كان المحور معنوي وإشارة T سالبة، هذا يعني أن المحور تحقق وأن اتجاهات الأجوبة تميل إلى الاتجاه السلبي بدرجة قليلة، وبدرجة قليلة جدا، وبالتالي هي أقل من المتوسط الفرضي.

رابعا: إذا كان المحور غير معنوي هذا يعني أن المحور لم يتحقق، أي إن اتجاهات الأجوبة تكون محايدة (متوسط).

ومن خلال النتائج الظاهرة في الجدول أعلاه يتبين لنا بأن النتائج المتوصل إليها تقر بوجود:

- **كل المحاور مستواها مرتفع:** إذ كان متوسطه الحسابي أعلى من المتوسط النظري بدلالة إحصائية ≤ 0.01، إلا بعد جودة إدارة الوقت، حيث كان مستوى الدلالة ≤ 0.05، أي أن مستوى الدلالة لهذا المحور أقل من مستوى الدلالة للأبعاد الأخرى.

وإذا رتبنا هذه الأبعاد تنازليا تكون على النحو التالي:

الجدول رقم (22)

ترتيب أبعاد جودة الحياة تنازليا لدى أفراد العينة

الترتيب	البعد	المستوى
1	جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	مرتفع
2	جودة الصحة النفسية	مرتفع
3	جودة التعليم والدراسة	مرتفع
4	جودة الصحة العامة	مرتفع
5	جودة العواطف	مرتفع
6	جودة إدارة الوقت	مرتفع

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة "**بوبعاية**" **(2016)** ودراسة "**لونيس**" **(2018)** إلى حد بعيد، إذ وجدتا فروقا دالة إحصائيا في جميع الأبعاد باستثناء بعد جودة شغل الوقت وإدارته. إذ نجد – من خلال مقارنة المتوسطات الحسابية للأبعاد الستة – أن كلا من بعد جودة الحياة النفسية، وبعد جودة الحياة الأسرية، وبعد جودة التعليم والدراسة قد احتلوا الصدارة لدى أفراد عينة الدراسة ثم يليه بعد جودة الصحة العامة وبعد جودة العواطف، في حين شغل بعد جودة شغل الوقت وإدارته المرتبة الأخيرة، فقد اختلفت مع الدراسة الحالية في ترتيب بعد جودة الحياة الأسرية والاجتماعية وجودة الصحة النفسية، حيث تطابقت نتائج دراسة "**بوبعاية**" **(2016)** مع نتائج الدراسة الحالية، وفي دراسة "**لونيس**" **(2018)** كان بعد الصحة النفسية في الصدارة ويليه بعد جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، أما في الدراسة الحالية فقد، احتل بعد جودة الحياة الأسرية والاجتماعية الصدارة ويليه بعد جودة الصحة النفسية.

وقد اتفقت هذه النتيجة جزئيا مع النتائج التي توصلت إليها دراسة "**كاظم والبهادلي**" **(2006)** حيث كان مستوى جودة الحياة الاجتماعية مرتفعا لدى الطلبة العمانيين والليبيين، ودراسة "**الشرافي**" **(2013)** الذي وجد أن الصحة الاجتماعية تحتل المرتبة الأولى تليها

الصحة الجسمية ثم النفسية وفي الأخير المجتمعية، كما اتفقت مع دراسة "**تواتي**" **(2015)**، حيث وجدت أن مستوى بعد جودة الحياة النفسية وبعد جودة الحياة الأسرية مرتفعان لدى عينة من الطلبة الجزائريين، ويليه بعد جودة الدراسة، إلا أنها اختلفت معها في مستوى جودة الحياة الاجتماعية التي كانت متوسطة بالنسبة لدراسة "**تواتي**" **(2015)** – إذ كان هذا البعد منفصلا عن جودة الحياة الأسرية بالنسبة للمقياس الذي طبقته الباحثات– عكس مقياس "**منسي**" و"**كاظم**" **(2006)** المطبق في هذه الدراسة والذي دمج الحياة الأسرية والحياة الاجتماعية في بعد واحد.

وهذا يعكس بلا شك شعور الطلبة في الحياة الأسرية والاجتماعية والمتمثل في شعورهم بالقرب من والديهم، ورضاهم عنهم، وحصولهم على دعم عاطفي من أسرهم وأصدقائهم وجيرانهم، ووجود شخص في الأسرة يثقون به، وشعورهم بالفخر للانتماء لأسرهم، ووجود أصدقاء مخلصين يقدمون لهم الدعم والمساندة وقت الحاجة، وكذلك من التعامل السهل مع الآخرين، والعلاقات الجيدة بالزملاء **(كاظم والبهادلي، 2006)**.

وتفسر هذه النتيجة بطبيعة العلاقات الاجتماعية في المجتمع المحلي حيث مازالت على حد ما متماسكة، حيث يتلقى الطالب الدعم والمساندة الاجتماعية من الأسرة والعائلة الممتدة والزملاء والأصدقاء، ويعتبر وجود علاقات اجتماعية ودعم اجتماعي إحدى عوامل تحقيق جودة الحياة، كما أكدت "**آمال جودة**" **(2009)** أن العلاقات الجيدة تعتبر من أهم مصادر جودة الحياة، كأن يكون الفرد متزوجا زيجة سعيدة، وله أصدقاء، وأن تكون علاقته جيدة مع أفراد الأسرة والأقارب وزملاء العمل والجيران، وقد يحتاج الفرد إلى التدريب على المهارات الاجتماعية التي تجلب له السعادة **(جودة، 2009: 87)**.

اقترحت "**رايف**" **(Ryff 1999)** بعدا آخر من أبعاد جودة الحياة وهو العلاقات الإيجابية مع الآخرين ومن صفاته:

1. رضا الفرد عن علاقاته الاجتماعية.

2. ثقته بالآخرين من حوله.

3. قناعته برفاهية الآخرين.

4. قدرته على التعاطف والتودد للآخرين.

5. اهتمامه بالتبادل الاجتماعي.

6. إظهاره للسلوك التواصلي مع الآخرين **(الكرخي، 2011: 57)**.

كما ترتبط جودة الحياة بجودة الأشخاص الآخرين الذين يعيشون في البيئة نفسها، بالإضافة إلى أن تعزيز جودة الحياة تتضمن الأنشطة والمساندة الاجتماعية. والشعور بالانتماء وهذا ما ينعكس بدوره على شعورهم بالأمن، والاتزان الانفعالي، والقدرة على ضبط انفعالاتهم، والذي يؤثر لا محالة على جودة الدراسة والتعليم، والتي تتجلى في تحقيق الجامعة لطموحاتهم الدراسية، وباختيار التخصص الذي يرغبون فيه، بالإضافة إلى حصولهم على الدعم الأكاديمي من قِبَلِ هيئة التدريس.

في حين عرف بعد شغل وقت الفراغ وإدارته انخفاضا مقارنة بالأبعاد الأخرى لدى أفراد العينة، وذلك راجع إلى عدم توافر الأنشطة الاجتماعية والرياضية والترفيهية لطلاب الجامعة، لا سيما في مجال توفير مستلزمات شغل الوقت، من صالات رياضية، وتنظيم الرحلات، والنشاطات الترفيهية في البيئة المحلية.

وعموما تعد جودة حياة الطالب مؤشرا هاما على مقدار تكيفه في الجانب الأسري والاجتماعي والعلاقات مع الأصدقاء والأساتذة، مما يساهم في تمتع أفراد العينة بجودة حياة مرتفعة **(لونيس، 2018: 113)**

4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة: توجد علاقة ارتباطية بين مستوى النمو الأخلاقي ومستوى جودة الحياة لدى عينة من طلبة جامعة "عمار ثليجي".

الجدول رقم (23)

معامل الارتباط "بيرسون" بين مستوى النمو الأخلاقي ومستوى جودة الحياة لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي

N	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة sig
271	0.180	0.01	دالة احصائيا

نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط "بيرسون" بين متغير مستوى النمو الأخلاقي ومتغير مستوى جودة الحياة كان دالا عند مستوى المعنوية 0.01، مما يدل على وجود علاقة ارتباطيه طردية بين مستوى جودة الحياة ومستوى النمو الأخلاقي، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة "**الشرافي**" **(2013)**، التي أظهرت وجود علاقة دالة احصائيا عند مستوى المعنوية 0.01 بين مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى جودة الحياة لدى عينة من طلبة جامعات محافظات غزة، وقد تكون هذه النتيجة متسقة مع تعريف "**سليمان شاهر**" **(2010)** بأن جودة الحياة هي جودة خصائص الإنسان من حيث تكوينه الجسمي والنفسي والمعرفي، ودرجة توافقه مع ذاته ومع الآخرين وتكوينه الاجتماعي والأخلاقي **(سليمان، 2010 : 120)**.

كما نجد "**جيوزاس روفيتشيوس**" **(Juozas Ruževičius، 2013)** يرى أن جودة الحياة تعتمد على الصحة العقلية والبدنية للأفراد، ودرجة استقلالهم، وعلاقاتهم الاجتماعية مع محيطهم وغيرها من العوامل، وقد قدم تصوره لأبعاد جودة الحياة في عدة عناصر ذكر منها:

الحالة الاجتماعية، المناخ النفسي والأخلاقي (داخل الأسرة، المجتمع) **(Ruževičius, 2013: 09)**.

ويضيف "**مجدي حبيب**" **(2009)** في دراسته أن هناك ثلاثة أبعاد لجودة الحياة من بينها **جودة الحياة الوجودية:** وتعني مستوى عمق الحياة الجيدة داخل الفرد والتي من خلالها يمكنه أن يعيش حياة متناغمة، والتي يصل فيها إلى الحد المثالي في إشباع حاجاته

البيولوجية والنفسية كما يعيش في توافق مع الأفكار والقيم الروحية والدينية السائدة في المجتمع **(حبيب، 2006: 63)**.

أما" **شقير" (2009) و"شقير" (2010)** فقامت ببناء أبعاد لجودة الحياة قسمتها إلى ثلاثة معايير أساسية نذكر منها ما له علاقة بالنمو الأخلاقي:

1- **معيار الصحة:** ويشمل محكات (الصحة المعرفية، الصحة النفسية).

2- **معيار الخصائص الشخصية السوية:** ويشمل محكات (الاستقلال بالنفس، الكفاءة الذاتية).

3- **المعيار الخارجي:** ويشمل محكات (الانتماء للجماعة، المهارات الاجتماعية، القيم الخلقية، القيم الاجتماعية والحقوق) **(شقير، 2009: 122) (شقير،2010 :780)**.

ويشير "**شالوك**" **(Shalok,1996)** أن هناك ثمانية أبعاد متنوعة لمفهوم جودة الحياة، من بينها:

الحقوق الذاتية: وتشمل الاستقلالية والقدرة على الاختيار الشخصي، وتوجيه الذات والأهداف والقيم **(الهنداوي، 2011: 40-41)**.

وهذا ما يتفق مع جاء في نظرية "**كوهلبرج**" أن المستوى ما بعد التقليدي يتمتع فيه الفرد بالاستقلالية والقدرة على الاختيار، وتوجيه الذات وتبني أهداف وقيم إنسانية أكثر منها شخصية، فتفكير الفرد في هذه المرحلة يتميز بالوعي الواضح بنسبية القيم والآراء الشخصية، والمستجيب في المرحلة الخامسة عادة ما تكون لدية بعض القيم الشخصية التي تحكم سلوكه قبل القانون، وربما تتضمن هذه القائمة من القيم كلا من الحرية، العدل، السعي إلى تحقيق السعادة **(عزازي، 2005: 26)**

أما المرحلة السادسة، حيث تعتبر هذه المرحلة أعلى مراحل النمو والتطور الأخلاقي، ففيها يعتمد حكم الفرد على ما لديه من مبادئ ومعايير ذاتية ويصبح الصواب في نظره ما يمليه عليه ضميره **(منصور والشربيني، 1998: 56)**.

كما أن مكامن الشعور بجودة الحياة تتمثل في الشعور بالأمن النفسي بسبب وجود معايير اجتماعية تحدد العلاقات، ويشعر الطالب الجامعي أنه محمي بها خصوصا فيما يتعلق بالمرغوب والمرفوض اجتماعيا، وربما كان السبب الأساسي في وجود مؤشرات لجودة الحياة يتعلق بوجود نظام مجتمعي مستقر، ومؤسسات وقوانين تحمي الفرد، ويلمسها بشكل واقعي، خصوصا أن المؤشر (P) يقيس المستوى الأخلاقي بعد التقليدي فالفرد يرى القوانين أكثر مرونة، ويعتقد أن القوانين ما هي إلا أدوات اتفق عليها المجتمع وسنها المشرع لكي يعيش الناس في انسجام، وعادة ما تكون لدية بعض القيم الشخصية التي تحكم سلوكه قبل القانون، وفي هذا المستوى تحكم المبادئ الأخلاقية بدلا عن القوانين، مما يوفر له نظرة ايجابية عن ذاته، هذا من شأنه أن يزيد من إدراكه لحياته بصورة جيدة، إذ أنه يقدم القيم الخلقية والمبادئ الإنسانية حتى على مصالحه الشخصية، كما يمكن تفسير هذه النتيجة بدرجة إحساس الفرد بالتحسن المستمر لجوانب شخصيته في النواحي النفسية، والمعرفية، والإبداعية، والثقافية، والشخصية، والتنسيق بينها، وكذلك تعلم حل المشكلات وأساليب التوافق والتكيف، وتبني منظور التحسن المستمر للأداء كأسلوب حياة **(حبيب، 2006: 84)**.

هذا ويرى "**جاكبسون**" **(Jacbson 2012)** أن الذين يميلون للحكم على المواقف بطريقة أخلاقية وعقلانية ضمن المجتمع الذي يعيشون فيه، يميلون بالنظر لأنفسهم وللحياة، بطريقة متفائلة وإيجابية نتيجة لشعورهم بالرضا ولقناعتهم بالقرارات التي اتخذوها في حياتهم، ولكونهم يجدون المبرر الأخلاقي والديني الذي دفعهم للقيام بتلك السلوكات، فيشعرون بالراحة والطمأنينة، والثقة بقراراتهم **(بني مصطفى ومقالده، 2016: 22)**

ويتفق كلٌّ من "**أبي بكر التلوع**" **(1995)**، و"**عاهد محمود**" **(2004)**، و"**لوفات**" **(Lovat, 2011)**على أن الالتزام بالقيم الخُلُقية يحقق للفرد السعادة، والأمن، والطمأنينة، والثقة والتفاؤل، والرفاهية، ويقوده إلى الحياة الفاضلة، وعلى هذا الأساس فإنه يجب تربية أفراد المجتمع على الفضائل، والسعي نحو الارتقاء بأخلاقهم، كما تُؤكد "**جليلة مرسي**" **(2011)** أن الالتزام الخُلُقي بالمبادئ والقيم والمُثل يجعل الفرد يتغاضى عن كثير من المشاعر

المؤلمة والانفعالات العنيفة، بل ويجعله يفكر كيف يحول الأمور المؤلمة إلى أمور ترضيه وترضي من حوله، حيث يتمتع بسعة الصدر والتعاطف والتسامح، وتقدير المشاعر، ويتصرف مع الآخرين كما يحب هو أن يتصرفوا معه **(الطنطاوي، 2014)**.

في حين أشار"**جيلمور وآخرون**" **(Gilmour et al., 2001)** إلى وجود ارتباط موجب بين القيم الثقافية والسعادة الشخصية، ويرى "**سكاربسكي**" **وآخرون(Skarbski et al., 2005)** أن الالتزام الخُلُقي يساعد الفرد علي الإدراك الإيجابي لمعنى الحياة، ويتفق كلٌّ من"**هوفر**" **وآخرون (Hofer et al., 2006)**، و"**آمال الفقي**" **(2013)** على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيم الخُلُقية والرضا عن الحياة، وكذا يتفق "**فان**" و"**إلياس**" **(Van & Elias, 2008)** مع "**عبير أنور**" و"**فاتن عبد الصادق**" **(2010)** على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التسامح (كقيمة خُلُقية) وجودة الحياة، واتفق كلٌّ من: "**جولبرج**" **وآخرون (Gullberg et al., 2010)**، و"**بوبويك**" **وآخرون (Bobwik et al., 2011)**، و"**مومني**" **وآخرون (Momeni et al., 2013)** على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيم المرجعية وجودة الحياة النفسية، وأكدت "**تحية عبد العال**" و"**مصطفى مظلوم**"**(2013)** على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التسامح (كقيمة خُلُقية) والاستمتاع بالحياة **(الطنطاوي، 2014)**.

فالحياة الجيدة في علم النفس الإيجابي هي حياة مليئة بسمات القوة الأخلاقية، إذ يرغب الفرد في أن تكون حياته ذات جودة عالية، ولكن التحدي يكمن في تحديد معنى هذه الجودة كالصفات التي ينبغي أن يسعى لها الفرد، فهذه المفاهيم تختلف حسب الفرد، والمحيط الثقافي والاجتماعي الذي يعيش فيه ويتأثر به **(الخنجي، 2006: 232)**.

وقد تعود هذه النتيجة إلى أنه كلما زاد مستوى النمو الأخلاقي زاد إحساس الفرد بانتمائه للجماعة التي يعيش معها وتوطدت علاقاته الإنسانية، كما أن النمو الأخلاقي سيجعل للفرد هدفا ويجعل لحياته معنى، مما يشعره أكثر بالرضا عن حياته، خصوصا أن هذا الأخير يعتبر مكونا معرفيا بالدرجة الأولى، شأنه شأن النمو الأخلاقي الذي يعتبر جزءا لا يتجزأ من النمو المعرفي بمعنى أنهما يصبان في قالب واحد فيرفع أحدهما الآخر.

كما تفسر هذه النتيجة أيضا بأن تقبل الذات – وهو من أبعاد الوجود النفسي الممتلئ – يشترك مع التفكير الخلقي في العوامل التي تحدد النجاح في الحياة، فإن ذلك ينعكس إيجابا على تقبل الفرد لذاته. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا بأن الفرد الذي يتقبل ذاته يمتلك بالفعل مستوى مرتفع من التفكير الخلقي للقيام بسلوك ما بصورة ناجحة، لأن تقبله وتقديره لذاته يحفزه على التصرف، بما انه يدرك أنه كفء في تحقيق تغير مرغوب في البيئة، ويثق في قدرته على التفاعل مع البيئة بنجاح، مما يُوَلد لديه إمكانية الاعتقاد بأنه يستطيع القيام بعمل ما بصورة إيجابية. كما إن بعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين يفسر من خلال الانتماء، أو الالتحاق بالجماعة، فهو يحقق واحداً أو أكثر من المتطلبات الاجتماعية، وأن تبنَي الاتجاهات التفاؤلية، والميل إلى عزو الأشياء الإيجابية لذواتهم، كل ذلك يساهم فيه التفكير الخلقي.

كما أنه توجد علاقة بين النمو الخلقي والتكيف الاجتماعي، حيث يساهم هذا الأخير في تفعيل إدراك جودة الحياة لدى الفرد، من حيث أن النمو الخلقي يسهم في التعرف إلى وظائف القوانين الاجتماعية، ففي هذه المرحلة يصبح الالتزام بالقوانين نابعا من خلال تعرف الفائدة المرجوة من وراء الالتزام بها، بدلاً من النظر إليها بأنها مفروضة.

كما أن النمو الخلقي يعمل على توفير إطار تنظيمي للسلوك، في مختلف مواقف الحياة وسياقاتها الاجتماعية والأكاديمية، الأمر الذي ينعكس إيجابا على مستوى التكيف الاجتماعي، حيث تصبح مصادر الفرد مهيأة للاستجابة في المواقف الاجتماعية المختلفة تبعا للمنظومة الأخلاقية التي يحملها، التي تزداد طرديا مع مستوى النمو الخلقي للفرد.

وقد أكد "**هوفمن**" (**Hoffmen, 2000**) في كتابه "**التعاطف والنمو الأخلاقي**" أن النمو الأخلاقي الذي يمكن الفرد من التعامل مع التحديات الحياتية بصبغة إنسانية ومبادئ عالمية، كل هذا من شأنه أن يضيف إلى جودة الحياة، لأن أساس الحياة هو التعاملات والعلاقات التي تجمع الناس والتي يؤطرها النمو الأخلاقي **(Hoffmen, 2000:1)**

5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة: والتي كان نصها: "لا يوجد اختلاف في مستوى النمو الأخلاقي لدى عينة من طلبة جامعة "عمار ثليجي" يعزى لمتغير النوع والحالة الاجتماعية والاهتمامات الوظيفية، وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب التباين المتعدد المتغيرات **MANOVA** وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم (24)

التباين المتعدد في مستوى النمو الأخلاقي بالنسبة لمتغيرات النوع والاهتمامات المهنية والحالة الاجتماعية

مصدر التباين	قيمة ف المحسوبة	درجة الحرية	قيمة الدلالة (sig)	مستوى الدلالة
النوع	0.034	1	0.85	غير دالة
الاهتمامات المهنية	1.525	2	0.22	غير دالة
الحالة الاجتماعية	16.221	2	0.00	0.01

الملاحظ من الجدول رقم (24) أن الفرضية قد تحققت جزئيا، إذ بينت النتائج أنه لا يوجد فروق في مستوى النمو الخلقي بين أفراد العينة تعزى لكل من متغير النوع (إناث/ذكور) والاهتمامات المهنية (بدون عمل/عامل/حرفة).

أ. **النوع:** بالنسبة للاختلافات في مستوى النمو الأخلاقي بين الجنسين فان هذه النتيجة قد اتفقت مع دراسة "**جراح**" **(1993)**، كما أنها اختلفت مع دراسة "**بوحمامة**" **(1989)** "**الصقر**" **(2004)** و"**بني مصطفى**" و"**المقالدة**" **(2013)** و"**مشرف**" **(2009)** و"**الشرافي**" **(2013)** الذين اتفقوا جميعا على وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى النمو الأخلاقي لصالح الإناث، ومن الناحية النظرية تطابقت هذه النتائج مع ما جاء به "**كوهلبرج**" في مراجعة لـ (27) دراسة حول أثر الجنس على النمو الأخلاقي، وجد أن (4) دراسات فقط أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين في الفترة العمرية بين (5-7) سنوات، ونتيجة لمراجعة "**ريست**" لعدد من الدراسات أشار إلى أن الفرق بين الجنسين نادرًا ما يكون ذا دلالة في مستوى الحكم الأخلاقي سواء في المراحل العليا أو في المراحل الدنيا، و بالتالي يمكن القول

أن أثر الجنس على النمو الأخلاقي يعتبر أثرا ذا دلالة في حالات نادرة **(الشوارب والخوالدة،2008: 77)**.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن التربية والتعليم اللذان يتلقيانه أفراد العينة موحد ولا فرق بين تربية الفتاة وتربية الفتى في مجتمعنا، كما أن المثيرات التي يتعرض لها الجنسان معا هي الأخرى نفس القضايا التي يجدانها في المجتمع، أو عبر شبكات الانترنيت وصفحات مواقع التواصل الاجتماعي التي أصبح من الممكن الولوج إليها بنفس القدر بالنسبة للجنسين.

وقد توصل "**توريل**" **(1976)** إلى عدم وجود فروق فطرية بين الذكور والإناث في مستوى النمو الخلقي أوفي شكله أو سرعته، وان التباينات التي ظهرت في دراسته ودراسات غيره من الباحثين توحي بان الظروف البيئية الخاصة بكل فرد هي التي ترتبط بسرعة النمو الخلقي لديه، بذلك تتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية من أن النوع عامل لا يؤثر في النمو الأخلاقي في حال أن كلا النوعين حظي بفرص متساوية من التنشئة الاجتماعية، وإتاحة الفرص للقيام بالدور المنوط بهم، والانخراط في كافة مجالات الحياة سواءً الثقافية أو التعليمية أو الاجتماعية **(عبد السلام، 2012: 149)**.

ب. الاهتمامات المهنية: أما بالنسبة لمتغير الاهتمامات المهنية فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النمو الأخلاقي، فتفسر هذه النتيجة بالظروف والمثيرات المعرفية المتشابهة التي يختبرها أفراد العينة سواء كانوا عمالا أو حرفيين أو بدون عمل، فتجمعهم ظروف معيشية واجتماعية وتعليمية متقاربة وبما انه لا توجد دراسات سابقة عن هذين المتغيرين– على حد علم – فإنها تكتفي بهذا القدر من التفسير.

ج. الحالة الاجتماعية: أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للحالة الاجتماعية (أعزب، متزوج، مطلق) في مستوى النمو الأخلاقي، وللتأكد أي من هذه الحالات الثلاثة هي مصدر الفرق في مستوى النمو الأخلاقي، تم اتباع النتائج بمزيد من التحليل المحصل باختبار "**شيفيه**"، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (25)

نتائج اختبار "شيفيه" لبيان مصدر الفرق في مستوى النمو الأخلاقي حسب الحالة الاجتماعية

المجموعات	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
أعزب – متزوج	2.82	1.00	0.02	0.05
أعزب – مطلق	12.07	2.46	0.00	0.05
متزوج – مطلق	14.90	2.60	0.00	0.05

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق بين المجموعات الخاصة بالحالة الاجتماعية، ولتتضح النتائج أكثر أضيف هذا الجدول من أجل إيضاح اتجاه التباين حسب المتوسطات المحسوبة.

الجدول رقم (26)

المتوسطات الحسابية في النمو الأخلاقي لدى العينة حسب الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	التكرارات	المتوسط الحسابي
أعزب	223	15.41
متزوج	42	18.23
مطلق	6	3.33

يلاحظ من الجدول أعلاه أن المتزوجين حصلوا على المتوسط الأعلى (18.23)، يليهم العزاب (15.41)، وأقل متوسط كان للمطلقين (3.33)، ومن خلال هذه النتيجة نرفض الفرضية الصفرية في جزئها الذي كان نصه أنه لا يوجد اختلاف في مستوى النمو الأخلاقي لدى عينة من طلبة جامعة "عمار ثليجي" بالأغواط تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب متزوج، مطلق)، ونقبل الفرض البديل القائل: يوجد اختلاف في مستوى النمو الأخلاقي لدى عينة من طلبة جامعة "عمار ثليجي" بالأغواط يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب متزوج، مطلق).

وتفسر هذه النتيجة بأن المتزوج معرض لمواقف أكثر جراء المسؤوليات المنوطة به، مما يتطلب أن يكون لديه القدرة على اتخاذ القرارات الأخلاقية التي من شأنها تسيير الأمور الزوجية، كما أن دائرته الاجتماعية تكون أوسع، وله علاقات أكثر، وتتميز بالتنوع أيضا، وقد تقترب هذه النتيجة من النتيجة التي حصلت عليها "**مشرف**" **(2009)** إذ وجدت علاقة موجبة بين مستوى النمو الأخلاقي ومستوى المسؤولية الاجتماعية، وهذا ما تحدث عنه "**كوهلبرج**" **من** أن النمو الأخلاقي يحدث بتعرض الفرد إلى معضلات أخلاقية ومن خلال مناقشتها يتغير مستوى تفكيره الأخلاقي.

6- **عرض وتفسير نتائج الفرضية السادسة:** والتي كان نصها أنه لا يوجد اختلاف في مستوى جودة الحياة لدى عينة من طلبة جامعة "عمار ثليجي" يعزى إلى النوع والاهتمامات المهنية والحالة الاجتماعية، وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب التباين المتعدد المتغيرات **MANOVA** وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم (27)

التباين المتعدد في مستوى جودة الحياة بالنسبة لمتغيرات النوع والاهتمامات المهنية والحالة الاجتماعية

مصدر التباين	قيمة ف المحسوبة	درجة الحرية	قيمة الدلالة (sig)	مستوى الدلالة
النوع	0.096	1	0.757	غير دالة
الاهتمامات المهنية	0.803	2	0.449	غير دالة
الحالة الاجتماعية	1.730	2	0.179	غير دالة

أظهرت النتائج المدونة بالجدول رقم (27) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة تعزى لمتغيرات النوع والاهتمامات المهنية والحالة الاجتماعية، مما يعني قبول الفرض الصفري الذي تم طرحه وكان نصه: لا توجد فروق في مستوى جودة الحياة يعزى لمتغير النوع والاهتمامات المهنية والحالة الاجتماعية.

أ. **من ناحية النوع:** لقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة "**إسماعيل**" **(2011)** ودراسة "**لونيس**" **(2018)**، والتي أجمعت على عدم وجود فروق في مستوى جودة الحياة تعزى لمتغير الجنس في حين اختلفت مع دراسة "**تيلوين**" **وآخرين (2004)** و"**كاظم**" و"**البهادلي**" **(2006) وحيدري (2013)**، و"الشرافي" (2013) الذين وجدوا فروقا في مستوى جودة الحياة أو في بعض أبعادها تعزى لمتغير النوع.

وترجع نتيجة هذه الدراسة إلى تعرض كل من الجنسين لخبرات متقاربة في المرحلة الجامعية، كما أنهم من بيئات اجتماعية وثقافية متماثلة نوعا ما، أي أن كلا الجنسين يمتاز بالمدى العمري والتعليمي والثقافي والمجتمعي نفسه، ولديهما الأهداف والآمال والطموحات نفسها تقريبا.

كما تبدو هذه النتيجة منطقية في ظل التطورات التي عرفتها المجتمعات المعاصرة على كافة الأصعدة، إذ أن إدراك جودة الحياة يخبرها جميع الأفراد سواء كانوا ذكورا أم إناثا. ذلك أن الفروق بين الجنسين بدأت تتلاشى مع اختفاء النظرة التقليدية إلى الكائن البشري كونه ذكرا أم أنثى، فكلاهما يتلقى المعاملة الوالدية نفسها والرعاية والاهتمام في غرس مفاهيم الاستقلال والاعتماد على النفس، كما إن كلا من الجنسين يتعرضان للخبرات الاجتماعية والضغوط الحياتية نفسها. في حين أظهر بعد جودة التعليم والدراسة فرقا دالا إحصائيا حيث أصبحت الإناث أكثر طموحا للحصول على مكانة اجتماعية راقية، والذي تجسده من خلال الدراسة والتعليم، وهذا ما جعلهن يشعرن بالارتياح والمثابرة والرضا عن الدراسة مقارنة بالذكور. وعموما لا يشكل عامل الجنس مؤشرا حاسما، ويساهم في تحديد مستوى جودة الحياة لدى الطالب الجامعي **(لونيس، 2018: 214)**.

ب. **من ناحية الاهتمامات المهنية:** أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى جودة الحياة تعزى لمتغير الاهتمامات المهنية، وتفسر هذه النتيجة بتشابه الخبرات التي يعيشها أفراد العينة بغض النظر عن الحياة العملية، ويمكن تفسير هاته النتيجة أيضا بأن جودة حياة الفرد تشير إلى قدرة الفرد على التعايش مع نفسه ومجتمعه بشكل سليم، مما يمنحه القدرة

على أداء دوره كامل، نحو نفسه وأسرته ومجتمعه، ويجب علينا هنا أن نفرق بين مفهوم جودة الحياة ومصطلح مستوى المعيشة، لأنهما لا يعنيان بالضرورة الشيء نفسه، فمستوى المعيشة هو مجرد تقييم للثروة المادية، أو تحقيق الثروة والوضع الوظيفي للشخص في المجتمع، وعلى الرغم من تأثيرهما على جودة الحياة، إلا أن جودة الحياة تتضمن عوامل أكثر أهمية منها كالصحة الجسدية، والصحة النفسية، والعلاقات الاجتماعية، والحالة العامة للشخص، وتحقيق التوازن في مختلف جوانب حياة الأفراد، فقد أظهرت نتائج دراسة "**مطر**" **(2003)** – في مجال علاقة جودة الحياة بمستوى الدخل– أن مستوى الدخل لا يؤدي دورا كبيرا في مستوى السعادة اليومية، بالرغم من أن أغلب الناس يتصورون أنه لو كان لديهم مزيد من المال سيكون لديهم الكثير من الأشياء الممتعة، حيث وجد أن ذوي الدخل أقل ارتباطا بالسعادة اللحظية من مجمل جودة الحياة، كونهم يعانون الكثير من الضغوط والتوتر **(الكبيسي، 2016: 433)**.

ولقد ذكر **حبيب تيليوين** أن مؤشرات جودة الحياة لا تعتمد فقط على الجوانب المادية بل تتعدى ذلك إلى الجوانب النفسية التي تحدد علاقة الفرد مع نفسه ومجتمعه وربه ومدى ارتياحه للحياة الروحية التي يعيشها، مؤكدا أن البحث المعاصر أثبت أن الزيادة في المؤشرات المادية غير كاف لأنه لا يساير دائما وبانتظام التطور المعيشي، فهناك دلائل على أن الكثير من الدول ناتجها الخام جد مرتفع ولكن نسبة الاختلال العقلي والتهميش والإدمان والانتحار فيها مرتفعة، أي أن التحسن في المؤشرات المادية لا يؤدي بالضرورة إلى تحسن في الجوانب الأخرى، فتطور دراسة السعادة والارتياح الشخصي التي أصبحت تدريجيا تنال الاعتراف الأكاديمي وفي أوساط دوائر اتخاذ القرار هي من تحدد درجة جودة الحياة في أي بلد **(شويخي، 2018: 324)**.

ويمكن أن نفسر هدا على أساس أن إدراك الطلبة لجودة حياتهم يكون بمعزل عن مستوى الدخل سواء أكان الدخل مرتفعا أو منخفضا، وهذا يعود إلى الدور الذي تلعبه الجامعة في تنمية الشعور الايجابي لدى طلبتها، فالخبرات الذاتية، والعادات، والسمات الشخصية، هي التي تلعب الدور الأكبر في تحديد مستوى جودة الحياة لدى الشباب الجامعي كما أن طلاب

الجامعة يعتبرن الدراسة هي بوابة الأمل التي ستخرجهم إلى عالم الشغل وبالتالي تحقق لهم الاستقلالية سواء كانت مادية أو معنوية وبالتالي يجب العمل على بناء الإنسان ووظيفته ووجدانه ومساعدته على اكتشاف إمكاناته وإثراء وجدانه ليتسامى بعواطفه ومشاعره وقيمه الإنسانية، وتكون المحصلة جودة الحياة وجودة المجتمع **(المرجع السابق: 324)**.

ج. من ناحية الحالة الاجتماعية: من خلال النتائج الموضحة في الجدول (16) يظهر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية وقد توافقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه "**تيلوين**" من عدم وجود فروق في مستوى جودة الحياة تعزي للحالة الاجتماعية. كما يرى "**جريفن**" (**Griffin 1988**) أنه يجب الاهتمام أكثر بنوعية العلاقات الاجتماعية للأفراد أكثر من الاهتمام بكمية هذه العلاقات، وهو ما يحدد عنده المجال الاجتماعي لجودة الحياة **(بن يمينة وعدلي 2017: 204)**.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه" جود" (1994) من أن هناك عوامل أساسية يشترك فيها جميع الأفراد :

(أ) حاجات الفرد (الحب، التقبل، الجنس، الصداقة، الصحة، الأمن)

(ب) التوقعات بأن هذه الحاجات خاصة بالمجتمع الذي يعيش فيه الفرد.

(ج) أن المصادر المتاحة لإشباع هذه الحاجات بصورة مقبولة اجتماعيا

(د) النسيج البيئي المرتبط بإشباع هذه الحاجات كما توصل إلى بعض الحقائق الخاصة بجودة الحياة: أن جودة الحياة تتكون من العوامل نفسها بين أفراد المجتمع باختلاف الحالة الاجتماعية، وتختلف هذه النتائج مع ما توصل إليه" **تشامبل**" **(1996)** دراسة على (199) فرد، أشارت النتائج إلى أن الزواج يؤدي إلى زيادة الرضا عن الحياة، من جهة أخرى وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الخاص بالعلاقات لصالح المتزوجي، وتفسر ذلك بدور الأسرة والدعم الأسري في الرضا الوظيفي والرضا عن الحياة، وتتفق مع دراسة" **آدمز" وآخرون (1996)** التي أجريت على (126) من العمال الذين يعيشون مع

أسرهم، والتي توصلت إلى أن الدعم الاجتماعي من الأسرة والأصدقاء، يؤدي إلى إشباع احتياجات أساسية **(شيخي، 2014: 152)**.

وتفسر هذه النتيجة بأن أفراد العينة يعيشون تشابها في الخبرات الحياتية وتقاربا في نوعية العلاقات الاجتماعية بغض النظر عن حالته الاجتماعية، إذ أن الفرد يعيش في المجتمع المحلي في وسط أسري داعم له، وإن لم يحظَ بأسرة خاصة به، فيتلقى الدعم المطلوب من المجتمع ككل، ويتغلب على هذه المشاكل، ويمكن الاشارة إلى أن نوعية العلاقات الاجتماعية مع الآخرين لها الأثر على الشعور بقيمة الذات، وهذا يتفق مع دراسات" **هوايت وآندوز" (2004)** وكذلك النظريات والبحوث التي تؤكد على أهمية الدور الحيوي للعلاقات، فالرضا عن العلاقات يؤدي إلى الشعور بجودة الحياة **(المرجع السابق: 153)**.

7- عرض وتفسير نتائج الفرضية السابعة: والتي كان نصها: يمكن التنبؤ بمستوى جودة الحياة من خلال مستوى النمو الأخلاقي، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب تحليل الانحدار الخطي، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (28)

نتائج نموذج تحليل الانحدار الخطي للتنبؤ بجودة الحياة لدى عينة من طلبة جامعة "عمار ثليجي" بالأغواط من خلال مستوى النمو الأخلاقي

النمو الأخلاقي جودة الحياة	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R^2)	معامل التحديد المعدل (R^2)	الخطأ المعياري المقدر
	0.254	0.065	0.061	27.964

يوضح هذا الجدول معامل الارتباط بين متغير (جودة الحياة) ومتغير (النمو الأخلاقي) في العمود الثاني (0.254)، وكذلك مربع معامل الارتباط في العمود الثالث (0.065)، ومربع معامل الارتباط المعدل في العمود الرابع (0.061)، والخطأ المعياري في التقدير (27.96)، وبذلك يفسر المتغير المستقل **(06 %)** من تباين المتغير التابع، وهي نسبة ذات دلالة معنوية، ويوضح الجدول التالي معاملات معادلة الانحدار لمتغير النمو الأخلاقي على جودة الحياة.

وتبعت هذه النتيجة بتحليل التباين لاختبار معنوية الانحدار والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (29)

تحليل التباين لاختبار معنوية الانحدار

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة
النمو الأخلاقي	الانحدار	14519.841	1	14519.841	18.568	0.01
	الخطأ	210356.720	269	781.995		
	الكلي	224876.561	270			

يوضح الجدول رقم (29) نتائج تحليل التباين ANOVA لاختبار معنوية الانحدار حيث نلاحظ أن قيمة F=18.56 بقيمة احتمالية (Sig=0.00)، وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة: 0.05، وبالتالي نرفض الفرض الصفري، ونقبل الفرض البديل، وهو أن الانحدار معنوي (لا يساوي الصفر)، وأنه يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال مستوى النمو الأخلاقي، وبالتالي **توجد علاقة ارتباطية بين متغير (جودة الحياة) ومتغير (النمو الأخلاقي).**

الجدول رقم (30)

معاملات معادلة الانحدار لمتغير النمو الأخلاقي على جودة الحياة لدى عينة من طلبة جامعة "عمار ثليجي" بالأغواط

النموذج	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا (β)	قيمة "ت"	قيمة الدلالة
الثابت	276.524	4.534	-	60.990	0.00
النمو الأخلاقي		0.270		4.309	0.00

أظهر الجدول رقم (30) وجود تأثير موجب ودال إحصائيا (عند مستوى 0.01)، وتساعد هذه النتيجة في الحصول على معادلة خط الانحدار بين المتغيرات، حيث أظهرت هذه الأخيرة أن النمو الأخلاقي يؤثر على جودة الحياة وفق معادلة الانحدار التي كانت على الشكل التالي:

جودة الحياة = 276.524 + 1.162 النمو الأخلاقي.

وتدل على أن زيادة وحدة واحدة في النمو الأخلاقي تؤدي لارتفاع جودة الحياة ب 1.162 وقد اتفقت هذه النتيجة – نسبيا– مع نتيجة دراسة "**حنفي**" و"**عبد الباقي**" **(2010)** اللتان وجدتا أنه يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال فعالية الذات لدى الطلبة، ودراسة "**إسماعيل**" **(2011)** التي توصلت إلى أن القبول الاجتماعي يساهم ب (5%) في التنبؤ بجودة الحياة، وتوصلت الدراسة الحالية إلى أن النمو الأخلاقي يساهم ب (6%) في التنبؤ بجودة الحياة، وهذا يعني أن هناك متغيرات أخرى تؤثر في جودة الحياة لا يمكن معرفة تأثيرها لأن ذلك يقع خارج حدود هذا البحث، وتبين "**الجوهري**" بهذا الصدد أنه على الرغم من وجود المتغيرات التي تشكل مدخلات لجودة الحياة، فإنه يمكن القول إن جودة الحياة تختلف من مجتمع إلى آخر استنادا إلى بعدين أساسين: يتمثل الأول في إيديولوجية النظام الاجتماعي وترتيب أولوياته، ويتعلق الثاني بحجم الموارد المتاحة في المجتمع، والتي يمكن أن تنساب من خلال جودة الحياة لكي تشبع الحاجات الأساسية للفرد في إطارها **(إسماعيل، 2011: 205).**

وفي علاقة الجانب الخلقي بجودة الحياة، أشارت **أمينة شلبي (2011)** إلى أن القيم الخلقية منبئ بدرجة كبيرة بالرضا عن الحياة، وتؤكد **عبير أنور وفاتن عبد الصادق (2010)** – وفي نفس السياق –أن التسامح (كقيمة خُلُقية) منبئ بدرجة قوية بجودة الحياة **(الطنطاوي، 2014).**

ومنه نستنتج أن النمو الأخلاقي له دور في إدراك الفرد لجودة حياته، وقد يعود ذلك إلى أن النمو الخلقي يعبر عن نمو جانب شخصي له علاقة مباشرة مع المجتمع، يستطيع الفرد – من خلاله – أن يدرك مدى اتساقه الشخصي مع معايير ليس المجتمع فقط بل مع مبادئ انسانية، ومدى استقلاليته، وقدرته على اتخاذ القرارات وتوجيهه الذاتي وهذا يتناسب مع ما جاء في تعريف منظمة الصحة العالمية لجودة الحياة بوصفها: إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق **الثقافة وأنساق القيم** التي يعيش فيها ومدى تطابق أو عدم تطابق ذلك مع: أهدافه، توقعاته، **قيمه**، واهتماماته المتعلقة بصحته البدنية، حالته النفسية **مستوى**

استقلاليته، **علاقاته الاجتماعية**، **اعتقاداته الشخصية**، وعلاقته بالبيئة بصفة عامة **(بلعباس: 2016: 53)**.

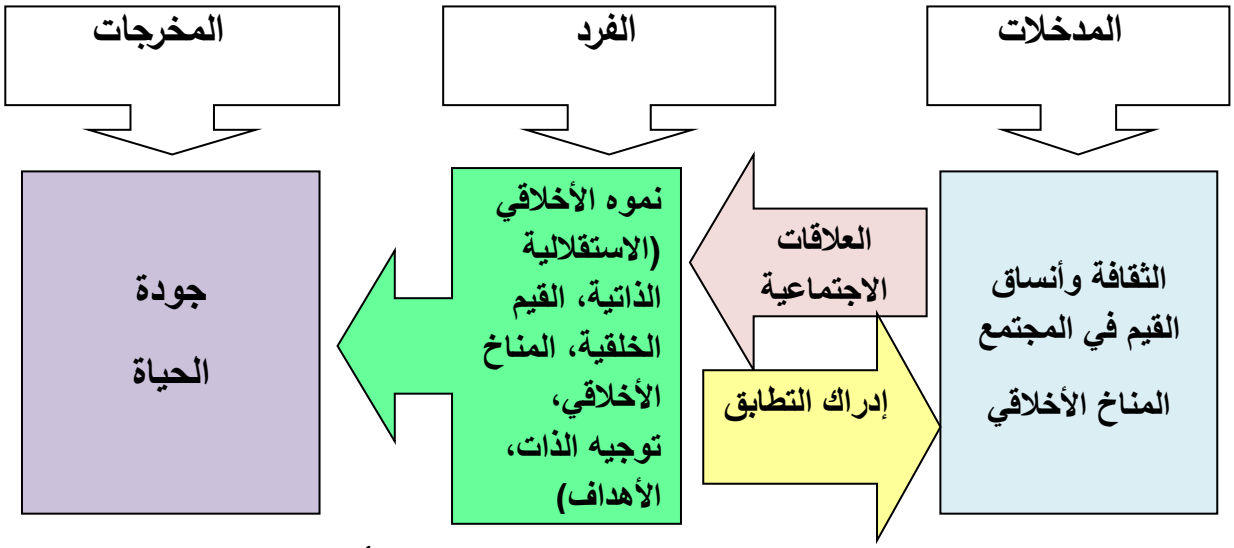
كما يتفق مع تصور "**جيوزاس روفيتشيوس**" **(Juozas Ruževičius, 2013)** لجودة الحياة حيث يرى أن من أبعادها المناخ الأخلاقي (داخل الأسرة، المجتمع) **(Ruževičius, 2013: 09)**.

وأيضا مع ما جاء به "**مجدي حبيب**" **(2009)** في دراسته أنه من بين أبعاد جودة الحياة أن الفرد يعيش في توافق مع الأفكار والقيم الروحية والدينية السائدة في المجتمع **(حبيب، 2006: 63)**.

أيضا لما اقترحته" **شقير**" **(2009)** و"**شقير**" **(2010)** في أبعاد جودة الحياة وهي القيم الخلقية **(شقير، 2009: 122) (شقير،2010: 780)**.

وما أشار إليه "**شالوك**" **(Shalok,1996)** أن هناك أبعاد متنوعة لمفهوم جودة الحياة، من بينها: الاستقلالية والقدرة على الاختيار الشخصي، وتوجيه الذات والأهداف والقيم **(الهنداوي، 2011: 40-41)**.

ويمكن في هذا الصدد اقتراح تصور للعلاقة بين النمو الأخلاقي وجودة الحياة على النحو التالي:



الشكل رقم (07) رسم توضيحي – مقترح – يوضح تنبؤ النمو الأخلاقي بجودة الحياة

8- الاستنتاج العام:

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

- كانت أول النتائج متعلقة بانخفاض مستوى النمو الأخلاقي لدى أفراد العينة متمثلة في درجة **P** وهذا المستوى يكون فيه الالتزام بالمبادئ الأخلاقية حيث تكون الأحكام الأخلاقية أكثر تعظيماً ولا ترتبط بالقانون بشكل حرفي، وقد أكد "**كوهلبرج**" أن القلة من الناس من يصل إلى هذا المستوى كمرحلة سائدة في أحكامهم الخلقية، ويفسر هذا الانخفاض إلى عدم تعرض أفراد العينة إلى مناقشة القضايا الأخلاقية، وتقديم التفسيرات حول اتخاذ القرارات الأخلاقي، كما قد تفسر بعدم القدرة على اتخاذ الدور، حيث اعتبرت هذه الشروط هي الضرورية في انتقال مستوى النمو الأخلاقي إلى المستويات العليا، حيث يعتقد "**كوهلبرج**" اعتقادا راسخا أن المستويات العليا للتفكير الأخلاقي تستلزم توافر القدرة على أن يضع الفرد نفسه موضع الغير، وهذا يعني القدرة على فهم التفاعل بين الذات والآخر، من وجهة نظر الشخص الآخر، كما أكد على أهمية التفاعل الجماعي وخلق المناخ الأخلاقي الذي يؤدي إلى تنمية الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب السلوكي للحكم الأخلاقي. ولذلك نجده يحدد ثلاث استراتيجيات للنمو الأخلاقي هي: المناقشات الأخلاقية وإعطاء القدوة والتفاعل الاجتماعي.
- والنتيجة الثانية تمثلت في أن المرحلة الرابعة من مراحل النمو الأخلاقي حسب نظرية "**كوهلبرج**" كانت هي المرحلة السائدة في تفكير أفراد العينة، ألا انه تم تسجيل بعض الأفراد ممن كانت المرحلة الخامسة هي المرحلة التي تميز تفكيرهم الأخلاقي العينة، وهذه النتيجة لم تخرج عن ما جاءت به نظرية "**كوهلبرج**" حول النمو الأخلاقي حيث أكدت النظرية أن أغلب الأفراد يتوقف نموهم الأخلاقي في المرحلة الرابعة وهي المرحلة التي تميز المراهقين والراشدين معا، مع وجود القليلون ممن يستخدمون المراحل العليا في تفكيرهم الأخلاقي، إلا أن المقلق في الأمر وجود أفراد يستخدمون

مراحل دنيا منها المرحلة الثالثة، وهذا يتطلب تعمق أكثر في دراسة حالاتهم للتعرف على الأسباب المؤدية إلى هذا التدني في مراحل النمو الأخلاقي.

- أما النتيجة الثالثة فكانت عن مستوى جودة الحياة ولقد أظهرت ارتفاع مستوى جودة الحياة لدى أفراد العينة، في درجة المقياس ككل، وفي الأبعاد الستة المكونة له، إلا أن بعد شغل الوقت جاء أقل نسبيا للأبعاد الأخرى، ويبدو هذا الأمر طبيعي لما هو موجود في المنطقة المحلية، إذ أن المنطقة تفتقر نوعا ما إلى مرافق يمكن استغلال وقت الفراغ فيها (المنشآت الترفيهية، أو السياحية، أو التثقيفية ....إلخ)
- النتيجة الرابعة عبرت عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين النمو الأخلاقي وجودة الحياة، وتبدو هذه النتيجة منطقية، لآن النمو الأخلاقي يعتبر من أهم مظاهر النمو النفسي، فهو يختص بالعلاقات بين الفرد ومجتمعه، وإذا ما كان الفرد متقبلا لذاته من خلال انسجامه لموقعه في محيطه، فبذلك سيكون فكرة ايجابية عن نفسه مما يساعده على إدراك حياته بشكل يجعله يقيمها ايجابيا.
- النتيجة الخامسة بينت عدم وجود فروق في مستوى النمو الأخلاقي تعزى لمتغير النوع (ذكور – إناث) وتبدو هذه النتيجة منطقية حسب ما جاءت به نظرية "**كوهلبرج**" بأنه لا يوجد أثر للنوع على مستوى النمو الأخلاقي، خصوصا في الوقت الراهن بعد أن أصبحت هناك مساواة في طرق التنشئة الاجتماعية بين الذكور والإناث، كما أن النتائج أظهرت عدم وجود فروق في مستوى النمو الأخلاقي حسب الاهتمامات المهنية (بدون وظيفة – موظف – حرفي)، ولكن وجدت فروق حسب الحالة الاجتماعية (أعزب – متزوج – مطلق)، لصالح المتزوجين، وهذه النتيجة أيضا منطقية فان مستوى النمو الأخلاقي يتأثر بما يتعرض له الفرد من مواقف أخلاقية ومحاولة حلها، ويبدو أن المتزوجين يختبرون مواقف جديدة تضعهم في مواقف واقعية أخلاقية تحفزهم للتفكير فيها وإيجاد الحلول المناسبة لها والبحث عن حلول بديلة ناجحة أخرى، كل ذلك من شأنه أن يزيد في نموهم الأخلاقي للمرحلة الأعلى التي ينشدونها في شخصياتهم.

- النتيجة السادسة أظهرت عدم وجود فروق في جودة الحياة تعزى لمتغيرات الدراسة المتمثلة في النوع، الاهتمامات الوظيفية، والحالة الاجتماعية، وتبدو هذه النتائج معقولة لأن الظروف التربوية والأكاديمية والاقتصادية موحدة لكل أفراد العينة، بغض النظر عن نوعهم أو مهنتهم لأن الذكور والإناث أصبحوا يتلقون نفس التربية ونفس المعاملة ونفس الفرص تقريباً، أما بالنسبة للاهتمامات الوظيفية فالنتيجة منطقية، فبالنظر إليها من زاوية الدخل فإن جودة الحياة لا يرتبط بالدخل المادي للفرد، وبالنظر إليها من زاوية الفعالية فإن كل من الطلبة لدون وظيفة أو الموظفين أو الحرفيين، كلهم يؤدون مهمة التعلم الجامعي ففي الأخير كلهم طلبة بصدد تحضير شهادة جامعية، تؤهلهم لتقلد مناصب في الحياة العملية، مما يجعل تقييمهم لجودة حياتهم متقارب، وبالنسبة للحالة الاجتماعية، فان النتيجة تبدو مبهمة نوعا ما إذ أنه كان من المتوقع أن المتزوجين سيتمتعون باستقرار أكثر مما يجعلهم يقيمون حياتهم بشكل ايجابي، ولكن النتيجة جاءت مخالفة لذلك فلم تظهر النتائج أي فروق بين الفئات الثلاثة (أعزب – متزوج – مطلق)، وقد تعود هذه النتيجة إلى أن المجتمع المحلي مترابط ومتماسك فالكل يختبر ظروف متقاربة على اختلاف أوضاعهم الاجتماعية.
- النتيجة الأخيرة كانت إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال النمو الأخلاقي، وعلى الرغم من أن النسبة التي يفسر بها النمو الأخلاقي جودة الحياة تعتبر قليلة، إلا أن هذه النتيجة تبدو منطقية ومتوقعة فجودة الحياة إدراك فردي وتقييم شخصي تتدخل فيه العديد من العوامل، ولكنها لا تخلو من الجانب الأخلاقي فنمو الفرد الأخلاقي معيار علائقي لجودة الحياة لأن الانسجام مع توقعات المجتمع يمنح الفرد إحساسا بالانتماء، وهذا من شأنه أن يرفع من مستوى جودة الحياة، كما أن النمو الخلقي يعبر عن نمو جانب شخصي له علاقة مباشرة مع المجتمع، يستطيع الفرد – من خلاله – أن يدرك مدى اتساقه الشخصي مع معايير ليس المجتمع فقط بل مع مبادئ انسانية، ومدى استقلاليته، وقدرته على اتخاذ القرارات وتوجيهه الذاتي وهذا يتناسب مع ما

جاء في تعريف منظمة الصحة العالمية لجودة الحياة بوصفها: إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق **الثقافة وأنساق القيم** التي يعيش فيها ومدى تطابق أو عدم تطابق ذلك مع: أهدافه، توقعاته، **قيمه**، واهتماماته المتعلقة بصحته البدنية، حالته النفسية **مستوى استقلاليته**، **علاقاته الاجتماعية**، **اعتقاداته الشخصية**، وعلاقته بالبيئة بصفة عامة

9- الاقتراحات:

على ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، نقترح ما يلي:

أ. الاقتراحات الأكاديمية:

1- إجراء دراسات تنبؤية ببعض العوامل المؤثرة على النمو الأخلاقي.

2- إجراء دراسات حول مستوى النمو الأخلاقي وعلاقته بمتغيرات اجتماعية كالحالة الاجتماعية.

3- إجراء دراسات تنبؤية ببعض العوامل المؤثرة على جودة الحياة وتوسيع الفئة المستهدفة بالدراسة لتشمل جميع شرائح المجتمع.

4- إجراء دراسات سببية مقارنة لمعرفة لماذا يندرج الأفراد فيما بين المستويين الأول والثاني دون الوصول إلى المستوى الثالث رغم اختلاف الفئات العمرية.

5- إجراء دراسات لإعداد البرامج التي من شأنها تنمية وتطوير هذا الجانب من جوانب الشخصية.

6- القيام بدراسات طولية وتجريبية في البيئة العربية إجمالاً، وذلك للكشف عن التأثير الفعلي للدين والواقع الاجتماعي وعوامل التنشئة الاجتماعية وثقافة المجتمع بما تحويه من عادات وتقاليد وأعراف سائدة على الحكم الخلقي .

7- إجراء دراسات في البيئة العربية بالتعاون بين الباحثين بمختلف تخصصاتهم، في محاولات للكشف عن التشابه أو التماثل في مراحل نمو الحكم الخلقي بين الأفراد، وكذلك معرفة العوامل المساعدة في تنميتها وتطويرها.

ب. الإقتراحات الميدانية:

1- ضرورة الاهتمام بالنمو الخلقي لدى طلبة الجامعة ومناقشة قضايا تتعلق بتعزيز النمو الخلقي.

2- أهمية تضمين المناهج الدراسية موضوعات تركز على الأخلاق والقيم الاجتماعية.

3- العمل على تدريب الأساتذة على استراتيجيات لتنمية مستوى الحس الخلقي لدى الطلبة.

4- مساعدة الطلبة الجامعيين على الاستغلال الأمثل للوقت وكيفية إدارته، لأن ذلك من شأنه توجيه طاقتهم توجيها ايجابيا.

5- تفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع عن طريق المشاركة الطلابية في تقديم خدمات للمجتمع (العمل التعاوني)، الأمر الذي يسهم في زيادة فهم الطالب لقضايا مجتمعه ويدعم مشاركته الفعالة في خدمة وطنه.

6- تطبيق برامج للإرشاد النفسي في جميع جامعات الجزائر، تقدم خدمات إرشاد وتوجيه نفسي وتربوي لطلبة الجامعة، من شأنها رفع مستوى جودة الحياة لديهم.

7- العمل على توفير نشرات تربوية تظهر أهمية الأخلاق، ودورها المهم في حياة الطالب في جميع مجالات الحياة .

8- إعطاء المزيد من الاهتمام للتربية الأخلاقية من قبل المسئولين في العملية التعليمية من أجل تحويل المفاهيم والقيم الأخلاقية إلى ممارسات وربطها بالواقع البيئي والمجتمعي في حياة الطالب.

المراجع

المراجع:

- إبن فارس، أبو الحسن أحمد بن زكريا، (1991)، ***معجم مقاييس اللغة***، الجزء الأول، بيروت، لبنان: دار الجيل.
- إبن منظور، جمال الدين، (1984)، ***لسان العرب***، الجزء الثاني، القاهرة، مصر: دار المعارف.
- أبو حطب، فؤاد؛ صادق، آمال **(2008)**، ***نمو الإنسان من مرحلة الجنيين إلى مرحلة المسنون***، ط 5، القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبوجادو، صلاح (2004)، ***علم النفس التطوري***، ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبوحلاوة، محمد السعيد (2010، أبريل)، جودة الحياة المفهوم والأبعاد، المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية جامعة كفر الشيخ، ***جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية***، مصر (221-253).
- أبوحلاوة، محمد السعيد (2007)، ***فعالية برنامج أرشادي مقترح لتنمية النضج الانفعالي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال الصم المساء معاملتهم انفعاليا***، (أطروحة دكتوراه صحة نفسية، جامعة الإسكندرية، كلية التربية بدمنهور، مصر).
- أبوعلام، رجاء (2001)، ***مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية***، القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.
- أبونجيلة، سفيان (2015)، المناخ الأسري كم يدركه الأبناء وعلاقته بالتفكير الأخلاقي لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، ***دراسات نفسية***، **25** (1)، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، (93-151).
- الازيرجاوي، فاضل محسن (1991)، ***أسس علم النفس التربوي***، الموصل، العراق: دار الكتب للطباعة والنشر.

- إسماعيل بكر (2011)، ***جودة الحياة وعلاقتها بالانتماء والقبول الاجتماعيين دارسة ميدانية لطلبة جامعة صلاح الدين*** (أطروحة دكتوراه، جامعة صلاح
- إسماعيل، الفرا؛ النواجحة، زهير (2012)، الذكاء الوجداني وعلاقته بجودةالحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية، ***مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، 14 (2)***، فلسطين.
- إسماعيل، بكر جوان (2011)، ***جودة الحياة وعلاقتها بالانتماء والقبول الاجتماعيين "دراسة ميدانية لطلبة صلاح الدين"***، (أطروحة دكتوراه، قسم علم الاجتماع، جامعة صلاح الدين، أربيل، العراق) مسترجعة من: https://books.google.dz/books?id=9wlDDgAAQBAJ&pg=PA217&lpg=PA217&dqe
- أنيس، إبراهيم؛ منتصر، عبد الحليم؛ الصوالحي، عطية؛ خلف الله، أحمد محمد (2004)، ***المعجم الوسيط***، ط (4)، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية.
- باظة، أمال عبد السميع (2013)، ***جودة الحياة النفسية***، القاهرة، مصر: المكتبة الأنجلو مصرية.
- البدوي، أحمد زكي (1982)، ***معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية***، ط (3)، بيروت: مكتبة لبنان.
- برجس، لبنى (2012)، ***الحكم الخلقي وعلاقته بأبعاد هوية الأنا لدى عينة من المراهقين المبصرين والمكفوفين في محافظات غزة***، (رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين).
- بركات، آسية على راجح (2001)، ***نظرية كولبرج عن نمو الأحكام الأخلاقية***، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، مقالة بالموقع الالكتروني www.gulfkids.com/pdf/kolbgj.pdf
- بلعباس، نادية (2016). ***أنماط الاتصال وعلاقتها بجودة الحياة الزوجية***، (أطروحة دكتوراه في علم النفس الأسري، جامعة وهران 2).

- بن يمينة، توفيق؛ عدلي، حسين (2017). ***التكفل النفسي في تحقيق جوة الحياة لدى مرضى السكري، دراسات في جودة الحياة لدى مرضى السكري***، سلسلة الكتب الأكاديمية لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة (196- 206).
- بني مصطفى، منار؛ مقالدة، تامر (2014). الحكم الأخلاقي وعلاقته بمستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، **10** (4)، (431- 444).
- بوبعاية، يمينة (2016). أبعاد جودة الحياة الأكثر شيوعا وعلاقتها بالتفكير الايجابي لدى عينة من الشباب الجامعي، ***مجلة تطوير العلوم الاجتماعية***، **2** (15)، (78-115).
- بوحمامة، جيلالي (1989). مستوى الحكم الخلقي لدى عينة من طلاب معهد علم النفس بجامعة وهران، ***المجلة التربوية***، 6 (21)، (107-133)، الكويت.
- بياجيه، جان (1956)، ***الحكم الخلقي عند الأطفال***، ترجمة محمد خيرى حربي، القاهرة، مصر: مكتبة مصر.
- البيلي، محمد عبد الله ؛ قاسم، عبد القادر؛ الصمادي، أحمد (1997). ***علم النفس التربوي وتطبيقاته***، الإمارات: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- تواتي، حياة؛ قريصات، الزهرة؛ بالعربي، فوزية؛ بشلاغم، يحي (2018). مستوى جودة حياة الطالب الجامعي، ***مجلة دراسات إنسانية واجتماعية***، جامعة وهران 2، (08)، (163- 184).
- جبريل، عماد محمد (2007)، ***جودة الحياة وبعض متغيرات الشخصية لدي فئتين من مرضي الألم المزمن مقارنة بأصحاء***، (رسالة ماجستير، تخصص علم النفس، كلية الآداب، جامعة المنوفية، مصر).

- جراح، عبد القادر غالب (1993)، ***أثر مفهوم الذات ومتغيرات ديموغرافية أخرى على مستوى الحكم الأخلاقي لدى طلبة اليرموك***، (رسالة ماجيستر، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن).
- جمال، طلب صحن (2010)، ***أثر برنامج علاجي بأسلوب العلاج الواقعي لرفع مستوى الأحكام الخلقية لدى طلاب المرحلة الإعدادية***، (أطروحة دكتوراه في فلسفة التربية، قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، جامعة سانت كليمنتس العالمية، بغداد، العراق).
- جنيدي، أحمد فوزي (2003)، ***فعالية برنامج إرشادي لتنمية الحكم الخلقي لدى عينة من الأطفال المعاقين سمعياً بمدارس الأمل للصم وضعاف السمع***، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس).
- الجوبان،هذاب عبد الله (2012)، ***التفكير الأخلاقي وأثره على الصحة النفسية لدى الجانحين في مرحلة المراهقة بمدينة الرياض برنامج إرشادي لفعالية التفكير الأخلاقي***، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض، السعودية).
- جودت، نادية (2008). ***جودة الحياة وعلاقتها بتقبل الذات لدى طلبة الجامعة***، (أطروحة دكتوراه، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العراق).
- جودت، نادية (2010)، **جودة الحياة لدى طلبة الجامعات**، الحوار المتمدن مسترجعة من: www.alhewar.org/debat/show.art.asp?aid= 23177
- جورج، جورجي تدميان **(2006)**، ***الوظيفة الخلقية للمدرسة في عصر ما بعد التقاليد، مجلة كلية التربية ببورسعيد***، مجلة دورية نصف شهرية، تصدر عن جامعة قناة السويس، العدد الأول.

- حبيب، مجدي عبد الكريم (2006، ديسمبر). فعالية استخدام تقنيات المعلومات في تحقيق أبعاد جودة الحياة لدى عينات من الطلاب العمانيين، ***وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة***، جامعة السلطان قابوس– سلطنة عمان، (79–100).
- حسام، مريم (2017)، حق الإنسان في جودة الحياة، (أطروحة دكتوراه، تخصص حقوق الإنسان والحريات الأساسية، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة باتنة).
- حسن، عبد الحميد سعيد؛ المحرزي، راشد سيف؛ إبراهيم محمود محمد (2006)، جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. ***وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة***، 17–19 ديسمبر، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان.
- الحلو، حكمت، (2009)، **قراءات سيكولوجية في النمو الأخلاقي**، ط1، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- حمزة، آيات (2013)، ***جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بمستوى نمو الحكم الأخلاقي لدى عينة من الذكور الجانحين وغير الجانحين***، في: https://www.kau.edu.sa/Show_Res.aspx?Site_ID=237&LNG=AR&RN=64707
- حنفي، هويدة؛ عبد الباقي، فوزية (2010)، فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة المتفوقين والمتعثرين دراسيا، ***مجلة أمارابك*** **1 (1)**، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا.
- الخفاجي، زينب (1994)، ***قياس الأمن النفسي لموظفي وموظفات الدولة***، (رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بغداد).
- الخليفي، سبيكة يوسف (1987)، ***بعض المتغيرات المرتبطة بنمو التفكير الخلقي في المجتمع القطري***، (رسالة دكتوارة، كلية التربية ، جامعة عين شمس).
- خميس، إيمان (2010). جودة الحياة وعلاقتها بكل من الرضا الوظيفي وقلق المستقبل لدى معلمات رياض الأطفال، ***ورقة مقدمة في المؤتمر العلمي الثالث:***

تربية المعلم العربي وتأهيله، كلية العلوم التربوية جامعة جرش، الأردن (154-158).

- الخنجي، خالد (2006). علم النفس الإيجابي وتجويد الحياة، ***وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة***، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان (229 – 234).
- داودي، محمد (2006). مستوى الحكم الخلقي لدى عينة من الأحداث الجانحين، ***مجلة الثقافة النفسية المتخصصة***، 17 (65)، لبنان
- داودي، محمد (2010)، مستوى النمو الأخلاقي لدى عينة من المراهقين يتامى الأم وعينة من المراهقين العاديين بمدينة الأغواط بالجزائر، ***مجلة الواحات للبحوث والدراسات، (10)***، (225-250).
- الدليمي، ناهد؛ حسن، إيمان (2012). تقدير الذات وعلاقته بجودة الحياة لدى طالبات جامعة بابل، ***مجلة جامعة بابل، 20 (4)***، كلية العلوم الإنسانية، العراق.
- الرافعي، يحي (2001). ***أثر بعض المقررات المقدمة للطلاب الجدد بكلية المعلمين بالدمام في نمو مرحلة التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه***، (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى مكة المكرمة، كلية التربية، السعودية).
- رفقي، فتحي محمد (بت)، ***اختبار تحديد القضايا***، ج2، الكويت: دار القلم.
- الرشيدي، سعد وآخرون (2007)، ***مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق***، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .
- الريماوي، محمد (2003). ***في علم نفس الطفل***، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زعطوط، رمضان، (2014)، ***نوعية الحياة لدى المرض المزمنين وعلاقتها ببعض المتغيرات***، (أطروحة دكتوراه، تخصص علم النفس الاجتماعي، كلية العوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة).

- السقا، محمد (2001)، ***مستوى الحكم الخلقي وعلاقته بنوع التعليم لدى المراهقين من الجنسين***، (رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة المنوفية).
- السلطان، ابتسام (2009)، ***التطور الخلقي للمراهقين***، عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- سليمان، شاهر (2010). قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها، ***رسالة الخليج العربى السعودية، 31 (117)***، (15 – 117).
- السوداني، سهير فارس (2009)، ***البرامج التليفزيونية وقيم الأطفال***، عمان، الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- السيد، فؤاد البهي (1997)، ***الأسس النفسية للنمو***، ط 4، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي، ط4.
- سيد، هاني؛ حسين، رمضان. (2017)، ***دراسات في النمو الخلقي المعرفي للشخصية الإنسانية***، ط1، عمان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الشاذلي، عبد الحميد (2001)، ***الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية***، ط2 الاسكندرية، مصر: المكتبة الجامعية.
- الشافعي، إبراهيم الشافعي (1993)، ***علاقة مستوى الحكم الخلقي بمستوى الدوجماطية لدى ثلاث عينات من طلاب المرحلة الثانوية***، (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا).
- الشرافي، أيمن سعيد (2013)، ***المناخ التنظيمي وعلاقته بالتفكير الأخلاقي وجودة الحياة لدى طلبة الجامعات بمحافظات غزة***، (رسالة ماجستير، في علم النفس من كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة).
- شرف، إيمان عبد الله (2008)، ***التربية الأخلاقية للطفل***، ط(1)، القاهرة، مصر: عالم الكتب.

- شقورة، يحيى (2012)، ***المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة***، (رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين).
- شقير زينب محمود (2009)، ***بطارية تشخيص معايير جودة الحياة لمعاديين وغير العاديين***،القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- شقير زينب محمود (2010)، جودة الحياة واضطرابات النوم لدى الشباب، ***المؤتمر الإقليمي الثاني لعم النفس لرابطة الأخصائيين النفسيين المصرية***.
- الشنفيري، أمل (2006)، دورة وزارة التنمية الاجتماعية في تحسين جودة حياة الأسرة العمانية، ***وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس***، مسقط.
- الشوارب، أسيل؛ الخوالدة، محمود (2008). ***النمو الخلقي والاجتماعي***، ط 1 عمان، الأردن: دار الراية للنشر والتوزيع.
- شويخي، أمال (2018). جودة الحياة لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تلمسان، ***Route Educational and Social Science Journal*** , Volume 5(5), (310-326).
- شيخي، مريم (2014)، ***طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة دراسة ميدانية في ظل بعض المتغيرات***، (رسالة ماجيستير، تخصص الانتقاء والتوجيه، كلية العوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان).
- الطنطـاوي، حـازم (2014). ***القيم الخُلُقية وعلاقتها بجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة***، (رسالة ماجستير في التربية تخصص " صحة نفسية"، جامعة بنها، مصر).
- طه، شحاتة محروس؛ الحاروني، مصطفي محمد علي (2000)، مدي فاعلية برنامج مقترح لتنمية الحكم الخلقي لدي المحرومين من الرعاية الأسرية، ***مجلة التربية***، الجزء الأول، (95)، كلية التربية جامعة الأزهر.

- عادل، محمد (1991). ***اتجاهات نظرية في سيكولوجية نمو الطفل والمراهق***، القاهر، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- العارف بالله محمد الغندور (1999)، أسلوب حل المشكلات وعلاقته بنوعية الحياة، ***المؤتمر الدولي السادس حول جودة الحياة***. جامعة عين شمس: مركز الإرشاد النفسي.
- عبد الخالق، احمد محمد (2008)، الصيغة العربية لمقياس نوعية الحياة الصادر عن منظمة الصحة العالمية: نتائج أولية، مجلة الدراسات النفسية، 18، (274-257).
- عبد الرحمن، سعيد عبد الرحمن (2007) : استخدام بعض استراتيجيات التعايش في تحسين جودة الحياة لدى المعوقين سمعياً، ***الندوة العلمية الثامنة للاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم، تطوير التعليم والتأهيل للأشخاص الصم وضعاف السمع***، مركز دراسات وبحوث المعوقين، مسترجع من: http://www.gulfkids.com/ar/book8-1757.htm
- عبد السلام، غالية (2012)، اختلاف مستويات الحكم الخلقي وفق بعض المتغيرات دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمدينة اجدابيا، (رسالة الماجستير، كلية الآداب قسم علم النفس، جامعة بنغازي).
- عبد العال، تحية؛ مظلوم، مصطفى (2013)، الاستمتاع بالحياة في علاقته ببعض متغيرات الشخصية الايجابية، دراسة في علم النفس، ***مجلة كلية التربية ببنها***، العدد (93) ج (2) (79-164).
- عبد الفتاح، فوقية أحمد؛ حسين، محمد حسين(2006)، العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية المنبئة بجودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمحافظة بني سويف. ***وقائع المؤتمر العلمي الرابع: دور الأسرة ومؤسسات المجتمع المدني في***

لاكتشاف ورعاية ذوي الحاجات الخاصة (187-270)، كلية التربية جامعة بني سويف، 3-4 مايو.

- 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.
- عبد المعطي، حسن؛ قناوي، هدى (2001). ***علم نفس النمو***، ج1، القاهرة، مصر: دار القباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد المعطي، حسن؛ قناوي، هدى (2003)، ***علم نفس النمو***، ج2، القاهرة، مصر: دار القباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- العتوم، عدنان؛ دراغمة، غادة (2014)، العنف الجامعي وعلاقته بالنمو الأخلاقي والمنظومة القيمية لدى طلبة جامعة اليرموك، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 20 (2)، (221- 243).
- عجاجة، صفاء (2007)، ***النموذج السببي للعلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة***، (رسالة ماجستير تخصص صحة نفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر).
- العجمي، سعيد (2015)، ***جودة الحياة وعلاقتها بالتوجيه نحو المستقبل لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية***، (أطروحة دكتوراه الفلسفة في العلوم الأمنية، الرياض، العربية السعودية).
- عدودة، صليحة (2015)، ***الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالالتزام للعلاج وجودة الحياة المتعلقة بالصحة لدى مرضى قصور الشريان التاج***، (أطروحة دكتوراه العلوم في علم النفس العيادي، جامعة باتنة).
- عزازي، وائل حسني (2005)، دراسة مقارنة لمستوى التفكير الخلقي للصم والعاديين من المراهقين في ضوء نظرية "كولبرج"، (رسالة ماجستير في التربية، تخصص صحة نفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر).

- العصماني، عبد الله (2013)، ***العنف المدرسي وعلاقته بالنمو الأخلاقي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية***،(رسالة ماجستير تخصص إرشاد نفسي، كلية التربية، جامعة أم القرى، العربية السعودية).
- العمرات محمد سالم والرفوع محمد أحمد (2014)، مستوى الرضا عن الحياة الجامعية وعلاقته بتقدير الذات لدى طالبات جامعة الطفيلة التقنية في الأردن، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3 (12)*، (267-283).
- عيد، محمد إبراهيم **(2000)**، ***الموهبة والإبداع***، ط (2)، القاهرة، مصر: مكتبة الانجلو المصرية.
- فهيم، مها ماهر **(2001)** ، ***مستوى الأحكام الأخلاقية وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والمعرفية والديموجرافية لدى طلاب وطالبات من مراحل تعليمية مختلفة***، (رسالة ماجستير، دليل ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه الممنوحة داخل جامعة المنوفية، الإصدار الثاني عشر، إعداد الإدارة العامة للدراسات العليا والبحث، جامعة المنوفية).
- القذافي، محمد (2000)، ***علم نفس النمو***، الإسكندرية، مصر: المكتبة الجامعية.
- قشقوش، إبراهيم (1980)، ***سيكولوجية المراهقة***، ط (1)، القاهرة، مصر: مكتبة الانجلو المصرية.
- كاظم، علي مهدي؛ البهادلي، عبد الخالق نجم (2006): مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة، ***ندوة علم النفس وجودة الحياة***، جامعة السلطان قابوس، مسقط 17-19 ديسمبر 2006.
- الكبيسي، عبد الكريم (2016)، قياس مستوى جودة الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة (دراسة ثقافية مقارنة) لعينات (ليبية وعراقية ومصرية)، ***مجلة البحوث النفسية والتربوية، (49)***، (427-460).

- الكرخي، خنساء (2011)، جودة الحياة لدى المرشدين التربويين وعلاقتها بالذكاء الانفعالي، (رسالة ماجستير، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي، العراق) .
- كوهلبرج، لورانس (1984)، اختبار النضج الأخلاقي لتلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية، ترجمة إبراهيم قشقوش، القاهرة، مصر: مكتبة الانجلو المصرية.
- اللبواني، كمال (2000)، ***اقتصاد السعادة***، دمشق، سوريا: دار الشموس للدراسات والنشر والتوزيع.
- لطفي، جيهان (2005)، ***إعداد معلمات رياض الأطفال في ضوء الوظيفة الخلقية للتربية***، (رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية بورسعيد ، جامعة قناة السويس).
- لونيس، سعيدة (2018)، مستوي إدراك جودة الحياة بأبعادها المختلفة لدي الطالب الجامعي في ظل بعض المتغيرات، ***مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، 2 (09)***، (104-117).
- مبارك، بشرى (2012)، جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخرات عن الزواج، ***مجلة كلية الأداب، (99)***، (741-771)، العراق.
- مسعودي، محمد (2017)، جودة الحياة النفسية، **مجلة روافد**، (1)، (127-148).
- مشرف، ميسون (2009)، ***التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤلية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الاسلامية بغزة***، (رسالة ماجيستير في تربية والارشاد، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين).
- معوض خليل (2003)، ***سيكولوجية النمو***، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.
- معوض، خليل (2003)، ***سيكولوجية النمو***، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.
- مقدادي، يوسف (2015)، التفكير الخلقي وعلاقته بالوجود النفسي الممتليء والسلوك الاجتماعي الايجابي، ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11 (3)***، (269-284).

- مقدم، عبد الحفيظ (2011)، ***الاحصاء والقياس النفسي والتربوي***، ط 3، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- منسي، عبد الحليم؛ كاظم مهدي (2006، ديسمبر)، مقياس جدوة الحياة لطلبة الجامعة، ***وقائع ندوة جودة الحياة وعلم النفس، جامعة السلطان قابوس***، مسقط، سلطنة عُمان.
- منسي، عبد الحليم؛ كاظم، مهدي (2010)، تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في سلطنة عمان، ***المجلة الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا، 1 (1)***، (43-65).
- منصور، عبد المجيد سيد؛ الشربيني، زكرياء (1998)، ***علم نفس الطفولة الأسس النفسية والاجتماعية والهدى الإسلامية***، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- نعيسة، رغداء (2012)، **جودة** الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين، ***مجلة جامعة دمشق، 28 (1)***، سوريا.
- الهمص، صالح إسماعيل (2010)، قلق الولادة لدى الأمهات بالمحافظات الجنوبية لقطاع غزة وعلاقتها بجودة الحياة، (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين).
- الهنداوي، محمد حامد إبراهيم (2011)، ***الدعم الاجتماعي وعلاقته بمستوى الرضا عن جودة الحياة لدى المعاقين حركيا بمحافظات غزة***، (رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين).

المراجع الأجنبية:

- Alibabaie, Naemeh. (2015), A Study on the Relationship between Quality of Life, Emotiona Intelligence and Life Satisfaction among Students, ***Health Education and Health Promotion (HEHP) Vol. 3***, (1-13)
- Alison, J. Carr. (2003), ***Quality of life ,*** London, BMJ books.
- Al-Shuaibi, Jihad. & Mansour, Ayman. & Haourani Eman. (2013); Correlates of moral development among university students in Jordan.

Life Science Journal;10 (4) (2607-2612). Retrieved from http://www.lifesciencesite.com

- Barnyard, Philip. & Grayson, Andrew. (1996), ***Introducing Psychological Research*** , Britain, Sixty Studies that shape psychology, E-1.
- Boss, Judith. A. (1994), ***The effect of community service work on the moral development of college ethics students***." Higher Education.Paper 87.
- Brown,v. (2009**), *Quality of life and affect across the adult life span*,** was hington university
- Corte, Erick.& Weinert Franz (1996): ***International Encyclopeia of Development & Instructional Psychology***, Britain.
- De Lazzari, Steven. A. (2000), ***Emotional intelligence, meninig, and psychological well being: comparison between early and later Adolescence***, A Thesis Submetted In Partial Fulfillment of the requirements for the degree of master of arts, Faculty of graduate studies, graduate conselling psychology program, Trinity Western University.
- Diener, E.; Diener. (1995), Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-Esteem, ***Journal of Personality and Social Psychology, 68,*** (653 – 663).
- Edvy, László**. (2013),** Quality of Life Indicators of University Students in Hungary **, *PHYSICAL CULTURE AND SPORT. STUDIES AND RESEARCH, VOLUME LVIII*** (53 -60), DOI: 10.2478/pcssr-2013-0012
- Elyse, W. Kerce. (1992), ***Quality of life: Meaning, Measurement, and Models***, San Diego- California : N.P.R.D.C,.
- Farquhar, M. (1995). Definitions of Quality of Life: a Taxonomy, ***Journal of Advanced Nursing, 22 (3)***, 502-509.
- Fleming , J. S. (2006). ***Piaget, Kohlberg, Gilligan, and Others on Moral Development***. Retrieved from:
- Hagerty, Michael R. & Vogel, Joachim. & Møller, Valerie (2002), ***Assissing Quality of life and living conditions to Guide National policy***, New York: Social Indicators Research Series, K. A. P.
- Heidari, Mohammad. & Pasalar, Parvin. & Majdzadeh, Reza. & Saharnaz, Nedjat. (2013)**,** Quality of Life of Medical Students in Tehran University of Medical Sciences**, *Acta Medica Iranica, 52(5)***, (390-399).

- Hoffman, M .L.(1980): Moral Development in Adolescence, In Adel son, J,(ed).***Hand book of Adolescence Psychology*** ,A volume in Wily series on Personality , Jone Wiley ,New York https://uoit.blackboard.com/bbcswebdav/pid-440446-dt-content-rid-1628115_1/courses/20130940587.201309/39-piaget-kohlberg-gilligan-and-others-on-moral-development.pdf
- Hoffman, M .L.(2000): ***Empathy and Morel Development : Implications for Caring and Justice***, Cambridge University Press.
- Klemenc-Ketis, Zalika. & Kersnik, Janko. & Eder, Ksenija. & Colarič, Dušan, (2011), Factors Associated with Health-Related Quality of Life among University Students**, *Srp Arh Celok Lek***, 139(3-4), (197-202) doi: 10.2298/SARH1104197K.
- Kohlberg, L. (1975). Moral development. ***International Encyclopedia of Social Sciences.*** New York : The Macmillan Co. Free Press.
- Mercier, C. & Filion, J. (1987), La qualité de la vie: perspectives théoriques et empiriques, ***Santé Mentale au Québec;12(1)***:135-143.
- Mercier, Céline. & Filion, Jocelyne. (1987), La qualité de la vie : perspectives théoriques et empiriques, ***Santé mentale au Québec, 12 (1)***, (135-143). Retrieved from http://id.erudit.org/iderudit/030380ar
- Mercier. C, & Filion. J. (1987), La qualité de la vie: perspectives théoriques et empiriques, ***Santé Mentale au Québec;12(1)***, (135-143).
- Michel Walter. (1993), ***Introduction to personality*** ,Columbia University, Printed in the United States Of America , E-5.
- Patenaude, Johane. & Niyonsenga, Theophile. & Fafard, Diane (2003) **,** Changes in students' moral development during medical school: a cohort study**,** ***CMAJ, 168 (7)***, (840-844), Retrieved from https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC151989/
- Pinto, Sara. & Fumincellic, Laís. & Mazzoc, Alessandra. & Caldeirad, Sílvia. & Martinse, José Carlos. (2017), Comfort, well-being and quality of life: Discussion of the differences and similarities among the concepts, ***Porto Biomedical Journal,2(1)***, (6–12), Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.pbj.2016.11.003
- Polom, Margaret. M. & Pendleton, Brian. F. (1989), exploring types of prayer and quality of life, ***Review of Religious Research , 31(1)***, The University of Akron.
- Prinz, J. (2006).The Emotional Basis of Moral Judgments, ***Philosophical Explorations***, 9 (1), (29-43).

- Prutkin, Jordan. M. (2002), ***A History of Quality of Life Measurements,*** A Thesis Submitted to theYale University School of Medicine in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Medicine.
- Purreza, Abolghasem. & Dehghankar, Leila. & Badiee, Seyedeh Elham. & Jafarisani Moslem. & Tadayyon, Hamidreza. Khalafi, Ali**.** (2013), Studying the Association of Quality of Life and Happiness among University Students, ***Nova Explore Publications Nova Journal of Humanities and Social Sciences***, 5(2) (1-11) DOI: 10.20286/nova-jhss-050201, Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/310316169_Studying_the_Association_of_Quality_of_Life_and_Happiness_among_University_Students
- Rest, J.R. (1976) ***Development in judging moral Issues***, University of Minnesota press.
- Rest, J.R. Narvaez, Darcia. & Thoma, Stephen. & Bebeau, Muriel. (2000), A Neo-kohlbergianApproaech to Morality Research, ***Journal of Morale Education, 29 (4)***, DOI: 10.1080/03057240020015001
- Rest, James. R. & Thoma, Stephen. J. (1985), Relation of Moral Judgment Development to Formal Education**,** ***Developmental Psychology, 21 (4)***, (709-714) Copyright by the American Psychological Association, Inc. 0012-I649/85/S00.7S.
- Ruževičius, Juozas. (2013**),** Qualité de vie: notion globale et recherche en la matière International Business: ***Innovations, Psychology, Economics,4 (7)***, (7–20).
- Ruževičius, Juozas. (2013**),** Qualité de vie: notion globale et recherche en la matière, ***International Business: Innovations, Psycholog y, Economics, 4 (2)***, (7–20).
- Ryff, C. D. (1989**),** Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. ***Journal of Personality and Social Psychology, 57 (6)***, (1069-1081), Retrieved from https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjCqs6e58XnAhXkuXEKHQs0AZwQFjABegQIARAB&url=https%3A%2F%2Fpdfs.semanticscholar.org%2F0b7c%2Fbc0e7b5946b39778784a2167019eebd53e52.pdf&usg=AOvVaw0ErxZfxGliJhK7k39JQmDH
- Ryff, Carol. D. & Burton, Singerb. (1996), Psychological Well-Being: Meaning, Measurement, and implications for Psychotherapy Research, ***Psychother Psychosom,65***,14-23
- Sabbah, Ibtissam. & Sabbah, Hala. & Sanaa, Sabbah. & Khamis, Rania. (2013), Health related quality of life of university students in Lebanon:

Lifestyles behaviors and socio-demographic predictors, ***Health***, ***5***, (7A4), (1-12) Retrieved from http://dx.doi.org/10.4236/health.2013.57A4001

- Shareef. Mohammad, & AlAmodi. Abdulhadi, & AlKhateeb. Abdulrahman, & Abudan. Zainab, & Alkhani. Mohammed, & Zebian, Sanderlla… (2015), The interplay between academic performance and quality of life among preclinical students, ***BMC Medical Education*** 15(193), (2-8) DOI 10.1186/s12909-015-0476-1
- Stanford, E. Ruben, Fong. Shan, Deborah, L. Thomas (2003). Assessing changes in life skills & Quality of life resuling from rehabilitation services. **The Journal of rehabilitation Issue**. (3). (4-12).
- The Environmental Protection Agency (1973), **the Quality of life concept,** E.P.A , United States,(I – 4)
- Tiliouine. Habib (2015), Quality of Life and Wellbeing in North Africa Algeria, Egypt, Libya, Morocco and Tunisia, ***Living Conditions and Perceived Quality of Life Among Indigenous Peoples in the Arctic, Springer Netherlands,*** (507-530), DOI: 10.1007/978-94-017-9178-6_22, Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/271851383_Quality_of_Life_and_Wellbeing_in_North_Africa_-_Algeria_Egypt_Libya_Morocco_and_Tunisia
- Tiliouine. Habib, & Cummins. Robert, & Davern. Melanie (2006), Measuring Wellbeing in Developing Coutnries: The Case of Algeria, ***Social Indicators Research,75,*** (1-30) DOI: 10.1007/s11205-004-2012-2
- Ventegodt, S. (2003) The life mission theory: a theory for a consciousness-based medicine. ***Int. J. Adolesc. Med. Health 15(1),*** (89–91).
- Wolfgang Glatzer (2004)**,** ***challenges for Quality of life in the contemporary world,*** Springer, New York

مواقع الانترنيت:

- https://www.academia.edu/12684398
- http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid= 231771
- http://www.ejer.com.tr/?git=22&kategori=97&makale=820
- http://www.m.ahewar.org/s.asp?aid=231771&r=0
- https://www.google.dz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web
- https://www.researchgate.net/publication/316190166_mstwyat_a
- http://www.3rbi.info/Article.asp?ID=9313

الملاحق

استمارة جمع المعلومات

الأخوة والأخوات من الطلبة الأعزاء

تحية وبعد...

نرجو التكرم بقراءة بنود المقياسين المرفقين، والإجابة عن كل منها بما يعبر عن شعوركم الحقيقي، وما تقومون به بالفعل، حيث لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة على أسئلة المقياسين. وفي الوقت الذي نشكركم فيه على تعاونكم البناء معنا في هذه الدراسة العلمية، نرجو تعبئة البيانات التالية بالمعلومات المناسبة. وتقبلوا خالص تحيات الطالبة.

يرجى وضع إشارة (√) في المكان المناسب:

1. النوع: ذكر ☐ أنثى ☐

2. اهتمامات أخرى غير الدراسة: عمل ☐ حرفة ☐ لاشيء ☐

3. الحالة الاجتماعية: أعزب(باء) ☐ متزوج(ة) ☐ مطلق(ة) ☐
أرمل(ة) ☐

اختبار تحديد القضايا الأخلاقية

DIT

اخي الطالب/اختي الطالبة:

يهدف هذا الاختبار الى معرفة كيفية تفكير الناس بشأن المشاكل والقضايا الاجتماعية ولما كان للأفراد آراء مختلفة في القضايا الاجتماعية فالباحثة ترغب في معرفة رايك في عدد من القصص التي تمثل كل واحدة منها قضية اجتماعية تحتوي على مشكلة ومما يجدر ذكره أن البيانات لن تستخدم الا لأغراض البحث فقط ولن يطلع عليها احد.

فيما يلي مثال لنمط القصص التي يحويها الاستبيان وطريقة الاجابة عن الاسئلة المتعلقة بها:(محمود رجل متزوج وله طفلان صغيران ودخله متوسط يفكر محمود ان يشتري سيارة لاستخدامها في ذهابه وايابه للعمل والتسوق وللقيام برحلات اثناء العطل علماً بان لا احد من افراد اسرته يمتلك سيارة).

هناك عدد من الاسئلة تدور في ذهن محمود يجب اخذها بعين الاعتبار قبل شراء السيارة، لو آنت مكان محمود فما هي اهمية كل سؤال من الاسئلة التالية في اتخاذ محمود للقرار المتعلق بشراء السيارة؟ لاحظ بان الاستبيان يتكون من ثلاثة اجزاء (فروع) يطلب من المستجيب ان يجيب على الفقرات والاسئلة الواردة في تلك الاجزاء.

أ- هل يجب على محمود ان يشتري السيارة؟ أشر على واحد من الاختيارات التالية ب (نعم) أو (لا) أو (لا استطيع ان أقرر):

(*) يجب ان يشتري السيارة ..... لا استطيع ان اقرر ..... يجب ان لا يشتري السيارة.....

ب- قدر اهمية كل سؤال من الاسئلة التالية فيما يتعلق بشراء محمود للسيارة

الرقم	الفقـــــــــــرات	الاهميـــــــة				
		عظيم الاهمية	كثير الاهمية	بعض الاهمية	قليل الاهمية	غير مهم
01	هل الشركة التي سيتم شراء السيارة منها هي اقرب شركة من سكن محمود؟ (لاحظ أن تقدير محمود لهذا السؤال هو عديم الاهمية بمعنى ان مكان تواجد الشركة ليس بذي اهمية في اتخاذ محمود لقرار الشراء).					**X**
02	هل شراء سيارة مستعملة سيكون اكثر اقتصادية من شراء سيارة جديدة؟ (لاحظ أن هذا السؤال يتمتع بدرجة عظيمة من الاهمية في اتخاذ محمود قرار شراء السيارة).	**X**				
03	هل لون السيارة أخضر، علماً أن هذا اللون المفضل لدى محمود؟			**X**		
04	هل ستكون سعة المحرك 9 لتر؟ (لاحظ اذا لم تكن متأكداً من فهم عبارة سعة المحرك عند ذلك ضع اشارة في الخانة الاخيرة، خانة عديم الاهمية).					**X**
05	هل السيارة الواسعة (ستيشن) افضل من السيارة الصغيرة؟ (لاحظ أن هذا السؤال يتمتع بأهمية عظيمة عند شراء السيارة).	**X**				
06	هل الصندوق الامامي متباين؟ (لاحظ اذا كانت العبارة غير مفهومة ضع اشارة في الخانة الاخيرة، خانة عديم الاهمية).					**X**

ت - ارجع الى الاسئلة السابقة في الجزء (ب) ورتب أربعاً من تلك الاسئلة حسب تقديرك لأهميتها وفقاً للترتيب المبين في ادناه اذ يجب ان تختار السؤال الاكثر اهمية من بين هذه الاسئلة، ثم اكتب رقم هذا السؤال في حقل (السؤال الاكثر اهمية) ثم اختر السؤال الذي تعتقد انه يقع في المرتبة الثانية من حيث الاهمية، وضع رقم هذا السؤال في حقل (سؤال في المرتبة الثانية من حيث الاهمية)، ثم اختر السؤال الذي تعتقد انه يقع في المرتبة الثالثة من حيث الاهمية وضع رقم هذا السؤال في حقل (سؤال في المرتبة الثالثة من حيث الاهمية)، ثم اختر السؤال الذي تعتقد انه يقع في المرتبة الرابعة من حيث الاهمية وضع رقم هذا السؤال في حقل (سؤال في المرتبة الرابعة من حيث الاهمية).

لاحظ: أن اهم الاسئلة سيكون من الاسئلة التي قدرت بذات اهمية عظيمة وفي هذا المثال فان الاسئلة ذات الارقام (2 و 5) هي اهم الاسئلة و سيقوم الفرد باختيار احد هذين السؤالين ليعتبره السؤال الاكثر اهمية ثم يضع السؤال الاخر في المرتبة الثانية من حيث الاهمية ، ثم بعد ذلك يختار السؤال الذي يليه بالأهمية و هو السؤال رقم (3) و يضعه في المرتبة الثالثة في الاهمية ثم يختار احد الاسئلة الباقية التي يعتقد انها اهمها و يضعها في المرتبة الرابعة في الاهمية.

السؤال الاكثر اهمية بالدرجة الاولى	السؤال الاكثر اهمية بالدرجة الثانية	السؤال الاكثر اهمية بالدرجة الثالثة	السؤال الاكثر اهمية بالدرجة الرابعة
5	2	3	1

القصة الاولى: كانت امرأة تعاني من مرض سرطاني وكان هناك دواء واحد اعتقد الاطباء انه ربما ينقذ حياتها وهو نوع من الراديوم اكتشفه احد الصيادلة في المدينة التي تعيش فيها هذه السيدة. و كانت تكلفة تحضير كمية صغيرة من هذا الدواء تساوي (25000) دينار في حين يطلب الصيدلي (50000) دينار ثمناً لها عند البيع. ذهب زوج السيدة المريضة ويدعى السيد (سلوان) إلى آل معارفه لاقتراض المال، الا انه لم يحصل الا على (25000) دينار وهي نصف قيمة الدواء وقد اخبر السيد سلوان الصيدلي ان زوجته على وشك الموت وطلب منه ان يبيعه الدواء بسعر ارخص من السابق أو ان يدفع له ثمن الدواء المتبقي فيما بعد، ولكن الصيدلي رفض قائلا: انه صاحب الاختراع وانه يريد تحقيق ارباح من هذا الدواء، لذلك اصبح الزوج يائساً وبدأ يفكر في السطو على الصيدلية ليلا ليسرق الدواء لإنقاذ حياة زوجته.

أ. هل يجوز للزوج ان يسرق الدواء ؟ أشر على واحد من الاختيارات الاتية:

(*) يجب ان يسرقه .... (*) لا استطيع ان اقرر .... (*) يجب ان لا يسرقه ....

ب. قدّر اهمية كل سؤال من الاسئلة الاتية وحسب المقاييس المبينة في الجدول الاتي:

الرقم	الفقـــــــــــرات	الاهميـــــــة				
		عظيم الاهمية	كثير الاهمية	بعض الاهمية	قليل الاهمية	غير مهم
01	هل ينبغي علينا ان نلتزم بقوانين المجتمع؟					
02	أليس من الطبيعي لزوج يحب زوجته ان يهتم بها كثيراً إلى درجة ان يسرق دواءً من اجل انقاذها؟					
03	هل ان (سلوان) مستعد ان يطلق عليه الرصاص اثناء السرقة، أو ان يزج به في السجن من اجل دواء قد ينفع؟					
04	هل ان (سلوان) مصارع محترف أو ان له صلة بالمصارعين المحترفين؟					
05	هل (سلوان) يقوم بالسرقة من اجل نفسه، أو ان يفعل ذلك آلياً لمساعدة شخص أخر؟					
06	هل علينا ان نحترم حقوق الصيدلي في استغلال ما يخترعه؟					
07	هل ان جوهر الحياة اكثر أهمية من تحديد موعد الموت من الناحية الاجتماعية والفردية؟					
08	ما القيم التي يجب ان تشكل الاساس في الحكم على تصرفات الناس تجاه بعضهم البعض.					
09	هل يسمح للصيدلي ان يحتمي بقانون لا قيمة له لا يحمي سوى الأغنياء؟					
10	هل يقف القانون مانعاً في هذه الحالة في طريق ابسط المتطلبات الأساسية لأي فرد في المجتمع؟					

11	هل يستحق الصيدلي ان يُسرَق لأنه جشع وقاسي؟					
12	هل تسبب السرقة في مثل هذه الحالة خيراً عاماً لكل المجتمع أو لا؟					

ج. اختر من بين الاسئلة المذكورة في اعلاه الاسئلة الاربعة الاكثر اهمية لك استناداً للفرع (ب) ورتبها وفقا للترتيب المبين في ادناه (يكتفي بذكر رقم السؤال):

- الاكثر اهمية بالدرجة الاولى . . . .
- الاكثر اهمية بالدرجة الثالثة . . . . .
- الاكثر اهمية بالدرجة الثانية . . . .
- الاكثر اهمية بالدرجة الرابعة . . . . .

القصة الثانية: حكم على رجل بالسجن مدة عشر سنوات وبعد سنة استطاع الهرب من السجن، وانتقل إلى منطقة جديدة من البلاد واتخذ لنفسه اسم (عبدالله) وعمل بجد مدة ثماني سنوات ادّخر خلالهامالاً كافياً لتأسيس شركة خاصة به، وكان عادلاً مع زبائنه، ويعطي العاملين عنده اعلى الاجور، ويعطي معظم ارباحه الخاصة للأعمال الخيرية ايضاً. وفي احد الايام تعرفت عليه جارته القديمة السيدة (سناء) على انه الشخص الذي هرب من السجن من ثماني سنوات وان الشرطة ما زالت تبحث عنه.

أ. هل على السيدة (سناء) ان تبلغ الشرطة عن السيد (عبدالله) وتعيده إلى السجن؟ أشر على واحد من الاختيارات الاتية:

(*) يجب ان تبلغ عنه .... (*) لا استطيع ان اقرر ... (*) يجب ان لا تبلغ عنه ...

ب. قدّر اهمية كل سؤال من الاسئلة الاتية وحسب المقاييس المبينة في الجدول الاتي:

الرقم	الفقرات	الاهمية				
		عظيم الاهمية	كثير الاهمية	بعض الاهمية	قليل الاهمية	غير مهم
01	ألم يكن السيد (عبدالله) طيباً بما فيه الكفاية لمثل هذا الزمن الطويل ليثبت انه ليس بالرجل السيء؟					
02	في كل مرة يهرب شخص من العقاب لجريمة اقترفها، الا يشجع ذلك الاخرين على اقتراف مزيد من الجرائم؟					
03	الا نكون افضل حالاً من غير سجون ولا اضطهاد من النظام القانوني؟					
04	هل حقاً ان السيد (عبدالله) قد دفع دينه للمجتمع؟					
05	هل يحبط المجتمع ما كان يتوقعه السيد (عبدالله) من انصاف له؟					
06	ما الفوائد التي تكون عليها السجون بعيداً عن المجتمع وبخاصة لشخص جيد؟					
07	كيف يمكن لأي شخص ان يكون بمثل هذه القسوة ليعيد السيد (عبدالله) إلى السجن؟					
08	هل ان العدالة ان يقضي جميع السجناء مدة احكامهم كاملة أو اخلي سبيل السيد (عبدالله)؟					
09	هل كانت السيدة (سناء) جارة السيد (عبدالله)؟					
10	ألا يكون من واجب المواطن الإبلاغ عن مجرم هارب بغض النظر عن الظروف؟					
11	كيف يمكن تحقيق افضل خدمة لإدارة الناس والمصلحة العامة؟					
12	هل ان الذهاب إلى السجن ينفع السيد (عبدالله) أو يحمي أي فرد من افراد المجتمع؟					

ج. اختر من بين الاسئلة المذكورة في اعلاه الاسئلة الاربعة الاكثر اهمية لك استناداً للفرع (ب) ورتبها وفقا للترتيب المبين في ادناه (يكتفي بذكر رقم السؤال):

- الاكثر اهمية بالدرجة الاولى . . . .
- الاكثر اهمية بالدرجة الثالثة . . . . .
- الاكثر اهمية بالدرجة الثانية . . . .
- الاكثر اهمية بالدرجة الرابعة . . . . .

القصة الثالثة: فريد طالب في المرحلة الاخيرة من الثانوية، اراد ان يصدر نشرة جدارية اسبوعية للطلاب، لكي يتمكن من التعبير عن الكثير من افكاره. فقد اراد الاحتجاج ضد بعض الاوامر المدرسية مثل امر منع الطلاب من اطالة الشعر. وعندما بدأ فريد بكتابة نشرته، طلب موافقة مديره الذي اعرب عن عدم ممانعته من صدور النشرة بشرط ان يعرض فريد كل مقالاته للحصول على الموافقة. وقد تقدم فريد بطلب نشر عدة مقالات قبلها المدير جميعها، فنشر فريد عدداً منها خلال الاسبوعين اللاحقين، الا ان المدير لم يتوقع ان النشرة ستلقى هذا الاهتمام، فقد كان الطلاب في منتهى الحماس لها، حتى بدأوا بتنظيم احتجاجات ضد عدد من الاوامر المدرسية. وقد افترض الاباء الغاضبون على افكار فريد واتصلوا بالمدير هاتفياً طالبين منه ايقاف اصدار النشرة، لأنها لم تكن ذات روح وطنية،ونتيجةً للأثار المتصاعدة، امر المدير فريد في التوقف عن كتابة النشرة، واكد ان نشاطاته كانت سبباً في توقف العملية الدراسية.

أ. هل ينبغي على المدير ان يوقف النشرة؟ أشر على واحد من الاختيارات الاتية:

(*) يجب ان يوقفها .... (*) لا استطيع ان اقرر ... (*) يجب ان لا يوقفها ...

ب. قدّر اهمية آل سؤال من الاسئلة الاتية وحسب المقاييس المبينة في الجدول الاتي:

الرقم	الفقرات	الاهمية				
		عظيم الاهمية	كثير الاهمية	بعض الاهمية	قليل الاهمية	غير مهم
01	هل كان المدير اكثر مسؤولية تجاه الطلاب او تجاه الاباء؟					
02	إذا كان المدير قد الزم نفسه بالسماح للنشرة بالصدور لوقت طويل، أم انه وافق على إصدار عدد واحد منها؟					
03	هل يبدأ الطلاب باحتجاج اكبر لو ان المدير أوقف صدور عدد واحد من النشرة؟					
04	هل يمتلك المدير الحق في إصدار الأوامر للطلاب تهدد مصلحة المدرسة؟					
05	هل للمدير الحرية في الكلام والقول (كلا) في هذه الحالة؟					
06	إذا أوقف المدير النشرة، هل سيمنع الطلاب من المناقشة الكاملة للمشكلات المهمة؟					
07	هل أن أمر المدير هذا يجعل (فريداً) يفقد الثقة به؟					
08	هل كان (فريد) موالياً حقاً لمدرسته ووطنياً تجاه بلاده؟					
09	ما تأثير ايقاف النشرة في تربية الطلاب في التفكير الناقد والاحكام المستقلة؟					
10	هل كان (فريد) يتجاوز بشكل ما على حقوق الآخرين عندما ينشر أفكاره الخاصة؟					
11	هل كان المدير متأثراً بعدد من الآباء الغاضبين في حين انه يعرف ما يدور في المدرسة بصورة افضل؟					
12	هل كان (فريد) يستخدم النشرة لإثارة الكراهية والغضب؟					

ج. اختر من بين الاسئلة المذكورة في اعلاه الاسئلة الاربعة الاكثر اهمية لك استناداً للفرع (ب) ورتبها وفقا للترتيب المبين في ادناه (يكتفي بذكر رقم السؤال):

- الاكثر اهمية بالدرجة الاولى . . . .
- الاكثر اهمية بالدرجة الثالثة . . . . .
- الاكثر اهمية بالدرجة الثانية . . . .
- الاكثر اهمية بالدرجة الرابعة . . . . .

بطاقة تفريغ لاختبار تحديد القضايا الأخلاقية

رقم الاستمارة:

الاهمية / القصة	مهم بالدرجة الاولى	مهم بالدرجة الثانية	مهم بالدرجة الثالثة	مهم بالدرجة الرابعة
السرقة				
السجين				
المجلة				

المرحلة / القصة	2	3	4	5أ	5ب	6	ر	ك	م
السرقة									
السجين									
المجلة									
الدرجة الخام									
النسبة المئوية									
			P SCORE						

المرحلة السائدة هي :

الملاحظات:

البنود وتقديراتها حسب اختبار تحديد القضايا الأخلاقية

البند / القصة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
السرقة	4	3	2	ك	3	4	ك	6	ر	5أ	3	5أ
السجين	3	4	ر	4	6	ك	3	4	3	4	5أ	5أ
المجلة	4	4	2	4	ك	5أ	3	3	5ب	5أ	4	3

محمد رفقي محمد فتحي، **اختبار تحديد القضايا ج1**، دار القلم، 1983، الكويت، ص7

مقياس جودة الحياة للطلبة

الفقرة	أبداً	قليل جداً	إلى حد ما	كثيراً	كثيراً جداً
لدي إحساس بالحيوية والنشاط.					
اشعر ببعض الآلام في جسمي.					
اضطر لقضاء بعض الوقت في السرير مسترخياً.					
تتكرر إصابتي بنزلة برد.					
لا اشعر بالغثيان.					
اشعر بالانزعاج نتيجة التأثيرات الجانبية للدواء الذي أتناوله.					
أنام جيداً.					
أعاني من ضعف في الرؤية.					
نادراً ما أصاب بالأمراض.					
كثرة إصابتي بالأمراض تمثل عبئاً كبيراً على أسرتي.					
اشعر بأنني قريب جدا من صديقي الذي يقدم لي الدعم الرئيسي.					
اشعر بالتباعد بيني وبين والديّ.					
احصل على دعم عاطفي من أسرتي.					
أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين.					
أشعر بأن والديّ راضيان عني.					
علاقاتي بزملائي رديئة للغاية.					
لدي أصدقاء مخلصين.					
لا احصل على دعم من أصدقائي وجيراني.					
اشعر بالفخر لانتمائي لأسرتي.					
لا أجد من أثق فيه من أفراد أسرتي.					
اخترت التخصص الدراسي الذي أحبه.					
بعض المقررات الدراسية غير مناسبة لقدراتي.					

اشعر بأنني أحصل على دعم أكاديمي من أساتذتي.					
لديّ إحساس بأنني لم استفد شيء من تخصصي.					
الأساتذة يرحبون بي ويجيبوني عن تساؤلاتي.					
الأنشطة الطلابية بالجامعة مضيعة للوقت.					
أنا فخور باختياري للتخصص الذي يناسبني في الجامعة					
اشعر بان دراستي الجامعية لن تحقق طموحاتي المهنية.					
أنا فخور بهدوء أعصابي.					
أشعر بالحزن بدون سبب واضح.					
أواجه مواقف الحياة بقوة إرادة وهدوء أعصاب.					
أشعر بأنني عصبي.					
لا أخاف من المستقبل.					
أقلق من الموت.					
من الصعب استثارتي انفعالياً.					
أقلق لتدهور حالتي.					
أمتلك القدرة على اتخاذ أي قرار.					
اشعر بالوحدة النفسية.					
اشعر بأنني متزن انفعالياً.					
أنا عصبي جداً.					
استطيع ضبط انفعالاتي.					
اشعر بالاكتئاب.					
اشعر بأنني محبوب من الجميع.					
أنا لست شخصا سعيداً.					
اشعر بالأمن.					
روحي المعنوية منخفضة.					
استطيع الاسترخاء بدون مشكلات.					
اشعر بالقلق.					

استمتع بمزاولة الأنشطة الجامعية في أوقات فراغي.					
ليس لدي وقت فراغ، فكل وقتي ينقضي في الاستذكار.					
أقوم بعمل واحد في وقت واحد فقط.					
أتناول وجبات الطعام بسرعة كبيرة.					
أهتم بتوفير وقت للنشاطات الاجتماعية.					
تنظيم وقت الدراسة والاستذكار صعب للغاية.					
لدي الوقت الكافي لاستذكار محاضراتي.					
ليس لدي وقت للترويح عن النفس.					
أنجز المهام التي أقوم بها في الوقت المحدد.					
أجد صعوبة في الحصول على استشارة علمية من الأستاذ المرافق					
لا يوجد لديّ برنامج منتظم لتناول الوجبات الغذائية.					

انتهت الأسئلة وشكرا لتعاونكم

خصائص العينة الاستطلاعية

Statistiques

		النوع	العمل	الحالة
N	Valide	125	125	125
	Manquante	0	0	0

النوع

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	H	17	13,6	13,6	13,6
	F	108	86,4	86,4	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

الحالة

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	2	1,6	1,6	1,6
	S	100	80,0	80,0	81,6
	M	20	16,0	16,0	97,6
	D	3	2,4	2,4	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

العمل

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	M	16	12,8	12,8	12,8
	T	18	14,4	14,4	27,2
	N	91	72,8	72,8	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

الصدق والثبات للمقياسين:

Statistiques de groupe

	المجموعة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدرجات	العليا	31	21.3548	7.64002	1.37219
	الدنيا	31	4.9355	3.62340	.65078

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances	Test t pour égalité des moyennes

		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
الدرجات	Hypothèse de variances égales	17.325	.000	10.812	60	.000	16.41935	1.51869	13.38152	19.45719
	Hypothèse de variances inégales			10.812	42.846	.000	16.41935	1.51869	13.35631	19.48240

[Jeu_de_données0] C:\Users\pc-votre\Documents\النمو ثبات الخلقي.sav

Corrélations

		VAR00003	VAR00004
VAR00003	Corrélation de Pearson	1	.478**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	84	84
VAR00004	Corrélation de Pearson	.478**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	84	84

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الكل	البعد1	البعد2	البعد3	البعد4	البعد5	البعد6
الكل	Corrélation de Pearson	1	.391**	.463**	.482**	.512**	.633**	.347**
	Sig. (bilatérale)		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	116	116	116	116	116	116	116
البعد1	Corrélation de Pearson	.391**	1	.221*	.236*	.179	.298**	-.132
	Sig. (bilatérale)	.000		.017	.011	.055	.001	.157
	N	116	116	116	116	116	116	116
البعد2	Corrélation de Pearson	.463**	.221*	1	.162	.081	.331**	.170
	Sig. (bilatérale)	.000	.017		.082	.388	.000	.068
	N	116	116	116	116	116	116	116
البعد3	Corrélation de Pearson	.482**	.236*	.162	1	.338**	.430**	.292**
	Sig. (bilatérale)	.000	.011	.082		.000	.000	.001
	N	116	116	116	116	116	116	116
البعد4	Corrélation de Pearson	.512**	.179	.081	.338**	1	.511**	.167
	Sig. (bilatérale)	.000	.055	.388	.000		.000	.073
	N	116	116	116	116	116	116	116
البعد5	Corrélation de Pearson	.633**	.298**	.331**	.430**	.511**	1	.357**

	Sig. (bilatérale)	.000	.001	.000	.000	.000		.000
	N	116	116	116	116	116	116	116
	Corrélation de Pearson	.347**	-.132	.170	.292**	.167	.357**	1
البعد6	Sig. (bilatérale)	.000	.157	.068	.001	.073	.000	
	N	116	116	116	116	116	116	116

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Statistiques de groupe

	مجموعةجودة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00001	عليا	31	281.1290	10.57589	1.89949
	دنيا	31	234.0323	19.73742	3.54494

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances	Test t pour égalité des moyennes

		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
VAR00001	Hypothèse de variances égales	23.962	.000	11.710	60	.000	47.09677	4.02178	39.05203	55.14152
	Hypothèse de variances inégales			11.710	45.915	.000	47.09677	4.02178	39.00095	55.19259

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,767	60

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	116	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	116	100,0

Listwise deletion based on all variables .a
in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,652
		N of Items	30[a]
	Part 2	Value	,647
		N of Items	30[b]
	Total N of Items		60
Correlation Between Forms			,515
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,680
	Unequal Length		,680
Guttman Split-Half Coefficient			,680

الفرضيات:

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
النمو	271	14.28	6.458	.392

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 45					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
النمو	-78.303	270	.000	-30.716	-31.49	-29.94

Statistiques

المرحلة

N	Valide	271
	Manquant	0

المرحلة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	3	36	13.3	13.3	13.3
	4	214	79.0	79.0	92.3
	5	21	7.7	7.7	100.0
	Total	271	100.0	100.0	

Statistiques sur échantillon uniques

		Statistic	Bootstrap[a]			
			Biais	Erreur std.	Intervalle de confiance à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
الكلية الدرجة	N	271				
	Moyenne	257.94	.03	1.67	254.78	261.15
	Ecart type	27.654	-.099	.967	25.538	29.411
	Moyenne erreur standard	1.680				

a. Sauf avis contraire, les résultats du bootstrap sont basés sur 1000 échantillons de bootstrap

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الكلية الدرجة	271	257.94	27.654	1.680

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 180					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
الكلية الدرجة	46.397	270	.000	77.941	74.63	81.25

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الصحة بعد	271	33.44	3.515	.214
الاجتماعي	271	40.59	4.995	.303
التغليمي	271	34.17	5.776	.351
العواطف	271	31.22	5.524	.336
النفسية	271	34.87	5.332	.324
الوقت ادارة	271	30.64	4.391	.267

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 30					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
الصحة بعد	16.105	270	.000	3.439	3.02	3.86
الاجتماعي	34.918	270	.000	10.594	10.00	11.19
التغليمى	11.895	270	.000	4.173	3.48	4.86
العواطف	3.629	270	.000	1.218	.56	1.88
النفسية	15.038	270	.000	4.871	4.23	5.51
الوقت ادارة	2.407	270	.017	.642	.12	1.17

Corrélations

		الكلية الدرجة	النمو
الكلية الدرجة	Corrélation de Pearson	1	.180**
	Sig. (bilatérale)		.003
	N	271	271
النمو	Corrélation de Pearson	.180**	1
	Sig. (bilatérale)	.003	
	N	271	271

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Facteurs intersujets

		Libellé de valeur	N
النوع	1.00	ذكر	36
	2.00	انثى	235
الحالة	1.00	اعزب	223
	2.00	متزوج	42
	3.00	مطلق	6
الاهتمامات	1.00	عمل	42
	2.00	حرفة	36
	3.00	لاشيء	193

Tests des effets intersujets

Variable dépendante: النمو

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification
Modèle corrigé	1318.777[a]	5	263.755	7.414	.000
Constante	5170.577	1	5170.577	145.347	.000
النوع	1.227	1	1.227	.034	.853
الحالة	1154.122	2	577.061	16.221	.000
الاهتمامات	108.470	2	54.235	1.525	.220
Erreur	9427.105	265	35.574		

Total	76553.000	271			
Total corrigé	10745.882	270			

a. R-deux = ,123 (R-deux ajusté = ,106)

Comparaisons multiples :

Variable dépendante: النمو

Scheffé

(I) الحالة	(J) الحالة	Différence moyenne (I-J)	Erreur std.	Significatio n	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supérieure
اعزب	متزوج	-2.8255*	1.00326	.020	-5.2952	-.3559
	مطلق	12.0792*	2.46749	.000	6.0051	18.1533
متزوج	اعزب	2.8255*	1.00326	.020	.3559	5.2952
	مطلق	14.9048*	2.60307	.000	8.4969	21.3126
مطلق	اعزب	-12.0792*	2.46749	.000	-18.1533	-6.0051
	متزوج	-14.9048*	2.60307	.000	-21.3126	-8.4969

Calcul basé sur les moyennes observées.

Le terme d'erreur est le carré moyen (Erreur) = 35,574.

*. La différence moyenne est significative au niveau 0,05.

النمو

Scheffé

الحالة	N	Sous-ensemble	
		1	2
مطلق	6	3.3333	
اعزب	223		15.4126
متزوج	42		18.2381
Signification		1.000	.423

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

Calcul basé sur les moyennes observées.

Le terme d'erreur est le carré moyen (Erreur) = 35,574.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 15,388.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

c. Alpha = 0,05.

Tests des effets intersujets

Variable dépendante: الدرجةالكلية

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Significatio n
Modèle corrigé	4776.484[a]	5	955.297	1.150	.334
Constante	2777054.948	1	2777054.948	3343.568	.000
النوع	2765.385	1	2765.385	3.330	.069
الحالة	413.773	2	206.886	.249	.780
الاهتمامات	1585.543	2	792.771	.954	.386
Erreur	220100.077	265	830.566		
Total	23750867.000	271			
Total corrigé	224876.561	270			

a. R-deux = ,021 (R-deux ajusté = ,003)

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	.180[a]	.033	.029	27.252

a. Prédicteurs : (Constante), النمو

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	6711.035	1	6711.035	9.037	.003[b]
	Résidus	199772.021	269	742.647		
	Total	206483.055	270			

a. Variable dépendante : الكلية الدرجة

b. Prédicteurs : (Constante), النمو

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Ecart standard	Bêta		
1	(Constante)	246.913	4.025		61.349	.000
	النمو	.772	.257	.180	3.006	.003

a. Variable dépendante : الكلية الدرجة

Bootstrap pour Coefficients

Modèle		B	Bootstrap[a]				
			Biais	Ecart standard	Sig. (bilatérale)	Intervalle de confiance à 95 %	
						Inférieur	Supérieur
1	(Constante)	246.913	.087	4.315	.001	239.104	256.178
	النمو	.772	-.004	.274	.005	.188	1.269

a. Sauf avis contraire, les résultats du bootstrap sont basés sur 1000 échantillons de bootstrap