الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قســـــــم: علم النفس

رقم التسجيل: D.GO/3C/01/18

رقم التسلسلي:

أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ وعلاقتها بجودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية ببعض ثانويات الوادي

أطروحة مكملة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في: علم النفس

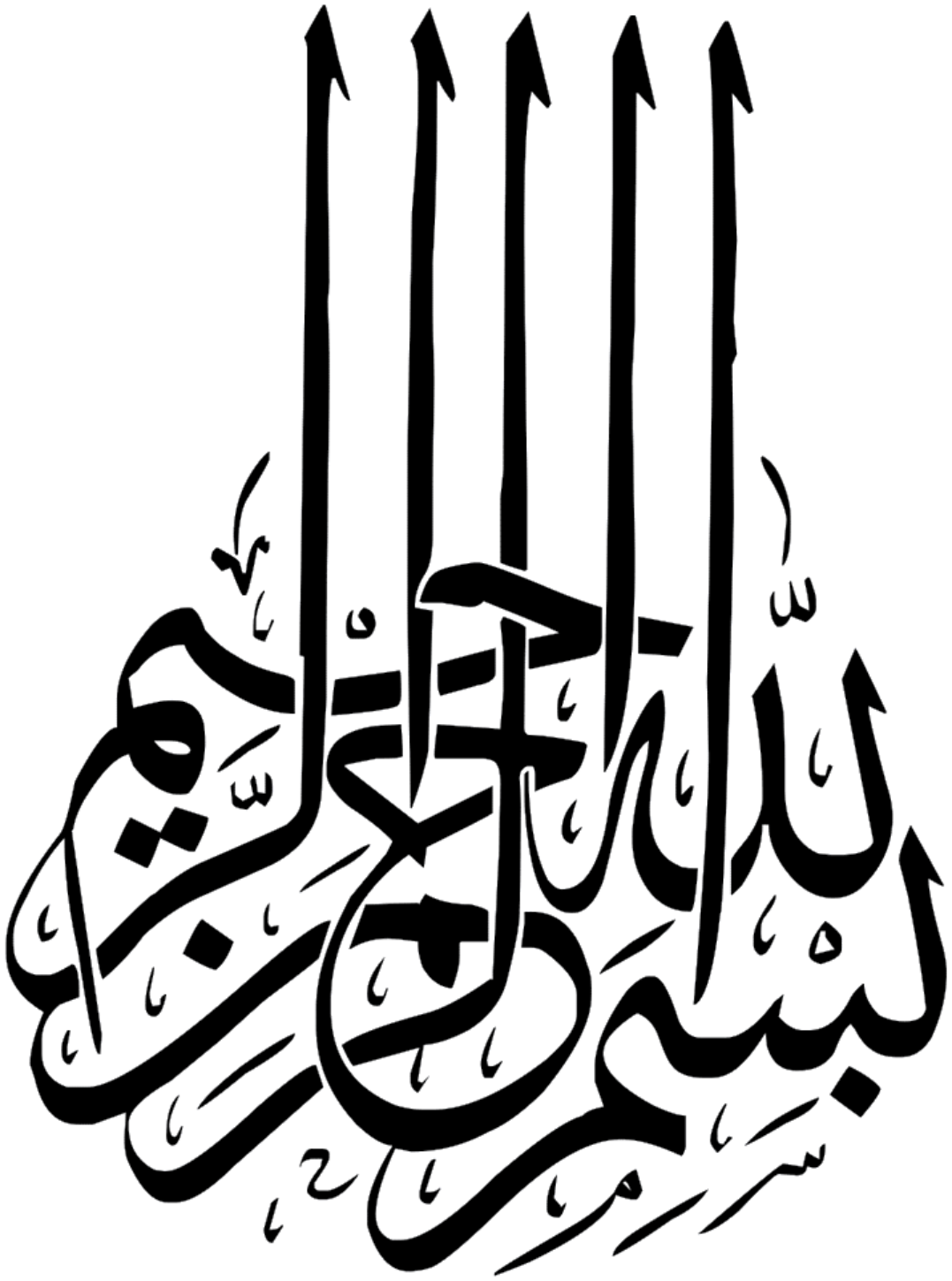
تخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبة: بن بردي سعاد

أعضاء لجنة المناقشة

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
01	بركات عبد الحق	أستاذ محاضر "أ"	جامعة محمد بوضياف. المسيلة	رئيسا
02	مكفس عبد المالك	أستاذ محاضر "أ"	جامعة محمد بوضياف. المسيلة	مشرفا ومقررا
03	بوعلاقة فاطمة الزهراء	أستاذ محاضر "أ"	جامعة محمد بوضياف. المسيلة	ممتحنا
04	مناصرية عمر	أستاذ محاضر "أ"	جامعة محمد بوضياف. المسيلة	ممتحنا
05	بروال مختار	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الحاج لخضر..باتنة1	ممتحنا
06	باللموشي عبد الرزاق	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	ممتحنا

السنة الجامعية: 2021- 2022 م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله الذي علم الإنسان ما لم يعلم وجعله مسؤولا عما يفعل وجعل من مسؤولياته التربية والتعليم والصلاة والسلام على سيد الخلق وخاتم الأنبياء والمرسلين محمد (صلى الله عليه وعلى اله وصحبه الطيبين الطاهرين).

الشكر لله أولا وأخيرا الذي أعانني على إتمام هذه الدراسة قال رسول الله – صل الله عليه وسلم– " من لم يشكر الناس لم يشكر الله " فإنه يطيب لي بعد أن انتهيت من إعداد هذه الأطروحة أن أتقدم بخالص شكري وتقديري إلى الدكتور الفاضل "**مكفس عبد المالك**" المشرف على هذا العمل و الذي كان لجهوده العلمية الصادقة وملاحظاته وآرائه القيمة الأثر الكبير في إخراج هذا العمل إلى النور فجزاه الله عني خير الجزاء.

كما يسرني أن أتقدم بالشكر والامتنان لأعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول المناقشة و إطلاعهم على هذه الأطروحة وتقييمها وإبداء توجيهاتهم بشأنها، كما أتقدم بشكري إلى البروفيسور "**بوترعة بلال**" و إلى كل أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة وإلى كل عمال وأساتذة وتلاميذ الثانويات التي أجريت بها الدراسة.

وأخص بشكري وتقديري وامتناني لأسرتي الكريمة:

أمي وأبي.....وزوجي.... وأخوتي رشيد وعبد الباسط... على كل شيء فاللهم اجعل جزاءهم الفردوس الأعلى.

وفي الختام نشكر كل من رفع أكف الدعاء لنا في السر والعلن، ولجميع من ساهم في إنجاز هذا البحث من قريب أو بعيد جزيل الشكر والتقدير والعرفان بالجميل، فجزاكم الله عنا خير الجزاء إنه سميع مجيب الدعاء، وأسأل الله أن يرزقنا العلم النافع ويلهمنا العمل الصالح المقبول.

الباحثة

بن بردي سعاد

إهـــداء

إلى التي حملتني وهنا على وهنا، رمز الحنان وعنوان الأمل، إلى من علمتني كيف يكون الصبر مفتاح الفرج، إلى القلب الذي احتمل الكثير من أجل إسعادي....

إليك يا أغلى وأروع، وأحن أم بالدنيا أطال الله بعمرك

إلى الذي كفاح من أجل أن يعلمني فتعب لأجل راحتي وسهر لأجل نومي ولم يترك سجدة من سجوده إلا أخصني بالدعاء إلى الذي غرس في وجداني حب العلم والعمل....

إليك أبي العزيز أطال الله في عمرك ومتعك بالصحة والعافية

ولا أجد ما يوفيهما حقهما إلا أن أقدم لهما ثمرة جهودهما الدائمة وأهديهما هذا الجهد عربون شكر وحب ووفاء وعرفان.

وعلى طبق من ذهب، وبأحرف من أريج الزهر الفواح، إلى القلب الأبيض الحنون، أهدي له هذا العمل على ما قدمه لي من تضحيات في سبيل إتمام هذا الطريق....

زوجي الغالي عبد الحليم رفع الله قدرك وجعلك ذخرا لنا ولأبنائك

إلى أبنائي فلذات كبدي ونور حياتي إلى من تحملوا معي كل الضغوطات والانشغالات والسفر والغياب عنهم من أجل هذي الشهادة وتعليمهم حب العلم والعمل....

إليكم أبنائي الغوالي أنس وتسنيم وتميم

إلى من شاركوني همومي، ولم يفتئوا يسألون عني ويدعون لي ويعينوني

إخوتي الأعزاء رشيد وعبد الباسط وزينب

وإلى كل الأخوة والأخوات والأهل والأحباب وإلى كل من لم يبخل علينا بالدعاء من قريب أو بعيد.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير وجودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية، والتعرف على تأثير كل من متغيرات: الجنس، الشعبة الدراسية.

ولمعرفة ذلك قمنا بإستخدام المنهج الوصفي نظراً لملائمته لطبيعة الموضوع، حيث قمنا باستخدام أدوات جمع البيانات التي تمثلت في مقياس أساليب التفكير المكون من (49 فقرة) ومقياس جودة الحياة المكون من (26 فقرة) على عينة مقدرة بـــ 84 تلميذ متفوق من ثانويات بلدية الوادي وسط وتم استخدام طريقة المسح الشامل على كل المدارس التي أمكن تطبيق الدراسة فيها.

وبعد التوصل إلى النتائج تم الاعتماد على برنامج التحليل الإحصائي Spss باستخدام الأساليب الإحصائية التالية في معالجة البيانات: اختبار "ت" ومعامل ارتباط بيرسون، حيث تم التوصل إلى النتائج التالية:

- ترتبط درجات قياس أساليب التفكير بدرجات قياس جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية.
- لا تختلف درجات قياس أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الشعبة الدراسية.
- لا تختلف درجات قياس أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الجنس.
- لا تختلف درجات قياس جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الشعبة الدراسية.
- لا تختلف درجات قياس جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الجنس.

وقد تمت مناقشة النتائج حسب الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع وفي ضوء الإطار النظري للدراسة حيث تم التأكيد على ضرورة توفير أفضل السبل لرعاية التلاميذ المتفوقين، والاهتمام أكثر بأساليب التفكير وجودة الحياة.

الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير، جودة الحياة، التلاميذ المتفوقين.

Abstract:

The current study aimed to discover the relationship between thinking styles and quality of life among outstanding students in the secondary stage، it used to identify the effect of each of the variables: gender، school division.

For that، the descriptive approach was used due to its relevance to the nature of the subject through the data collection tools that were represented in the Thinking Styles Scale consisting of (49 items) and the Quality of Life Scale consisting of (26 items) on a sample of 84 outstanding students from the secondary schools of the Central Valley Municipality The comprehensive survey method was used on all schools in which the study could be applied.

After reaching the results، in addition to the statistical analysis program Spss was relied upon، the following statistical methods in data processing: "T" test and Pearson's correlation coefficienthave been used، consequently the following results were reached:

-The degrees of measuring thinking styles are related to the scores of quality of life of the outstanding students in the secondary stage.

The degrees of measuring the thinking styles of the outstanding students in the secondary stage do not differ according to types of the academic study.

-The degrees of measuring the thinking styles of the outstanding students in the secondary stage do not differ according to gender.

The quality of life measurement scores for outstanding students in the secondary stage do not differ according to the academic division.

The quality of life measurement scores for outstanding students in the secondary stage do not differ according to gender.

The results were discussed according to previous studies that dealt with the subject and in light of the theoretical framework of the study، where it was emphasized the need to provide the best ways to care for outstanding students، and pay more attention to ways of thinking and quality of life.

Keywords: Thinking styles، quality of life، outstanding students.

Résumé:

La présente étude visait à révéler la relation entre les styles de pensée et la qualité de vie chez les excellents élèves au cycle secondaire. Et à identifier l'effet de chacune des variables: sexe، division scolaire.

Pour le savoir، nous avons utilisé l'approche descriptive en raison de sa pertinence par rapport à la nature du sujet، où nous avons utilisé les outils de collecte de données qui ont été représentés dans l'échelle des styles de pensée composées de (49 articles). Et dans l'échelle de qualité de vie constituée de (26 articles) sur un échantillon estimé chez 84 excellents élèves des lycées du centre de la commune d'El Oued.

En utilisant la méthode d'enquête globale sur toutes les écoles qui pourraient y appliqué cette étude.

Après avoir obtenu les résultats، le programme d'analyse statistique SPSS a été utilisé lors de l'utilisation des méthodes statistiques suivantes dans le traitement des données: test " T " et le coefficient de corrélation de Pearson، où les résultats suivants ont été atteints:

- Les degrés de styles de pensée sont liés aux scores de qualités de vie des excellents élèves d' écoles secondaires.
- Les degrés de mesure des styles de pensée des excellents élèves d' écoles secondaires ne diffèrent pas selon la division scolaire.
- Les degrés de mesure des styles de pensée des excellents élèves d'écoles secondaires ne diffèrent pas selon le sexe.
- Les scores de mesure de la qualité de vie des excellents élèves d'écoles secondaires ne diffèrent pas selon la division scolaire.
- Les scores de mesure de la qualité de vie des excellents élèves d' écoles secondaires ne diffèrent pas selon le sexe.

Les résultats ont été discutés en fonction d'études antérieures portant avec le sujet et à la lumière du cadre théorique de l'étude، où il a été souligné la nécessité de fournir les meilleurs moyens et de prendre soin des excellents élèves، et accorder plus d'attention aux leurs modes de pensée et à la qualité de vie.

Mots-clés: les styles de pensée ،la qualité de vie ،les excellents élèves

فهرس المحتويات

شكر وعرفان.....أ

إهــداء .....ب

ملخص الدراسة.....ت

فهرس المحتويات..... ح

فهرس الجداول.....ر

فهرس الأشكال..... س

مقدمة:.....2

الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول: الإطار العام للدراســة

1- إشكالية الدراسة.....7

2- فرضيات الدراسة.....10

3- أهداف الدراسة.....10

4- أهمية الدراسة.....11

5- مفاهيم الدراسة.....12

6- الدراسات السابقة 13

7- علاقة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية.....24

الفصل الثاني: أساليب التفكير

تمهيد.....31

1- لمحة تاريخية عن تطور مفهوم أساليب التفكير 32

2- مفهوم أساليب التفكير 33

3- أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المفاهيم النفسية 34

4- نظريات أساليب التفكير 37

4-1: نظرية التحكم العقلي الذاتي (أساليب التفكير) لـــ ستيرنبرغ.....37

5 – المبادئ الأساسية لأساليب التفكير 41

6- خصائص الأفراد في ضوء نظرية أساليب التفكير 44

7- العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير 49
8- الوسائل التي تساعد في تنمية أساليب التفكير 51
9- أساليب التفكير والعملية التعليمية..... 52
10- وسائل وطرق قياس أساليب التفكير 54
خلاصة الفصل 56

الفصل الثالث: جودة الحياة

تمهيد 58
1-نشأة مفهوم جودة الحياة..... 59
2- تعريف جودة الحياة 60
3- النظريات المفسرة لجودة الحياة 64
4- أبعاد جودة الحياة:..... 68
5- مؤشرات جودة الحياة..... 72
6- معوقات جودة الحياة 74
7- آليات تحقيق جودة الحياة..... 76
8- قياس جودة الحياة..... 79
9- أدوات قياس جودة الحياة..... 80
10- جودة الحياة في المنظور الإسلامي..... 81
خلاصة الفصل 83

الفصل الرابع: التفوق الدراسي

تمهيد:..... 97
1- تطور مفهوم التفوق 98
2- تعريف التفوق الدراسي 98
3- تعريف المتفوقون دراسيا..... 100
4- محكات تعريف التفوق الدراسي 101
5- النظريات المفسرة للتفوق الدراسي 102
6- خصائص التلاميذ المتفوقين دراسيا 105

7- العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي 108
8- الطرق التربوية لرعاية المتفوقين دراسيا..... 110
9- حاجات المتفوقين دراسيا 113
10- مشكلات المتفوقين دراسيا 114
خلاصة الفصل..... 116

الإطار الميداني للدراسة

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد..... 119
1- الدراسة الاستطلاعية 120
1-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية 120
1-2 حدود الدراسة الاستطلاعية..... 120
1-3 أدوات الدراسة الاستطلاعية..... 124
1- 4 الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة 124
1-5 نتائج الدراسة الاستطلاعية 128
2- الدراسة الأساسية..... 128
2-1 منهج الدراسة الأساسية..... 128
2-2 أدوات الدراسة الأساسية 130
2-3 حدود الدراسة الأساسية 133
2-4 مجتمع وعينة الدراسة الأساسية..... 134
2-5إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية..... 138
2-6 أساليب المعالجة الإحصائية..... 138
خلاصة الفصل..... 140

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:..... 142
1- عرض وتحليل نتائج الدراسة..... 143
1-1 عرض نتائج الفرضية الأولى 143
1-2 عرض نتائج الفرضية الثانية 146

3-1 عرض نتائج الفرضية الثالثة 147
4-1 عرض نتائج الفرضية الرابعة..... 148
5-1 عرض نتائج الفرضية الخامسة 149
2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة..... 150
2-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى..... 150
2-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية 151
2-3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة..... 153
2-4- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة 154
2-5- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة..... 156
خلاصة واقتراحات 158
قائمة المصادر والمراجع 161
المـــلاحق 172

فهرس الجداول

الجدول (01): خصائص الأفراد في ضوء نظرية أساليب التفكير 44

الجدول (02): يبين العلاقة بين أساليب التفكير وطرق التدريس المناسبة لها 53

الجدول(03): يبين العلاقة بين أساليب التفكير وطرق التقييم وأهم المهارات المستخدمة.....54

الجدول (04): أبعاد جودة الحياة وفق منظور "كاربيج" " جاكسون" 70

الجدول (05): طرق قياس جودة الحياة.....80

الجدول (06): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الثانويات 121

الجدول (07): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الشعب الدراسية 122

الجدول (08): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس 123

الجدول (09): المؤشرات الإحصائية حسب صدق المقارنة الطرفية 124

الجدول (10): معامل ثبات مقياس أساليب التفكير بطريقة التجزئة النصفية وألفا كرونباخ لكل بعد 125

الجدول (11): معامل الدرجة الكلية لثبات مقياس أساليب التفكير بطريقة التجزئة النصفية وألفا كرونباخ 126

الجدول رقم (12): قيمة ت بين درجات المجموعتين الدنيا والعليا للمقياس 126

الجدول (13): معامل ثبات مقياس جودة الحياة بطريقة التجزئة النصفية وألفا كرونباخ لكل بعد ...127

الجدول (14): معامل الدرجة الكلية لثبات مقياس جودة الحياة بطريقة التجزئة النصفية وألفا كرونباخ 127

الجدول (15): التغييرات المحدثة على مقياس أساليب التفكير لتلاميذ المدرسة ليتناسب مع المرحلة الثانوية.....131

الجدول(16): تنقيط بدائل مقياس أساليب التفكير لدى تلاميذ المرحلة الثانوية 131

الجدول (17): البنود الموجبة والسالبة الاتجاه في مقياس جودة الحياة.....132

الجدول (18): توزيع عبارات مقياس جودة الحياة على الأبعاد 133

الجدول(19): توزيع الدرجات على بدائل الإجابة في مقياس جودة الحياة.....133

الجدول (20): توزيع العينة على المدارس وعدد المقاييس التي وزعت على جميع التلاميذ المتفوقين والمسترجعة منها والتي لم ترجع والمحذوفة 135

الجدول (21): توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الثانويات و الجنس. 136

الجدول (22) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الثانويات و الشعبة الدراسية. 137

الجدول(23): النتائج الكلية للتلاميذ (المتفوقين) التي حصلوا عليها من خلال تطبيق مقياسي أساليب التفكير وجودة الحياة. 143
الجدول(24): توزيع نتائج التلاميذ المتفوقين حسب مستويات مقياسي أساليب التفكير، وجودة الحياة 144
الجدول(25): نتائج معامل الارتباط بين مقياسي أساليب التفكير وجودة الحياة لدى أفراد العينة. ...145
الجدول (26): نتائج حساب فرضية الدراسة الثانية 147
الجدول (27): نتائج حساب فرضية الدراسة الثالثة.....147
الجدول (28): نتائج حساب فرضية الدراسة الرابعة 148

فهرس الأشكال

الشكل (01): يوضح موقع أساليب التفكير بين القدرات والشخصية.....36
الشكل(02): يوضح خصائص الأفراد من حيث الوظيفة بحسب نظرية ستيرنبرغ.....47
الشكل (03): يوضح خصائص الأفراد من حيث الشكل بحسب نظرية ستيرنبرغ.....47
الشكل (04): يوضح خصائص الأفراد من حيث المستوى بحسب نظرية ستيرنبرغ.....48
الشكل (05): يوضح خصائص الأفراد من حيث النزعة بحسب نظرية ستيرنبرغ.....48
الشكل (06): يوضح خصائص الأفراد من حيث المجال بحسب نظرية ستيرنبرغ.....48
الشكل(07) الاتجاهات الرئيسية في تعريف جودة الحياة.....63
الشكل (08): يوضح أبعاد جودة الحياة.....71
الشكل (09): يوضح مظاهر جودة الحياة.....73
الشكل (10): يوضح معوقات جودة الحياة.....75
الشكل (11): يوضح سبل الارتقاء جودة الحياة.....79
الشكل (12): يوضح مرادفات الجودة في التراث الإسلامي 82
الشكل (13): يوضح تصنيف محكات التفوق.....101
الشكل (14): يوضح توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب توزيعهم على الثانويات.....121
الشكل (15): يوضح توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب توزيعهم على الثانويات والشعب الدراسية.....122
الشكل (16): يوضح توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب توزيعهم على الجنس.....123
الشكل (17): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب توزيعهم على الثانويات والجنس.....137
الشكل (18): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب توزيعهم على الثانوياتوالشعبة الدراسية.138
الشكل(19): يوضح توزيع نتائج التلاميذ المتفوقين حسب مستويات مقياسي أساليب التفكير، جودة الحياة. 145

مقدمـــة

مقدمة:

تمثل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة مهمة في حياة الفرد حيث أنها توافق مرحلة المراهقة، كما أن شباب هذه المرحلة يمثلون طاقة هائلة ومصدراً بشريا هاما لتنمية المجتمع مما يحتم ضرورة تنمية قدراتهم وتحسين أساليب تفكيرهم وتعلمهم.

ونظراً لأهمية المرحلة الثانوية باعتبارها مرحلة انتقال من الثانوية إلى الجامعة ومن ثم بناء حياته المهنية في المستقبل وتعتبر كذلك مرحلة اختيار للتخصص، لهذا فإن الاهتمام بأساليب التفكير في هذه المرحلة يعتبر ضرورة ملحة لما سوف يواجهه في الجامعة، لأن التعامل فيها يعتمد على تطوير أساليب التفكير والاعتماد على كذا من أسلوب وليس أسلوب واحد يتعامل به في كل المواقف حتى نتحصل على خريجي جامعة ذوو كفاءة عالية من خلال العمليات العقلية التي تقيسها أساليب التفكير.

ولهذا فإن الاهتمام بمفهوم أساليب التفكير يعتبر من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، حيث إن معرفة ما يفضله التلاميذ من أساليب تفكير تساعد في تحديد الطرائق والأساليب المناسبة لتعليمهم وإرشادهم وتوجيههم وتحديد الوسائل المناسبة لتقييمهم للرفع من مستوى التحصيل لديهم، وتنمية واستغلال قدراتهم والارتقاء بالعملية التعليمية.

وتؤكد جميع المؤشرات للقرن الحالي ونظرا للتحديات والتطورات التكنولوجية السريعة والمتلاحقة أننا بحاجة ماسة وضرورية لكي يتسم طلابنا بأساليب التفكير اللازمة للتوافق مع متغيرات الحياة، حيث تشير أساليب التفكير إلى الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهمات والمواقف التي تعترض الفرد، فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية، مما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير، وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن (محمد, 2014، 3).

أما بالنسبة للطالب فإن أساليب التفكير هي أساس نجاح جيل اليوم،الذي يحتاج إلى تعلم عادات فكرية صحيحة تساعده على التوافق وشعوره بالرضا والسعادة وإدراكه لوضعه في الحياة في ضوء النظام الذي يعيش فيه بالمجالات الاجتماعية والدراسية يستطيع أن يعيش بسلام وذلك بما له من تأثير

كبير على شعور الفرد بالصحة النفسية للطالب، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات التي تؤكد على أن شعور الفرد بالصحة النفسية من المؤشرات القوية التي تدل على جودة الحياة كدراسة عجاجه 2007.

ولقد أغفل علماء النفس ولفترة طويلة الجوانب الإيجابية في الشخصية، وكان كل الاهتمام بالجوانب السلبية، إلى أن ظهر مؤخرا في مجال علم النفس الإيجابي الاهتمام بدراسة جودة الحياة وما يرتبط بها من أبعاد ومتغيرات وبرامج تدريبية.

حيث إن جودة الحياة مفهوم متعدد الأبعاد ونسبي يختلف من شخص لآخر من الناحيتين النظرية والتطبيقية وفق المعايير التي يعتمدها الأفراد لتقويم الحياة ومطالبها، والتي غالبا ما تتأثر بعوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة كالقدرة على التفكير واتخاذ القرار، والقدرة على التحكم، وإدارة الظروف المحيطة، والصحة الجسمية والنفسية والظروف الاقتصادية، والمعتقدات الدينية، والقيم الثقافية والحضارية، التي يحدد من خلالها الأفراد الأشياء المهمة التي تحقق سعادتهم في الحياة (نعيسة، 2012، 146).

لهذا أصبح مفهوم جودة الحياة من أكثر المفاهيم تداولا في الفترة الأخيرة وذلك من خلال ما تحققه من توافق ورضا وسعادة لدى أفراد المجتمع، خاصة في ضوء ما تتعرض له الأسرة والمجتمع بأسره من مشكلات وتحديات قد تعوق طموحات وآمال أفرادها نتيجة التغيرات الحديثة التي طرأت على جميع الجوانب الأسرية والاجتماعية والأسرية والصحية والاقتصادية.

وكذلك تعتبر أساليب التفكير وجودة الحياة من المواضيع المهمة التي تشمل جميع مناحي الحياة، لاسيما في مجالي التربية والصحة النفسية، وكذلك نتيجة العلاقة الترابطية والتبادلية بينهما، ولهذا تسعى هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير حسب نظرية ستيرنبرغ وجودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على الخطة المنهجية والتي قد تكونت من جانبين: الأول يتعلق بالجانب النظري للدراسة والثاني بالجانب الميداني، ويشمل كل جانب مجموعة من الفصول كالتالي:

يتضمن الجانب النظري أربع فصول:

الفصل الأول: يتضمن تقديم موضوع الدراسة وتم من خلاله تحديد المشكلة وبناءً عليها سيتم طرح إشكالية الدراسة وأهميتها وأهدافها وفرضيات الدراسة والتعاريف الإجرائية وحدود الدراسة والدراسات السابقة.

الفصل الثاني: تطرقنا فيه إلى أساليب التفكير، وذلك بتوضيح لمحة تاريخية عن تطور مفهوم أساليب التفكير ومفهومه وعلاقته ببعض المفاهيم النفسية وسنوضح نظريات أساليب التفكير والمبادئ الأساسية له وسنقدم خصائص الأفراد في ضوء نظرية أساليب التفكير، كذلك العوامل المؤثرة في نموها والوسائل التي تساعد في تنميتها، وسنقدم أيضا أساليب التفكير والعملية التعليمية، ووسائل وطرق قياس أساليب التفكير.

الفصل الثالث: تطرقنا فيه إلى نشأة مفهوم جودة الحياة وتعريفه وسنوضح النظريات المفسرة لجودة الحياة وأبعادها ومؤشراتها ومعوقات وآليات تحقيق جودة الحياة، كذلك أدوات وطرق قياسها وفي الأخير جودة الحياة من المنظور الإسلامي.

الفصل الرابع: تطرقنا فيه إلى تطور مفهوم التفوق وتعريفه وتعريف المتفوقين دراسيا، وإلى محكات تعريف التفوق الدراسي، والنظريات المفسرة له، كما تطرقنا إلى خصائص المتفوقين دراسيا والعوامل المؤثرة في التفوق الدراسي، وقدمنا الطرق التربوية لرعاية المتفوقين دراسيا وإلى حاجاتهم ومشكلاتهم.

أما الجانب الميداني للدراسة فيشمل فصلين: الفصل الخامس والفصل السادس.

الفصل الخامس: تحت عنوان الإجراءات المنهجية للدراسة حيث تم التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية (أهدافها، حدودها وأدواتها ونتائجها)، ثم التطرق إلى الدراسة الأساسية (منهج الدراسة، وأدواتها وحدودها و مجتمع وعينة الدراسة)، والخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة وإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية ونهاية الفصل تم عرض الأساليب الإحصائية المعتمدة فيها.

الفصل السادس: بعنوان عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة ويُعد هذا الفصل من أهم الفصول في الدراسة، وذلك لكونه يخصص لعرض النتائج النهائية للدراسة ثم محاولة مناقشتها وتفسيرها في ظل الفرضيات والإطار النظري والدراسات السابقة.

وفي الأخير، نقدم خلاصة النتائج كما سنعرض بعض التوصيات والمقترحات لمعالجة المشكلة المطروحة، وبعض الدراسات والأبحاث المستقبلية، وسترفق الدراسة بقائمة المراجع المعتمدة والملاحق.

الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول: الإطار العام للدراســـة

الفصل الثاني: أساليب التفكير

الفصل الثالث: جودة الحياة

الفصل الرابع: التفوق الدراسي

الفصل الأول

الإطار العام للدراســـة

1- إشكالية الدراسة
2- فرضيات الدراسة
3- أهداف الدراسة
4- أهمية الدراسة
5- مفاهيم الدراسة
6- الدراسات السابقة
7- علاقة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية

1- إشكالية الدراسة:

تأخذ مسألة التفكير مكانة رئيسية في علم النفس وفي علوم أخرى وفي الحياة بوجه عام، لأن مهمة التفكير تكمن في إيجاد حلول مناسبة للمشكلات النظرية والعملية الملحة التي يواجهها الإنسان في الطبيعة والمجتمع والتي تتجدد باستمرار، مما يدفعه للبحث دوما عن طرائق وأساليب جديدة تمكنه من تجاوز الصعوبات وتتيح له فرصة للتقدم والارتقاء(درويش، 2016، 804).

ويرى ماتشادور(1989) أن التفكير مهارة، أي أنه طريقة وأسلوب عمل قابل للتعلم، فتعلم التفكير هو تعلم الذكاء، ويرى أن ثروة العقول هي الثروة الحقيقية للأمة وهي مصدر مهم للتنمية البشرية فالأمة التي ترعى أبنائها المتفوقين ذوي القدرات العقلية العالية هي الأمة التي تفكر، وكلما زاد عدد المبدعين فيها كانت أسرع في مواكبة التطور العالمي والتقدم في مختلف المجالات(عبود، 2016، 358).

وتؤكد جميع المؤشرات للقرن الحالي ونظرا للتحديات والتطورات التكنولوجية السريعة والمتلاحقة أننا بحاجة ماسة وضرورية لكي يتسم طلابنا بأساليب التفكير اللازمة للتوافق مع متغيرات الحياة، حيث تشير أساليب التفكير إلى الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهمات والمواقف التي تعترض الفرد، فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية، مما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير، وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن (محمد، 2014، 3).

وتشير أساليب التفكير Thinking Styles إلى الطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن(محمود، 2014، 462).

حيث تقوم فكرة النظرية العقلية على أن أشكال الحكم التي يراها الناس ليست متطابقة إنما هي انعكاسات خارجية لما يدور في أذهان الآخرين فهي تمثل الطرق البديلة لتنظيم الأفكار وبالتالي فإن أشكال الحكم التي يراها الناس إنما هي مرايا لأذهانهم، لذا فهم يستطيعون التحكم في عقولهم ولديهم

الحاجة الملحة لذلك فهم جزء من المجتمع الذي هو بحاجة لأن يحكم نفسه بنفسه كي يتمكن من تحقيق أهدافه وتجاوز العقبات التي تحول دون ذلك (قاوي و بوجملين، 2021، 114).

ولهذا اهتم بعض العلماء العرب والأجانب من التربويين والنفسيين بموضوع أساليب التفكير أو نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج نظراً لحداثة هذه النظرية في مجال علم النفس المعرفي وأهميتها التطبيقية في المجال التربوي (وقاد، 1429، 6). ومن بين هؤلاء العلماء يقول غليسر Glieser إن لكل طالب حاجة أساسية للشعور بالقوة، وللشعور بأهميته في المدرسة، كما يحتاج لأن يشعر بأن أحداً ما يستمع له ويقدر ما يقوله أو يرغب في تنفيذ ما يقوله. وعندما تهمل هذه الحاجة الأساسية فإن ذلك ينعكس سلبا على الطالب(الفاعوري، 2010، 3). ويؤكد جوده، وعبد الجليل (2003) هذه الأهمية لأساليب التفكير فيعتبر أن أسلوب الفرد في التفكير كثيراً ما يتحدد بأسلوبه في الحياة بصفة عامة (وقاد، 1429، 2).

ومن أهم الخصائص التي لا يدركها الأساتذة والفريق التربوي عامة عند المتعلمين هو أساليب التفكير لديهم لأن معرفتها تساعدهم على تخطي الكثير من العقبات التي تواجههم في الحياة الدراسية بصفة خاصة أو الحياة الاجتماعية بصفة عامة. وتزداد أهمية معرفة أساليب التفكير لدى تلاميذ المرحلة الثانوية لأنها تعتبر من أهم وأصعب المراحل الدراسية لكونها مرحلة مراهقة والتي تعد مرحلة انتقالية بين الطفولة والرشد، حيث أن هذه المرحلة تغطي فترة حرجة من حياة الشباب وما يصاحبها من تغيرات جسمية ونفسية واجتماعية... لذا تحتاج مرحلة التعليم الثانوي إلى الكثير من الاهتمام والدراسة لأهميتها.

ومع هذه التغيرات وهذه المشكلات التي تواجه التلاميذ في مرحلة الثانوية سوف يتأثر بالطبع مستوى جودة الحياة لديه لأن جودة الحياة تشمل كل ما يتعلق بالفرد في حياته النفسية والصحية والاجتماعية والبيئية...، ولأن الحياة بالنسبة له هي ما يدركه منها، فشعوره بالرضا عن حياته ينعكس على تحصيله ويتجلى ذلك في تفوقه وتميزه في الدراسة، ومن هنا تتضح العلاقة التبادلية بين أساليب التفكير وجودة الحياة حيث يؤثر كل منها على الآخر.

وفي هذا الإطار أصبحت القضايا المرتبطة بالصحة النفسية تعالج في الوقت الراهن تحت مصطلح أعم وأوسع دلالة هو مصطلح جودة الحياة، الذي أصبح في السنوات الأخيرة بؤرة تركيز الكثير من البحوث والدراسات، وأضحى من بين الاهتمامات التي أعادت التوازن لعلم النفس و وحولت تركيزه الشديد من على الجوانب السلبية للخبرة الإنسانية، محاولة الإسهام في دراسة الأبعاد والجوانب

الايجابية للحياة والتركيز أكثر على مكامن القوة البشرية الإيجابية بغية تمكين البشر من السعادة بمعناها الإيجابي واستخدامها في تحسين باقي جوانب الشخصية التي تعاني من قصور أو اضطراب (أبو حلاوة، 2010).

وكما ترى المالكي فإن هذا الاهتمام بجودة الحياة لن يتوقف بل سيزداد بصورة ملحوظة، فقد انتقل هذا المفهوم من العمومية إلى الدراسة العلمية الدقيقة، وانتقل من كونه مرتبطا بالرفاهية والتكامل للظروف المعيشية في حياة الإنسان، إلى كونه مفهوما يعبر عن التكامل الحادث في حياة الإنسان المادي منها والمعنوي والذي يؤدي به إلى السعادة والرضا في الحياة (مشري، 2014، 224).

ويرتبط مفهوم جودة الحياة بأسلوب حياة الفرد, وقدرته في التحكم بمحيطه وما يقوم به من نشاطات, باعتبارها من العوامل الأساسية المساعدة على حسن استثمار ما لدى الفرد من طاقات وإمكانات, ومن بينها القدرة على التفكير بشكل متميز يساعد الفرد على بلوغ غاياته وتحقيق طموحاته وأهدافه, وهو ما تباينت حوله نتائج بعض الدراسات(برابح, 2019, 10).

ونلاحظ من خلال ما تم عرضه من بحوث ودراسات سابقة مرتبطة بأساليب التفكير وجودة الحياة أنه لا توجد دراسات عربية في – حدود علم الطالبة– اهتمت بدراسة أساليب التفكير وعلاقته بجودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية، حيث أنه بالرغم من أهمية هذا الموضوع خاصة عند التلاميذ المتفوقين باعتبارهم في مرحلة مراهقة وتطورات سريعة إلا أننا نلاحظ عدم الاهتمام بدراسته لديهم، وقد يعود هذا إلى قلة الوعي بأهميته خاصة في البيئة الجزائرية، وهذا ما دفع الطالبة في الدراسة الحالية باستخدام النماذج النظرية الأكثر شيوعا واستخداما في أساليب التفكير وهي نظرية أساليب التفكير لستيرنبرغ قصد الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير وجودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية في ظل متغيري (الشعبة الدراسية، الجنس)، وذلك من خلال تحليل وتفسير المعطيات والبيانات التي يتم رصدها ميدانيا، ومن هذا المنطلق فإن مشكلة الدراسة تكمن في الإجابة على تساؤلات الدراسة:

1- هل ترتبط درجات قياس أساليب التفكير بدرجات قياس جودة الحياة لدىالتلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية ؟

2- هل تختلف درجات قياس أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الشعبة الدراسية؟

3- هل تختلف درجات قياس أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الجنس؟

4-هل تختلف درجات قياس جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الشعبة الدراسية؟

5- هل تختلف درجات جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الجنس؟

2- فرضيات الدراسة:

بناءا على إشكالية الدراسة والإطار النظري المتبع يمكن صياغة الفرضيات التالية التي نعتبرها تفسيرات مؤقتة ونتوخى من خلال هذه الدراسة اختبارها للوصول إلى أجوبة واضحة لتساؤلاتنا:

1- ترتبط درجات قياس أساليب التفكير بدرجات قياس جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية.

2- لا تختلف درجات قياس أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الشعبة الدراسية.

3- لا تختلف درجات قياس أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الجنس.

4- لا تختلف درجات قياس جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الشعبة الدراسية.

5- لا تختلف درجات قياس جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الجنس.

3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- معرفة مستوى العلاقة بين أساليب التفكير وجودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية

2- التعرف على دلالة الفروق في أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الشعبة الدراسية.

3- التعرف على دلالة الفروق في أساليب التفكير لدىالتلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الجنس.

4- التعرف على دلالة الفروق في مستوى جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الشعبة الدراسية.

5- التعرف على دلالة الفروق في مستوى جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الجنس.

4- أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع والمتغيرات التي يتناولها(أساليب التفكير، جودة الحياة، التفوق الدراسي، المرحلة الثانوية) والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، حيث يمكن توضيح الأهمية من جانبين هما:

أولا- الأهمية النظرية:

- تأتي أهمية البحث الحالي من عدم وجود دراسات عربية - في حدود علم الطالبة- تناولت العلاقة بين أساليب التفكير وجودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية، وبهذه الدراسة نأمل أن نسد هذه الفجوة بتوفير معلومات حول الموضوع.

- الاهتمام والعناية بفئة التلاميذ المتفوقين باعتبارهم جزء من الفئات الخاصة ويحتاجون إلى رعاية واهتمام خاص من قبل الأسرة والوسط المدرسي والمجتمع.

- معرفة أساليب التفكير تساعد على اكتساب المادة العلمية بطريقة صحيحة ليظهر في تحصيله الدراسي.

- تمثل مرحلة الثانوية من التعليم مرحلة مهمة في حياة الفرد كما أن شباب هذه المرحلة يمثلون طاقة هائلة ومصدراً بشريا هاما لتنمية المجتمع مما يحتم ضرورة تنمية قدراتهم وتحسين أساليب تفكيرهم، جودة حياتهم.

- يشكل البحث الحالي إضافة علمية متواضعة في مجال علم النفس الإيجابي، كما أنه يُعد محاولة متواضعة لإثارة مجال خصب للبحوث في هذا المجال والذي صار موضوع الساعة من بداية القرن الحالي باعتباره أنه يمس كل جوانب حياة الإنسان.

ثانيا- الأهمية التطبيقية:

إن الاهتمام بالتلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية من التعليم مرحلة مهمة في حياة الفرد كما أن شباب هذه المرحلة يمثلون طاقة هائلة ومصدراً بشريا هاما لتنمية المجتمع، لذلك جاءت دراستنا لتسليط الضوء على موضوعين جد مهمين وهما أساليب التفكير وجودة الحياة.

- تبيان العلاقة بين أساليب التفكير وجودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين.

- يتوقع من الدراسة الحالية أن تسهم في إثراء المكتبة الجزائرية وحتى العربية بصفة عامة.

– أهمية المرحلة التي طبقت عليها الدراسة وهي مرحلة التعليم الثانوي والتي توافق مرحلة مهمة وحرجة من حياة التلاميذ.

– محاولة الاستفادة من نتائج البحث الحالي في بناء وتطوير برامج إرشادية وتدريبية تقوم على إرشاد و تدريب الطلاب على التمتع بأساليب تفكير تتلاءم مع المهمات والمواقف التي تعترض الفرد في حياته وبالتالي تجنب الوقوع في المشكلات والأزمات وبهذا يرتفع مستوى جودة الحياة لديهم.

– الكشف والتعرف على أساليب تفكير التلاميذ المتفوقين يفيد في إرشادهم وتوجيههم إلى التخصص الأكاديمي والمهني المناسب لأساليب تفكيرهم.

– تقديم بعض التوصيات والمقترحات في ضوء ما تسفر عنه الدراسة الحالية من نتائج.

5– مفاهيم الدراسة:

إن وضع الباحث لمفاهيم الدراسة في حدود معينة – التعاريف الإجرائية – الباحثين بالدراسة يفهمون المفهوم بالطريقة التي يقصدها الباحث في الدراسة الحالي، وتجنبا لأي غموض أو التباس قد يعيق فهم دراستنا والنتائج المتوصل إليها، فإنه من الضروري تقديم تعريفات إجرائية للمتغيرات الأساسية للدراسة كما يلي:

– أساليب التفكير:

يعرفها ستيرنبرج 2002 بأنها الطرق المفضلة لدى كل فرد في التفكير، وتوضح كيفية استخدام أو استغلال الفرد للقدرات التي يمتلكها(مثل المعرفة) وهي ليست بقدرة ولكنها تقع بين الشخصية والقدرة(الفاعوري، 2009، 10).

– ونعرف أساليب تفكير التلاميذ إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في كل أسلوب على حدى في قائمة أساليب التفكير لدى التلاميذ والذي يقيس سبعة أبعاد وهي(التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الملكي، الهرمي، العالمي، المحلي).

– جودة الحياة:

نتبنى تعريف (منظمة الصحة العالمية، 1997) والتي تعرف جودة الحياة إجرائيا بأنها: إدراك الفرد لوضعه في الحياة في منظومة القيم والثقافة التي يعيش فيها، وفي علاقته بأهدافه وتوقعاته ومعايير اهتماماته، ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب(التلميذ المتفوق في المرحلة الثانوية) في المقياس المتبع لهذه الدراسة.

- التلاميذ المتفوقين دراسياً:

ونعرف التلاميذ المتفوقين دراسياً إجرائيا: تم اختيارهم في هذه الدراسة على أساس محك التحصيل الدراسي أي أنهم كل التلاميذ الذي يزاولون دراستهم في السنة الثانية والثالثة في الفصل الأول من السنة الدراسية 2020- 2021 في كل الشعب الدراسية والذين تحصلوا على معدل 15 فما فوق وفق سجلات التحصيل الدراسي بالثانويات.

6- الدراسات السابقة:

تُعد الدراسات السابقة من أهم الركائز العلمية التي يعتمد عليها الباحث بعد تحديد واختيار مشكلة البحث، فيبدأ الباحث بالبحث والتمحيص في الدراسات السابقة والتي تشكل بالنسبة له تراثاً ومصدراً هاماً لا بد من الاطلاع عليه قبل البدء بالبحث، حيث إن الدراسات السابقة هي في الواقع جزء مكمل للبحث تبرز القضايا المتضمنة فيها وتكشف أهمية مشروع البحث من خلال التعرف على نتائج تلك الدراسات.

وبعد الإطلاع على العديد من الدراسات التي تمكنا من الحصول عليها تم تقسيم الدراسات السابقة إلى قسمين: دراسات حول أساليب التفكير ودراسات حول جودة الحياة، وما يلاحظ أثناء البحث عن الدراسات السابقة أن أكثرها عددا كان حول جودة الحياة وكانت محلية وعربية وأجنبية، وأقلها عددا كان حول التنظيم الذاتي وكانت دراسات عربية وأجنبية ولم أتمكن من وجود دراسات محلية.

أولا: الدراسات السابقة التي تناولت أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى:

- دراسات عربية:

1- دراسة البيلي (2006) Albaili:

هدفت إلى التعرف على الفروق في أساليب التفكير بين منخفضي ومتوسطي ومرتفعي التحصيل وبتطبيق قائمة أساليب التفكير المبنية على نظرية التحكم العقلي الذاتي من إعداد ستيرنبرغ وواجنر(1992) النسخة المختصرة على عينة من (228) طالبا في المرحلة الجامعية في جامعة الإمارات العربية المتحدة وباستخدام تحليل التباين واختبار شيفيه، أظهرت النتائج أن أساليب تعلم وتفكير خاصة يمكن أن تكون منبئات عن الأداء والإنجاز للطلاب، وقد حصل الطلاب ذوو الإنجاز المنخفض على معدلات منخفضة انخفاضا دالا عن متوسطي ومرتفعي الإنجاز في الأسلوب التنفيذي، والهرمي، والملكي، والمحلي، والمحافظ، والداخلي، بينما كانت نتائجهم أعلى من متوسطي ومرتفعي

الإنجاز في أساليب التفكير التشريعي، الأقلي، والمتحرر، ولم يكن هناك فروق دالة بين المجموعة المتوسطة والمرتفعة الإنجاز في أي من الأساليب.

2- دراسة عبد اللطيف عبد الكريم مومني(2011): بعنوان " أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء متغيري الجنس والفرع الأكاديمي"

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية، وإلى معرفة أثر عاملي الجنس والفرع الأكاديمي في أساليب التفكير، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة الدراسة التي تكونت من (342) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية الملتحقين بالدراسة في المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الرمثا في العام الدراسي 2010/ 2011م.

استخدم الباحث مقياس لتحديد (Sternberg & Wagner 1992) لتحديد أساليب التفكير المفضلة لدى عينة الدراسة. وللإجابة عن السؤال الأول في الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس أساليب التفكير، وللإجابة عن السؤالين الثاني والثالث في الدراسة تم استخدام اختبار (T-Test) توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- يفضل طلبة المرحلة الثانوية أساليب التفكير الآتية: العالمي والتشريعي والتنفيذي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية($\alpha = 0.01$) في استجابات الطلبة على مقياس أساليب التفكير كلاً، وعلى جميع مجالاته الفرعية تعزى لجنس الطالب ولصالح الإناث، باستثناء المجال التحرري، إذ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة على هذا المجال تعزى لجنس الطالب.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.01$) في استجابات الطلبة على مقياس أساليب التفكير كلاً وعلى المجالات: التنفيذي، الملكي، الأقلية، الفوضوي، المحلي، الداخلي، الخارجي، والتحرري، تعزى للفرع الأكاديمي ولصالح طلبة الفرع الأدبي.

3- دراسة سلوى محمد درويش (2016): بعنوان" أساليب التفكير لدى الطلاب المتفوقين في الثانوية العامة وعلاقتها بمهارة حل المشكلات في ضوء متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي"

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف أساليب التفكير لدى الطلاب المتفوقين في الثانوية العامة وعلاقتها بمهارة حل المشكلات في ضوء متغير التخصص الأكاديمي.

ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق البحث على (300) طالباً وطالبة الملتحقين بالفرقة الأولى بجامعة القاهرة، وقد كانت أداة الدراسة: مقياس أساليب التفكير واستخدمت المنهج الوصفي، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المتفوقين في الثانوية العامة في أساليب التفكير.
- وجود فروق دالة إحصائيا تعود إلى التخصص الأكاديمي علمي/ أدبي في أسلوب التفكير التركيبي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعود لمتغير الجنس في مهارة حل المشكلات.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعود لمتغير التخصص الأكاديمي.
- وجود علاقة ارتباطية بين بعض أساليب التفكير ومهارة حل المشكلات.

4- دراسة نادية بوشلالق ومسعودة هتهات(2017): " أساليب التفكير وفق نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ السائدة لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بثانويات مدينة ورقلة"

سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أساليب التفكير وفق نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ السائدة لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بثانويات مدينة ورقلة. وقد تكونت عينة الدراسة من 281 تلميذا متفوقا يزاولون دراستهم بثانويات مدينة ورقلة، وقد تم تطبيق قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر(Sternberg & Wagner 1991)، المترجمة إلى اللغة العربية من طرف السيد محمد أبو هاشم(2007).

وللإجابة على تساؤلات الدراسة استخدمت الأساليب الإحصائية التالية: النسب المئوية، واختبار "ت" لدراسة الفروق بين المتغيرات الوسيطية. وقد أظهرت نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة أن أسلوب التفكير التشريعي كان الأسلوب الأكثر انتشارا لدى التلاميذ المتفوقين، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ الذكور والإناث في أساليب التفكير ماعدا أسلوب التفكير(الملكي والخارجي)، وكذا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين العلمي والأدبي في أساليب التفكير، ماعدا أسلوبي التفكير (الحكمي والداخلي)، وقد تم تفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري للموضوع.

5- دراسة غريب العربي وكروش كريمة(2017): " أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ وعلاقتها بأنماط التعلم وفق نظرية بيجز"

جاءت الدراسة الحالية للكشف عن أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ وعلاقتها بأنماط التعلم وفق نظرية بيجز لدى تلاميذ مرحلة الثانوية على أساس متغيرات (الجنس والتخصص الدراسي)، وعليه حاول البحث الإجابة على الإشكالية التالية: هل هناك علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وفق

نظرية ستيرنبرغ وأنماط التعلم وفق نظرية بيجز لدى تلاميذ مرحلة الثانوية وفق متغير الجنس والتخصص الدراسي؟

وللإجابة على إشكالية البحث اعتمدنا المنهج الوصفي، وإذ اختيرت العينة بطريقة عشوائية من تلاميذ ثانوية الياجوري عبد القادر بوهران حيث بلغت(400) تلميذ وتلميذة، من كلا الجنسين(ذكور وإناث) ومن كلا التخصصين(العلمي و الأدبي)، ولقياس متغيرات الدراسة وظف مقياس ستيرنبرغ لأساليب التفكير ومقياس بيجز لأساليب التعلم، وبعد المعالجة النظرية والميدانية خلصت الدراسة إلى النتائج التالية: عدم وجود علاقة ارتباطية إلى النتائج التالية: عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ وأساليب التعلم وفق نظرية بيجز، وعدم وجودها عند الجنسين وحتى لدى العلميين والأدبيين.

6- دراسة فرحات بن ناصر(2017): " علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي"

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي دائرة مقرة ولاية المسيلة للموسم الدراسي2015/ 2016، التي بلغ عدد أفرادها (270) تلميذا وتلميذة مسحوبة بالطريقة العشوائية من ثانويات دائرة مقرة، واستخدم الباحث أداتين لجمع البيانات إحداهما قائمة أساليب التفكير تعريب وتقنين أبو هاشم وكمال(2007) والأخرى مقياس القدرة على حل المشكلات تعريب وتقنين حمدي نزيه(1998)، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير وفي القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

7- دراسة قاوي ربيعة وبوجملين حياة(2021) " أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا وفق نموذج ستيرنبرغ Sternberg.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج ستيرنبرغ، وذلك لمعرفة نوع الأساليب التي ينتهجها وتحديد الفروق بين الإناث والذكور، أجريت على عينة الدراسة 300 تلميذ (150 تلميذ متفوق) و(150 تلميذ غير متفوق) وتم تطبيق قائمة أساليب التفكير (Sternberg & Wagner 1991) المترجمة إلى اللغة العربية من طرف السيد أبو هاشم سنة (2007). أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أساليب التفكير، خاصة أسلوب التفكير(التشريعي، الفوضوي، العالمي، الخارجي)، كما توجد فروق بين التلاميذ الذكور والإناث المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي في ما يخص أساليب التفكير.

- دراسات أجنبية:

1- دراسة بارك وآخرون (2005) Park et al:

هدفت إلى التعرف على أساليب تفكير الطلاب الموهوبين في كوريا، وبحث ما إذا كانت أساليب التفكير المبنية على نظرية التحكم العقلي الذاتي يمكن أن تتنبأ بالموهبة العلمية بناء على مفهوم الكوريين للموهبة، وقد تم تطبيق قائمة أساليب التفكير إعداد ستيرنبرغ وواجنر Sternberg & (Wagner 1992)، وقائمة الموهبة العلمية، إعداد شيم وكيم (Shim & Kim 2003) على عينة تكونت من (179) طالبا من مدرستين ثانويتين علميتين، و(176) من المدارس الثانوية العامة، وباستعمال اختبار (ت) ومعاملات الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي، وبينت النتائج وجود فروق دالة بين التلاميذ المتفوقين علميا والعاديين في التفوق العلمي في كوريا، اتضح أن الطلاب الكوريين الموهوبين حصلوا على معدلات أعلى من غير الموهوبين في جميع العوامل، بما فيها الإنجاز العلمي، والقيادة والإبداع والدافعية بالإضافة إلى ذلك وجود فروق في أساليب التفكير حيث فضل الطلاب الموهوبين الكوريين أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، الفوضوي، العالمي، الخارجي، التقدمي) بينما فضل الطلاب الكوريين غير الموهوبين أساليب التفكير (التنفيذي، الأقلي، المحافظ)، وهكذا أشارت النتائج إلى أنه بالإمكان التنبؤ بالموهبة العلمية للطلاب من خلال التعرف على أساليب تفكيرهم.

2- دراسة بلكس وسيكرت (2005) Balkis & Sikert:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية، وكان عدد المشاركين في هذه الدراسة(367) طالبا من الصف الثالث في المرحلة الجامعية وقد طبقت عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر(1992) ومقاييس بحث التوجيه الذاتي، وأظهرت النتيجة توافقا تاما بين أساليب التفكير وتنوع أنماط الشخصية، وهناك اتجاه آخر ظهر في هذه الدراسة وهو: أن أساليب التفكير تختلف باختلاف الجنس(ذكر- أنثى) وكذلك المجال العلمي الرئيس الذي يتخصص فيه الشخص المعين.

3- دراسة زهانج (2006) Zhang:

هدفت الدراسة إلى بحث فائدة القياس العقلي المتمثل في الأساليب المعرفية وأساليب التفكير وأساليب التعلم، بالإضافة إلى قياس الشخصية، والهدف الثاني للدراسة هو: التحقق من صحة ما ذكره ستيرنبرغ من أن نظرية التحكم العقلي الذاتي صالحة للتطبيق على غير الأكاديميين، ولقد كان هناك العديد من الدراسات التي أجريت عن نظرية التحكم العقلي الذاتي في المجال الأكاديمي، بينما كانت هذه الدراسة هي الأولى التي أجريت في المجال غير الأكاديمي، حيث طبقت قائمة أساليب التفكير (Sternberg & Wagner 1992) وقائمة الخمسة عوامل الشخصية (1992) على والدي(199) طالبا صينيا في المرحلة الثانوية (111 أب و 88 أم) وقد تراوحت أعمارهم بين (40- 59) عاما، وكان مستوى ثقافتهم 84% من حملة الثانوية وأقل، و 16% من حملة الشهادة الجامعية، ويعملون في 71 مهنة ما بين ربة منزل إلى موظفين حكوميين، وقد أثبتت النتائج صلاحية نظرية التحكم العقلي الذاتي للتطبيق على غير الأكاديميين وذلك لتشابه النتائج المتحصل عليها مع الدراسات السابقة على الأكاديميين، كما تحقق صدق قائمة ستيرنبرغ وواجنر، كما أنه يمكن التنبؤ بأساليب التفكير من خلال بعض الخصائص الشخصية.

4- دراسة بوب تشوي سونغ يونغ(2012) Bob Chui Seng Yong:

هدفت الدراسة إلى التعرف حول أساليب التفكير لدى طلبة مدرسة العلوم والمدرسة العامة على عينة قدرت ب(142) طالبا وطالبة، والتي استخدم فيها مقياس أساليب التفكير لـــ ستيرنبرغ وواجنر(1997) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب التفكير والتحصيل العلمي لدى الطلبة المتفوقين تحصيلا والعاديين تحصيلا، وجود فروق في أساليب التفكير بين الطلبة الذكور المتفوقين تحصيلا والعاديين تحصيلا في الأسلوب (التشريعي والحكمي والملكي والفوضوي والعالمي والخارجي والمتحرر) لصالح الذكور المتفوقين تحصيلا بينما لا توجد فروق في أساليب التفكير(الأقلي، الهرمي، والمحلي، والداخلي، والمحافظ)، أيضا وجود فروق بين الطلبة الإناث المتفوقات تحصيلا والطلبة الإناث العاديات تحصيلا في أساليب التفكير لصالح المتفوقات تحصيلا بينما لا توجد فروق في أسلوب التفكير الداخلي).

ثانياً: الدراسات السابقة التي تناولت جودة الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى:

- دراسات عربية:

1- دراسة المضحي (2017)" جودة الحياة وعلاقتها بالأمل ومفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين بمدينة الرياض "

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة وكل من الأمل ومفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين، وكذلك التعرف على الفروق بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في مستوى جودة الحياة (الدرجة الكلية والأبعاد)، والكشف عن إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال الأمل ومفهوم الذات، وتكونت عينة الدراسة الكلية من (174) طالبا ممن تتراوح أعمارهن من (15- 18) سنة من الأحداث الجانحين وغير الجانحين حيث بلغ عدد الأحداث الجانحين (74) والأحداث غير الجانحين (100)، واتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبيه الارتباطي والمقارن. واستخدم الباحث مقياس جودة الحياة من إعداد منظمة الصحة العالمية (1996)، ومقياس الأمل من إعداد أبو طالب (2012)، ومقياس مفهوم الذات من إعداد الغامدي (2009). واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: - معامل الارتباط بيرسون.

- اختبار "ت" - تحليل الانحدار المتعدد - ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية

وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين جودة الحياة والأمل لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين، وعدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين بعد العلاقات الاجتماعية (من أبعاد جودة الحياة) وبعد الذات الجسمية (من أبعاد مفهوم الذات)، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين جودة الحياة (الدرجة الكلية وجميع الأبعاد عدا بعد العلاقات الاجتماعية)، ومفهوم الذات (الدرجة الكلية وجميع الأبعاد عدا بعد الذات الجسمية) لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في مستوى جودة الحياة (الدرة الكلية وجميع الأبعاد)، لصالح الأحداث غير الجانحين، وإمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال الأمل ومفهوم الذات لدى الجانحين وغير الجانحين.

2- دراسة الزهرة الأسود (2017): بعنوان" جودة الحياة كمنبئ للدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة جامعة الوادي"

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى جودة الحياة والدافعية للتعلم لدى طلبة جامعة الوادي، ومعرفة العلاقة بينهما، وهل يمكن التنبؤ بالدافعية للتعلم من خلال جودة الحياة؟. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (80) طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة طبقية، وتم تبني مقياسان هما؛ مقياس جودة الحياة ومقياس الدافعية للتعلم، وقد توصلت الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع في كل من جودة الحياة والدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين جودة الحياة والدافعية للتعلم، وأنه يمكن التنبؤ بالدافعية للتعلم من خلال جودة الحياة، وقد أوصت الدراسة باعتماد مرشدين بالجامعة يعملون على تطوير جودة الحياة النفسية، وتعزيز الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة.

3- دراسة محمد لحرش وإسماعيل بن خليفة (2017): بعنوان" مستوى جودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ضوء متغيري الجنس والشعبة الدراسية"

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى جودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بالإضافة إلى معرفة الفروق التي تعزى لمتغير الجنس وكذا الشعبة الدراسية، جرت هذه الدراسة بمدينة الوادي في ثلاث ثانويات خلال الموسم الدراسي 2015/ 2016 على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وتم إتباع المنهج الوصفي القائم على الاستكشاف والمقارنة وبتطبيق مقياس جودة الحياة وباستخدام التكرارات والنسب المئوية واختبار (ت) للفروق كأساليب إحصائية حيث أسفرت الدراسة عن النتائج التالية: نسبة 37.70% من مجموع أفراد العينة مستوى جودة حياتهم مرتفع مقابل نسبة 62.30% من أفراد عينة الدراسة مستوى جودة حياتهم متوسط.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في جودة الحياة تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعا لمتغير الشعبة الدراسية.

4- دراسة زقاوة أحمد (2018): بعنوان"جودة الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى تلاميذ التعليم الثانوي"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن إدراك تلاميذ التعليم الثانوي لجودة الحياة على ضوء الجنس والتخصص الدراسي والبيئة الجغرافية، طبق مقياس جودة الحياة على عينة من (120) تلميذ وتلميذة وتوصلت النتائج إلى أن التلاميذ يتمتعون بمستوى جودة حياة مرتفع، كما وجدت فروق دالة تعزى إلى

الجنس في بعد جودة الدراسة والتعليم لصالح الإناث، وفي بعد العواطف لصالح الذكور، أما في متغير التخصص الدراسي فلم تكن هناك فروق دالة في جميع الأبعاد معدا بعد جودة العواطف لصالح العلميين، بينما وجدت فروق تعزى إلى البيئة الجغرافية في كل من الدرجة الكلية وجودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة الدراسة والتعليم، جودة شغل الوقت وإدارته لصالح بيئة شبه حضري.

5- دراسة بعلي مصطفى وجغلولي يوسف (2018): بعنوان" مستوى جودة الحياة لدى طالبات جامعة المسيلة"

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طالبات جامعة المسيلة، حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي، والاستعانة بمقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من إعداد الباحثتان هويدة محمود، وفوزية الجمالي، وبعد التأكد من خصائصه السيكومترية تم تطبيقه على عينة قوامها 55 طالبة من مستوى السنة الأولى ماستر بقسم علم النفس بجامعة المسيلة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: مستوى جودة الحياة لدى طالبات قسم علم النفس جامعة المسيلة مرتفع، لا توجد فروق تعزى لمتغير الشعبة الدراسية ومتغير السن ومتغير نمط الإقامة.

6- دراسة فاطمة مدحت إبراهيم (2018): بعنوان" الذكاء الثقافي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة"

هدف البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الثقافي وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة، وبغرض التحقق من ذلك قامت الباحثة ببناء أداة لقياس الذكاء الثقافي وفقاً لوجهة نظرية ستيرنبرغ (Sternberg 2006) وقد تألف المقياس بصيغته النهائية من (30) فقرة وكذلك تبنت الباحثة مقياس جودة الحياة المعد من قبل (منسي، 2006) المبني أساساً على وفق وجهة نظر رايف(Ryff 1999) والمتكون من (64) فقرة وتم التأكد من صدق وثبات الأداتين، إذ تم تطبيقهما على عينة بلغت (400) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية من طلبة الجامعة المستنصرية، إذ أظهرت النتائج أن متوسط أفراد العينة للمتغيرين أعلى من المتوسط الفرضي وهذا يعني أن لديهما مستوى عال من الذكاء الثقافي وجودة الحياة، كما ظهر أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين مستوى عال من الذكاء الثقافي وجودة الحياة.

7- دراسة حياة بن عيشة وسميرة ركزة (2020): بعنوان" التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز"

كشفت هذه الدراسة على طبيعة العلاقة بين التفكير الإيجابي وجودة الحياة لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز، وقد كانت الدراسة الميدانية على عينة قوامها (60) فرد، اختبروا بطريقة عشوائية من بعض ثانويات دائرة قمار (ولاية الوادي)، وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وتطبيق مقياس التفكير الإيجابي لإبراهيم عبد الستار ومقياس جودة الحياة لكاظم ومنسي ومقياس الدافعية للإنجاز لهيرمانز. وكانت نتائج الدراسة بوجود ارتباط دال إحصائيا بين التفكير الايجابي وجودة الحياة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، ووجود فروق في مستوى التفكير الإيجابي بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للانجاز، ووجود فروق في مستوى جودة الحياة بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز.

- الدراسات الأجنبية:

1- دراسة ديو وهيوبنر(1994)Dew & Huebner " جودة الحياة لدى المراهقين "

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

2- دراسة ساوتزكي (2007) Sawatzky " قياس جودة الحياة وعلاقتها بالصحة العقلية لدى المراهقين في كولومبيا وكندا "

هدفت هذه الدراسة إلى قياس درجة الرضا عن جودة الحياة لدى المراهقين من أفراد العينة بشكل عام، وعلاقتها بخمسة ميادين مهمة في الحياة (الأسرة، الأصدقاء، البيئة المعيشية، المدرسة، تقدير الذات). وإلى التعرف إلى إمكانية تفسير جودة الحياة العامة. والتنبؤ بها من خلال حالة الصحة العقلية والبدنية للمراهقين، وذلك باستخدام مقياس جودة الحياة(MSLSS)، والمسح الصحي الإقليمي، وسلم (Cantrils)، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (8225) مراهقا في (49) مدرسة في كولومبيا البريطانية وكندا، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وصل التباين في الإحساس بجودة الحياة بين أفراد العينة بصورة عامة إلى (76%). ويوجد ارتباط إيجابي ذو دلالة بين الصحة النفسية والبدنية

المنخفضة، وبين الرضا المنخفض عن جودة الحياة من جهة أخرى في كل ميدان من الميادين الخمسة كما توصلت إلى أن الرضا عن جودة الحياة كان على الأغلب يفسر من خلال الصحة النفسية للمراهقين بنسبة(30%) كما يفسر من خلال الرضا الذاتي بنسبة(42%)، ويفسر من خلال متغير الأسرة بنسبة(20%)، وأن الرضا عن الحياة والرضا عن الأسرة هما المتغيران الغالبان في الارتباط بين الصحة النفسية بنسبة(45%)، والصحة البدنية بنسبة (68%)، كما أن ميادين الحياة الخمسة، وكل من الصحة النفسية والبدنية تسهم بنسبة كبيرة في جودة حياة المراهقين.

3- دراسة هينينق وآخرون Henning et al " جودة الحياة وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى طلبة سنة رابعة وسنة خامسة طب بجامعة أوكلاند"

استخدم الباحثون مقياس جودة الحياة بأبعاده(جودة الحياة الجسمية والنفسية، والعلاقات الاجتماعية، وجودة المحيط)، ومقياس الدافعية للتعلم، ومن بين النتائج المتوصل إليها ما يلي:

- بالنسبة لطلبة السنة الرابعة: (100%) من الطلبة يعانون من مشاكل في النوم وشعور بالقلق وعدم اليقين خلال العام الدراسي، (100%) من الطلبة يرون بأن علاقاتهم الاجتماعية تؤثر على تطور شبكة وظائفهم أو أعمالهم، (67%) من الطلبة يعانون من مشكلة النقل وصعوبات في استخدام التسهيلات المكتبية.

- بالنسبة لطلبة السنة الخامسة: (100%) من الطلبة يرون أن الحواجز الشخصية تمثل لهم ألما وضررا وحرمانا من النوم فهي تضعف دافعيتهم للتعلم. (61%) يعيشون فترات إيجابية تدفعهم إلى التعلم، ويعود ذلك إلى تحفيزهم من قبل أطباء آخرين وتشجعيهم لما يقومون به من عمل يستحق الثناء والشكر.

ثالثا: الدراسات السابقة التي تناولت المتغيرين معا:

بعد مراجعة الأدب النظري لم تجد الطالبة دراسات كثيرة مشابهة تماما للدراسة الحالية سوى دراسة واحدة:

1- دراسة عدنان محمده عبده القاضي(2020): بعنوان " أساليب التفكير وعلاقتها بجودة الحياة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس"

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير وجودة الحياة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس(كلية التربية جامعة تعز نموذجا)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت عينة البحث ب(99) فرداً من الجنسين، وتم استخدام أداتين هما: مقياس جودة الحياة

النفسية(إعداد الباحث ومقياس أساليب التفكير إعداد (Harrison & Bramson 1980)، وتوصلت نتائج البحث إلى أن مستوى جودة الحياة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس أقل من المتوسط الفرضي، عدا الشعور بجودة الحياة الاجتماعية فقد كانت النتائج أعلى من المتوسط الفرضي، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مجالات جودة الحياة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس وفقا للجنس والتخصص(علمي- إنساني)، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مجالات جودة الحياة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس وفقا للدرجة العلمية عدا مجال جودة الصحة العامة حيث كانت الفروق لصالح المدرسين والأساتذة المساعدين، وأن أسلوب التفكير السائد لدى أعضاء هيئة التدريس هو الأسلوب التركيبي، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى للجنس أو التخصص أو الدرجة العلمية فيما يتعلق بالفروق في أسلوب التفكير السائد، وأنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب التفكير وجودة الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة تعز.

7- علاقة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية:

إن الدراسات السابقة الذكر تتميز بطرحها العلمي والمنهجي الدقيق، فهي قدمت إلى الرصيد العلمي في ميدان البحث رصيدا علميا، قد يفتح المجال لبحوث جديدة، حيث تناولت هذه الدراسات أحد متغيرات الدراسة دون علاقته مع المتغير الآخر، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة وجدت الطالبة- حسب إطلاعها- أنه لا توجد دراسات تناولت متغيرات الدراسة مجتمعة كما في الدراسة الحالية، عدا دراسة واحدة.

والدراسة الحالية تدرس موضوع جديد وجد مهم في وقتنا الحالي وهو أساليب التفكير وعلاقته بجودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية،ولهذا تناولنا دراسات تناولت متغيرات الدراسة الحالية كل على حدا، فالدراسات السابقة نرى أنها تعددت وتشابهت واختلفت من حيث المتغيرات التي تطرقت لها، ومن حيث الأهداف التي تسعى لتحقيقها والمناهج المستخدمة، ومن حيث العينة والبيئة التي طبقت فيها، وعليه يمكن أن نستخلص ما يلي:

1- من حيث الأهداف:

تعددت الأهداف من حيث المتغيرات التي ارتبطت مع متغيرات الدراسة ومنها ما اتفقت مع بعضها من حيث الأهداف ومنها قد اختلفت، ومن الدراسات التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير ومتغيرات أخرى وهي دراسة سلوى محمد درويش(2016)، ودراسة غريب العربي وكروش

كريمة(2017) ودراسة فرحات بن ناصر(2017) ودراسة(2002) Bob Chui Seng Yong، ودراسة (2005) Balkis & Sikert.

أما متغير جودة الحياة فهدفت الدراسات إلى معرفة العلاقة بين جودة الحياة ومتغيرات أخرى كما في دراسة المضحي (2017)، دراسة الزهرة الأسود (2017)، ودراسة فاطمة مدحت إبراهيم(2018)، ودراسة (1994)Dew & Huebne ، ودراسة(2007) Sawatzky ودراسة Henning et al.

أما الدراسات التي هدفت إلى معرفة الفروق في متغير أساليب التفكير هناك دراسة البيلي(2006)، ودراسة عبد اللطيف عبد الكريم مومني(2011)، ودراسة سلوى محمود درويش (2016)، ودراسة نادية بوشلالق ومسعودة هتهات(2017)، ودراسة فرحات بن ناصر(2017)، ودراسة قاوي ربيعة وبوجملين حياة (2021)، ودراسة (2002) Bob Chui Seng Yong، ودراسة (2005) Park et al.

أما بالنسبة لمتغير متغير جودة الحياة فهناك دراسة المضحي (2017) ودراسة محمد لحرش وإسماعيل بن خليفة(2017)، ودراسة زقاوة أحمد (2018)، ودراسة بعلي مصطفى وجغلولي يوسف (2018)، ودراسة حياة بن عيشة وسميرة ركزة (2020)، ودراسة (1994)Dew & Huebner .

وهناك دراسة زهانج (2006) Zhang هدفت إلى بحث فائدة القياس العقلي المتمثل في الأساليب المعرفية وأساليب التفكير وأساليب التعلم.

وهناك دراسة عبد اللطيف عبد الكريم مومني(2011) هدفت إلى الكشف عن أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية، وإلى معرفة أثر عاملي الجنس والفرع الأكاديمي في أساليب التفكير.

وكذلك هناك دراسة عدنان محمده عبده القاضي(2020) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير وجودة الحياة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس(كلية التربية جامعة تعز نموذجا).

أما دراستنا الحالية فتهدف إلى معرفة طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وجودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية وكذلك إلى معرفة الفروق في الجنس والشعبة الدراسية حسب متغيري الدراسة.

2- من حيث المنهج:

معظم الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي إما بأسلوبه الارتباطي والمقارن مثل دراسة المضحي (2017)، ودراسة قاوي ربيعة وبوجملين حياة (2017)، ودراسة محمد لحرش و إسماعيل بن خليفة (2017)، ودراسة بعلي مصطفى وجغلولي يوسف(2018).

أو الوصفي الارتباطي فقط كدراسة فرحات بن ناصر(2017)، ودراسة الزهرة الأسود (2017)، ودراسة حياة بن عيشة وسميرة ركزة (2020).

وهناك من الدراسات التي اعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي كدراسة عدنان محمد عبده القاضي (2020).

أما في دراساتنا الحالية فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي بأسلوبيه الارتباطي والمقارن باعتباره المنهج الأنسب لمعالجة موضوع دراستنا.

3- من حيث الأدوات:

يلاحظ من الدراسات السابقة أن اتفقت مع الدراسة الحالية حيث أن جميعها اعتمد على الاستبيان كأداة مستخدمة لجمع المعلومات، فيعتبر هو القاسم المشترك بينهم، وذلك نظرا لسهولة وملائمة وأهمية هذه الأداة مع هذا النوع من الدراسات.

4- من حيث العينة:

طبقت الدراسات السابقة على عينات مختلفة في العدد والفئة العمرية والمرحلة الدراسية وحسب طبيعة البحوث إلا أن غالبية الدراسات طبقت على طلبة الجامعة ومنها دراسة

ومن الدراسات التي طبقت على عينة طلاب الأساسي والثانوي دراسة عبد اللطيف عبد الكريم مومني(2011)، دراسة سلوى محمد درويش (2016)، دراسة نادية بوشلالق ومسعودة هتهات(2017)، ودراسة غريب العربي وكروش كريمة (2017)، ودراسة فرحات بن ناصر(2017)، دراسة قاوي ربيعة وبوجملين حياة(2021)، دراسة Dew & Huebner(1994) ، ودراسةزهانج Zhang (2006)، ودراسة(2005) Park et al، ودراسة محمد لحرش و بن خليفة إسماعيل (2017)، ودراسة زقاوة أحمد (2018)، ودراسة حياة بن عيشة وسميرة ركزة (2020).

أما الدراسات التي طبقت على عينة طلبة الجامعة نجد دراسة البيلي (2006)، ودراسة (2005) Balkis & Sikert، ودراسة Henning et al، ودراسة الزهرة الأسود (2017)، ودراسة بعلي مصطفى وجغلولي يوسف (2018)، ودراسة فاطمة مدحت إبراهيم (2018).

أما دراسة المضحي (2017) فطبقت على عينة الأحداث الجانحين وغير الجانحين, أما دراسة عدنان محمد عبده القاضي (2020) فطبقت على أعضاء هيئة التدريس.

أما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع عينة الدراسات السابقة في متغير واحد(أساليب التفكير أو جودة الحياة) مع عينة التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية مع إضافة التلاميذ العاديين مثل دراسة سلوى محمد درويش (2016)، ودراسة نادية بوشلالق ومسعودة هتهات (2017)، دراسة قاوي ربيعة وبوجملين حياة(2021)، ودراسة(2005) Park et al، ودراسة (2002) Bob.Chui Seng Yong

أما بالنسبة لطريقة اختيار العينة فهناك دراسات اعتمدت على طريقة العينة العشوائية كدراسة غريب العربي وكروش كريمة(2017)، ودراسة فرحات بن ناصر(2017)، دراسة محمد لحرش وإسماعيل بن خليفة(2017)، ودراسة فاطمة مدحت إبراهيم (2018)، ودراسة حياة بن عيشة وسميرة ركزة(2020)، أما بالطريقة الطبقية كدراسة الزهرة الأسود(2017)، ودراسة بعلي مصطفى وجغلولي يوسف(2018). ولقد اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة حيث أنها اعتمدت على طريقة المسح الشامل لكل أفراد مجتمع الدراسة، حيث كانت هذه الاختلافات بسبب خصوصية مجتمعات الدراسة ومميزاتها وظروفها وظروف الباحث.

5- من حيث النتائج:

اختلفت النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة باختلاف الأهداف التي اعتمدتها. وسيتم عرض نتائج البحث الحالي عند مناقشة النتائج في الفصل السادس.

كما كشفت نتائج الدراسات السابقة العديد من النقاط من بينها:

- أساليب التعلم والتفكير خاصة يمكن أن تكون منبئات عن الأداء والانجاز للطلاب دراسة(Albaili 2006).

- يفضل طلبة المرحلة الثانوية أساليب التفكير الآتية: العالمي والتشريعي والتنفيذي(كدراسة عبد اللطيف عبد الكريم مومني 2011).

- عدم وجود فروق بين التخصصين(العلمي والأدبي) والجنس(ذكور إناث) في أساليب التفكير لدى تلاميذ الثانوي (دراسة بوشلالق نادية و هتهات مسعودة 2017، ودراسة غريب العربي وكروش كريمة 2017).

– وجود فروق بين التلاميذ الذكور والإناث المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي في ما يخص أساليب التفكير.

– عدم وجود فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي في ما يخص أساليب التفكير (دراسة قاوي ربيعة وبوجملين حياة 2021).

– إمكانية التنبؤ بالموهبة العلمية للطلاب من خلال التعرف على أساليب تفكيرهم (Park et al 2005).

– إمكانية التنبؤ بأساليب التفكير من خلال بعض الخصائص الشخصية (دراسة Zhang 2006).

– إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال الأمل ومفهوم الذات لدى الجانحين وغير الجانحين(دراسة المضحي 2017).

– إمكانية التنبؤ بالدافعية للتعلم من خلال جودة الحياة (دراسة الزهرة الأسود 2017).

– توجد فروق بين التلاميذ في جود الحياة تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

عدم وجود فروق بين التلاميذ في جودة الحياة تبعا لمتغير الشعبة الدراسية(دراسة محمد لحرش وإسماعيل بن خليفة 2017).

– وجود ارتباط جوهري بين المراهقين ودرجة رضاهم عن حياتهم وكانت الفروق في الرضا عن جودة الحياة غير متأثرة بالعمر الزمني ولا بالنوع ولكنها متأثرة بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة (دراسة Dew & Huebner1994).

– ميادين الحياة الخمسة (الأسرة، الأصدقاء، البيئة المعيشية، المدرسة، تقدير الذات) وكل من الصحة النفسية والبدنية تسهم بنسبة كبيرة في جودة حياة المراهقين (دراسة(2007) Sawatzky).

– لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التفكير وجودة الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية (عدنان محمده عبده القاضي 2020).

وكذلك كشفت نتائج الدراسات السابقة أن جودة الحياة قد ارتبطت ايجابيا مع المتغيرات الايجابية وأسفرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين جودة الحياة والجرأة والكفاءة الذاتية العامة وتقدير الذات والأمل ومفهوم الذات كدراسة المضحي (2017) ودراسة صادقي وآخرون (2006).

أما دراستنا فقد توصلت إلى أنه:

– يوجد ارتباط بين درجات قياس أساليب التفكير بدرجات قياس جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية.

- يوجد اختلاف في قياس أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين باختلاف (الشعبة الدراسية – الجنس).

- يوجد اختلاف في قياس جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الشعبة الدراسية.

- لا تختلف درجات قياس جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الجنس.

- **الإفادة من الدراسات السابقة:**

إن عرض الدراسات السابقة أفادت الطالبة في معرفة الدراسات التي أجريت في متغيرات بحثها إذ أنها ساعدت في:

1- الاستفادة من الدراسات السابقة في صياغة التساؤلات والفرضيات.

2- الاستفادة من الإجراءات المناسبة في اختيار العينة، والاطلاع على الأدوات التي تم استعمالها في الدراسات السابقة.

3- الاستفادة من الأساليب الإحصائية وطرق استعمالها.

4- تساعد في تحقيق متطلبات البحث الحالي، بالاستفادة منها في تفسير نتائج البحث.

5- تساعد في توضيح الأسس النظرية عن موضوع البحث العلمي.

6- تساعد الدراسات والمؤلفات والأبحاث السابقة الباحث العلمي في تحديد المراجع الخاصة بالبحث العلمي وتُسهل عملية كتابتها.

7- للدراسات السابقة دور مهم في عملية المقارنة التي يجريها الباحث العلمي فيما بين بحثه وبين تلك الدراسات والمصادر.

وبهذا تكون دراستنا حسب حدود علمنا أول دراسة تدرس أساليب التفكير وعلاقتها بجودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية, مما دفع إلى محاولة إبراز طبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات المهمة في مرحلة مهمة من حياة الفرد وهي مرحلة المراهقة.

الفصل الثاني
أساليب التفكير

تمهيد

1- لمحة تاريخية عن تطور مفهوم أساليب التفكير

2- مفهوم أساليب التفكير

3- أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المفاهيم النفسية

4- نظريات أساليب التفكير

5- المبادئ الأساسية لأساليب التفكير

6- خصائص الأفراد في ضوء نظرية أساليب التفكير

7- العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير

8- الوسائل التي تساعد في تنمية أساليب التفكير

9- أساليب التفكير والعملية التعليمية

10-وسائل وطرق قياس أساليب التفكير

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يتميز العصر الحالي الذي نعيش فيه بالتغير والسرعة والتطور في تكنولوجيا المعلومات ويتطلب هذا التغير السريع تنمية القدرات التي يتزود بها الأفراد كي يواكبوا التطور والتقدم في تكنولوجيا المعلومات، ويتفاعلوا مع مطالبها، الأمر الذي يتطلب من التربية المعاصرة أن تُعد المعلمين والتلاميذ لمواجهة هذه الظروف، وذلك بالاهتمام بتدريبهم على أفضل أساليب التفكير السليمة، وغيرها من القدرات العقلية التي تجعلهم أكثر استعدادا للعصر الحديث.

ولهذا فإن الفصل النظري يعتبر العمـــود الفقري لأي دراسة إذ من خلاله يستطيـــع الباحث أن يستفيد من فكر الآخرين في مجال التربية وعلم النفس، كما تساعده المعرفة النظرية حول مفاهيم الدراسة في تصميم أدوات الدراسة والتي على ضوئها يمكننا إستخلاص نتائج البحث التي نهدف من خلال هذا العمل إلى التوصل إليها.

1- لمحة تاريخية عن تطور مفهوم أساليب التفكير:

يستخدم مصطلح الأسلوب(Style) كما ذكر العتوم(2004، 285)، ليصف عددا من الأنشطة والخصائص والسلوكيات الفردية التي تظهر بشكل ثابت نسبيا لفترة من الزمن. وقد خص "ويتكن Witckin" مصطلح الأسلوب بالناحية العقلية عندما عرفه بأنه " طريقة عقلية مميزة تلازم سلوك الفرد العقلي في نطاق واسع من المواقف الإدراكية والعقلية " (عمار، 1998، 6). وقد ظهر مصطلح الأسلوب في عدد من فروع المعرفة وتطور في علم النفس في عدة مجالات مثل: الشخصية، المعرفة الإدراك التعلم، الدافعية، السلوك(وقاد، 2009، 17).

وفي عام 1937 قدم "ألبورت" أسلوب الحياة كمفهوم نفسي عندما أشار إلى أن أسلوب الحياة يعني النمط الذي يثبت تميز الشخصية، أو باختصار (نمط السلوك)، وأن هذا النمط يتركب أو يتكون عبر فترات زمنية طويلة، وعبر بعض مجالات النشاط.

ومن ثم ظهرت ثورة الأساليب المعرفية في الخمسينيات وبداية الستينيات مع فكرة أن الأساليب تمدنا بحلقة وصل بين دراسة الإدراك (كيف ندرك وكيف نتعلم وكيف نفكر ؟) ودراسة الشخصية (الفاعوري،2009، 49).

وقد ذكر "ستيرنبرغ وزهانج، Sternberg & Zhang،2005" أن البحث في دور أساليب التفكير والتعلم في الأداء الإنساني بدأ قبل ما يزيد عن نصف قرن، ولكن العلماء لم يجمعوا على بدايات المصطلح فقد أرجعه بعضهم ومنهم "فيرنون" إلى الأدب اليوناني، وبعضهم إلى "جيمس" في حديثه عن الفروق الفردية، وبعضهم إلى "ألبورت" في فكرته عن أسلوب الحياة وبعضهم إلى "يونج" وفكرته عن أنماط الشخصية. كما أن البحث في الأساليب له جذوره في مجال علم النفس الفارق، وعلم النفس التجريبي، وعلم النفس المعرفي. وفي العصر الذهبي للبحث في الأساليب أي من نهاية الخمسينات إلى بداية السبعينات من القرن العشرين ظهرت مجموعة ضخمة ومتنوعة من نظريات ونماذج الأساليب أسهمت في زيادة فوضى العمل في هذا المجال، حيث ظهر كل منها منفردا دون أي إشارة إلى الأنواع الأخرى من الأساليب (وقاد، 2009، 18). ورغم تقلص العمل في الأساليب كمياً ونوعياً من بداية السبعينات إلى منتصف الثمانينات فإنَّ الاهتمام بالأساليب عاد بعد ذلك من خلال محاولات لدمج الأساليب منها نموذج "كوري"، ونموذج "ريدنجوشيما "، وأخيرا نموذج "سترنبرج" (راضي، ب س، 539).

وحسب هذا الاختلاف والتعقيد في أساليب التفكير ظهرت مجموعة عديدة ومتنوعة من النماذج والنظريات والتعاريف التي أسهمت في تفسيرها.

2- مفهوم أساليب التفكير:

يعد مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم الحديثة التي حظيت باهتمام علماء النفس والباحثين بغرض دراسته ووضع النظريات التي تفسره، وإعداد المقاييس المناسبة لدراسته، حيث أن أساليب التفكير وكما يرى "ستيرنبرج 2004" يمكن أن تساعد علماء النفس في فهم بعض التغير في الأداء المدرسي والعمل المهني التي يمكن أن ترجع عن طريق الخطأ إلى الفروق في القدرات العقلية (العنزي، 2010، 12).

ولقد تعددت التعاريف المقدمة حول مفهوم أساليب التفكير باختلاف الباحثين والمدارس النفسية التي بحثت في هذا المجال.

فيعرفها "فورم Formm": "بأنها طريقة تعامل الإنسان الخاصة مع بيئته، إذ تشكل هذه الأساليب استراتيجيات مكتسبة لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة ويضيف بأنه يمكن الحكم على مثل هذه الأساليب من حيث ما تؤدي إليه النتائج فهناك أساليب تفكير منتجة لحلول المشكلات، وأخرى غير منتجة ويكون هذا بناءاً على ملائمة كل أسلوب تفكير من أساليب التفكير المستخدمة للموقف المشكل " (بن عائشة، 2014،46).

و يعرفها "ستيرنبرج 1994 ": "بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة، إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات" (الشخصية – أساليب التفكير – القدرات) (هاشم، ب س).

فأسلوب التفكير يشير إلى الطريقة المفضلة التي يستخدم ويوظف بها الفرد قدراته أو ذكاءه، كما أن أساليب التفكير هي الطرق أو المفاتيح لفهم أداء الطلاب (الدردير، 2004 أ، 150).

وتعرفها "صفاء يوسف الأعسر 2000": "بأنها تشير إلى الطرق المميزة والسائدة في التعامل مع المعطيات المطروحة" (الدردير،2004 ب، 25).

ولقد عرفها فلاك(Fleck): " بأنها مجموعة من الأفكار التي تحدد لنا مجموعة من الأفراد الذين يتبادلون ويتفاعلون فكريا ثم يأخذ الفرد منها متجها يرجع حسب تطور التاريخي لمجاله الفكري والمعرفي، وثقافته أي أن أساليب التفكير تكون خاصة"(François Grison.2011.53)

ويعرفها "عمار 1998": "هي جانب من جوانب الشخصية وهو (الجانب المعرفي) ينعكس في سلوكه اليومي أثناء مواجهته للمشكلات التي تتطلب حلولا، وهذه الحلول في حاجة إلى اتخاذ قرار، فإن كل هذا يتم أثناء وجود الفرد في موقف معين يتفاعل معه مفضلا أسلوبا معيناً في التفكير"(وقاد، 2009،22).

ويعرفها قطامي 1990: بأنها أسلوب الفرد الذي يتمثل في الطريقة التي يستقبل بها المعرفة والخبرة، والمعلومات، ويسجلها و يرمزها ويخزنها في مخزونه المعرفي وبالتالي يسترجعها بطريقته في التعبير إما بوسيلة حسية أو شبه صورية أو رمزية (بن ناصر، 2017، 173).

أما هاريسون وبرامسون(Harrison & Bramson) فيعرفها " بأنها مجموعة من الطرق والاستراتيجيات التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه، وعن ذاته وبيئته وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات " (بن عائشة، 2014، 47).

ومن خلال ما تم تناوله من تعريفات حول أساليب التفكير يتضح لنا بأنها تعبر عن طرق وسبل معرفية في حل المشكلات وفهم الموضوعات، وتبين كذلك بأن الفرد يمتلك لعدة أنواع من أساليب التفكير باختلاف درجاتها تساعده في توظيف قدراته والتعبير عنها بما يتناسب مع المواقف التي تعترضه في حياته اليومية.

وفي دراستنا الحالية نتبنى تعريف "روبرت ستيرنبرج" لأساليب التفكير وفق نظرية "التحكم العقلي الذاتي" الذي يعتبر أساليب التفكير بأنها طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال.

3- أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المفاهيم النفسية:

يتداخل مفهوم أساليب التفكير مع العديد من المفاهيم النفسية وفي نفس الوقت يتميز عن هذه المفاهيم، فهو ليس بقدرة وليس بنمط من أنماط الشخصية وكذلك ليس بإستراتيجية، ولولا هذا التميز عن هذه المفاهيم لما كان للبحث والدراسة في أساليب التفكير أي قيمة علمية أو عملية، فبُنيته المستقلة بذاتها كمفهوم وفي الوقت نفسه طبيعة علاقاته المتداخلة مع المفاهيم النفسية الأخرى هي التي تكسب هذا المفهوم شرعيته كمفهوم خاص يأخذ البحث فيه منحى علمي وجدّي، وفيما يلي استعراض لأهم المفاهيم النفسية التي قد يحدث فيها الخلط بين الأسلوب وبينها:

3-1: أساليب التفكير والقدرات Thinking Styles & Abilities :

إنَّ من بين أهم النقاط التي ركز عليها "ستيرنبرج" عندما طرح نظريته لأساليب التفكير، هي أن الأساليب ليست بقدرات ولكنها تمثل تعبيرًا عن هذه القدرات، ولكي ندرك حقيقة هذا الادعاء يجب علينا أن نعرف ما هي طبيعة القدرات.

يشير "الأحمد 2001" إلى أن القدرات عبارة عن مضمون للمعلومات ومكوناتها وأن هذه القدرات محدودة الانتشار والامتداد وتختص بمجال معين أو وظائف معينة مثل القدرات العددية والرياضية واللفظية، في حين تتواجد الأساليب في جميع مجالات القدرات بالإضافة إلى مجال الشخصية بخصائصها وسماتها المختلفة(الأحمد، 2001، 133).

فالشخص قد يكون لديه قدرة على التفكير الإبداعي ولكنه لم يستخدم الأسلوب المناسب للتعبير عن هذه القدرة كالأسلوب التشريعي أو التحرري، فيظهر هذا الشخص وكأنه لا يمتلك هذه القدرة لأنه في الحقيقة لم يظهر هذه القدرة بالشكل الصحيح، وللأسف فإن الكثير من طلاب مدارسنا يقعون ضحية فرض أساليب محددة دون غيرها، لا تسمح لهم بإظهار قدراتهم الحقيقة(Sternberg،2002 110 ،)ولابُدَّ من الإشارة إلى أن التمييز بين الأفراد في القدرات هو تمييز كمي، بينما يقوم التمييز بين الأفراد في الأساليب على التمييز النوعي أي مدى تفضيل الفرد لأسلوب معين دون غيره (الفاعوري، 2009، 50).

ويرى ستيرنبرج "1995" أن الأسلوب طريقة مفضلة في التفكير وليس بقدرة ولكنه يوضح كيفية استخدام القدرات التي نملكها إننا لا نملك أسلوبا واحدا بل إننا نملك بروفيلات من الأساليب، فيمكن أن يكون الأفراد متطابقين علميا في قدراتهم، لكنهم يمتلكون أساليب مختلفة جدا، لكن مجتمعنا لا يحكم دوما على الأفراد ذوي القدرات المتساوية بأنهم في مستوى واحد ولكن هؤلاء الذين تتماشى أساليبهم مع تلك المتوقعة في مواقف معينة يحكم بأنهم ذوي مستويات أعلى في القدرات، برغم الحقيقة أن ما هو كائن ليس القدرة ولكنه التناسب بين أنماط هؤلاء الأفراد والمهام التي يواجهونها(رقاقدة، 2008، 63).

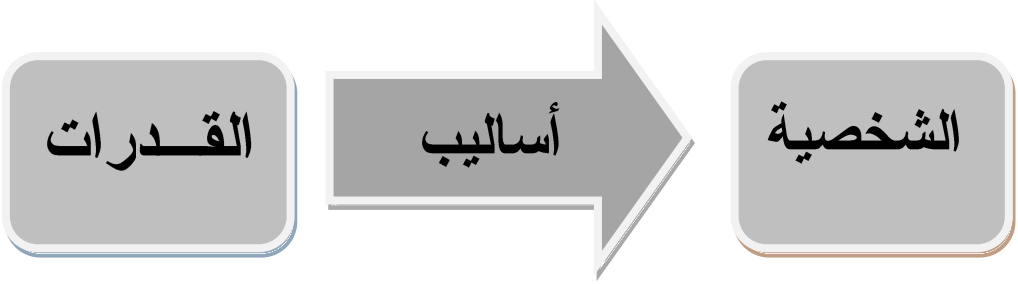
3-2: أساليب التفكير وأنماط الشخصية Thinking Styles &Personality Types:

يقدم ربيع محمد شحاتة (2008) تعريفا لأنماط الشخصية ينص على أنها: جملة الصفات والخصائص الاجتماعية والخلقية والمزاجية التي تميز الفرد عن غيره، ومن أمثلة الأنماط النفسية الانطواء والانبساط، الاكتئاب أو الهوس ويذكر العتوم 2004 بأن مصطلح (Style) ترجم إلى العربية بمصطلحين هما (الأسلوب) و (النمط)، ويؤكد على أن مصطلح (النمط) يرتبط أكثر بدراسة الشخصية، حيث يرتبط بمفاهيم الانطواء والانبساط أو النمط (أ) والنمط (ب)، أما مصطلح (أسلوب) فقد ارتبط أكثر بالمجال المعرفي فهو يشير إلى عمليات الإدراك والتفكير والتذكر والتخيل وحل المشكلات واتخاذ القرارات(الفاعوري، 2009، 50).

ولعل الإجابة الشافية عن هذا الموضوع تأتي من قبل أشهر مُنظّر في مجال الشخصية في العصر الحديث ألا وهو "هانز آيزنك 1976 " فيرى بأن أنماط الشخصية هي محصلة تفاعل العوامل الوراثية والعوامل البيئية سويّةَ مع إعطاء الأولوية للأساس الوراثي، ومعتبراً أن هذه الأبعاد هي عبارة عن تنظيم ثابت ومستمر نسبياً لخُلق الفرد ومزاجه وعقله وجسمه(عبود، 2016، 363).

ويمكن القول أن أنماط الشخصية تمتاز بالثبات وتلازم الفرد في جميع مواقفه، وللوراثة أثر ودور كبير في تكوينها، بينما أساليب التفكير تمتاز بالتغير وعدم الثبات حسب الموقف وهناك دور كبير العوامل الاجتماعية في ظهورها.

وفي هذا المخطط سنوضح موقع أساليب التفكير مع القدرات ونمط الشخصية وهي كالتالي:



الشكل (01): يوضح موقع أساليب التفكير بين القدرات والشخصية

3-3: أساليب التفكير واستراتيجيات التفكير Thinking Styles & Thinking strategic :

يعد مصطلح الاستراتيجيات من أكثر المصطلحات صلة بأساليب التفكير فالاستراتيجيات عبارة عن طرائق عامة يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية، أي أنها بمثابة طرق للإدراك والتفكير والتذكر وتكوين المعلومات ومعالجتها وحل المشكلات(الفاعوري، 2009، 51).

ويفرق كل من "رينتزوس وسيمبسون Retzos & Simpson 2005" بين أساليب التفكير واستراتيجيات التفكير بالإشارة إلى أنَّ الاستراتيجيات تستخدم من قبل الطلاب للقيام بمهمات أساسية معينة، ويشيران إلى أن الفرق الأساسي بين الأساليب والاستراتيجيات يتضمن المدى الذي تتوزع عليه مهمات كل منهما، فالأسلوب يشير إلى تفضيل عام، فيما تشير الإستراتيجية إلى اختيار معين تم بناؤه بالاعتماد على عوامل عدة، كطبيعة المهمة والإمكانات المتاحة والوقت المتوفر(330، 2005 ، Retzos & Simpson).

4-3: أساليب التفكير وأساليب التعلم Learning Styles Thinking Styles &:

يرى توما (2011) أن التعلم في أبسط معانيه هو ذلك التغير والتعديل الذي يحدث في سلوك المتعلم، الذي يبذل جهدا لاكتساب وتعلم المهارات والمعارف التي تقدم له، ويكون تعلما حقيقيا بالاستدلال عليه من خلال الفرق في الأداء الصادر عن المتعلم نفسه في حالة بداية التعلم وحالة الانتهاء منه(بونوة و تيليوين، 2020، 271)،وحسب العتوم (2010) يقرر "معالجة مواد التعلم بدرجة عالية من الخيارات والافتراضات وقد يتناولها من منظور محدد وضيق" (العتوم، 2004، 291).

وبذلك يشير إسماعيل (2010) أنه رغم تداخل أساليب التعلم مع أساليب التفكير من حيث تفضيل طريقة استقبال ومعالجة المعلومات والتعامل معها في مختلف المواقف، إلا أن أسلوب التعلم يقتصر على مواد التعلم أثناء عملية التعلم في حين أسلوب التفكير أشمل وأعم ينسحب على جميع الأنشطة الحياتية للفرد(بونوة و تيليوين، 2020، 272).

4- نظريات أساليب التفكير:

اختلفت النظريات المفسرة لأساليب التفكير باختلاف المحتوى واختلاف الهدف واختلاف عدد وطبيعة الأساليب وأهم هذه النظريات هي نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ لأنها مرتكز دراستنا وهذا شرح مبسط لبعض النظريات كالتالي:

4-1: نظرية التحكم العقلي الذاتي (أساليب التفكير) لــ ستيرنبرغ Stermberg:

تُعد هذه النظرية من أحدث النظريات التي حاولت تفسير طبيعة أساليب التفكير، فقد ظهرت للمرة الأولى في عام 1988 باسم نظرية حكومة الذات العقلية. إن أهم ما يميز نظرية ستيرنبرغ حول أساليب التفكير أنها تعتمد بشكل جزئي على التفاعل الاجتماعي (Stermberg،2002 ،19)

وتقوم فكرة النظرية العقلية على أن أشكال الحُكم التي يراها الناس ليست متطابقة إنما هي انعكاسات خارجية لما يدور في أذهان الآخرين فهي تمثل الطرق البديلة لتنظيم الأفكار، وبالتالي فإن أشكال الحكومة التي يراها الناس إنما هي مرايا لأذهانهم، لذا فهم يستطيعوا التحكم في عقولهم ولديهم الحاجة الملحة لذلك فهم جزء من المجتمع الذي هو بحاجة لأن يحكم نفسه بنفسه كي يتمكن من تحقيق أهدافه وتجاوز العقبات التي تحول دون ذلك.

ويُعِد ستيرنبرغ (2004) أساليب التفكير هي الأدوات التي يستخدمها الناس للتحكم في عقولهم وهي عبارة عن مرآة داخلية لجوانب الحكومات (السلطات) التي يرونها في العالم الخارجي. (العنزي،2010،17). ولقد صنف ستيرنبرغ الأفراد حسب أساليب تفكيرهم إلى ثلاثة عشر أسلوباً، قام بتوزيعها على خمس مجموعات رئيسة ينضوي تحت كل منها مجموعة من الأساليب وهي:

- من حيث الوظيفة: 1- الأسلوب التشريعي. 2- الأسلوب التنفيذي 3- الأسلوب القضائي.
- من حيث الشكل: 1- الأسلوب الملكي. 2- الأسلوب الهرمي. 3- الأسلوب الأقلي. 4- الأسلوب الفوضوي.
- من حيث المستوى: 1- الأسلوب العالمي. 2- الأسلوب المحلي.
- من حيث النزعة: 1- الأسلوب التحرري. 2- الأسلوب المحافظ.
- من حيث المجال: 1- الأسلوب الخارجي. 2- الأسلوب الداخلي (عبود، 2016، 364).

2-4: نظرية هاريسون وبرامسون Harrison & Bramson:

تكشف نظرية هاريسون وبرامسون على أنماط التفكير التي يفضلها الفرد وطبيعة الارتباطات بينها وبين سلوكه الفعلي، كما يوضح ما إذا كانت هذه الأنماط ثابتة أم قابلة للتغير، كما يشرح كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أنماط التفكير، وقد أوضح النموذج أن الطفل يكتسب عددا من الاستراتيجيات يمكنه تخزينها وتنمو هذه الاستراتيجيات وتتحقق خلال مرحلتي المراهقة والرشد كنماذج أساسية في الحياة العملية مما يؤدي إلى تفضيل استراتيجيات خاصة وقد صنف التفكير في هذه النظرية إلى خمسة أساليب هي: التفكير التركيبي، التفكير المثالي، التفكير العملي، التفكير التحليلي، التفكير الواقعي، وأكدت النظرية إن هذه الأساليب هي فئات أساسية للطرق المفيدة للإحساس بالآخرين والعالم (حبيب، 2016، 20)، ولقد وضحها هاريسون وبرامسون توضيحا شاملا كالتالي:

- **الأسلوب التركيبي:** يعني هذا الأسلوب القدرة على بناء وتركيب الأفكار الجديدة والأصيلة مبتعداً تماما عن ما يقوم به الآخرون. والفرد الذي يتمتع بهذا النوع من الأسلوب يفضل عملية التأمل، كما أنه يعتمد الإستراتيجية الجدلية كمدخل إلى المعرفة وهو المدخل الديالكتيكي المتكون من العناصر أو المراحل الثلاثة الفرضية العلمية، التضاد والتناقض، والتركيب والتخليق(كادي، 2016، 29) ويفضل الشخص التركيبي الدمج والتكامل، ويتطلع إلى العمليات التأملية التي تنتج الحل الأفضل كما يقوم بربط وجهات النظر التي تبدو متعارضة أو متناقضة (راضي، د. ت، 539).

- **الأسلوب المثالي:** للفرد المثالي اهتماما وميل إلى كل ما هو مستقبلي وله هدف إضافة إلى الاهتمام بما يفيد الفرد والمجتمع والانفتاح على الآخر وتقبله. وللفرد ذو الأسلوب المثالي إستراتيجية التفكير التمثيلي أو المتعلق بالفهم الجيد، كما أنه يرى بأنه يمكن فهم كل مشكلة من خلال المنظور الكلي والتقريب بين وجهات النظر(كادي، 2016، 29)، ويكون اهتمام الفرد باحتياجات الآخرين وليس باحتياجاته فقط، ويميل إلى مراعاة مشاعرهم، ويهتم بالمناقشات مع الناس ويميل أيضا إلى التعامل مع بدائل كثيرة عند معالجة المشكلات التي تواجهه(أحمد محمد، 2020، 21).

- **الأسلوب العملي:** يرمي صاحب هذا الأسلوب إلى التحقق مما هو صحيح أو خطأ في خبرته الشخصية المباشرة، وحرية التجريب وهذا ما يتيح له إيجاد الطرق الجديدة لعمل الأشياء بما أتيح له ووجد بين يديه. ومما يميز الفرد صاحب الأسلوب العلمي أنه يعمل على حل المشكلات بالتدريج والاهتمام بما هو إجرائي في العمل، والبحث عن الحل السريع والقابلية للتكيف، أما عمل الفرد العملي فيعتمد المدخل التوافقي كإستراتيجية أساسية التي تعمل على مبدأين هما ماذا أفعل؟ والاعتماد الكلي على الموقف(كادي، 2016، 29).

-**الأسلوب التحليلي:** ويتضمن قدرة الفرد على التصدي للمشكلات التي تواجهه بحرص وبطريقة منهجية مهتماً بالتفاصيل، كما يراعي التخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات مع عدم تكوين النظرة الشمولية، والاهتمام بالنظريات والتنظير على حساب الحقائق وإمكانية التجرؤ أو الحكم على الأشياء في إطار عام، وكما يساهم في توضيح الأشياء حتى يمكن الوصول إلى الاستنتاجات التي يسعى إليها الفرد (أحمد محمد، 2020، 12).

، إضافة إلى استخدامه إستراتيجية البحث عن أفضل الطرق عن طريق الخطوات التالية:

أ- جمع المعلومات.

ب- تعريف المشكلة بدقة.

ج- البحث عن حلول بديلة حتى يمكن تقييمها.

د- وضع فئة قرار خاص أو محكات مختارة.

ه- اختيار أفضل بديل.

و- إنجاز الحل الذي ينهي العمل.

ز- تقييم الناتج عن الحل للتأكد أنه أفضل بديل، وإذا كان الحل ليس هو الأفضل فإنه يبدأ بالعملية من جديد مرة ثانية(كادي، 2016، 29).

- الأسلوب الواقعي:

هو قدرة الفرد على الاعتماد على الملاحظة والتجريب وأن الأشياء الحقيقية أو الواقعة هي ما نمر به في حياتنا الشخصية مثل: ما نشعر به، وما نلمسه ونراه هو ما نحصل عليه وشعار التفكير الواقعي هو الحقائق، وهو يختلف كليا عن التفكير التركيبي الذي يركز على الاستنتاجات وليس الحقائق، وهو أكثر ارتباط بالتفكير التحليلي ويتضمن التفكير الواقعي الاستمتاع بالمناقشات المباشرة والحقيقية للأمور الحالية وتفضيل النواحي العملية المرتبطة بالجوانب الواقعية والاختصار في كل شيء (بن عائشة، 2014، 56).

4-3: نظرية تاير Their:

تؤكد " تاير" أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير الذي يصبح شيئا خاصا به كبصمة الأصبع، والذي يتم من خلال دورة تسمى (دورة التفكير)، ولها أربع مراحل:

أ- الاستقبال: وفيها يبدأ الفرد في التفاعل والاستيعاب للموقف حيث تكون كل الإحساسات والمشاعر والأفكار في حالة يقظة، وتتم هذه المرحلة في فترة قصيرة جدا.

ب- المعالجة: وفيها يتم معالجة ما يتم استقباله، وهي الجانب التجريدي لخصال الفرد.

ج- الناتج: وهي مرحلة التعبير التي تخص الجانب العقلي والفكري للفرد، وبالتالي فكل فرد يعبر عما تمت معالجته في المرحلة السابقة.

د- الاسترجاع: وهي تخص الناتج الكلي، وكيفية حدوثه لدى الفرد(وقاد، 2009، 24).

4-4: نظرية قيادة المخ لهيرمان Herrmann :

أثبتت الأبحاث أن لكل فرد مخاً فريداً خاصاً به مثل بصمة الأصبع. وقد قامت العديد من الأبحاث في هذا المجال، ومنها أبحاث "سبيري" والذي بدأ عمله مع مرض الفصام عن المخ الأيسر (التحليلي المنطقي) والمخ الأيمن (المتضمن الإبداع)، وأبحاث ماكلين والتي انتهت إلى نظرية أسمها سرور سعيد عبد الغني 2004 المخ الثالوثي (المخ المنطقي، المخ المتوسط والمخ البدائي) (وقاد، 2009، 23).

وقد قام هرمان بدمج نظريتي سبيري و ماكلين ليخرج بنموذجه الرباعي للمخ وقد ذكر الطيب عصام علي 2006 أن هذه النظرية تعرض أربعة أساليب للتفكير توضح الطريقة التي يتعامل بها الأفراد مع العالم، وهي: الأسلوب المنطقي، الأسلوب التنظيمي، الأسلوب الاجتماعي، الأسلوب الإبتكاري(مسلم. 2016. 442):

- **الأسلوب المنطقي:** من أهم خصائصه القدرة على بناء قاعدة معرفية، والقدرة على بناء وفهم ودمج الأبنية والأنظمة والعمليات المعرفية.

- **الأسلوب التنظيمي:** من أهم خصائصه جدولة وتنظيم الأنشطة والاهتمام بالتفاصيل ووضع الأهداف والتحرك نحوها.

- **الأسلوب الاجتماعي:** من أهم خصائصه القدرة على الاتصال والتأثير على الآخرين والقدرة على التعامل مع الآخرين.

- **الأسلوب الإبتكاري:** من أهم خصائصه تخيل البدائل وتخطي الحواجز والعوائق والعقبات والحصول على أفكار جديدة وتستلزم القيادة الكلية للدماغ وفق هذا النموذج: التنظيم، الاتساق، كمال البناء (قرين و براهمي، 2018، 181).

5-4: نظرية برسسن (1987) Presseeison:

تصنف هذه النظرية عمليات التفكير إلى عمليات أساسية وأخرى مركبة كالآتي:

أولاً: نموذج العمليات الأساسية للتفكير: وتتضمن العمليات الآتية(السببية, والتحويلات, وإدراك العلاقات, والتصنيف, واكتشاف السمات الفريدة المميزة).

ثانياً: نموذج العمليات المركبة للتفكير: وتتضمن العمليات الآتية(حل المشكلات, واتخاذ القرار, والتفكير الناقد, والتفكير الإبتكاري), وهي تعتمد على مجموعة العمليات الأساسية السابقة المذكورة أولا(بن ناصر, 2018, 59).

وترى الطالبة أن أساليب التفكير ليست ثابتة ثباتاً نسبياً، فلكل فرد أسلوبه الخاص الذي يميزه عن غيره، حتى أنه عند الفرد الواحد قد يتغير الأسلوب حسب الموقف، وهذا يعتمد على مرونة الفرد الأسلوبية التي ذَكر عنها ستيرنبرغ 1997 أنه إذا كان هناك مفتاح للتكيف فربما يكون في المرونة الأسلوبية، وكما يمكن أن يتم ربط أساليب التفكير لستيرنبرغ بنظرية هيرمان فالتشريعي قد يصنف ضمن فئة الإبتكاري، والهرمي قد يصنف ضمن فئة التنظيمي، والتنفيذي قد يصنف ضمن فئة المنطقي والخارجي قد يصنف ضمن فئة الاجتماعي، كما أن نظرية تاير تخالف نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ في أنها وصفت أساليب التفكير بأنها كبصمة الأصبع ثابتة، وهذا عكس ما ذكره ستيرنبرغ بأن أساليب التفكير تتغير عبر المهام و المواقف المختلفة.

وفي هذه الدراسة سوف نعتمد على نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ لتميزها عن باقي النظريات خاصة وأنها نالت اهتمام الباحثين الغربيين الذين تناولوها بالبحث والدراسة وحاولوا وضع تصور نظري متكامل له، ولأنها الأقرب إلى الواقع ولأن تصنيف أساليب التفكير الثلاث عشر مستمدة من وصف الحكومات.

5 – المبادئ الأساسية لأساليب التفكير:

إن لأساليب التفكير مجموعة من المبادئ التي توضح لنا طبيعتها، والمجالات التي يمكن استثمارها فيها، والحدود التي تقف عندها، وهذه المبادئ بحسب "ستيرنبرج" هي:

1- الأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها: فإذا لم يكن هناك فرق بين الأساليب والقدرات فنحن لا نحتاج لمفهوم الأساليب على الإطلاق، وقد تكون لا لزوم لها مع وجود مفهوم القدرات، وفي الحقيقة بعض الأساليب لا ينظر إليها عندما نجد أنها منفصلة (مميزة) على القدرات(كادي، 2016، 39).

2- الأساليب تُكتسب اجتماعيا: حيث يكتسب الفرد أساليب التفكير من خلال مشاهدته لنماذج الدور وعندما يكون لدى الوالدين أساليب تفكير معينة فإن الأطفال يميلون لنقل هذه الأساليب (العنزي، 2016،104).

3- اختيارات الحياة في حاجة إلى أن تتفق مع الأساليب وكذلك القدرات: فالبعض قد يختار تخصصه الدراسي مثلاً أو مهنته ليس بسبب إلا أنها الطريق للوصول إلى تحقيق ما يرغب فيه في الوقت المناسب.

4- الأفراد لديهم مجموعات من الأساليب وليس فقط أسلوب وحيد: فالفرد الذي يكون إبتكارياً ربما يكون منظم جيدا أو غير منظم تماما.

5- الأساليب متغيرة عبر المواقف والمهام المختلفة: فنحن قد نكون ذوي أسلوب هرمي بحت في عملنا، ولكن عندما نعود إلى المنزل نفضل أن نتمتع بالأسلوب التحرري، وفي أثناء الحفلات العامة نسعى إلى أن نكون ذوي أسلوب خارجي.... وهكذا(الفاعوري، 2009، 67)..

6- يتباين الأفراد من حيث قوة وكيفية تفضيلهم للأساليب، مما يُمكنهم من التوافق مع الآخرين فمنهم من يفضل بقوة أن يكون ويتعامل مع الآخرين ومنهم من يفضل ذلك على نحو ضعيف، كما يتباين الأفراد من حيث مرونتهم الأسلوبية، ومن حيث توافق مختلف المواقف مع أساليب تفكيرهم، فالأكثر مرونة يتمكنون من التوافق مع مختلف المواقف بشكل أفضل في معظم جوانب الحياة: المدرسة العمل، العلاقات مع الناس الآخرين، حتى مع الذات نفسها(بونوة و تيليوين، 2020، 277).

7- أساليب التفكير ليست ثابتة، حيث تختلف أساليب التفكير لدى الفرد باختلاف المهام والمواقف التي يواجهها، كما أنها يمكن أن تتغير لدى الفرد أيضا مع امتداد العمر، بالإضافة إلى أن الأفراد أيضا يختلفون في مرونتهم في الانتقال من أسلوب لآخر، لهذا تعتبر قابلة للتعديل، فلا يمكن القول أن هناك فرد "عالق" في أسلوب معين ولا يمكنه تعديله إلا إذا كان هو يفضل ذلك(بوشلالق، هتهات، 2017، 205).

8ـــ- تتباين أساليب التفكير تبعا لتباين مراحل الحياة وأدوار العمل: فعندما تكون موظفا حديث العهد في المؤسسة مثلا قد يغلب عليك الأسلوب التنفيذي المنفذ لأوامر الآخرين، ولكن عندما تتطور مهامك وتصبح في مركز مهم داخل هذه المؤسسة قد تجد نفسك تغير أسلوبك التنفيذي إلى الأسلوب التشريعي القائم على ابتكار القوانين وتنظيم العمل(الفاعوري، 2009، 67).

9- يمكن قياس أساليب التفكير والتنبؤ بها باستخدام أدوات تشخيصية مقننة، كما يمكن تقييمها من حيث مناسبتها ومن حيث ملاءمتها للمواقف لا من حيث جودتها أو رداءتها.

10- الاتفاق بين الأساليب والقدرات يخلق نوعاً جيدا من التكامل الناجح والذي يكون أفضل من توظيف أي منها بشكل منفرد: "ماري"و"دان" كانا مثالين للأفراد الذين لا تتفق أساليبهم مع قدراتهم، وينتج عن ذلك شعورهم بالرعب والرهبة بالرفق بين ما يحبون أن يفعلوه وما يفعلونه بالفعل بصورة

جيدة، ومن ناحية أخرى فالأشياء قد انتهت بشكل جيد بالنسبة لهما. وجزء من النضج يظهر ليس مع من تريد أن تكون، ولكن أيضا مع من في الحقيقة يمكن أن تكون "ماري و دان" وجدا إن استخدام أساليبهما التي كان لها معنى كبير بالنسبة لهم قد أظهرت مواهبها، والعكس لا يمكن لكل فرد أن يفعل ذلك(كادي، 2016، 39).

11- لا يمكن الحكم على جودة أو رداءة أساليب التفكير، ولكن الحكم على ملاءمتها ومناسبتها لهاه المواقف أو تلك، فقد يكون أسلوب تفكير معين صالح في سياق معين، بينما يكون غير ملائم وغير صالح في سياق آخر فالأسلوب المناسب والملائم للمحامي الذي يترافع في المحاكم غير مناسب للمحامي الذي يعمل في مؤسسة معينة(بونوة وتيليوين، 2020، 277).

12- يمكن تدريس وتعليم أساليب التفكير: ومن بين أساليب تعليمها تكليف الطلاب بالمهام التي تتطلب منهم أن يستخدموا وينتفعوا بالأساليب التي نريد تنميتها.

13- الأساليب ذات القيمة في وقت معين ربما لا تكون ذات قيمة في وقت آخر: فالطالب في كلية الطب والذي كان متفوقاً أكاديمياً قد لا يكون متفوقاً في المجال العملي أو في ميدان العمل الحقيقي، ربما لأنه لم يغير الأسلوب الذي اتبعه في أثناء الدراسة، بأسلوب يتوافق مع المجال التطبيقي الحقيقي لاختصاصه.

14- الأساليب ذات القيمة في مكان ما ربما تكون غير ذات قيمة في مكان آخر: فالمدرس الذي يتعامل مع الطلبة في المرحلة الثانوية بأسلوب معين، قد يجد هذا الأسلوب لا قيمة له إذا تعامل مع الطلبة في المرحلة الجامعية (الفاعوري، 2009، 67).

15- الأساليب بوجه عام ليست جيدة أو رديئة ولكن السؤال هو: هل الأسلوب صالح أو ملائم لهذا الموقف أو هذه الظروف ؟

16- خلط الاتفاق الأسلوبي مع مستويات القدرة: نحن نميل لأن نرى الآخرين الذين يشبهوننا في الأساليب في مستوى قدرة أعلى مما هم عليه في الواقع، لذلك فإن العديد من الأفراد لا يقيموا بدرجة ما. ولكن الذي يحدث هو إلى أي مدى هم يتفقون أو لا يتفقون في أسلوبهم مع أسلوب الشخص الذي يقيمهم (عبده وإسماعيل، 2008، 19).

ويتضح لنا مما سبق أن هناك العديد من المبادئ و المميزات لأساليب التفكير حيث أن الأسلوب وهو جسر يمتد بين القدرة والشخصية وأن أساليب التفكير متعددة ومكتسبة أي أنه يمكن تعليمها (تدريسها) وتتصف بالمرونة وإمكانية التعامل مع المواقف بكل سهولة ويسر كما أنه يمكن قياسها ولا يوجد أساليب خاطئة أو صحيحة بل يجب أن يكون الأسلوب متوافق مع الموقف أو الظرف.

6- خصائص الأفراد في ضوء نظرية أساليب التفكير:

الجدول (01): خصائص الأفراد في ضوء نظرية أساليب التفكير

الأســـــاليب	الخصـــــــائص
الأسلوب التشريعي	يفضلون الابتكار، التجديد، و التصميم والتخطيط لحل مشكلة، عمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، يفضلون المشكلات التي تكون معدة مسبقا، يميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل مشكلة، يفضلون بعض المهن مثل: كاتب مبتكر، عالم، فنان، أديب، مهندس معماري وغيرها، يفضلون ابتكار قوانينهم ونظمهم، يفضلون التعامل مع المشكلات التي تستثير فيهم الإبتكارية.
الأسلوب التنفيذي	يفضلون إتباع التعليمات والقوانين المحددة لهم، يفعلون ما يطلب منهم، يفضلون المشكلات المنظمة والمعدة مسبقا، يميلون إلى استخدام الطرق الموجودة مسبقا لحل المشكلات، يميلون إلى ملء المحتوى داخل النظم الموجودة، يتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات، يميلون للتفكير في المحسوسات، يفضلون الأنواع التنفيذية من المهن مثل: محامي، رجل بوليس، رجل دين،مدير، بناء(في ضوء التصميمات التي وضعها الآخرون).
الأسلوب الحكمي	يميلون إلى الحكم على الآخرين وأعمالهم، ولتقييم القواعد والإجراءات، يميلون إلى تحليل وتقييم الأشياء، يميلون إلى كتابة المقالات النقدية، يميلون إلى تقديم الآراء والمقترحات، لديهم القدرة على التخيل والابتكار، يفضلون بعض المهن: قاضي،ناقد، مقيم برامج، ضابط أمن، مراقب حسابات، محلل نظم، مرشد وموجه (الناس التشريعين والناس الحكميين يعملون جيدا معا).
الأسلوب الهرمي	يميلون إلى عمل الأشياء الكثيرة في المرة الواحدة، يأخذون بمبدأ المعالجة المتوازنة للمشكلات، يعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل، يبحثون عن التعقيد، يكونون واعين بأنفسهم ومتسامحين ومرنين نسبيا، لديهم إدراك جيد للأولويات، منظمون جدا في حلهم للمشكلات وفي اتخاذ قراراتهم، يتميزون بالواقعية والمنطقية في حلهم للمشكلات.

الأسلوب الأقلي	يميلون إلى عمل أشياء كثيرة في المرة الواحدة لكن لديهم قلق اتجاه الأوليات، يدركون كثير من الأهداف المتناقضة على أنها متساوية الأهمية، لديهم العديد من المعالجات للمشكلات، والتي من الممكن أن تكون متناقضة، لا يوصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم لأنها عادة ما تكون متناقضة ويرونها على نفس الدرجة من الأهمية، يكونون واعين بأنفسهم، متسامحون ومرنون ويعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل.
الأسلوب الفوضوي	يأخذون بمبدأ المعالجة العشوائية للمشكلات يصعب تحديد الدوافع التي وراء سلوكهم، يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، أهدافهم غير واضحة، يتميزون بالبساطة والمرونة إلا أنهم غير واعين بأنفسهم وغير متسامحين غير منتظمين ويكرهون الأنظمة، يقومون بعمل الأشياء ولا يســتطيعون تكملتها، متطرفون في الحسم.
الأسلوب العالمي	يدركون الصورة العامة للموقف أو المشكلة، لا يميلون إلى التفاصيل، يفضلون العمل مع القضايا الكبيرة والمجردة نسبيا، يميلون إلى التخيل والتجريد وأحيانا يسترسلون في التفكير، يميلون إلى التعامل مع العموميات، يفضلون التعامل مع المواقف الغامضة، لا يميلون إلى النمطية في الحياة أو العمل، يفضلون التغير والتجديد والابتكار.
الأسلوب المحلي	يميلون إلى المشكلات العيانية التي تتطلب بحث التفاصيل، يتوجهون نحو المواقف العملية، يستمتعون بالتعامل مع التفاصيل والخصوصيات، ربما لا يرون الغابة ويرون الأشجار التي بداخلها.
الأسلوب الداخلي	يفضلون العمل بمفردهم، منطوون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، يتميزون بالتركيز الداخلي، يفضلون استخدام ذكائهم في العمل وليس مع الآخرين، إدراكهم الاجتماعي أقل بالعلاقات الاجتماعية مقارنة بذوي الأسلوب الخارجي.
الأسلوب الخارجي	يفضلون العمل مع الآخرين، منبسطون ويكون توجههم نحو الآخرين، يتميزون بالتركيز الخارجي، يتعاملون مع الآخرين بسهولة ويسر دون خجل، إدراكهم الاجتماعي أكثر بالعلاقات الاجتماعية من ذوي الأسلوب الداخلي.

الأسلوب المتحرر	يفضلون عمل الأشياء بطرق جديدة، تغيير القوانين والإجراءات الموجودة، يفضلون أقصى تغير ممكن، يستمتعون بالتعامل مع المواقف الغامضة، ويفضلون غير المألوف في الحياة أو العمل في ما وراء القوانين والإجراءات الموجودة، أي أنهم ابتكاريون في التعامل مع المواقف.
الأسلوب المحافظ	يتبعون طريقة المحاولة والخطأ في عمل الأشياء، يتبعون القوانين والإجراءات الموجودة، يفضلون أقل تغيير ممكن، يتجنبون المواقف الغامضة، يفضلون المألوف في الحياة والعمل، يتميزون بالحرص والنظام.
الأسلوب الملكي	يميلون إلى عمل شيء واحد في المرة الواحدة يعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل، ولا يدركون عواقب الأمور، تمثيلهم للمشكلات يكون مبسطا إلى حد التشويه أو سوء الفهم، غير واعين نسبيا بأنفسهم، متسامحون ومرنون، لديهم إدراك قليل نسبيا بالأولويات والبدائل، حاسمون يفضلون الرسم، التاريخ، العلوم، الأعمال التجارية، يميلون إلى تحقيق هدف أو حاجة واحدة في معظم الوقت، منخفضين بالقدرة على التحليل المنطقي.

المصدر: (الدردير،2004 أ، 154).

وقد قام "ستيرنبرغ" بتصنيف الأفراد حسب أساليب تفكيرهم إلى ثلاثة عشر أسلوباً، قام بتوزيعها على خمس مجموعات رئيسة ينضوي تحت كل منها مجموعة من الأساليب وهي:

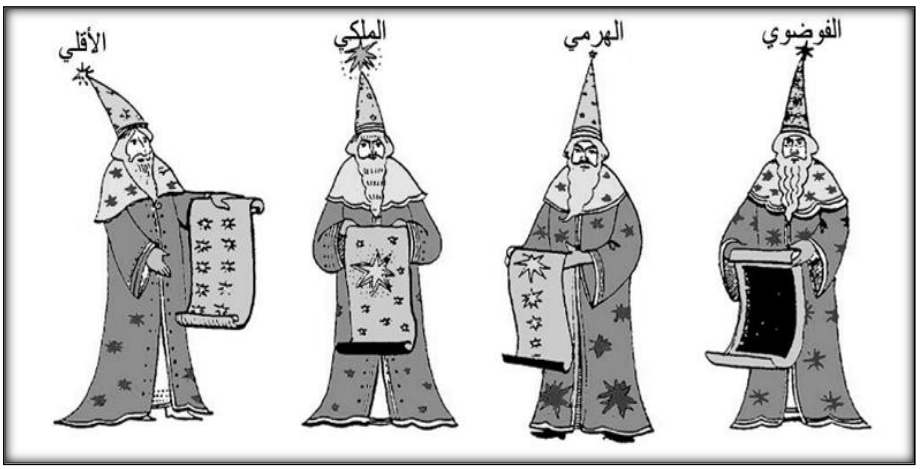
- الأساليب من حيث الوظيفة: وتضم: 1ــ الأسلوب التشريعي 2ــ الأسلوب التنفيذي 3ــ الأسلوب القضائي.
- الأساليب من حيث الشكل: وتضم: 1- الأسلوب الملكي 2ــ الأسلوب الهرمي 3ــ الأسلوب الفوضوي 4ــ الأسلوب الأقلي.
- الأساليب من حيث المستوى: وتشمل: 1ــ الأسلوب العالمي 2- الأسلوب المحلي.
- الأساليب من حيث النزعة: وتشمل: 1- الأسلوب التحرري 2- الأسلوب المحافظ.
- الأساليب من حيث المجال وتضم: 1- الأسلوب الخارجي 2- الأسلوب الداخلي.

وهذه بعض الأشكال توضح خصائص الأفراد حسب تصنيف ستيرنبرغ:

1 – الأساليب من حيث الوظيفة:

الشكل(02): يوضح خصائص الأفراد من حيث الوظيفة بحسب نظرية ستيرنبرغ (الفاعوري، 2009، 59).

2 – الأساليب من حيث الشكل:

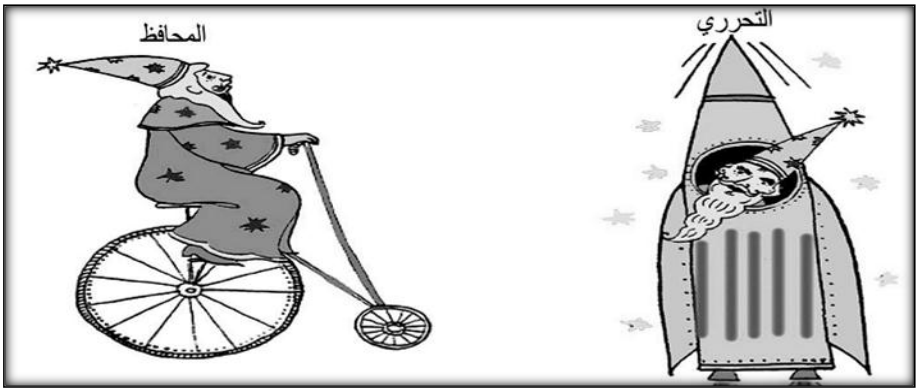


الشكل (03): يوضح خصائص الأفراد من حيث الشكل بحسب نظرية ستيرنبرغ (الفاعوري، 2009، 61).

3 – الأساليب من حيث المستوى:

الشكل (04): يوضح خصائص الأفراد من حيث المستوى بحسب نظرية ستيرنبرغ (الفاعوري، 2009، 63).

4– الأساليب من حيث النزعة:



الشكل (05): يوضح خصائص الأفراد من حيث النزعة بحسب نظرية ستيرنبرغ (الفاعوري، 2009، 65).

5 – الأساليب من حيث المجال:

الشكل (06): يوضح خصائص الأفراد من حيث المجال بحسب نظرية ستيرنبرغ (الفاعوري، 2009، 66).

7- العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير:

هناك عوامل عديدة تؤثر على تكَّون ونمو أساليب التفكير، ويرى سترنبرج أنه يوجد جزء ضئيل من هذه العوامل يرجع إلى الوراثة، لأن الأساليب قد تبدو مكونات مكتسبة اجتماعيا بشكل جزئي فقط فقد يميل الفرد إلى العديد من أساليب التفاعل مع الآخرين في نفس الوقت الذي يكون للاستعدادات دور في وضع قيود على مقدار وجودة القدرة على تبني هذه الأساليب، وبالتالي فإنه تكون هناك حلقة مستمرة من التغذية المرتدة بين التدريب على الأسلوب وكيف يعمل هذا الأسلوب في المهمة المحددة بشكل افتراضي من المجتمع، وبما أن الأساليب مكتسبة اجتماعيا في جزء منها فإنه يمكن تعديلها في الغالب لدرجة معينة، ولكن هذا التعديل لن يكون سهلا، لأنه لا تتوفر معلومات وافية عن كيفية تعديل أساليب التفكير ومن أهم العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير:

أولا: الثقافة:

تختلف من مجتمع لآخر كما أن هناك ثقافات تميل لتفضيل أساليب معينة عن ثقافات أخرى فالثقافة التي يحيا فيها الفرد تؤثر على القدرات التي يمتلكها، والتي تركز على التفكير الإبداعي مثلا تتطلب تعزيز أساليب التفكير التشريعية الإبداعية المتحررة، كما يمكن أن تساهم في تمكين أفرادها من تعلم معارف وقدرات معينة (أحمد محمد، 2020، 28).

تعزز بعض الثقافات أسالیباً معينة من التفكير قد تختلف عن غيرها من الثقافات، فلكل مجتمع ثقافته الخاصة، ولكل فئة داخله أيضا ثقافتها وخصوصيتها. وهذه الثقافات تؤثر في الأفراد، فقد يشجع المجتمع أساليب دون غيرها، فالمجتمع المحافظ قد يشجع الأسلوب التنفيذي أو النمط المحافظ ويقف موقفا معاديا للأسلوب التحرري، كما أم هناك بعض المؤسسات التي قد تحث على الالتزام بأسلوب معين دون غيره، ففي المؤسسات العسكرية يغلب الأسلوبان التنفيذي والمحافظ والذي يقوم على الالتزام بتنفيذ الأوامر، وترك مهمة اتخاذ القرارات للأفراد الأعلى سلطة.

أما المؤسسات الإعلامية يغلب الأسلوبان التشريعي والتحرري، حيث يغلب على عملهما طابع النقد ومحاولة التأثير في بعض الموروثات الاجتماعية، التي قد تبدو لبعضهم بالية أو غير صالحة لهذا العصر (الفاعوري،2009، 69).

ثانيا: الجنس:

يعد هذا المتغير مؤثرا بشكل أساسي في نمو أساليب التفكير، فعلى سبيل المثال غالباً ما يوسم الذكور بأنهم مغامرون ومتفردون، مبدعون ومتحررون، أما الإناث فيغلب أن يوسمن بأنهن حذرات، خجولات وخاضعات ولا يحبذن الاكتشاف. وهذه الأساليب في الواقع هي تعبر عن إدراكات وليس عن

حقيقة الأمر، ولكن عندما نُكسب الصغار بعض الاجتماعيات ونربيهم على الانسياق لما يجب أن يصبحوا عليه فنحن نعدهم اجتماعيا في إطار إدراكاتنا، وليس في إطار الواقع (الفاعوري،2009،70).

والصفات التي تظهر في اعتقادي فروق في الأساليب التي يمكن تدعيمها للذكور مقابل الإناث بصورة خاصة، وهي أن الذكور أكثر احتمالا لأن يتم تشجيعهم بالنسبة للأساليب التنفيذية والحكمية والخارجية والمحافظة في هذه النظرة فإن كل من الذكور والإناث سوف يتم إعدادهم اجتماعيا بطرق مختلفة ربما من وقت ميلادهم، وما سيتم رؤيته على أنه أمر مرغوب أو على الأقل مقبول وسوف يتباين بين البنين والبنات(خضر،2004، 170).

ثالثا: العمر:

يرى ستيرنبرغ أن الأسر تشجع أسلوب التفكير التشريعي لدى الأطفال قبل دخولهم المدرسة، غير أنه عند دخول الطفل المدرسة يقل لديه الإبداع، إذ أن المعلم في المدرسة غالباً ما يقرر ما الذي يجب على الطالب فعله وما لا يفعله، ويكون عليه التنفيذ فقط، كما أنه قد يعود الأسلوب التشريعي مرة أخرى في المراهقة، ويعود ذلك إلى الفلسفة التربوية التي تتبناها المدرسة ومنسوبوها (العسيري، 2016، 67).

فالأفراد الذين يكونون قد عملوا في مجال معين لفترة طويلة من الزمن يكون لديهم الحرية للتعبير عن أنفسهم أكثر من أولئك الذين التحقوا بالعمل حديثا، وكذلك البحوث التي تقترح وتقدم من قبل الباحثين القدامى والمخضرمين لا تعامل تماما بالطريقة نفسها التي تعامل بها تلك المقدمة من الباحثين الجدد والأقل خبرة(الفاعوري، 2009، 70).

رابعا: أساليب المعاملة الوالدية:

يشير ستيرنبرج إلى أن ما يشجعه الأهل وما يدعمونه ويثبتونه هو عمليا الأكثر احتمالية لأن ينعكس على أسلوب الطفل. ويذكر من أن أكثر المتغيرات أهمية في النمو العقلي للأطفال هو طرائق الآباء في التعامل مع الأسئلة التي يطرحها هؤلاء الأطفال(عبود، 2016، 365).

فعلى سبيل المثال يكون الأطفال الذين يُشجعون من قبل الأهل على طرح الأسئلة وأن يحاولوا أن يجدوا بأنفسهم الإجابة عن هذه الأسئلة من المؤهلين لأن يصبحوا مستقبلا من ذوي الأسلوب التشريعي. وهذا الأمر يساق على بقية الأساليب.(الفاعوري،2009،70)، وهذا ما أكدته دراسة (Zhang 2002) والتي أظهرت أن هناك علاقة ارتباطية بين أساليب تفكير كل من الأبناء ووالديهم(مسلم، 2016، 443).

خامسا: التعليم والوظيفة:

لنوع التعليم ونوع الوظيفة دور كبير في التأثير على أساليب التفكير فالوظيفة تثبت وتشجع أساليب مختلفة تعتمد على متطلبات العمل نفسه ونتيجة تفاعل أساليب التفكير مع القدرات تؤدي إلى نموها وتطورها، كما للتعليم دورا مهما في القدرات التحليلية والإبداعية والعملية (أحمد محمد، 2020، 30). تجنح أغلب المدارس في العالم إلى تثبيت عدد من الأساليب دون غيرها وهي (التنفيذي والداخلي والمحافظ)، باعتبار أن طرق التدريس التقليدية وطبيعة تصميم المناهج تشجع وتثيب الأفراد الذين يتصفون بهذا الأسلوب، فنجد أن الطالب الهادئ والمطيع والملتزم بقوانين المدرسة وأخلاقيتها هو الطالب المكافئ، فالطلاب المتفوقين هم الطلاب التنفيذيون والمحافظون، أما المبدعون (التشريعي، القضائي، التحرري) فهم طلبة خارجون عن قوانين المدرسة (الفاعوري،2009، 70).

من خلال ما سبق وحسب نتائج الدراسات والبحوث يتضح لنا أن هناك عدة عوامل مؤثرة ولها دور بالغ الأهمية في التأثير على أساليب التفكير مثل الجنس والثقافة والعمر والمعاملة الوالدية والتعليم والوظيفة.

8- الوسائل التي تساعد في تنمية أساليب التفكير:

وكما سبق وأن أشرنا إلى أن أساليب التفكير متعلمة يمكننا القول أنه بإمكاننا تنميتها، وبالتالي يمكن ذكر عدة وسائل تساهم في تنمية أساليب التفكير:

- الأسئلة والعبارات التي تعمل على إثارة استدعاء المعلومات لدى الفرد أو التلميذ.

- العمل على تعليم التفكير في كل المواد ولكن دون إغفال تلك المواد المعدة خصيصا لتعليم التفكير، ولكن دون أن نكتفي بها عن باقي المواد الأخرى التي ليست مصممة مباشرة لتعليم التفكير وأساليبه (علي الطيب، 2006، 70).

- يعتبر المعلم أبرز من يستطع تحريك نشاط التفكير عند الطلاب ويجب عليه أن يكون نموذج للسلوك المعرفي الذي يظهر في الحياة.

- جعل المعلومات التي جمعها التلاميذ ذات معنى عندهم من خلال إدراكهم للعلاقات المختلفة بينها كالسبب والنتيجة، والتحليل والتركيب والمقارنة والإيجاز والتبسيط والتلخيص.

- ومن الوسائل التي تعمل على تنمية التفكير وأساليبه استخدام محكات متعددة للتقييم، وهذا ما على المعلم تشجعيه لديهم(كادي،2016، 45).

9- أساليب التفكير والعملية التعليمية:

لأساليب التفكير دور كبير في العملية التعليمية برمتها وذلك لارتباطها بأساليب التدريس وكذلك لأن معرفة المعلم لهذا الأساليب يزيد من مرونته في التدريس وهذا ما يرفع من فرصة الطلاب في التعليم وهذا ما أشارت له زهانج أثناء تتبعها إلى الدراسات والبحوث التي درست وأكدت على أثر التفاعل بين أساليب تدريس المعلم وأساليب تعلم الطلاب على تعلمهم. كما تعتبر أن النسبة التي يتفق عليها الخبراء النفسانيين في تفسيرهم للتباين والفروق في التحصيل والأداء المدرسي على أساس التباين في القدرات لا يمثل إلا نسبة 20 % أما النسبة المتبقية الغير مفسرة والتي تمثل نسبة 80 %يمكن أن تلعب فيه أساليب التفكير دور كبير وهاما في تفسيره(كادي، 2016، 46).

ويذكر "ين فنج هي 2001" أن لأساليب التفكير أهمية كبرى في حدوث التعلم وفي بنية الأسلوب الخاص بتفكير الفرد كما يشير إلى أن أساليب التفكير لها مردود فعلي في التعليم المدرسي ولها تضميناتها داخل الممارسة الصفية وتطبيقاتها في المجالات غير الأكاديمية حتى أنه يُعد ضروريا معرفة هذه الأساليب لتفسير النجاح والفشل في بعض الأعمال وفي حياة الأفراد عموما(أحمد محمد، 2020، 31).

ويشير كل من فيصل يونس ومجدي عبد الكريم حبيب إلى أنه يجب تعليم التفكير في جميع المواد عن طريق تقديم مشكلات للتلاميذ في المقرر تتطلب استخدام أساليب التفكير وتجنب الطرق التي لا تتيح استخدام أساليب التفكير، كما أنهما يضيفان بأن تعلم التفكير على مستوى كل المقرر الدراسي أفضل من تخصيص مقرر خاص لتعلم التفكير داخل الفصل الدراسي(كادي، 2016، 46).

كذلك فإن تغيير المعلمين والمدرسين لأساليب وطرق تدريسهم المبنية على توقعات قبلية بخصوص أساليب التفكير السائدة لدى طلابهم واستبدالها بأساليب جديدة تتماشى وأساليب تفكيرهم الحقيقية يؤدي إلى تحقيق تقدم في مستواهم الدراسي، ومعرفة وإدراك المعلمين والمدرسين لمختلف أساليب التفكير السائدة ودورها في التحصيل الأكاديمي، تغير من فكرتهم بخصوص ربط فشل الطلاب بضعف قدراتهم أو كسلهم، وبذلك يمكن استخدام طرق التدريس التي تتناسب مع الأساليب السائدة (بونوة و تيليوين، 2020، 280).

وأوضح " حسن أبو رياش 2009 " أن الأمم في الوقت الحاضر تسعى وباهتمام إلى تطوير مجتمعاتها وبأساليب التفكير وتنميتها، لاستثمار الإنسان كثروة بشرية من خلال توفير التعليم المناسب له، والذي يلبي احتياجاته ويراعي ميوله(أحمد محمد، 2020، 32).

وفي عام 1994 قدم ستيرنبرغ تصوراً مقترحاً عن أساليب التفكير وطرق التدريس التي تتوافق معها، وكذلك لطرق التقييم المناسبة لأساليب التفكير وأهم المهارات المستخدمة ويتلخص ذلك في الجدولين رقم (1) و (2):

أ- أساليب التفكير وطرق التدريس المختلفة:

الجدول (02): يبين العلاقة بين أساليب التفكير وطرق التدريس المناسبة لها

طرق التدريس	الأساليب الملائمة
المحاضرة	التنفيذي/ الهرمي
الأسئلة المحفزة على التفكير	التشريعي/ القضائي
التعليم التعاوني	الخارجي
حل المشاكل المقدمة	التنفيذي
المشروعات البحثية	التشريعي
السرد لمجموعات صغيرة	الخارجي / والتنفيذي
المناقشة مع مجموعات صغيرة	الخارجي/ الحكمي
القراءة: - بالتفصيل - باستخلاص الأفكار - بالتحليل	 - الداخلي/ الهرمي - المحلي/ التنفيذي - العالمي/ التنفيذي/ القضائي
التسميع (التذكير)	التنفيذي/ المحلي/ المحافظ

(الفاعوري، 2009، 71).

ب- أساليب التفكير وطرق التقييم المناسبة لها:

الجدول(03): يبين العلاقة بين أساليب التفكير وطرق التقييم وأهم المهارات المستخدمة

شكل التقييم	المهارة	الأسلوب الملائم
الإجابات القصيرة والاختيار من متعدد	- التذكر - التحليل - تقسيم الوقت -العمل الفردي	- التنفيذي/ المحلي - القضائي/ المحلي - الهرمي - الداخلي
الأسئلة المقالية	- التذكر - التحليل الدقيق - التحليل العميق - الإبداعية - التنظيم - تقسيم الوقت - تقسيم وجهة نظر المدرس -العمل الفردي	- التنفيذي/ المحلي - القضائي / العالمي - القضائي/ المحلي - التشريعي - الهرمي - الهرمي - المحافظ - الداخلي
المشروعات البحثية	- التحليل - الإبداعية - فريق العمل - العمل الفردي - التنظيم - الالتزام المرتفع	- القضائي - التشريعي - الخارجي - الداخلي - الهرمي - الملكي
المقابلة	الانفتاح الاجتماعي	الخارجي

(الفاعوري، 2009، 72)

10- وسائل وطرق قياس أساليب التفكير:

لقد استخدمت العديد من العمليات التقاربية لقياس أساليب التفكير في المدرسة منها اختبار أساليب التفكير: حيث يقيم الأساليب التي يستخدمها المعلمون عندما يدرسون لطلاب وهذه الأساليب ربما تتطابق أو لا تتطابق مع الأسلوب المفضل أو بالأساليب المفضلة للمعلمين على سبيل المثال

المعلم ذو الأسلوب التشريعي ربما يطلب من طلابه أن يقبلوا أفكاره، ولذا كن تنفيذيا في أسلوب تدريسك ومن المفردات الفعلية لهذا الاختبار نذكر المفردة التالية " أريد من طلابي أن ينمو طرقهم الخاصة لحل المشكلات (تشريعي) " واتفق مع الأفراد الذين ينادون بمزيد من الشدة في النظام والرجوع إلى الطرق القديمة الجيدة (أسلوب التنفيذي) (رقاقدة، 2008، 71).

وهناك العديد من الأدوات التي أعدت من أجل قياس أساليب التفكير وهي تتنوع وتتعدد بحسب كل نظرية ومعدي هذه الأدوات وهي كالتالي:

- اختبار أساليب التفكير لـــ " هاريسون وبرامسون بارليث ومعاونيهم".
- قائمة أساليب التفكير (TST) النسخة الطويلة لـــ " ستيرنبرغ وواجنر" 1991.
- قائمة أساليب التفكير (TST) النسخة القصيرة لـــ " ستيرنبرغ وواجنر" 1992.
- استبيان أساليب التفكير للمعلمين (TSQT) لـــ " ستيرنبرغ وجريجورينكو" 1993.
- اختبار لقياس أساليب التفكير للطلاب على هيئة مواقف ومهام لـــ " ستيرنبرغ وجريجورينكو" 1995.
- استبيان أساليب التفكير للطلاب (TSQS) لـــ " ستيرنبرغ وجريجورينكو" 1995.

(كادي، 2016، 50).

-كما نجد اختبارات أخرى لقياس أساليب تفكير الطلاب التي يقومها المعلمون حيث يقوم المعلم أو أي (شخص آخر) بتقويم أسلوب كل طالب والعبارات التي يتم تقديرها من مثل (هو يفضل – هي تفضل حل المشكلات بطريقته – بطريقتها الخاصة) (أسلوب تشريعي) وهنا اختبار لأساليب التفكير من إعداد ستيرنبرج للمرحلة التعليم ما قبل الجامعي وآخر لقياس أساليب التفكير لمرحلة التعليم الجامعي من تعريب وتقنين عبد المنعم أحمد الدردير(رقاقدة، 2008، 71).

خلاصة الفصل:

من خلال العرض السابق لموضوع أساليب التفكير من خلال المفاهيم والنظريات والمبادئ المميزة له يمكننا استخلاص النقاط التالية:

1- أساليب التفكير ليست بقدرة، ولكنها عبارة عن جسر يربط بين القدرة والشخصية.

2- تعبر أساليب التفكير عن طريقة الفرد المفضلة في التعامل مع مختلف الأنشطة والمشكلات التي تعترضه في حياته اليومية.

3- قام ستيرنبرغ بتصنيف الأفراد حسب أساليب تفكيرهم إلى ثلاثة عشر أسلوباً، قام بتوزيعها على خمس مجموعات رئيسة ينضوي تحت كل منها مجموعة من الأساليب.

4- من أهم مبادئ أساليب التفكير هي أنها تفضيلات وليست بقدرات، وأنها تتميز بالمرونة بحسب المواقف التي يتعرض لها الفرد، وأنها قابلة للتغير عبر الحياة والخبرات التي يتعرض لها الفرد وأن ليس هناك أسلوب يمكن وصفه بأنه الأفضل في كل المواقف، وبأن هذه الأساليب قابلة للتعليم كما أنها قابلة للقياس.

5- من أهم العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير: ثقافة المجتمع، الجنس، العمر، أساليب المعاملة الوالدية، التعليم والوظيفة.

6- لأساليب التفكير أهمية بالغة في التأثير على جميع متطلبات الحياة التي يعيشها الفرد.

7- معرفة أساليب تفكير الأفراد تساعد في عملية الانتقاء للأعمال المهنية المناسبة.

الفصل الثالث

جودة الحياة

تمهيد

1- نشأة مفهوم جودة الحياة

2- تعريف جودة الحياة

3- النظريات المفسرة لجودة الحياة

4- أبعاد جودة الحياة

5- مؤشرات جودة الحياة

6- معوقات جودة الحياة

7- آليات تحقيق لجودة الحياة

8- قياس جودة الحياة

9- أدوات قياس جودة الحياة

10- جودة الحياة من المنظور الإسلامي

خلاصة الفصل

تمهيد:

موضوع جودة الحياة من الموضوعات الحيوية التي تمثل لب علم النفس الايجابي، حيث تعتبر جودة الحياة من المتطلبات الأساسية في الوقت الحاضر لتحقيق الصحة النفسية إذ ظهر هذا المفهوم خلال العقدين الأخيرين من القرن الماضي والذي سرعان ما حظي بالتبني الواسع، لما له من أثار ايجابية على حياة الأفراد حيث يختلف الأفراد في نظرتهم إلى هذه الحياة الجيدة أو المريحة من فرد إلى آخر باختلاف المتغيرات البيئية والإمكانيات المادية والمعنوية، ويمكننا القول في هذا الإطار أن مفهوم جودة الحياة مفهوم نسبي، لأنه يرتبط ببعض العوامل الذاتية وكما يرتبط ببعض العوامل الموضوعية وغير ذلك من العوامل التي تؤثر في الفرد.

في هذا الفصل سنحاول تسليط الضوء على نشأة مفهوم جودة الحياة وتعريفه، وتناول النظريات المفسرة لجودة الحياة، ومنه إلى أبعاد جودة الحياة، وصولا إلى مؤشرات جودة الحياة، ومن ثم نتطرق إلى معوقات جودة الحياة و إلى آليات تحقيق جودة الحياة وأخيرا إلى طرق قياسها.

1-نشأة مفهوم جودة الحياة:

ظهر مصطلح جودة الحياة بعد الحرب العالمية، مع تزايد الوعي بضرورة تحقيق المساواة الاجتماعية، مما أدى بالباحثين إلى محاولة الكشف عن المؤثرات الصحية والاجتماعية والنفسية للحياة الجيدة، وكان أول ظهور لهذا المفهوم في أدبيات الدراسات الطبية والرعاية الصحية خلال حقبة الستينات من القرن العشرين، وذلك للتعبير عن خبرات الأفراد عن صحتهم الخاصة (المشاقبة، 2015، 33).

ويُعد كتاب الأخلاق لأرسطو (384- 322 ق م) أحد المصادر المبكرة التي تعرضت لتعريف جودة الحياة حيث قال: إن كلا من العامة أو أصحاب الطبقة العليا يدركون الحياة الجيدة بطريقة واحدة وهي أن يكونوا سعداء ولكن مكونات السعادة عليها خلاف إذ يقول بعض الناس شيئا ما في حين يقول آخرون غيره ومن الشائع كذلك أن الرجل نفسه يقول أشياء مختلفة في مختلف الأوقات فعندما يقع فريسة المرض فإنه يعتقد أن السعادة هي الصحة وعندما يكون فقيرا يرى السعادة في الغنى ويرى أرسطو أن الحياة الطيبة تعني حالة شعورية، ونوعا من النشاط وما ذلك بالتعبير الحديث سوى جودة الحياة(مسعودي، 2015، 204).

أول نشاط بحثي في جودة الحياة كان مشتركا مع " حركة المؤشرات الاجتماعية" هذه الحركة كانت معنية بالمؤشرات الموضوعية التي بإمكانها قياس(تقييم) جودة الحياة في بيئة خاصة (حي، مدينة بلد).المعرفة بالفيزيائية (الضوضاء، تلوث، الهواء...الخ) والملاحظة(معدلات الإجرام) في بيانات الصحة العقلية، جودة الحياة آنذاك أصبحت قضية في إطار تنمية المؤسسات. على الرغم من النوايا السياسية والتي اعترفت أخيرا بأن العيش في المجتمع لم يحقق بالضرورة كل الآمال المتوقعة(بحرة، 2014، 22).

قام في منتصف السبعينيات فريقان من شيكاغو(Withey ; Andreus) بإجراء البحوث الوطنية الأولى من نوعها حول جودة الحياة، والتي هدفت إلى تطوير مؤشرات موضوعية ذاتية والتي يمكن أن تكون بمثابة نظير للمؤشرات الموضوعية وأصبحت نوعية الحياة من الأولويات لدى المجتمعات الغربية بعد الحرب العالمية الثانية، وأدخل المفهوم إلى معجم المفردات، واستخدم للتعبير عن الحياة الهانئة والتي تتشكل من عدة مكونات منها: العمل والمسكن، والبيئة، والصحة.(مسعودي، 2015، 204).

ولقد زاد اهتمام الباحثين بمفهوم جودة الحياة منذ بداية النصف الثاني للقرن العشرين كمفهوم مرتبط بعلم النفس الإيجابي، والذي جاء استجابة إلى أهمية النظرة الإيجابية إلى حياة الأفراد كبديل للتركيز

الكبير الذي أولاه علماء النفس للجوانب السلبية من حياة الأفراد، وقد تعددت قضايا البحث في هذا الإطار، فشملت الخبرات الذاتية والعادات والسمات الإيجابية للشخصية وكل ما يؤدي إلى تحسين جودة الحياة (محمدي و بوعيشة، 2013، 3).

والحقيقة الكبرى التي لا مراء فيها أن القرآن الكريم قد سبق كل علماء الاقتصاد والاجتماع والطب وعلم النفس في تناول جودة الحياة ولكن بمعنى الحياة الطيبة والتي تهتم بمنح الإنسان مباهج الحياة دون إفراط أو تفريط مع مراقبة الله عز وجل في السر والعلن والوفاء بالتكاليف الشرعية حيث يقول في محكم التنزيل: {مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ } (سورة النحل آية 97).

وهناك العديد من المفاهيم التي تقابل وتوازي وتتقاطع مع جودة الحياة كالنوعية والتمييز والإتقان والإحسان تضمنتها الآيات القرآنية والأحاديث النبوية حيث يقول الله عز وجل { وَتَرَى ٱلْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ ٱلسَّحَابِ ۚ صُنْعَ ٱللَّهِ ٱلَّذِىٓ أَتْقَنَ كُلَّ شَىْءٍ ۚ إِنَّهُۥ خَبِيرٌۢ بِمَا تَفْعَلُونَ } (سورة النمل آية 88) (متولي خضر و الصاوي عبده، 2018، 211).

ومن الناحية اللغوية يرتبط مفهوم الجودة بالكلمة اللاتينية وهي تعني طبيعة الفرد أو طبيعة الشيء، وتعني الدقة والإتقان.

كما تعني الجودة حسب قاموس اكسفورد: الدرجة العالية من النوعية أو القيمة، فالجودة عبارة عن مجموعة من المعايير الخاصة بالأداء الممتاز والتي لا تقبل المناقشة أو الجدال، ويشير هذا إلى أن الأفراد يتعلمون من خلال خبراتهم أن يميزوا بين الجودة العالية والجودة المنخفضة عن طريق استخدام مجموعة من المعايير التي تميز بين النوعين من الجودة (مشري، 2014، 223).

2- تعريف جودة الحياة:

تعرف منظمة الصحة العالمية OMS 1994 جودة الحياة بأنها مفهوم واسع يتأثر بشكل معقد بكل من الصحة الجسمية للفرد وحالته النفسية وعلاقاته الاجتماعية ومستوى تحكمه في ذاته، بالإضافة إلى علاقته مع العوامل الفعالة في بيئته (بهلول، 2008، 49)

تعريف جودة الحياة وفقا لمنظمة الصحة العالمية(1998): عند محاولة تعريف جودة الحياة غالبا ما يشار إلى تعريف منظمة الصحة العالمية(1998) بوصفه من أكثر التعريفات توضيحا للمضامين العامة لهذا المفهوم، إذ ينظر فيه إلى جودة الحياة بوصفها: إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة وانساق 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).

يُعد هذا التعريف من التعريفات الشاملة لجودة الحياة كونه قد جمع بين جميع جوانب الجودة في حياة الفرد على اختلافها وتنوعها.

وعرف Edmunds & Brown جودة الحياة بأنها حالة عامة من الاتزان الانفعالي ينظم إيقاع حياة الشخص في سياق علاقاته مع ذاته وعلاقاته الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين نتيجة سيطرة مشاعر الإقبال والحيوية والثقة والمرح والسعادة والاسترخاء والهدوء وحب الآخرين والاهتمام بهم على أسلوب حياته (Edmunds & Brown،2002 ،23).

أما عبد المعطي (2005) فيعرف جودة الحياة بأنها التعبير عن الرقي في مستوى الخدمات المادية والاجتماعية والنفسية التي تقدم لأفراد المجتمع، وهي التي تعبر عن نزوع الأفراد نحو نمط حياة يتميز بالترف، وهذا النمط يمكن أن يتحقق في المجتمعات التي استطاعت حل كافة مشاكلها المعيشية (منسي و كاظم، 2006، 65).

أما منظمة اليونسكو: فهي تعتبر نوعية الحياة مفهوما شاملا يضم جوانب الحياة ليشمل الإشباع المادي للحاجات الأساسية، والإشباع المعنوي الذي يحقق التوافق النفسي للفرد عبر تحقيقه لذاته وعلى ذلك فجودة الحياة لها ظروف موضوعية، ومكونات ذاتية ولقد ارتبط هذا المفهوم منذ البداية بسعي المجتمعات الصناعية نحو التنمية والارتقاء بمتطلبات الأفراد عن طريق تحقيق الوفرة الاقتصادية لمواجهة إشاعات الأفراد وتطلعاتهم وطموحاتهم (محمد، 2017، 456).

ويعرفها (Felce،1997) أن مفهوم جودة الحياة يرتبط بالقيم الشخصية للفرد التي تحدد معتقداته حول كل ما يحيط به وما تواجهه من مشكلات لتحقيق الرضا الذاتي (العادلي، د. ت، 678).

وعرفها الأشول(2005) بأنها تتمثل في درجة رقي ومستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، وإدراك هؤلاء الأفراد لمدى إشباع الخدمات التي تقدم لهم لحاجاتهم المختلفة، ولا يمكن أن يدرك الفرد جودة الخدمات التي تقدم له بمعزل عن الأفراد الذين يتفاعل معهم، أي أن جودة الحياة ترتبط بالبيئة المادية والبيئة النفسية الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد(بحرة، 2015، 13).

ويرى كل من عبد الفتاح وحسن (2006) أن جودة الحياة هي درجة الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية والإحساس بحسن الحال وإشباع الحاجات والرضا عن الحياة. فضلا عن مدى إدراك الفرد لجوانب حياته وشعوره بمعنى الحياة إلى جانب الصحة الجسمية الإيجابية وتوافقه مع القيم السائدة في المجتمع (حرطاني، 2014، 20).

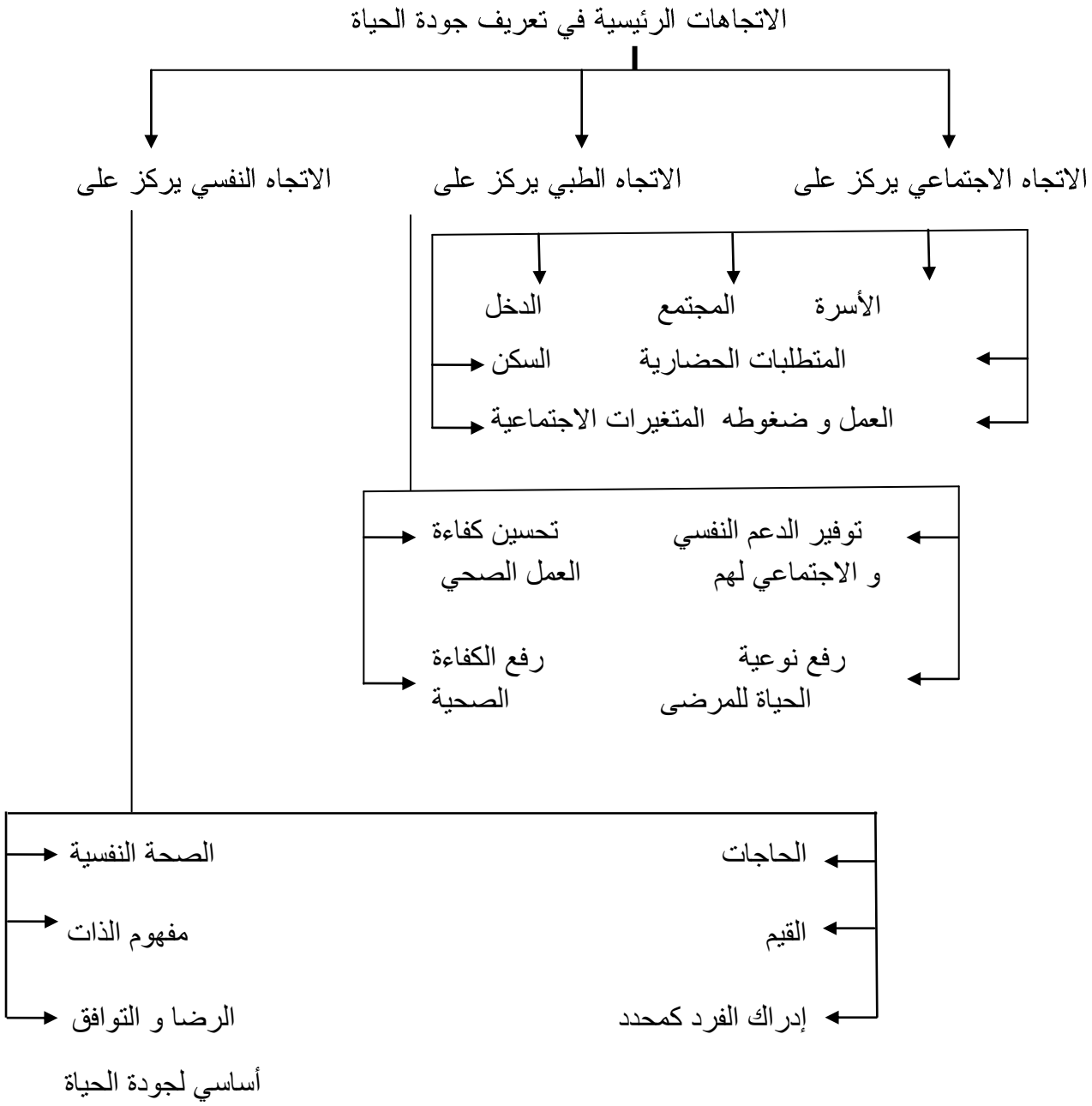
ويعرفها جنكر وآخرون(2004) على أنها بالإضافة إلى تحرر المرء أو خلوه من الأعراض الدالة على الاضطراب النفسي، فهي التقدير الإيجابي للذات، الاتزان الانفعالي، الإقبال على الحياة وتقبل الآخرين(بلعباس، 2016، 55).

كما ترى كارول رايف أن جودة الحياة: تتمثل في الإحساس الايجابي بحسن الحال كما يتم رصده بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا الفرد عن ذاته وحياته بشكل عام، كذلك سعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة، وذات قيمة ومعنى بالنسبة له لتحقيق استقلاليته في تحديد وجهة ومسار حياته، وإقامته لعلاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين واستمراره فيها، كما ترتبط بكل من الإحساس العام بالسعادة والاستمتاع بالحياة والسكينة والطمأنينة النفسية (مشري، 2014، 226).

بينما ترى شقير(2009) جودة الحياة على أن يعيش الفرد حالة جيدة متمتعا بصحة بيئية وعقلية وانفعالية على درجة من القبول والرضا، وأن يكون قوي الإرادة، صامدا أمام الضغوط التي تواجهه، ذا كفاءة ذاتية واجتماعية عالية راضيًا عن حياته الأسرية والمهنية والمجتمعية، محققا لحاجاته وطموحاته واثقاً من نفسه ومقدرا لذاته بما يجعله يعيش شعور السعادة، بما يشجعه ويدفعه لأن يكون متفائلا لحاضره ومستقبله، ومتمسكا بقيمه الدينية والخلقية والاجتماعية، منتمياً لوطن ومحبا للخير ومدافعا عن حقوقه وحقوق الغير ومتطلعا للمستقبل(شقير، 2009، 26).

وعرف محمود منسي وعلي كاظم (2006) جودة الحياة 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 إدارة الوقت والاستفادة منه(برابح, 2020, 299)

ويرى الغندوز (1999) أن هناك ثلاثة اتجاهات رئيسية في تعريف جودة الحياة يوضحها الشكل التالي:



الشكل(07) الاتجاهات الرئيسية في تعريف جودة الحياة

(متولي خضر و الصاوي عبده، 2018، 214).

من خلال التعريفات السابقة نرى أنهم قد اشتركوا في أن جودة الحياة هي شعور الفرد الداخلي بالرضا والسعادة والطمأنينة النفسية، في حياته الخاصة والاجتماعية، ويمكن القول أيضا أنه لا يوجد مفهوم موحد لجودة الحياة فكل عالم أو مختص نظر إليه من جانب اختصاصه أو مجاله الذي يعمل فيه وعرفوه من وجهة نظرهم المتخصصة، ولذا ظهرت وجهات نظر متعددة وغير متفقة على تعريف محدد له.

3- النظريات المفسرة لجودة الحياة:

3-1- من المنظور 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 (بلعباس، 2016، 60).

إذ يؤكد في الاتجاه الفلسفي على أن جودة الحياة "حق متكافئ في الحياة والازدهار"، وهناك كثير من المواطن التي تتطلب الجودة حتى يحصل الإنسان على جودة الحياة، فمفهوم جودة الحياة حسب المنظور الفلسفي جاء من أجل وضع مفاهيم السعادة ضمن الثلاثية البراجماتية المشهورة، والمتمثلة في أن الفكرة لا يمكن أن تتحول إلى اعتقاد إلا إذا أثبتت نجاحها على المستوى العملي أو القيمة الفورية وليست النفعية والمستوى العملي أقرب إلى مفهوم السعادة والرفاهية الشخصية منه إلى أي مفهوم آخر. وينظر إلى جودة الحياة من منظور فلسفي آخر على أن هذه السعادة المأمولة لا يمكن للإنسان الحصول عليها إلا إذا حرر نفسه من أسر الواقع وحلق في فضاء مثالية تدفع بالإنسان إلى التسامي على ذلك الواقع الخانق وترك العنان للحظات من خيال إبداعي ثري (بحرة، 2014، 24).

3-2- نظرية التحليل النفسي:

إن فرويد هو الأب الشرعي للتحليل النفسي فهو يرى أن الشخصية تتكون من ثلاثة أنظمة هي الهو والأنا و الأنا الأعلى.

فالهو هو الذات اللاعقلانية والتي تقيم وزنا لمعايير المجتمع وتتضمن الغرائز الجينية والعدوانية وهي تقوم على مبدأ اللذة الفورية.

أما الأنا فهي الضابط الوسيط بين الهو، حيث تقف بالمرصاد لأفعال الهو حتى لا تخرج إلى عالم الواقع.

أما الأنا الأعلى فهي منظومة اجتماعية تسعى لطبع الشخصية أخلاقيا وفق النمط الثقافي السائد في البيئة والمجتمع، وذلك في ضوء الواقع المثالي وتنبثق من الأنا وتتفرع مع الحياة فهي تتجه نحو

المثالية فيتجاوز الواقع فتحكم عليه حكما قيميا (صواب أو خطأ) في نسق السلوك وتميل دور الأنا العليا في الكف لكل رغبات الهو من الجنس والعدوان (خلف الله، 2015، 30).

3-3 نظرية ماسلو:

على وفق نظرية الدافعية التي وضعها ماسلو فإن هناك عددا من الحاجات التي يولد الشخص مزودا بها بشكل فطري والتي تعد محركات لسلوكه، وهذه الحاجات الغريزية هي في العادة موروثة، أما السلوك الذي يتبناه الشخص لإشباعها فهو متعلم أو مكتسب من بيئته ويتأثر بعوامل مختلفة، وعلى هذا الأساس فقد وضع ماسلو الحاجات الإنسانية الأساسية على شكل بناء هرمي يستند في قاعدته إلى الحاجات الفسيولوجية صعودا إلى حاجات الأمن والسلامة، وحاجات الانتماء والحب، والحاجة إلى الاحترام والتقدير، والحاجة إلى تحقيق الذات التي هي قمة الهرم، أما أسلوب الإشباع لهذه الحاجات فيجب أولا إشباع الحاجات الفسيولوجية ثم الانتقال إلى إشباع الحاجات الأعلى فالأنا الأعلى، أي لا يمكن إشباع الحاجة الأعلى إلا بعد إشباع الحاجة الأدنى وهكذا صعودا إلى قمة الهرم.

وقد أكد ماسلو في نظريته أن هناك مجموعة حاجات أساسية وحاجات نمو الذي وضعها بشكل هرمي متصاعد حسب الأهمية وأن جودة الحياة تتوقف على مستوى إشباع تلك الحاجات العليا يؤدي ذلك به إلى الشعور بالسعادة العميقة وسمو في العقل وإثراء حياة الفرد الداخلية (راضي، د. ت، 703).

ويحاول بعض الباحثين تفسير مفهوم جودة الحياة في ضوء هذه النظرية إذ يترتب على إشباع الفرد لحاجاته الأساسية أن يشعر بجودة معيشته ويشعر بالرضا والسعادة التي تساعده على إدراك حياته بأنها أكثر إيجابية ويحاول أن يسلك هادفا إلى تحقيق مستويات أعلى من أهدافه وطموحاته, وأن جودة الحياة تختلف من شخص لآخر لأن الحاجات الإنسانية أيضا تختلف من شخص لأخر وتختلف وفقا للمتغيرات النفسية والاجتماعية والبيئية والاقتصادية وقد لا تصل إلى درجة الإشباع التي ينشدها الفرد فيسعى إلى إشباع حاجات أخرى, الأمر الذي يفسر لنا أيضا تباين درجات جودة الحياة وتباين مجالاتها(برابح, 2019, 89).

3-4- نظرية رايف:

تدور نظرية رايف (1999) حول مفهوم السعادة النفسية إذ أن شعور الفرد بجودة الحياة ينعكس في درجة إحساسه بالسعادة التي حددها رايف بستة أبعاد يضم كل بعد ست صفات تمثل هذه الصفات نقاط التقاء لتحديد معنى السعادة النفسية الذي يتمثل في وظيفة الفرد الايجابية في تحسين مراحل حياته، وهذه الأبعاد هي:

- البعد الأول: الاستقلالية وصفاته تتمثل بقدرة الشخص على أن:

- يقرر مصيره بنفسه – يكون مستقلا بذاته – قادرا على مقاومة الضغوط الاجتماعية – يتصرف بطرق مناسبة – منظم في سلوكه – يقيم ذاته بما يتناسب وقدراته الشخصية.

- البعد الثاني: التمكن البيئي ومن صفاته:

- الكفاية الذاتية للفرد – قدرة الفرد على التحكم وإدارة نشاطاته وبيئته – قدرته على الإفادة من الفرص المتاحة لديه – قدرته على اتخاذ الخيارات الملائمة لحاجاته النفسية والاجتماعية – قدرته على اختبار قيمه الشخصية – قدرته على التصرف بما يتناسب ومعايير مجتمعه(مدحت إبراهيم، 2018، 1576).

- البعد الثالث: النمو الشخصي ومن صفاته:

- شعور الفرد بالنمو والارتقاء المستمر – إدراكه لتطور وتوسع ذاته – انفتاحه للتجارب الجديدة – إحساسه الواقعي بالحياة – شعوره بتحسن ذاته وتطور سلوكه يوما بعد آخر – سلوكه يتغير بطرائق تزيد من معرفته وفاعليته الذاتية

البعد الرابع: العلاقات الايجابية مع الآخرين ومن صفاته:

- رضا الفرد عن علاقاته الاجتماعية – ثقته بالآخرين من حوله – قناعته برفاهية الآخرين – قدرته على التعاطف والتودد للآخرين – اهتمامه بالتبادل الاجتماعي – إظهاره للسلوك التواصلي مع الآخرين(المضحي، 2017، 16).

- البعد الخامس: تقبل الذات ومن صفاته:

- إظهار الفرد توجها ايجابيا نحو ذاته – قبوله بالسمات أو الخصائص المكونة لذاته (السلبية والايجابية) – الشعور الايجابي لحياته الماضية – تفكيره الايجابي لذاته المستقبلية – يشعر بخصائص ذاته المميزة – يظهر النقد الايجابي لذاته.

- البعد السادس: الهدف من الحياة ومن صفاته:

- أن يمتلك المعتقدات التي تعطي معنى للحياة الماضية والحاضرة.

- أن يضع أهدافا تجعل حياته ذات معنى في تحقيقها.

- أن يسعى لتحقيق غاياته في الحياة.

- أن تكون له القدرة على توجيه أهداف حياته.

- أن يكون قادرا على الإدراك الواضح لأهداف حياته.

- أن يدرك أن صحته النفسية تكمن في إحساسه بمعنى الحياة.

ولقد بين رايف أن جودة حياة الفرد تكمن في قدرته على مواجهة الأزمات التي تظهر في مراحل حياته المختلفة، وان تطور مراحل الحياة هو الذي يحقق سعادته النفسية التي تعكس شعوره بجودة الحياة(مبارك، ب ت، 726).

3-5 نظرية شالوك:

تدور هذه النظرية حول أن الجوانب الموضوعية من جودة الحياة لا تقدم إلا القليل للفرد مما يجعلنا نبحث عن محددات أخرى لمؤشرات جودة الحياة، ألا وهي جودة الحياة الذاتية أو المحددات الذاتية في جودة الحياة، أي كما يدركها الفرد نفسه من خلال إحساسه بالرضا، والسعادة والإحباط والتشاؤم واليأس ومن خلال الإحساس بالانفعالات الايجابية وتحقيق الذات.

يرى شالوك (Schalock 2002) أن هناك تحليلاً جديداً بتحديد ثلاثة مؤشرات لكل من المجالات الثمانية لجودة الحياة وعلى النحو الآتي:

1- السعادة الانفعالية: وتشمل الرضا ومفهوم الذات وانخفاض الضغوط.

2- العلاقات بين الشخصية: وتشمل التفاعلات والعلاقات والمساندة.

3- السعادة المادية: وتشمل الحالة المادية والعمل والمسكن.

4- النمو الشخصي: ويشمل التعليم والكفاءة الشخصية والأداء.

5- السعادة البدنية: وتشمل الصحة والأنشطة اليومية ووقت الفراغ.

6- تقرير المصير: ويشمل الاستقلالية والأهداف والقيم والاختبارات.

7- الاندماج الاجتماعي: ويشمل التكامل والترابط الاجتماعي والمشاركة والأدوار المجتمعة والمساندة الاجتماعية.

8- الحقوق البشرية والقانونية والعمليات الواجبة: هي رضا الفرد المتعلق بإدراكه لحقوقه الفردية وحقوق الجماعة التي يعيش في إطارها(عبد الرزاق عبد،2019،234).

3-6- النظرية السلوكية:

إن الاهتمام الرئيسي لهذه النظرية هو السلوك وهي ترى أن معظم سلوكيات الإنسان متعلمة وهي بمثابة استجابات لمثيرات محددة وموجودة في البيئة وتركز على كيفية تعلم السلوك وتعديله.

وهده النظرية ترى أن الإنسان آلة يتصرف من خلال قوانين وأساليب وذلك في استجابة للقوة الخارجية أو المتغيرات التي تؤثر عليه وهذا يشير إلى أن الشخصية سمات مكتسبة متعلمة. والتعلم يفيد في احتمال حدوث الاستجابة وهذا التغير تم عن الطريق التعزيز أي الثواب والعقاب(خلف الله، 2015، 31).

3-7- نظرية لاوتن:

طرح "لاوتن" فكرته عن جودة الحياة والتي تدور حول البيئة، حيث أن إدراك الفرد لجودة حياته تتأثر بظرفين:

أولا: الظرف المكاني: أن هناك تأثير للبيئة المحيطة بالفرد على إدراكه لجودة حياته، وتأثير البيئة على الظرف المكاني تأثيران، الأول مباشر مثل التأثير على الصحة، والثاني غير مباشر إلا أنه قد يحمل مؤشرات إيجابية مثل رضا الفرد عن بيئته التي يعيش فيها.

ثانياً: الظرف الزماني: أن تأثير البيئة المحيطة بالفرد على إدراكه لجودة حياته تكون أكثر إيجابية كلما تقدم الفرد في العمر، فكلما تقدم في العمر كلما كان أكثر سيطرة على ظروف بيئته، وبالتالي يكون هذا التأثير أكثر ايجابية على شعوره بالجودة في حياته(المضحي، 2017، 15).

حسب المنظور الفلسفي فإن جودة الحياة تأتي من معرفة الحقيقة ومن تطهير الإنسان نفسه من الانفعالات المكبوتة والمؤلمة.

وحسب نظرية فرويد نخلص في الأخير إلى أن الشخص الذي يستطيع الموازنة بين (الهو والأنا والأنا الأعلى) فهو الذي يتمتع بجودة حياة جيدة.

أما نظرية ماسلو نرى أن هرم ماسلو للحاجات يشكل الأساس في جودة الحياة مقارنة بنظرية التحليل النفسي التي اهتمت فقط بالجانب الذاتي للفرد والنظرية السلوكية التي اهتمت بالسلوك فقط ولكن نظرية ماسلو اهتمت بالفرد في جميع الجوانب الذاتية والسلوكية والحياتية والنفسية والدينية لذلك تعتبر الأساس في تكوين جودة الحياة.

ونظرية رايف نخلص إلى أنها تدور حول مفهوم السعادة وحدد رايف ستة أبعاد ويضم كل بعد ست صفات تُمثل هذه الصفات نقاط التقاء لتحديد معنى السعادة النفسية.

وحسب النظرية السلوكية فإن الوصول بالفرد إلى جودة الحياة المرغوبة مرتبط بالبيئة المحيطة، إذ أن البيئة الطبيعية والاجتماعية يعتبرونها أهم من احتياجات الفرد.

4- أبعاد جودة الحياة:

اختلف الباحثين في تحديد أبعاد ومكونات جودة الحياة فالبعض رأى أن مفهوم جود الحياة يتكون بعدين أساسيين وهناك من يرى بأنها تتكون من ثلاث أو أربع مكونات.

حيث يرى عبد المعطي (2005) بأن مفهوم جودة الحياة يتكون من ثلاثة أبعاد وهي:

- جودة الحياة الموضوعية: وتشمل هذه الفئة الجوانب الاجتماعية لحياة الأفراد والتي يوفرها المجتمع من مستلزمات مادية.

– جودة الحياة الذاتية: ويقصد بها مدى الرضا الشخصي بالحياة، وشعور الفرد بجودة الحياة.

– جودة الحياة الوجودية: وتمثل الحد المثالي لإشباع حاجات الفرد واستطاعته العيش بتوافق روحي ونفسي مع ذاته ومع مجتمعه(نعيسة، 2012، 149)، وتعني مستوى عمق الحياة الجيدة داخل الفرد والتي من خلالها يمكن للفرد أن يعيش حياة متناغمة ويصل إلى الحد المثالي في إشباع حاجاته البيولوجية والنفسية كما يعيش في توافق مع الأفكار والقيم الروحية والدينية السائدة في المجتمع(الطائي، 2016، 183).

ويرى ماك كاب(1994) أن جودة الحياة تعتمد على بعدين أساسيين:

– البعد الذاتي: ويقصد به مدى الرضا الشخصي بالحياة، وشعور الفرد بجودة الحياة وشعور الشخص بالسعادة.

– البعد الموضوعي: يتضمن مجموعة من المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس المباشر وهي: الصحة البدنية، العلاقات الاجتماعية، الأنشطة المجتمعية، العمل، فلسفة الحياة وقت الفراغ، مستوى المعيشة العلاقات الأسرية، الصحة النفسية، التعليم (السلمي، 2015).

كما حدد good أربعة أبعاد أساسية لجودة الحياة هي حاجات الفرد والتوقعات بأن هذه الحاجات خاصة بالمجتمع الذي يعيش فيه والمصادر المتاحة لإشباع هذه الحاجات بصورة مقبولة اجتماعيا والنسيج البيئي بإشباع هذه الحاجات(السلمي، 2015، 47).

ويقدم كلا من فليس وبيري (1995) نموذجاً لجودة الحياة تتكامل فيه المؤشرات الموضوعية والذاتية للمدى الواسع لمجالات الحياة، والقيم الفردية ويتضمن هذا النموذج خمسة أبعاد هي: الصلاحية الجسمية، الرفاهية الاجتماعية، الرفاهية المادية، الصلاحية الانفعالية، النمو والنشاط (أبو شمالة، 2016، 24).

وأما "كاربيج" " جاكسون" (2010) صاغا أبعاد جودة الحياة تحت ثلاثة مسميات وهي: الكينونة- السيرورة- الانتماء، والجدول التالي يوضح ذلك

الجدول (04): أبعاد جودة الحياة وفق منظور "كاربيج" " جاكسون"

المجال	الأبعاد الفرعية	الأمثلة
الكينونة (الوجود) Being	الوجود البدني	(ا) القدرة البدنية على التحرك وممارسة الأنشطة الحركية (ب) أساليب التغذية وأنواع المأكولات المتاحة
	الوجود النفسي	(ا) التحرر من القلق والضغوط (ب) الحالة المزاجية العامة للفرد (ارتياح/ عدم ارتياح).
	الوجود الروحي	(ا) وجود أمل في المستقبل (ب) أفكار الفرد الذاتية عن الصواب والخطأ
الانتماء Beloning	الانتماء المكاني(البدني)	(ا) المنزل والشقة التي أعيش فيها (ب) نطاق الجيرة التي تحتوي الفرد
	الانتماء الاجتماعي	(ا) القرب من أعضاء الأسرة التي أعيش فيها (ب) وجود أشخاص مقربين أو أصدقاء(شبكة علاقات اجتماعية قوية)
	الانتماء المجتمعي	(ا) توفر فرص الحصول على الخدمات المهنية المتخصصة (طبية، اجتماعية...) (ب) الأمان المالي
السيرورة Becoming	السيرورة العلمية	(ا) القيام بأشياء حول منزلي (ب) العمل في وظيفة
	السيرورة الترفيهية	(ا) الأنشطة الترفيهية الخارجية(التنزه- التريض) (ب) الأنشطة الترفيهية داخل المنزل(وسائل الإعلام والترفيه)
	السيرورة التطورية (الارتقاء)	(ا) تحسين الكفاءة البدنية والنفسية (ب) القدرة على التوافق مع تغيرات وتحديات الحياة

(بلعباس، 2016، 58)

وتقرر منظمة الصحة العالمية(W.H.O) أن جودة الحياة تشير إلى محاولة الوصول للكمال الذي يمكن أن يحققه الإنسان في الأبعاد التالية:

- البعد الجسمي: والجودة فيه توضح كيفية التعامل مع الألم، وعدم الراحة، والنوم، والتخلص من التعب، والطاقة، الحركة العامة.

- البعد النفسي: ويتضمن المشاعر والسلوكيات الايجابية، وتركيز الانتباه، والرغبة في التعلم، والتفكير والذاكرة، وتقدير الذات، ومظهر الإنسان، وصورة الجسم، ومواجهة المشاعر السلبية.

- البعد الاجتماعي: ويتضمن العلاقات الشخصية والاجتماعية، والمساندة الاجتماعية، والزواج الناجح مع التأكيد على التوافق الزواجي.

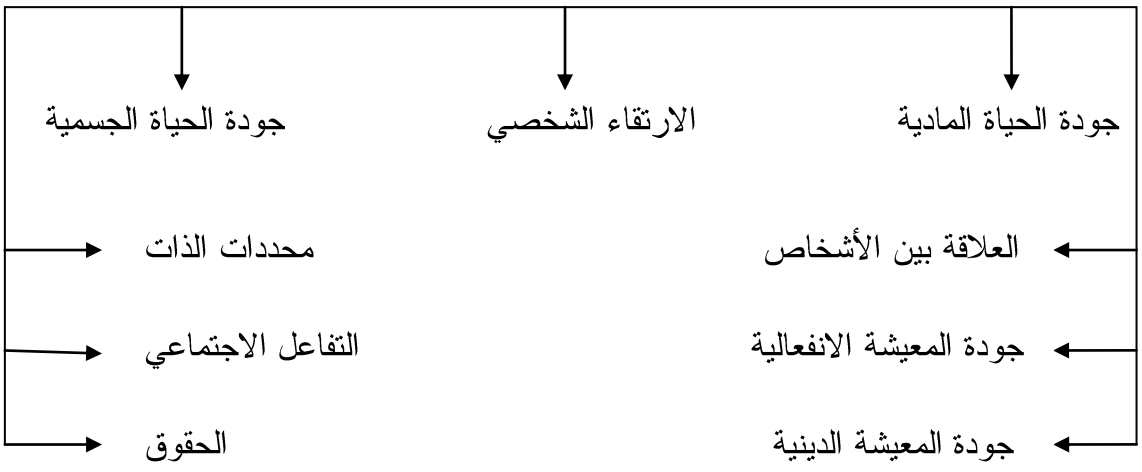
- بعد الاستقلالية: ويعني أنه كلما ارتفعت مقدرة الفرد على الاستقلالية، كلما توقعنا جودة عالية للحياة، ويتضمن ذلك البعد حيز الحركة الذي يتمتع به الفرد في حياته، وأنشطة الحياة اليومية التي يقوم بها، ودرجة الاعتماد على الأدوية الطبية والمساعدات.

- البعد الديني: ويعني الالتزام الأخلاقي، وتحقيق السعادة الروحية من خلال العبادات.

- البعد البيئي: ويتضمن ممارسة الحرية بالمعنى الايجابي، والشعور بالأمن والأمن الجسمي، ومصادر الدخل، والمشاركة في فرص الترقية، ومدى الابتعاد عن مصادر التلوث والضوضاء، وإشارات المرور والمواصلات (الفزي، 2015، 37).

ولقد لخص عبد الباسط خضر و رانيا عبده أبعاد جودة الحياة في الشكل التالي:

أبعاد جودة الحياة



الشكل (08): يوضح أبعاد جودة الحياة

(متولي خضر و الصاوي عبده، 2018، 221).

وعلى العموم، نلاحظ أن الباحثين قد اختلفوا في تعداد وتسمية أبعاد جودة الحياة إلا أنه هناك اتفاق عام حول البعد الذاتي لأنه يخص الرضا الشخصي والبعد الموضوعي لأنه يخص المستلزمات المادية بكل أنواعها التي يوفرها المجتمع.

5- مؤشرات جودة الحياة:

تتحكم في تحديد مؤشرات جودة الحياة عدة عوامل وهي تختلف من فرد لآخر وذلك حسب ما يراه من معايير لتقييم حياته.

وحسب منظمة الصحة العالمية تتمثل مقومات جودة الحياة في عدة عناصر هي:

- الصحة الجسدية: وذلك من خلال القدرة على القيام بوظائف الجسم الديناميكية، وحالة الجسم مثلا اللياقة البدنية.

- الصحة النفسية: وهذا بالقدرة على التعرف على المشاعر، والتعبير عنها وشعور الفرد بالسعادة والراحة النفسية دون اضطراب أو تردد.

- الصحة الروحية: وهي تتعلق بالمعتقدات والممارسات الدينية للوصول إلى الرضا مع النفس.

- الصحة العقلية: القدرة على التفكير بوضوح وتناسق والشعور بالمسؤولية وقدرة الجسم على حسم الخيارات واتخاذ القرارات وصنعها.

- الصحة الاجتماعية: وذلك بالقدرة على إقامة العلاقة مع الآخرين، كل ما يحيط بالفرد من مادة وأشخاص وقوانين وأنظمة(بية، د ت، 357).

ومن جهته فقد حدد فلوفيلد (1990) مؤشرات لجودة الحياة في ما يلي:

1- الإحساس بجودة الحياة: حالة شعورية تجعل الفرد يرى نفسه قادراً على إشباع حاجاته المختلفة (الفطرية والمكتسبة) والاستمتاع بالظروف المحيطة به، وتقاس عادة بالدرجة التي يحصل عليها المجيب عن فقرات مقياس الإحساس التي يعدها الباحثون(خلف الله، 2015، 19).

2- المؤشرات النفسية: تتبدى في درجة شعور الفرد في القلق والاكتئاب، أو التوافق مع المرض، أو الشعور بالسعادة والرضا.

3- المؤشرات الاجتماعية: تتضح من خلال القدرة على تكوين العلاقات الشخصية ونوعيتها، فضلا عن ممارسة الفرد للأنشطة الاجتماعية والترفيهية (البصري وحسين، 2017 247).

4- المؤشرات المهنية: وتتمثل بدرجة رضا الفرد عن مهنته وحبه لها والقدرة على تنفيذ مهام وظيفته وقدرته على التوافق مع واجبات عمله.

5- المؤشرات الجسمية والبدنية: وتتمثل في رضا الفرد على حالته الصحية والتعايش مع الآلام، والنوم، والشهية في تناول الغذاء، والقدرة الجنسية(الفزي، 2015، 37).

وهذه المؤشرات تعتبر مؤشرات جيدة لقياس جودة الحياة ويمكن استخدامها عند إعداد مقاييس في هذا المجال (حساني، 2015، 58).

وتتمثل مؤشرات جودة الحياة حسب بعض الباحثين في:

1- القدرة على التفكير وأخذ القرارات.

2- القدرة على التحكم.

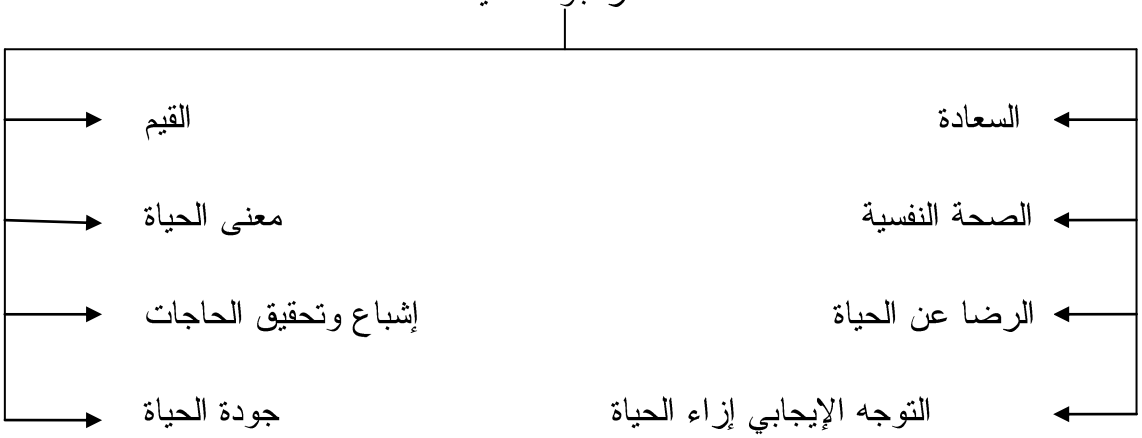
3- الصحة الجسمانية والعقلية.

4- الأحوال المعيشية والعلاقات الاجتماعية.

5- المعتقدات الدينية- القيم الثقافية والحضارية.

6- الأوضاع المالية والاقتصادية والتي عليها يحدد كل شخص ما هو الشيء الأهم بالنسبة له والذي يحقق سعادته في الحياة (حرطاني، 2014، 26).

و لخص عبد الباسط خضر و رانيا عبده مظاهر جودة الحياة في الشكل التالي



الشكل (09): يوضح مظاهر جودة الحياة

(متولي خضر و الصاوي عبده، 2018، 232).

ويمكن أن نخلص إلى أن مؤشرات جودة الحياة تتمثل جميعها في قوة الإيمان وأن نكون مؤمنين وليس مسلمين فقط، فالمسلم هو الذي ينطق الشهادة، أما المؤمن هو الذي ينفذ جميع شرائح الدين الإسلامي التي تشمل جميع مؤشرات جودة الحياة التي تجعل الإنسان لديه جودة حياة عالية وكما يقول الشاعر إيليا أبو ماضي " كن جميلا ترى الوجود جميلا".

6- معوقات جودة الحياة:

خُلق الإنسان لكي يعيش في سعادة، ولابد من توافر مقومات لهذه الحياة، وحياة الإنسان لا تقتصر فقط على تلبية الحاجات الأساسية والضرورية لضمان بقائه، بل تشمل كل ما يُحسن جودة حياته وتميزه عن باقي الأفراد، مثل المقومات العقلية والنفسية والوجدانية والاجتماعية، والقدرة على التفكير والمعتقدات الدينية والقيم الثقافية والأوضاع الاقتصادية، والتي يحدد كل فرد الشيء المهم له والتي تحقق له السعادة والرضا في حياته (المضحي،2017،14).

ويتضمن البناء النفسي كل من مكامن القوة ومواطن الضعف، وإذا أردنا أن نحسن جودة الحياة للإنسان علينا أن لا نركز فقط على المشكلات بل يتعين التركيز كذلك على كل أبعاد الحياة واستخدام وتوظيف كافة القدرات والإمكانيات لتحسين جودة الحياة.

ويجب عند وصف مكامن الضعف في جودة الحياة أن نميز بين الظروف الداخلية والتي يقصد بها الخصائص البدنية والنفسية والاجتماعية للفرد، والظروف الخارجية والتي يقصد بها تلك العوامل المرتبطة بتأثيرات الآخرين أو البيئة التي يعيش فيها ذلك الشخص، وتتضح المعوقات في الظروف الداخلية للمرض والإعاقات والخبرات الحياتية السلبية أما الظروف الخارجية فتتضح في نقص المساندة الاجتماعية والانفعالية وظروف الحياة أو المعيشة البيئية(شيخي، 2014، 94).

ويحدد الطائي (2015) معوقات جودة الحياة كالتالي:

- ضغوط الحياة:

أن الضغوط تمثل خطراً على صحة الفرد وتوازنه كما تهدد كيانه النفسي وما نشأ عنها من أثار سلبية كعدم القدرة على التكيف وضعف مستوى الأداء والعجز عن ممارسة مهام الحياة اليومية وانخفاض الدافعية للعمل والشعور بالإنهاك النفسي، وقد يواجه الفرد يوميا العديد من الضغوط في البيت والشارع ومكان العمل وغيره.

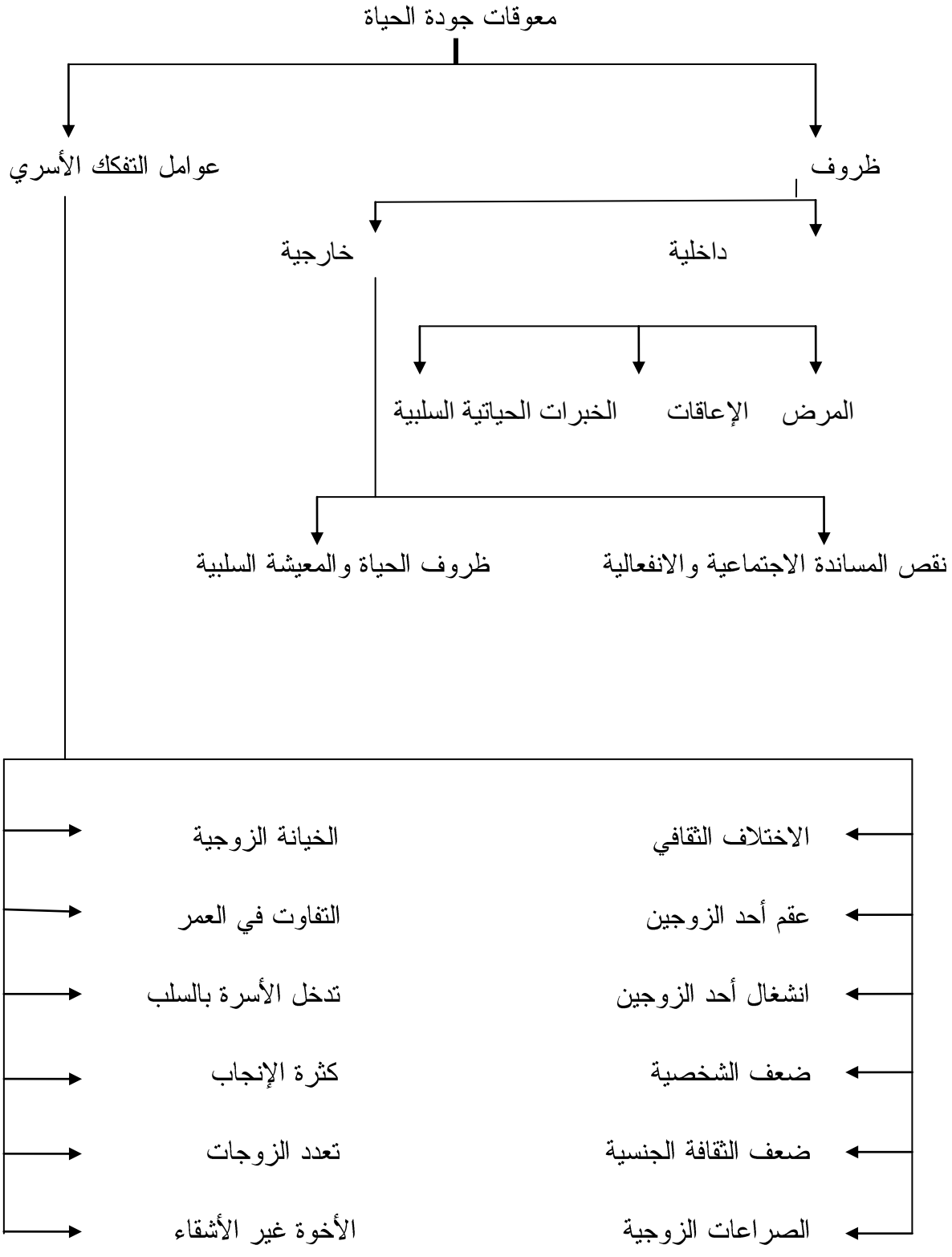
- الحروب:

وما يصاحبها من توتر وخوف وقلق وخسائر في الأرواح والممتلكات وتحطيم المثل والأخلاقيات والشعور بالضياع وفقدان الأمن كل هذا يؤثر سلبياً على جودة الحياة.

- الكوارث:

مثل الزلازل والفيضانات والأوبئة الفتاكة وتلوث الهواء وغيرها كلها معوقات طبيعية لجودة الحياة بالإضافة إلى الأمراض، الجهل، التعصب الديني التخلف العلمي والثقافي(الطائي، 2015، 61).

و لخص عبد الباسط خضر و رانيا عبده معوقات جودة الحياة في الشكل التالي



الشكل (10): يوضح معوقات جودة الحياة

(متولي خضر و الصاوي عبده، 2018، 241).

ومما سبق يمكننا أن نخلص إلى أن كل من الظروف الداخلية والخارجية تعتبر عامل مهم وأساسي للوصول بالفرد إلى مستوى عال من جودة الحياة وأي خلل في هذه الظروف أو العوامل فإن مستوى جودة الحياة ينخفض.

7- آليات تحقيق جودة الحياة:

حاول علماء الاقتصاد الاهتمام بجودة الحياة ثم تبعهم في ذلك كل من علماء الاجتماع وعلماء النفس والبيئة، وسعوا جميعا إلى اكتشاف العوامل التي تساعد في تحسين جودة الحياة للإنسان كل من وجهة نظره ومن خلال تخصصه، ونتيجة للتقدم العلمي والتقني وزيادة الاهتمام بالإنسان بدأ العلماء بمراجعة تأثير العلم والتقنية ومدى مساهمتها في تحسين جودة حياة الإنسان ورفع مستوى وظروف معيشته وتحقيق طموحات المجتمع الذي يعيش فيه (متولي خضر و الصاوي عبده، 2018، 251).

ولكي يستطيع الإنسان الشعور بجودة الحياة والوصول إليها، لابد من أن تتضافر وتتوافر مجموعة من العوامل، تتمثل فيما يلي:

1- إشباع الحاجات كمكون أساسي لجودة الحياة:

ويذكر الغندور(1999) أن البعض يرى أن لب موضوع جودة الحياة يكمن في دراسة ماسلو عن الحاجات الإنسانية والنظرية الاقتصادية للمتطلبات الإنسانية وأن تصنيف ماسلو للحاجات يشتمل على خمسة مستويات متدرجة حسب أولوياتها وهي: - الحاجات الفسيولوجية.

- الحاجة للأمن.
- الحاجة للانتماء.
- الحاجة للمكانة الاجتماعية.
- الحاجة لتقدير الذات(شيخي، 2016،99).

وترى الطالبة أن إشباع الحاجات الأساسية هي ضرورية لكل فرد من أفراد المجتمع، وبشكل عام قد تتفاوت من فرد لآخر من حيث درجة تحقيقها على الرغم من وجود بعض الظروف المحيطة بالفرد.

2- تحقيق الفرد لذاته وتقديرها:

يرى كل من Kurt & tory أن السعي وراء تحقيق الذات هو بمثابة الهدف الأسمى والنهائي للطموح الإنساني، فقد قام Viterso(2004) بدراسة السعادة الشخصية مقابل تحقيق الذات من أجل تنمية جودة الحياة على (264) من طلبة المرحلة الثانوية والجامعية، حيث أسفرت نتائج الدراسة عن

وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من السعادة الشخصية وتحقيق الذات من ناحية، وجودة الحياة من ناحية أخرى.

وعليه يجب على الفرد أن يدرك بأنه يمتلك القدرات والطاقات، وأن يقدر ذاته وأن يعمل جاهداً لتحقيقها على الرغم من وجود العقبات التي تعترضه في الحياة، فتحقيق الذات يعتبر بمثابة قمة الشعور والإحساس بالرضا عن الذات ومن ثم شعوره بجودة الحياة.

3- الوقوف على معنىً إيجابياً للحياة:

ويعتبر مفهوم معنى الحياة مفهوما هاماً ويعتبر Frankl (1969) أن الحياة يجب أن تكون لها معنى تحت كل الظروف، وأن هذا المعنى في حالة دائمة من التغيير، إلا أنه يظل موجودا دائما. حيث يرى أن الإنسان يستطيع اكتشاف ذلك المعنى في حياته بثلاث طرق مختلفة وهي:

- عمل شيء جديد أو القيام بعمل ما.
- تجربة خبرات وقيم سامية مثل الخير والحق والجمال.
- الالتقاء بإنسان آخر في أوج تفرده الإنساني.

وأن المسعى الرئيس للإنسان هو تحقيق معنى لحياته فالإنسان لا يسعى فقط ليشبع غرائزه، أو لتهيئة أفضل الظروف الاجتماعية ليعيشها، لأن هذا وحده لا يسعده ولا يرضيه، ولكنه يسعى ويهتم بأن يكون هناك معنىً ومغزىً لحياته، وهدفا وقيمة يتوجه إليها، ومن خلال هذا المعنى وتلك القيمة يجد الحياة بكل ما تحمله من معاناة تستحق أن تعاش.

4- توافر الصلابة النفسية:

الصلابة النفسية هي اعتقاد عام لدى الفرد في فاعليته وقدرته على استخدام كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة، كي يدرك الفرد ويواجه بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة، فالصلابة النفسية سمة ذات ثلاث أبعاد، الالتزام والتحكم والتحدي، يستطيع الإنسان من خلالها مواجهة الصعاب والأزمات التي تقف عائق بينه وبين التمتع بالحياة، والرضا عنها والشعور بمعناها.

فالصلابة النفسية تعد إحدى المتغيرات الشخصية الايجابية التي من شانها مساعدة الفرد في الوقاية من الآثار النفسية والجسدية الناتجة عن التعرض للضغوط (بية، ب ت، 358).

ويعرفها حمزة(2002) بأنها مجموعة متكاملة من الخصال الشخصية ذات الطبيعة النفسية الاجتماعية وهي خصال تضم الالتزام والتحدي والتحكم، والتي يراها الفرد على أنها خصال مهمة له تمكنه من مجابهة المواقف الصعبة والتصدي لها، وكذلك المواقف المثيرة للمشقة النفسية، والتي تمكنه من التعايش معها بنجاح (شيخي، 2016، 101).

5- التدين:

العامل الديني يعتبر من العوامل المؤثرة في مدى ما يشعر به الإنسان من رضا عن الحياة، كما أن التدين يمكن أن يتخذ كقيمة تنمي لدى الفرد المعنى الإيجابي للحياة، وتجعله أكثر قدرة على التكيف مع الضغوط، وأكثر قدرة على مواجهة الصعاب (بية، ب ت، 358).

6- التوجه نحو المستقبل:

تشير شقير(2005) إلى أن قلق المستقبل يمثل أحد أنواع القلق والذي يشكل خطورة في حياة الفرد والذي يمثل خوف من مجهول ينجم عن خبرات ماضية وحاضرة أيضا يعيشها الفرد، والذي يجعله يشعر بعدم الأمن وتوقع الخطر، ومن ثم شعوره بعدم الاستقرار، وقد تسبب له هذه الحالة شيئا من التشاؤم واليأس الذي قد يؤدي به في نهاية الأمر إلى اضطراب حقيقي وخطير، كالاكتئاب والاضطرابات النفسية العصبية الخطيرة(شيخي، 2016، 101).

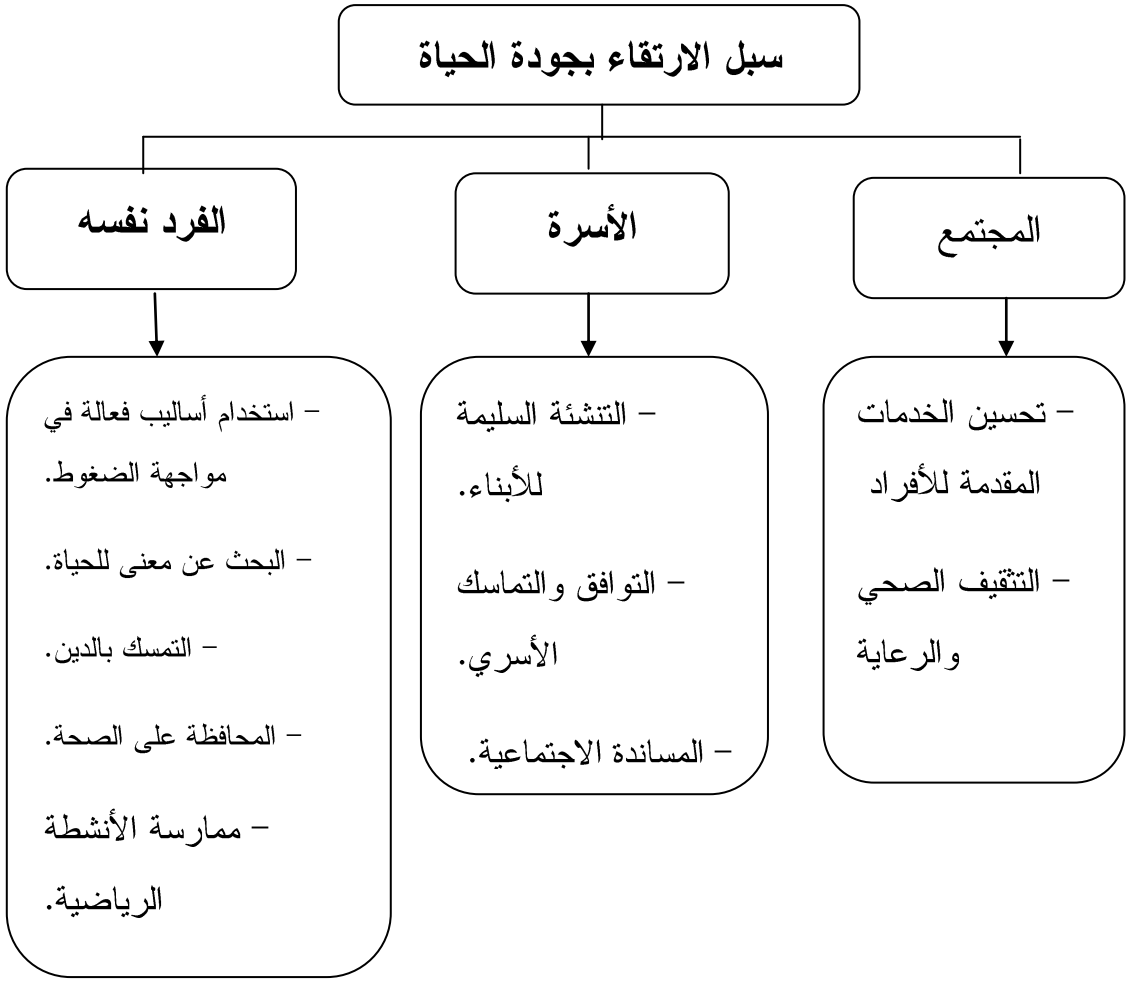
7- الحرية:

وهي خاصية مهمة لوجود الإنسان ليتعامل بشكل إرادي وحر مع الظروف البيولوجية والاجتماعية وتقرير مصيره واختيار الأهداف التي تتناسب وإمكاناته وميوله.

8- القيم:

تمثل الحجر الأساسي لمصدر جودة الحياة ومعناها، وهي اعتقاد دائم وأسلوب سلوكي معين أو حالة غائبة محددة من حالات الوجود المفضلة شخصيا واجتماعيا على سواها(حوتية و بن عزة، 2018، 4).

و لخص عبد الباسط خضر و رانيا عبده سبل الارتقاء بجودة الحياة في الشكل التالي:



الشكل (11): يوضح سبل الارتقاء جودة الحياة

(متولي خضر و الصاوي عبده، 2018، 252).

وفي الأخير يمكن أن نخلص إلى أن الفرد عليه أن يدرك بأنه يمتلك العديد من الطاقات والقدرات وعليه أن يقدر ذاته ويحترمها، وأن لا يقلل من قيمة نفسه ويستسلم لها، وعليه أن يتحدى كل العقبات والصعوبات التي تعترضه في الحياة وأن يرضى بذاته لكي يصل إلى الشعور بجودة الحياة.

8- قياس جودة الحياة:

نظراً لعدم وجود معايير واضحة ومحددة لقياس مفهوم جودة الحياة، لذا كان هناك حذر شديد لعمل قياس لجودة الحياة مع ضرورة هذا المقياس، ونجد العلماء والباحثين استخدموا العديد من المقاييس لقياس جودة الحياة.

وهناك بعض الأمور التي يمكن من خلالها قياس جودة الحياة، وهي أمور يمكن قياسها مثل الحالة الصحية وقابلية الحركة وجودة المنزل وغيرها.

كما أن هناك أمور أخرى لقياس جودة الحياة عن طريق الحصول على معلومات دقيقة عن حياة الشخص أو مدى كفاءة وفعالية النظام الذي يعيشه الفرد مثل التوحيد والدخل من خلال التقارير الذاتية (المضحي، 2017، 18).

وهذه طرق قياس جودة الحياة موضحة في الجدول التالي:

الجدول (05): طرق قياس جودة الحياة

النظرة	التركيز	التعريف
الطب	الأشخاص و الأمراض	جودة الحياة تمثل التأطير الوظيفي للمرض وتبعات العلاج على المرض كما ينظر إليها المريض
أمور تتعلق بالصحة	أشخاص مع أمراض أو إعاقات	جودة الحياة تفهم كمعنى يمثل استجابة الأفراد الجسدية العقلية و الاجتماعية للمرض على الوظائف الحياتية اليومية وتمتد لتشمل مدى رضا الإنسان بظروف الحياة المحيطة التي يمكن إنجازها.
التشخيص الاجتماعي	الأشخاص في المجتمعات	التكيف والرضا عن الحياة
التركيز على تطوير الصحة	لكل الأشخاص	الدرجة التي فيها يستمتع الإنسان بكل الإمكانات المتاحة.

(عبد الله الهمص، 2010، 48).

9- أدوات قياس جودة الحياة:

تقاس جودة الحياة بتقدير الفرد لأهمية جوانب معينة في حياته مع مشاعره بالرضا عن كل منها ومن أهم الجوانب التي يذكرها معظم الناس باعتبارها ذات أهمية خاصة في حياتهم والتي يسهم كل منها بقدر ما في مشاعر السعادة الكلية: الأسرة والأصدقاء والعمل والبيئة المحيطة، والصحة والتعليم والقيم الروحية(بحرة، 2014، 40).

قسم ويكلاند Wiklund 2000 أنواع قياس جودة الحياة إلى ثلاثة أنواع هي: عالمي، عام، خاص:

1- القياس العالمي:

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

2- المقياس العام:

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

ويطبق المقياس العام على مجموعة كبيرة من السكان، والميزة الكبرى لهذا المقياس هي تغطيته الشاملة وكذلك حقيقة أنه يسمح عمل مقارنة مجموعات مختلفة من المرضى، أما عيوب هذا القياس فإنه لا تعطي عناوين ذات صلة بمرض معين

3- المقياس الخاص:

تم تطويره لمراقبة ردة الفعل للعلاج في حالات خاصة، وهذه الخطوات محصورة لمشاكل تميز مجموعة خاصة من المرضى، حيث يكون لهؤلاء المرضى حساسية للتغيير وكذلك قلة التصوير لديهم في الربط مع تعريف معنى جودة الحياة(عبد الله الهمص، 2010، 50).

10- جودة الحياة في المنظور الإسلامي:

سعى الإسلام دائما إلى تحقيق الإتقان في كل مجالات الحياة، وربط ذلك بأمانة العمل وإخلاص النية فيه التي هي قناعة ومسؤولية فردية، لأن الإتقان البشري يقتضي دائما القناعة الفكرية، وتوفر الشروط المفعلة للأداء السليم والأداء المتميز دون تفريط ولا تمننٍ (متولي خضر و الصاوي عبده، 2018، 252).

ويُعد الإسلام منهاجاً متكاملاً وشاملاً لكل جوانب الحياة واهتمامات الإنسان، ومنها جودة الحياة، وقد عبر عنها القرآن الكريم بالحياة الطيبة، وحدد لنا الله تعالى مفهوم الحياة الطيبة وسبيلها في قوله تعالى: { مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ } (سورة النحل آية 97). حياة طيبة في الدنيا وهي قوله تعالى: { فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً }. وحياة طيبة في الآخرة وهي معنى قوله تعالى: { وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ}.

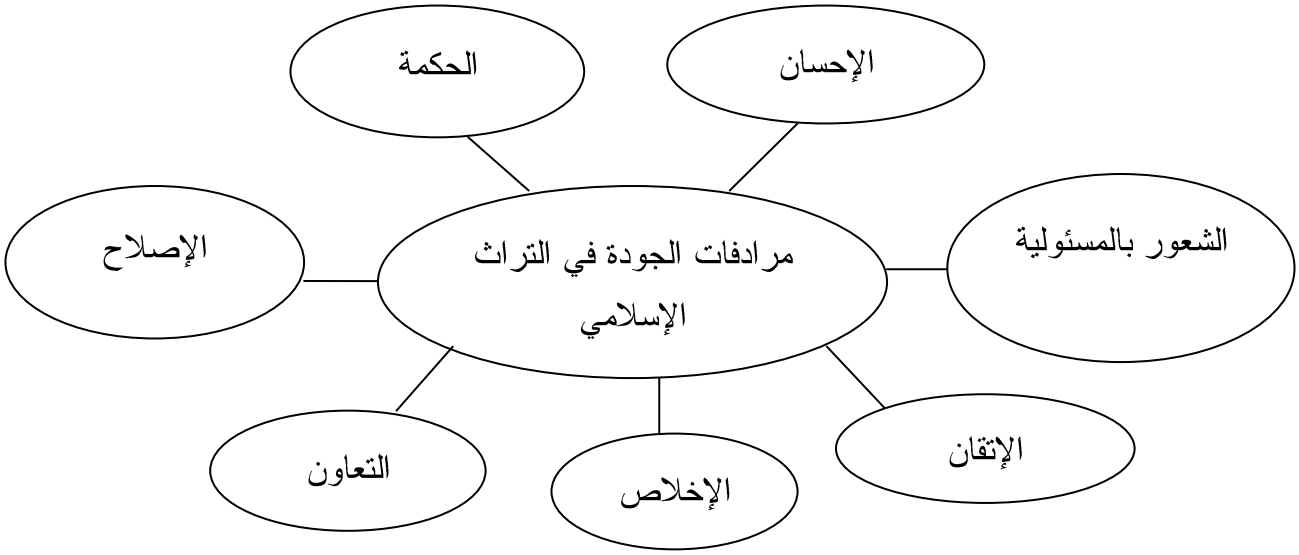
وأساس الحياة الطيبة وقوامها أمرين عظيمين جليلين وهما: الإيمان بالله تبارك وتعالى، وعمل الصالحات وفق ما شرعه الله تبارك وتعالى وما جاء عن رسوله محمد صلى الله عليه وسلم(حوتيه و بن عزة، 2018، 9).

ركزت الشريعة الإسلامية على جودة الأهداف في واقعيتها وشمولها وتوازنها وتأكيدها على استمرارية التعلم من باب واجب فطري ديني به يستطيع الإنسان أن يتبصر في ملكوت الله من خلال إثارة التفكير العلمي و البحث و الاستقصاء مع الحرص على ضرورة مراعاة الدفاع و النظرة

المستقبلية نحو تحقيق واجب العدل و المساواة واحترام حقوق الإنسان (متولي خضر و الصاوي عبده، 2018، 258).

والحياة الطيبة هنا كما قال المفسرون هي السعادة، وقيل توفيق الله العبد إلى الطاعات، وقيل الرزق الحلال، وقيل القناعة، وقيل انشراح الصدر وطمأنينة القلب، حتى ولوكان الإنسان في أشد بؤس مصداقا لقول النبي صلى الله عليه وسلم: "عَجَباً لأَمْرِ الْمُؤْمِنِ إِنَّ أَمْرَهُ كُلَّهُ لَهُ خَيْرٌ، وَلَيْسَ ذَلِكَ لأِحَدٍ إِلاَّ لِلْمُؤْمِنِ: إِنْ أَصَابَتْهُ سَرَّاءُ شَكَرَ فَكَانَ خَيْراً لَهُ، وَإِنْ أَصَابَتْهُ ضَرَّاءُ صَبَرَ فَكَانَ خيْراً لَهُ"،رواه مسلم . والمنهج الإلهي هو إرشاد الناس جميعاً لسلوك الدرب الموصل إلى الحياة الطيبة من خلال تسليم الإنسان لأمر الله عَزَّ وجَلّ َوالالتزام بشريعته وتطبيقها في حياته .قال تعالى: ﴿لِيبلُوَكم أَيُّكُم أَحسَنُ عَمَلا﴾ (سورة الملك آية 2)،ولم يقل أكثر عملا، ليرشدنا للاعتبار بالكيف والنوع (أي الجودة)لا بالعدد والكم(حوتيه و بن عزة، 10،2018).

أما في الفكر الإسلامي فقد وردت الجودة بعدة معانٍ أو مفاهيم أو مرادفات في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، يوضحها (فايز علي الأحمري، 2009) في الشكل التالي:



الشكل (12): يوضح مرادفات الجودة في التراث الإسلامي

(متولي خضر و الصاوي عبده، 2018، 258).

خلاصة الفصل:

من خلال عرضنا للجانب النظري لجودة الحياة تبين لنا أن مفهوم جودة الحياة له أهمية بالغة في حياة الأفراد والمجتمعات، نظرا لكونه قاعدة أساسية لتفادي الكثير من المشكلات التي يمكن أن تعترض الفرد والمجتمع معا، ولكي نحقق جودة الحياة يجب أن نبحث عن الجودة في كافة تفاصيلها من الناحية الاجتماعية ومن الناحية الصحية والاقتصادية والدينية، فكلما كانت تحتوي كل منها على جوانب إيجابية فهذهتعني تحقيقه لمؤشرات جودة الحياة المنشودة، وينبغي على الفرد كذلك أن يتبنى منظور التحسين المستمر لجوانب شخصيته النفسية والعقلية والاجتماعية والثقافية مع تلبية رغباته بشكل متوازن والاهتمام بالإبداع والابتكار وبالتالي تنمية مهاراته النفسية والاجتماعية، ودعانا الإسلام والذي يُعد منهاجا متكاملا شاملا إلى تحقيق الدقة والإتقان من أجل الوصول إلى الإحسان في كل مجالات الحياة.

الفصل الرابع

التفوق الدراسي

- تمهيد

1- تطور مفهوم التفوق

2- تعريف التفوق الدراسي

3- تعريف المتفوقين دراسيا

4- محكات تعريف التفوق الدراسي

5- النظريات المفسرة للتفوق الدراسي

6- خصائص المتفوقين دراسيا

7- العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي

8- الطرق التربوية لرعاية المتفوقين دراسيا

9- حاجات المتفوقين دراسيا

10- مشكلات المتفوقين دراسيا

- خلاصة الفصل

تمهيد:

حظي التفوق باهتمام المجتمعات منذ قدم البشرية، حيث يعتبر التفوق من أحد المفاهيم في علم النفس التي حظيت بالاهتمام والدراسة والتحليل، ولهذا أصبح للتفوق الدراسي أهمية مجتمعية كبيرة، وعليه فإن هذه الظاهرة تستحق الدراسة والاهتمام وهذا ما سوف نحاول من خلال هذا الفصل تناوله: التفوق والمتفوقين دراسيا من حيث تطور مفهوم التفوق و محكات تعريفه، النظريات المفسرة وخصائص المتفوقين والطرق التربوية لرعايتهم وأهم مشكلات وحاجات المتفوقين دراسيا.

1- تطور مفهوم التفوق:

إن الاهتمام بالتفوق والمتفوقين قديم قدم الحضارات. إذ كان المفهوم يشير إلى الإنجازات التي تثمنها الحضارة، منهم من اهتم بفنون الحضارة، وفي مجال العلوم كالفلك والرياضيات والطب أو في مجال الفن كالرسم والشعر(عبد زيد و صباح، 2015، 431).

ومن الحضارات التي اهتمت بالتفوق والمتفوقين هي الحضارة اليونانية أشار أفلاطون في كتابه المدينة الفاضلة، أن الأمة ومماتها وشقائها يقاس بما فيه من نوابغ، وأكد فيه وجود فروق بين الأفراد فيما يتعلق بالتفوق بحيث صنف الأفراد إلى ثلاث مراتب وفق لنتائج الاختبارات، فالمرتبة الأولى هي مرتبة الصفوة أو الحكماء، وهم الذين اجتازوا جميع الامتحانات حتى بلغوا سن الخمسين، وهم يمثلون طبقة الحكماء والفلاسفة، ثم تأتي مرتبة الجند أو الجيش وهم من اجتازوا الامتحانات حتى سن الخمسين، وهم يمثلون طبقة الحكماء والفلاسفة، ثم تأتي مرتبة الجند أو الجيش وهم من اجتازوا الامتحانات حتى سن العشرين، وأخيرا ترد مرتبة العامة وهي المرتبة الدنيا في اجتياز التدريبات والامتحانات المقررة(الخفاف، 2011، 257).

أما في العصر الإسلامي وبالتحديد في القرن الخامس عشر بالدولة العثمانية، أسس السلطان محمد الفاتح مدرسة خاصة في السرايا وكان يوضع فيها الأطفال الأكثر جمالا وقوة وذكاء، الذين كان يأتي بهم من الإمبراطورية كلها جامعون خاصون وكان الهدف من المدرسة هو إنشاء أفكار رائعة في أجسام خشنة ثم إنهم كانوا يرفعونهم إلى أعلى المناصب بالدولة(عبيد، 2000، 15).

وفي القرن العشرين ظهر العديد من العلماء الذين أسسوا بدايات الاهتمام بدراسة المتفوقين من خلال إجراء الدراسات العلمية والعملية التي كانت تهدف إلى قياس الاستعدادات العقلية وارتباطها بالعوامل الأخرى المشكلة لها. وبدأ الاهتمام العلمي بتربية المتفوقين عن طريق التشريع ضمن البرامج المدرسية العادية، وذلك بترفيع الطلبة إلى صفوف أعلى من الصفوف التي يكون فيها أقرانهم من متوسطي الذكاء(عبد زيد و صباح، 2015، 431).

من خلال ما تم تداوله في تطور مفهوم التفوق تبين لنا أنه مر بعدة فترات زمنية مختلفة وبعدة حضارات وارتبط كذلك مفهومه بعدة شخصيات قدموا الكثير حوله.

2- تعريف التفوق الدراسي:

يعتبر التحصيل الدراسي أحد المظاهر الأساسية للنشاط العقلي الوظيفي عند الأفراد حيث لاحظ عدد من العلماء والباحثين أن بعض الأفراد يظهرون تفوقا في التحصيل الدراسي والأداء في مختلف

المجالات ولكنهم لا يصلون إلى معامل ذكاء مرتفع إذا ما قيس ذكاؤهم بمقياس محدد، الأمر الذي دفع بعض الباحثين والمشتغلين في التفوق إلى اتخاذ المستوى التحصيلي المرتفع محكا للتفوق الدراسي ومن هؤلاء تيرمان وجوان حيث حددا التفوق الذي يدل على الاستعداد للنبوغ بالحصول على درجات 90 % فأكثر، كما حدده فوكس بأكثر من 90%، أما جامعة جونيز فحددته بأكثر من 98 %(بكاي و براهيمي، د. ت. 78).

يعرف جود Good التفوق الدراسي بأنه المستوى التحصيلي الذي يصل إليه فئة من الطلاب ويكون أعلى مما هو متوقع، كما يقاس باختبارات الاستعداد العام أو بواسطة مستوى الأداء الدراسي (الغامدي، 2011، 112).

ونرى في هذا التعريف بأنه يركز على الأداء التحصيلي المرتفع والذكاء بوصفهما محكين أساسين للتفوق الدراسي.

ويعرف عبد السلام عبد الغفار التفوق بأنه هو من وصل أداؤه على مستوى أعلى من مستوى العاديين، في المجالات التي تعبر عن المستوى العقلي، والوظيفي للفرد بشرط أن يكون المجال موضوع تقدير الجماعة(الخليلي، 2005، 296).

ويعرفه محمود عطا محمود حسين(1983) فيقول إن التلميذ يكون متفوقا في دراسته إذا حصل على مجموع درجات تؤهله لأن يقع ضمن الربع الأعلى في كل من امتحان النقل وتقديرات المدرسين معا(بن الزين، 2005، 31).

وحسب هذا التعريف و لتحديد التلميذ المتفوق فنلاحظ أنه ركز على الجمع بين محكي التحصيل الدراسي المرتفع وتقدير الأستاذ.

ومن خلال هذا التعريف يتبين لنا أن المستوى العقلي للتلميذ يكمن في الأداء الوظيفي للعمليات العقلية، ويحدد هذا التعريف التفوق في ثلاث جوانب هي:

1- يرى أن التفوق هو من وصل فعلا إلى مستوى معين في أدائه بمعنى: أن مؤشر التفوق هو المنجزات الفعلية.

2- أن يكون هذا المستوى أعلى من مستوى العاديين.

3- أن يكون هذا الأداء في مجال عقلي تقدره الجماعة التي يعيش فيها الفرد، ويكون التحصيل الدراسي هنا هو المؤشر الرئيسي لتحديد المتفوقين(غقالي، 2005، 16).

غير أن الشريف يرى أن التفوق يحدث عندما تكون الهبة في العقل فيرتبط التفوق بارتفاع في نسبة الذكاء، وبالتالي ارتفاع مستوى التحصيل العلمي والدراسي فيسمى الشخص متفوقا. وقد تكون الهبة في مجال آخر فيسمى موهوبا. وبناءً على ذلك يمكن القول أن كل متفوق موهوب، وليس كل موهوب متفوق، لأن التفوق يأتي نتيجة الموهبة (الهبة) (الشريف، 2011، 51).

كما يشير رالف كالو(1980) أن الولايات المتحدة الأمريكية كانت أكثر بلاد العالم استخداما لمحك التحصيل الدراسي كمحك للتفوق الدراسي، لأن التحصيل يعتبر أحد المظاهر الأساسية عن النشاط العقلي الوظيفي عند الفرد، غير أن التحصيل الدراسي لا يعبر دائما عن المتفوقين كما أنه يوجد متفوقين لا يحققوا نجاحا في التحصيل الدراسي(بواللیف، 2009، 34).

فالتفوق يعني أن يقوم الفرد بالنشاط أو المهمة المقدمة إليه بدرجات عالية أو أداء عال ومتقن، لأن التفوق الدراسي هو أكثر من مجرد الحصول على درجات ممتازة، حيث أنه هو تنمية لقدراتك ومهاراتك وأفكارك لخدمة الإنسانية جمعاء.

3- تعريف المتفوقون دراسيا:

تعرف السرور المتفوق تحصيليا بأنه الطالب الذي يرتفع في إنجازه أو تحصيله الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه، أي إذا زادت نسبة تحصيله الأكاديمي عن 90% فأكثر في اختبارات نهاية العام الدراسي السابق وفي اختبارات منتصف الفصل الأول للعام الدراسي (الغامدي، 2011، 112).

وعرف خليل المعايطة المتفوقون بأنهم هم الطلبة المتميزون في الذكاء العام، أو في مجال أو أكثر من مجالات المواهب الخاصة، ويظهرون اهتمامات وسمات شخصية غير عادية بما في ذلك الإبداعية، ويتسمون بمستوى مرتفع في التحصيل الأكاديمي، والاستعداد العلمي (أحمد محمد، 2020، 45).

أما محمد سيد فهمي فيعرفه بأنه الطالب المتفوق دراسيا هو الذي يتميز عن أقرانه ممن هم في مثل سنه ومستواه التعليمي الثقافي، لكونه يسبقهم في الدراسة والتحصيل والحصول على درجات أعلى في الامتحانات وتتراوح معاملات ذكائه على اختبارات الذكاء ما بين أكثر من 130 إلى 140(بن الزين، 2005، 32).

يعرف مكتب التربية الأمريكي المتفوقين بأنهم أولئك الذين يمتازون بقدرات عالية، وقادرون على القيام بأداء فعال ويظهرون قدرات تحصيلية وعقلية وابتكار أو تفكيرا منتجا وقدرة قيادية وفنون بصرية أو أدائية مرتفعة(قادري، 2020، 855).

ويعرف عطية هنا المتفوق دراسيا بأنه الطفل الذي يتميز عن زملائه فهو يسبقهم في الدراسة ويحصل على درجات أعلى من الدرجات التي يحصلون عليها ويكون عادة أكثر منهم ذكاء وسرعة في التحصيل(لعجال، 2015، 144).

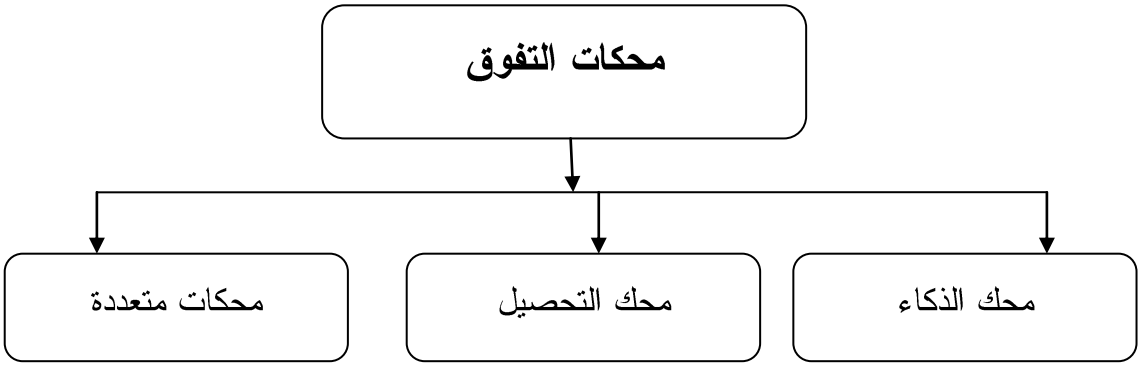
ويعرف رينزولي(Renzulli. 2003) إن المتفوقين هم الذين يكون تفوقهم ناتج من تفاعل (تقاطع) ثلاث مجموعات من الخصائص الإنسانية وهي: استعدادات عامة فوق المتوسط، مستويات مرتفعة من الالتزام بالمهمة(الدافعية) ومستويات مرتفعة من التحصيل الدراسي، والأفراد المتفوقون هم الذين لديهم استعدادات لتطوير هذه المجموعة من الخصائص واستخدامها في أي مجال له قيمة في الأداء الإنساني(مومن و بوكشيريدة، 2020، 240).

ويمكن أن نخلص بعد كل هذه التعاريف إلى أن التلميذ المتفوق يتميز بنسبة ذكاء تفوق مستوى أقرانه العاديين في مجال أو أكثر إلا أن معظمها يتفق على أن أهم مؤشر للتفوق هو التحصيل الدراسي المرتفع، وذلك لأنه يعتبر من أهم الجوانب للنشاط الذهني الذي يؤديه التلميذ في المدرسة، وهو المعمول به في المدرسة الجزائرية وما اعتمدنا عليه في بحثنا الحالي. ونلاحظ أن المتفوق بالنسبة لمجال النشاطات فإنه متعدد الاهتمامات والأنشطة فنراه منخرط في صفوف الحركة الكشفية، وفي النوادي الرياضية والثقافية.

4- محكات تعريف التفوق الدراسي:

لقد أشار أبرهام إلى التضارب المسرف في تعريف مصطلح التفوق، حيث جمع أحد طلابه حوالي (113) مصطلحا للتفوق ضمنها بحثا دراسيا، قام بإجرائه. وقد يعكس هذا مدى حيرة المتخصصين في المجالات التربوية والتعليمية في تحديد التفوق وتعريفه وتقديره وتعيينه وماهيته وكنهه وهويته (مدحت، 2011، 105).

وأهم تلك المحكات التي اتبعها الباحثون في مجال التفوق موضحة في المخطط التالي:



الشكل (13): يوضح تصنيف محكات التفوق(لعجال، 2015، 146).

أ- بالنسبة لمحك الذكاء:

فقد اعتمدوا فيه على نسبة الذكاء، وهناك العديد من المعارضين لهذا الاتجاه والذين يجمعون على أن الذكاء وحده غير كافي لتحديد التفوق، لأنه أحيانا يوجد تلاميذ متفوقون ولا يتحصلون على نسب مرتفعة في اختبارات الذكاء.

ب- بالنسبة لمحك التحصيل الدراسي:

فقد اعتمدوا فيه على التحصيل الدراسي أو الإنجاز، وهناك العديد من المعارضين لهذا الاتجاه نظرا للاختلاف في وجهات النظر بين المختصين والباحثين حول مفهومه وذلك نتيجة الإطار النظري الذي يتبنونه.

ج- بالنسبة للمحكات المتعددة:

يرى بعض الباحثين ضرورة عدم الاكتفاء بمحك بعينه لتعريف التفوق، بل وجوب الاعتماد على أكثر من محك أو معيار مثل الذكاء، والتحصيل، وآراء المدرسين، وسجلات المدرسة واختبارات القدرات الخاصة والقدرات الإبتكارية وما إلى ذلك.

5- النظريات المفسرة للتفوق الدراسي:

هناك العديد من النظريات التي عالجت التفوق الدراسي ومنها:

5-1- النظرية المرضية:

تقوم هذه النظرية على الربط بين التفوق بأشكاله المختلفة، وخاصة التفوق الإبتكاري، وبين الجنون إلى الحد الذي تؤدي ببعض أتباع هذه النظرية إلى المطابقة بينهما، وقد شاعت هذه النظرية حتى أصبح من المشهور أن بين التفوق والجنون رباطا أو أن من الجنون فنون، ولا يوجد لهذا ما يبرره ومن بقايا هذه النظرية في العصر الحديث نجد: لامبروز ولانبفيلد وكرتشمر، الذين خلصوا بأن المرض العقلي أكثر انتشارا بين العباقرة عن العاديين(بواللیف، 2009، 80).

تعتبر النظرية المرضية من أقدم النظريات التي فسرت ظاهرة التفوق حيث أنها ربطت التفوق بالجنون وهذا غير مبرر علميا بعد ظهور النظريات الحديثة.

5- 2- النظرية الإنسانية:

وصف ماسلو Maslou التفوق من السمات الأساسية الكامنة في الطبيعة الإنسانية وهي قدرة تمنح لبعض البشر منذ ميلادهم شرط أن يكون المجتمع حراً خاليا من عوامل الإحباط، ويرى أيضا في أنه القدرة على التعبير عن الأفكار وذلك دون نقد ذاتي، وهو شيء ضروري لإبداع التحقيق الذاتي، وهذه

القدرة توازي الإبداع البريء السعيد الذي يقوم به الأطفال، وحدد نوعين من التفوق وذلك على النحو التالي:

* القدرة الإبداعية الخاصة، وتعتمد على الموهبة والعمل الجاد المتواصل.

* إبداع التحقيق الذاتي أو الإبداع كأسلوب لتحقيق الفرد لذاته(غقالي، 2005، 32).

5- 3- النظرية الوراثية:

تعتمد هذه النظرية على الدلائل التي تشير إلى أن التكوين العقلي للفرد سواء نظر إليه في ضوء القدرة العقلية العامة أم في ضوء عدد من القدرات العقلية، يتحدد بالعوامل الوراثية أكثر مما يتحدد بالعوامل البيئية(بواليف، 2009، 80).

وهناك من فسر الذكاء العالي للطفل أو الفرد على أنه راجع للعوامل الوراثية التي يحمل بها منذ الولادة، ويستبعدون أصحاب هذه النظرية باقي العوامل ويحددون التفوق على ضوء الوراثة، نؤمن بأن جميع مكونات شخصية الفرد توضع أصولها مع بداية عملية الحمل، فجميع الخصائص الجسمية والعقلية والميول تبنى وتتكامل مع بعضها بعضا، وأن التغيرات البيئية التي يعيش فيها الطفل ويتفاعل معها أثناء مراحل النماء المختلفة لا يكون لها تأثير يذكر في تحديد الخصائص المختلفة للشخصية(زرمان، 2004، 102).

النظرية الوراثية تعتبر أن العوامل الوراثية هي المحدد الأساسي للتفوق أو التخلف وذلك منذ الولادة وبالتالي فإنه يوجه لها العديد من الانتقادات لأنها تلغي كل العوامل المؤثرة في تكوين الفرد.

5- 4- النظرية الفيزيولوجية:

تهتم هذه النظرية بالنخاع أكثر من القشرة، إذ أن نشاط النخاع يمكن أن ينبئ عن النشاط العقلي الناتج عن عملية إمداد الذهن الطاقة للعمل، ويفترض مؤيدها أن الأذكياء وأرباب القدرة الفائقة على التحصيل، والتفوق لديهم نشاط نخاعي أدرينالييني أكثر من العاديين(مدحت، 1990، 110).

ويؤيد هذه الحقيقية دراسات كل من بيرجمان L.R.Bergman وماجنسون D.Mangnusson عام (1976- 1979) لبحث عملية الإفراط في التحصيل وعلاقته بإفراز الأدرينالين. حيث ثبت لهم أن دوي التحصيل العالي لديهم إفراز أدرينالين أكثر من ذوي التحصيل العادي والمنخفض، كما تبين لهم أن الذكور أكثر إفرازا من الإناث من ذوي التحصيل العالي وهذا ما يثبت صحة النظرية إلى حد ما(بواليف، 2009، 80).

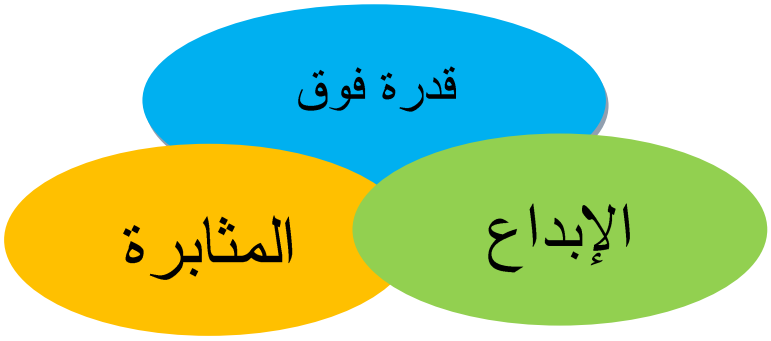
أما النظرية الأقرب إلى مفهوم التفوق فهي نظرية رينزولي:

5- 5- نظرية رينزولي Renzulli Theory:

ظهرت هذه النظرية عام 1986 إلى الوجود من قبل رينزولي Renzulli وفريق البحث العامل معه بعد دراسات طويلة لأعداد كبيرة من الأفراد ذوي الإسهامات الإيجابية العميقة في المجتمع، هذه النظرية تم تسميتها بأنموذج الحلقات الثلاث، والتي تعد نقلة نوعية في مجال المتفوقين وبالتالي نقلة نوعية لنوع البرامج التي يمكن تقديمها لهم، وتفترض هذه النظرية أن السلوك الذي يتسم بالتفوق هو نتيجة لتوفر ثلاث خصائص لدى الفرد، هذه الخصائص هي: قدرات فوق المتوسط في مجال محدد، والأفراد المتفوقين غالبا ما تكون لديهم القدرة على الجمع بين هذه الخصائص الثلاث وتفعيلها للخروج بنتيجة مبهرة في أحد المجالات النافعة للبشرية(عبد زيد و صباح، 2015، 433).

يركز نموذج جوزيف رينزولي على السمات العقلية ذلك أن الأفراد حتى يوصفوا ويصنفوا في خانة الموهوبين فإنهم في حاجة لأكثر من الذكاء العام ليتسنى لهم ذلك لاسيما وأن سلوكهم يعكس تفاعلا بين ثلاث مجموعات من السمات البشرية:

- قدرة عامة فوق المتوسط.
- مستوى عالي من المثابرة والدافعية.
- مستوى عالي من الإبداع.



(عجيلات، 2016، 57).

- أنموذج الحلقات الثلاث للتفوق الذي وضعه رينزولي:

التفوق بهذا المعنى يشير إلى تفاعل هذه العوامل الثلاثة وتطبيقها في أي مجال قيم من مجالات الأداء الإنساني، ويعد هذا النموذج من النماذج المفضلة في إعداد المناهج و يقوم على افتراض أن الأفراد المتفوقين يمتلكون ثلاثا من الخصائص المتداخل المعروفة بالحلقات(عبد زيد و صباح، 2015، 433).

إن التفوق بحاجة إلى رعاية اهتمام خاص ليتم استثماره بصورة صحيحة إلى أقصى درجة ممكنة فوجود استعدادات عالية في مجال معين لا يكفي لتحقيق التميز، ولعل من أهم ما يمكن الخروج به من هذه النظرية، إذ يوجد طلبة في جامعاتنا وأطفال في بيوتنا ينظر إليهم على أنهم ذو قدرات محدودة أو إنجازات لا تذكر، وهم في الحقيقة أصحاب تفوق في مجالات عديدة ينقصها لمسات من مدرب ناضج ليخرج بهذه المواهب إلى الوجود لتنطلق فتضيء سماء الأمة بإنجازات لا يمكن حصرها(مومن و بوكشيريدة، 2020، 241).

نظرية رينزولي هي من أحدث النظريات التي فسرت التفوق حيث أنها وضحت أنه يجب توفر الذكاء العام بنسبة مرتفعة، وذلك لأن سلوكهم يعكس تفاعل ثلاث مجموعات من السمات البشرية (القدرة فوق المتوسط، الإبداع، المثابرة) يجب استغلال واستثمار هذه السمات والقدرات حتى تخرج للوجود في شكل تفوق وموهبة في مجال معين.

6- خصائص التلاميذ المتفوقين دراسيا:

على ضوء ما سبق فإن المتفوقين يتصفون بسمات وخصائص تميزهم عن غيرهم، إذ أن هناك فروقا بين الأفراد في قدراتهم واستعداداتهم، وأساليب تعلمهم. ولذلك سنحاول إلقاء مزيدا من الضوء على هذه الصفات وهي:

6-1- الخصائص الجسمية:

أن يكون الطفل في حالة صحية تمكنه من التواصل أثناء دراسته إذ أنه من البديهي من أجل تحقيق نتائج عالية لابد أن تكون حالته الجسمية بصحة جيدة وهذا ما أكدت عليه الدراسات "أثبتت الدراسات التي اهتمت بالتفوق العقلي أن أصحاب هذا التميز العقلي لهم تكوين جسمي وحالة صحية عامة، أفضل من العاديين، وكأننا نكرر المقولة الشهيرة (العقل السليم في الجسم السليم) (غقالي، 2005، 29).

- يصل إلى مرحلة البلوغ في عمر مبكر ويكون أسرع من أقرانه العاديين في أداء بعض الأعمال التي تحتاج إلى لياقة بدنية.
- ندرة الأمراض لديه وتقل لديه الأمراض المعدية والضعف العام والإصابات وسوء التغذية.
- خلوه من عيوب النطق والكلام ويتميز بتنفس سليم ونادرا ما تظهر لديه حالة صداع(أحمد محمد، 2020، 47).
- يكون نضجه الجسمي أسرع من أقارنه العاديين.
- رياضي ويحب المشي(عبد زيد و صباح، 2015، 432).

6-2- الخصائص العقلية والمعرفية:

إن المتفوق يتميز بعدة خصائص عقلية منها:

- الطلاقة: وهي القدرة على توليد أكبر عدد ممكن من البدائل أو المترادفات أو الاستعمالات والأفكار عند الاستجابة لمثير معين في فترة زمنية قصيرة نسبياً، وبازدياد تلك القدرة يزداد التفوق، وتنو قابليته، وهذه الطلاقة تنتظم من خلال كل من الطلاقة الفكرية وطلاقة الكلمات وطلاقة التداعي والتعبير.

- الأصالة: وتعني جدية وتفرد وقدرة المتفوق على إنتاج الأفكار الجديدة وغير المكررة (الطنطاوي، 2000، 32).

- المرونة: وتعني قدرة المتفوق على تغيير زوايا التفكير من جميع الاتجاهات فيستخدم طرقا مختلفة منه كالتفكير الإبداعي والاستدلالي والاستنتاجي، من أجل توليد أفكار جديدة والتخلص من القيود الذهنية المتوهمة. (أحمد محمد، 2020، 48).

- الحساسية في تلمس المشكلات: يمتاز الطالب المتفوق بأنه يدرك المشكلات في المواقف المختلفة أكثر من غيره، فقد يلتمس أكثر من مشكلة ويبحث عن حل لها، في حين يرى الآخرون أن كل شيء على ما يرام (عبد زيد و صباح، 2015، 432).

ويلخص "ويتي" بعض الصفات العقلية للمتفوقين عقليا من الأطفال على النحو التالي:

- القدرة على تعلم القراءة في سن مبكرة، وقد يتعلم بعض أولئك الأطفال القراءة تلقائيا دون مساعدة من جانب الكبار.

- ازدياد الحصيلة اللغوية والقدرة على استخدام الجلة التامة في سن مبكرة.

- الدقة في الملاحظة واستيعاب ما يلاحظه الطفل وقدرته على تذكر ما يلاحظه.

- القدرة على تركيز الانتباه لمدة أطول من الطفل العادي.

- القدرة على إدراك العلاقات السببية، وتعدد الميول في سن مبكرة(غقالي، 2008، 30).

6-3- الخصائص الانفعالية والاجتماعية:

- الثبات الانفعالي والخلو من الأعراض العصابية والقدرة على ضبط النفس والثقة بالنفس التي تدفع المتفوق إلى الاستقلال بأفكاره ومفاهيمه وأعماله ويشعر أنه من يتخذ القرارات وخاصة المتعلقة بحياته(أحمد محمد، 2020، 48).

– القيادة: فنظرا لما يمتلكه المتفوقون من قدرات كالقدرة على التعبير وحل المشكلات وما تميزون به من ثبات انفعالي وثقة عالية بالنفس والنظرة الثاقبة والبعيدة للأمور والشعور بالمسؤولية والاستقلالية فيما يطرحونه من أراء وأفكار ما يجعلهم يمتلكون القدرة في التأثير على الآخرين والقدرة على إقناعهم وتوجيههم وقيادتهم(المغربي، 2015، 33).

– أكثر تعددا وتنوعا في الميول عن غيرهم من العاديين.

– كما أنهم يتميزون بروح الدعابة والمرح والميل الاجتماعي.

– حب الاستكشاف والاستطلاع وحب التعلم وإكمال الناقص من الأشياء ولإثارة الأسئلة(غقالي، 2008، 30).

– يتميز المتفوق بالإدراك العالي للعلاقات الاجتماعية حيث يهتم بالآخرين، ويتعاطف معهم، ويحرص على سيادة معايير الإنصاف والعدالة والمساواة بين الناس ويتبنى مُثلا ومبادئ رفيعة، وينفتح على تجارب الآخرين ويعايش معاناتهم ويتعاطف معهم، وينغمس بعمق في المعاني والدلالات، ويفكر كما لو كان ناضجا في قضايا عميقة، وفيما يجري حوله من أحداث، وفيما يتهدد العالم من مخاطر ومشكلات، ويشعر بالمسئولية الأخلاقية تجاه تغيير العالم إلى الأفضل(المغربي، 2015، 33).

6-4- الخصائص التعليمية:

يتميز المتفوقون عقليا عن العاديين من حيث معدل النمو اللغوي ومستواه وأنهم أكثر قدرة من العاديين على القراءة السليمة ويستخدمون ألفاظا تنتمي إلى مستوى يفوق مستوى ألفاظ العاديين، وهم أكثر من العاديين قدرة على المحادثة الذكية كما يتميزون عن العاديين بالقدرة على التذكر، ودقة الملاحظة والقدرة على التفكير المنظم (سليمان،2001، 87).

– غالباً ما يطلعون على الكتب والمجلات المعدة للأكبر منهم سناً.

– يستمتعون كثيرا بالنشاطات الفكرية.

– لديهم الرغبة في طرح الأسئلة لغرض الحصول على المعلومات بشكل دقيق ومفصل(عبد زيد و صباح، 2015، 432).

– قادر على المثابرة والتركيز والانتباه والتفكير الهادف لفترات طويلة.

– سريع التعلم والحفظ والفهم مدرك لمحيطه واع بما يدور حوله دائم التساؤل ومتفوق في التحصيل الدراسي.

– أفكاره جديدة ومنظمة ويسهل عليه صياغتها بلغة سليمة ويقترح أفكارا يعتبرها الآخرون غريبة ويفهم المبادئ والقوانين العامة بسهولة(أحمد محمد، 2020، 49).

– القدرة على الفهم السريع للمتشابهات والاختلافات.

–قدرة عالية على فهم المبادئ الأساسية والتعميم الفعال للأحداث والأشخاص والأشياء(الشمري و رحال حسن، 2013، 1149).

7– العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي:

توجد العديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر في عملية التفوق الدراسي، فمنها ما هو خاص بالفرد نفسه ومنها ما هو خاص بالبيئة التي يعيش فيها:

أ– عوامل خاصة بالفرد:

1– الذكاء: أثبتت العديد من الدراسات التي أجريت في العلاقة بين الذكاء والتفوق الأكاديمي سواء في انجلترا على يد "سيرل بيرت" أو في أمريكا على يد" بوند" و" تيرمان" وغيرهما أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين هذين المتغيرين، وعلى ذلك يلعب الذكاء دوراً مهماً في عملية التفوق التحصيلي بمعنى ضرورة توفير قدر مناسب من الذكاء لدى الأشخاص المرجو تفوقهم(لعجال، 2015، 148).

2– الدافعية: من الدراسات التي أجريت لمعالجة العلاقة بين الدافعية والتفوق الدراسي، ما قام به "بركال .PerkalA 1979"، بالإضافة إلى عشرات من الدراسات والأبحاث التي اضطلعت بمعالجة العلاقة بين الدافعية والتحصيل والتفوق الدراسي، واتفقت في مجملها على أن هناك ارتباطا دالا إحصائيا. وموجبا بين هذين المتغيرين، بمعنى أن فروق دافعية التحصيل كانت لصالح الفئات المتفوقة(بواليف، 2009، 84).

3– القدرات: مع احتياج المتفوق في عملية التحصيل إلى بعض القدرات التي تساعده على استيعاب المادة العلمية المتعلمة مثل القدرة على التحليل، التركيب، الفحص، التأليف، المعالجة، المحاورة الاستدلال والاستنتاج والتعليق، النقد، التقييم....وما إلى ذلك(لعجال، 2015، 148).

4– الرضا عن الدراسة: لقد أثبتت كثير من الدراسات علاقة التفوق الأكاديمي بعملية رضا الفرد عن الدراسة حيث وجدت أن أكثر الطلبة رضا عن دراستهم كانوا أكثر تحصيلاً من الطلبة الأقل رضا بذلك، تتضح لنا العلاقة الارتباطية السائدة بين هذين المتغيرين (بواليف، 2009، 85).

ولهذا فمن الضروري أن يكون الطلاب راضون عن دراستهم وتخصصاتهم حتى يتحصلوا على أفضل النتائج.

5- مستوى الطموح: لا يمكن تصور متعلم بتفوق دون مستوى لائق من الطموح، وذلك لان طموحه يلعب دوراً في الدفع به نحو تحقيق المزيد من التحصيل، والتفوق، والامتياز، والتفرد. وهذا ما أثبتته كثير من الدراسات المصرية والعربية والأجنبية، حيث أسفرت تلك الدراسات عن نتائج ارتباطية دالة وموجبة بين مستوى التحصيل، ومستوى الطموح (لعجال، 2015، 149).

6- الاتجاهات الإيجابية نحو المؤسسة التعليمية: أثبتت الكثير من الدراسات أن المتفوقين لديهم إيجابية نحو كل ما يدور داخل المؤسسة التعليمية التي يلحقون بها وتشمل: المدرسة أو المعهد أو الكلية بصفة عامة، والمناهج الدراسية، المقررات، المدرسين، الزملاء، الأنشطة المدرسية... فكل تلك العوامل السابقة تؤثر بشكل أو بآخر في تحصيل الطلاب وتفوقهم بشكل سلبي أو ايجابي طبقا لاتجاهات الطلاب نحو هذه المؤثرات والمثيرات(بواليف، 2009، 85).

7- العادات الإيجابية في الاستذكار والتعلم: هناك عدة عادات إيجابية ثبت ارتباطها بارتفاع مستوى التعلم والتفوق وجودته منها استخدام المتفوق الطريقة الكلية في الاستذكار، الاحتفاظ بمستوى دافعية معين يجعله يثابر، ويتحمل ما يكابد من مشاق، كذلك عامل الثواب، النشاط الذاتي، عامل الفهم والتنظيم التكرار المقترن بالانتباه والملاحظة للمادة العلمية، بالإضافة إلى إتباع طريقة التسميع الذاتي في الاستذكار وأيضا اللجوء إلى المجهود المركز الذي يؤدي إلى التعب أو الملل(لعجال، 2015، 149).

ب- عوامل خاصة بالبيئة:

1- اتجاه الوالدين نحو تحصيل الأبناء: أثبتت كثير من الدراسات التي أجريت نحو اتجاهات الوالدين بتحصيل الأبناء من العوامل التي تؤثر في عملية التفوق ويتحدد ذلك بطبيعة تلك الاتجاهات(المعايطة، 2004، 139).

حيث أسفرت نتائج تلك الدراسات على الخلفية الأسرية والقيم الوالدية التي لها الأثر على تحصيل الأبناء.

2- المستوى الاجتماعي، الثقافي والاقتصادي: معظم المتفوقين ينتمون إلى مستويات مرتفعة اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا وقد يبدو هذا منطقيا لأن المناخ الأسري الثقافي المرتفع يؤثر في تكوين الشخصية العلمية للأبناء كذلك الحال بالنسبة للحالة الاقتصادية التي تمكن من توفير الإمكانات الضرورية لعملية التفوق الدراسي، وبالتالي يصدق هذا على المكانة الاجتماعية للأسرة (بواليف، 2009، 87).

3- التدعيم من طرف الآخرين: يتضح من الكثير من الدراسات أن التعزيز يلعب دوراً مهماً في عملية التعلم وبالتالي في عملية التحصيل، والتفوق الأكاديمي والدراسي بصفة عامة(لعجال، 2015، 149).

4- جو حجرة الدراسة: المؤسسة التعليمية سواء أكانت مدرسة أم جامعة ليست مكانا ليتم فيه تعلم مهارات أكاديمية وإنما هي مجمع مصغر يتفاعل فيه الأعضاء ويؤثر بعضهم في البعض الآخر.

وتؤكد نتائج البحوث في أجواء الفصول الدراسية أن استجابة التلاميذ للمعلمين تكون أكثر إيجابية في الفصول المتمركزة حول التلميذ.

وعليه نلاحظ تأثير الجو الدراسي على الاستجابات السلوكية والأكاديمية للطالب(بواللیف، 2009، 87).

5- التعجيل الدراسي: ويقصد به السماح للتلميذ بأن يدرس المادة الدراسية المخصصة لصف معين في فترة زمنية ألق من المعتاد، ويمكن أن يتخذ التعجيل صوراً كثيرة منها: قبول التلاميذ في سن مبكرة، النقل إلى صفوف أعلى

يمكننا أن نستنتج أن التفوق الدراسي لديه الكثير من العوامل المؤثرة فيه فمنها ما هو وراثي أو داخلي ترجع إلى الفرد نفسه، ومنها ما هو خارجي يرجع إلى البيئة التي يعيش فيها، وعليه فإن هذا التداخل في العوامل يعطينا فرد متفوق.

8- الطرق التربوية لرعاية المتفوقين دراسيا:

من أجل محافظة الطلبة المتفوقين على مستواهم العلمي وجب رعايتهم وتوجيههم والاهتمام بهم من قبل الأسرة والمدرسة والمجتمع.

8-1- دور الأسرة:

تعد المشاركة الوالدية للأبناء في مختلف أنشطتهم وتأييدهم وتشجيعهم على الدراسة مطلبا ضروريا ومن أقوى العوامل التي تساعدهم على التحصيل الجيد، فشعورهم بهذه المشاركة الوالدية يعزز ثقتهم بأنفسهم، ويدفعهم إلى الجد في الدراسة والتحصيل العلمي العالي(عجيلات، 2016، 168).

إن للوالدين وأولياء الأمور أدوارا هامة في تطوير وتنمية الإبداع والتفوق لدى أطفالهم ويتمثل ذلك في:

- الميل إلى أساليب أقل تسلطا، واستعمال التسامح المقنن، وتقبل أنماط التفكير الغامضة من الأطفال والأسئلة المشبعة دون تذمر.

– تشجيع الأطفال على المبادرة ومهارة اتخاذ القرارات، ومحاولة استقصاء المجهول

– توفير ظروف منزلية هادئة، وعلاقات أسرية دافئة من قبل الوالدين يساعد المتفوقين على إظهار ابتكارهم وإبداعاتهم(شريفي، 2019، 382).

– مساعدة الوالدين في توفير المثيرات المختلفة التي تستثير القدرات الكامنة لدى المتفوق من أبنائهم، وبالتالي تنمية هذه القدرات بشكل إيجابي.

– مساعدة الوالدين في تلبية طلبات أبنائهم والتعامل معهم على أنهم فئة ليست شاذة ولكنها غير عادية(بكاي و براهيمي، د. ت، 83).

للأسرة دور كبير في تحمل مسؤولياتها تجاه أبنائها المتفوقين وذلك ببعث الثقة بأنفسهم حتى تزيد من اعتمادهم على أنفسهم ولمعرفة اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم الشخصية والدراسية، وكذلك يجب على الوالدين إبعاد الأبناء عن مشاكلهم الاجتماعية والنفسية والاقتصادية لكي لا تكبت هذا التفوق وتضعفه.

8- 2- دور المدرسة:

للمدرسة دور في رعاية المتفوقين إذ لا بد من الاهتمام بالتحصيل الدراسي للطلاب في المقررات الرسمية التي وضعت – أساسا– للطالب العادي، والتي غالبا لا تلبي مطالب وطموحات الطالب المتفوق عقليا وحاجاته التربوية الخاصة. ولذا نجده يحس بعدم الإشباع الدراسي ويحس بالإحباط بسبب عدم قدرة المدرسة على تلبية حاجاته الخاصة ومن ثم ينزع إلى الغربة عن زملائه، وقد تنشأ العديد من المشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية نتيجة لذلك، ومن ثم يوصى بإتباع الآتي(شريفي، 2019، 384):

– نشر أسماء التلاميذ المتفوقين دراسيا في كل منطقة تعليمية مع صورهم الشخصية في الصحف المحلية.

– بعث خطابات لأولياء الأمور، يقدم فيها الثناء والإشادة بالمستوى التحصيلي لأبنائهم(بن الزين، 2005، 40).

– ضرورة معاملة الطالب الموهوب أو المتفوق بمودة واحترام، إذا ما رغب في التعامل مع المعلم خارج الفصل(القفاري، 2021، 657).

– تزويد المعلمين بالمعلومات اللازمة لتطوير مفاهيم وأساليب معاملتهم مع الطفل المتفوق عقليا وتدريبهم له.

– تخطيط البرامج والأنشطة المدرسية بحيث تقابل الاستعدادات المتنوعة للتلاميذ العاديين والمتفوقين عقليا والمشاركة في تقويمهما والعمل على زيادة فعاليتها لتحقيق أفضل عائد منها للطلاب.

– تعيين أخصائيين نفسيين وتربويين يعاونون المعلمين في الكشف عن المتفوقين عقليا، وفي تطوير وسائلهم التي يعتمد عليها في هذا الصدد في مجالات تخصصهم(الشريف، 2011، 59).

– تحفيزهم ماديا ومعنويا لتشجيعهم على التفوق في الدراسة، وتوجيههم نحو الفرص الدراسية المناسبة لهم.

–تنويع الخبرات وإثراء التجارب وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في جوانب النشاط المختلفة وفقا لميولهم ورغباتهم (الشمري و رحال حسن، 2013، 1150).

– الحاجة إلى المزيد من الإنجاز ليتناسب مع ما لديهم من قدرة عالية ودافعية نحوه ولما لديهم من قدرات وإمكانات(بواللیف، 2009، 90).

8– 3– دور المجتمع:

لقد تطورت فكرة الاهتمام بالموهوبين إلى المشاركة في المجتمع من رجال الفكر والعلم والمال والأعمال في دعم هذا البرنامج، ودعم البحث العلمي في مجال الموهوبين، ففي مدارسنا اليوم نخبة من الموهوبين والمتفوقين لديهم الاستعدادات والقدرات غير العادية في ميدان التفوق والابتكار وتحصيل المهارات والقدرات الخاصة يحتاجون إلى العناية والرعاية والاهتمام وتوفير فرص التفوق، وتهيئة البرامج المناسبة لهم التي تساعد على تنمية مواهبهم(القفاري، 2021، 655).

ويرى كمال أبو سماحة(1992) أنه يجب على المجتمع أن يهتم بالطفل المتفوق عقليا أو الموهوب وإمداده بالخبرات والتجارب وأوجه النشاط المختلفة، وذلك قبل دخوله المدرسة وأثناء التحاقه بها. فالأسرة وحدها غير كافية للكشف عن المتفوقين وتنشئتهم، ورعايتهم وتعاون المجتمع مع المنزل مهم في إعداد البرنامج الكلي لنمو الطفل المتفوق. فالدول والمجتمعات المتحضرة تخصص الاعتمادات والميزانيات الوفيرة والاختراعات الحديثة، ويتم تنسيق العمل مع المؤسسات والمراكز البحثية العلمية التي تهتم بالبحوث والاكتشافات فيما بينهم(شريفي، 2019، 384).

للوالدين والمدرسة والمجتمع دور كبير في دعم ورعاية التلاميذ المتفوقين، حيث يبدأ الدعم من الوالدين والأسرة إلى المدرسة فالمجتمع بصفة عامة من خلال التفاعل معهم وتوفير كل الاحتياجات والمتطلبات سواء الأسرية أو التعليمية أو الاجتماعية وذلك قصد الاستفادة من قدراتهم ومواهبهم.

9- حاجات المتفوقين دراسيا:

يتميز المتفوقين بأن لهم حاجات خاصة بسبب ما يمتلكونه من خصائص عقلية جسمية وانفعالية واجتماعية لا تستطيع المدارس العادية تحقيقها، ونوجز أهم هذه الحاجات وفقا لما تراه الاتحادات القومية للتربية(N.E.A):

- الحاجة إلى الاستطلاع العقلي والبحث عن المعاني والعلاقات الجديدة.
- الحاجة إلى التأييد والدعم والتشجيع والرعاية من قبل الآباء والمدرسين والزملاء والموجهين، من أجل تنمية الأهداف بعيدة المدى.
- الحاجة إلى الدراسة بشكل مستقل، والبحث بنفسه، وأن يكتسب المهارة في تقويم الذات(بكاي و براهيمي، د. ت. 83).
- الحاجة إلى المزيد من الدعاية والاهتمام والتوجيه ليتناسب مع دقة المهمات والمنجزات المنوط بهم إنجازها ولكي لا يشعروا بالإهمال في المدرسة أو مكان العمل.
- الحاجة إلى المزيد من النشاطات المنهجية واللامنهجية المتعلقة بميوله ورغباته وقدراته مثل الزيارات الميدانية والعمل المدرسي الإضافي وذلك بسبب قدرته على الإنجاز(بوالليف، 2009، 90).
- الحاجة إلى أن يكون المنهج الدراسي على مستوى مناسب من الثراء والتحدي، وذلك لتسهيل النمو الأكاديمي، وزيادة الدافعية إلى التعلم.
- الحاجة إلى إتقان مهارات الاتصال.
- الحاجة إلى استثارة الخيال والتخيل، وتنمية مهارات التفكير عامة والتفكير الإبتكاري خاصة.
- الحاجة إلى رؤية عميقة وإدراك لإمكانات المستقبل وحقائق الحاضر وتراث الماضي(الزعبي، 2009، 68).

يتميز المتفوقون بأن لهم حاجات خاصة نتيجة ما يتسمون به من صفات عقلية وجسمية واجتماعية وانفعالية على العكس من الاعتقاد السائد حول المتفوقين بأنهم قادرون على تدبير أمورهم لوحدهم واستغلال طاقاتهم ولا يحتاجون إلى مساعدة وبرامج تربوية خاصة تلبي احتياجاتهم، فهم أيضا مثل فئة التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة يحتاجون إلى ظروف بيئية تزودهم بخبرات يحتاجون إليها،وإلى أسر ترعاهم وتدعمهم وتوفر لهم كل أساسيات الحياة، وإلى توفير مناهج خاصة وأساليب تدريس تلبي حاجاتهم وتنسجم مع قدراتهم وتفوقهم.

10- مشكلات المتفوقين دراسيا:

لقد بينت الكثير من الدراسات في مجال علم النفس وعلوم التربية أن الأبناء الموهوبين المتفوقين دراسيا شأنهم شأن العاديين يعانون من مشكلات نفسية واجتماعية بحكم أنهم أفراد وأعضاء في المجتمع، فإنهم يؤثرون فيه ويتأثرون به رغم نباهتهم وتفوقهم(عجيلات، 2016، 161).

ونظرا لتميز التلاميذ المتفوقين في صفاتهم الشخصية والسلوكية والانفعالية والتعليمية والاجتماعية فتواجههم مشكلات أثناء حياتهم تنعكس على شخصياتهم وعلى أفراد أسرتهم ورفاقهم والمدرسة ومن الضروري التعرف على هذه المشكلات من قبل الأهل والمعلمين والمربين والمرشدين لكي يتعرفوا على طريقة المعاملة معها ويمكن حصر هذه المشكلات من خلال ما يلي(بواللیف، 2009، 95):

أولا: مشكلات أسرية:

- غياب الوعي والفهم للموهبة والتفوق لدى الأسرة.
- طموح الوالدين واستغلالهم لولدهم المتفوق بشكل سيء وذلك من أجل تحقيق هدفهم.
- العلاقة السيئة بين المتفوق وإخوته نتيجة المقارنة.
- سخرية الأهل من قدرات الطفل المتفوق دراسيا (عجيلات، 2016، 162).
- إهمال وعدم مراعاة الحاجات الأساسية للمتفوق دراسيا.
- افتقار البيئة المنزلية للأدوات والوسائل اللازمة لتنمية استعدادات الطفل ومواهبه
- المبالغة في تقدير الوالدين لتفوق الطفل (سليمان، 2001، 235).

ثانيا: مشكلات انفعالية:

- الميل للتعامل مع من هم أكبر منهم سنا.
- حرمان الطالب وعد إشباع حاجاته بسبب النظر إليه أنه مختلف عن أقرانه ومتفوق عليهم.
- عدم الطمأنينة والاستقرار النفسي بسبب الشعور بالتميز والاختلاف عن أقرانه الآخرين.
- الشعور بالإحباط والملل بسبب عدم الاستثارة الخاصة في حالة عدم إتاحة الفرص المناسبة له لتنمية قدراته الإبداعية والابتكارية(بكاي وبراهيمي، د. ت، 84).

ثالثا: مشكلات مدرسية:

- عدم وفرة الإمكانيات في المدرسة.
- عدم كفاءة المعلم(عجيلات، 2016، 164).
- تجاوز الطفل المتفوق لسرعة التعلم في المدرسة العادية.

- إخفاق المدرسة العادية في إشباع حاجات الطفل المتفوق.
- فتور حماسة الطفل المتفوق تدريجيا.
- عدم ملائمة المناهج الدراسية والأساليب التعليمية. (سليمان، 2001، 240).

لقد تعددت المشكلات الخاصة بالتلاميذ المتفوقين فمنها ما هو شخصي ومنها ما هو انفعالي ومدرسي وكذلك أسري فمن المستحيل خلوهم من بعض المشاكل ولكن يجب معالجتها ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها للتغلب عليها.

خلاصة الفصل:

من خلال عرضنا للجانب النظري للتفوق الدراسي تبين لنا الاختلاف الموجود بين العلماء والباحثين في تحديد مفهومه وهذا نتيجة اختلاف وجهات النظر والنظريات التي اعتمدوا عليها في تفسيره، حيث أن التفوق أصبح ضروري كل في مجاله فاليوم الناس لا تتجه إلا لمن يرون تفوقه وتميزه كل حسب تخصصه، ويمكننا القول بأن التفوق لا يأتي إلا بتوفر مجموعة من العوامل والإمكانيات المساعدة له فهناك العديد من العوامل المؤثرة في تكوين شخصية المتفوق فمنها ما هو وراثي، ومنها ما هو شخصي أي يرجع للفرد نفسه، ومنها ما هو بيئي أي يرجع للبيئة التي يعيش فيها كالأسرة والمدرسة والمجتمع، وعليه يجب الرعاية والاهتمام بهم وتلبية حاجاتهم وحل مشكلاتهم لأنهم يمثلون ثروة بشرية هامة يجب المحافظة عليها بأن تقدم لهم أحسن الخدمات والفرص وسبل الرعاية من أجل تطوير قدراتهم واستغلالها لصالح خدمة المجتمع.

الإطار الميداني للدراسة

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

- تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية:

1-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية

1-2 حدود الدراسة الاستطلاعية

1-3 أدوات الدراسة الاستطلاعية

1-4 نتائج الدراسة الاستطلاعية

2- الدراسة الأساسية:

2-1 منهج الدراسة الأساسية

2-2 أدوات الدراسة الأساسية

2-3 حدود الدراسة الأساسية

2-4 مجتمع وعينة الدراسة الأساسية

2-5 الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

2-6 إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية

2-7 أساليب المعالجة الإحصائية

- خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد أن تطرقنا إلى الإطار النظري والدراسات السابقة الخاصة بمتغيري جودة الحياة وأساليب التفكير، نأتي في هذا الفصل التطبيقي والذي من خلاله يمكن لأي دراسة أن تكتسب الصفة العلمية إذا استندت على قواعد منهجية تنجز في إطارها والتي يحددها موضوع الدراسة وترتكز دقة النتائج التي يتوصل لها الباحث على صحة الإجراءات التي يتبعها والأدوات والأساليب التي يستخدمها أثناء إجراءه لبحثه وبناء على ذلك سنتناول في هذا الفصل التطرق إلى أهم الإجراءات المتبعة في هذه الدراسة، وذلك من خلال التعرض إلى المنهج المتبع ومن ثم التطرق إلى الدراسة الإستطلاعية، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات وخصائصها السيكومترية وكذلك الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من الخطوات الأساسية والهامة التي يجب القيام بها في البحث العلمي والتي من خلالها يمكن للطالبة الاستطلاع على الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (مروان، 2000، 38).

1-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تم في هذه الدراسة القيام بالدراسة الاستطلاعية بغرض:

1- التعرف على ميدان الدراسة والتدرب على خطوات التطبيق المبدئي لها، وتحديد الصعوبات والعراقيل لمواجهتها أو تفاديها في الدراسة الأساسية.

2- تحديد معايير اختيار العينة (اختبار الذكاء، أو التحصيل الدراسي، أو الإبداع).

3- التعرف على المجتمع الأصلي للعينة والقيام بحصر عينة الدراسة.

4- التدرب على أدوات الدراسة لتحقق من خصائصها السيكومترية، من حيث صدقها وثباتها.

5- التأكد من سهولة فهم أفراد العينة لأدوات البحث وكيفية الإجابة عليها بطريقة صحيحة.

وعليه ولتحقيق هذه الأهداف قمنا بإجراء زيارات ميدانية لبعض الثانويات على مستوى بلدية الوادي لحصر التلاميذ المتفوقين دراسيا من أجل معرفة مجتمع الدراسة.

1-2 حدود الدراسة الاستطلاعية:

1-2-1 الحدود الزمانية:

خلال شهر فيفري من الموسم الدراسي 2020/ 2021.

1-2-2 الحدود المكانية:

تمت الدراسة في 3 ثانويات بولاية الوادي (ثانوية بوصبيع صالح عبد المجيد، ثانوية بوشوشة المختلطة،ثانوية عبد العزيز الشريف).

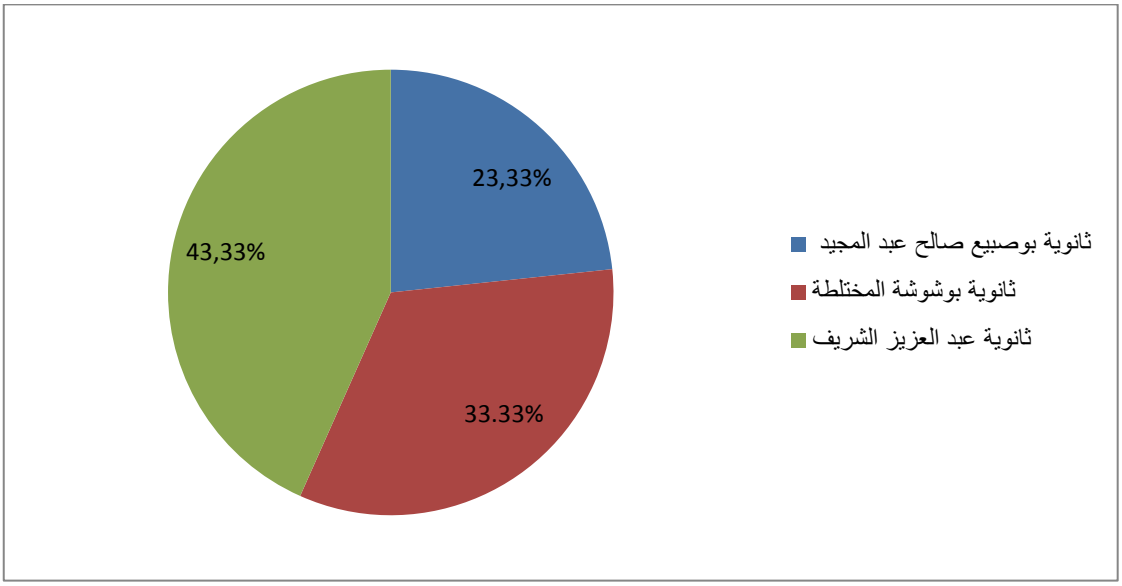
1-2-3 الحدود البشرية:

مستشاري التوجيه المدرسي بثانويات بوصبيع صالح عبد المجيد، ثانوية بوشوشة المختلطة، ثانوية عبد العزيز الشريف، و30 تلميذ وتلميذة من التلاميذ المتفوقين دراسيا وقد تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية مع مراعاة التنوع في الجنس والشعبة الدراسية، وهي موضحة في الجداول التالية:

الجدول (06): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الثانويات

	المدارس	عددهم	النسبة
1	ثانوية بوصبيع صالح عبد المجيد	7	% 23.33
2	ثانوية بوشوشة المختلطة	10	%33.33
3	ثانوية عبد العزيز الشريف	13	%43.33
	المجموع	30	%100

والشكل التالي يوضح توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب توزيعهم على الثانويات

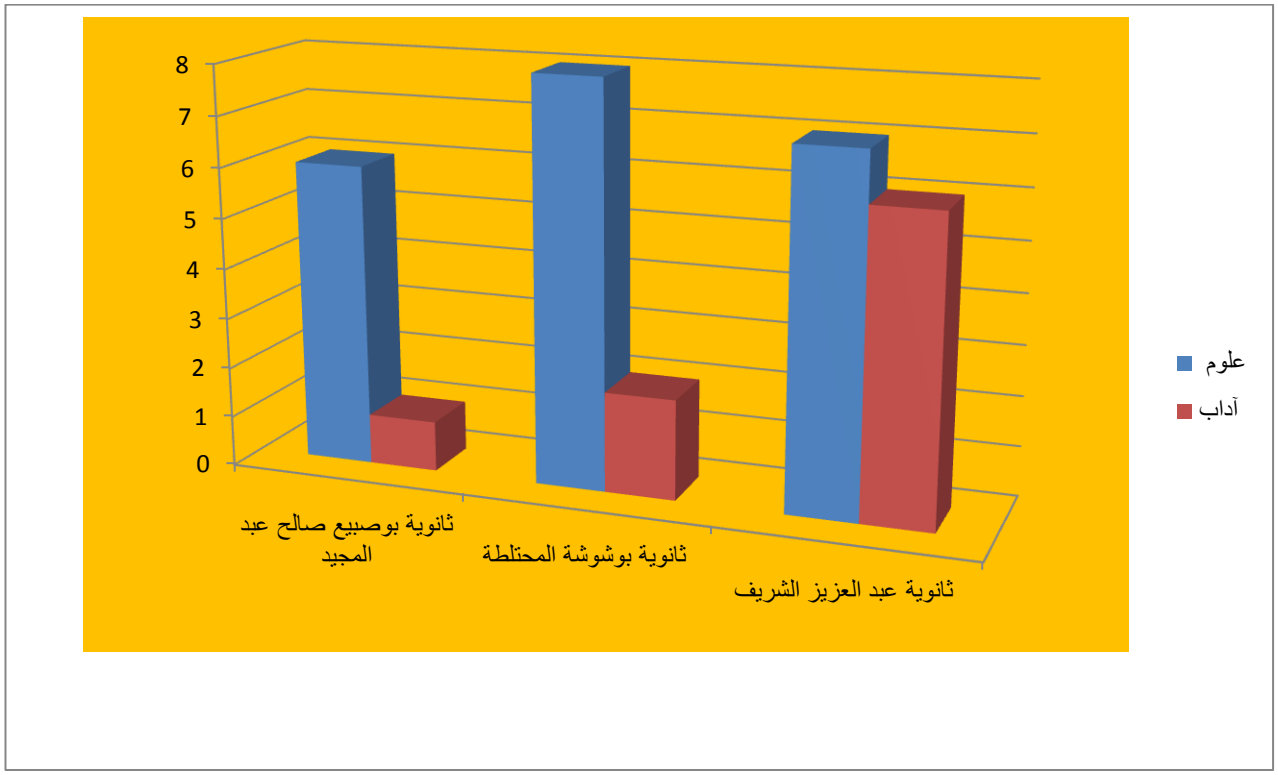


الشكل (14): يوضح توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب توزيعهم على الثانويات

الجدول (07): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الشعب الدراسية

	المدارس	التخصص	عددهم	النسبة
1	ثانوية بوصبيع صالح عبد المجيد	علوم	6	20 %
		آداب	1	3.33 %
2	ثانوية بوشوشة المختلطة	علوم	8	% 26.66
		آداب	2	6.66 %
3	ثانوية عبد العزيز الشريف	علوم	7	%23.33
		آداب	6	%20
	المجموع	2	30	100

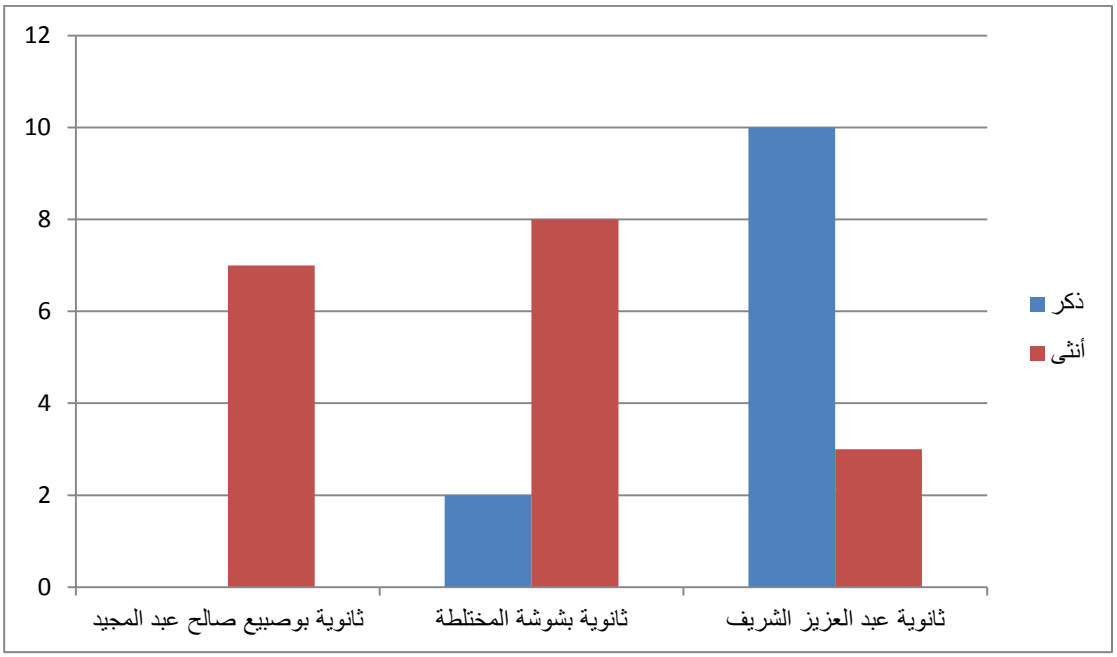
والشكل التالي يوضح توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب توزيعهم على الثانويات والشعب الدراسية



الشكل (15): يوضح توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب توزيعهم على الثانويات والشعب الدراسية

الجدول (08): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس

	المدارس	الجنس	عددهم	النسبة
1	ثانوية بوصبيع صالح عبد المجيد	ذكر	0	%0
		أنثى	7	%23.33
2	ثانوية بوشوشة المختلطة	ذكر	2	%6.66
		أنثى	8	%26.66
3	ثانوية عبد العزيز الشريف	ذكر	10	%33.33
		أنثى	3	%10
	المجموع	2	30	100



الشكل (16): يوضح توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب توزيعهم على الجنس

1-3 أدوات الدراسة الاستطلاعية:

- المقابلات نصف الموجهة مع مستشاري التوجيه المدرسي.
- الاطلاع على كشوف نقاط التلاميذ وسجل العلامات المدرسية وتقارير الفصل الأول والثاني.
- مقياس أساليب التفكير في المرحلة الثانوية من إعداد عبد المنعم أحمد الدردير.
- مقياس جودة الحياة للتلاميذ لــ منظمة الصحة العالمية 1997.

1-4الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

للتأكد من صلاحية المقياس وجب أن يتصف بالخصائص السيكومترية حتى يُعد قابلا للتطبيق، ومن ذلك تم حساب صدق وثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة مقدرة بــ (30 تلميذ متفوق) والنتائج مبينة فيما يلي:

1-4-1 مقياس أساليب التفكير:

- الصدق:

تم التحقق من صدق المقياس في البيئة الجزائرية حيث تم التأكد من صدق المقياس بالطريقة التالية:

- **الصدق بطريقة المقارنة الطرفية(الصدق التمييزي):** وهو قدرة الأداة على التمييز بين الأفرادحيث يقوم الباحث باختيار 27% من مجموع عينة التقنين (30 تلميذ متفوق) مما يشكل مجموعة عليا ومجموعة دنيا، وذلك بعد ترتيب درجات العينة ترتيبا تصاعديا أو تنازليا ويتم المقارنة بين الفئتين المتناقضتين واللتان تقعان على طرفي التوزيع من حيث الدرجة المتحصل عليها.حيث تمت في هذه الدراسة حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمستويين، ثم حساب قيمة "ت" للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين الدنيا والعليا، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (09): المؤشرات الإحصائية حسب صدق المقارنة الطرفية

المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	الدلالة الإحصائية
المجموعة العليا	10	120.5	4.60	2.96	دالة 0.01
المجموعة الدنيا	10	97.7	5.15		

درجة الحرية= 19 (ن-1) / حيث ن: عدد الأفراد في كل فئة.

من خلال الجدول أعلاه فإن الفئة العليا والمقدر متوسطها الحسابي بـــ (120.5) وإنحراف معياري (4.60)، أما الفئة الدنيا والمقدر متوسطها الحسابي بـــ (97.7) وإنحراف معياري (5.15) وقد كانت ت دالة إحصائيا عند درجة حرية 19 بحيث كانت ت المحسوبة مقدرة بـــ (2.96) وهي أكبر من ت المجدولة عند مستوى الدلالة 0.01 و0.05. يعني هذا أن الأداة قادرة على التمييز بين أفراد العينة وعليه فالمقياس صادق.

- الثبات:

- الثبات بطريقة التجزئة النصفية و ألفا كرونباخ:

وبعد تفريغ البيانات في نظام التحليل الإحصائي SPSS فإن معامل الثبات جاء مقدرًا كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول (10): معامل ثبات مقياس أساليب التفكير بطريقة التجزئة النصفية وألفا كرونباخ لكل بعد

	الأبعـــــاد	قيمة الثبات بألفا كرونباخ	قيمة الثبات بالتجزئة النصفية	مستوى الدلالة
1	البعد1	0.52	0.61	دالة عن 0.01
2	البعد2	0.72	0.55	دالة عن 0.01
3	البعد3	0.67	0.80	دالة عن 0.01
4	البعد4	0.78	0.76	دالة عن 0.01
5	البعد5	0.56	0.79	دالة عن 0.01
6	البعد6	0.80	0.66	دالة عن 0.01
7	البعد 7	0.62	0.73	دالة عن 0.01

الجدول (11): معامل الدرجة الكلية لثبات مقياس أساليب التفكير بطريقة التجزئة النصفية وألفا كرونباخ

	قيمة الثبات بألفا كرونباخ	قيمة الثبات بالتجزئة النصفية
الدرجة الكلية	0.76	0.80

ومنه يتبين أن المقياس على قدر جد مقبول من الثبات وبذلك نكون قد تأكدنا من صدق وثبات مقياس الدراسة، مما يجعلنا على ثقة تامة بصحته وصلاحيته للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

1-4-2 مقياس جودة الحياة:

- وصف صدق مقياس جودة الحياة حسب صاحبه الأصلي (المضحي، 2017):

لقد اعتمد الباحث على صدق الاتساق الداخلي للمقياس حيث قام بحساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه حيث كانت النتائج كلها دالة عند مستوى 0.01 و 0.05 وتراوحت قيمة معامل الارتباط من 0.40 إلى 0.83.

كما قام بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس باستخدام طريقة بيرسون، حيث كانت النتائج دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 وتراوحت النتائج من 0.82 إلى 0.88 ونلاحظ ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة يمكن الاعتماد عليها.

- صدق مقياس جودة الحياة في الدراسة الحالية:

- الصدق بطريقة المقارنة الطرفية(الصدق التمييزي):

بعد تفريغ البيانات في نظام التحليل الإحصائي SPSS وقد كانت "ت" دالة إحصائيا عند درجة الحرية (4) بحيث كانت "ت" المحسوبة مقدرة بـــ **(7.70)** وهي أكبر من "ت" المجدولة عند مستوى الدلالة 0.01، يعني هذا أن الأداة قادرة على التمييز بين أفراد العينة وعليه فالمقياس صادق والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (12): قيمة ت بين درجات المجموعتين الدنيا والعليا للمقياس

المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	الدلالة الإحصائية
المجموعة العليا	10	106.22	4.54	7.70	دالة 0.01
المجموعة الدنيا	10	86.66	6.10		

- الثبات:

- وصف ثبات مقياس جودة الحياة حسب صاحبه الأصلي (المضحي، 2017):

اعتمد الباحث على حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس، وتراوحت بين 0.61 و 0.77، كما قام الباحث باستخدام طريقتي التجزئة النصفية(سبيرمان- بروان، و جتمان) وتراوحت بين 0.53 و 0.68 وجميعها قيم مقبولة تدل على درجة ثبات مرضية للمقياس بما يؤكد ثبات المقياس وإمكانية الاعتماد عليه والوثوق في نتائجه في الدراسة الحالية.

- ثبات مقياس جودة الحياة في الدراسة الحالية:

- الثبات بطريقة التجزئة النصفية و ألفا كرونباخ:

وبعد تفريغ البيانات في نظام التحليل الإحصائي SPSS فإن معامل الثبات جاء مقدرًا كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول (13): معامل ثبات مقياس جودة الحياة بطريقة التجزئة النصفية وألفا كرونباخ لكل بعد

	الأبعـــــاد	قيمة الثبات بألفا كرونباخ	قيمة الثبات بالتجزئة النصفية	مستوى الدلالة
1	البعد1	0.62	0.46	دالة عن 0.01
2	البعد2	0.52	0.62	دالة عن 0.01
3	البعد3	0.77	0.80	دالة عن 0.01
4	البعد4	0.57	0.74	دالة عن 0.01

الجدول (14): معامل الدرجة الكلية لثبات مقياس جودة الحياة بطريقة التجزئة النصفية وألفا كرونباخ

	قيمة الثبات بألفا كرونباخ	قيمة الثبات بالتجزئة النصفية
الدرجة الكلية	**0.78**	**0.79**

ومنه يتبين أن المقياس على قدر جد مقبول من الثبات وبذلك نكون قد تأكدنا من صدق وثبات مقياس الدراسة، مما يجعلناعلى ثقة تامة بصحته وصلاحيته للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

1-5 نتائج الدراسة الاستطلاعية:

توصلت الطالبة من خلال الدراسة الاستطلاعية إلى جملة من النتائج أهمها:

- المقابلات نصف الموجهة:

الهدف من هذه المقابلات مع مستشاري التوجيه من أجل معرفة معايير اختيار العينة من التلاميذ المتفوقين دراسياً في المرحلة الثانوية (أنظر الملحق2).

- تحليل بيانات المقابلات نصف الموجهة:

من خلال تحليل إجابات مستشاري التوجيه فإن المؤسسات التربوية في المرحلة الثانوية وفي باقي الأطوار يعتمدون على معيار التحصيل الدراسي المرتفع لتحديد فئة التلاميذ المتفوقين دراسياً، ويكون هذا التحصيل يعتمد على نظام الامتحانات الفصلية المنظمة من طرف الثانوية، والأستاذ هو المسؤول عن تقييم التلاميذ ومستواهم، ولهذا تم اختيارنا للعينة الاستطلاعية والأساسية على أساس محك التحصيل الدراسي المرتفع وهذا بعد اطلاعنا على كشوف النقاط للامتحانات الفصلية في المرحلة الثانوية بحيث التلاميذ المتفوقين دراسيا يكون معدل تحصيلهم من 20/15 فما فوق.

- التعمق في موضوع الدراسة والتأكد من ضرورة دراسته وأهمية النتائج التي يمكن أن أصل إليها.

- الوقوف على الخصائص السيكومترية للأداة والتأكد من صدقها وثباتها.

- التأكد من مدى وضوح البنود للمبحوثين.

ـ حصر المشكلات والصعوبات التي واجهتها الطالبة لتفاديها في الدراسة الأساسية.

ـ التدرب على التقنيات والأدوات لتطبيقها بالشكل السليم والصحيح.

2- الدراسة الأساسية:

2-1 منهج الدراسة الأساسية:

إن تعدد المناهج أدى إلى تعدد المواضيع واختلافها لكن لكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه، وبداية يمكننا تعريف المنهج العلمي بأنه: الطريقة والإجراءات التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة من أجل التوصل إلى الحقيقة في العلم (الرشيدي، 2000، 21).

وفي الدراسة الحالية وتبعا للمشكلة المطروحة والتي تبحث في العلاقة بين أساليب التفكير وجودة الحياة عند التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية، وعن الاختلاف في قياس درجات جودة الحياة

وأساليب التفكير باختلاف الجنس، والشعبة، ومن خلال اطلاعنا على مناهج البحث العلمي المعتمدة في الدراسات والبحوث، تم إتباع المنهج الوصفي لملائمته لخصائص بحثنا.

حيث يهدف المنهج الوصفي إلى اكتشاف الوقائع ووصف الظواهر وصفاً دقيقاً وتحديد خصائصها تحديداً كيفياً أو كمياً فالتحديد الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التحديد الكمي يعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار الظاهرة وحجمها ودرجتها، وكما يقوم بالكشف عن الحالة السابقة للظواهر وكيف وصلت إلى صورتها الحالية ويحاول التنبؤ بما ستكون عليه في المستقبل وباختصار فهي تهتم بماضي الظواهر وحاضرها و مستقبلها (مروان، 2000، 40).

ولا يقتصر البحث الوصفي على جمع البيانات وتبويبها ولكنه يتضمن قدرا من التفسير لهذه البيانات، ونظرا لأن البحث العلمي يرتبط بأبعاد زمنية ومكانية متعددة، ويسعى لتحقيق أهداف مختلفة فإنه يتطلب بلا شك تعددا في أساليب تطبيقه (مشري، 20، 216).

وبناء عليه، اعتمدنا على المنهج الوصفي بأسلوبيه الارتباطي و السببي المقارن باعتباره المنهج الأنسب لمعالجة هذا الموضوع.

حيث يهدف الأسلوب الارتباطي إلى معرفة ما إذا كان هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة، وبهذا المفهوم يتضح أن هدفه يقتصر على معرفة وجود العلاقة أو عدمها، وإذا كانت توجد فهل هي طردية أو عكسية، سالبة أم موجبة؟(العساف، 1995، 261).

وعليه سيمكننا الأسلوب الارتباطي من معرفة هل هناك علاقة سالبة أو موجبة بين متغيري أساليب التفكير وجودة الحياة، وما مقدراها، دون معرفة السبب.

أما الأسلوب السببي المقارن لأنه يهدف إلى تحديد أسباب الحالة الراهنة لظاهرة موضوع الدراسة وتحديد علاقات العلة والمعلول حيث أن العلة والمعلول يكونان قد حدثا ويحاول الباحث دراستهما دراسة تراجعية(أبو علام، 2004، 219) وسيمكننا من معرفة أهمية ومدى اكتساب التلاميذ المتفوقين لأساليب التفكير وأثره على جودة الحياة بصفة عامة.

كما يمكننا الأسلوب السببي المقارن من دراسة دلالة الفروق في أساليب التفكير وجودة الحياة باختلاف الجنس والشعبة لاستخلاص الإستنتاجات.

2-2 أدوات الدراسة الأساسية:

يحتاج الباحث في دراسته إلى أدوات محددة لجمع البيانات والمعلومات الضرورية التي تساعده في دراسته، والتي تحدد طبيعة مشكلة الدراسة وفروضها والأهداف التي ستحقق بها.

ونظراً لطبيعة الموضوع ومختلف متغيراته تم الاعتماد على الأدوات التالية:

- مقياس أساليب التفكير لتلاميذ المرحلة الثانوية لـــ عبد المنعم أحمد الدردير.
- مقياس جودة الحياة لـــ منظمة الصحة العالمية 1997 (المضحي، 2017، 90).

- مقياس أساليب التفكير:

بما أن البحث الحالي يستهدف قياس أساليب التفكير عند التلاميذ فتوجب اعتماد أداة ملائمة لقياس أساليب التفكير، وبعد إطلاع الطالبة على الدراسات العربية وجدت مقياساً أعدهُ عبد المنعم أحمد الدردير والذي تم تبنيه حيث يهدف المقياس إلى قياس أساليب التفكير لدى التلاميذ في ضوء نظرية ستيرنبرغ وهو يقيس سبعة أنواع من أساليب التفكير من أصل 13 أسلوب وهي في ضوء ثلاثة أبعاد من أبعاد نظرية ستيرنبرغ لأساليب التفكير وهي: الوظائف (التشريعي، التنفيذي، الحكمي)، المستويات (العالمي، المحلي)، الميول (المتحرر، المحافظ)، حيث كل بعد يتضمن عدد معين من البنود وهو مُعد ليناسب التلاميذ.

ويتكون المقياس من 49 عبارة موزعة بالتساوي على سبعة أنواع من أساليب التفكير، بمعدل سبع عبارات لكل أسلوب وأمام كل عبارة ثلاث إجابات (نعم، أحيانا، لا)، ليختار التلميذ الإجابة التي تناسبه (الدردير، 2004، 64).

- قامت الباحثة بإحداث بعض التغييرات البسيطة على المقياس ليتناسب مع طبيعة التلاميذ في المرحلة الثانوية وهي حذف وإضافة بعض الكلمات على المقياس(أنظر الملحق 1) وهي كالأتي:

الجدول (15): التغييرات المحدثة على مقياس أساليب التفكير لتلاميذ المدرسة ليتناسب مع المرحلة الثانوية

التغيرات المحدثة على العبارات	أرقام العبارات التي تم فيها التغيير	الكلمات المحذوفة أو المضافة
حذف	2- 9- 16- 37	المعلمين وتعويضها بالأساتذة
إضافة	14- 18- 21- 22- 30- 37	المقررة، الثانوية

- كيفية تصحيح المقياس:

هذا المقياس من نوع ليكرت ثلاثي بحيث يحمل البدائل التالية(نعم، أحيانا، لا) ويتم الإجابة عليه بوضع علامة(×) أمام الإجابة المعبرة عن التلميذ ويكون تنقيط وزن البدائل كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول(16): تنقيط بدائل مقياس أساليب التفكير لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

البدائل	نعم	أحيانا	لا
وزن البند	3	2	1

- كيفية توزيع البنود على أبعادها لمقياس أساليب التفكير لدى تلاميذ المرحلة الثانوية:

احتفظت الباحثة بنفس توزيع البنود لمقياس أساليب التفكير لدى تلاميذ المدرسة بحيث كانت كالأتي:

الأبعاد	أرقام العبارات
التشريعي	1- 8- 15- 22- 29- 36- 43
التنفيذي	2- 9- 16- 23- 30- 37- 44
الحكمي	5- 12- 19- 26- 33- 40- 47
المتحرر	4- 11- 18- 25- 32- 39- 46
المحافظ	7- 14- 21- 28- 35- 42- 49
العالمي	6- 13- 20- 27- 34- 41- 48
المحلي	3- 10- 17- 24- 31- 38- 45

- تعليمات المقياس:

إن من خطوات إعداد المقياس صياغة تعليمات الإجابة على المقياس وهذا بمثابة الدليل الذي تهتدي به المستجيبة أثناء إجابتها على فقرات المقياس وقد راعت الطالبة عند وضعها لهذه التعليمات أن تكون واضحة و سهلة، وقد تضمنت التعليمات سرية المعلومات وأنها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، فضلاً عن إخفاء الهدف من المقياس للتغلب على مشكلة التحيز في الإجابة كما تم التأكيد أيضا على أنه ليس هناك إجابة صحيحة وإجابة خاطئة، وأن الإجابة الأفضل هي التي يعبر فيها التلميذ عن رأيه الخاص بكل صدق وصراحة، دون الحاجة إلى الاسم.

- مقياس جودة الحياة:

بما أن البحث الحالي يستهدف قياس جودة الحياة عند التلاميذ فتوجب اعتماد أداة ملائمة لقياس جودة الحياة لديهم، وبعد إطلاع الطالبة على الدراسات العربية وجدت مقياساً في صورته المختصرة من إعداد منظمة الصحة العالمية (1997) والذي تم ترجمته وتعديله وتقنينه الباحث (المضحي، 2017) ولقد تم تبني هذا المقياس الخاص بمنظمة الصحة العالمية لوضوح وسهولة العبارات ومناسبة الأبعاد للعينة وذلك بعد تعديل العبارات بما يتناسب وعينة الدراسة الحالية، حيث تضمن المقياس فقرات في الاتجاه الإيجابي وفقرات في الاتجاه السلبي كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول (17): البنود الموجبة والسالبة الاتجاه في مقياس جودة الحياة

	البنود السالبة	**البنود الموجبة**
أرقام البنود	1، 2، 9، 20.	3، 4، 5، 6، 7، 8، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 21، 22، 23، 24، 25، 26.
عدد البنود	**4**	**22**
العدد الكلي	**26**	

ويحتوي مقياس جودة الحياة على أربعة أبعاد (بعد الصحة الجسمية، بعد العلاقات الاجتماعية، بعد الصحة النفسية، بعد البيئة) وكل بعد يتضمن عدة بنود وهي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (18): توزيع عبارات مقياس جودة الحياة على الأبعاد

	البعد	أرقام الفقرات التي تقيس البعد	العدد
1	الصحة الجسمية	8-7-6-5-4-3-2-1	8
2	العلاقات الاجتماعية	13-12-11-10-9	5
3	الصحة النفسية	20-19-18-17-16-15-14	7
4	البيئة	26-25-24-23-22-21	6

ويتكون المقياس في صورته النهائية من (26 بند)، وكانت بدائل الإجابة كما يلي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وأعطيت لبدائل الإجابة درجات متدرجة من05 إلى 01 بالنسبة للبنود الموجبة، والعكس بالنسبة للبنود السالبة. كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول(19): توزيع الدرجات على بدائل الإجابة في مقياس جودة الحياة

البدائل	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجات للبنود الموجبة	5	4	3	2	1
الدرجات للبنود السالبة	1	2	3	4	5

- تعليمات المقياس:

إن من خطوات إعداد المقياس صياغة تعليمات الإجابة على المقياس وهذا بمثابة الدليل الذي تهتدي به المستجيبة أثناء إجابتها على فقرات المقياس وقد راعت الطالبة عند وضعها لهذه التعليمات أن تكون واضحة و سهلة، وقد تضمنت التعليمات سرية المعلومات وأنها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، فضلاً عن إخفاء الهدف من المقياس للتغلب على مشكلة التحيز في الإجابة كما تم التأكيد أيضا على أنه ليس هناك إجابة صحيحة وإجابة خاطئة، وأن الإجابة الأفضل هي التي تعبر فيها المستجيبة عن رأيها الخاص بكل صدق وصراحة، دون الحاجة إلى الاسم (أنظر الملحق1).

2-3 حدود الدراسة الأساسية:

يقتصر تحديد أساليب التفكير وعلاقته بجودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية بالحدود التالية:

2-3-1 الحدود الزمنية:

طبقت هذه الدراسة خلال السنة الدراسية 2021/2020 خلال شهر فيفري حيث أبقينا الاستمارات موزعة حوالي أسبوع كامل عند التلاميذ وذلك نظرا لعدم وجود أوقات فارغ خاصة مع جائحة كورونا، وكذلك تفاديا للإجابات السريعة.

2-3-2 الحدود المكانية:

تم اختيار عينة الدراسة الحالية من 5 ثانويات ببلدية الوادي (ثانوية بوصبيع صالح عبد المجيد ثانوية بوشوشة المختلطة، ثانوية عبد العزيز الشريف، ثانوية محمد رحال، وثانوية بحري بكار).

2-3-3 الحدود الموضوعية:

وتتمثل في عينة الدراسة الأساسية وهم من التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الثانية والثالثة من المرحلة الثانوية والبالغ عددهم 84 تلميذ متفوق، موزعين على بعض ثانويات بلدية الوادي، وبأدوات الدراسة المتمثلة في:

-مقياس أساليب التفكير لـــ عبد المنعم الدردير.

- مقياس جودة الحياة لـــ منظمة الصحة العالمية 1997.

كما تتحدد الدراسة بموضوعها ومفاهيمها الإجرائية وإطارها النظري، والمنهج المتبع والأدوات المستخدمة فيها وخصائصها السيكومترية والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائجها. وبهذا فإن نتائج هذه الدراسة تحكمها هذه الحدود، ولهذا فإن إمكانية تعميم نتائجها لابد أن تأخذ بعين الاعتبار هذه المعطيات.

2-4 مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

لكي يكون البحث مقبولا وقابلا للإنجاز، لابد من تعريف مجتمع البحث الذي نريد فحصه، وأن نوضح المقاييس المستعملة من أجل حصر هذا المجتمع (أنجرس، 2006، 299). وبهدف تحديد المجتمع الأصلي للدراسة وضبط امكانية تعميم نتائجها، يمكن القول أن ذلك يعتمد على محددات وشروط موضوعية على ضوء موضوع الدراسة وطبيعة متغيراتها والضبط المنهجي اللازم لدقة النتائج المتوصل إليها، بحيث تجعل عملية تحديد المجتمع الأصلي تسير وفق شروط معينة.

حيث اشتملت عينة الدراسة على عينة التلاميذ المتفوقين دراسياً والذين يدرسون في المؤسسات التربوية العامة في بعض مدارس بلدية الوادي، إذ بلغ حجم المجتمع الأصلي لهم (142 تلميذ

متفوق) وقد تم استخدام طريقة المسح الشامل، حيث تم تطبيق الأداة على كل التلاميذ المتفوقين دراسياً بالثانويات التي أمكن تطبيق الدراسة فيها.

و الجدول التالي يوضح توزيع العينة على الثانويات وعدد المقاييس التي وزعت على جميع التلاميذ المتفوقين والمسترجعة منها والتي لم ترجع والمحذوفة.

الجدول (20): توزيع العينة على المدارس وعدد المقاييس التي وزعت على جميع التلاميذ المتفوقين والمسترجعة منها والتي لم ترجع والمحذوفة

المدارس	الموزعة	المسترجعة	لم ترجع	المحذوفة
1- ثانوية بوصبيع صالح عبد المجيد	30	25	3	2
2- ثانوية بشوشة	35	14	16	5
3- ثانوية محمد رحال	10	6	3	1
4- ثانوية عبد العزيز الشريف	42	24	10	8
5- ثانوية بحري بكار	25	15	6	4
المجموع	142	84	38	20

- بعد عملية توزيع أدوات الدراسة 142 نموذج(نسخة) على مجتمع الدراسة بأكمله لمقياسي أساليب التفكير وجودة الحياة وبنسبة (49٪) من حجم المجتمع الكلي، وبعد جمعها تم إلغاء 58 نسخة للأسباب التالية:

- 38 نسخة لم تسترجع.
- 10 نسخ نتيجة عدم اكتمال الإجابة على مقياس أساليب التفكير.
- 15 نسخة نتيجة لمعيار الحذف في مقياسي أساليب التفكير وجودة الحياة.

وعلى هذا الأساس، أصبح العدد الإجمالي لعينة الدراسة هو 84 تلميذ متفوق ببعض ثانويات بلدية الوادي(5 ثانويات)والجدول التالي يوضح توزيعهم حسب الثانويات و الجنس.

- **خصائص العينة الأساسية:**

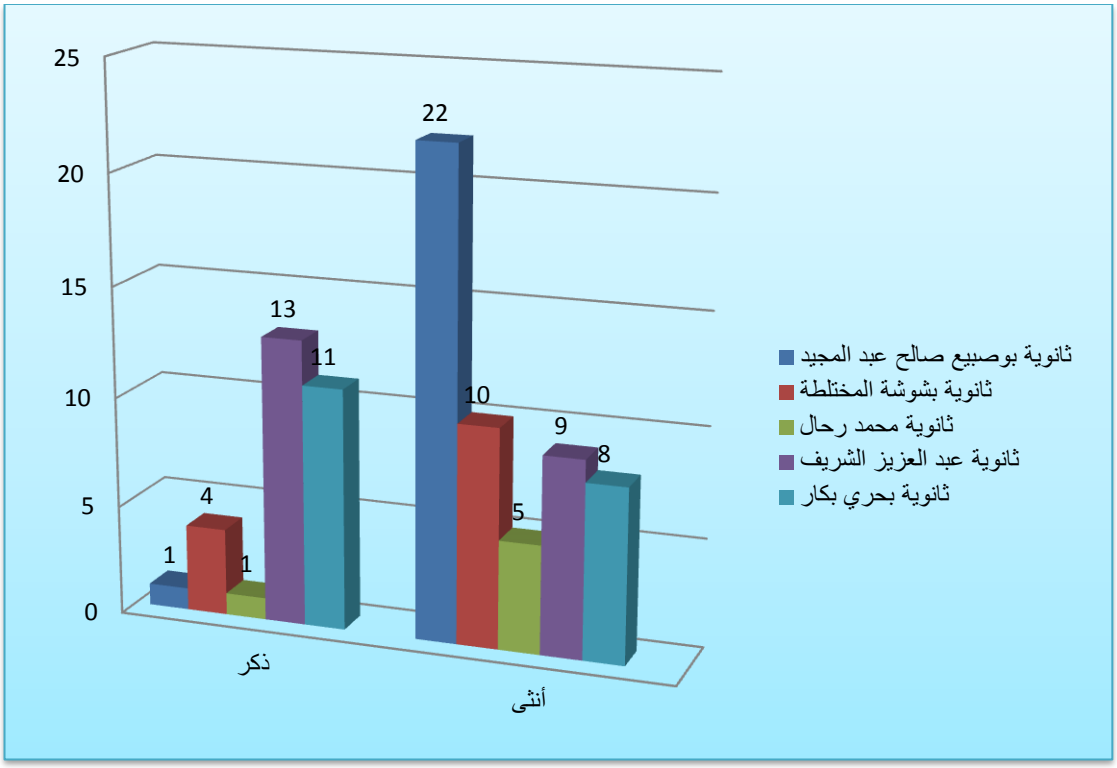
- **خصائص توزيع العينة حسب الثانويات والجنس:**

الجدول (21): توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الثانويات و الجنس.

الجنس / الثانوية	ذكر	أنثى	المجموع
ثانوية بوصبيع صالح عبد المجيد	1	22	23
ثانوية بشوشة المختلطة	4	10	14
ثانوية محمد رحال	1	5	6
ثانوية عبد العزيز الشريف	13	9	22
ثانوية بحري بكار	11	8	19
المجموع	30	54	84
النسبة %	%35.71	%64.28	%100

يوضح الجدول رقم(21) تفوق نسبة الاناث على الذكور في عينة الدراسة الأساسية، حيث تمثل نسبة الاناث عامة 64.28 % وكانت مرتفعة مقارنة بالذكور خاصة بثانوية بوصبيع صالح عبد المجيد وثانوية بوشوشة المختلطة وثانوية محمد رحال. وتمثل نسبة الذكور عامة 35.71%وكانت مرتفعة نسبياً في ثانويتي عبد العزيز الشريف وبحري بكار.

والشكل التالي يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الثانويات والجنس



الشكل (17): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب توزيعهم على الثانويات والجنس

- خصائص توزيع العينة حسب الثانويات والشعبة الدراسية:

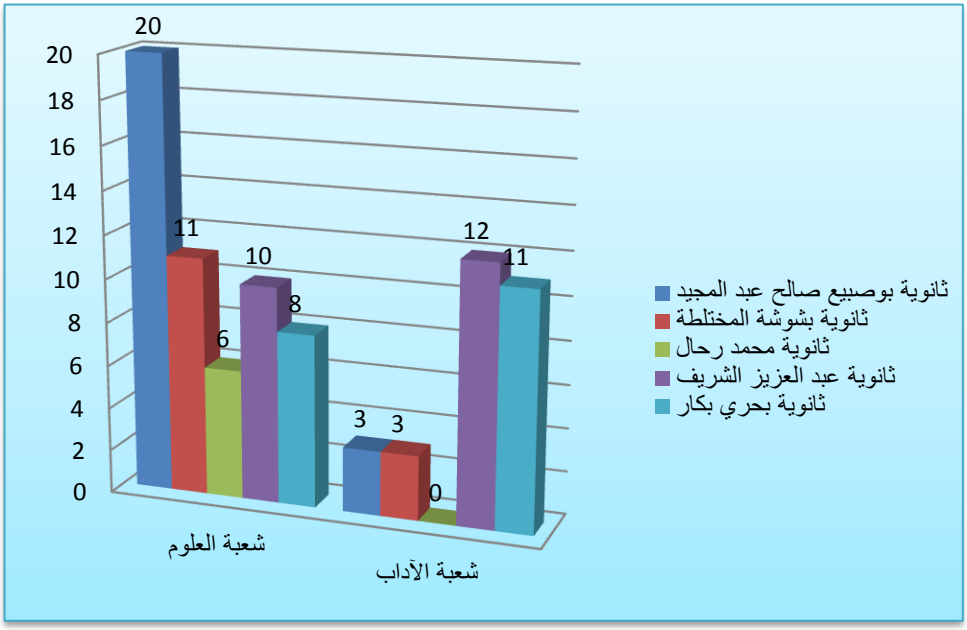
الجدول (22) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الثانويات و الشعبة الدراسية.

الجنس / الثانوية	علوم	آداب	المجموع
ثانوية بوصبيع صالح عبد المجيد	20	3	23
ثانوية بشوشة المختلطة	11	3	14
ثانوية محمد رحال	6	0	6
ثانوية عبد العزيز الشريف	10	12	22
ثانوية بحري بكار	8	11	19
المجموع	55	29	84
النسبة %	%65.47	%34.52	%100

يوضح الجدول رقم(22) تفوق نسبة شعبة العلوم على شعبة الآداب في عينة الدراسة الأساسية، حيث تمثل نسبة شعبة العلوم عامة 65.47 % وكانت مرتفعة مقارنة بشعبة الآداب وحتى باقي الشعب الدراسية الأخرى خاصة بثانوية بوصبيع صالح عبد المجيد وثانوية بوشوشة المختلطة وثانوية محمد

رحال. وتمثل نسبة شعبة الآداب عامة 34.52%وكانت مرتفعة نسبياً في ثانويتي عبد العزيز الشريف وبحري بكار.

والشكل التالي يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الثانويات والشعبة الدراسية



الشكل (18): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب توزيعهم على الثانوياتوالشعبة الدراسية

2-5إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من صلاحية المقياس تم تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية المقدرة بنحو(84) تلميذ متفوق،بعدد من ثانويات بلدية الوادي وذلك من خلال توزيع المقياس على التلاميذ المتفوقين وتم توضيح الهدف من الدراسة والوقوف على أي تساؤل أو طلب أو توضيح من طرفهم فيما يخص أسئلة الاستبيان، وقد تم تَحين فرص أوقات الفراغ، وقد تمت عملية التطبيق بشكل عادي رغم ما تعرضنا له من بعض العراقيل: كقبول بعضهم للاستبيان وعدم الاهتمام بإرجاعه، كذلك صعوبة اجتماع التلاميذ في نفس الوقت خاصة بنظام التفويج في ظل جائحة كورونا.

2-6 أساليب المعالجة الإحصائية:

يهتم الإحصاء بالطرق العملية لجمع وتنظيم وعرض وتحليل البيانات، وعلـــى ضوء هــذا الأخير يتم التوصل إلى نتائج وقرارات(شربيني، 2007، 77)

وبعد استكمال عملية جمع المعلومات المطلوبة من خلال استخدام أدوات جمع البيانات تم تفريغ، وتبويب هذه البيانات لننتقل إلى خطوة هامة وهي اتخاذ قرار بخصوص الوسائل الإحصائية التي سنستعملها في عملية التحليل الإحصائي وقد تم اختيار مجموعة من الوسائل التي تتناسب والمنهج

الوصفي المتبع، وكذا الأهداف المرجوة والفرضيات المراد التحقق منها من خلال الدراسة الحالية، فقد تم الاعتماد على برنامج التحليل الإحصائي SPSS من خلال استخدام الأساليب الإحصائية التالية في معالجة البيانات:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- اختبار"ت" T- test: لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات العينة.
- معامل ارتباط بيرسون: لمعرفة العلاقة بين المتغيرات.

خلاصة الفصل:

من خلال إستعراض الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة تم توضيح المنهج المتبع وهو "المنهج الوصفي " بأسلوبيه الارتباطي و السببي المقارن وذلك تبعا لطبيعة الموضوع والهدف المراد التوصل إليه، كما تم التعرف على الدراسة الإستطلاعية وكافة مجرياتها ونتائجها مما سهل علينا طريقة إختيار العينة وإجراءات الدراسة الأساسية، ومن خلال هذا الفصل تم التعرف على الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة، والتعرف على أدوات الدراسة المستخدمة في جمع البيانات والتي تمثلت في مقياس أساليب التفكير ومقياس جودة الحياة، وتم التأكد من صدقهم وثباتهم، حيث دلت النتائج على صلاحيتهم، ومن خلال ما سبق تم امتلاك مفتاح الوصول إلى تفسير نتائج الدراسة وهو ما سوف نأتي على تفصيله في الفصل الموالي من الجانب التطبيقي.

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

1-1 عرض نتائج الفرضية الأولى

1-2 عرض ومناقشة الفرضية الثانية

1-3 عرض ومناقشة الفرضية الثالثة

1-4 عرض ومناقشة الفرضية الرابعة

1-5 عرض ومناقشة الفرضية الخامسة

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

2-1 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2-2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

2-3 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

2-4 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

2-5 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

خلاصة واقتراحات

تمهيد:

بعد أن تعرضنا في الفصل السابق إلى الإجراءات التطبيقية الخاصة بالدراسة الميدانية ثم جمع البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة، سنقوم في هذا الفصل بعرض النتائج المتحصل عليها، وذلك بما يتوافق مع الفرضيات المطروحة في بحثنا ومناقشتها في إطار الدراسات السيكولوجية المرتبطة بموضوع الدراسة واسترشاداً بالجانب النظري، لأن مرحلة مناقشة النتـــائج تُعد من أهم مراحل البحث العلمي، بإعتبارها الـــمرحلة التي يقوم فيها الباحث بإستخراج الأدلة والمؤشرات العلمية الكمية والكيفية التي تبرهن على إجابة فرضيات البحث. وبعد تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياسي أساليب التفكير وجودة الحياة والذي وزع على عينة الدراسة المقدرة بـــ(84) تلميذ متفوق، وبعد جمع البيانات وتفريغها قمنا بحساب معاملات الارتباط وحساب قيمة الفروق بالاعتماد على برنامج Spss في ضوء الفرضيات سنعرض النتائج مع التحليل والمناقشة والتفسير.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1 عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على ما يلي: ترتبط درجات قياس أساليب التفكير بدرجات قياس جودة الحياة لدىالتلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية.

بعد الحصول على البيانات وتفريغها في البرنامج الإحصائي (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss) قصد معالجتها وتفريغها تم الحصول على النتائج التالية:

يتم في ما يلي عرض جدول يوضح النتائج الكلية للتلاميذ (المتفوقين) التي حصلوا عليها من خلال تطبيق مقياسي أساليب التفكير وجودة الحياة.

الجدول(23): النتائج الكلية للتلاميذ (المتفوقين) التي حصلوا عليها من خلال تطبيق مقياسي أساليب التفكير وجودة الحياة.

الرقم	أساليب التفكير	جودة الحياة	الرقم	أساليب التفكير	جودة الحياة	الرقم	أساليب التفكير	جودة الحياة	الرقم	أساليب التفكير	جودة الحياة
1	95	92	22	128	105	43	110	98	64	116	92
2	135	101	23	116	93	44	111	93	65	128	105
3	106	86	24	117	93	45	128	106	66	112	98
4	117	93	25	138	97	46	121	98	67	130	106
5	113	87	26	117	98	47	103	106	68	121	98
6	118	95	27	124	86	48	121	99	69	126	102
7	110	92	28	120	94	49	119	95	70	119	95
8	130	88	29	118	95	50	122	99	71	131	107
9	121	89	30	134	87	51	115	79	72	117	93
10	121	90	31	118	95	52	124	101	73	132	95
11	114	101	32	121	99	53	107	101	74	124	125
12	113	90	33	119	108	54	124	96	75	133	109
13	135	91	34	125	102	55	132	101	76	119	91
14	108	91	35	130	106	56	125	84	77	109	110
15	133	102	36	119	96	57	119	108	78	134	111
16	119	91	37	121	90	58	115	110	79	110	113
17	123	100	38	114	96	59	130	106	80	116	105
18	135	114	39	118	96	60	116	88	81	113	114
19	116	105	40	120	96	61	126	92	82	135	116
20	126	104	41	126	92	62	136	118	83	120	96
21	116	92	42	120	96	63	126	105	84	131	109

يظهر هذا الجدول النتائج الكلية لاستجابة أفراد العينة (التلاميذ المتفوقين) على مقياس أساليب التفكير ومقياس جودة الحياة، حيث أن أقل درجة تم الحصول عليها في مقياس أساليب التفكير وهي درجة (95) والتي حصل عليها الفرد رقم (01)، وأما أعلى درجة تم الحصول عنها في مقياس أساليب التفكير تقدر (138) والتي حصل عليها الفرد رقم (25).

وأما في مقياس جودة الحياة أقل درجة تم الحصول عليها هي درجة (79) والتي حصل عليها الفرد رقم (51)، بينما حصل الفرد رقم (74) على أعلى درجة في هذا المقياس وهي تبلغ (125).

ومن خلال النتائج المشار إليها يمكن تصنيف درجات أفراد العينة (التلاميذ المتفوقين) حسب مستويات مقياس أساليب التفكير:

- المستوى المنخفض من (49) إلى (81)
- المستوى المتوسط من (82) إلى (114)
- المستوى المرتفع من (115) إلى (147)

وأما مستويات مقياس جودة الحياة فهي كالتالي:

- المستوى المنخفض من (26) إلى (60)
- المستوى المتوسط من (61) إلى (95)
- المستوى المرتفع من (96) إلى (130)

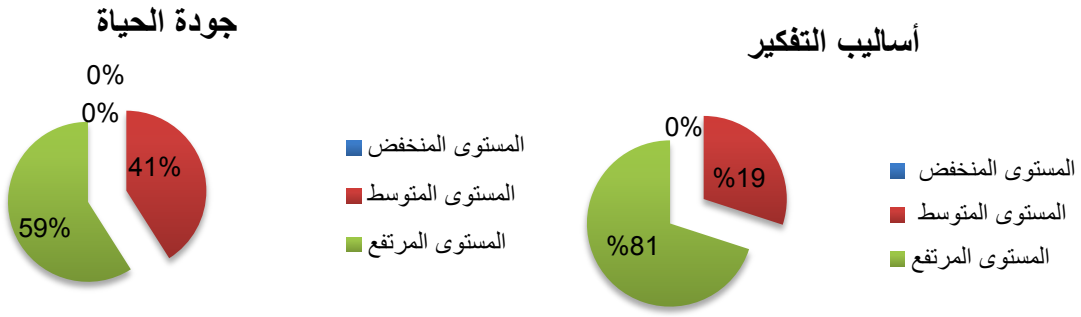
الجدول(24): توزيع نتائج التلاميذ المتفوقين حسب مستويات مقياسي أساليب التفكير، وجودة الحياة

	مستوى منخفض	مستوى متوسط	مستوى مرتفع	المجموع
أساليب التفكير	0 (%0)	16 (%19)	68 (%81)	84 (%100)
جودة الحياة	0 (%0)	35 (%41)	49 (%59)	84(%100)

يظهر من خلال الجدول السابق أن (16) فردا من التلاميذ المتفوقين حصلوا على درجات متوسطة في مقياس أساليب التفكير من مجموع أفراد العينة التلاميذ المتفوقين، كما حصل (68) تلميذا على درجات مرتفعة في المقياس المذكور، بينما لم يحصل أي فرد على درجة منخفضة من مجموع أفراد العينة التلاميذ.

وأما نتائج أفراد العينة (التلاميذ) في مقياس جودة الحياة، فإن(35) منهم حصلوا على درجات تقع في المستوى المتوسط من مستويات مقياس جودة الحياة، بينما حصل (49) منهم على درجات مرتفعة في الوقت الذي لم يحصل فيه أي فرد على درجة منخفضة على مقياس جودة الحياة من مجموع أفراد العينة التلاميذ.

والشكل التالي يوضح ذلك:



الشكل(19): يوضح توزيع نتائج التلاميذ المتفوقين حسب مستويات مقياسي أساليب التفكير، جودة الحياة.

يظهر من خلال الشكل السابق أن (19%) من التلاميذ المتفوقين حصلوا على نسبة متوسطة في مقياس أساليب التفكير من مجموع أفراد العينة التلاميذ، كما حصل (81%) تلميذا على نسبة مرتفعة في المقياس المذكور، بينما لم يحصل أي فرد على نسبة منخفضة من مجموع أفراد العينة، أي أن أغلب درجات أفراد العينة من التلاميذ يقعون في المستوى المرتفع.

بينما تختلف نتائج أفراد العينة من التلاميذ في مقياس جودة الحياة مع نتائجهم في مقياس أساليب التفكير، حيث أن أغلب أفراد العينة من التلاميذ بما نسبته (90%) منهم، حصلوا على درجات تقع في المستوى المرتفع من مستويات مقياس جودة الحياة، بينما حصل (10%) منهم على درجات متوسطة، في الوقت الذي لم يحصل أي فرد على درجات منخفضة على مقياس جودة الحياة، أي أن أغلب درجات أفراد العينة تقع في المستوى المرتفع.

وللتأكد من وجود علاقة أو عدم وجودها بين المتغيرين لدى التلاميذ أفراد العينة يتم فيما يلي عرض نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون (أنظر ملحق رقم....).

الجدول(25): نتائج معامل الارتباط بين مقياسي أساليب التفكير وجودة الحياة لدى أفراد العينة.

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة	قيمة "ر"	مستوى دلالة "ر"
أساليب التفكير	98.6310	8.53170	84	0.297**	0.006
جودة الحياة	121.2262	8.45449			

يظهر من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة التلاميذ على مقياس أساليب التفكير يساوي (98.63) وهو يقع في المستوى المتوسط من المستويات أساليب التفكير، المحدد بالمجال (82-114)، بينما بلغ الانحراف المعياري (8.53)، وهو ما يدل على أن الدرجات غير متشتتة بصفة كبيرة عن متوسطها الحسابي.

أما بالنسبة لنتائج جودة الحياة فإن المتوسط الحسابي لأفراد العينة التلاميذ بلغ(121.22)، وهو يقع في المستوى المرتفع من مستويات جودة الحياة، المحدد بالمجال (96- 130)، وبلغ انحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي (8.45)، وهو ما يؤكد تجمع معظم الدرجات حول المتوسط الحسابي.

وبعد حساب معاملالارتباط بيرسون بين نتائج الأفراد العينة التلاميذ في مقياس أساليب التفكير ونتائجهم في مقياس جودة الحياة، والذي تبين أنه يساوي (0.297) وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.006) ومنه فإن معامل الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01

ومنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وجودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية.

وبالتالي تحققت الفرضية الأولى في الدراسة الحالية.

1-2 عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية في الدراسة على أنه: لا تختلف درجات قياس أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الشعبة الدراسية.

وللتأكد من دلالة الفروق يتم فيما يلي عرض النتائج المحصل عليها من خلال تطبيق اختبارات دلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلين وهما تلاميذ الثانوي (شعبة علوم) وتلاميذ الثانوي(شعبة آداب) في أساليب التفكير، فكانت النتائج على النحو التالي:

الجدول (26): نتائج حساب فرضية الدراسة الثانية

الشعبة الدراسية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى دلالة ف	قيمة "ت"	مستوى دلالة ت	القرار
علوم	56	96.78	6.55	16.29	0.000	2.92	0.004	دالة
آداب	28	102.32	10.72					

تظهر نتائج الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للتلاميذ (شعبة علوم) يساوي (96.78) والمتوسط الحسابي للتلاميذ (شعبة آداب) يساوي (102.23)، وهذا يعني أنه توجد فروق بين العينتين كما يظهر أيضا من خلال الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (2.92)، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.004) وهي أصغر من 0.05 إذن فإنه دال إحصائيا عند (0،05).

وبناءاً على الجدول أعلاه يتبين لنا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير للتلاميذ حسب متغير الشعبة الدراسية(علوم، آداب)،ومنه الفرضية لم تتحقق إذن فلنقبل الفرض البديل.

1-3 عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة في الدراسة على أنه: لا تختلف درجات قياس أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الجنس.

وللتأكد من دلالة الفروق يتم في ما يلي عرض النتائج المحصل عليها من خلال تطبيق اختبارات الدلالة الفروق بين متوسطين مجموعتين مستقلين وهما الذكور والإناث، في أساليب التفكير، فكانت النتائج على النحو التالي:

الجدول (27): نتائج حساب فرضية الدراسة الثالثة

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى دلالة ف	قيمة "ت"	مستوى دلالة ت	القرار
ذكور	31	101.96	8.21	0.53	0.46	2.85	0.005	دالة
إناث	53	96.67	8.17					

تظهر نتائج الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للذكور يساوي (101.96) والمتوسط الحسابي للإناث يساوي(96.67)،وهذا يعني أنه توجد فروق بين العينتين كما يظهر أيضا من خلال الجدول أن

قيمة "ت" المحسوبة تساوي (2.85)،وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.005) وهي أصغر من0.05إذنفإنهدالإحصائياعند (05،0).

وبناءاً على الجدول أعلاه يتبين لنا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير للتلاميذ حسب متغير الجنس(ذكور – إناث)،ومنه الفرضية لم تتحقق إذن فلنقبل الفرض البديل.

1-4 عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة في الدراسة على أنه:

لا تختلف درجات قياس جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الشعبة الدراسية.

وللتأكد من دلالة الفروق يتم فيما يلي عرض النتائج المحصل عليها من خلال تطبيق اختبارات الدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلين وهما التلاميذ (شعبة علوم) وتلاميذ (شعبة آداب)،في مقياس جودة الحياة، فكانت النتائج على النحو التالي:

الجدول (28): نتائج حساب فرضية الدراسة الرابعة

الشعبة الدراسية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى دلالة ف	قيمة "ت"	مستوى دلالة ت	القرار
علوم	56	119.285	7.30	6.112	0.015	2.88	0.006	دالة
آداب	28	125.107	9.36					

تظهر نتائج الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للتلاميذ (شعبة علوم) يساوي (119.28) والمتوسط الحسابي للتلاميذ (شعبة آداب) يساوي (125.10)، وهذا يعني أنه توجد فروق بين العينتين كما يظهر أيضا من خلال الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (2.88)،وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.006) وهي أصغر من 0.05 إذن فإنه دال إحصائيا عند (05،0).

وبناءاً على الجدول أعلاه يتبين لنا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة للتلاميذ حسب متغير الشعبة الدراسية (علوم، آداب)،ومنه الفرضية لم تتحقق إذن فلنقبل الفرض البديل.

1-5 عرض نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة في الدراسة على أنه:

لا تختلف درجات قياس جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الجنس.

وللتأكد من دلالة الفروق يتم فيما يلي عرض النتائج المحصل عليها من خلال تطبيق اختبارات دلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين وهما الذكور والإناث، في جودة الحياة، فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (29): يوضح نتائج حساب فرضية الدراسة الخامسة

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى دلالة ف	قيمة "ت"	مستوى دلالة ت	القرار
ذكور	31	122.41	9.08	3.72	0.057	0.989	0.326	غير دالة
إناث	53	120.52	8.06					

تظهر نتائج الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للذكور يساوي (122.41)، والمتوسط الحسابي للإناث يساوي (120.52).

وبما أن مستوى دلالة (ت) يساوي (0.326) وهو أكبر تماما من (0.05) فإن الفرق غير دال إحصائيا، ومنه تحققت فرضية الدراسة أي أنه لا توجد فروق في جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين تعزى لمتغير الجنس.

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

إن عرض نتائج الدراسة في الجداول السابقة يحتاج إلى تفسير ومناقشة، لذا سوف نخصص العنصر الموالي لمناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات التي تم الانطلاق منها حسب ترتيبها:

2-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي: ترتبط درجات قياس أساليب التفكير بدرجات قياس جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية.

من خلال عرض نتيجة الفرضية الأولى والموضحة في الجدول (25) تبين أن قيمة معامل الارتباط لبيرسون قوية بين هذين المتغيرين، وأن الزيادة أو النقصان في أحد المتغيرين يرافقه زيادة أو نقصان في المتغير الآخر.

وهنا الفرضية تحققت بمعنى توجد علاقة بين درجات أساليب التفكير وجودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية.

وتتعارض نتيجة هذه الفرضية مع دراسة (عدنان محمد عبده القاضي) والتي وجدت بأنه ليس هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مقياس أساليب التفكير ومقياس جودة الحياة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز.

وتعتبر المرحلة الثانوية مرحلة مهمة في حياة التلاميذ لأنها توافق مرحلة المراهقة والتي يكون فيها التلميذ في مرحلة حرجة يبحث فيها عن الهوية المستقبلية، حيث إذا ما توفرت له الفرص للتعلم مع مراعاة أساليب التفكير فبالطبع تكون جودة الحياة لديه مرتفعة.

فأساليب التفكير تعمل على بناء وتنظيم شخصية التلميذ، وتمكنه من استخدام العمليات العقلية بمرونة وفاعلية مما تجعله يستطيع تكوين المفاهيم، وحل المشكلات ومواجهتها وبالتالي تحقيق الصحة النفسية والتي تنعكس بالطبع على حياتهم الدراسية وحتى الشخصية لأن تحقيق التلميذ لتحصيل دراسي مرتفع يزيد من ثقته بنفسه ومن صحته النفسية والجسمية والاجتماعية.

ولهذا يجب على المدرسة وخاصة في الطور الثانوي (إدارة وأساتذة) الاستمرارية في مراعاة أساليب التفكير لدى التلاميذ لأن لها تأثير مباشر على جودة الحياة لديهم، وكذلك من خلال ثراء البيئة المدرسية ورقي الخدمات التي تقدم لهم في عدة جوانب(تعليمية، نفسية، اجتماعية، و صحية).

وقد تعود هذه النتيجة إلى أن التلميذ الذي يعرف كيف ومتى يستخدم الأسلوب المناسب للتفكير، ولديه حب التعلم والاطلاع والسعي وراء المعرفة يؤدي إلى التوافق النفسي والاجتماعي وينعكس ذلك

على إدراك التلميذ لجودة الحياة، فالإدراك السليم للواقع الذي يعيش فيه التلميذ ويتفاعل معه يرفع من قدرته على مواجهة تحديات الواقع.

كما أن إدراك التلميذ بأن حياته لها معنى وقيمة ويفكر بعقلانية وله نظرة إيجابية لمستقبله وأهدافه وأنه قادر على مواجهة العقبات والمشاكل بأساليب تفكير مدروسة وواعية كلما زادت في شعوره بجودة الحياة.

2-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية في الدراسة على أنه: لا تختلف درجات قياس أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الشعبة الدراسية.

من خلال عرض نتيجة الفرضية الثانية والموضحة في الجدول (26) تبين أن اختلاف الشعبة الدراسية (علمي/ أدبي) لدى التلاميذ المتفوقين يؤدي إلى التباين في درجات أساليب التفكير، وعليه يتبين لنا أن الفرق كان دالا إحصائيا ومنه فالفرضية لم تحقق نرفضها ونقبل الفرض البديل بمعنى تختلف درجات قياس أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الشعبة الدراسية.

واتفقت نتائج دراستنا مع ما توصلت إليه دراسة (أمينة شلبي، 2002) أن للتخصص أثر في تشكيل وتنمية بعض أساليب التفكير كما يرجع (السيد، 2003) الفروق الموجودة بين أساليب التفكير المستخدمة من طرف كل فرد وآخر إلى المعرفة السابقة والبناء المعرفي لدى كل فرد، وكذا يمكن أن تعود إلى نوع التعليم الذي يتلقاه كل فرد وهو يتعامل معها لمدة زمنية معينة والذي يلعب دورا أساسيا في توجيه أساليب التفكير كما يؤكد ذلك (عمار، 1998).

وتتفق نتائج دراستنا مع دراسة (رمضان، 2001) والتي طُبقت على طلاب وطالبات في المرحلتين الثانوية والجامعية والتي كانت من نتائجها تفوق طلاب العلمي على أساليب التفكير (الحكمي والمحلي)، ومع دراسة (محمود، 2003) التي كان من نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي طلاب الأقسام العلمية والأدبية في أساليب التفكير (المحلي والهرمي) لصالح التخصصات العلمية، مما يدل هذا على أن أساليب التفكير لدى التلاميذ حسب الشعب الدراسية يتميزون في استخدام أساليب محددة بل أنه ليس هناك نفس التنوع في استخدام أساليب التفكير، وكذلك يظهر من خلال هذه النتيجة أن الأستاذ له تأثير في أساليب تفكير تلاميذه من خلال أساليب التعلم والتعامل.

وعموما فقد اقترح ستيرنبرغ (1997) Sternberg أن الإنسان يمتلك مختلف هذه الأساليب, ولكن بدرجات متفاوتة ومختلفة, وبالتالي فاختلاف الأشخاص قد يرجع إلى قوة تفضيل أسلوب معين وفقا للمهمات التي تستدعي هذه الأساليب, كما يرى ستيرنبرغ أن نظريته تختلف عن النظريات السابقة التي تصنف الأشخاص وفقا لأساليب التفكير دون التركيز على تغير أسلوب تفكير الشخص وفقا لتغير المواقف التي مر بها.

وتتعارض نتائج دراستنا مع دراسة (عبد العال حامد عجوة، 1998) التي تناولت دراسة علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الدراسي، حيث بينت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير حسب التخصصات الأكاديمية , كما أكدت ذلك أيضا دراسة جريجورينكو وستيرنبرغ، حيث بينت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير حسب التخصصات الأكاديمية.

وهي تتعارض جزئياً مع دراسة رمضان (2001) والتي طُبقت على طلاب وطالبات في المرحلتين الثانوية والجامعية، والتي كان من نتائجها تفوق طلاب العلمي على أساليب التفكير (الحكمي و المحلي) ومع دراسة محمود(2003) التي كان من نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي طلاب الأقسام العلمية والأدبية في أساليب التفكير (المحلي والهرمي) لصالح التخصصات العلمية، وقد يكون الاختلاف في العينة في دراسة رمضان أو الاختلاف في المناهج نظراً لاختلاف البيئات.

حيث إنه من العوامل المؤثرة في أساليب التفكير الثقافة التي يعيش فيها الفرد من أسرة، معاملة والدية، ثقافة المجتمع كلها عوامل تساهم في التأثير في أساليب التفكير، حيث أن هذه العوامل أثرت في إكساب الأفراد أساليب معينة تسود هذه الثقافة الخاصة بهذا المجتمع الذي يفرض عليه أن يفكر بالطريقة التي يفكر بها أغلب الأفراد الذين يتمتعون بهذه الثقافة، كما أن الأفراد يمكن أن يرفضوا هذه الطريقة من التفكير الخاصة بالأفراد الذين يتمتعون بهذه الثقافة.

ويمكن تفسير الاختلاف بين درجات قياس أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الشعبة الدراسية إلى أن جميع التلاميذ المتفوقين لا يستخدمون نفس طريقة التفكير في مواجهة المشكلات الحياتية بغض النظر عن الشعبة الدراسية، وهذا يعود إلى خصوصية التلميذ المتفوق في نظرته للحياة والاطلاع على تجارب ونظريات متعددة ووجهات نظر مختلفة ويسعى بها إلى التحليل والمقارنة وتوظيفها في الواقع حسب الإمكانيات والظروف المتاحة, وفي هذا السياق يرى وجيه (1979) "أن دور المؤسسات التربوية والتعليمية يتلخص في تحديد أساليب التفكير التي يجب أن

يكتسبها الطلاب, والتخطيط لهذه الأساليب كما يخطط للمعلومات والحقائق والمعارف التي يجب تعليمها للطلاب".

2-3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة في الدراسة على أنه: لا تختلف درجات قياس أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الجنس.

من خلال عرض نتيجة الفرضية الثالثة والموضحة في الجدول (27) تبين أن اختلاف الجنس (ذكور/ إناث) لدى التلاميذ المتفوقين يؤدي إلى التباين في درجات أساليب التفكير، وعليه يتبين لنا أن الفرق كان دالا إحصائيا ومنه فالفرضية لم تحقق نرفضها ونقبل الفرض البديل بمعنى تختلف درجات قياس أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الجنس.

واتفقت نتائج دراستنا معما يقترحه ستيرنبرغ بأنه غالباً ما يوسم الذكور بأنهم مغامرون ومتفردون، مبدعون ومتحررون، أما الإناث فإنهم يتصفن بأنهن حذرات، خجولات، وخاضعات ولا يحبذن الاكتشاف.

في حين تتفق نتيجة الفرضية الثالثة مع النتائج التي أسفرت عنها دراسة (عبد العال حامد عجوة، 1998) والتي هدفت إلى التعرف على علاقة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ ببعض المتغيرات من بينها الجنس، وقد خلص الباحث إلى وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير ومتغير الجنس، حيث بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أساليب التفكير، وتتفق كذلك مع دراسة (أمينة إبراهيم شلبي، 2002) التي أظهرت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أساليب التفكير.

كما أن النتيجة التي توصلنا إليها في الدراسة الحالية تتفق مع الدراسة التي أجراها (البدران، 2003) بجامعة اليرموك بالأردن والتي أسفرت على وجود اختلاف بين الذكور والإناث في طريقة تفكيرهم.

كما قام (رمضان محمد رمضان، 2001) بدراسة حول علاقة أساليب التفكير ببعض المتغيرات الأخرى ومن بينها متغير الجنس، حيث أظهرت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق بين الجنسين في أساليب التفكير.

وتتعارض نتيجة الفرض الثالث مع دراسة(كروش وغريب، 2017) التي أسفرت على أنه لا توجد فروق بين الجنسين في أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ، ويمكن إرجاع هذا التعارض إلى

اختلاف في نسبة تمثيل الذكور والإناث حيث كانت نسبة الإناث أكثر من الذكور في عينة الدراسة، في حين تجد دراسات يكون فيها هناك تجانس بين الجنسين بمعنى نسبة تمثيل الذكور تساوي نسبة تمثيل الإناث، أو تكون نسبة الذكور مرتفعة على نسبة الإناث أو العكس، كما قد يعود التعارض إلى اختلاف البيئة التعليمية أو العينة أو الأدوات المستخدمة، حيث أن الاختلاف في البيئة الاجتماعية أو التعليمية التي ينتمي إليها أفراد العينة سيؤدي حتما إلى الاختلاف في النتائج، لأن لكل مجتمع ولكل زمان طرق خاصة في التنشئة الاجتماعية، وهذا ما يؤدي بالضرورة إلى الاختلاف في أساليب التفكير.

ويمكن تفسير ذلك حسب ما أشار إليه (Zhang & Sternberg 2005) إلى أن هناك مجموعة من العوامل تؤثر في أساليب التفكير تشمل: الجنس، العمر، الأنماط الوالدية، التعليم، الوظيفة، وهذا ما أظهرته نتيجة الفرضية الثالثة الخاصة بمتغير الجنس،

وتدل هذه النتيجة كذلك على أن التلاميذ من كلا الجنسين(ذكور- إناث) لديهم اتجاهات مختلفة في مجال الأساليب التي يستخدمونها، فهناك أساليب تميز جنس على الآخر، أي أنهم يجنحون إلى أساليب تفكير مختلفة في أثناء المهام الدراسية أو في الحياة عامة، ويمكن كذلك أن يكون هذا راجع إلى أن الأساتذة والأستاذات لديهم فرق في أساليب التفكير وبالطبع تؤثر على أساليب تفكير تلاميذهم وهذا حسب ما أظهرت عدة دراسات بالعلاقة الارتباطية بين أساليب تفكير الأساتذة وأساليب تفكير التلاميذ.

2-4- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة في الدراسة على أنه: لا تختلف درجات قياس جودة الحياة لدىالتلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الشعبة الدراسية.

من خلال عرض نتيجة الفرضية الرابعة والموضحة في الجدول (28) تبين أن اختلاف الشعبة الدراسية (علمي/ أدبي) لدى التلاميذ المتفوقين يؤدي إلى التباين في درجات جودة الحياة، وعليه يتبين لنا أن الفرق كان دالا إحصائيا ومنه فالفرضية لم تحقق نرفضها ونقبل الفرض البديل بمعنى تختلف درجات قياس جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الشعبة الدراسية.

واتفقت نتائج دراستنا مع ما توصلت إليه دراسة كل من (بعلي وجغلولي، 2018)، والذين توصلوا إلى وجود فروق دالة في متغير الشعبة الدراسية، وتتفق دراستنا كذلك مع دراسة (سليمان، 2008)، والتي انتهت إلى وجود تأثير دال إحصائيا في متغير التخصص على جميع أبعاد جودة الحياة باستثناء بعد جودة إدارة الوقت، وكان التأثير لصالح التخصصات العلمية في أبعاد جودة الحياة العامة، وكذلك اتفقت مع دراسة كل من (حسن وآخرون، 2006) ودراسة (مجدي حبيب، 2006) ودراسة (منصور

السيد، 2007) ودراسة(كاظم العادلي، 2006) التي اتفقت نتائجها جميعها على وجود فروق في مستوى جودة الحياة حسب متغير الشعبة الدراسية أو التخصص بينما اتفقت كذلك مع نتائج دراسة كل من (حسين والمحرزي وإبراهيم، 2006) اللتين توصلتا إلى أصحاب التخصصات العلمية يتمتعون بجودة الحياة أكثر من التخصصات الأدبية.

بينما تعارضت نتائج دراستنا مع ما توصلت إليه دراسة كل من (إبراهيم وصديق، 2006) و(البهادلي وكاظم،2007) والذين توصلوا إلى عدم وجود فروق دالة في متغير التخصص، وتتعارض دراستنا كذلك مع دراسة (عبد الله و صديق، 2006) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة السلطان قابوس باختلاف التخصص الدراسي التي تؤكد على أن الطلاب متساوين في شعورهم بجودة الحياة ولم يتأثروا بانتمائهم العلمي والأدبي وأرجعا ذلك للمستوى المشترك الذي تقدمه الكليات، وكذلك اتفقت مع دراسة(ماضي، 2016)، وتتعارض كذلك مع نتائج دراسة (بن خليفة ولحرش، 2017) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي حسب متغير الشعبة الدراسية.

وتتعارض كذلك دراستنا مع دراسة (شقورة، 2012) حول المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة على عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، حيث توصلت إلى أنه لا توجد فروق في الرضا عن الحياة والمرونة النفسية لدى طلبة الجامعات بمحافظات غزة تعزى لمتغير التخصص (علمي / أدبي). كذلك دراسة (عليان، 2014) التي استهدفت الجمود الفكري وقوة الأنا وعلاقتهما بجودة الحياة على عينة من طلبة الجامعات في محافظات غزة وتوصلت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص في جميع أبعاد مقياس جودة الحياة.

وتتعارض نتيجة الفرض الثالث مع دراسة(كروش وغريب، 2017) التي أسفرت على أنه لا توجد فروق بين التخصصين(العلمي والأدبي) في أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تشابه مستوى الخدمات التعليمية والاجتماعية التي تقدم للتلاميذ المتفوقين في كل من الشعبتين(علوم – آداب).

كما أن نظام التوجيه المدرسي يعطي حرية الاختيار للتلاميذ المتفوقين (في كلا الشعبتين) في اختيار الشعبة التي يرغبون فيها والتي قد تناسب ميولاتهم وقدراتهم وتحقق طموحاتهم في مستقبل أفضل، كما أن مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي بالثانويات قائمين بدورهم على أكمل وجه خاصة مع التلاميذ المتفوقين حيث أنه عندما يلجأون إليهم ويطلبون منهم النصح والإرشاد، يجدون ما يبتغون، وهذا نتيجة

الاحترام والتقدير الذي يتلقاه التلاميذ المتفوقين ولهذا فإن هذه التعاملات سواء من المستشارين أو من الأساتذة أو الطاقم الإداري بصفة عامة يقلل من الضغوط المدرسية وحتى العائلية عليهم ويزيد من جودة الحياة لديهم.

كما يمكن تفسير هذا الاختلاف إلى أن الخصائص النفسية لتلاميذ الشعب العلمية والأدبية ربما يعود إلى وجود فرق في مستوى الخدمات والتعليم الذي تقدمه كل شعبة، وكذلك إلى درجة الضغوط والإجهاد الذي يميز أصحاب الشعب العلمية عن أصحاب الشعب الأدبية.

2-5- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة في الدراسة على أنه: لا تختلف درجات قياس جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الجنس.

من خلال عرض نتيجة الفرضية الخامسة والموضحة في الجدول (29) تبين أن اختلاف الجنس (ذكور/ إناث) لدى التلاميذ المتفوقين يؤدي إلى التباين في درجات جودة الحياة، وعليه يتبين لنا أن الفرق كان غير دال إحصائيا ومنه فالفرضية تحققت.

واتفقت نتائج دراستنا مع ما توصلت إليه دراسة كل من ودراسة (ديو وهوبنر، 1994) ودراسة (مجدي حبيب، 2006) ودراسة (برابح نعيمة, 2019) التي أجمعت على عدم وجود فروق في مستوى جودة الحياة حسب متغير الجنس عند التلاميذ.

وتتعارض نتائج دراستنا مع نتائج دراسة (السيد، 2007) ودراسة (كاظم والبهادلي، 2006) ودراسة (بن خليفة ولحرش، 2017) ودراسة (Roothman et al 2003)

ويمكن كذلك تفسير عدم وجود الفروق في جودة الحياة تعزى لمتغير الجنس بأن التلاميذ المتفوقين يعيشون في نفس البيئة وظروف التمدرس حيث ترتبط جودة الحياة بالإدراك الذاتي لهذه الحياة لكون هذا الإدراك يؤثر على تقييم الفرد للجوانب الموضوعية للحياة كالتعليم ومستوى المعيشة، والعلاقات الاجتماعية من ناحية وأهمية هذه الموضوعات بالنسبة للفرد من ناحية أخرى, وكذلك بفعل دور الإعلام الذي شجع المرأة على التحرر ومعرفة حقوقها وواجباتها والامتيازات التي يمكنها الحصول عليها وهذا مما جعلها تحقق أهدافها وطموحاتها وإحساسها بالرضا عن ما وصلت إليه وبالتالي شعورها بجودة الحياة وعدم وجود الفارق بينها وبين الذكور, وهذا ما أكدته منظمة الصحة العالمية(1995) حيث تصف جودة الحياة بأنها " إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة وأنساق القيم التي يعيش فيها ومدى تطابق أو عدم تطابق ذلك مع: أهدافه توقعاته, قيمه, اهتماماته

المتعلقة بصحته البدنية, حالته النفسية, مستوى استقلاليته, علاقاته الاجتماعية, اعتقاداته الشخصية وعلاقته بالبيئة بصفة عامة".

وكذلك نفسر عدم وجود اختلاف في درجات جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية بأنه راجع إلى تشابه عينة الدراسة في عدة خصائص وهي أن العينة تتكون فقط من التلاميذ المتفوقين، وكذلك العينة أخذت من نفس البيئة (بلدية الوادي)، بالإضافة إلى وجود عامل مهم ألا وهو أساليب التنشئة الاجتماعية التي أصبحت تتيح فرصا متساوية لكل من الذكر والأنثى سواء في التعليم أو في اتخاذ القرارات وإبداء الرأي في مختلف المجالات، ويرجع ذلك إلى التغيرات في ثقافة المجتمع والتطورات التكنولوجية التي حدثت في العالم، وكذلك التأثر بوسائل الإعلام المختلفة، كل هذا إلى تغير في نمط التنشئة الاجتماعية التي أصبحت تشجع المرأة على الاعتماد على نفسها وفتح مجال العمل، والاهتمام بجودة حياتها من خلال الرفاهية والظروف المعيشية الحسنة لها مثلها مثل الذكور في ذلك.

ويرى منسي وكاظم بأن الشعور بجودة الحياة يمثل أمراً نسبيا، لأنه يرتبط ببعض العوامل الذاتية، مثل المفهوم الإيجابي للذات والرضا عن الحياة وعن العمل والحالة الاجتماعية والسعادة التي يشعر بها الفرد، كما يرتبط أيضا ببعض العوامل الموضوعية مثل الإمكانيات المالية المتاحة والدخل ونظافة البيئة، والحالة الصحية والسكنية والوظيفية ومستوى التعليم وغير ذلك من العوامل التي تؤثر في الفرد.

ومما سبق يمكننا أن نخلص إلى أن جميع التلاميذ المتفوقين يعيشون حياة جيدة ومتناغمة مليئة بالسعادة والرفاهية والهناء الشخصي، وذلك من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات التي تقدم لهم في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية، وهذا ما يوحي بوجود مستوى مقبول في جودة الحياة لديهم.

ويبقى التحفظ قائم مادامت الدراسة أجريت على عينة من التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية فقط، وكانت الاستجابة من وجهة نظرهم.

خلاصة واقتراحات:

من خلال نتائج الدراسة حول أساليب التفكير وعلاقته بجودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية وجراء الدراسة الميدانية (الإستطلاعية والأساسية) التي قمنا بها ومرورها بجميع مراحل البحث خرجنا بمجموعة من النتائج وهي كما يلي:

1- ترتبط درجات قياس أساليب التفكير بدرجات قياس جودة الحياة لدىالتلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية.

2- تختلف درجات قياس أساليب التفكير لدىالتلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الشعبة الدراسية.

3- تختلف درجات قياس أساليب التفكير لدىالتلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الجنس.

4- تختلف درجات قياس جودة الحياة لدىالتلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الشعبة الدراسية.

5- لا تختلف درجات قياس جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية باختلاف الجنس.

وفي ضوء ما استقرت عنه نتائج الدراسة الميدانية للعلاقة بين أساليب التفكير وجودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية نخلص إلى مجموعة من الاقتراحات والتوصيات نجملها في ما يلي:

1- الكشف عن العوامل المؤثرة في أساليب التفكير وجودة الحياة.

2- الاهتمام بالتلاميذ خاصة المتفوقين في مرحلة المراهقة والحرص على توفير أفضل السبل التي تضمن لهم تحقيق أكبر قدر من الاستفادة من ما يقدم لهم سواء مدرسيا أو أسريا أو اجتماعيا لكي يقدموا أفضل ما عندهم ويتمتعون بصحة نفسية جيدة وجودة حياة مرتفعة.

3- تعزيز دور مستشار التوجيه في الثانوية لتمكين التلاميذ ومساعدتهم على اكتشاف ذواتهم وتحقيق طموحاتهم بما يرفع من مستوى جودة حياتهم.

4- الاهتمام بالتعرف على أساليب التفكير لدى تلاميذ المرحلة الثانوية لأهميتها لأنهم مقبلون بعدها على المرحلة الجامعية بصفة خاصة، والحياة بصفة عامة، والتي تساعدهم على مواجهة متطلبات الحياة المتطلبة للتفكير والإبداع والابتكار.

5- إدراج مادة تهتم بتدريس علم النفس الإيجابي ومفهوم جودة الحياة خاصة ضمن برامج التكوين سواءاً في المدارس أو الجامعات أو الجمعيات أو معاهد التكوين.

6- التنويع في طرق التدريس وتقويم التلاميذ للتوافق مع أساليبهم المتنوعة في التفكير.

7- تعميم الاستفادة من نتائج البحث في أساليب التفكير في الإرشاد الأسري، وترشيد الوالدين بما ثبت من نتائج أبحاث (ستيرنبرغ) عن أثر المعاملة الوالدية في نمو أساليب تفكير الأبناء.

8- تفعيل دور المؤسسات الدولية ومؤسسات المجتمع المدني المحلي للاهتمام بفئة التلاميذ المتفوقين والموهوبين، في توفير كل ما يلزم لتطوير مهاراتهم واستغلال قدراتهم.

9- الاهتمام بقياس أساليب التفكير لدى التلاميذ واستخدام النتائج المتحصل عليها في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

10- تدريب الأساتذة على كافة الجوانب التي تتصل وتتعلق بمعرفة أساليب التفكير بصورة معمقة ومستمرة قبل الخدمة وأثنائها، من أجل استخدام وابتكار الاستراتيجيات المناسبة لكل أسلوب مع مراعاتها أثناء تقسيم المهام للتلاميذ.

11- الاهتمام برعاية المتفوقين دراسيا في الدولة العربية عامة وفي الجزائر خاصة وتشجيعهم واستثمار قدراتهم وإمكاناتهم، وذلك لأن تقدم الأمم وازدهارها العلمي يعتمد على المتفوقين عقليا.

12- إمكانية التنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى الطلاب من خلال أساليب التفكير.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولا- المصادر:

- القرآن الكريم:

- سورة النحل الآية 97.
- سورة النمل الآية 88.
- سورة الملك الآية 2.

- الأحاديث النبوية الشريفة

ثانيا- المراجع العربية:

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف(2015). *المهارات الإرشادية*. ط.3. عمان: دار المسيرة.

أبو حلاوة، محمد السعيد(2010). *جودة الحياة المفهوم والأبعاد*. ورقة عمل مقدمة ضمن إطار فعاليات المؤتمر العالمي السنوي لكلية التربية. جامعة الإسكندرية. مصر

أبو شمالة، رجاء محمد عبد الهادي (2016). *جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات والمهارات الحياتية لدى زوجات الشهداء في قطاع غزة*. (ماجستير: غير منشورة). الجامعة الإسلامية بغزة: فلسطين.

أبو علام، رجاء محمود (2004). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

أحمد محمد، فارس أبو الفتوح(2020). *أساليب التفكير وأساليب التعلم وعلاقتهما بتوجهات أهداف الإنجاز لدى المتفوقين عقلياً والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية*. (ماجستير: غير منشورة). جامعة سوهاج. سوهاج: مصر.

الأحمد، أمل(2001). *علم نفس التعلم*. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

إسماعيل، حمدان محمد علي(2010). *الموهبة العلمية وأساليب التفكير*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الأسود، الزهرة(2017). *جودة الحياة كمنبئ للدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة جامعة الوادي*. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 6(12). 88- 96.

أنجرس، موريس (2006). *منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية*. ط.2. الجزائر: دار القصبة للنشر.

بحرة، كريمة (2014). *جودة حياة التلميذ وعلاقتها بالتحصيل الدراسي*. (ماجستير: غير منشورة). جامعة وهران: الجزائر.

بحرة، كريمة (2015). *إعداد وتقنين مقياس لجودة حياة تلاميذ المتوسط والثانوي*. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية. (14). 11- 30.

برابح, نعيمة(2019). *جودة الحياة وعلاقتها بالتفكير الإبتكاري ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة*. (دكتوراه: غير منشورة). جامعة المسيلة: الجزائر.

برابح, نعيمة(2020). *مستوى جودة الحياة لدى طلبة علم النفس بجامعة المسيلة*. مجلة دراسات نفسية وتربوية. 13(1). 291- 312.

البصري، نصير عبد الرزاق وحسين، فاطمة جمال(2017). *مؤشرات جودة الحياة في مدينة النجف الاشرف (دراسة تحليلية مقارنة لقطاعات خدمية منتخبة)*. مجلة القادسية للعلوم الإنسانية. 20(3). 239- 286.

بكاي، ميلود و براهيمي، محمد(د. ت). *رعاية التفوق والمتفوقون دراسيا بين الحاجات الفردية والضرورة المجتمعية*. جامعة زيان عاشور الجلفة: الجزائر.

بكاي، ميلود و براهيمي، محمد(د. ت). *رعاية التفوق والمتفوقون دراسيا بين الحاجات الفردية والضرورة المجتمعية*. جامعة زيان عاشور. الجلفة. 77- 95.

بلعباس، نادية (2016). *أنماط الاتصال وعلاقتها بجودة الحياة الزوجية*. (دكتوراه: غير منشورة). جامعة وهران 2: الجزائر.

بلعباس، نادية(2016). أنماط الاتصال وعلاقتها بجودة الحياة الزوجية. (دكتوراه: غير منشورة). جامعة وهران 2: الجزائر.

بن الزين، نبيلة(2005). *مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا*. (ماجستير: غير منشورة). جامعة ورقلة. ورقلة: الجزائر.

بن عائشة، سمية(2014). *أساليب التفكير وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة الثانوية*. (ماجستير: غير منشورة). جامعة باتنة: الجزائر.

بن ناصر، فرحات(2017). *علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي*. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 5(1). 168- 188.

بن ناصر، فرحات(2018). *علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات وبمستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي بولاية المسيلة*. (دكتوراه: غير منشورة). جامعة المسيلة: الجزائر.

بهلول، سارة أشواق (2008). سلوكات الخطر المتعلقة بالصحة (التدخين، الكحول، سلوك قيادة السيارات وقلة النشاط البدني) وعلاقتها بكل من جودة الحياة والمعتقدات الصحية. (ماجستير: غير منشورة). جامعة الحاج لخضر باتنة: الجزائر.

بواللیف،أمال(2009). *مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي الجامعي*.(ماجستير: غير منشورة).جامعة باجي مختار. عنابة: الجزائر.

بوشلالق، نادية و هتهات، مسعودة(2017). *أساليب التفكير وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ السائدة لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً بثانويات مدينة ورقلة*. مجلة دراسات نفسية وتربوية. 200-213.

بونوة، شيخ و تيليوين، حبيب (2020). *أساليب التفكير وعلاقتها بالعملية التعليمية- التعلمية. مجلة الحوار المتوسطي*. 11(3). 263- 285.

بية، عائشة عبيد (د. ت). *جودة الحياة وسبل تحقيقها في ظل علم النفس الايجابي*. مجلة تاريخ العلوم. (6). 352- 362.

حبيب، مجدي عبد الكريم(2016). *اختبار أساليب التفكير*. ط.4. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

حرطاني، أمينة (2014). *جودة الحياة لدى الأمهات وعلاقتها بالمشكلات السلوكية عند الأبناء*. (ماجستير: غير منشورة). جامعة وهران: الجزائر.

الحلو، علي حسين (2016). *قياس جودة الحياة لدى طلبة جامعة بغداد*. مجلة العلوم التربوية والنفسية. (48). 315- 345.

حوتية، عمر وبن عزة، إكرام(2018). *جودة الحياة ومؤشراتها من المنظور الإسلامي*. وقائع الملتقى الدولي السادس: نموذج التنمية الجديد وجودة الحياة. جامعة طاهري محمد بشار الجزائر13- 14 نوفمبر 2018.

الخفاف، إيمان عباس(2011). *الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

خلف الله، عذبة صلاح خضر (2015). *جودة الحياة لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بمراكز التربية الخاصة محلية الخرطوم*. (ماجستير: غير منشورة). جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا: السودان.

الخليلي، أمل عبد السلام(2005). *تنمية قدرات الابتكار لدى الأطفال*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الدردير، عبد المنعم (2004). *دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي*. ج.1. عالم الكتب. القاهرة.

الدردير، عبد المنعم (2004). *دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي*.ج.2. عالم الكتب القاهرة.

الدردير، عبد المنعم(2006). *الإحصاء البارامتري واللابارامتري*. عالم الكتب للنشر والتوزيع. القاهرة.

درويش، سلوى محمد(2016). *أساليب التفكير لدى الطلاب المتفوقين في الثانوية العامة وعلاقتها بمهارة حل المشكلات في ضوء متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي*. مجلة كلية التربية. (20). 800- 833.

درويش، سلوى محمد(2016). *أساليب التفكير لدى الطلاب المتفوقين في الثانوية العامة وعلاقتها بمهارة حل المشكلات في ضوء متغيري الجنس والتخصص*. مجلة كلية التربية. (20). 800-833.

راضي، ابتسام (ب ت). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة*. مجلة كلية التربية الأساسية. 20(82). 691- 734.

راضي، عبود جواد(د. ت). *أساليب التفكير في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية*. مجلة كلية التربية. (22). 533- 564.

الرشيدي، بشير صالح (2000). *مناهج البحث التربوي. الكويت: دار الكتاب الحديث*.

رقاقدة، مسعودة (2008). *أساليب التفكير لستيرنبرج وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجيز لدى طلاب الجامعة*. (ماجستير: غير منشورة). جامعة ورقلة. الجزائر.

زرمان، عادل(2004). *الوسط الأسري والتفوق الدراسي دراسة ميدانية على أسر التلاميذ المتفوقين.*(ماجستير: غير منشورة). جامعة منتوري قسنطينة: الجزائر.

الزعبي، أحمد محمد(2009). *الموهبة والتفوق والإبداع(أساليب الكشف عنها وتوجيهها ورعايتها).* سوريا: دار الفكر.

زقاوة، أحمد(2018). *جودة الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى تلاميذ التعليم الثانوي*..ARAB JOURNAL OF PSYCHOLOGY 38- 48.

الزيود، فهمي نادر و عليان، هشام عامر(1998). *مبادئ القياس والتقويم في التربية.ط2.* عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

ستيرنبرج، روبرت (2004). *أساليب التفكير ترجمة(عادل سعد يوسف خضر).* مكتبة النهضة المصرية. القاهرة.

السلمي، عبد العالي عبد الرحمن (2015). *الذكاء الانفعالي والتسامح وعلاقتهما بجودة الحياة لدى منسوبي الدفاع المدني بمدينة جدة.* (ماجستير: غير منشورة). جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

سليمان، عبد الرحمن سيد(2001). *المتفوقون عقليا، خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، مشكلاتهم.* مصر: مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع.

شربيني، زكرياء أحمد (2007). *الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية.* القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد(2011). *التربية الخاصة وبرامجها العلاجية.* القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشريف، كوثر عبد الرحيم شهاب (2009). *نظريات التعلم المعرفي المدخل المنظومي والبناء المعرفي في التدريس*، جامعة جنوب الوادي. كلية التربية. بسوهاج.

شريفي، حليمة(2019). *واقع التكفل النفسي والتربوي بذوي الموهبة والتفوق في المدرسة الابتدائية.* مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. 9(02). 374- 395.

شعيب، علي محمود علي و رسلان، هند مصطفى محمد(2020). *دراسة لأساليب التفكير الفارقة لمرتفعي ومنخفضي الإبتكارية الانفعالية في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى عينة من طلاب الجامعة*. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. 3(3). 91- 138.

شقير، زينب(2009). *مقياس تشخيص معايير جودة الحياة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشمري، كريم عبد ساجر خلف و رحال حسن، رياض(2013). *عوامل التفوق الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية*. 24(4). مجلة كلية التربية للبنات. 1144- 1160.

شيخي، مريم (2014). *طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة دراسة ميدانية في ظل بعض المتغيرات*. (ماجستير: غير منشورة). جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان: الجزائر.

الصباح، سهير وجنازرة، هناء (2015). *الأجهزة الذكية ودورها في تحسين جودة الحياة لدى المراهقين*. مؤتمرا علميا محكما: تأثير الأجهزة الذكية على نشأة الطفل. جامعة القدس بفلسطين. 23-03- 2015.

الطائي، إيمان محمد حمدان (2015). دور *الإرشاد النفسي في تحقيق جودة الحياة بالمجتمع المعاصر*. مجلة البحوث التربوية والنفسية.. (47). 50- 71.

الطائي، إيمان محمد حمدان (2016). *الإرشاد النفسي في تحقيق جودة الحياة بالمجتمع المعاصر*. مركز البحوث التربوية والنفسية. جامعة بغداد. (48). 173- 196.

الطيب، عصام علي(2006). *أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة*. القاهرة: عالم الكتب

العادلي، كاظم كريدي خلف (ب ت). *إحساس الطلبة الجامعيين بجودة الحياة وعلاقته ببعض المتغيرات*. مجلة كلية التربية الأساسية. 20(82). 673- 690.

عبد الرزاق عبد، خنساء(2019). *أثر برنامج تدريبي في تنمية جودة الحياة لدى طالبات المرحلة الإعدادية النازحات*. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. 7(2). 232- 248.

عبد الله الهمص، صالح إسماعيل(2010). *قلق الولادة لدى الأمهات في المحافظات الجنوبية لقطاع غزة وعلاقته بجودة الحياة*. (ماجستير: غير منشورة). الجامعة الإسلامية.غزة: فلسطين.

عبد زيد، كاظم عبد نور و صباح، فيصل حمزة(2015).*الخصائص السلوكية لدى طلبة الجامعة المتفوقين وأقرانهم في منطقة الفرات الأوسط*.مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. (24). 428- 446.

عبده، ياسر بيومي أحمد و إسماعيل، وداد عبد السميع (2008): *أثر استخدام طريقة كويست في تدريس العلوم على تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية*، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس بجامعة نجران. 2(1). 75- 109.

عبود، ضحى(2016). *أساليب التفكير السائدة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الطلبة في مدارس المتفوقين بمحافظة دمشق*. مجلة جامعة دمشق.32(2). 355- 386.

عبيد، ماجدة السيد(2000). *تربية الموهوبين والمتفوقين*. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

عجيلات عبد الباقي(2016). *دور الأسرة الجزائرية في رعاية الأبناء الموهوبين –المتفوقون دراسيا نموذجا-*. (دكتوراه: غير منشورة). جامعة محمد لمين دباغين سطيف: الجزائر.

العساف، صالح بن حمد (1995). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض*: مكتبة العبيكان.

العسيري، محمد علي محمد(2016). *أساليب التفكير والدافعية العقلية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود*. المجلة الدولية التربوية المتخصصة بجامعة الملك سعود. 5(5). 63- 82.

العنزي، عبد الله عبد الهادي(2016). *أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورهما في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة*. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 5(8). 96- 134.

العنزي، فرحان بن سالم بن ربيع (2010). *دور أساليب التفكير ومعايير إختيار الشريك وبعض المتغيرات الديمغرافية في تحقيق مستوى التوافق الزواجي لدى عينة من المجتمع السعودي*. (دكتوراه: منشورة). جامعة أم القرى. السعودية.

الغامدي، غرم الله عبد الرزاق(2011). *التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة*. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 5(1). 105- 145.

غريب، العربي و كروش، كريمة(2017). *أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ وعلاقتها بأنماط التعلم وفق نظرية بيجز*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (30). 241- 256.

غقالي، سمية(2008). *العوامل الاجتماعية وتأثيرها على التفوق الدراسي للتلاميذ*. (ماجستير: غير منشورة). جامعة محمد خيضر. بسكرة: الجزائر.

الفاعوري، أيهم علي (2009). *دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات*. (ماجستير: منشورة). جامعة دمشق: سوريا.

الفزي، سعد رزيق مرزوق (2015). *الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة لدى المرشدين الطلابيين بمحافظة ينبع*. (ماجستير: غير منشورة). جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

قادري، فريدة(2020). *التعلم الاستراتيجي كمدخل لتشخيص التفوق الدراسي*. مجلة دراسات وأبحاث. 12(1). 852- 861.

القاضي، عدنان محمد عبده(2020). *أساليب التفكير وعلاقتها بجودة الحياة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس(كلية التربية جامعة تعز نموذجا)*. مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية. 01(02). 10- 32.

قاوي، ربيعة و بوجملين، حياة(2021). *أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا وفق نموذج ستيرنبرغ*. مجلة الرشد. 11(2). 112- 129.

قرين، العيد و براهمي، براهيم(2018). *العلاقة بين أساليب التفكير والتوافق الدراسي لدى التلاميذ ذوي الضعف البصري في مرحلة التعليم المتوسط*. مجلة دراسات في علوم التربية. 3(2). 170- 197.

القفاري، عبد الله بن سليمان(2021). *إسهام الخدمة الاجتماعية في رعاية الطلاب الموهوبين بالمملكة العربية السعودية*. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. 3(53). 647- 684.

كادي، محمد(2016). *علاقة أساليب التفكير بالدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية*. (ماجستير: غير منشورة). جامعة تلمسان: الجزائر.

كاظم، علي مهدي و البهادلي، عبد الخالق نجم (2006). *جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العمانيين والليبيين*. دراسة ثقافية متنوعة. The scientific journal of arab open academy in Danemark. (03). 67- 87.

الكبيسي، عبد الكريم عبيد جمعة (2016). *قياس مستوى جودة الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة*. كلية الآداب والعلوم جامعة عمر المختار ليبيا. (49). 427- 460.

لعجال، سعيدة(2015). *الفروق في أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بكل من الاتجاه نحو مادة الرياضيات ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي*. (ماجستير: غير منشورة).جامعة الحاج لخضر باتنة: الجزائر.

ماضي، عبد الباري مايح (2016). *مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعة ذي قار*. مجلة جامعة ذي قار. 11(1). 95- 107.

مبارك، بشرى عناد (د. ت). *جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخرات عن الزواج*. مجلة كلية الآداب. (99). 714- 771.

متولي خضر، عبد الباسط و الصاوي عبده، رانيا(2018). *موسوعة علم النفس الإيجابي*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

محمد، فواطمية (2017). *واقع جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الإبتدائي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. (31). 451- 462.

محمدي، فوزية و بوعيشة، أمال (2013). *معوقات جودة الحياة الأسرية*. الملتقى الوطني الثاني: الاتصال وجودة الحياة في الأسرة. جامعة قاصدي مرباح بورقلة الجزائر. الفترة من 09- 10 أفريل 2013.

محمود، أحمد محمد نوري(2014). *أساليب التفكير لدى الطلبة المتميزين. مجلة جرش للبحوث والدراسات*. 15(2). 461- 479.

مدحت إبراهيم، فاطمة(2018). *الذكاء الثقافي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة*. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. (39). 1569- 1587.

مدحت، عبد الحميد عبد اللطيف(1990). *الصحة النفسية والتفوق الدراسي*. لبنان: دار النهضة العربية.

مدحت، عبد الحميد(2011). *الصحة النفسية والتفوق الدراسي*. الإسكندرية: در المعرفة الجامعية للنشر والطباعة والتوزيع.

مروان، عبد المجيد إبراهيم (2000). *أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية*. عمان: مؤسسة الوراق.

مسعودي، امحمد (2015). *بحوث جودة الحياة في العالم العربي دراسة تحليلة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة وهران*. (20). 203- 220.

مسلم، محسن طاهر(2016). *أساليب التفكير الشائعة وفق نظرية حكومة الذات العقلية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم الفيزياء*. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل. (27). 439- 457.

المشاقبة، محمد أحمد خدام (2015). جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية. 10(1). 33-49.

مشري، سلاف (2014). *جودة الحياة من منظور علم النفس الإيجابي(دراسة تحليلية)*. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. (8). 2015-237.

المضحي، عبد المجيد بن صالح حمد (2017). *جودة الحياة وعلاقتها بالأمل ومفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين بمدينة الرياض*. (ماجستير: غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: المملكة العربية السعودية.

المعايطة، خليل عبد الرحمن(2004). *الموهبة والتفوق*. ط.2. الأردن: دار الفكر.

معمرية، بشير(2007). بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس. ط.2. الجزائر: منشورات الجبر

المغربي، أحمد عدنان(2015). *الموهبة والإبداع والتفوق*. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

منسي، محمود عبد الحليم وكاظم، علي مهدي (2006). *مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة*. وقائع ندوة: علم النفس وجودة الحياة. جامعة السلطان قابوس- مسقط17- 19 ديسمبر 2006.

المنصور، غسان(2007). *أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات لدى عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية*. مجلة جامعة دمشق. 23(1). 417- 455.

مومن، نوارة و بوكشيريدة، صابر(2020). *دور برامج الرعاية التربوية في تلبية احتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين*. المجلة العلمية للتربية الخاصة. 02(02). 236- 262.

نعيسة، رغداء علي (2012). جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين. مجلة جامعة دمشق. 28(1). 145- 181.

النعيمات، رسمي محمد(2006). أساليب التفكير لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص الدراسي. (ماجستير: غير منشورة). جامعة مؤتة: الأردن.

هاشم، محمد(د. ت). *الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة. مركز البحوث التربوية*. جامعة الملك سعود. من: (www.pdffactory.com).

وقاد، إلهام بنت إبراهيم محمد (2009). *أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة*. (دكتوراه: منشورة). جامعة أم القرى. السعودية.

ثالثا- المراجع الأجنبية:

Edmunds، L.& Brown، S (2002).Assessing emotional and social competence in primary school and early years settings. A review of approaches research unit. Institute health services research unit Institute of health sciences، university of Oxford، old road heading ton. Oxon.

François Grison(2011).les science autrement élément de philosophie à l'usage des chercheurs curieux. Edition quae. France.

Rentzosm، A ; Simpson، A. (2005). The Transition to Postgraduate Study in Mathematics. A Thinking Styles Perspective، Melbourne. Psychology of Mathematics Education. (3). 329- 336.

Sternberg، R.J. (2002) .Thinking styles. Reprinted Edition. UKA. Cambridge University Press.

الملاحق

الملحق (01): أدوات الدراسة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

تحية طيبة وبعد:

في إطار إنجاز أطروحة الدكتوراه تخصص إرشاد وتوجيه على التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية نرجو منكم التكرم بقراءة بنود المقياسين، والإجابة عن كل منها بما يعبر عن شعوركم الحقيقي، وما تقومون به بالفعل، حيث لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة على أسئلة المقياس فالإجابات الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة ومن فضلكم لا تتركوا أي سؤال بدون إجابة لأن المقياس يلغى ويؤثر ذلك على نتائج البحث، علما أن إجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في أغراض البحث العلمي.

وفي الوقت الذي نشكركم فيه على تعاونكم البناء معنا في هذه الدراسة العلمية، نرجو تعبئة البيانات التالية بالمعلومات المناسبة وتقبلوا خالص تحياتي.

المستوى الدراسي: – سنة ثانية ☐ – سنة ثالثة☐

المعدل السنوي للسنة الماضية:

الجنس: – ذكر ☐ – أنثى☐

الشعبة الدراسية: – علوم تجريبية ☐ – رياضيات☐ – تسيير واقتصاد ☐ – تقني رياضي هندسة طرائق ☐ – آداب وفلسفة ☐ – لغات أجنبية ☐

الثانوية:.....

1- مقياس جودة الحياة:

الرقم	البنود	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	طبيعة جسمي تعيقني عن عمل ما أريد.					
2	أشعر بأن حالتي الصحية لا تساعدني على انجاز أعمالي اليومية.					
3	لدي الطاقة الكافية للقيام بواجبات حياتي اليومية					
4	قادر على الحركة والتجول.					
5	استيقظ من نومي وأنا أشعر بالراحة.					
6	راضي عن قدرتي على أداء نشاطاتي الحياتية اليومية.					
7	أنا راضي عن قدرتي في العمل.					
8	أشعر بالرضا عن حالتي الصحية.					
9	أشعر بالبعد بيني وبين والدي.					
10	راضي عن علاقاتي الشخصية.					
11	أشعر بالرضا عن الدعم الذي تقدمه لي أسرتي.					
12	أنا قادر على بناء علاقات اجتماعية قوية مع الآخرين.					
13	راضي عن الدعم الاجتماعي الذي تقدمه لي صديقاتي.					
14	أتمتع بحياة جيدة.					
15	استمتع بحياتي.					
16	أشعر بأن حياتي لها معنى.					
17	لديّ القدرة على التركيز.					

18	أتقبل مظهري الجسدي.					
19	أشعر بالرضا عن نفسي.					
20	أشعر بالحزن والاكتئاب والقلق.					
21	أشعر بالأمن في حياتي اليومية.					
22	أعيش في بيئة تحافظ على سلامتي الجسدية.					
23	لدي الفرصة لممارسة الأنشطة الترفيهية.					
24	أنا راضي عن المكان الذي أعيش فيه.					
25	أشعر بالرضا عن الخدمات الصحية التي تقدمها الدولة لي.					
26	استخدم وسائل تنقل مناسبة ومريحة.					

2- مقياس أساليب التفكير:

الرقم	البنود	نعم	أحيانا	لا
1	أتعلم بطريقة أفضل عندما أقوم بعمل الشيء بيدي وبأفكاري الخاصة			
2	أنفذ تعليمات الأساتذة بدقة			
3	أفضل في دراستي المواد التي تتضمن تعريفات مفصلة وحقائق كثيرة			
4	أفضل الأسئلة التي يتطلب حلها أكثر من طريقة			
5	لدي القدرة على تقييم أفكاري وأفكار زملائي			
6	أستطيع كتابة الأفكار الرئيسية لكل موضوع دراسي			
7	أفضل إتباع خطوات محددة في حل المسائل الرياضية			
8	أفضل مادة الرسم لأنها تظهر أفكاري الإبداعية			
9	أنفذ بسرعة عمل لوحة أو خريطة عندما يكلفني الأستاذ بعملها			
10	أفضل الامتحانات التي يتطلب الإجابة عنها تفاصيل كثيرة			
11	اهتم كثيرا بالأفكار العلمية الجديدة غير المألوفة			
12	أفضل الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب المقارنة، والتصنيف أو الترتيب			
13	عند قراءتي لقصيدة شعرية فإنني أركز على المعنى العام أكثر من التفاصيل			

14	التزم بإتباع المادة العلمية الموجودة بالكتب المدرسية المقررة ولا اهتم بالذهاب إلى المكتبة			
15	أميل إلى قراءة الموضوعات، والقصص المتضمنة أشياء عن الابتكار والاختراعات			
16	أتبع الخطوات التي حددها الأستاذ لحل المسائل الرياضية			
17	أعتقد أن طريقة الخطوة بخطوة هي الأفضل في عملية التعلم			
18	اهتم كثيرا بجمع المعلومات الإضافية عما هو متضمن في الكتب المدرسية المقررة			
19	عند قراءتي لموضوع ما فإنني أربط هذا الموضوع بموضوعات أخرى مرتبطة به			
20	أفضل المواد الدراسية التي تقدم أفكارا عامة أكثر من التفاصيل			
21	أرى أنه يجب على التلميذ المحافظة على النظام المدرسي في الثانوية			
22	أفضل المشاركة في الأنشطة المدرسية بالثانوية التي تظهر من خلالها أفكاري الخاصة			
23	أرى أنه يجب على التلاميذ تنفيذ تعليمات وإرشادات والديهم			
24	أفهم كثيرا تفاصيل أي درس أكثر من حصولي على الفكرة العامة له			
25	أفضل الأسئلة الجديدة التي تثير تفكيري			
26	أحاول أثناء المذاكرة الربط بين الأفكار الفرعية والرئيسية للدروس			
27	عندما أتحدث مع زملائي عن أي درس فإنني أركز على أفكاره الرئيسية أكثر من تفاصيله			
28	أتجنب مذاكرة الموضوعات الدراسية الغامضة			
29	أفضل عمل بعض الرسوم البيانية لحل المسائل الرياضية بطرقي الخاصة			
30	أصغي جيدا إلى تعليمات وإرشادات مدير الثانوية			
31	عند النظر إلى صورة ما فإنني أركز على تفاصيلها أكثر من الفكرة العامة لها			
32	أفضل إتباع طرق جديدة عن الطرق المألوفة لحل المسائل الرياضية الغامضة			
33	أميل إلى المواد الدراسية التي تتيح المقارنة بين موضوعاتها المختلفة			
34	أفضل الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها أفكارا رئيسية أكثر من التفاصيل			
35	أعتقد أن الكتب المدرسية المقررة كافية ولا حاجة إلى الملخصات الخارجية			
36	أفضل التعلم في المعامل لأنها تتيح لي فرصة التجريب			
37	أنفذ تعليمات الأساتذة في حل الواجبات المدرسية			

38	عندما أتحدث مع زملائي عن موقف ما فإنني أحكي تفاصيله			
39	أعتقد أن القوانين المدرسية بالثانوية مقيدة لحرية التلميذ			
40	أعتقد أن الامتحانات غير كافية لتقييم التلاميذ			
41	لدي القدرة على تلخيص الأفكار العامة لأي موضوع دراسي			
42	أفضل الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها إجابة واحدة فقط			
43	في كثير من الأحيان أفكر في سر الاختراعات مثل(الهاتف المحمول، الكمبيوتر، التلفزيون، الساعة، وغيرها)			
44	أفضل أسئلة الاختيار من متعدد والأسئلة ذات الإجابات القصيرة			
45	أفضل المواد الدراسية التي تتضمن موضوعات تفصيلية ملموسة			
46	أستطيع أن أحدد بنفسي الموضوعات المهمة في المواد الدراسية			
47	أربط دائما أي موضوع دراسي بما هو موجود في البيئة			
48	أفضل قراءة الدرس بصفة عامة كي استنتج الهدف الرئيسي له			
49	أفضل القيام بالأشياء بالطرق المألوفة التي ثبت نجاحها في الماضي			

الملحق(02): أسئلة المقابلة نصف الموجهة لمستشاري التوجيه

السؤال 1- ما هي المعايير المعتمدة في الثانوية لتحديد التلاميذ المتفوقين دراسيا?

السؤال 2- ما هي المعايير الأخرى المعتمدة من غير التحصيل الدراسي?

السؤال 3- إذا كان تحديد المتفوقين دراسيا يعتمد على التحصيل الدراسي، فهل تعتمدون على التحصيل الدراسي المرتفع حسب المعدل الفصلي أم حسب المعدل السنوي؟

السؤال 4- من المسئول عن تحديد التلاميذ المتفوقين دراسياً ؟

الملحق (03): الجداول الإحصائية نتائجSpss

T-Test

Group Statistics

	ترتيب	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
جودة	3.00	9	106.2222	4.54911	1.51637
	1.00	9	86.6667	6.10328	2.03443

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
جودة	Equal variances assumed	.901	.357	7.707	16
	Equal variances not assumed			7.707	14.792

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
جودة	Equal variances assumed	.000	19.55556	2.53737
	Equal variances not assumed	.000	19.55556	2.53737

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
جودة	Equal variances assumed	14.17656	24.93455
	Equal variances not assumed	14.14065	24.97046

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.628	8

الثبات بالفا0.62

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

الثبات بالتجزئة النصفية0.467

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.483
		N of Items	4[a]
	Part 2	Value	.630
		N of Items	4[b]
		Total N of Items	8
		Correlation Between Forms	.304
Spearman-Brown Coefficient		Equal Length	.467
		Unequal Length	.467
		Guttman Split-Half Coefficient	.465

a. The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004.

b. The items are: VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.520	5

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.419
		N of Items	3[a]
	Part 2	Value	.040
		N of Items	3[b]
		Total N of Items	6
		Correlation Between Forms	.451
Spearman-Brown Coefficient		Equal Length	.622
		Unequal Length	.622
		Guttman Split-Half Coefficient	.606

a. The items are: VAR00009, VAR00010, VAR00011.

b. The items are: VAR00012, VAR00013, VAR00014.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.780	7

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.636
		N of Items	3[a]
	Part 2	Value	.583
		N of Items	3[b]
		Total N of Items	6
		Correlation Between Forms	.678
Spearman-Brown Coefficient		Equal Length	.808
		Unequal Length	.808
		Guttman Split-Half Coefficient	.800

a. The items are: VAR00015, VAR00016, VAR00017.

b. The items are: VAR00018, VAR00019, VAR00020.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.569	6

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.504
		N of Items	3[a]

	Part 2	Value	-1.166E-14[b]
		N of Items	3[c]
		Total N of Items	6
		Correlation Between Forms	.596
Spearman-Brown Coefficient		Equal Length	.747
		Unequal Length	.747
		Guttman Split-Half Coefficient	.747

a. The items are: VAR00021, VAR00022, VAR00023.

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.609
		N of Items	13[a]
	Part 2	Value	.630
		N of Items	13[b]
		Total N of Items	26

Spearman-Brown Coefficient	Correlation Between Forms	.665
	Equal Length	.799
	Unequal Length	.799
	Guttman Split-Half Coefficient	.798

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.772	26

Correlations

Notes

Output Created		05-DEC-2021 11:00:32
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>

	N of Rows in Working Data File	85
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=جودة.الحياةأساليب.التفكير /PRINT=TWOTAIL NOSIG /STATISTICS DESCRIPTIVES /MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	00:00:00.02
	Elapsed Time	00:00:00.04

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
جودة.الحياة	121.2262	8.45449	84
أساليب.التفكير	98.6310	8.53170	84

Correlations

		جودة.الحياة	أساليب.التفكير
جودة.الحياة	Pearson Correlation	1	.297**
	Sig. (2-tailed)		.006
	N	84	84
أساليب.التفكير	Pearson Correlation	.297**	1
	Sig. (2-tailed)	.006	
	N	84	84

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

T-Test

Notes

Output Created		05-DEC-2021 11:01:11
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	85

Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=التخصص(3 4) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=أساليب.التفكير /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00.00
	Elapsed Time	00:00:00.05

[DataSet0]

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
أساليب.التفكير	علوم	56	96.7857	6.55249	.87561
	رياضيات	28	102.3214	10.72917	2.02762

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
أساليب.التفكير	Equal variances assumed	16.292	.000	-2.928-	82	.004	-5.53571-	1.89032	-9.29616-	-1.77527-
	Equal variances not assumed			-2.506-	37.371	.017	-5.53571-	2.20861	-10.00928-	-1.06215-

T-Test

Notes

Output Created		05-DEC-2021 11:01:36
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>

	N of Rows in Working Data File	85
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=التخصص(3 4) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=جودة.الحياة /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00.02
	Elapsed Time	00:00:00.03

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
جودة.الحياة	علوم	56	119.2857	7.30060	.97558
	رياضيات	28	125.1071	9.36637	1.77008

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference		
جودة.الحياة	Equal variances assumed	6.112	.015	-3.128-	82	.002	-5.82143-	1.86081	-9.52317-	-2.11968-
	Equal variances not assumed			-2.880-	43.906	.006	-5.82143-	2.02112	-9.89498-	-1.74788-

T-Test

Notes

Output Created		05-DEC-2021 11:02:32
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	85
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.

	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=الجنس(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=أساليب.التفكير /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00.03
	Elapsed Time	00:00:00.03

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
أساليب.التفكير	ذكر	31	101.9677	8.21171	1.47487
	أنثى	53	96.6792	8.17071	1.12233

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference		
أساليب.التفكير	Equal variances assumed	.539	.465	2.857	82	.005	5.28850	1.85088	1.60650	8.97049
	Equal variances not assumed			2.853	62.679	.006	5.28850	1.85334	1.58452	8.99247

T-Test

Notes

Output Created		05-DEC-2021 11:03:01
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	85
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.

Syntax		T-TEST GROUPS=الجنس(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=جودة.الحياة /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00.00
	Elapsed Time	00:00:00.03

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
جودة.الحياة	ذكر	31	122.4194	9.08763	1.63219
	أنثى	53	120.5283	8.06847	1.10829

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
جودة.الحياة	Equal variances assumed	3.725	.057	.989	82	.326	1.89105	1.91190	-1.91232-	5.69443
	Equal variances not assumed			.959	57.045	.342	1.89105	1.97290	-2.05954-	5.84165