إقـــرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة خان يونس

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وإن هذه الرسالة ككل، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل درجة أو لقب علمي أو بحث لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

DECLARATION

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

اسم الطالب : **إيمان محمود محمد أبو يونس** Student's name:

التوقيع: Signature:

التاريخ: 2013/9/25م Date:

الجامعة الإسلامية غزة
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
قسم علم النفس

الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة خان يونس

إعداد الباحثة

إيمان محمود محمد أبو يونس

تحت إشراف الأستاذة الدكتورة

سناء إبراهيم أبو دقة

قدّم هذا البحث استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس

1434هـ - 2013 م

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي 1150

الرقم. ج.س.غ/35/..... Ref

التاريخ 2013/08/28..... Date

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحثة/ **ايمان محمود محمد أبو يونس** لنيل درجة الماجستير في **كلية التربية**/ قسم **علم نفس-إرشاد نفسي** وموضوعها:

الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة لدي معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة خان يونس

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الأربعاء 21 شوال 1434هـ، الموافق 2013/08/28م الساعة التاسعة صباحاً بمبنى اللحيدان، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

أ.د. سناء إبراهيم أبو دقة	مشرفاً ورئيسًا	.....
د. نبيل كامل دخان	مناقشاً داخليًا	.....
د. عايدة شعبان صالح	مناقشاً خارجيًا	.....

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحثة درجة الماجستير في **كلية التربية/قسم علم نفس- إرشاد نفسي.**

واللجنة إذ تمنحها هذه الدرجة فإنها توصيها بتقوى الله ولزوم طاعته وأن تسخر علمها في خدمة دينها ووطنها.

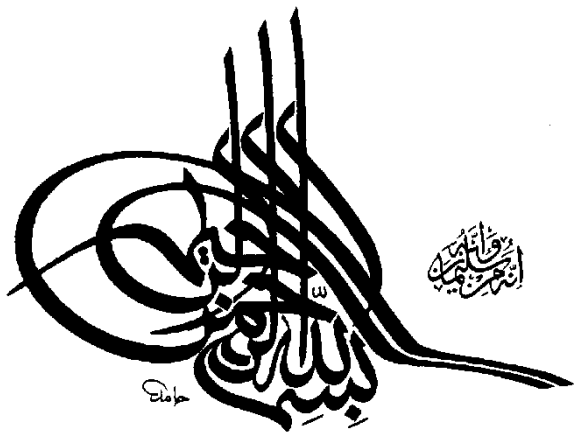
والله ولي التوفيق ،،،

مساعد نائب الرئيس للدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

الآية القرآنية



﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾

[الزمر: 9]

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإهداء

أهدي هذا الانجاز المتواضع إلى:

- من علمه رب العزة وعلم البشرية، قدوتنا ... محمد صلى الله عليه وسلم.
- إلى روح والدي الطاهرة... إلى الإنسان الذي رحل وما زال يعيش في داخلي فرحمة من الله عليه...
- إلى من كانت سبب وجودي... فهي نور عيني، ومهجة قلبي، وشمس دربي... أمي.
- إلى شريك دربي في رحلة العمر الفانية إلى رحلة الخلد الباقية ،ذلك الرجل الذي ساندني قلبا وقالبا... زوجي.
- إلى عمود فقري وسندي... إخوتي.
- إلى حماتي الغالية التي لطالما ناديتها... بأمي.
- إلي أستاذتي الدكتورة الفاضلة سناء أبو دقة... حفظها الله.
- إلى كل من ساندني بالنصح والدعم والتشجيع...
- إن اجتهادي في طلب العلم هو من أجلكم...أهدي لكم جميعاً هذا العمل المتواضع لعله يكون بداية لأعمال أفضل...

وما توفيقي إلا بالله

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشكر والتقدير

الحمد لله العظيم سلطانه، الجزيل إحسانه، الواضح برهانه، قدر الأشياء بحكمته، وخلق الخلق بقدرته، أحمده على ما أسبغ من نعمه المتواترة، ومننه الوافرة، والصلاة والسلام على النبي الأمي محمد بن عبد الله، أرسله الله بأحسن اللغات وأفصحها، وأبين العبارات وأوضحها، أظهر نور فضلها على لسانه، وجعلها غاية التبيين، وخصه بها دون سائر المرسلين، صلى الله عليه وعلى أله وصحبه أجمعين، وعلى من اتبع دربه إلى يوم الدين، أما بعد...

لاشك في هذه اللحظات الأخيرة أتذكر قوله تعالى: ﴿ وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ ﴾ (سورة إبراهيم، الآية: 7) فمن منطلق هذه الآية أتقدم بالشكر الجزيل إلى العلي القدير الذي وفقني في انجاز هذه الرسالة، ولما حباني به من نعمة العيش في مناخ علمي، جمعني بأساتذة أجلاء، تتلمذت على أيديهم فأتاحوا لي قبساً من العلم والمعرفة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل للجامعة الإسلامية هذا الصرح العلمي العظيم الذي منحني فرصة التعلم والبحث العلمي.

وواجب العرفان يدعوني أن أتقدم بالشكر والامتنان لأستاذتي الفاضلة، الدكتورة: سناء أبو دقة لقبولها الإشراف على هذه الرسالة والتي لم تدخر وسعاً في تقديم النصيحة والتوجيه لي طيلة إجراء هذه الرسالة فكان لثمرة توجيهاتها السديدة والمستمرة ما أعانني على تخطي الصعاب وهيئ لي فرصة النجاح، فجزاها الله خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر والامتنان إلى أعضاء لجنة المناقشة على جهودهم وعلمهم وأفكارهم وملاحظاتهم القيمة التي كان لها الأثر الكبير في اتمام هذا البحث.

وأتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية ومديرياتها وأخص بالشكر مديرية التربية والتعليم بمحافظة خانيونس، ومديرية شرق خانيونس، لما قدموه لي من تسهيلات أثناء تطبيق الأداة.

ولا يفوتني أن أتقدم بخالص تقديري إلى والدتي، ورفيق دربي زوجي الذي ساندني قلباً وقالباً في هذه الرسالة وإلى إخوتي وأقاربي وزملائي وزميلاتي. وأخيرا أشكر كل من قدم لي يد العون في هذا البحث سواء بالكلمة أو النصيحة أو التشجيع جزاهم الله جميعاً خير الجزاء.

الباحثة:

إيمان محمود أبو يونس

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد، وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي، والكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي من جهة والتفكير الناقد وجودة الحياة من جهة أخرى، كما هدفت إلى معرفة الفروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كل من الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وجود الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكان مجتمع الدراسة عبارة عن جميع معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية والبالغ عددهم نحو (1753) معلماً ومعلمة، واختارت الباحثة (218) معلماً ومعلمة منهم، بنسبة 12.40%، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن ثلاثة مقاييس أساسية وهي: مقياس الذكاء الاجتماعي إعداد (سليفرا وآخرون، 2001)، ومقياس التفكير الناقد تقنين (عفانة، 1998)، ومقياس جودة الحياة من إعداد الباحثة، وبعد التطبيق أظهرت النتائج:

1. أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية بلغ (62.40%).
2. أن مستوى توفر مهارات التفكير الناقد لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية بلغ ما نسبته (70%).
3. أن مستوى إدراك معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية لجودة الحياة بلغ ما نسبته (83%).
4. أتوجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية.
5. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية.
6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير التفكير الناقد، وكانت تلك الفروق لصالح فئة ذوي التفكير الناقد المرتفع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير جودة الحياة.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.
9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.
10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك جودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

وكانت أهم التوصيات ما يلي:

1. ضرورة الاهتمام بمباحث ومواد دراسية تستهدف تنمية الذكاء بشكل عام والذكاء الاجتماعي بشكل خاص سواء لطلبة المدارس أو لطلبة الجامعات.
2. ضرورة أن تهتم وزارة التربية والتعليم العالي بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى معلميها، وصياغة برامج لتعزيزها وتعزيز استخدامها في العملية التربوية.
3. ضرورة التدخل الإرشادي المبكر لمظاهر انخفاض جودة الحياة لدى المعلمين أو غيرهم لاسيما وأن إدراكه لجودة الحياة يساهم في انتاجيته ومستوى الأداء في المؤسسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ABSTRACT

This study aims to identify the level of social intelligence and critical thinking, and the quality life of teachers in basic education, and finding the relationship between social intelligence on the one hand, and critical thinking and quality life on the other hand, also the study aims to know if there are any statistically differences significant at the level of each of the social intelligence and critical thinking the existence of life of the teachers of basic education, and to achieve the study goals, the researcher used descriptive analytical approach. The study population is all teachers in basic education schools, Khan Younis governorate government which are (1753) teachers, then the researcher selected the study sample which are (218) teachers of them, by (12.40%), and the study tools consists of three measures essential: social intelligence measure preparation by (Slevra et al, 2001), critical thinking measure legalization by (Afaneh, 1998), and quality of life measure prepared by the researcher, after the application study tools the results showed:

1- That the level of social intelligence to the stage of basic education teachers Khan Younis governorate government schools (62.40%).
2- That the level of availability of the critical thinking skills of teachers in basic education schools , Khan Younis governorate amounted to government (70%).
3- That the level of awareness of teachers in basic education schools Khan Younis government amounted to quality of life (83%).
4- No positive relationship with statistical significance between social intelligence and critical thinking at the stage of basic education teachers in Khan Younis governorate government schools.
5- There is no relationship statistically significant correlation between social intelligence and the quality of life of teachers in basic education schools , Khan Younis governorate -governmental organizations.
6- There were statistically significant differences in the level of social intelligence to the stage of basic education teachers due to the variable critical thinking , and those differences were in favor of a class with high critical thinking.
7- No statistically significant differences in the level of social intelligence to the stage of basic education teachers due to the variable quality of life.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

8- No statistically significant differences in the level of social intelligence to the stage of basic education teachers due to the variables of sex , qualification , years of experience.
9- No statistically significant differences in the level of critical thinking of the stage of basic education teachers due to the variables of sex , qualification , years of experience.
10- No statistically significant differences in the level of awareness of quality of life in the stage of basic education teachers due to the variables of sex, qualification , years of experience.

In the light of the study results the researcher recommend the following:

1- Need attention subject and study materials aimed at the development of intelligence in general and social intelligence in particular , whether for school or university students.
2- The need to take care of the Ministry of Education and Higher Education , the development of critical thinking skills of its teachers , and the formulation of programs to strengthen and promote their use in the educational process.
3- Indicative need to intervene early manifestations of the low quality of life of teachers or other especially since the perception of the quality of life contributes to the productivity and performance level in the organization.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس المحتويات

المسلسل	المحتوى	الصفحة
1	الآية القرآنية	أ
2	الإهداء	ب
3	الشكر والتقدير	ج
4	ملخص الدراسة باللغة العربية	د
5	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ز
6	فهرس المحتويات	ح
7	فهرس الجداول	ك
الفصل الأول	**مشكلة الدراسة وتساؤلاتها**	**1– 11**
1.1	المقدمة	1
1.2	مشكلة الدراسة	5
1.3	أهداف الدراسة	7
1.4	أهمية الدراسة	8
1.5	مصطلحات الدراسة	9
1.6	حدود الدراسة	11
الفصل الثاني	**الإطار النظري للدراسة**	**12 – 77**
المبحث الأول	**الذكاء الاجتماعي**	**13**
2.1.1	مفهوم الذكاء الاجتماعي	14
2.1.2	أهمية الذكاء الاجتماعي	17
2.1.3	مظاهر الذكاء الاجتماعي	20

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.1.4	أبعاد الذكاء الاجتماعي	21
2.1.5	النظريات المفسرة للذكاء الاجتماعي	29
2.1.6	الذكاء الاجتماعي في الإسلام	33
2.1.7	أبعاد الذكاء الاجتماعي في الإسلام	34
2.1.8	سمات ذوي الذكاء الاجتماعي المرتفع	39
2.1.9	مهارات الذكاء الاجتماعي الواجب توافرها لدى معلم مرحلة التعليم الأساسي	40
المبحث الثاني	**التفكير الناقد**	**43**
2.2.1	**التفكير**	**43**
2.2.1.1	مفهوم التفكير	43
2.2.1.2	أهمية التفكير	44
2.2.1.3	أنواع وأنماط التفكير	45
2.2.1.4	مستويات التفكير	47
2.2.1.5	خصائص التفكير	49
2.2.1.6	التفكير في الإسلام	50
2.2.2	**التفكير الناقد**	**52**
2.2.2.1	مفهوم التفكير الناقد	53
2.2.2.2	مهارات التفكير الناقد	55
2.2.2.3	أهمية التفكير الناقد	57
2.2.2.4	سمات المفكر الناقد	58
2.2.2.5	معايير التفكير الناقد	59
2.2.2.6	مكونات التفكير الناقد	60

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.2.2.7	مراحل التفكير الناقد	61
2.2.2.8	قياس التفكير الناقد	61
المبحث الثالث	**جودة الحياة**	**64**
2.3.1	مفهوم جودة الحياة	65
2.3.2	أبعاد ومقومات جودة الحياة	68
2.3.4	مكونات جودة الحياة	72
2.3.4	النماذج المفسرة لجودة الحياة	72
2.3.5	قياس جودة الحياة	74
	تعقيب عام على الإطار النظري	**76**
الفصل الثالث	**الدراسات السابقة**	**106 – 78**
3.1	الدراسات السابقة التي تتعلق بالذكاء الاجتماعي	79
3.2	الدراسات السابقة التي تتعلق بالتفكير الناقد	87
3.3	الدراسات السابقة التي تتعلق بجودة الحياة	95
3.4	التعقيب على الدراسات السابقة	102
3.5	فرضيات الدراسة	106
الفصل الرابع	**إجراءات الدراسة**	**122 – 107**
4.1	المقدمة	107
4.2	المنهج	107
4.3	مجتمع الدراسة	108
4.4	عينة الدراسة	108
4.5	وصف العينة	108

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4.6	أدوات الدراسة	110
4.6.1	مقياس الذكاء الاجتماعي	110
4.6.2	مقياس التفكير الناقد	114
4.6.3	مقياس جودة الحياة	117
4.7	الأسلوب الإحصائي	121
الفصل الخامس	**عرض النتائج ومناقشتها**	**150 – 123**
5.1	المقدمة	123
5.2	اختبار التوزيع الطبيعي	123
5.3	الإجابة على التساؤلات	124
5.4	التحقق من الفروض	134
	نتائج الدراسة	146
	التوصيات	148
	المقترحات	150
	قائمة المراجع	**166 – 151**
أولاً:	المراجع العربية	151
ثانياً:	المراجع الأجنبية	163
	قائمة الملاحق	**184 – 167**
ملحق رقم (1)	قائمة المحكمين	167
ملحق رقم (2)	رسالة تحكيم مقياس جودة الحياة	168
ملحق رقم (3)	الاستبانة في صورتها النهائية	171
ملحق رقم (4)	تسهيل مهمات الباحثة	183

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس الجداول

المسلسل	الجدول	الصفحة
4.1	مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس والمديرية	105
4.2	عينة الدراسة حسب متغير الجنس	106
4.3	عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي	106
4.4	عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة	106
4.5	مقياس الذكاء الاجتماعي أبعاده وفقراته	108
4.6	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية لفقراته	108
4.7	معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية لفقراته	109
4.8	معامل الارتباط بين معدل الفقرات فردية الرتب ومعدل الفقرات زوجية الرتب	110
4.9	معاملات ألفا كرونباخ والثبات لكل بعد من أبعاد الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية لفقراته	110
4.10	مقياس التفكير الناقد أبعاده وفقراته	111
4.11	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس التفكير الناقد والدرجة الكلية لفقراته	112
4.12	معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس التفكير الناقد والدرجة الكلية لفقراته	112
4.13	معامل الارتباط بين معدل الفقرات فردية الرتب ومعدل الفقرات زوجية الرتب	113
4.14	معاملات ألفا كرونباخ والثبات لكل بعد من أبعاد الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية لفقراته	114
4.15	مقياس جودة الحياة أبعاده وفقراته	115
4.16	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس جودة الحياة والدرجة الكلية لفقراته	116
4.17	معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس جودة الحياة والدرجة الكلية لفقراته	117
4.18	معامل الارتباط بين معدل الفقرات فردية الرتب ومعدل الفقرات زوجية الرتب	117

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4.19	معاملات ألفا كرونباخ والثبات لكل بعد من أبعاد جودة الحياة والدرجة الكلية لفقراته	118
5.1	نتائج اختبار التوزيع الطبيعي (1- Sample Kolmogrov- Smirnov)	120
5.2	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وقيمة (T) لأبعاد الذكاء الاجتماعي	121
5.3	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وقيمة (T) لأبعاد التفكير الناقد	124
5.4	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وقيمة (T) لأبعاد جودة الحياة	128
5.5	معامل الارتباط بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد	131
5.6	معامل الارتباط بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة	134
5.7	اختبار (T) للفروق في مستوى الذكاء الاجتماعي تبعاً لمتغير التفكير الناقد	136
5.8	اختبار (T) للفروق في مستوى الذكاء الاجتماعي تبعاً لمتغير جودة الحياة	138
5.9	اختبار (T) للفروق في مستوى الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وجودة الحياة تبعاً لمتغير الجنس	139
5.10	اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	141
5.11	اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	142

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

1.1 مقدمة:

يواجه التعليم في العالم العربي وفي القرن الحالي مجموعة من التحديات والتحولات الهامة والتي من أبرزها ظهور الوسائل التكنولوجية، وشبكات الاتصال العالمية وإدارة الجودة، وقدرته على التواصل مع طلبته.

ولكي يحدث التغير الايجابي في مؤسسات التعليم يجب النظر أولاً إلى أهم عناصر هذه العملية التعليمية ومدخلاتها فيعتبر المعلم هو أحد المداخل الأساسية لمدخلات العملية التعليمية، وله الأثر الكبير والعميق في سير العملية التعليمية ونجاحها وكل ذلك يتوقف على نوع الإعداد والتدريب الذي تلقاه المعلم قبل وأثناء الخدمة التعليمية ومستوى ذلك الأعداد وجودة إعداد المعلم (الواحدي، 2011: 5).

كما أن التطورات العالمية الحاصلة أفرزت العديد من التغيرات في المؤسسة التربوية وزادت من أدوار المدرسة، حيث أصبحت المدرسة تهتم بجميع الجوانب المعرفية والسلوكية وغيرها لدى التلاميذ، وطالما أن المعلم هو الركيزة الأساسية في النظام التربوي والتعليمي زادت مهامه بزيادة أهداف المدرسة المعاصرة، وهذا ما يؤكده سالم (2005: 853) حيث أكد على أن المعلم هو الأداة والركيزة الأساسية في النظام التعليمي لتحقيق النتائج المرغوبة، لذا لابد أن يكون هذا المعلم راق في أدائه التربوي والتعليمي ذكي يمتلك مهارات تفكير تساعده على فهم الآخرين ونقد ما يطرح عليه ومواجهة مصاعب الحياة الاجتماعية ومشكلات التربية والمدرسة العصرية.

لذا يجب أن يتمتع المعلم بالذكاء الاجتماعي على اعتباره شكلاً من أشكال الذكاء التي لا زال حولها خلاف بين علماء النفس يعتبر قدرة يمتلكها المعلم تساعده على فهم الآخرين والتحكم فيهم وإدارتهم بشكل تحقيق التفاعل الاجتماعي السليم (رجيعة، 2009: 173).

وفي نفس السياق يرى ماير وآخرون (Mayer, et al, 2004) بأن الذكاء الاجتماعي جانباً مهماً من جوانب الشخصية، لكونه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين وعلى تكوين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

علاقات اجتماعية ناجحة، كما تتضح أهمية الذكاء الاجتماعي كونه نوعاً من القدرات المعرفية الضرورية للتفاعل الاجتماعي الكفء والخلاق بين الفرد وغيره من الأفراد، وللتفاعل الإنساني عموماً.

والتفاعل التربوي بوجه خاص أكثر ما يؤكد أهمية الذكاء الاجتماعي، حيث تحتاج حجرة الصف إلى جو تربوي متفاعل سواء أكان هذا التفاعل بين الطلبة أنفسهم أو بين المعلم وطلبته، كما يحتاج المعلم إلى التفاعل وبناء علاقات مع الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية والإشراف التربوي، والمعلمين من حوله، والمعلمين من نفس مادته الدراسية بما يحقق أهداف التربية.

ولقد أشار مارلو (Marlowe, 1986) بأن ظهور مفهوم الذكاء الاجتماعي ارتبط بافتراض وجود بناء مختلف من القدرات العقلية يتعامل مع المحتوى الاجتماعي ويشير المفهوم إلى القدرة على فهم مشاعر وأفكار وسلوكيات الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة والتعامل معهم وفق هذا الفهم، ويتكون من مجموعة من المهارات التي تساعد الفرد على حل المشكلات الاجتماعية وتحقيق نواتج اجتماعية جيدة ومفيدة للآخرين.

وفي هذا الصدد ترى الباحثة بأن الذكاء الاجتماعي كقدرة عقلية ومعرفية ترتبط بتفكير الفرد، حيث يرى السيد (2003: 91) بأن التفكير أرقى العمليات العقلية المعرفية، وهو مظهراً من مظاهر النشاط العقلي، فالتفكير منظومة من عمليات معرفية متمايزة متفاعلة للماحظة والقياس والتدريب والتنمية والاختزال والضور، وهو عملية يتشكل عن طريقها التمثيل العقلي الجيد للمعلومات، ويكون ذلك من خلال تحويل المعلومات بالتفاعل المعقد بين الأنشطة العقلية المتمثلة في الحكم والتجديد والاستدلال وحل المشكلات.

وتأسيساً على ما سبق نلاحظ بأن الذكاء الاجتماعي يساعد الفرد على حل المشكلات، كما أن التفكير يساهم بشكل ملحوظ في قدرة الفرد على الوصول إلى حلول للمشكلات اليومية التي تواجه الفرد، ومن هنا تعتقد الباحثة بأن هناك اتفاقاً إلى حد ما بين الذكاء الاجتماعي والتفكير لدى الفرد.

وفي ظل بيئة متغيرة فإن التفكير الناقد ومهاراته أصبح حاجة ملحة لجميع الأفراد، لاسيما وأن التفكير الناقد يتعامل بفعالية مع الكم المعرفي الهائل الذي أفرزته الثورة المعلوماتية، وفي هذا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الصدد ترى علي (2012: 10) أن الفرد في ظل القرن الحادي والعشرين وانفجار المعرفة فيه بحاجة إلى امتلاك مهارات تفكير ناقد تمكنه من تمحيص وتحليل وفرز وتقييم ما يتلقاه من معلومات، ومن ثم تبني الجيد منها، وتجاهل الرديء.

فالتفكير الناقد ينمي قدرة الفرد على التعلم الذاتي بالبحث والتقصي عن المعرفة الصحيحة الواضحة، لينعكس ذلك على قيمته لذاته ويجعله أكثر تقبلاً للتنوع المعرفي وتوظيفه في سلوكه الحياتي الناجح، كما يكسبه تعليلات صحيحة مقبولة للمواقف المطروحة، ويجعله أكثر قدرة على مواجهة المشكلات واختيار البدائل الأكثر فعالية (أبو جادو ونوفل، 2007: 240).

ويؤكد جابر (2008: 61) بأن التفكير الناقد عبارة عن استخدام المهارات والاستراتيجيات المعرفية التي تزيد من احتمالية المخرجات المرغوب فيها، وأنه ذلك النوع من التفكير المتضمن حل المشكلات وتكوين الآراء والاستنتاجات واتخاذ القرارات.

وترى الباحثة بأن المعلم يواجه العديد من التحديات داخل المدرسة فتطور وسائل التدريس والاهتمام بالجودة جعله بحاجة إلى أن يكون أكثر مرونة وقدرة على التعامل مع بعض الوسائل واستخدام الاستراتيجيات التدريسية التي تناسب الموقف التعليمي وتتلاءم مع طلبته وفهم احتياجاتهم، وهذا في حد ذاته بحاجة إلى معلم ذكي اجتماعياً لفهم الموقف التعليمي وطبيعة التعامل مع الطلبة، ويمتلك مهارات تفكير ناقدة تساعده على تقييم البدائل المطروحة ومواجهة التغيرات التكنولوجية والتربوية في المدرسة المعاصرة، ولقد أشارت بعض الدراسات بأن هناك علاقة تربط الذكاء الاجتماعي بالتفكير الناقد ومن بين هذه الدراسة دراسة عسقول (2009).

وفي حقيقة الأمر فإن نجاح المعلم يتوقف على العديد من العوامل، ليس فقط قدرته على التفاعل مع الطلبة والآخرين من حوله وبناء علاقات سليمة، والقدرة على استخدام أفضل الوسائل وتقييم البدائل المطروحة لذلك، حيث يؤكد علام (2012: 244) بأن نجاح المعلم في أداء عمله يتوقف على عدة عوامل منها ما يرتبط بمهنته، ومنها ما يرتبط بظرف العمل وبيئته، ومنها ما يرتبط بشخصيته وكفاءته المهنية.

ومن هنا تبرز الحاجة إلى ضرورة أن يدرك المعلم ويشعر بجودة الحياة التي يعيشها، لاسيما وأن هناك من يرى بأن جودة الحياة التي يدركها الفرد لها أثراً في رضاه الوظيفي وانتاجيته، حيث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

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

ويرى الثنيان (2009: 3) بأن الشعور بجودة الحياة شيء نسبي يختلف من شخص لآخر، استناداً إلى المعايير التي يعتمدها الأفراد لتقويم الحياة ومتطلباتها التي غالباً ما تتأثر بعوامل كثيرة تتحكم في تحديد مكونات جودة الحياة مثل القدرة على التفكير، اتخاذ القرارات، التحكم، إدارة الظروف المحيطة، الصحة البدنية، الصحة النفسية، إضافة إلى الظروف الاقتصادية والاجتماعية والمعتقدات الدينية والقيم الثقافية والحضارية التي يحدد من خلالها الأفراد الأشياء المهمة، والأكثر أهمية التي تحقق سعادته في الحياة.

وطالما أن الذكاء الاجتماعي يتضمن القدرة على معرفة وفهم وتقدير مشاعر الآخرين والحساسية والتأثر بمشاعرهم والنظر إلى الأمور من منظورهم والتوحد معهم انفعالياً ومشاركتهم آلامهم وأفراحهم، وقراءة مشاعرهم وأفكارهم غير المنطوقة والتواصل معهم، كما يتضمن القدرة على فهم الآخرين والاهتمام النشط بحاجاتهم وتدعيم قدراتهم وإيجاد الفرص لهم على اختلاف حاجاتهم وأهدافهم، كما يتضمن العلاقات بين الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، مما يساهم في تحقيق توافقه النفسي والاجتماعي ورفع مستوى رضاه عن ذاته وعن الحياة التي يعيشها، الأمر الذي سينعكس إيجابياً على مستوى جودة الحياة التي يدركها الفرد لنفسه (رجيعة، 2009: 175).

فمن هنا ترى الباحثة بأن امتلاك الفرد وتمتعه بذكاء اجتماعي يتأثر بجودة الحياة التي يعشها، لاسيما وأن الذكاء الاجتماعي يحقق للفرد توافقه مع نفسه وتوافقه مع الآخرين والتي تعتبر أبعاداً هاماً وإحدى مؤشرات جودة الحياة.

كما أن الذكاء الاجتماعي نابع من قدرات عقلية فهو مرتبط بقدرة الفرد على التفكير في الظواهر والأحداث التي تمر من حوله، فالمعلم بحاجة إلى قدرات ومهارات تفكير ناقد ليستطيع فهم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الآخرين والتفاعل والتواصل معهم، فمن هنا ترى الباحثة بأن الذكاء الاجتماعي يتأثر بمهارات التفكير التي يمتلكها معلم مرحلة التعليم الأساسي.

فانطلاقاً مما سبق تسعى الباحثة من خلال هذه الدراسة التعرف على العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية.

1.2 مشكلة الدراسة:

يعتبر المعلم الركن الأساسي في العملية التربوية، لاسيما وأنه المزود الأول والرئيس لمعارف التلاميذ وميولهم واتجاهاتهم، وخبراتهم، ولكن أكثر فعالية يفترض أن يتملك المعلم مهارات وخبرات ومعلومات تؤهله لتحمل مسئولياته، ومن أهم المهارات والخبرات اللازمة لمعلم المرحلة الأساسية، الذكاء الاجتماعي ليستطيع التأقلم مع زملاء العمل بالمدرسة، ومع الطلبة، ومهارات التفكير الناقد ليكن أكثر قدرة على الاستنتاج والتفسير للمواقف التربوية والتعليمية التي تواجهه، كما أن تمتعه بجودة حياة يشعره بالسعادة فيكن أكثر عطاءاً وأكثر قدرة على التأثير في الطلبة والآخرين المحيطين بها.

فعلى مستوى الذكاء الاجتماعي هناك العديد من الدراسات التي أكدت على ضرورة أن يمتلك المعلم لمستوى مرتفع من مهارات الذكاء الاجتماعي مثل دراسة (العريان، 2012)، فيما أكد (حماد، 2011) أن الذكاء الاجتماعي للمعلم له علاقة بأسلوب إدارة الفصل.

وعلى مستوى مهارات التفكير الناقد، أكدت العديد من الدراسات على ضرورة أن يمتلك المعلم لمهارات التفكير الناقد مثل دراسة (خريشة، 2001)، ودراسة (سليمان، 2012)، في حين أشارت العديد من الدراسات إلى تدني مستوى مهارات التفكير الناقد وممارستها لدى المعلم، مثل دراسة (خريشة، 2001)، ودراسة (الحمدي، 2004)، ودراسة (البنعلي، 2005)، ودراسة (سليمان، 2012).

كما أشارت العديد من الدراسات إلى ضرورة أن يشعر المعلم بمستوى مرتفع من جودة الحياة مثل دراسة (خميس، 2011)، بينما أكدت دراسة كل من (حافظ وبرقعان، 2002) إلى تدني مستوى جودة الحياة النفسية لدى المعلمين، وأكدت دراسة (موريرا، 2011) على ضرورة أن يتمتع المعلم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بمستوى مرتفع من جودة الحياة، أما (علام، 2012) فأكد من خلال دراسته على علاقة جودة الحياة بالرضا الوظيفي الذي يعتبر عاملاً مهماً في دافعية المعلم، هذا وأكد كل من (الحربي والنجار، 2013) على أن هناك علاقة بين الأداء المهني للمعلم وجودة الحياة، وهذا ما يعكس ضرورة أن يتمتع المعلم بجودة الحياة.

فانطلاقاً مما سبق ترى الباحثة بضرورة أن يتمتع المعلم بمستوى ذكاء اجتماعي مرتفع ليكن أكثر قدرة على التفاعل مع الآخرين ويؤدي أدواره التربوية، كما أن الضعف الذي لاحظته الباحثة في مستوى مهارات التفكير الناقد لدى المعلم من خلال الدراسات السابقة تستدعي التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلم مرحلة التعليم الأساسي، هذا وأكد (عسقول، 2009) على وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد.

كما أكدت الدراسات على ضرورة أن يشعر المعلم بمستوى مرتفع من جودة الحياة سواء النفسية أو الوظيفية ليكن أكثر عطاءاً وقدرة على تحقيق الأهداف التربوية، ولقد أكدت دراسة (رجيعة، 2009) على وجود علاقة بين الذكاء الاجتماعي وإدراكه لجودة الحياة، أما دراسة (موريرا، 2011) فأشارت إلى أن جودة الحياة تؤثر في مستوى التفاعل الاجتماعي لدى المعلم.

فمن هنا تجسدت لدى الباحثة مشكلة الدراسة الحالية، خاصة مع وجود نقص في الدراسات التي تربط هذه المتغيرات في البيئة الفلسطينية، ونقص في تناول هذه المتغيرات لدى معلم مرحلة التعليم الأساسي، وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في طبيعة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وجودة الحياة، وتكمن مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما علاقة الذكاء الاجتماعي بكل من التفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في محافظة خانيونس؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في محافظة خانيونس؟
2. ما مستوى التفكير الناقد لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في محافظة خانيونس؟
3. ما مستوى جودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في محافظة خانيونس؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في محافظة خانيونس؟
5. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في محافظة خانيونس؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير التفكير الناقد (مرتفع، منخفض)؟
7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير جودة الحياة (مرتفع، منخفض)؟
8. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وجودة الحياة تبعًا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)؟

1.3 أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- معرفة مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في محافظة خانيونس.
2- معرفة مستوى التفكير الناقد لدى معلمي التعليم الأساسي في محافظة خانيونس.
3- معرفة مستوى جودة الحياة لدى معلمي التعليم الأساسي في محافظة خانيونس.
4- الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد لدى أفراد العينة.
5- الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة لدى أفراد العينة.
6- معرفة الفروق في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي باختلاف متغير التفكير الناقد (مرتفع، منخفض).
7- معرفة الفروق في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي باختلاف متغير جودة الحياة (مرتفع، منخفض).
8- الكشف عن الفروق في الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي باختلاف بعض المتغيرات الشخصية: الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1.4 أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية.

1. تنبع أهمية الدراسة كونها تهتم بالذكاء الاجتماعي، لاسيما وأن الذكاء الاجتماعي يعتبر عاملاً ومتغيراً مهماً بالنسبة للمعلم حيث يرتبط الذكاء الاجتماعي بقدرة الفرد على التفاعل مع الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة.
2. كما تعد الدراسة مهمة كونها تتناول التفكير الناقد، حيث يعتبر التفكير الناقد عاملاً هاماً في حياة الفرد، حيث أن الشخص الذي يمتلك تفكيراً ناقداً يمكنه التنبؤ بالافتراضات ونقد ما يطرح عليه وتفسير المواقف، خاصة وأن التفكير الناقد يكسب الفرد مهارات لمواجهة مصاعب الحياة وتحديات المستقبل ومستحدثاته البيولوجية، وتقويمها تقويماً سليماً، بما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع.
3. كما تعد الدراسة هامة للغاية كونها تهتم بإدراك المعلم لجودة الحياة التي يعيشها، حيث المعلم الذي يتمتع بمستوى مرتفع من جودة الحياة يكن متوافقاً مع نفسه ومع الآخرين، وهذا يدلل على ارتباط الشعور بجودة الحياة بالصحة النفسية للمعلم.
4. وتعتبر الدراسة مهمة لأنها تتناول ثلاثة متغيرات مهمة لدى معلم مرحلة التعليم الأساسي ألا وهي: الذكاء الاجتماعي، التفكير الناقد، جودة الحياة، وأن يتمتع المعلم بمستوى جيد من هذه المتغيرات يجعله أكثر قدرة على التأقلم مع الحياة العملية، كما أن لها آثاراً على أداءه المهني، ورضاه الوظيفي، بما يحقق أهداف المدرسة والعملية التربوية برمتها.
5. وتعتبر الدراسة هامة لأنها تتناول شريحة هامة، "معلم مرحلة التعليم الأساسي"، لاسيما وأن المعلم هو المزود الرئيس لخبرات ومهارات الطلبة كما أنه محور العملية التعليمية، وأن تمتعه بذكاء اجتماعي مرتفع، واكتسابه لمهارات التفكير الناقد، وشعوره بجودة الحياة، يؤثر على تلاميذه بما يحقق أهداف العملية التربوية.
6. تعد الدراسة مهمة كونها تحاول الربط بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد، لاسيما وأن الذكاء والتفكير يعتبران قدرة عقلية تساعد الفرد على التأقلم مع الآخرين وفهمهم وطرح الآراء والدفاع عنها بشكل ايجابي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

7. كما تعتبر الدراسة هامة كونها تحاول الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي، وجودة الحياة، حيث تعتقد الباحثة بأن الذي يتمتع بذكاء اجتماعي مناسب، ويشعر بجودة حياته يكن أكثر فعالية وتأثيراً في موقع عمله، بما يحقق أهداف الفرد والمؤسسة.
8. تعد الدراسة الحالية إضافة إلى الأدب التربوي ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة: الذكاء الاجتماعي، التفكير الناقد، جودة الحياة.

ثانيا: الأهمية التطبيقية.

1. قد يستفيد من نتائج الدراسة الحالية الإدارة التعليمية، من خلال الاطلاع على مستوى الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي وعقد تدريبات تساهم في الرقي بمستوى المعلم من هذه النواحي، كما تفيدهم في تصميم المنهاج الدراسية بما يتفق وقدرات المعلمين.
2. قد تفيد نتائج الدراسة الحالية المعلم نفسه، لاسيما وأن جودة الحياة تساهم بشكل كبير في تعزيز الصحة النفسية لديه، وتعرفه على مهارات التفكير الناقد الواجب أن يمتلكها، والتي تساعده على مواجهة صعاب الحياة التعليمية والاجتماعية بشكل عام.
3. قد تفيد الدراسة الحالية القائمين على برامج إعداد المعلم، حيث أن الدراسة قد تعطيهم صورة على بعض جوانب القصور لدى المعلمين في مستوى الذكاء الاجتماعي ومدى امتلاك المعلم لمهارات التفكير.
4. قد تفيد الدراسة الحالية الباحثون والمختصون بمجال علم النفس التربوي، وعلم النفس الايجابي، من خلال إثراءهم بمادة نظرية وتطبيقية حول ثلاثة موضوعات هامة.
5. قد تفيد نتائج الدراسة واضعي المناهج والخطط الدراسية في الجامعات الفلسطينية، وتضمين تلك المناهج بمهارات التفكير الناقد ومهارات تنمي الذكاء الاجتماعي.

1.5 مصطلحات الدراسة:

الذكاء الاجتماعي:

عرف سيلفرا وآخرون (2001) الذكاء الاجتماعي على أنه: القدرة على معالجة المعلومات الاجتماعية، ومهارات الفرد الاجتماعية ودرجة الوعي الاجتماعي (Silvera, et al, 2001).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتعرف الباحثة الذكاء الاجتماعي إجرائياً على أنه نوع من أنواع الذكاء العام يساعد المعلم على التعامل مع الآخرين وتناول المعلومات الاجتماعية والاستفادة منها من خلال مهارات المعلم ووعيه الاجتماعي بما يتناسب مع الموقف المطروح، أو هو ما يظهره معلم مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس على مقياس الذكاء الاجتماعي، والذي أعد لهذه الدراسة وهي عبارة عن ثلاثة أبعاد: تناول المعلومات الاجتماعية، المهارات الاجتماعية، الوعي الاجتماعي.

التفكير الناقد:

يعرف التفكير الناقد على أنه عبارة عن عملية تبني قرارات وأحكام قائمة على أسس موضوعية تتفق مع الوقائع والحقائق الملاحظة، والتي يتم مناقشتها بأسلوب علمي بعيداً عن التحيز والمؤثرات الخارجية التي تفسد تلك الوقائع أو تجنبها الدقة أو تعرضها إلى تدخل محتمل للعوامل الذاتية (عفانة، 1998: 46).

وتتبنى الباحثة تعريف (عفانة، 1998) وتعرف التفكير الناقد إجرائياً عملية تبني المعلم لقرارات وأحكام قائمة على أسس موضوعية تتفق مع الوقائع والحقائق الملاحظة، ومناقشتها بأسلوب علمي بعيد عن التحيز والمؤثرات الخارجية، أو هو الدرجة التي يحصل عليها المعلمون على مقياس التفكير الناقد ويشمل خمسة أبعاد وهي: التنبؤ بالافتراضات، تقييم المناقشات، التفسير، الاستنتاج، الاستنباط، والذي أعد لهذه الدراسة.

جودة الحياة:

يعرف لونجست (2008) جودة الحياة بأنها عبارة عن قدرة الفرد على إشباع حاجات الصحة النفسية مثل الحاجات البيولوجية والعلاقات الاجتماعية الايجابية والاستقرار الاقتصادي، والقدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية والاقتصادية ويؤكد أن شعور الفرد بالصحة النفسية من المؤشرات القوية الدالة على جودة الحياة (Longest, 2008: 108).

تعرف الباحثة جودة الحياة إجرائياً بأنه إدراك الفرد لوضعه في الحياة في ضوء النظام التعليمي والثقافي الذي يعيش فيه، وعلاقته بأهدافه وتوقعاته ومعاييره واهتماماته، وذلك بحسب ما تظهره استجابة المعلمين على مقياس جودة الحياة، المعد خصيصاً لهذه الدراسة، وكانت عبارة عن أربعة أبعاد وهي: الأهداف، التوقعات، الاهتمامات، المعايير.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1.6 حدود الدراسة:

1. **الحد المكاني:** تقتصر الدراسة على مدارس المرحلة الأساسية بمحافظة خانيونس.
2. **الحد الزماني:** أجريت الدراسة خلال العام الجامعي 2013/2012.
3. **الحد البشري:** تقتصر الدراسة على معلمي مرحلة التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية بمحافظة خانيونس.
4. **الحد الموضوعي:** تتناول الدراسة ثلاثة متغيرات وهي: الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكل من التفكير الناقد وجودة الحياة.
5. **الحد المؤسسي:** مدارس مرحلة التعليم الأساسي الحكومية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

المبحث الأول: الذكاء الاجتماعي.

المبحث الثاني: التفكير الناقد.

المبحث الثالث: جودة الحياة.

تعقيب عام على الإطار النظري.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

المقدمة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة خانيونس، ويأتي الفصل الثاني للتعرف على مفاهيم ومتغيرات الدراسة، حيث سينقسم إلى ثلاثة مباحث أساسية.

المبحث الأول: الذكاء الاجتماعي.

ظهر الاهتمام حديثاً بموضوع الذكاء الاجتماعي باعتباره يمثل الكفاءة والفعالية في مواقف الحياة اليومية، ويفسر جانباً هاماً من التفاعل الاجتماعي، لاسيما وأنه قدرة الفرد على فهم مشاعر الآخرين وأفكارهم وسلوكهم، مما يساعد الفرد على الاندماج الاجتماعي والتواصل مع الآخرين بما يسهل الحياة اليومية للأفراد والجماعات.

وكانت الأسباب الرئيسة لهذا الاهتمام نابع من أهمية الذكاء الاجتماعي لدى الفرد والجماعة، لاسيما وأنه يساعد على نقل الثقافات وتناول المعلومات بشكل مفيد، ويساعد الفرد على التفاعل مع الآخرين.

والقدرة على التفاعل مع الآخرين بنجاح حاجة اجتماعية، لاسيما وأن العلاقات الاجتماعية تعتبر جزءاً هاماً من حياة الفرد، يتوقف نجاحه في الأسرة والعمل والحياة الاجتماعية بصفة عامة على قدرته على تكوين علاقات اجتماعية، كما أن التفاعل الاجتماعي الناجح يضمن للفرد السعادة والالتزام بأخلاقيات وعادات المجتمع، والمعايير الاجتماعية وقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغيرات الاجتماعية (سالم، 2003: 301).

ولقد نال الذكاء نصيباً وافراً من البحث لسنوات طويلة لاعتقاد الباحثين أنه يقف وراء نجاح الفرد، غير أنه في السنوات الأخيرة بدأ البحث يتحول إلى أنواع من الذكاء ربما يكون لها تأثيراً في حياة الفرد ونجاحه، ومن أهمها الذكاء الاجتماعي، فالمعرفة الإنسانية بشكل عام يمكن النظر إليها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

على أنها منتج اجتماعي، فهي تنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع الآخرين، وتتعامل مع موضوعات اجتماعية ويشارك الفرد فيها أفراد المجتمع بأفكاره، ومهاراته، وخبراته، وقدراته، ويمكن نقلها عبر الاتصال الشخصي، كما أن الأبنية والعمليات العقلية المعرفية داخل عقولنا تؤثر في الطريقة التي نسلك بها اجتماعياً، معنى ذلك أن العلاقة بين المعرفة والسلوك الاجتماعي علاقة تأثير (عطار، 2005: 39).

والشخص الذي يمتاز بالقدرة على إقامة العلاقات الجيدة قادر على التكيف مع ما يحيط به، وما يواجهه بشكل فعال، قابل للتطبيق وقادر على أن يفهم نفسه وأن يتفاعل معها وإحساس المرء بذاته وفهمه لها هو من أكثر ما وقع عليه الإنسان وابتكره (عدس، 1997: 58).

ولقد أكد رايت (Wright, 2002: 677) على النقاط التالية:

1- الذكاء الاجتماعي يسبق الذكاء غير اجتماعي في التطور الإنساني، فالقدرة على التفكير المرتبط بالآخرين هي جوهر الإنسانية، حيث أن الإنسان اجتماعي بطبيعته وفطرته.
2- الذكاء الاجتماعي له صفة التوليدية لأنواع الذكاء الأخرى (غير الاجتماعي)، بمعنى أن نمو الذكاء الاجتماعي لدى الفرد ينعكس إيجاباً على أنواع الذكاء الأخرى.
3- التطور العصبي للعقل الإنساني هو في الواقع نتاج تركيزه على التعقيدات الاجتماعية لذلك فإن الذكاء الاجتماعي أكثر تعقيداً من الذكاء الغير اجتماعي، لأن البيئة الاجتماعية أكثر تعقيداً.

فانطلاقاً مما سبق يعتبر الذكاء الاجتماعي نوعاً من أنواع الذكاء، وهو أكثرها تعقيداً لاسيما وأن البيئة الاجتماعية أكثر تعقيداً من غيرها، كما أن الذكاء الاجتماعي يسبق الذكاوات الأخرى ويساهم في تنميتها وتفعليها، ويؤدي إلى تنمية قدرات الفرد على التفاعل مع الآخرين وفهم آرائهم ومواقفهم حول حدث معين أو ظاهرة ما.

2.1.1 مفهوم الذكاء الاجتماعي:

الذكاء الاجتماعي يعتمد على سلامة البناء النفسي والصحة النفسية للفرد وديناميات شخصيته وقدرته على التوافق النفسي أكثر مما يعتمد على الذكاء العام، ولهذا فقد اختلف الباحثون والمختصون في تعريف الذكاء الاجتماعي، منها ما يلي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عرف أبو حطب (1996: 376) الذكاء الاجتماعي على أنه قدرة تتضمن عمليات معرفية عن الأشخاص الآخرين فيما يتصل بمدركاتهم وأفكارهم ومشاعرهم واتجاهاتهم وسماتهم الشخصية ولها أهمية قصوى عند أولئك الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين على نحو من الأنحاء كالمعلم والطبيب والأخصائي، ورجل السياسة ورجل التسويق ورجل الإعلام وغيرهم.

وعرفه جابر (1997: 49) الذكاء الاجتماعي على أنه: أحد مجالات المستوى السلوكي للذكاء ويشمل السلوك الذي يؤديه الفرد في تفاعلاته مع الآخرين والقدرة على حل المشكلات.

أما العدل (1998: 13) فعرف الذكاء الاجتماعي على أنه قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين وهو مزيج من الفهم للآخرين الوعي الاجتماعي ومجموعة من المهارات اللازمة للتفاعل معهم.

بينما يعرفه ألبورت (Allport) على أنه قدرة الفرد على فهم ما يحدث في العالم والمجتمع والاستجابة لهذا الفهم بطريقة اجتماعية وشخصية فعالة (Allport, 1999: 206)

أما بارون وآخرون (Bar- On, et al) فيعرفون الذكاء الاجتماعي على أنه عبارة عن القدرة على تفسير سلوك الآخرين من خلال الحالات العقلية (أفكار، مقاصد، رغبات، معتقدات) ليتمكن من التفاعل في كل من الجماعات الاجتماعية المعقدة والعلاقات الحميمة ويتعاطف مع الحالات العقلية للآخرين ويتنبأ بكيف يشعر الآخرون وكيف يفكرون ويسلكون (Bar- On, et al, 2000: 189).

ولقد عرف الدسوقي (2003: 216) الذكاء الاجتماعي بأنه قدرة عقلية لدى الفرد تتعلق بعلاقته بالآخرين وتظهر في فهمه للمشاعر والإحساسات الداخلية أو الحالات الوجدانية والعقلية لهم، وحسن تعامله معهم والتأثير فيهم والتأثر بهم، وبناء العلاقات الاجتماعية الناجحة، إضافة إلى معرفة الآداب العامة للسلوك والعادات والتقاليد الاجتماعية وحسن التصرف في المواقف والمشكلات التي تواجه الفرد خاصة الاجتماعية منها.

ويعرف الدسوقي وعبد الدايم (2003: 302) الذكاء الاجتماعي على أنه قدرة الفرد على إقامة علاقة مع الآخرين باستخدام اللغتين الشفهية وغير الشفهية وفهمهم والتفاعل معهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما عثمان وحسن (2003: 198) فعرفا الذكاء الاجتماعي على أنه قدرة الفرد على فهم السلوك اللفظي وغير اللفظي للآخرين والوعي بالعلاقات بين الأفراد وقدرته على التأثير في الآخرين حال التفاعل والتواصل معهم مما يؤدي إلى التوافق الاجتماعي ويحقق للفرد أهدافه.

بينما يعرفه المفتي (2004: 146) بأن الذكاء الاجتماعي يعني قدرة الفرد على اكتشاف الحالة النفسية والمزاجية للآخرين وبالتالي الاستجابة لهم بطريقة مناسبة.

أما بوزان (2007: 3) فيرى بأن الذكاء الاجتماعي قدرة الفرد على التعايش مع الآخرين والارتباط بهم.

ولقد عرف واورا (Wawra) الذكاء الاجتماعي على أنه مهارة، حيث أشار واورا أن الذكاء الاجتماعي عبارة عن مجموعة المهارات التي تميز الشخص الذي لديه القدرة على التواصل الاجتماعي الفعال مع الآخرين (Wawra, 2009: 117).

ويعرف كل من عبد المجيد ولبيب (2009: 79) الذكاء الاجتماعي على أنه القدرة على التميز بين المؤشرات المختلفة التي تعتبر أساسيات للعلاقات الاجتماعية ويتضمن القدرة على الاستجابة لتلك الأسس بصورة علمية بحيث تؤثر في توجيه الآخرين، ونلاحظ بأن هذا التعريف يتفق مع تعريف (المفتي، 2004).

أما في المعجم التربوي فالذكاء الاجتماعي عبارة عن مهارة الفرد في التكيف الاجتماعي وبناء علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين (المنابري، 2010: 31).

أما العريان (2010: 47 –48) فترى بأن الذكاء الاجتماعي عبارة عن مجموعة من القدرات العقلية والمهارات الاجتماعية التي يمتلكها الفرد والتي تمكنه من إجادة التعامل مع الناس وسلامة فهمه لسلوكهم وتصرفاتهم وتمكنه من حسن التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة والسلوك الحكيم الواعي السوي في العلاقات الاجتماعية بين الناس.

من خلال الاطلاع على التعريفات السابقة نلاحظ تبايناً بين الباحثين، حيث اعتبر بعضهم أن الذكاء الاجتماعي عبارة عن مهارة، بينما يرى البعض بأن الذكاء الاجتماعي عبارة عن قدرات لفهم الآخرين وسلوكهم، ومنهم من يرى بأنه مزيج بين المهارة والسلوك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فمن خلال العرض السابق ترى الباحثة بأن معظم الباحثين اتفقوا على أن الذكاء الاجتماعي يساعد الفرد على فهم الآخرين والتفاعل معهم.

وتتفق الباحثة حول مفهوم الذكاء الاجتماعي مع تعريف سيلفرا وآخرون من (Silvera, et al, 2001)، وتعريف (العدل، 1998)، فتعرفه على أنه: قدرة الفرد على التعامل والتفاعل مع الآخرين، والتعامل مع المعلومات الاجتماعية ومهارات اجتماعية تمكن الفرد من ذلك، وفهم الآخرين وسلوكهم، وحسن التصرف.

حيث تعتقد الباحثة بأن التعامل والتفاعل مع الآخرين يكون من خلال تناول المعلومات الاجتماعية وفهمها، وبناء مهارات التعامل معهم "المهارات الاجتماعية"، أما فهم الآخرين وسلوكهم وحسن التصرف معهم يشير إلى الوعي الاجتماعي.

2.1.2 أهمية الذكاء الاجتماعي:

يتصل الذكاء الاجتماعي اتصالاً مباشراً بحياة الإنسان وتفاعله مع الآخرين، وتفكيره المستمر بكل ما يدور حوله من مشكلات المجتمع وابتكاره للحلول المناسبة لها، وبالتالي هذا يساعد في توجيه كل فرد حسب قدراته واستعداداته.

وتتجلى أهمية الذكاء الاجتماعي من خلال اسهامه في زيادة العلاقات الإنسانية لدى المعلم والذي يعتبر مطلباً تربوياً، يؤثر إيجاباً على جو المدرسة وقدرتها على تحقيق أهدافها (زيدان وأبو زيد، 2001: 142).

والإنسان الذي لا يتمتع بذكاء اجتماعي مرتفع يثو ويغضب لأتفه الأسباب ويرفض النقد، ويفضل العمل الفردي على الجماعي، كما تظهر أهمية الذكاء الاجتماعي من خلال دوره الإيجابي في السيطرة على الانفعالات، وفي العملية التعليمية يلعب الذكاء الاجتماعي دوراً هاماً ويشكل مفتاحاً للنجاح فيها سواء أكان ذلك في مؤسسات التعليم المدرسي أو الجامعي، بين أطراف العملية الثلاث الإدارة، المعلم، الطلبة، أو خارجها مع البيئة والمجتمع المحيط بالمؤسسة التعليمية (العريان، 2010: 61).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويعد اكتساب المهارات الاجتماعية وتنميتها من ضرورات العصر الحالي لأنها تساعد الأفراد على الاستفادة الكاملة من إمكانياتهم البيولوجية وموروثاتهم الاجتماعية فضلاً عن كونها المفتاح الأساسي لمساعدة الفرد على أن يصبح أكثر قدرة على مقاومة الإغراءات السلوكية غير المرغوبة واكتساب الاتجاهات والقيم والخبرات الدافعة لمقاومة السلوكيات الهدامة، وتجعله أكثر تحملاً للمسئولية وتعطيه قدرات لاتخاذ القرارات السليمة في حياته اليومية (عبد الحميد، 2004: 104).

كما يعد الذكاء الاجتماعي من الجوانب الهامة في شخصية الفرد، كونه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، وتتضح أهمية دراسة الذكاء الاجتماعي من كونه يمثل نوعاً من القدرات المعرفية الضرورية للتفاعل الاجتماعي الكفء والخلاق بين الفرد وأفراد المجتمع من حوله، وللتفاعل الإنساني بشكل عام، والتفاعل التربوي بشكل خاص (الغرايبة والعتوم، 2012: 274).

ويعتبر الذكاء الاجتماعي على درجة بالغة من الأهمية لارتباطه بقدرات الفرد على بناء علاقات اجتماعية، فالعلاقات الاجتماعية تعتبر جزءًا مهمًا في حياة كل فرد، حيث يتوقف نجاحه وبخاصة في الأسرة والعمل والحياة الاجتماعية على قدرته على تكوين علاقات اجتماعية (سالم، 2003: 301).

ويرى أبو حطب بأن الذكاء الاجتماعي يتضمن عمليات معرفية يستطيع الإنسان بمقتضاها معرفة أفكار ومدركات ومشاعر واتجاهات وسمات الآخرين وهي قدرة لها أهمية قصوى لأولئك الذين يتعاملون بشكل مباشر مع الآخرين مثل (الأطباء، المعلمون، رجال السياسة والإعلام، والأخصائيون النفسيون) (أبو حطب، 1996: 376).

كما أن العديد من التربويين والسيكولوجيين أكدوا على أهمية الذكاء الاجتماعي باعتباره قدرة هامة للنجاح، سواء على الصعيد الاجتماعي أو المهني، أو الدراسي لارتباطه بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة، وكذلك يمكن أن يكون الذكاء الاجتماعي مصدراً هاماً لتوفير البيانات والمعلومات التي يمكن أن يستند عليها في انتقاء الذين يمارسون العمل مع الآخرين في الميادين النفسية والإرشادية والتربوية (العدل، 1998: 16).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي هذا الصدد يذكر حسن وعثمان (2003: 206) بأن الذكاء الاجتماعي يعتبر من العوامل الهامة للشخصية، لأنه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين، وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة كما أنه يعتبر ذو أهمية في اختيار الطلبة الذين يلتحقون بمعاهد الخدمة الاجتماعية وإعداد المعلمين، وذلك من خلال عمل اختبارات للذكاء الاجتماعي، الأمر الذي يساعد على معرفة درجة ذكاء الفرد الاجتماعي وبالتالي تشخيص بعض جوانب القصور والاضطراب التي يعاني منها المشكلون من الطلبة والموظفين، والتي تعوق توافقهم الشخصي والاجتماعي.

وتعتبر الداية (2002: 124): أن الذكاء الاجتماعي مجالاً هاماً للقدرات العقلية، فهو يتصل بشكل مباشر بحياة الإنسان، ويقيس مدى قدراته على كيفية تعامله مع الآخرين وفاعليته نحوهم، لما يمتلك من قدرات تمكنه من فهم المواقف الاجتماعية التي يتعرض لها بأشكالها المختلفة عن طريق التعامل معها بنجاح لتحقيق الأهداف.

وأشار الكيال (2003: 169) إلى أن الذكاء الاجتماعي لا يقتصر على فهم المشاعر وإدراك العلاقات بين الأشخاص أو الإدراك الاجتماعي لكنه يتعدى إلى كونه قدرة لحل المشكلات ذات الطبيعة الاجتماعية والتي تحتاج إلى استعدادات خاصة لدى الفرد مما يكسبه أهمية اجتماعية واسعة.

وقد اعتبر مارلو (Marlowe): أن مجال الذكاء الاجتماعي ذو أهمية لعمليات الدافعية المهنية والأكاديمية والانفعالية (Marlowe, 1986: 76).

وأشارت كامبل (Cambpell) بأن الذكاء الاجتماعي أو ذكاء العلاقات بين الأشخاص يعبر بوضوح عن مدى الصلة بالآخرين، من خلال التفكير والفعل (Cambpell et al, 1999: 159).

كما أكد جاردنر (Gardner) على أن النمو الجيد لذكاء العلاقات بين الأشخاص يلعب دوراً جوهرياً في الذكاء الاجتماعي، وأن هناك صلة بين الجانب النفسي والعصبي (Gardner, 1991: 67).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وترى الباحثة أن الذكاء الاجتماعي يُمثل جملة من القدرات العقلية المساهمة في تكيف الفرد مع بيئته، فضلاً عن أهميته في نجاح الفرد في حياته الاجتماعية وتأثيره الايجابي في الآخرين، ويُمثل الذكاء الاجتماعي متغير وسيط في العلاقة بين دوافع الفرد ورغباته وإمكاناته من جهة، وتحقيق التوافق الاجتماعي والصحة النفسية والسوية من جهة أخرى، وكذلك يُمثل أحد القدرات التي تقود للنجاح في مهن متعددة كالخدمة الاجتماعية، فهي تتطلب مهارات خاصة في التعامل مع الناس، حيث أن الباحث الاجتماعي أو الشخص الذي يقدم الخدمة للناس يتعامل مع فئات كثيرة منها المتعلم ومنها الجاهل، ومنها الفقير والغني وبالتالي تحتاج إلى قدرة جيدة من قبل الفرد للتعامل الفعال، وكذلك مهنة السكرتارية ومجال الإعلام والتسويق فهو مهم جداً لهذه المهن.

من خلال ما سبق نلاحظ بأن الذكاء الاجتماعي مهم للفرد ليكن أكثر قدرة وتفاعلاً مع الآخرين، كما أنه يساهم بشكل كبير في بناء مجتمع سوي، ويرتبط ارتباطاً مباشرة في تحصيل الفرد العلمي، وقدرته على التطور المهني.

2.1.3 مظاهر الذكاء الاجتماعي:

يرى زهران (1984: 226) بأن الذكاء الاجتماعي عبارة عن سلوك وأن هذا السلوك مركب يتضمن قدرات تعبر كل منها عن مجموعة مظاهر عامة وأخرى خاصة لذكاء الفرد اجتماعياً، وحدد تلك المظاهر بما يلي:

أولاً: المظاهر الخاصة.

1- **مظهر التصرف في المواقف الاجتماعية:** فالشخص الذي يحسن التصرف في تبعاً لمعايير معينة هو الشخص الذي يتمتع بالقدرة على التفاعل مع الآخرين ،أو الشخص الناجح في معاملته مع الآخرين.
2- **مظهر التعرف على الحالة النفسية** للمتكلم أي القدرة على فهم الآخرين ،والتعرف على حالاتهم النفسية من خلال حديثهم.
3- **مظهر القدرة على تذكر الوجوه والأسماء:** فإذا كان الشخص مهتم بالآخرين فهو يتذكر أسماءهم ووجوههم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4- **مظهر القدرة على ملاحظة السلوك الاجتماعي** والتنبؤ به من بعض المظاهر أو الأدلة البسيطة، فالشخص الذكي اجتماعيًا يلاحظ سلوك الآخرين، فمثلاً من خلال تعبيرات وجه المتكلم ينتبه إلى حالة المتكلم النفسية.

5- **مظهر روح الدعابة والمرح**، والقدرة على فهم النكتة والاشتراك مع الآخرين في مرحهم أو دعابتهم وهذا يعني التعامل الناجح مع الآخرين.

ثانياً: المظاهر العامة.

1- **التوافق الاجتماعي:** ويعني السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ،ومسايرة المعايير الاجتماعية لقواعد والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي، وتقبل التغير الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي السليم ، والعمل لخير الجماعة والسعادة الزوجية.

2- **الكفاءة الاجتماعية:** وتتضمن الكفاح الاجتماعي، وبذل كل جهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية، وتحقيق توازن بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية.

3- **المسايرة:** وتتضمن الالتزام سلوكيًا بالمعايير الاجتماعية في المواقف والمناسبات المختلفة.

4- **آداب السلوك الأخلاقي:** وهو ما يسمى بالاتيكيت، ويتضمن إتباع السلوك المرغوب اجتماعياً، وأصول المعاملة والتعامل السليم مع الآخرين، وأساليبه وفعالياته ويتضح ذلك في قول رسول الله ﷺ: (الدين المعاملة).

2.1.4 أبعاد الذكاء الاجتماعي:

نظراً لأهمية الذكاء الاجتماعي في حياة الفرد، اهتم العديد من الباحثون بالتعرف على الأبعاد المرتبطة به، والتي يمكن من خلالها قياس الذكاء الاجتماعي لدى الفرد، وستحاول الباحثة التعرض لتلك الأبعاد فيما يلي:

أجرى مارلو (Marlowe) دراسة عاملية حدد من خلالها خمسة أبعاد للذكاء الاجتماعي، وتتمثل الأبعاد الخمسة بما يلي (Marlowe, 1986: 4):

1- **الاهتمام الاجتماعي:** يشير إلى ميول الشخص في أي مجموعة بشرية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- **المهارات الاجتماعية:** وتشير إلى قدرة الفرد على استخدام مهارات التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

3- **مهارات التعاطف:** وتشير إلى فهم أفكار ومشاعر الآخرين والتعاطف معهم.

4- **القلق الاجتماعي:** ويشير إلى مستوى قلق الفرد وخبرته في كافة المواقف الاجتماعية التي يواجهها بحياته.

5- **المشاعر الوجدانية:** وتشير إلى قدرة الفرد على الإدراك، والتنبؤ بردود أفعال الآخرين.

واتفق حسن وعثمان (2003) مع (Wong, et al, 1995) على أن للذكاء الاجتماعي جانبين هما:

1- **الجانب المعرفي:** وهو قدرة الفرد على فهم أو حل رموز السلوك اللفظي وغير اللفظي للآخرين.

2- **الجانب السلوكي:** وهو فعالية الفرد وتأثيراته الشخصية حال التفاعل والتواصل مع الآخرين.

وخلصت دراسة جورج واشنطن (1927) أن للذكاء الاجتماعي سبعة أبعاد ذكرها وتبناها كلاً من (Kihlstrom and Cantor, 2000) في دراستهما للذكاء الاجتماعي:

1- الحكم في المواقف الاجتماعية.

2- تذكر الأسماء والوجوه.

3- ملاحظة السلوك الإنساني.

4- إدراك الحالات العقلية من خلال الكلمات.

5- إدراك الحالات العقلية من خلال تعبيرات الوجه.

6- المعرفة الاجتماعية.

7- روح المرح والدعابة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتبنى جرينسبان (1981) في نموذجه ونظريته حول الذكاء التكيفي سبعة متغيرات اجتماعية معرفية تنتظم في ثلاثة فئات وهي (عطار، 2005: 45):

1- **الحساسية الاجتماعية:** تتضمن القدرة على قراءة التلميحات الاجتماعية التي تصدر عن الأفراد الآخرين في مواقف التفاعل الاجتماعي ويحدد هذا المفهوم اثنان من المتغيرات هما: أخذ الدور والاستدلال الاجتماعي.
2- **الاستبصار الاجتماعي:** فهم الأفراد للعمليات الكامنة التي تقع ضمن التفاعلات الاجتماعية ويحدد هذا المفهوم ثلاث متغيرات هي: الفهم الاجتماعي، الاستبصار النفسي، الحكم الخلقي.
3- **التواصل الاجتماعي:** ويعني القدرة على التواصل الجيد في التفاعلات بين الأفراد والتأثير في سلوك الآخرين ويحدد هذا المفهوم اثنان من المتغيرات هما: حل المشكلات الاجتماعية والتواصل المرجعي.

بينما يحدد كل من لومان وليمان أبعاد الذكاء الاجتماعي على أنها ثلاثة أبعاد تتمثل بما يلي (Lowman and Leeman, 2001):

1- الحاجة والاهتمام بالآخرين.
2- القدرة على التأثير في الآخرين في مواقف الجماعة.
3- الكفاءة في تحديد السلوك المناسب اجتماعياً.

أما عبد الفتاح (2001: 213) فيحدد الذكاء الاجتماعي في الأبعاد التالية:

1- القدرة على إدراك أفكار وانفعالات الغير بالاتصال غير اللفظي.
2- القدرة على التصرف وحل المشكلات الاجتماعية.
3- القدرة على تذكر الأسماء والوجوه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي دراسة للدسوقي (2003: 211) على عينة من مشرفين الأنشطة الاجتماعية حدد من خلالها أبعاد الذكاء الاجتماعي بالأبعاد التالية:

1- **الإدراك الاجتماعي:** ويعني بأنه قدرة الفرد على فهم المشاعر والإحساسات الداخلية أو الحالات الوجدانية والعقلية للآخرين.
2- **التوافق الاجتماعي:** ويعني بأنه حسن التعامل مع الآخرين والتأثير فيهم والتأثر بهم وبناء علاقات ناجحة معهم.
3- **المعرفة الاجتماعية:** وتعني معرفة الآداب العامة للسلوك والعادات والتقاليد الاجتماعية.
4- **الكفاءة الاجتماعية:** وتعرف بأنها حسن التصرف في المواقف والمشكلات الاجتماعية.

بينما يرى راضي (2002) بأن للذكاء الاجتماعي ثلاثة أبعاد وهي:

1- الحساسية الانفعالية.
2- الضبط الاجتماعي والانفعالي.
3- الحساسية الاجتماعية.

كما حدد كل من عثمان وحسن (2003) أبعاد الذكاء الاجتماعي بالآتي:

1- فعالية الذات.
2- الحكم في المواقف الاجتماعية.
3- التعاطف مع الآخرين.
4- فهم سلوك الآخرين.
5- المهارات الاجتماعية.
6- إدراك الحالة النفسية للمتكلم.

أما المغازي (2005: 49 -50) فأجرى دراسة لبناء مقياساً للذكاء الاجتماعي وحدد أبعاده بأربعة أبعاد أساسية تتمثل بما يلي:

1- البعد الخاص بالقدرة على المواجهة وحل المواقف الاجتماعية الصعبة.
2- البعد الخاص بالقدرة على فهم الجوانب النفسية للمواقف الاجتماعية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- البعد الخامس بالقدرة على بث روح الدعابة والمرح والنكتة.

4- البعد الخاص بالقدرة على فهم السلوك الاجتماعي بالأمثلة الشعبية والحكم النفسية.

أما أبو حلاوة (2005: 11) فقد استخلص من خلال مراجعة الأدبيات التربوية والنفسية أن للذكاء الاجتماعي عدة أبعاد وهي:

1- الحساسية لشعور الآخرين واحترام حقوقهم ووجهة نظرهم مع الإخلاص والاهتمام بهم والقدرة على تحمل المسؤولية الاجتماعية.

2- التميز بالمهارات الاجتماعية ومنها مهارة تحديد الأهداف وإنجازها ومهارات التواصل والقيادة.

3- الكفاءة الاجتماعية والتي تعتبر مرادفة للذكاء الاجتماعي والتي تتضح في التكيف الاجتماعي والقدرة على التخطيط الاجتماعي والاهتمام و المشاركة الاجتماعية.

4- المفهوم الموجب عن الذات والتوكيدية والحفاظ على كينونة الذات في المواقف الاجتماعية.

بينما يرى جوليمان أنه يمكن تصنيف الذكاء الاجتماعي إلى فئتين تمثلان أبعاد الذكاء الاجتماعي (Goliman, 2006: 84):

1- **الوعي الاجتماعي:** وهو ذلك الطيف الذي يمتد من إحساس الفرد بشعور الآخرين، وفهم مشاعرهم وأفكارهم في المواقف الاجتماعية المعقدة ويشمل التقمص الوجداني البديهي والتجاوب العاطفي ومدى صحة التقمص العاطفي والمعرفة الاجتماعية.

2- **البراعة الاجتماعية:** وهي التعرف على مشاعر الآخرين ومعرفة ما يفكرون به، والتنبؤ بما ينون القيام به، فقد لا يضمن التفاعل المثمر لذا فإن البراعة الاجتماعية المبنية على المعرفة الاجتماعية هي التي تدفع التفاعل المتدفق والفعال وهي تضم: التناغم وإظهار الذات والنفوذ، والاهتمام.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأثبت ألبريخيت (Albercht, 2008) أن للذكاء الاجتماعي خمسة أبعاد تتمثل بالتالي (ألبريخيت، 2008: 33):

1- **الوعي الموقفي:** وهي قدرة على قراءة المواقف وتفسير سلوكيات الآخرين في تلك المواقف وفقاً لأهدافهم وحالتهم العاطفية وميلهم إلى التواصل.
2- **الحضور أو التأثير:** وتضم مجموعة أنماط لفظية وغير لفظية ومنها، المظهر، وضع الجسم، نبرة الصوت، الحركات الدقيقة، مجموعة كاملة من الإشارات التي يعالجها الآخرون ليتوصلوا إلى انطباع تقيمي للشخص.
3- **الوضوح:** قدرة الفرد على تفسير الأفكار وصياغة الآراء وإيصال المعلومات بسلاسة ودقة وشرح ووجهات النظر والأفعال والتصرفات المقترحة.
4- **التعاطف:** وهو عبارة عن إحساس مشترك بين فردين أي هو عبارة عن حالة اتصال وثيق بفرد آخر تخلق أساساً للتواصل والتفاعل والتعاون الايجابي.
5- **الأصالة:** وهي التقاط إشارات عديدة من سلوكيات الأفراد تؤدي بهم إلى الحكم عليك كشخص صادق صريح ذي أخلاق وأمانة ونوايا طيبة أو على عكس ذلك.

أما المنابري (2010: 38) فتوصلت إلى أن أبعاد الذكاء الاجتماعي يمكن حصرها في ثلاثة أبعاد وهي:

1- **المعرفة الاجتماعية:** وهي الآداب العامة للسلوك والعادات والتقاليد الاجتماعية، والقيم والقوانين، فعن طريق المعرفة يستطيع الفرد أن يكتسب الفعالية الاجتماعية.
2- **الفعالية الاجتماعية:** وهي فهم المشاعر والإحساسات الداخلية والحالات الوجدانية والعقلية للآخرين فعن طريق الفعالية يستطيع الفرد أن يصل للكفاءة الاجتماعية.
3- **الكفاءة الاجتماعية:** هي حسن التصرف مع الآخرين في المواقف والمشكلات، والتأثير فيهم، والتأثر بهم، وبناء علاقات اجتماعية ناجحة معهم.

من خلال العرض السابق لأبعاد الذكاء الاجتماعي تلاحظ الباحثة بأنه رغم اختلافهم في أبعاد الذكاء الاجتماعي من حيث العدد والتعداد إلا أنها متقاربة بعض الشيء، وأي اختلاف إنما هو نابع من اختلاف البيئة التي أجريت فيها الدراسات، أو اختلاف الفئة المستهدفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أن التطور الملحوظ والتغير السريع الذي نعيشه أثر على هذه الأبعاد، لاسيما وأن مفهوم الذكاء الاجتماعي يعتبر حديث النشأة مقارنة بالمفاهيم النفسية الأخرى.

وتتبنى الباحثة ثلاثة أبعاد حسب نظرة سيلفرا وآخرون (2001) للذكاء الاجتماعي، حيث أنه اعتبر الذكاء الاجتماعي قدرة على فهم مشاعر الناس والتنبؤ بسلوكهم والتعامل معهم في المواقف الاجتماعية المختلفة وهو يشمل ثلاث أبعاد (Silvera, 2001: 313):

1- تناول المعلومات: وهي القدرة على فهم مشاعر الآخرين والتنبؤ بسلوكهم.
2- المهارات الاجتماعية: وهي القدرة على الدخول في مواقف اجتماعية جديدة والتكيف معها.
3- الوعي الاجتماعي: وهو يقيس ميل الفرد لأن يكون مدركاً أو متفاجئًا بالأحداث في المواقف الاجتماعية المختلفة.

وللتعرف على تلك الأبعاد قامت الباحثة بجمع بعض المفاهيم المتعلقة بها:

1- تناول المعلومات الاجتماعية:

وتشير المعلومات الاجتماعية إلى مجموعة المعارف والخبرات التي يدركها الفرد حول الجماعة التي يتفاعل معها (عبد الله، 2001: 6).

والمعرفة الاجتماعية بالآداب العاملة للسلوك والعادات والتقاليد الاجتماعية والقيم واللوائح والقوانين وباكتسابها ومعرفتها وممارسته يستطيع الفرد أن يكتسب ما يعرف بالفعالية الاجتماعية (دسوقي، 2003: 216).

وترى الباحثة أن المعلومات الاجتماعية تشمل العادات والتقاليد والقوانين المنظمة للجماعة التي يتفاعل معها الفرد، إضافة إلى ديانتهم وجنسهم وطبيعة ومستوى تعليمهم، فجميعها معلومات تساعد الفرد في التفاعل مع الفئات والتأقلم معها، وليس معرفة المعلومات الاجتماعية هي بحد ذاتها الهدف، بل الاستفادة من هذه المعلومات واستحضارها عند الموقف الاجتماعي والتصرف حسب الموقف وفي ضوء هذه المعلومات الاجتماعية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- المهارات الاجتماعية:

تعرف على أنها فن العلاقة بين البشر وهي في معظمها مهارات تطويع عواطف الآخرين، كما تعرف على أنها قدرة الفرد في الحصول على تقبل الآخرين من خلال السلوك المقبول اجتماعياً.

والمهارات الاجتماعية مكون أساس للمهنة المرغوب مزاولتها حيث أن المهارات الاجتماعية تعتبر مكوناً خاصاً يمكن الفرد من أن يكون ذا سلوك جيد، فالمهارات قدرات ضرورية لإنتاج السلوك الذي يحقق الهدف للمهنة المطلوبة (كاشف وعبد الله، 2007: 17).

وهي تلك السلوكيات الضرورية للشخص لكي ينجح في التفاعل الاجتماعي بصورة لا تضر الآخرين، وفي ضوء هذا التصور قام ريجيو (2006: 9 – 10) بإعداد عدة مهارات اجتماعية المفترض توافرها لدى الفرد ليكن متمتعاً بالذكاء الاجتماعي:

- التعبير الانفعالي: وتشير إلى مهارة الأفراد على التخاطب غير اللفظي خاصة فيما يتعلق بإرسال السائل الانفعالية وقدرة الفرد على التعبير بدقة عن مشاعره وحالته الانفعالية.
- الحساسية الانفعالية: وهي القدرة على استقبال وتفسير أشكال التخاطب غير اللفظي مع الآخرين.
- الضبط الانفعالي: يقصد به قدرة الفرد على ضبط وتنظيم التعبيرات الانفعالية غير اللفظية وإخفاء انفعالاته ومشاعره تحت قناع معين بما يناسب الموقف الاجتماعية الذي يوجد فيه ويواجهه.
- التعبير الاجتماعي: يشير إلى مهارة الفرد وقدرته على التعبير اللفظي ومشاركة الآخرين في المواقف الاجتماعية والحديث بطلاقة وكفاءة في هذه المواقف.
- الحساسية الاجتماعية: تشير إلى قدرة الفرد وحساسيته وفهمه وإدراكه للمعايير والقواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي المقبول.
- الضبط الاجتماعي: يتركز على مهارة لعب الأدوار، وحضور الذات اجتماعياً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- الوعي الاجتماعي:

القدرة على قراءة المواقف الاجتماعية وسلوك الآخرين وتفسيرها وفقاً لأهداف الأفراد وحالتهم النفسية والعاطفية (ألبريخيت، 2008: 34).

وهي الإحساس بشعور الآخرين وفهم مشاعرهم وأفكارهم في المواقف الاجتماعية المختلفة، والتجاوب الاجتماعي والعاطفي معهم (Silvera, et al, 2001: 313-314).

وترى الباحثة بأن الوعي الاجتماعي يشمل حسن تصرف الفرد في المواقف الاجتماعية والتجاوب مع المؤثرات التي تواجهه بناء على معرفته بمشاعر الآخرين وأفكارهم وخبراتهم.

2.1.5 النظريات المفسرة للذكاء الاجتماعي:

هناك العديد من النظريات التي قدمت تفسيرات للذكاء الاجتماعي، ولقد اختلفت نظرتهم للذكاء الاجتماعي، وترى الباحثة أن هذا الاختلاف نابع من طبيعة وتعقيدات وديناميات الذكاء الاجتماعي، وتأثير البناء العقلي فيه، وستحاول الباحثة تلخيص بعض الآراء والنظريات التي حاولت تفسير الذكاء الاجتماعي.

نظرية ثورنديك (Thorndik, 1920):

وهي من أولى المحاولات التي اهتمت بالذكاء الاجتماعي، واعتبرته نوعاً من أنواع الذكاء العام، ويذكر (حسن وعثمان، 2003: 192) أن هذه النظرية تقسم إلى ثلاثة مستويات أو ثلاثة أقسام أساسية وهي:

1- الذكاء الميكانيكي: وهو مهارات العملية اليدوية الميكانيكية.
2- الذكاء المجرد: فهم واستخدام الرموز والمعاني المجردة.
3- الذكاء الاجتماعي: فهم الناس والتفاعل معهم، والقدرة على فهم المواقف وتفسيرها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نظرية جيلفورد (Guilford, 1955):

ولقد فسر الذكاء الاجتماعي من خلال نموذج بناء العقل، ويرى بأن هناك ستة عوامل أساسية للتكوين المعرفي للذكاء الاجتماعي، واعتبر الذكاء الاجتماعي عبارة عن معارف سلوكية تتمثل بما يلي (المغازي، 2003: 79):

1- معرفة الوحدات السلوكية.
2- معرفة الفئات السلوكية.
3- معرفة العلاقات السلوكية.
4- معرفة التحولات السلوكية.
5- معرفة التضمينات السلوكية.

ولقد أكد أن الذكاء الاجتماعي نوعاً ومستقلاً عن الذكاء العام والذكاء الأكاديمي، ويختلف عن الجوانب المعرفية الأخرى وله ثلاثة أبعاد أساسية وهي: بعد العمليات، بعد المحتوى، بعد النواتج (المنابري، 2010: 33).

ويصف الداهري (2008: 82) هذه الأبعاد بما يلي:

1- بعد العمليات: أنواع التجهيز المستخدم، ويتعلق بعوامل التفكير التقاربي وعوامل التفكير التباعدي.
2- بعد المحتوى: أنواع المعلومات المجهزة، ويتعلق بنوع المادة المتضمنة في المشكلة أو الموقف ومن عوامله الأشكال والرموز.
3- بعد النواتج: هي أشكال مهام المعلومات، ويتعلق بنوع الشيء الذي ينصب على النشاط بصرف النظر عن العملية العقلية ويتعلق هذا البعد بالعلاقات بين الألفاظ والأشكال.

نظرية أيزنك (1979):

قدم أيزنك نموذجاً للذكاء تضمن تصنيفاً ثلاثياً للقدرات ميز فيه بين ثلاثة أبعاد وهي: العمليات العقلية مثل الإدراك والتذكر والاستدلال والمحتوى مثل الأعداد والكلمات والرسوم، وعبر عنها ثرستون بالقدرات اللفظية والعددية والمكانية، وكيفية الأداء فيه يميز بين السرعة والدقة، وبناء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

على هذا النموذج يكون الذكاء الاجتماعي ممثلاً في الإدراك أو التذكر أو الاستدلال لأقوال الآخرين وتصرفاتهم بسرعة وبدقة (حسن وعثمان، 2003: 193).

نظرية جرينسبان (1979):

وقدم جرينسبان نموذجاً يرى من خلاله بأنه يوجد ثلاثة أنواع من الذكاء، ذكرها (حسن وعثمان، 2003: 193) بما يلي:

1- الذكاء التصوري أو المفاهيمي: ويتعلق بحل المشكلات المجردة وتمثله قدرات لغوية، قدرات التفكير.
2- الذكاء الأدائي: وهو مشابه للذكاء الميكانيكي، ويتعلق بمهارات العملية اليدوية الميكانيكية.
3- الذكاء الاجتماعي: ويمثل القدرة على فهم الآخرين والتواصل معهم وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة.

نظرية القوصي (1980):

واعتبر أن الذكاء يتلخص في أن أي اختبار عقلي معرفي يتضمن ثلاثة جوانب هي:

1- المحتوى: مادة النشاط العقلي ومضمونه ويشمل الألفاظ والأشكال والصور والرموز والمجسمات والعلاقات.
2- الشكل: وهو الهيئة التي يتخذها المحتوى مثل التصنيف والترتيب والتضاد والتشابه.
3- الوظيفة: الاستقراء والاستنباط، التذكر، التصور البصري والمكاني، والمعالجات.

في حين لم يشير إلى الذكاء الاجتماعي على اعتبار أنه ضمن جانب المحتوى، أو ما أطلق عليه (حسن وعثمان، 2003: 200) المحتوى الاجتماعي.

نظرية جاردنر (Gardner, 1983):

ويرى جاردنر بأن هناك مجموعة من الذكاءات يمكن أن تعمل وتنمو، واشتق ثمانية ميادين مختلفة للذكاء، كل منها مستقل عن الآخر، ويمكن للفرد أن ينمي ويرفع من أنواع الذكاءات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأخرى، وذلك باستخدامها واستعمالها، والجدير بالذكر أن بداية دراسته أكد على أنها ستة أنواع، وفي نهاية الأمر طورها إلى ثمانية، ثم إلى تسعة أنواع، ويرى بأنها قد تتعدى التسعة أنواع، وأكد على أن الذكاء الاجتماعي واحداً ونوعاً مستقلاً من الأنواع التي ذكرها (هلال، 2004: 99 – 101).

وحسب نظرة جاردنر بأن الذكاء لا يرتبط بالحواس، لاسيما وأنه قد يكون الفرد أعمى ولديه ذكاء مكاني، أو أصم ولديه ذكاء موسيقي، لذا فهو يرى أن الذكاء ليست أشياء يمكن رؤيتها أو عدها، بل هي عبارة عن إمكانات من المفترض أنها عصبية يمكن تنشيطها بالاعتماد على: القيم الثقافية، الفرص المتاحة في تلك الثقافة، القرارات الشخصية المتخذة، ... إلخ.

ومن أهم الملامح الرئيسية لنظرية جاردنر:

1- كل فرد يمتلك عدداً من الذكاءات.
2- معظم الناس يستطيعون تنمية كل ذكاء إلى مستوى مناسب من الكفاءة.
3- الذكاءات عادات تعمل معاً بطريقة مركبة.
4- هناك طرق كثيرة يكون الفرد بها ذكياً في كل نوع.
5- وجود ذكاءات أخرى، أي لا يزال هناك أنواع من الذكاء لم يتم التعرف عليها ولم يستوفي الباحثون محكاتها العلمية.

ويعتقد جاردنر بأن الذكاء الاجتماعي عبارة عن مجموعة من القدرات كالتالي:

1- القدرة على فهم الآخرين والاستجابة بشكل لائق ولبق مع الأفراد من ذوي الأمزجة والدوافع المختلفة.
2- القدرة على تكوين العلاقات الاجتماعية ومثل هذه القدرة توجد لدى موظفي الدعاية والإعلان ورجال الدين والمعالجين النفسيين.

نظرية ألبريخت (Albrecht, 2004):

استفاد ألبريخت من نظرية جاردنر وأعاد ترتيب الذكاءات التي تقدم بها من خلال نظريته (ألبريخيت، 2004) بصورة مبسطة، واعتبر (ألبريخيت، 2008: 1 – 12) أن الذكاء عبارة عن ستة أنواع أساسية، وهي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1- الذكاء التجريدي.

2- الذكاء الاجتماعي.

3- الذكاء العاطفي.

4- الذكاء الجمالي.

5- الذكاء العملي.

6- الذكاء الجسمي.

وفي هذا الصدد ترى الباحثة بأن الذكاء الاجتماعي ليس نوعا من الذكاء العام كما يعتقد (Thorndik, 1920)، بل إن الذكاء ينقسم إلى أنواع متعددة منها الذكاء الاجتماعي كنوع مستقل عن غيره، وتؤيد الباحثة آراء كلاً من جاردنر وألبريخت، على أن هناك عدة أنواع من الذكاء، كما ترى الباحثة بأن الدليل على أن هناك عدة أنواع من الذكاء، هو أن كل فرد منا يمتلك ذكاء اجتماعي، قد يكون مرتفعاً أو منخفضاً ولا علاقة له بالذكاء الانفعالي مثلاً، أو الذكاء الأكاديمي، أو العاطفي، أو حتى التجريدي.

2.1.6 الذكاء الاجتماعي في الإسلام:

لم تترك الشريعة الإسلامية شي يخص الإنسان إلا وتناولته في القرآن الكريم أو السنة النبوية أو من خلال اجتهاد علماء الفقه والشريعة، فالشريعة الإسلامية اهتمت بالشخصية الإنسانية بمختلف جوانبها، وكان للجانب الاجتماعي نصيب وفير فيها.

لقد بينت الشريعة الإسلامية أهمية الجانب الاجتماعي في حياة الأفراد من خلال تعاملاتهم المختلفة في الحياة اليومية، وستورد الباحثة مجموعة من الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة التي توضح مظاهر للتعاملات التي تعبر عن الذكاء الاجتماعي في مضمونها، والمتمثلة في صدق الفرد في أقواله ووفاءه بوعوده وأمانته في الحديث والقول، وكذلك حسن المعاملة والتواضع للآخرين، واحترام كافة الناس بمختلف دياناتهم وأجناسهم والمساواة بين الناس والحكم بالعدل، ومعاملة الناس معاملة حسنة، والإصلاح بين المتخاصمين، والمرونة في التعامل وعدم الاستهزاء والسخرية من الآخرين والظن الحسن بالناس، وكظم الغيظ، والعفو عند المقدرة، وإيجاد المبررات والأعذار للآخرين، والإحساس بالفقراء، كلها تقوية للروابط والعلاقات الاجتماعية وإفشاء السلام

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بين الناس، ولقد كان رسول الله ﷺ خير مثال في امتلاكه للذكاء الاجتماعي من خلال المواقف المختلفة في حياته عليه السلام وفي معاملاته سواء في المجتمع المسلم أو مع الأعداء وفيما يلي عرض لبعض الآيات والأحاديث، وبعض من مواقف في حياة الرسول ﷺ التي تحث على المعاملة الحسنة والصفات المحمودة والتي توضح أسس ومبادئ العلاقات الاجتماعية في المجتمع الإسلامي، والتي تنمي الذكاء الاجتماعي لدى الفرد وتقوي أواصر العلاقة بين الأفراد والمجتمع.

2.1.7 أبعاد الذكاء الاجتماعي في الإسلام:

1. **التواضع:**

وهي من الصفات الهامة التي تقوي الروابط بين الأفراد وقد كان رسول ﷺ مثال رائع للتواضع فقد كان يحلب الشاه، ويقع الثوب، ويأكل مع خادمه، ويصافح الغني والفقير، ويشتري الشيء من السوق (النجار، 2011: 30).

فقال رسول الله ﷺ: "ما نقصت صدقة من مال، وما زاد الله عبدًا بعفو إلا عزا، وما تواضع أحد لله إلا رفعه الله" (صحيح مسلم، الجزء الثاني، باب استحباب العفو والتواضع، 69/ 2588).

وكذلك قوله ﷺ: "ما لي لا أرى عليكم حلاوة العبادة، قالوا وما حلاوة العبادة يا رسول الله، قال: التواضع" (الريشهري، 1996: 4/ 3554).

وتعقيباً على هذا الحديث ذكر الغزالي أن العبادة تورث التواضع، وعليه فإن كل مسلم مطالب بالتواضع لينال الرفعة في الدنيا والآخرة.

وقد نهى القرآن عن الكبر وهي صفة مضادة للتواضع، وحذر من عواقبها، قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ وَيَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ تَرَى ٱلَّذِينَ كَذَبُوا۟ عَلَى ٱللَّهِ وُجُوهُهُم مُّسْوَدَّةٌ ۚ أَلَيْسَ فِى جَهَنَّمَ مَثْوًى لِّلْمُتَكَبِّرِينَ ﴿٦٠﴾ ﴾ (سورة الزمر، الآية: 60).

2. **التسامح:**

فقد حثّ الإسلام على التسامح لما له من دور في صفاء النفوس ونقاوة القلوب، وتقوية الروابط بين الأفراد وبالتالي تنمية الذكاء الاجتماعي من خلال تفكير الفرد في العواقب المختلفة لكل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المواقف التي تواجهه في حياته اليومية وفي تعامله مع الآخرين من حوله، بما يحقق مصلحة الجميع (النجار، 2011: 30).

قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ خُذِ ٱلۡعَفۡوَ وَأۡمُرۡ بِٱلۡعُرۡفِ وَأَعۡرِضۡ عَنِ ٱلۡجَٰهِلِينَ ﴿١٩٩﴾ ﴾ (سورة الأعراف، الآية: 199).

قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ . . . فَٱصۡفَحِ ٱلصَّفۡحَ ٱلۡجَمِيلَ ﴿٨٥﴾ ﴾ (سورة الحجر، من الآية: 85).

قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ وَٱلۡكَٰظِمِينَ ٱلۡغَيۡظَ وَٱلۡعَافِينَ عَنِ ٱلنَّاسِۗ وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلۡمُحۡسِنِينَ ﴿١٣٤﴾ ﴾ (سورة آل عمران، الآية: 134).

وهناك مواقف كثيرة في حياة فقهاء وعلماء مسلمين وأقوال وحكم لا ينساها الفرد ومنها قول الإمام الشافعي:

يخاطبني السفيه بكل قبحٍ وأكره أن أكون له مجيبًا

يزدد سفاهةً وأزيد حلمًا كعودٍ زاده الإحراق طيبًا

3. المرونة:

وتشجع هذه الصفة الأفراد على الليونة في التعامل بحيث يكون الإنسان وسط في قراراته بمعنى بإمكانه تعديلها أو تغييرها إن احتاج موقف لذلك من أجل تجنب المشاكل ومن أجل تحقيق الوحدة (المنابري، 2010: 44).

قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ وَإِمَّا تُعۡرِضَنَّ عَنۡهُمُ ٱبۡتِغَآءَ رَحۡمَةٖ مِّن رَّبِّكَ تَرۡجُوهَا فَقُل لَّهُمۡ قَوۡلٗا مَّيۡسُورٗا ﴿٢٨﴾ ﴾(سورة الإسراء، الآية: 28).

وقالت عائشة رضي الله عنها وأرضاها زوجة الرسول ﷺ: "ما خيّر رسول الله ﷺ بين أمرين، إلا اختار أيسرهما، ما لم يكن إثمًا" (صحيح مسلم، الجزء الثاني، باب مباعدته صلى الله عليه وسلم للآثام ...، 77/ 2327). أي أن الرسول عليه الصلاة والسلام يميل إلى اليسر، فهو بذلك مرناً بمواقفه وتعامله مع الآخرين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4. الوفاء بالوعد:

فقد حثّ الإسلام على الوفاء بالوعود، احترامًا للآخرين وحتى يكون الصدق معيار في التعامل بين الأفراد (المنابري، 2010: 44).

قال رسول الله ﷺ: "من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليف إذا وعد" (السعدي، 2006: 515)، وهنا قرن رسول الله ﷺ الايمان بالله بوفاء الوعود.

وقَالَ تَعَالَىٰ:﴿ . . . . . وَأَوۡفُواْ بِٱلۡعَهۡدِۖ إِنَّ ٱلۡعَهۡدَ كَانَ مَسۡـُٔولٗا ٣٤ ﴾ (سورة الإسراء، من الآية: 34)، وهنا يأمرنا الله عز وجل بوفاء الوعود لأنهم مسئولة على من قطعها وسيسأل عنها يوم القيامة.

5. الصدق في الحديث:

فهو يؤدي إلى التفاهم بين أفراد المجتمع، فهو يقوي المسئولية الاجتماعية لدى الفرد، تجعله يفكر بعواقب أي عمل لأن الصدق ملازم لشخصيته، ويؤدي الصدق لحياة أفضل وسعادة أكبر بين الأفراد، وتزداد الثقة في التعامل بين الأفراد (النجار، 2011: 30).

قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَكُونُواْ مَعَ ٱلصَّٰدِقِينَ ١١٩ ﴾(سورة التوبة، الآية: 119).

وقال صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "زينة الحديث الصدق"

وعَنْ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: " إِنَّ الصِّدْقَ يَهْدِي إِلَى الْبِرِّ وَإِنَّ الْبِرَّ يَهْدِي إِلَى الْجَنَّةِ وَإِنَّ الرَّجُلَ لَيَصْدُقُ حَتَّى يَكُونَ صِدِّيقًا وَإِنَّ الْكَذِبَ يَهْدِي إِلَى الْفُجُورِ وَإِنَّ الْفُجُورَ يَهْدِي إِلَى النَّارِ وَإِنَّ الرَّجُلَ لَيَكْذِبُ حَتَّى يُكْتَبَ عِنْدَ اللَّهِ كَذَّابًا (صحيح مسلم، الجزء الثاني، باب قبح الكذب وحسن الصدق، وفضله، 103/ 2607).

وهذا الحديث دليل على حث الإسلام بالصدق وتوبيخ الكذب، وتأثيرهما على حياة الفرد، ومصير الكاذب والصادق في الدنيا والآخرة.

6. التعاون:

بحيث يعمل الفرد بروح الفريق، وتكون هنا الغاية المنشودة النجاح للجميع، بحيث كل فرد يعمل من أجل الآخر، فيبتعد الأفراد عن الأنانية في التعامل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ . . . . . وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡبِرِّ وَٱلتَّقۡوَىٰۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡإِثۡمِ وَٱلۡعُدۡوَٰنِۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۖ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلۡعِقَابِ ٢ ﴾ (سورة المائدة، من الآية: 2).

وفي هذه الآية دعوة من الله سبحانه وتعالى للتعاون على ما يرضي الله، وتحريم التعاون على غير مرضاة الله.

7. إفشاء السلام:

حيث أن السلام اسم من أسماء الله الحسنى وهذا يدل على أهمية إفشاء السلام يسود أفراد المجتمع، الذي يؤدي إلى تقوية العلاقات السائدة بين أفراد المجتمع، وسيادة المحبة والمودة بين أفراد المجتمع.

وقال رسول الله ﷺ: "أولى الناس بالله الذي يبدؤهم بالسلام" (سنن أبي داود الترمذي، 2694).

وقال رسول الله ﷺ: " لا يحل لمسلم أن يهجر أخاه فوق ثلاث، يلتقيان فيصد هذا ويصد هذا، وخيرهما الذي يبدأ بالسلام" (صحيح مسلم، الجزء الثاني، باب تحريم التحاسد والتباغض والتدابر، 23/ 2558).

8. عدم الاستهزاء بالآخرين:

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَإِذَا لَقُواْ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ قَالُوٓاْ ءَامَنَّا وَإِذَا خَلَوۡاْ إِلَىٰ شَيَٰطِينِهِمۡ قَالُوٓاْ إِنَّا مَعَكُمۡ إِنَّمَا نَحۡنُ مُسۡتَهۡزِءُونَ ١٤ ٱللَّهُ يَسۡتَهۡزِئُ بِهِمۡ وَيَمُدُّهُمۡ فِي طُغۡيَٰنِهِمۡ يَعۡمَهُونَ ١٥ ﴾ (سورة البقرة، الآيتان: 14 -15).

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ أَجۡرَمُواْ كَانُواْ مِنَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ يَضۡحَكُونَ ٢٩ وَإِذَا مَرُّواْ بِهِمۡ يَتَغَامَزُونَ ٣٠ وَإِذَا ٱنقَلَبُوٓاْ إِلَىٰٓ أَهۡلِهِمُ ٱنقَلَبُواْ فَكِهِينَ ٣١ ﴾ (سورة المطففين، الآيات 29 -31).

من خلال الآيات السابقة نلاحظ بأن الله سبحانه وتعالى نهى عن الاستهزاء بالآخرين ذكوراً وإناثاً لما له من أثر في حياة المجتمع.

9. حفظ الأمانة:

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ ۞ إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُكُمۡ أَن تُؤَدُّواْ ٱلۡأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهۡلِهَا وَإِذَا حَكَمۡتُم بَيۡنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحۡكُمُواْ بِٱلۡعَدۡلِۚ إِنَّ ٱللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِۦٓۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ سَمِيعَۢا بَصِيرٗا ٥٨ ﴾ (سورة النساء، الآية: 58).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقال رسول الله ﷺ: "أد الأمانة إلى من ائتمنك ولا تخن من خانك" (سنن الترمذي، 238/1).

10.التعارف والتفاعل مع الآخرين:

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن ذَكَرٖ وَأُنثَىٰ وَجَعَلۡنَٰكُمۡ شُعُوبٗا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٞ ١٣ ﴾ (سورة الحجرات، الآية: 13).

11.الدعوة لتطبيق العدل:

والإسلام يأمر بالعدل في كل شيء، في الاقتصاد والاجتماع والسياسة، وحتى في داخل العائلة الصغيرة، لأن العدل هو الذي يخلق الشعور بالاطمئنان، ويساهم في نشر المحبة بين الناس، ومن ثم عندما يسود العدل كل مناحي الحياة تنعم البيئة الاجتماعية بحياة طيبة (النجار، 2011: 32).

وكثير هي الآيات التي تناولت العدل، فقال الله تعالى: ﴿ ۞ إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُ بِٱلۡعَدۡلِ وَٱلۡإِحۡسَٰنِ وَإِيتَآيِٕ ذِي ٱلۡقُرۡبَىٰ وَيَنۡهَىٰ عَنِ ٱلۡفَحۡشَآءِ وَٱلۡمُنكَرِ وَٱلۡبَغۡيِۚ يَعِظُكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَذَكَّرُونَ ٩٠ ﴾ (سورة النحل، الآية: 90).

12.تجنب قول الزور:

اجتناب قول الزور أو شهادة الزور، مهما كانت أساليب الترغيب والترهيب، لأن الزور كبيرة من الكبائر الموبقة، التي تهدم المجتمع، وتساهم في نشر الفساد والإفساد في ثنايا المجتمع، وتحاول إخفاء الحق وإظهار الباطل في الحياة الدنيا الزائلة، وتوهم الناس بالباطل وتصادر العدالة العامة والخاصة الاجتماعية والاقتصادية والنفسية بين البشر.

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَٱلَّذِينَ لَا يَشۡهَدُونَ ٱلزُّورَ وَإِذَا مَرُّواْ بِٱللَّغۡوِ مَرُّواْ كِرَامٗا ٧٢ ﴾(سورة الفرقان، الآية: 72)، وشهادة الزور من صفات عباد الرحمن كما ورد في الآية السابقة من سورة الفرقان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.1.8 سمات ذوي الذكاء الاجتماعي المرتفع:

يتميز ذوي الذكاء الاجتماعي المرتفع بالعديد من السمات والخصائص، ومن أهمها ما يلي:

- يلجأ إليه الآخرون لطلب المشورة أو النصيحة، يحاول حل مشكلاته مع أشخاص آخرين بدلاً من حلها بمفرده، يفضل الأنشطة الاجتماعية، يشعر بالراحة وسط جموع الناس (عطار، 2005: 43).
- يتعامل بصورة جيدة مع الآخرين، لديه إحساس عام بالآخرين، يمتلك حدساً جيداً (Shafer, 1999: 231).
- يسعى لتكوين صداقات عديدة وجديدة ويحاول المحافظة عليها، يستمع بانتباه لآراء وأفكار الآخرين ويتبادل معهم آراءه، ويستطيع التعامل مع الضغوط التي تواجهه (Elksnin and Elksnin, 2003: 68).
- يحسن التصرف في المواقف الاجتماعية العصيبة، يتعرف على حالة الأفراد النفسية، يتمتع بروح الدعابة، لديه قدرة على تذوق النكات والاشتراك مع الآخرين في أوقات المرح (المغازي، 2003: 8).
- يتمتع بدرجة عالية من تحقيق وتوكيد الذات (عطار، 2005: 44).
- لا يظهر علامات الاكتئاب، يتمتع بمستوى عال أكاديمياً، سواء التحصيل الفعلي أو التحصيل المعرفي (McCabe, et al, 1999: 587).
- يفهم الحالة الداخلية للآخرين وعلى درجة عالية من الثقة بالآخرين، يحسن الظن بالآخرين، حكيم وغير ساذج في كلامه وتصرفاته (Yamagishi, et al, 1999: 155).
- يأخذ في اعتباراته وجهات النظر الأخرى، يتنبأ بصورة جيدة بردود أفعال الآخرين، يجيد فهم الآخرين ويحسن الظن فيهم (Silvera, et al, 2001: 314).
- يتصف العدوان لديه بأنه عدوان غير مباشر، حيث لا يأخذ صورة لفظية أو جسمية (Kihlstrom and Cantor, 2000: 368).
- محبوب، متعاون، جذاب، متفهم، يهتم لما يقوم به، يضع نفسه مكان الآخر قبل إصدار الأحكام على نفسه والآخرين (عطار، 2005: 44).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يرتبط كثيراً بالأسرة ويتفاعل جيداً مع الآخرين، يستوعب الأفكار والمشاعر والدوافع والسلوكيات وأساليب الحياة لمختلف الأفراد، يكيف سلوكه للبيئات المختلفة والجماعات بناء على خلفيته بالآخرين، يعبر عن توجهه الاجتماعي، يحب العمل الجماعي، يحبذ العمل الإداري، والعمل السياسي (Cambpell, et al, 1996: 161).
- يفضل الأعمال الاجتماعية، لديه مهارات عالية في تحقيق الاتصال والألفة الاجتماعية، يجيد التعبير عم الذات، لديه رغبة نحو القيادة، يتمتع بالتلقئية والثراء في تقديم حلول لما يواجهه من مشكلات، لديه قدرات عالية على ضبط النفس، يتميز بارتفاع مفهوم الذات (سالم، 2003: 304).

من خلال ما سبق ترى الباحثة مهنة التعليم بشكل عام تتطلب تكاملاً في شخصيته من النواحي المعرفية والأكاديمية والانفعالية والاجتماعية، وعليه فإنه يجب أن يتمتع بذكاء اجتماعي مرتفع.

ومن خلال الخصائص السابقة ترى الباحثة بأن هذه الخصائص تعبر عن ضرورة التكامل بين الجوانب الاجتماعية والمعرفية لدى الذكي اجتماعياً، وأن هذا التكامل يحقق للفرد العديد من أهدافه، تجعله أكثر قدرة على التأقلم الاجتماعي وبناء العلاقات.

2.1.9 مهارات الذكاء الاجتماعي الواجب توافرها لدى معلم مرحلة التعليم الأساسي:

لم يهتم العديد من الباحثون بتحديد أهم المهارات الواجب توافرها لدى معلم المرحلة الأساسية، لكن اعتنى بعضهم بأهم المهارات الواجب توافرها لدى المعلم بشكل عام، أو لدى الفرد دون تحديد مهنته أو مجال عمله، وقامت الباحثة بالتعرف على آراءهم لبناء نموذج من المهارات الواجب توافرها لدى معلم المرحلة الأساسية ليكن أكثر فعالية سواء على المستوى الشخصي أو المستوى المهني، وبما يحقق أهداف العملية التربوية والعملية التعليمية، ومن أهم هذه المهارات ما يلي:

1- حسن التصرف في المواقف الاجتماعية، ويمكن تحقيقها من خلال امتلاك المهارات الفرعية التالية (العريان، 2010: 63):

- حسن التصرف واللياقة في ضوء المعايير الاجتماعية في المواقف العامة ومواقف القيادة أو التبعية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- حسن التصرف في مواقف التفاعل الاجتماعي والمعاملات اليومية مع الأفراد دون إحراج للفرد أو للآخرين.

2- التعرف على الحالة النفسية للآخرين والتصرف في ضوءها: وتتحقق من خلال المهارات الفرعية التالية:

- قدرة الفرد على التعرف على حالة الآخرين من خلال كلامهم، حركاتهم، والتعامل معهم في ضوء الحالة.
- قدرة الفرد على التمييز بين حالات الفرح، الغضب، الحزن، الثورة أو غيرها ... .
- استغلال الوقت المناسب للحالة النفسية.

3- القدرة على تذكر الوجوه والأسماء، وتتحقق هذه المهارة من خلال (رجيعة، 2009: 177):

- زيادة اهتمام الفرد بالآخرين في المعاملات مع المحيطين به وإظهار هذا الاهتمام بتذكر أسمائهم ومناداتهم بها.
- ابداء الاحترام المناسب بمخاطبة كل فرد باسمه ولقبه الوظيفي دون كسر لحواجز الاحترام أو التقدير لأي فرد.
- ابداء الاهتمام بالآخرين من خلال ذكر وتذكر الأماكن التي جمعت الكل في مناسبة سعيدة مفرحة أو خلاف ذلك.

4- سلامة الحكم على السلوك الإنساني: وذلك من خلال (مقداد، 2011: 13):

- القدرة على التنبؤ من بعض المظاهر أو الأدلة البسيطة وافتراض حسن النية دائماً.
- التماس الأعذار دائماً للآخرين وتقدير ظروفهم وحالتهم وأوضاعهم.

5- تحقيق النجاح الاجتماعي: وتتحقق هذه المهارة من خلال ما يلي (العريان، 2010: 63):

- النجاح باستمرار في معاملة الآخرين، وكسب ثقتهم ورضاهم.
- القدرة على التواصل الاجتماعي في معاملة الآخرين معاملة حسنة.
- السعي باستمرار لكسب صداقة الناس وتعاطفهم ومودتهم ومساعدتهم في المواقف والمؤثرات المختلفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

6- رسم الابتسامة على الوجه باستمرار: وتتحقق هذه المهارة من خلال ما يلي (أبو هاشم، 2008: 166):

- رسم الابتسامة والبشاشة أمام الجميع حتى في أصعب المواقف الاجتماعية خاصة المشحونة انفعالياً.
- مواجهة الاحباطات التي قد تواجه الفرد وبذل المحاولات المختلفة لتحويل ذلك إلى احساس بالسعادة وعكس ذلك على الشكل الظاهري للفرد.

7- إدارة الأزمات والمواقف الصعبة بحكمة، وذلك من خلال الآتي (العريان، 2010: 64):

- عدم التسع في اتخاذ القرارات غير المدروسة، والتصرف بعقلانية، دون اندفاع.
- القيادة بفن واقتدار للمجموعة سواء أكان ذلك داخل المدرسة أو خارجها.
- التأني والأخذ بآراء الآخرين قبل اتخاذ القرارات.

من خلال ما سبق ترى الباحثة بأن الذكاء الاجتماعي وتنميته مهم جداً لمعلم المرحلة الأساسية، لاسيما وأنه يقود الفرد نحو بناء علاقات اجتماعية داخل المدرسة أو خارجها، كما وتساعده على فهم الآخرين وحسن التصرف في ضوء سلوكهم، كما يساعد المعلم في كتساب مهارات التعرف على المواقف الاجتماعية المختلفة والتصرف مع الآخرين في ضوءها.

وارتفاع الذكاء الاجتماعي وتنمية مهاراته لدى معلم المرحلة الأساسية يساعده في تنمية ميوله واتجاهاته الايجابية، كما يعمل كدافع نحو تكوين صداقات والمساهمة في اتخاذ القرارات المسئولة الجيدة، وفي الوقت المناسب.

ولكي يكون معلم المرحلة الأساسية ذو كفاءة اجتماعية ولديه ذكاء اجتماعي يجب أن تتوافر لديه مجموعة من المهارات أهمها حسن التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة، وإدارة المواقف الصعبة بحكمة، والقدرة على تذكر الوجوه والأسماء، وتبادل الاحترام مع الآخرين.

والجدير بالذكر ترى الباحثة بأن الذكي اجتماعياً يمتلك شخصية قيادية تجعله مؤثراً في الآخرين، الأمر الذي يضمن له النجاح الاجتماعي والنجاح المهني.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المبحث الثاني: التفكير الناقد.

التفكير سمة من سمات الإنسان تميز بها عن غيره من الكائنات، وهو مفهوم متعدد الأبعاد، يعكس تعقد العقل البشري وتشعبه وتعدد عملياته، ويتم التفكير من خلال سلسلة نشاطات عقلية، بالذات عند التعرض لمثير ما في الغالب تستقبله حواس الإنسان الخمسة، ويتضمن التفكير البحث عن المعنى ويتطلب التوصل إليه تأملاً وإمعاناً للنظر في مكونات الموقف ويتم مقارنته بالخبرات السابقة.

ويشهد العالم اليوم ثورة معرفية يتزايد حجمها ويتضاعف بصورة مستمرة، ويتعرض فيها الفرد يومياً إلى كم هائل من المعلومات المتفقة وأخرى متناقضة، مما يضعه أمام العديد من المشكلات، وهنا يتطلب من الفرد التمييز بين المعلومات الصحيحة الدقيقة، وبين الإدعاءات التي لا أساس لها من الصحة، لذا يرى سليمان (2012: 99) أن تنمية التفكير خاصة الناقد يعد مطلباً أساسياً لتطور الفرد والمجتمع.

لاسيما وأن التفكير في معناه العام البحث عن المعنى سواء أكان هذا المعنى موجوداً بالفعل أم وهمي، والعثور عليه والكشف عنه أو استخلاص المعنى من أمور لا يبدو فيها ظاهراً ونحن الذين نستخلصه أو نعيد تشكيله من متفرقات موجودة ومقارنات (الأغا، 2012: 34).

وسنحاول من خلال هذا الجزء من الدراسة التعرف على التفكير بشكل عام ثم التعرف على التفكير الناقد.

2.2.1 التفكير:

2.2.1.1 مفهوم التفكير:

يعرفه دياب (2001: 73): على أنه "عملية عقلية معرفية تشير إلى عمليات داخلية يستخدمها الفرد في معالجة موضوعات تحتاج إلى حلول، ويظهر أثرها في سلوك الفرد كموجه نحو الحل أو اتخاذ قرار ما، وأن هذا السلوك له خصائص محددة أهمها وجود هدف والقدرة على الاستبصار والاختبار وإعادة التنظيم".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في حين أشار سعادة (2003: 40) إلى أن التفكير مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة، وعلى رأسها حل المشكلات، والأقل تعقيداً كالفهم والتطبيق، بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى الموقف أو المادة، مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة لاسيما الميول والاتجاهات.

أما عبيد (2004: 17) فعرفه: نشاط عقلي يتضمن مجموعة من العمليات العقلية اللازمة لمعالجة المشكلات الصعبة والمعقدة وحلها، ومن خلاله يمكن فهم الأمور وتذكرها وتقبلها، كما أنه تقص مدروس للخبرة من أجل تحقيق فهم لها واتخاذ قرار بشأنها وبالتالي كسب المعارف.

وعرفه إبراهيم (2005: 5) بأنه عبارة عن: "تقص مدروس للخبرة من أجل غرض ما وقد يكون ذلك الغرض هو الفهم،أو اتخاذ القرار، أو التخطيط أو حل المشكلات، أو الحكم على الأشياء أو القيام بأعمال معينة تجاه مواقف معينة".

كما عرفه أبو سكران (2007: 18) التفكير على أنه عمليات النشاط العقلي المتعددة التي يقوم بها الفرد للحصول على حلول دائمة أو مؤقتة لمعالجة قضايا ومواقف تواجهه ويتضح أثرها في سلوك الفرد لتحقيق الهدف المراد الوصول إليه بحيث تشتمل هذه العمليات على إدراك للعلاقات بين الموضوعات والعناصر والقدرة على الاستبصار والاختيار وإعادة التنظيم.

أما الأغا (2012: 35) فعرفه على أنه: عملية كلية يقوم بها الفرد بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين أفكار أو استدلال أو حكم، ويتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والحدس وعن طريقه تكتسب الخبرة معنى.

2.2.1.2 أهمية التفكير:

تكمن أهمية التفكير في النقاط التالية (عبيد وعفانة، 2002: 29):

1- **المنفعة الذاتية للفرد:** حيث أن التفكير يساعد الفرد على خوض التنافس بشكل فعال في عصر مرتبط بالنجاح والتفوق، وهذا النجاح مرهون بالقدرة على التفكير الجيد.
2- **المنفعة الاجتماعية العامة:** فإكساب أفراد المجتمع مهارات التفكير الجيد الفعال، يجعل منهم مواطنون يستطيعون النظر بعمق للمشكلات الاجتماعي التي تواجههم ويعانون

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

منها، كما يجعلهم أكثر قدرة على إصدار الأحكام واتخذا القرارات الصائبة، ويكون الفرد أكثر فعالية وتكون الجماعة قادرة على حل المشكلات الاجتماعية بشكل جيد.

3- **الصحة النفسية:** إن القدرة على التفكير الجيد يساعد الفرد على الراحة النفسية، فالمفكرون الجيدون تكون لديهم القدرة على التكيف مع الأحداث والمتغيرات من حولهم أكثر من غيرهم، وهذا له تأثير ايجابي على صحتهم النفسية.

4- **إتقان الفرد للتفكير ومهاراته:** يكسبه قدرات على التحليل والتقويم والنقد، ويقيه من التأثر السريع بأفكار الآخرين ويجعله أكثر قدرة على المبادرة وتقيم الحلول.

2.2.1.3 أنواع "أنماط" التفكير:

اهتم العديد من الباحثون بالتعرف على أنواع وأنماط التفكير، فمنهم من يرى بأنه ثلاثة أنماط، وهناك من يرى بأنها خمسة وهناك من رأى بأنها أكثر من ذلك، وستحاول الباحثة التعرف على بعض الآراء فيما يخصص أنماط التفكير وأنواعه.

يرى جروان (1999: 37 -41) بأن التفكير عبارة عن خمسة أنواع، تندرج تحت التفكير العام أو حسب ما أطلق عليه التفكير المركب، وهي:

1- التفكير الناقد.
2- التفكير الإبداعي.
3- حل المشكلات.
4- اتخاذ القرارات.
5- التفكير فوق المعرفي.

ويشتمل كل واحد منها على عدد من مهارات التفكير التي تميزه عن غيره.

بينما يرى عفانة (1995: 38 -41) بأن أنماط التفكير السليمة عبارة عن:

1- **التفكير الاستقرائي:** وهو الانتقال من القضايا الجزئية إلى القضايا الكلية.
2- **التفكير الاستدلالي:** وهو تفكير منطقي قياسي يعتمد على الانتقال من القضايا الكلية إلى القضايا الجزئية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- **التفكير الربطي:** وهو تفكير علاقي يستخدمه الفرد في معرفة العلاقات الكامنة بين جزئيات معطاة.

4- **التفكير التفحصي:** وهو تفكير تجريبي للموقف.

5- **التفكير الناقد:** وهو عملية تقويمية تحدد بمعايير متفق عليها.

6- **التفكير الحدسي:** وهو تفكير تخميني للحل دون معرفة السبب.

7- **التفكير الفوق معرفي:** وهو يركز على المعرفة التي تؤدي إلى اكتساب مهارات ومعارف جديدة.

8- **التفكير البصري:** وهو من النشاطات والمهارات العقلية التي تساعد الفرد في الحصول على المعلومات وتمثيلها وتفسيرها، وإدراكها وحفظها، ثم التعبير عنها بأفكار جديدة بصرياً ولفظياً.

في حين ذكر الخزندار وآخرون (2006: 22-30) أن هناك أنواعاً عديد للتفكير تتمثل بما يلي: (التفكير العلمي، التفكير الابتكاري، التفكير الناقد، التفكير الابداعي، التفكير المنطقي، التفكير الخرافي، التفكير الخيالي، التفكير الرياضي، التفكير التسلطي، التفكير التوفيقي).

وهناك من قسم التفكير إلى نوعين حسب فعاليته إلى: تفكير فعال، تفكير غير فعال، حيث يرى سعادة (2003: 60 -62) بأن التفكير نمطان:

1- **التفكير الفعال:** وهو ذلك النمط الذي لا يتحقق إلى ضمن توفر شرطين مهمين هما:

- الشرط الأول: استخدام أفضل للمعلومات المتوفرة من حيث دقتها وكفايتها وعلاقتها بالموقف المطروح للنقاش.
- الشرط الثاني: اتباع منهجية عملية سليمة في تناول المعلومات ومعالجتها وتفسيرها ونقاشها.

2- **التفكير غير الفعال:** وهو ذلك النمط من التفكير الذي لا يتبع منهجية واضحة أو دقيقة ويقوم على مغالطات أو افتراضات باطلة متناقضة، أو إدعاءات وحجج غير متصلة بالموقف، أو إعطاء تعميمات أو أحكام متسرعة، أو ترك الأمور للحوادث كي تعالجها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بينما يرى المبيريك (2009: 22 – 23) أن أنماط التفكير عبارة عن:

1- **التفكير العلمي:** ويقصد به ذلك النوع من التفكير المنظم الذي يمكن أن يستخدمه الفرد في حياته اليومية أو في النشاط الذي يبذله أو في علاقته مع العالم المحيط به.
2- **التفكير المنطقي:** وهو التفكير الذي يمارس عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء ومحاولة معرفة نتائج الأعمال ولكنه أكثر من مجرد تحديد الأسباب أو النتائج إنه يعني الحصول على أدلة تؤيد أو تثبت وجهة النظر أو تنفيها.
3- **التفكير الناقد:** وهو التفكير القابل للتقييم بطبيعته والمتضمن للتحليلات الهادفة والدقيقة والمتواصلة لأي معتقد، ومن أي مصدر، وذلك للحكم على دقته وصلاحيته إضافة لقيمته الحقيقية.
4- **التفكير الإبداعي:** وهو أن توجد شيئًا مألوفًا من شيء غير مألوف وأن تحول المألوف إلى شيء غير مألوف.
5- **التفكير التوفيقي:** وهو التفكير الذي يتصف صاحبه بالمرونة وعدم الجمود والقدرة على استيعاب الطرق التي يفكر بها الآخرون فيظهر تقبلاً لأفكارهم ويغير من أفكاره ليجد طريقًا وسيطًا يجمع بين طريقته في المعالجة وأسلوب الآخرين فيها.
6- **التفكير المغلق أو المتحجر:** وهو ذلك النوع من التفكير الذي لا يرغب صاحبه في التفكير بحقائق وأفكار جديدة أو استخدامها بطريقة إبداعية،وذلك لاعتماده على أنماط تفكير تقليدية أو قديمة.

من خلال ما سبق ترى الباحثة بأنه بالرغم من اختلاف المختصون والباحثون حول أنماط التفكير وأنواعه، إلا أنهم أجمعوا بأن التفكير الناقد يعتبر نوعاً ونمطاً بين تلك الأنماط.

2.2.1.4 مستويات التفكير:

يجمع الباحثون على أن عملية التفكير عملية عقلية ميكانيكية معقدة، تتألف من عدة مستويات، لكنهم اختلفوا في تلك المستويات، وتعدادها، فمنهم من يرى بأنها ثلاثة مستويات، ومنهم (كرم، 1996: 23) بأن مستويات التفكير عبارة عن:

المستوى الأول: ما وراء المعرفة، وتشمل على التخطيط والمراقبة، والتقييم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المستوى الثاني: معرفي، ويشمل على العمليات (التفكير الناقد، الاستدلال، التفكير الابداعي) والاستراتيجيات (حل المشكلات، اتخاذ القرارات، تكوين المفاهيم).

المستوى الثالث: المهارات، وتشمل على (مهارات بلوم، مهارات الاستدلال، مهارات التفكير الناقد، مهارات التفكير الإبداعي، مهارات التفكير ما وراء المعرفي).

ويتفق معه المبيريك (2009: 18 –19)، لكنه يرى بأن المستوى الثاني والمستوى الثالث عبارة عن مستوى واحد أطلق عليه المستوى المعرفي.

بينما يرى عبد العزيز (2009: 25 –27) بأن مستويات التفكير عبارة عن أربعة وقام بتعريفها بناء على علاقتها بالنمو العقلي للإنسان وهي:

1- **المستوى الحسي:** وهو من صفة تفكير الأطفال، ويدور حول الأشياء المحسوسة لكن في هذا المستوى لا يصل إلى مستوى الأفكار ومعاني الأشياء.
2- **المستوى التصويري:** وهو أكثر شيوعاً من المستوى الحسي، ويظهر عند الأطفال، أكثر من الكبار، ويظهر دوره في حل بعض المشكلات.
3- **التفكير المجرد:** وهو أرقى درجة من التفكير التصويري، ويعتمد على معاني الأشياء، وما يقابلها من ألفاظ وأرقام، ولا يعتمد على الأشياء المادية المحسوسة وهو يتطور وينمو مع الفرد بمجرد اكتسابه وإتقانه للغة.
4- **التفكير بالقواعد والمبادئ:** ويقصد به فهم قوانين الطبيعة والتفكير العلمي والمنطقي السليم.

بينما يرى سعادة (2003: 60) بأن التفكير مستويين أساسيين لعمليات ذهنية:

1- **التفكير الأساسي:** وهو عبارة عن الأنشطة العقلية أو الذهنية غير المعقدة والتي تتطلب ممارسة أو تنفيذ المستويات الثلاث الدنيا، من تصنيف بلوم للمجال المعرفي أو العقلي والمتمثلة في الحفظ، الفهم، التطبيق، مع بعض المهارات القليلة الأخرى مثل الملاحظة، المقارنة، التصنيف، وهي مهارات مطلوبة ويجب اتقانها قبل الانتقال للمستوى الثاني.
2- **التفكير المركب:** ويمثل مجموعة من العمليات العقلية المعقدة التي تضم مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، وصنع القرارات، والتفكير فوق المعرفي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرى جروان (1999: 36 – 37) بأن التفكير في مستويين هما: مستوى أدنى أساسي، ومستوى أعلى مركب.

وفي هذا الصدد ترى الباحثة بأنه بالرغم من اختلاف الباحثون من حيث المستويات إلا أنه يمكن إجمالها حسب نظرة بلوم إلى مستويين:

1- **المستوى الأدنى:** معرفة، فهم، تحليل، تطبيق.
2- **المستوى الأعلى:** تركيب، تقويم.

2.2.1.5 خصائص التفكير:

يتميز التفكير بالعديد من الخصائص، ذكر منها الحيلة (2002: 401) ما يلي:

1- التفكير سلوك هادف، لا يحدث بالفراغ أو بلا هدف.
2- التفكير سلوك تطوري، يزداد تعقيداً مع نمو الفرد وتراكم خبراته.
3- التفكير الفعال هو تفكير يستند على أفضل المعلومات الممكن توافرها، ويسترشد بالأساليب والاستراتيجيات الصحيحة.
4- يتشكل التفكير من تداخل عناصر المحيط التي تضمن الزمان "فترة التفكير"، الموقف أو الموضوع الذي يجري حوله التفكير.
5- يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية، رزمية، كمية، نوعية، مكانية، شكلية)، ولكل منها خصوصيته.

أما إبراهيم (2005: 5 –6) فيضيف خصائص أخرى للتفكير منها:

1. يعتمد التفكير على ما استقر في ذهن الإنسان من معلومات عن القوانين العامة للظواهر.
2. ينطلق التفكير من الخبرة الحسية الحية، ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها.
3. التفكير بأنه نشاط عقلي غير مباشر.
4. يعد التفكير انعكاسا للعلاقات والروابط بين الظواهر والأحداث في شكل لفظي رمزي.
5. يرتبط التفكير ارتباطا وثيقا بالنشاط العملي للإنسان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بينما يرى عبيد وعفانة (2003: 25) بأن خصائص التفكير تتمثل بما يلي:

1- التفكير نشاط عقلي غير مباشر.
2- يعتمد التفكير على القوانين العامة للظواهر.
3- ينطلق التفكير من الخبرة الحسية.
4- التفكير ترجمة للعلاقات بين الظواهر في شكل لفظي رمزي.
5- يرتبط التفكير ارتباطا وثيقا بالنشاط العملي للإنسان.

وهنا نلاحظ اتفاقاً إلى حد ما بين المختصون حول خصائص التفكير، وترى الباحثة بأن التفكير نشاط عقلي يعتمد على مجموعة من القوانين المتعارف عليها، وينطلق من خبرات الفرد وحواسه، وهو انعكاس للعلاقات والروابط، ويرتبط بشكل وثيق بالنشاط العملي للفرد.

2.2.1.6 التفكير في الإسلام:

يعد مفهوم التفكير في الإسلام مفهوماً مميزاً، لاسيما وأن العقل يحتل مكانة وشمولية وهو مقترن بالإدراك، التدبر، والتفكر، والتصرف بحكمة، ولقد ورد في القرآن الكريم الكثير من الدلالات على التفكير ومهاراته، ومنها قوله "يعقلون"، "العالمون"، "تعقلون"، "أولوا الألباب"، "تتفكرون"، "تبصرون"، "أولي الأبصار"، "يدبروا"، "يتذكرون"، وستحاول الباحثة التعرف على بعض مهارات التفكير التي تضمنها القرآن الكريم:

مهارة البحث: وذلك في قوله تعالى: ﴿ قُلْ سِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَٱنظُرُوا۟ كَيْفَ بَدَأَ ٱلْخَلْقَ ۚ ثُمَّ ٱللَّهُ يُنشِئُ ٱلنَّشْأَةَ ٱلْءَاخِرَةَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴿٢٠﴾ ﴾ (سورة العنكبوت، الآية: 20).

فالشريعة الإسلامية تركت للفرد أن يبحث من حوله كيفية تدبير أمور حياته اليومية، واستغلال الموارد لخدمته.

مهارة التأمل: وذلك في قوله تعالى: ﴿ فَلْيَنظُرِ ٱلْإِنسَٰنُ إِلَىٰ طَعَامِهِۦٓ ﴿٢٤﴾ ﴾ (سورة عبس، الآية: 24)، وهناك العديد من الآيات التي تدعو الفرد إلى التأمل في الكون من حوله، والتفكير بمنطق في تركيبها، لاسيما وأنها تدلل على عظمة الخالق، فالفرد الذي يمتلك مهارات تفكير ويتأمل في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الكون من حوله يصل إلى حقائق كونية وعقائدية، وهذه العملية عبارة عن استغلال مهارات التفكير في حياتنا اليومية.

مهارة السؤال: وذلك في قوله تعالى: ﴿ يَسْـَٔلُونَكَ مَاذَا يُنفِقُونَ ۖ قُلْ مَآ أَنفَقْتُم مِّنْ خَيْرٍ فَلِلْوَٰلِدَيْنِ وَٱلْأَقْرَبِينَ وَٱلْيَتَٰمَىٰ وَٱلْمَسَٰكِينِ وَٱبْنِ ٱلسَّبِيلِ ۗ وَمَا تَفْعَلُوا۟ مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ ٱللَّهَ بِهِۦ عَلِيمٌ ﴿٢١٥﴾ ﴾(سورة البقرة، الآية: 215).

والسؤال يكون حول مجهول، وهذا المجهول في حقيقة الأمر يمثل الموقف أو الظاهرة، التي يفكر بها الفرد ولا يجد لها تفسيراً وتحليلاً لمكوناتها ومكنوناتها، فهو يتساءل ليصل إلى الحقيقة.

مهارة استخلاص العبر من التاريخ: وذلك من خلال قوله تعالى: ﴿ أَفَلَمْ يَسِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَيَنظُرُوا۟ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ ۚ دَمَّرَ ٱللَّهُ عَلَيْهِمْ ۖ وَلِلْكَٰفِرِينَ أَمْثَٰلُهَا ﴿١٠﴾ ﴾ (سورة محمد، الآية: 10).

يقال أن التاريخ يعيد نفسه، ومن تجارب الآخرين نتعلم ونتدبر، فهناك العديد من النظريات التي مرت عبر العصور واستطاع الإنسان أن ينتقدها من خلال استغلال العبر من التاريخ وتفسير الظواهر الحالية عبرها أو بانتقادها.

مهارة المقارنة: وذلك كقوه تعالى: ﴿ وَسِيقَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓا۟ إِلَىٰ جَهَنَّمَ زُمَرًا ۖ حَتَّىٰٓ إِذَا جَآءُوهَا فُتِحَتْ أَبْوَٰبُهَا وَقَالَ لَهُمْ خَزَنَتُهَآ أَلَمْ يَأْتِكُمْ رُسُلٌ مِّنكُمْ يَتْلُونَ عَلَيْكُمْ ءَايَٰتِ رَبِّكُمْ وَيُنذِرُونَكُمْ لِقَآءَ يَوْمِكُمْ هَٰذَا ۚ قَالُوا۟ بَلَىٰ وَلَٰكِنْ حَقَّتْ كَلِمَةُ ٱلْعَذَابِ عَلَى ٱلْكَٰفِرِينَ ﴿٧١﴾ قِيلَ ٱدْخُلُوٓا۟ أَبْوَٰبَ جَهَنَّمَ خَٰلِدِينَ فِيهَا ۖ فَبِئْسَ مَثْوَى ٱلْمُتَكَبِّرِينَ ﴿٧٢﴾ وَسِيقَ ٱلَّذِينَ ٱتَّقَوْا۟ رَبَّهُمْ إِلَى ٱلْجَنَّةِ زُمَرًا ۖ حَتَّىٰٓ إِذَا جَآءُوهَا وَفُتِحَتْ أَبْوَٰبُهَا وَقَالَ لَهُمْ خَزَنَتُهَا سَلَٰمٌ عَلَيْكُمْ طِبْتُمْ فَٱدْخُلُوهَا خَٰلِدِينَ ﴿٧٣﴾ وَقَالُوا۟ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ ٱلَّذِى صَدَقَنَا وَعْدَهُۥ وَأَوْرَثَنَا ٱلْأَرْضَ نَتَبَوَّأُ مِنَ ٱلْجَنَّةِ حَيْثُ نَشَآءُ ۖ فَنِعْمَ أَجْرُ ٱلْعَٰمِلِينَ ﴿٧٤﴾ ﴾ (سورة الزمر، الآيات: 71 –74)، وقوله تعالى: ﴿ بَلَىٰ مَن كَسَبَ سَيِّئَةً وَأَحَٰطَتْ بِهِۦ خَطِيٓـَٔتُهُۥ فَأُو۟لَٰٓئِكَ أَصْحَٰبُ ٱلنَّارِ ۖ هُمْ فِيهَا خَٰلِدُونَ ﴿٨١﴾ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ أُو۟لَٰٓئِكَ أَصْحَٰبُ ٱلْجَنَّةِ ۖ هُمْ فِيهَا خَٰلِدُونَ ﴿٨٢﴾ ﴾ (سورة البقرة، الآيات: 81–82).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مهارة الاستنباط: وذلك بقوله الصريح في الآيات التالية: ﴿ وَإِذَا جَآءَهُمۡ أَمۡرٞ مِّنَ ٱلۡأَمۡنِ أَوِ ٱلۡخَوۡفِ أَذَاعُواْ بِهِۦۖ وَلَوۡ رَدُّوهُ إِلَى ٱلرَّسُولِ وَإِلَىٰٓ أُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنۡهُمۡ لَعَلِمَهُ ٱلَّذِينَ يَسۡتَنۢبِطُونَهُۥ مِنۡهُمۡۗ وَلَوۡلَا فَضۡلُ ٱللَّهِ عَلَيۡكُمۡ وَرَحۡمَتُهُۥ لَٱتَّبَعۡتُمُ ٱلشَّيۡطَٰنَ إِلَّا قَلِيلٗا ﴿٨٣﴾ ﴾ (سورة النساء، الآية: 83).

والاستنباط مهارة من مهارات التفكير، والتي يحتاجها الفرد خاصة في الأمور الرياضية، خاصة وأن الاستنباط عبارة عن استخلاص نتيجة من المعطيات المتوفرة وافتراض علاقة جديدة.

مهارة التجريب: ﴿ وَإِذۡ قَالَ إِبۡرَٰهِـۧمُ رَبِّ أَرِنِي كَيۡفَ تُحۡيِ ٱلۡمَوۡتَىٰۖ قَالَ أَوَلَمۡ تُؤۡمِنۖ قَالَ بَلَىٰ وَلَٰكِن لِّيَطۡمَئِنَّ قَلۡبِيۖ قَالَ فَخُذۡ أَرۡبَعَةٗ مِّنَ ٱلطَّيۡرِ فَصُرۡهُنَّ إِلَيۡكَ ثُمَّ ٱجۡعَلۡ عَلَىٰ كُلِّ جَبَلٖ مِّنۡهُنَّ جُزۡءٗا ثُمَّ ٱدۡعُهُنَّ يَأۡتِينَكَ سَعۡيٗاۚ وَٱعۡلَمۡ أَنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٞ ﴿٢٦٠﴾ ﴾ (سورة البقرة، الآية: 260).

ولو اطلعنا على آيات القرآن الكريم نلاحظ أنها تحتوي العديد من مهارات التفكير والتدبر بالحقائق، والقوانين المنظمة للكون.

ويرى المبيريك (2009: 20) بأن الإسلام يحدد ثلاثة درجات للتفكير وهي تتجلى من منهاج النبوة، بالتالي:

1- الإدراك: معرفة الفرد لما يضره وينفعه.
2- التفكير العميق: وهو التفكير ذو النظرة الفاحصة للأشياء والمواقف والحوادث، والظروف المحيطة.
3- الحكم: وتأتي بعد التحليل العميق.

2.2.2 التفكير الناقد:

سبق الإشارة بأن أحد أهم أنماط التفكير "التفكير الناقد"، حيث أجمع الباحثون على أنه نوعاً ونمطاً من أنماط التفكير، ويرى سليمان (2012: 100) بأن التفكير الناقد لا يقتصر على نقد ظواهر الأشياء وإنما يتعداها إلى التفكير في العلل والمسببات، وطرح التساؤلات، حول القضايا التي تسبب الأزمات والمشكلات الاجتماعية، مما يجعل للخبرات التي يحصل عليها الفرد وتراكم معارفه معنى وقيمة في الحياة اليومية والحياة الاجتماعية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.2.2.1 مفهوم التفكير الناقد:

والتفكير الناقد مفهوم مركب له ارتباطات بعدد غير محدد من السلوكيات في عدد غير محدد من المواقف والأوضاع، وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والتعلم والنظرية المعرفية، والخبرة، والتفكير الناقد (Critical Thinking) نلاحظ بأنه مصطلح مشتق من الكلمة اللاتينية (Kritikos) وهي القدرة على التمييز وإصدار الأحكام، وتشمل مهارات التحليل والكم والمجادلة (قطامي وقطامي، 2000: 405 –406).

ويرى مينتكوسكي (Mentkowski) بأنه يجب النظر إلى التفكير الناقد على أنه مفهوم متكامل الأبعاد يتضمن أبعاداً: معرفية، وجدانية، واجتماعية، تساعد الفرد على اتخاذ القرارات الأخلاقية في حياته اليومية (Mentkowski, 1998: 286).

ويرى بونو (De Bono) أن مهارات الحكم والتحليل والمجادلة مهمة عملية التفكير أو التفكير الناقد، لكنها ليست كافية في حد ذاتها لافتقارها إلى عنصر في غاية الأهمية مثل جوانب التفكير الانتاجية، والإبداعية والتوليدية، والتصميمية (De Bono, 1994: 92).

ويعرف إنيس (Ennis) التفكير الناقد على أنه نوع من التفكير التأملي المعقول الذي يحتاج من الفرد أن يكون اعتقاده معيناً حول حادثة أو موقف ما يؤدي إلى استنتاجات وقرارات مبرة أو مؤيدة بأدلة معقولة (Ennis, 1985: 45).

ويعرف عفانة (1998: 46) التفكير الناقد على أنه عملية تبني قرارات وأحكام قائمة على أسس موضوعية تتفق مع الوقائع الملاحظة والتي يتم مناقشتها بأسلوب علمي بعيداً عن التحيز أو المؤثرات الخارجية التي تفسد تلك الوقائع أو تجنبها الدقة أو تعرضها إلى تدخل محتمل للعوامل الذاتية.

ويرى هويت (Huitt) أن التفكير الناقد نشاط ذهني منظم لتقييم وجهات النظر والنزعات وعمل الأحكام التي باستطاعتها توجيه المعتقدات والقيام بالأفعال (Huitt, 1998: 6).

في حين يرى جروان (1999: 56) بأن التفكير الناقد نشاط عقلي مركب محكوم بقواعد المنطق والاستدلال، ويقود إلى نتائج يمكن التنبؤ بها، وغايته التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

معايير أو محكات مقبولة، ويتألف من مجموعة مهارات يمكننا استخدامها بصورة منفردة أو مجتمعه، تصنف ضمن ثلاث فئات: الاستقراء، الاستنباط، التقييم.

ويضيف جروان أن التفكير الناقد بمثابة تحليل دقيق موضوعي لأي ادعاء أو مصدر أو اعتقاد للحكم على صحته وصلاحيته وقيمته.

ويعرف نبهان (2001: 52) التفكير الناقد على أنه سلوك ظاهري للفرد في موقف معين يقتضي فيه إصدار الحكم أو سلوك عملي إزاء موضوع معين في هذا الموقف على ضوء ما يتوفر لدى الفرد من وقائع وبيانات ومعلومات.

أما فيشير فيعرف التفكير الناقد على أنه يتضمن ثلاثة جوانب أساسية وهي: الاتجاه أو النزعة إلى أن يأخذ الفرد في اعتباره المشكلات والموضوعات التي سبق وأن تعرض لها، والمعرفة المنهجية للتقصي المنطقي والاستدلالي، واستخدام بعض المهارات في تطبيق الاتجاهات والمعرفة السابقة (Fisher, 2001: 1 -2).

أما عبيد (2004: 22) فعرف التفكير الناقد على أنه فهم وتقييم لوجهات النظر من أجل اتخاذ قرار ما من خلال التمحيص الدقيق لكافة الأدلة الكافية بطريقة موضوعية من أجل الوصول إلى نتائج تتصف بالدقة والثبات.

بينما عرفه إبراهيم (2005: 369) على أنه عمليات عقلية واستراتيجيات يستخدمها الفرد لكي يصدر أحكاماً ويتخذ قرارات ويعطي تفسيرات لما يراه في المواقف المختلفة، وهو يتضمن مهارات بعينها.

ويعرف الشرقي (2005: 92) التفكير الناقد على أنه قدرة الفرد على الفحص الدقيق للمواقف التي يتعرض لها والتمييز بينها، وتفسيرها وتقويمها واستخلاص النتائج منها، ملتزماً بالموضوعية والحياد.

أما العتوم والجراح (2009: 73) فعرفا التفكير الناقد على أنه تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة كمعرفة الافتراضات والتفسيرر وتقويم الناقشات والاستنباط والاستنتاج والتفكير الناقد عملية تقويمية تستخدم قواعد الاستدلال المنطقي في التعامل مع المتغيرات كما يعد عملية عقلية مركبة من مهارات وميول.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرى البعض أن التفكير الناقد هو تفكير مركب مرتبط بعدد غير محدود من السلوكيات في عدد غير محدود من المواقف أو الموضوعات وله ارتباط بمفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والتعلم ونظرية المعرفة أو هو التريث في إعطاء الأحكام لحين التحقق من أمرها وأنه يتكون من عناصر تشتمل على صياغة تعميمات بحذر والنظر الحاذق في الاحتمالات والبدائل وتعليق الحكم لحين وأدلة كافية (عبد العزيز، 2009: 108 –109).

من خلال ما سبق تستنتج الباحثة بأن التفكير الناقد عبارة عن مجموعة عمليات واستراتيجيات تتطلب مجموعة مهارات وصولاً لحلول للمشكلات وإصدار الأحكام المقترنة بالأدلة الكافية والدقيق.

وتتبنى الباحثة التعريف التالي للتفكير الناقد: عمليات عقلية واستراتيجيات تبني قرارات وأحكام قائمة على أسس موضوعية تتفق مع الوقائع الملاحظة والتي يتم مناقشتها بأسلوب علمي بعيداً عن التحيز أو المؤثرات الخارجية، على أن تكون هذه القرارات والأحكام معززة بأدلة كافية واقعية دقيقة، وعليه فإن الباحثة تتفق مع تعريف عفانة (1998)، وتعريف العتوم والجراح (2009).

2.2.2.2 مهارات التفكير الناقد:

تعد مهارات التفكير الناقد الأسس التي يتطلبها لتحقيق غاية التفكير بحد ذاته وهو الوصول إلى أحكام وقرارات وحلول للمشكلات الاجتماعية، فنظراً لأهمية تلك المهارات اعتنى الباحثون بتحديدها ووصفها وصفاً دقيقاً:

فيرى كلاً من (Shoukup, 1999: 23) و(Brem and Boyes, 2000: 178) بأن مهارات التفكير تمثل: معرفة الافتراضات، إقامة الحجج، التفسير، الاستنتاج، تقويم المصادر.

في حين يرى كلاً من (جروان، 1999)، (قطامي وقطامي، 2000: 412) بأن مهارات التفكير متعددة ومتكاملة وهي:

- التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها.
- التمييز بين المعلومات والادعاءات والأساليب المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة به.
- تحديد مستوى دقة العبارة أو الرواية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تحديد مصداقية مصدر المعلومات.
- التعرف إلى الادعاءات والحجج أو المعطيات الغامضة.
- التعرف إلى الافتراضات الغير مصرح بها .
- تحرى التحيز.
- التعرف إلى المغالطات المنطقية.
- التعرف إلى عدم الاتساق في مسار التفكير أو الاستنتاج..
- تحديد قوة البرهان أو الادعاء.
- اتخاذ قرار بشأن الموضوع وبناء أرضية سليمة للقيام بإجراء عملي.
- التنبؤ بمترتبات القرار أو الحل.

في حين يرى غباين (2004: 107) بأن مهارات التفكير الناقد عبارة عن اثنتين هما: مهارة التحليل بنوعيها الكمي والنوعي، ومهارة التقويم المستندة إلى معايير قياسية أو وصفية.

أما الطيطي (2007: 19) فأورد أن مهارات التفكير الناقد عبارة عن:

- الدقة في ملاحظة الوقائع والأحداث.
- توافر الموضوعية لدى الفرد.
- تقييم الموضوعات والقضايا.

بينما يرى إينس (Ennis, 1985: 50-55) بأن مهارات عملية التفكير الناقد عبارة عن:

- **معرفة الافتراضات:** تفحص الظواهر والمواقف.
- **التفسير:** تفسير الموقف واستخلاص نتيجة أو أكثر.
- **تقويم المناقشات:** التمييز بين العناصر، وبين الخطأ والصواب، وبين الحقيقة والخيال وغيرها .... .
- **الاستنباط:** استخلاص علاقات جديدة من خلال الوقائع والمعطيات.
- **الاستنتاج:** التمييز بين احتمال الصحة من الخطأ.

ويتفق معه العديد من الباحثون ومنهم (عبد السلام وسليمان، 1982: 8) (عفانة، 1998: 46)، (لافي، 2006: 44)، وتتبنى الدراسة الحالية التقسيم السابق لمهارات التفكير الناقد، لا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سميا وأنه أشمل التقسيمات ويبدو ذلك واضحاً من خلال اتفاق الباحثين عليه، لذا ستحاول الباحثة التعريف بتلك المهارات كالتالي:

مهارة التنبؤ بالافتراضات: وهي قدرة تتعلق بتفحص الحوادث أو الوقائع، والحكم عليها في ضوء بيانات ومعلومات وأدلة متوفرة.

مهارة التفسير: وتتمثل في القدرة على استخلاص نتيجة أو عدة نتائج من حقائق مقترحة بدرجة معقولة من التيقن.

مهارة تقييم المناقشات: وهي تتمثل في قدرة الفرد على التمييز بين مواطن القوة ومواطن الضعف في الحكم على قضية ما.

مهارة الاستنباط: وتتمثل في قدرة الفرد على استخلاص للعلاقات بين الوقائع المعطاة له بحيث يحكم على مدى ارتباط نتيجة ما مشتقة من تلك الوقائع ارتباطاً حقيقياً أو لا، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها.

مهارة الاستنتاج: وتتمثل في قدرة الفرد على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة معطاة.

2.2.2.3 أهمية التفكير الناقد:

تنبع أهمية التفكير الناقد من أهمية التفكير بشكل عام، لكن التفكير الناقد يختص بالعديد من المزايا التي تجعله ذات أهمية وبالغة ويذكر البعض أن أهمية التفكير الناقد تكمن في الآتي (علي، 2012: 62 -64):

- يعتبر التفكير الناقد واكتساب مهاراته حاجة ملحة، حيث ممارسة مهارات التفكير تساعدنا على أن نصبح مفكرين بشكل أفضل.
- إن الأساليب الجديدة في التفاعل مع المعلومات خلال المحاضرات والقراءات والنقاشات الجماعية لتعزيز الفهم تؤكد أن التفكير الناقد عاملاً فاعلاً.
- إن الاهتمامات الشخصية والميول مثله مثل العامل الجمالي والتشويقي لها الدور الفاعل في تطوير الاتجاهات اللازمة للتفكير.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- زيادة الاهتمام بعمليات التفكير المنطقي تؤدي إلى الاهتمام بمعرفة كيفية صنع القرارات والاستنتاجات وتوضيح طبيعة مثل هذه القرارات والاستنتاجات.
- تطوير استراتيجيات جديدة تساعد على الاستفادة من آلية عمل دماغنا وهذا ما يتضمن حفظ المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد، تشكل عادات جيدة للاستقصاء.
- أظهرت نتائج الدراسات الحديثة أن نتائج اختبارات الذكاء لا تعبر حقيقة عن مستوى الذكاء، وإن هناك الكثير من مظاهر الذكاء التي تؤثر في التفكير الناقد لا تقيسها اختبارات الذكاء.

ويضيف المبيريك (2009: 35 –36) ما يلي:

- يزود الفرد بأدوات التفكير التي يحتاجها من أجل التعامل مع تحديات عصر المعلومات.
- يعد من الأهداف التربوية والتعليمية التي يحتاجها المجتمع.
- تكسب الفرد المرونة والموضوعية والعقلانية في مقابلة القضايا التي تواجهه.
- تطور قدرات الفرد على حل المشكلات والتفكير في كافة مجالات المعرفة.
- تنمي لدى الفرد مهارات الاتصال والتثقيف العلمي.
- تساعد الفرد على التكيف بدرجة كبيرة مع المجتمع وتغيراته.

2.2.2.4 سمات المفكر الناقد:

من أبرز السمات التي يتصف بها المفكر الناقد والتي أوردها باحثون متخصصون مثل (جروان، 1999: 63)، (قطامي، 2004: 48)، (الحدابي والأشول، 2012: 11) ما يلي:

- منفتح على الأفكار الجديدة.
- لا يجادل في أمر لا يعرف عنه شيء.
- يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول شيء ما.
- يعرف أن لدى الناس أفكارا مختلفة حول معاني المفردات.
- يتساءل عن أي شيء يبدو عير معقول أو غير مفهوم له.
- يحاول الفصل بين التفكير العاطفي والتفكير المنطقي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يتخذ موقفا أو يتخلى عن موقف عند توافر أدلة وأسباب كافية لذلك.
- يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية.
- يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في تحليل الأمور.
- يستخدم مصادر علمية موثوق بها ويشير إليها.
- يتوخى الدقة في تعبيراته اللفظية وغير اللفظية.
- يبقى على صلة بالنقطة الأساسية أو جوهر الموضوع.

2.2.2.5 معايير التفكير الناقد:

يتفق العديد من الباحثون على أن للتفكير الناقد العديد من المعايير، أو المواصفات المتفق عليها، والتي تعتبر أساساً للحكم على نوعية التفكير، ومن معايير التفكير الناقد ما يلي:

قسم جروان (1999: 78 – 79) معايير التفكير الناقد إلى:

معيار الوضوح: وهو المدخل الرئيس لباقي المعايير، فوضوح العبارة يسهل فهمها، ومعرفة مقصدها وقصد المتكلم.

معيار الصحة: وهو أن تكون العبارة صحيحة موثوقة، واضحة.

ويضيف العتوم (2004: 219) المعايير التالية:

معيار الدقة: استيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير بلا زيادة أو نقصان، وعليه فإنه يجب أن تكون الألفاظ والعبارات على قدر المعنى وتشير على الفكرة بالضبط.

معيار الربط: وهو العلاقة بين السؤال والمداخلة أو الحجة أو العبارة بموضوع النقاش، أو المشكلة المطروحة.

معيار العمق: وهو العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة أو الموقف المطروح وتشعبه وتعدد أفكاره.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

معيار المنطق: وهو من المعايير المهمة في التفكير الناقد، لاسيما وأن المنطق ضرورة على الاستدلال، والمنطق يشار إلى المعيار الذي تم الاستناد عليه في الحكم على المواقف والموضوعات.

معيار الاتساع: ويصف العديد من الباحثون التفكير الناقد بالاتساع لشموله جميع جوانب الموضوع أو الموقف المطروح.

2.2.2.6 مكونات التفكير الناقد:

إن عملية التفكير الناقد لها مكونات خمس، ذكرها المجيد (2008: 130) على أنها:

القاعد المعرفية: وهي ما يعرفه الفرد ويعتقد به حول موقف أو موضوع ما، وهي ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض.

الأحداث الخارجية: وهي مجموعة من المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض لدى الفرد.

النظرية الشخصية: وهي الصبغة الشخصية التي استمدها الفرد من قاعدته المعرفية بحيث تكون انطباعاً مميزاً لشخصية الفرد، وهي الإطار التي في ضوءه يحاول الفرد تفسير الأحداث الخارجية.

الشعور بالتناقض: فبمجرد الشعور بهذا العامل يكون الفرد قد تخطى مجموعة من الخطوات نحو التفكير الناقد للموضوع أو الموقف المطروح.

حل التناقض: وهي مرحلة تضم كافة الجوانب المكوة للتفكير الناقد، حيث يسعى الفرج إلى حل التناقض من خلال العديد من الخطوات وبالاعتماد على المكونات الأربعة السابقة.

وبناء على ما سبق ترى الباحثة بأنه لا يمكن التفكير بطريقة ناقدة لموقف ما أو موضوع إذا تم افتقاد أحد المكونات السابقة وذلك لارتباطها ببعضها البعض، وتسلسلها للفهم والتحليل والتفسير والاستنتاج والتنبؤ، وفي هذا الصدد ترى الباحثة بأن هذه المكونات جعلت الباحثون يواجهون صعوبات في بناء مقاييس للتفكير الناقد، خاصة وأن تلك المكونات متداخلة، وتتطلب مهارات تفكير ناقد مختلفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.2.2.7 مراحل التفكير الناقد:

ترى (عنايات، 1999: 39 –40) بأن هناك خمسة خطوات أو خمسة مراحل للتفكير الناقد وهي:

الحدث المثير: وهو حدث غير متوقع، يفجر الموقف ويثير حالة من القلق والارتباك لدى الفرد.

التقييم: هي فترة تقييم الحالة بناء على الحدث المثير.

الاستكشاف: وهي إدراك التناقض، وابتداء اكتشاف أفكار أكثر انسجاماً مع الاختلافات.

تطوير منظور للبدائل: أي تنمية الرؤية البديلة، وهي الفترة التي يبدأ فيها الفرد بتبني افتراضات ومعتقدات وسلوكيات حول الموقف أو المثير، وتتكامل لديه التجربة والخبرات السابقة.

التكامل: ويأتي التكامل بناءً على الافتراضات السلوكيات واتزانها، حيث يبدأ الفرد بتكوينها وصولاً لحالة التوازن.

2.2.2.8 قياس التفكير الناقد:

بعد أن فرق العلماء والباحثون بين أنماط التفكير واعتبار التفكير الناقد فرعاً أو نمطاً أو نوعاً من أنواع التفكير، بدأ الاهتمام بطريقة قياس التفكير الناقد.

وفي هذا الصدد يرى العتيبي (2007: 21) بأن حركة القياس النفسي تعد تطوراً هاماً في تقدم العلوم بشكل عام والعلوم الإنسانية بشكل خاص، لأنها تعد محاولة عملية لها أصولها المنهجية وأطرها النظرية التي تساعد الباحثون على تفهم سلوك الأفراد وتفسير الظواهر والنشاطات الاجتماعية والنفسية المختلفة، كما أن القياس النفسي يعتني بالإجابة على سؤال متعارف ويحمل في طياته مصطلحات متعددة، بمعنى آخر أن القياس النفسي يعطي تقديراً كمياً نسبياً للنشاط العقلي والمعرفي للفرد في خاصية أو ظاهرة مراد قياسها.

وعلى مستوى قياس التفكير الناقد فهناك العديد من المحاولات التي جرت لقياسه لدى فئات مختلفة، وستحاول الباحثة التعرف على أكثر الاختبار "المقاييس" انتشاراً:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اختبار واطسون وجليسر (Watson And Glaser Test, 1964):

وهو من أكثر الاختبارات شيوعاً، وتم تصميمه للطلاب اعتباراً من الصف التاسع، وفق نموذجين متكافئين، ويتكون من مهارات فرعية وهي: الافتراضات، الاستنتاج، الاستقراء، تقويم الحجج، التفسير.

وتتكون كل مهارة من مجموعة من المواقف المتبوعة بعدد من العبارات التي تتطلب من الفرد أن يتخذ موقفاً نحوها يظهر درجة ممارسته للتفكير الناقد، وممارسته للمهارات سالفة الذكر.

والجدير بالذكر بأنه تم تحويل الاختبار إلى بيئات عربية مختلفة على يد العديد من الباحثون ومنهم (عبد السلام وسليمان، 1982)، (العتيبي، 2007).

اختبار نيوجيرسي للمهارات الاستدلالية (New Jersey Of Reasoning Skills Test, 1983):

وتم تطوير هذا الاختبار على يد فيرجينيا شيبمان، ويتكون من خمسين تساؤلاً تستخدم مع الطلاب للمرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية، ويقيس المهارات التالية: القياس المنطقي، التناقض، العلاقات السببية، تحديد الافتراضات، الاستقراء، الاستدلال الجيد.

اختبار كورنيل للتفكير الناقد (Cornell Critical Thinking, 1985):

أعد هذا الاختبار في مستويين الأول يبدأ من الصف الرابع حتى المرحلة الجامعية، والثاني لطلبة المرحلة الثانوية حتى مرحلة الرشد، وقد صمم الاختبار في شكل مواقف للنقاش الجماعي حول قضايا عامة يطلب من الفرد في النهاية الحكم على مدى صحة بعض النتائج التي تسفر عن المناقشات، ومدى اتساقها مع الواقع ويقيس الاختبار المهارات التالية: الاستنتاج، الاستقراء، تحديد التعرف، تحديد المسلمات، مصداقية العبارات، مصداقية المعاني.

اختبار انيس وير للتفكير الناقد (Ennis-Weir Critical Thinking, 1985):

وهو اختبار مقالي متعدد الأوجه أعد للمرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، ويقيس عدد كبير من أبعاد التفكير الناقد، ويسمح الاختبار بإعطاء حرية للمفحوص لتقويم المناقشات والتمحيص،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التقويم، بشكل فردي، حيث يتضمن الاختبار خطاب مكتوب يطلب من الفرد تبرير وتقويم صحة أفكاره.

اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (California Critical Thinking Skills Test, 1992):

أعد هذا الاختبار على يد فاشيون للطلاب من الصف العاشر وحتى نهاية المرحلة الجامعية، ويتكون من صورتين تحتوي كل منها على 34 فقرة، من نوع الاختبار المتعدد ويقيس هذا الاختبار مهارات التحليل، التقويم، الاستنتاج، الاستدلال الاستنباطي، الاستدلال الاستقرائي.

من خلال العرض السابق لاختبارات قياس مهارات التفكير الناقد يمكن ملاحظة اختلاف الباحثون في هذه الاختبارات، ويعود هذا الاختلاف إلى مفهوم التفكير الناقد لدى الباحثون رغم اتفاق معظمهم على أبعاد ومهارات التفكير الناقد، واختلاف الفئات المستهدفة، والبيئة التي تليق بهذا الاختبار.

ولقد طبقت الباحثة اختبار واطسون وجليسر (Watson And Glaser Test, 1964) لقياس مهارات التفكير الناقد، حيث يعتبر أكثر الاختبارات شيوعاً، ولقد استفادت الباحثة من تعريب فاروق عبد السلام وممدوح سليمان للاختبار الذي تم تطبيقه على البيئة السعودية (1982)، كما استعانت بتقنين الاختبار على يد الدكتور: عزو إسماعيل عفانة (1998) في دراسته والتي كانت بعنوان: مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية، وقام بتطبيقه على عينة بلغت نحو 271 طالب وطالبة.

حيث قام (عفانة، 1998) بإعادة تقنينه ليكن صالحاً للبيئة الفلسطينية، وقامت بتعديل الفقرات والعبارات والتساؤلات للتلاءم مع طبيعة البيئة الفلسطينية، وطبيعة الفئة التي تعتني بها الدراسة معلمي مرحلة التعليم الأساسي، وهو عبارة عن 25 فقرة موزعة على خمسة مهارات أساسية وهي: مهارة التنبؤ بالافتراضات، مهارات التفسير، مهارات تقييم المناقشات، مهارات الاستنباط، مهارات الاستنتاج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المبحث الثالث: جودة الحياة.

يهتم علم النفس بكافة الجوانب الإنسانية، سواء أكانت ايجابية أو سلبية، رغم أن علم النفس الايجابي ظهر مؤخراً لمفاهيم الصحة النفسية، إلا أنه حظي باهتمام العلماء والمختصون كونه أحد العوامل وأحد العلوم الهادفة لتحقيق الصحة النفسية لدى الأفراد، ويعتبر مصطلح جودة الحياة من أكثر الموضوعات أهمية في مجالات علم النفس الايجابي.

وكان لاستشراق المستقبل وتطلعات الفرد أثراً كبيراً في اهتمام المختصون بجودة الحياة، حيث يرى الخليفي (2000: 59) بأن الحياة الحديثة مليئة بالضغوط النفسية والاجتماعية، والإنسان حالياً يمتلك مقومات ومظاهر حياتية مادية بدرجة أكبر بكثير عما كان عليه الحال سابقاً، وعلى الرغم من ذلك، فإن الإشباع الداخلي لديه أصبح ضعيفاً مقارنة بما كان عليه في السابق، وحاجة الإنسان المعاصر إلى جودة في شمولها المادي والنفسي أصبحت أكثر إلحاحاً.

ويعيش المعلم في مجتمع مليء بالتغيرات الاجتماعية والمادية والنفسية، وتكيفه في المجتمع المحيط به يعد مظهراً من مظاهر جودة الحياة لديه، ويضم المجتمع المحيط بالمعلم، زملاء العمل، الإدارة المدرسية، الإدارة التعليمية، الطلبة، بجوار البيئة الخارجية للمدرسة كالأسرة والأقران وغيرهم، لذا تتفاوت العوامل النفسية والاجتماعية والبيئية المؤثرة في جودة الحياة لدى المعلم.

وجودة الحياة مفهوم متعدد الأبعاد ونسبي يختلف من فرد لآخر من الناحيتين النظرية والتطبيقية وفقاً للمعايير التي يعتمدها الفرد لتقويم الحياة ومطالبها، والتي غالباً ما تتأثر بعوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة كالقدرة على التفكير واتخاذ القرارات، والقدرة على التحكم وإدارة الظروف المحيطة، والصحة الجسمية، والصحة النفسية والظروف الاقتصادية، والمعتقدات الدينية، والقيم الثقافية والحضارية، التي يحدد من خلالها الأفراد الأشياء المهمة التي تحقق لهم السعادة الحالية وتوقعهم المتفائل بالمستقبل (نعيسة، 2012: 146).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.3.1 مفهوم جودة الحياة:

يعد وضع تعريف لجودة الحياة من المهام الصعبة نظراً لما يحمله من جوانب متعددة متفاعلة مع بعضها البعض، كما أن مستخدمي هذا المفهوم لم يتفقوا على معنى محدد لهذا المصطلح، وقد يرجع هذا إلى حداثة المصطلح، وستحاول الباحثة استعرض مفهوم جودة الحياة من وجهة نظر نفسية:

عرف (Goode, 1994) جودة الحياة على أنها الدرجة التي يستمتع بها الفرد بالإمكانات ذات الأهمية المتاحة له في حياته وذلك في ثلاثة مجالات حياتية وهي الأسرة، العمل، الصحة.
تعرف جودة الحياة على أنه مفهوم يشير إلى السعادة والرضا عن الذات والحياة الجيدة (Andalamn, et al, 1999: 410).

وجودة الحياة عبارة عن دالة للظروف للبيئية الواقعية التي يعيش فيها الفرد وكذلك للكيفية التي يشعر ويدرك بها هذه الظروف (Sirgy, 2000: 283).
ويعرفه عبد المعطي (2005: 17) على أنه رقي مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، والنزوع نحو نمط الحياة التي تتميز بالرفاه، وهذا النمط من الحياة لا يستطيع تحقيقه سوى مجتمع الوفرة، ذلك المجتمع الذي استطاع أن يحل كافة المشكلات المعيشية لغالبية سكانه.

بينما عرفه عبد الفتاح وحسين (2006: 204) على أنه الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية والإحساس بحسن الحال وإشباع الحاجات والرضا عن الحياة، وإدراك الفرد لقوى ومضامين حياته وشعوره بمعنى الحياة إلى جانب الصحة الجسمية الإيجابية وإحساس الفرد بالسعادة وصولاً إلى عيش حياة متناغمة متوافقة بين جوهر الإنسان والقيم السائدة في مجتمعه.

أما حبيب (2006: 84) فيشير إلى أن جودة الحياة درجة إحساس الفرد بالتحسن المستمر لجوانب شخصيته في النواحي النفسية والمعرفية والابداعية والثقافية والرياضية والشخصية والجسمية والتنسيق بينها، مع تهيئة المناخ المزاجي والانفعالي المناسبين للعمل والإنجاز والتعلم المتصل بالعادات والمهارات والاتجاهات، وكذلك تعلم حل المشكلات وأساليب التوافق والتكيف وتبني منظور التحسن المستمر للأداء كأسلوب حياة، وتلبية الفرد لاحتياجاته ورغباته بالقدر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المتوازن واستمرارية في توليد الأفكار والاهتمام بالإبداع والابتكار، والتعلم التعاوني، بما ينمي مهاراته النفسية والاجتماعية.

ويعرف العادلي (2006: 110) جودة الحياة على أنها حالة شعورية تجعل الفرد يرى نفسه قادراً على إشباع حاجاته المختلفة الفطرية والمكتسبة والاستمتاع بالظروف المحيطة به.

وتعرف منظمة الصحة العالمية (WHO) جودة الحياة على أنها قدرة الفرد على الاستمتاع بالإمكانيات المتاحة لديه في الحياة وشعوره بالأمن والرضا والسعادة والرفاهية حتى لو كان لديه ما يعوق ذلك (Anctil, et al, 2007: 177).

ويعرف سليمان (2009: 122) هو شعور الفرد بالرضا والسعادة والقدرة على إشباع حاجاته من خلال إثراء البيئة ورقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه.

ويعرف عكاشة وآخرون (2010: 8) جودة الحياة على أنها مفهوم يتأثر بجوانب متداخلة من النواحي الذاتية والموضوعية مرتبطة بالحالة الصحية والنفسية للفرد ومدى الاستقلال الذي يتمتع به والعلاقات الاجتماعية التي يكونها، فضلاً عن علاقته بالبيئة التي يعيش فيها.

ويقصد بجودة الحياة شعور الفرد بالرضا عن الحياة والمهنة والشعور بالصحة النفسية والسعادة والتوافق مع المجتمع (Awad and Voruganti, 2010: 568).

ويؤكد وانق وآخرون (Wang, et al) على أن الشعور بجودة الحياة يعبر عن الرضا عن خمسة مجالات أساسية في الحياة وهي: النمو الشخصي، العمل، الحياة العائلية، العلاقات الاجتماعية والإحساس بالأمن (Wang, et al, 2010: 132).

وتعرف شقير (2010: 777) جودة الحياة تعريفاً شاملاً: أن يعيش الفرد حالة جيدة متمتعاً بصحة بدنية وعقلية وانفعالية على درجة من القبول والرضى، وأن يكون قوي الإرادة صامداً أمام الضغوط التي تواجهه، ذو كفاءة اجتماعية عالية، راضياً عن حياته الأسرية والمهنية والمجتمعية محققاً لحاجاته وطموحاته واثقاً من نفسه، غير مغرور ومقدراً لذاته بما يجعله يعيش شعور

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

السعادة، بما يشجعه ويدفعه لأن يكون متفائلاً لحاضره ومستقبله، ومتمسكاً بقيمه الدينية والخلقية والاجتماعية، منتمياً لوطنه ومحباً للخير، ومدافعاً عن حقوقه وحقوق الغير ومتطلعاً للمستقبل.

ويعرف أبو حلاوة (2010: 11) جودة الحياة لدى المعلمين على أنها ممارسة المعلم للأنشطة اليومية الاجتماعية والبيئية كماً وكيفاً بدرجة عالية من التوفيق والنجاح وبرضا نفسي عن الحياة بشكل عام وشعوره بالايجابية والصحة النفسية وتخطي العقبات والضغوط النفسية التي تواجهه بفعالية بقصد إنجاز هذه الأنشطة باقتدار حيث وضع أبو حلاوة ثلاثة مكونات أساسية لجودة الحياة عند المعلم:

- الاحساس الداخلي بحسن الحال والرضا عن الحياة الفعلية التي يعيشها المعلم.
- القدرة على رعاية الذات والالتزام والوفاء بالأدوار الاجتماعية المنوطة بها.
- القدرة على الاستفادة من مصادر البيئة المتاحة وتوظيفها بشكل إيجابي.

ويشير المالكي (2011: 253) إلى أن جودة الحياة مفهوم يشير إلى الصحة والسعادة والرضا عن الحياة وفعالية الذات والتمتع بصحة نفسية.

بينما يرى الحربي والنجار (2013: 44) بأن جودة الحياة مفهوم يشير إلى تمتع الفرد بالصحة النفسية والجسمية، وجودة العلاقات الاجتماعية والعائلية، والشعور بالأمن النفسي في الحياة.

وفي هذا الصدد ترى الباحثة بأن تعريف (شقير، 2010) هو أكثر التعريفات شمولاً، حيث أنه اهتم بالجوانب النفسية والجسمية والمادية والاجتماعية والروحية للفرد، كما أن تعريفها ربط بين الماضي، والحاضر، والمستقبل، كما أن تعريفها شمل حالة الفرد التي يعيشها وشعوره ورضاه عنها، وعليه فإن الباحثة تتفق مع تعريف (شقير، 2010).

ومن خلال العرض السابق يمكن استخلاص بأن جودة الحياة يعتبر مصطلحاً ومفهوماً نسبياً يتأثر بعدة عوامل أهمها: توقعات الفرد، وأهدافه وطموحه، ولقد أكدت معظم التعريفات على أن جودة الحياة شعور لدى الفرد يتعلق بعوامل عديدة منها النفسية والجسمية والمادية والاجتماعية والروحية وغيرها من العوامل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.3.2 أبعاد ومقومات جودة الحياة:

كما اختلف الباحثون حول تعريف لجودة الحياة فإنهم اختلفوا حول أبعاد جودة الحياة، ويرى عبد المعطي (2005: 20) بأن أبعاد جودة الحياة تتمثل بما يلي:

1. جودة الحياة الموضوعية: وتشمل هذه الفئة الجوانب الاجتماعية لحياة الأفراد والتي يوفرها المجتمع من مستلزمات مادية.
2. جودة الحياة الذاتية: ويقصد بها مدى الرضا الشخصي بالحياة، وشعور الفرد بجودة الحياة.
3. جودة الحياة الوجودية: وتمّثل الحد المثالي لإشباع حاجات الفرد، واستطاعته العيش بتوافق روحي ونفسي مع ذاته ومع مجتمعه.

ويحدد عبد المعطي (2005: 18 – 20) خمسة أبعاد لجودة الحياة وهي:

1- العوامل المادية والتعبير عن حسن الحال.
2- إشباع الحاجات والرضا عن الحياة.
3- إدراك الفرد للقوى والمتضمنات الحياتية وإحساس الفرد بمعنى الحياة.
4- الصحة والبناء البيولوجي وإحساس الفرد بالسعادة.
5- جودة الحياة الوجودية، وهي الوحدة الموضوعية والذاتية لجوانب الحياة، كما أنها تمثل جودة الحياة الأكثر عمقاً داخل النفس.

بينما يرى بيترمان وسيلا بأن أبعاد جودة الحياة عبارة عن سبعة أبعاد يمكن من خلالها قياس جودة الحياة لدى الفرد وهي (موسوعة علم النفس، الجزء الرابع، 2000: 493) (Peterman and Cella, 2000: 493):

1- التوازن الانفعالي: ويتمثل في ضبط الانفعالات الايجابية والسلبية كالحزن والكآبة والقلق، وغيرها من الانفعالات.
2- الحالة الصحية العامة للجسم.
3- الاستقرار المهني: حيث يمثل الرضا عن العمل بعداً هاماً في جودة الحياة.
4- استمرارية وتواصل العلاقات الاجتماعية خارج نطاق العائلة.
5- الاستقرار الأسري وتواصل العلاقات داخل البناء العائلي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

6- الاستقرار الاقتصادي وهو ما يرتبط بدخل الفرد الذي يعينه على مواجهة الحياة.

7- التواؤم الجنسي ويرتبط بذلك ما يتعلق بصورة الجسم وحالة الرضا عن المظهر والشكل العام.

في حين يرى شالوك بأن لجودة الحياة ثلاثة مؤشرات يمن قياسها في ثمانية مجالات في حياة الفرد وهي (Schalock, 2002):

1- **السعادة الانفعالية:** الرضا، مفهوم الذات، انخفاض الضغوط.

2- **العلاقات بين الشخصية:** التفاعلات، العلاقات، المساندة.

3- **السعادة المادية:** الحالة المادية، العمل، المسكن.

4- **النمو الشخصي:** التعليم، الكفاءة الشخصية، الأداء.

5- **السعادة البدنية:** الصحة، أنشطة الحياة اليومية، وقت الفراغ واستغلال وإدارته.

6- **تقرير المصير:** الاستقلالية، الأهداف والقيم، الاختيارات.

7- **الاندماج والمشاركة الاجتماعية:** التكامل، الترابط الاجتماعي، المشاركة الاجتماعية، الأدوار المجتمعية، المساندة الاجتماعية.

8- **الحقوق البشري:** الإنسانية والقانونية والعمليات الواجبة.

بينما يرى العزب (2004: 588 -589) بأن جودة الحياة عبارة عن مفهوم يشير إلى ستة أبعاد أساسية ويمكن قياس جودة الحياة لدى الأفراد من خلالها وهي:

1- **التفاؤلية:** توقع الأفضل في المستقبل.

2- **تقدير الذات:** وتشير إلى تصورات الفرد لقدراته وتقديره لذاته وكفاءته.

3- **الرضا عن المهنة:** أي الرضا عن كافة متطلبات المهنة، سواء الراتب، أو المكانة الاجتماعية، العلاقات الإنسانية، نمط القيادة، وغيرها ... .

4- **التوقعات المستقبلية:** وهي مجموعة تصورات يتوقعها الفرد ويرجوها في المستقبل.

5- **الممارسات الدينية:** هي تشمل كافة الجوانب العقائدية والمرتبطة بالنواحي الروحانية.

6- **الحالة الصحية العامة:** وتمثل الجانب الصحي بشكل عام، والسلامة البدنية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرى عراقي ومظلوم (2005) بأن لجودة الحياة بعدين أساسيين:

1- جودة الحياة الموضوعاتية.

2- جودة الحياة الذاتية.

كما حدد منسي وكاظم (2006: 66 - 67) ستة أبعاد لجودة الحياة وهي:

1- جودة الصحة العامة.

2- جودة الحياة الأسرية والاجتماعية.

3- جودة التعليم والدراسة.

4- جودة العواطف "الجانب الوجداني للفرد".

5- جودة الصحة النفسية.

6- جودة شغل الوقت وإدارته.

فيما أشار أبو سريع وآخرون (2006) إلى أن جودة الحياة يمكن تفسيره على تصنيف بعض المتغيرات وهي موزعة على بعدين:

1- **بعد المحددات الداخلية لجودة الحياة:** وتشمل على تقدير الذات، الصحة العامة، فعالية الذات، التفوق الدراسي/ المهني، القوام البدني.

2- **بعد المحددات الخارجية:** وتشمل على التوافق الأسري، الرضا عن الصداقات، العلاقات مع الآخرين، الدخل الشهري، نوعية المسكن.

بينما تناولت بخش (2006) جودة الحياة في دراستها على أساس أربعة أبعاد أساسية وهي تتمثل بما يلي:

1- السلامة البدنية.

2- التفكير العقلاني.

3- الاتزان الانفعالي.

4- المهارات الاجتماعية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في حين ترى خميس (2011: 157) بأن جودة الحياة هي وصول الفرد لدرجة من النضج الشخصي والنفسي الذي يحقق له السعادة الذاتية ومن ثم إيجاد معنى لحياته من خلال الأمل الذي يبعثه كافة أشكال حياته بحيث يصبح راضياً عنها، وقامت بتحديد أبعاد جودة الحياة على أنها خمسة أبعاد تتمثل بالآتي (خميس، 2011: 166):

1- تقدير السعادة الذاتية.
2- تقدير درجة النضج الشخصي والنفسي.
3- الرضا عن الحياة.
4- الأمل في الحياة.
5- معنى الحياة.

أما شقير (2009)، وشقير (2010) فقامت ببناء أبعاد لجودة الحياة قسمتها إلى ثلاثة معايير أساسية وهي (شقير، 2010: 780):

1- **معيار الصحة:** ويشمل محكات (الصحة البدنية، الصحة المعرفية، الصحة النفسية).
2- **معيار الخصائص الشخصية السوية:** ويشمل محكات (الصلابة النفسية، الثقة بالنفس، التوكيدية، الرضا عن الحياة، الشعور بالسعادة، التفاؤل، الاستقلال بالنفس، الكفاءة الذاتية).
3- **المعيار الخارجي:** ويشمل محكات (الانتماء للجماعة، العمل، المهارات الاجتماعية، المساندة الاجتماعية، المكانة الاجتماعية، القيم الخلقية، القيم الدينية، القيم الاجتماعية والحقوق).

أما الدراسة الحالية تسعى للتعرف على جودة الحياة لدى معلمي مرحل التعليم الأساسي، ولتحقيق هذا الهدف فإن الباحثة حددت أبعاد لجودة الحياة لدى المعلمين، وتمثلت هذه الأبعاد بالآتي:

1- الأهداف التي تحققها مهنة التعليم للمعلم.
2- التوقعات التي يعمل المعلم على تحقيقها من خلال مهنته.
3- الاهتمامات وعلاقتها بإدراك المعلم لوضعه في الحياة.
4- المعايير التي يود المعلم تحقيقها وتطوير ذاته على أساسها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.3.3 مكونات جودة الحياة:

إن جودة الحياة لدى الفرد لا ترتبط بمحدداته الشخصية فقط، ولا بالمجالات وموضوعات الحياة المختلفة، وإنما أيضاً بالمتغيرات المرتبطة بالأفراد الذين يكونون في مجال إدراكه الشخصي كالآباء والأمهات والأخوة والأقارب، والأصدقاء، وجودة الحياة تشمل كافة جوانب الحياة التي يدركها الفرد، ويرى محمد (2011: 231) بأن مكونات الرضا عن الحياة تشمل مجموعة من الأبعاد التي تقيس جودة الحياة لدى الأفراد وهي:

1- **مكونات موضوعاتية:** وتشمل المكونات التالية: الصحة البدنية، مستوى المعيشة، العلاقات الاجتماعية، العلاقات الأسرية، الأنشطة المجتمعية، الصحة النفسية، العمل، فلسفة الحياة، الحقوق، وقت الفراغ.
2- **المكونات الذاتية:** وهي عبارة عن (الإدراك الذاتي، خصائص شخصية الفرد).

أما شالوك (Schalock, 2002) فيرى بأن مكونات جودة الحياة عبارة عن ثلاثة وهي:

1- **المكونات الذاتية:** التقييم الشخصي من خلال الرضا والسعادة.
2- **المكونات الموضوعاتية:** التقييم الوظيفي وملاحظة المشاركة، الظروف والأحداث البيئية، التفاعل في الأنشطة اليومية، تقرير المصير، التحكم الشخصي، أوضاع الدور، التعليم، المهنة، المسكن.
3- **المكونات الخارجية:** المنبئات الاجتماعية، مستوى العيشة، مستوى العمل، توقعات الحياة.

2.3.4 النماذج المفسرة لجودة الحياة:

هناك العديد من النظريات التي حاولت تفسير مفهوم جودة الحياة، وشعور الفرد بجودة الحياة، في محاولة للتأثير على ايجاباً على درجة الجودة التي يشعرها ويدركها الفرد لحياته، وستحاول الباحثة عرض هذه النظريات:

نموذج ايفانس (Eans, 1994):

وهو النموذج الذي بني على أساس الوجهة التكاملية للأطر النظرية لجودة الحياة لدى الفرد، ويتضمن (سليمان، 2009: 59-60):

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1- سمات الشخصية (تقدير الذات، التفاؤل، العصابية، الانبساطية) وهي عبارة عن سمات نابعة من الداخل، وتشتمل على الأبعاد المعرفية والانفعالية.

2- الهناء الشخصي ويتضمن:

- الانفعال الايجابي أو السلبي: ويكون داخلي المصدر، ومكون انفعالي.
- الرضا العام عن الحياة: ويكون داخلي المصدر، ومكون معرفي.

3- محصلة جودة الحياة وتتضمن:

- جودة الحياة السلوكية: وتكون خارجية المصدر، ومكون معرفي.
- جودة الحياة المتصلة بالصحة: وتكون داخلية أو خارجية المصدر، وتتمثل في الجوانب المعرفية والوجدانية.

نموذج فينوهوفن (Veenhoven, 2000):

وهو نموذج لتفسير جودة الحياة مكون من أربعة مفاهيم مرتبة وهي كالتالي (Veenhoven, 2000):

1- فرص الحياة (Life Chance): وتنقسم إلى بعدين أساسيين هما:

- الجودة في البيئة الخارجية (Outer Qualities): وغالباً مصطلح جودة الحياة والهناء يستخدمان بهذا المعنى.
- الجودة المنبثقة من الداخل (Life Ability): وهي تشير إلى البيئة الداخلية للفرد من إمكانات وقدرات تمكنه من مجابهة المشكلات الحياتية بطريقة أفضل.
- نتائج الحياة (Life Results): وتنقسم إلى:

1) الفائدة أو المنفعة (Utility of Life): وهي تشير إلى جودة الحياة من خلال المحصلة والتي يمكن الحكم عليها في ضوء قيم الفرد والبيئة، أي استغلال البيئة الخارجية، والتي تمثل رؤية الحياة على أنها جيدة.

2) تقديم أو تقدير الحياة: وتشير إلي جودة الحياة كما يراها الفرد، حيث التقدير الذاتي لها مثل الهناء الشخصي، الرضا عن الحياة، السعادة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نظرية فنتجودت وآخرون:

حيث تشير هذه النظرية إلى أنه يمكن تفسير جودة الحياة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية وهي كالتالي (سليمان، 2009: 61):

1- جودة الحياة الذاتية: وتتمثل في الهناء، الرضا عن الحياة، السعادة، معنى الحياة.
2- جودة الحياة الموضوعية أو الخارجية: وتتمثل في التنظيم البيولوجي، إدراك الإمكانات الحياتية، انجاز الحاجات، المعايير الثقافية.
3- الوجه البيولوجي التي تشير إلى الوجود البشري.

2.3.5 قياس جودة الحياة:

يعتبر قياس جودة الحياة من المجالات التي لا زالت تحتاج إلى جهد كبير من المتخصصين فعلى الرغم من وجود العديد من المقاييس إلا أن غالبيتها ليست شاملة وتواجه العديد من الانتقادات بمرور الوقت، ويصنف تورجرسون (Torgerson, 1999: 1413 -1414) هذه المقاييس إلى ثلاثة مجموعات:

1- المقاييس النوعية: وهي المقاييس المرتبطة بمواقف وظروف وعينات محددة، وأهداف محددة.
2- المقاييس العامة أو الشاملة: وهي التي تتضمن أسئلة حول الصحة العامة للفرد ومجالات حياته المختلفة.
3- المقاييس المؤسسة على النفع والفائدة: وهي التي تتضمن حول تفضيلات الفرد في فترات معينة.

ويرى البعض بأن جودة الحياة يمكن أن تقاس من خلال مجموعتين من المؤشرات التي تشير إلى ارتفاع/ انخفاض جودة الحياة، والمجموعة الأولى عبارة عن إدراك الرضا عن الحياة باعتبارها دالة شخصية يمكن تحديدها من وجهة النظر الشخصية، ويطلق عليها مجموعة جودة الحياة الذاتية، أما المجموعة الثانية فهي تتضمن خصائص الفرد في وضعه الحالي، ويمكن قياسها بصورة موضوعية، ويطلق عليها جودة الحياة الموضوعية (هاشم، 2001: 146).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولقد لاحظت الباحثة بأن معظم المقاييس تتبع الرأي الثاني، وهي تقسيم المقياس إلى مجموعتين: ذاتية وموضوعية، ومن هذه المقاييس على سبيل الذكر لا الحصر:

1- مقياس لوتن وزملاؤه (Lawton M, et al. 1999).
2- مقياس روجرسون (Rogerson, R.J, 1999).
3- مقياس ليمان (Lehman, A.F, 1988).
4- مقياس باري وكروسبي (Barry, M.M and Crosby, C, 1993).
5- مقياس مانشستر المختصر إعداد: (Priebe, S, 1999)، وهو من أكثر المقاييس استخداماً وانتشاراً.

على أي حال جميع المقاييس التي أعدت لقياس جودة الحياة لدى بعض الفئات تم انتقادها، وذلك شمول مصطلح جودة الحياة وعدم وجود تعريف دقيق لهذا المفهوم، ولذلك يرى هاشم (2001: 148) أن بناء أي مقياس لجودة الحياة يجب أن يتضمن الأسس التالية:

1- التركيز على المؤشرات الذاتية والمؤشرات الموضوعية لجودة الحياة.
2- أن تكون لغة المقياس بسيطة مفهومة.
3- أن يكون المقياس عاماً شاملاً وغير قاصر على فئة محددة أو موقف بذاته.
4- أن يأخذ في الاعتبار التراث السابق في مجال قياس جودة الحياة.
5- أن يتميز المقياس بالصدق والثبات والدقة في الحصول على البيانات.
6- أن يعتمد المقياس على وجهة نظر الفرد وليس على وجهة نظر الآخرين.
7- أن تكون طرق تقدير الدرجات وتفسيرها واضحة بسيطة.

وفي هذا الصدد ترى الباحثة بأنه يجب أن يعتمد الباحث عند قيامه بقياس جودة الحياة لدى فئة معينة لغة بسيطة سهلة واضحة دقيقة لا يمكن أن تحتمل أكثر من شعور أو حالة، كما أن قياس جودة الحياة يجب أن يكون مرهون بالماضي ويهتم بالحاضر ويستقرأ المستقبل وتطلعات الفرد حوله.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعقيب عام على الإطار النظري:

اهتم الفصل الثاني بعرض مفاهيم الدراسة ومتغيراتها الثلاث وهي الذكاء الاجتماعي، التفكير الناقد، وجودة الحياة لدى معلم مرحلة التعليم الأساسي، ويشار إلى أن المدرسة مؤسسة اجتماعية تربوية، لها أهدافها الخاصة، تتكامل مع باقي مؤسسات الدولة، لتكوين عادات وسلوكيات وتحقيق الرفاهية النفسية للفرد وللجماعة.

والمعلم محور العملية التربوية، وهو المحرك الأساسي لسياسات التعليم والمؤثر الأول في التلاميذ، لاسيما في سلوكهم وميولهم واتجاهاتهم، وتنمية الذكاء بشتى أنواعه يعتبر هدفاً في حد ذاته للمدرسة الحديثة، ولكي يستطيع المعلم تنميته يجب أولاً أن يكتسبه، فذكاء المعلم يساهم في تحقيق أهداف المدرسة المعاصرة.

والذكاء الاجتماعي يتوقف على قدرة المعلم في التأثير والتفاعل مع الآخرين، وهو ما يتطلب مهارات اجتماعية يجب أن يكتسبها، ويجب أن يكون لديه وعياً اجتماعياً للآخرين وسلوكياتهم وفهم آرائهم، ليكن أكثر كفاءة من النواحي الاجتماعية.

والذكاء الاجتماعي يجمع بين انفعالات الشخصية وانفعالات الفرد في السياق الاجتماعي الذي يعيشه، لاسيما وهو قدرة عقلية تعمل من خلال تفاعل الجانب العقلي والاجتماعي في شخصية الفرد (المعلم)، وعليه فإن الشخص الذكي اجتماعياً يتميز بقدراته على التفكير لاسيما وأن الحياة الاجتماعية مليئة بالمشكلات.

ومن هنا ترى الباحثة بأن الذكاء الاجتماعي قدرة عقلية لدى فرد تساعده على مواجهة المشكلات التي تواجهه واتخاذ القرارات بناء على المهارات الاجتماعية الوعي الاجتماعي الذي يتمتع به، لذا فإن الفرد بحاجة إلى قدرات النقد والتفكير الناقد ليستطيع التأقلم مع المجتمع المحيط به.

وفي نفس السياق فإن العقلية الناقدة قادرة على فهم الآخرين وفهم سلوكهم لديها وعياً بما يحيط بها، فالذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد ملكتان مهمتان في حياة الفرد بصفة عامة وفي حياة المعلم بصفة خاصة، فامتلاك الفرد قدرات على فهم الآخرين تجعله قادراً على نقد آرائهم في الاتجاه السليم، كما أن قدرة الفرد على مواجهة تعدد الخيارات المطروحة من الآخرين وتقويمها يتطلب جانباً من الذكاء الاجتماعي ومهارات تفكير ناقد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فمن هذا المنطلق ترى الباحثة بأن هناك علاقة تربط بين مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الفرد ومستوى ومهارات التفكير الناقد لديه، ولقد حددت الباحثة أبعاد الذكاء الاجتماعي على أنها: المهارات الاجتماعية، الوعي الاجتماعي، تناول المعلومات الاجتماعية، أما أبعاد التفكير الناقد، فهي التنبؤ بالافتراضات، مهارات الاستنباط، مهارات تقييم المناقشات، مهارات الاستنتاج، مهارات التفسير.

وتجدر الإشارة بأن الطفل في مرحلة التعليم الأساسي يحتاج لمعاملة خاصة، ويجب أن تشمل هذه المعاملة الجوانب المعرفية والسلوكية والنفسية، وهذا انعكس على دور المعلم الأمر الذي جعله بحاجة إلى التمتع بذكاء اجتماعي مناسب، وأن يمتلك مهارات تفكير قادرة على فهم مواقف الطلبة وميولهم.

أما المتغير الثالث في هذه الدراسة فكان عبارة عن جودة الحياة، وتعتقد الباحثة بأن المعلم يجب أن يتمتع بجودة حياة مرتفعة، لاسيما وأن هناك العديد من البحوث التي أثبتت بأن هناك علاقة بين جودة الحياة، والرضا الوظيفي، وأن الرضا الوظيفي له علاقة بالإنتاجية ومستوى الأداء، لذا فإن الجميع مطالب بتوفير كافة الإمكانات اللازمة للتأثير ايجاباً على شعور المعلم بجودة الحياة.

وفي حقيقة الأمر فإن جودة الحياة الوظيفية، جزءاً من جودة الحياة بمفهومها الشامل، وحسب مفهوم منظمة الصحة العالمية لجودة الحياة، فإنها تشمل العديد من الأبعاد وأهمها البعد الصحي، البعد النفسي، والبعد الاجتماعي، ويرى العديد من الباحثون بأن العلاقات الاجتماعية تعتبر مظهراً من مظاهر جودة الحياة، كما ترى شقير (2010) بأن جودة الحياة تتأثر بكفاءة الفرد من النواحي الاجتماعية، وقدرته على التأثير في الآخرين وبناء العلاقات الاجتماعية السليمة، وقدرته على التوافق الاجتماعي والأسري، ولكي يتمتع الفرد بجودة الحياة فإنه يجب أن يمتلك القيم الاجتماعية، فمن هذا المنطلق ترى الباحثة بأن الفرد الذكي اجتماعياً، لديه شعور بجودة حياة أكثر من غيره.

ومن هنا ترى الباحثة بأنه قد تكون هناك علاقة بين الذكاء الاجتماعي لدى المعلم وشعوره بجودة الحياة، وعليه فإن الدراسة الحالية تسعى للتعرف على العلاقة بين الذكاء الاجتماعي، والتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلم المرحلة الأساسية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

- **المحور الأول: الدراسات السابقة التي تتعلق بالذكاء الاجتماعي، وعلاقته ببعض المتغيرات.**
- **المحور الثاني: الدراسات السابقة التي تتعلق بالتفكير الناقد، وعلاقته ببعض المتغيرات.**
- **المحور الثالث: الدراسات السابقة التي تتعلق بجودة الحياة، وعلاقته ببعض المتغيرات.**
- **التعقيب على الدراسات السابقة.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

مقدمة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي، ويأتي الفصل الثالث للتعرف على بعض الجهود السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الأساسية، وعليه ستقوم الباحثة بتقسيم الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور أساسية، ومن ثم ستقوم بالتعقيب على هذه الدراسات.

3.1 الدراسات السابقة التي تتعلق بالذكاء الاجتماعي.

دراسة سيلفرا وآخرون (Silvera, et al, 2001): مفهوم وقياس الذكاء الاجتماعي.

هدفت الدراسة إلى وضع مفهوم للذكاء الاجتماعي وبناء مقياس للذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، ولتحقيق ذلك قام سيلفرا وزملاءه بثلاثة دراسات متتالية، وكانت الدراسة الأولى تهدف لصياغة مفهوم للذكاء الاجتماعي، ولتحقيق ذلك قام بتوجيه سؤال محدد لحوالي (14) عضو هيئة تدريس في قسم علم النفس بجامعة (Tromso) بالنرويج، وكان نص السؤال عبارة عن (كيف يمكنك وضع تعريف بناء للذكاء الاجتماعي) وباللغة الانجليزية كانت التساؤل ينص على الآتي: (How would you define the constract social intelligence?)، وتركزت الاجابات على توفر قائمة مكونة من (27) قدرة تركز في مجملها على: فهم الآخرين، فهم السياق الاجتماعي، أخذ رؤي الآخرين في الاعتبار، التنبؤ برد فعل الآخرين، الاستمتاع بالحياة.

أما الدراسة الثانية فهدفت إلى بناء مقياس للذكاء الاجتماعي، وقام ببناء المقياس مكون من (103) فقرة، وطبقه على عينة بلغت (202) طالب، وقام باستخدام التحليل العاملي وحصل على (21) بند تشبع على ثلاثة عوامل وتفسر ثلاثة عوامل وهي: معالجة المعلومات الاجتماعية، المهارات الاجتماعية، الوعي الاجتماعي، وحققت هذه الصورة من المقياس درجة مرتفعة من الصدق والثبات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما الدراسة الثالثة فهي استكمالاً للدراسة الثانية وهدفت إلى التحقق من المقياس من خلال تطبيق الصورة القصيرة للمقياس على عينة بلغت 290 طالب وطالبة، وأظهرت النتائج عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مكونات الذكاء الاجتماعي.

دراسة سالم (2003): المحتوى السلوكي للذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.

هدفت الدراسة إلى تحديد طبيعة الذكاء الاجتماعي لدى طلاب الجامعة من الجنسين، والمتفوقين وغير المتفوقين، وتكونت عينه الدراسة من (112) طالبا وطالبه من طلاب كليه التربية، جامعه حلوان (58 طالباً، 54 طالبةً) من المسجلين بالفرقتين الثالثة والرابعة بالفصلين الدراسيين الأول والثاني للعام الجامعي 2000،2001، وقد استخدم الباحث الأدوات التالية: بطارية قياس الذكاء الاجتماعي والتي تضمنت ثلاثة أدوات فرعية: استبانة تحديد السلوك الاجتماعي الذكي، قائمه تقدير السلوك الاجتماعي، قائمه التصرف في المواقف الاجتماعية من إعداد الباحث، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- وجود فروق داله إحصائية بين الطلاب والطالبات على أبعاد بطارية قياس الذكاء الاجتماعي، وكانت الفروق لصالح الطلاب على بعد المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، بعد الميل لمساعدة الآخرين.
2- كما توصلت الدراسة أيضاً إلى وجود علاقة بين بعض أبعاد الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى عدم وجود علاقة بين الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي.

دراسة عثمان وحسن (2003): الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكل من: الدافعية للتعلم، الخجل، الشجاعة، التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الزقازيق.

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي من جهة، والدافعية للتعلم، الخجل، الشجاعة، التحصيل الدراسي، من جهة أخرى لدى طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق، وكانت عينة الدراسة عبارة عن (335) طالب وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من أربعة تخصصات دراسية، ومن الفرقتين الأولى والرابعة، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقياس الذكاء الاجتماعي إعداد الباحثان، مقياس مكونات الدافعية، تعريب عبد الحميد (1999)، قوائم درجات التحصيل للعام الجامعي 2002/2001، وأظهرت النتائج ما يلي:

1- تبين وجود تأثير موجب دال إحصائياً للذكاء الاجتماعي على كل من التحصيل الدراسي، الشجاعة، الدافعية.
2- تبين وجود تأثير سالب دال إحصائياً للذكاء الاجتماعي على الخجل لدى الطلبة.
3- تبين وجود تأثير موجب للدافعية للتعلم على التحصيل الدراسي لدى الطلبة.
4- وجود تأثير سالب للخجل على كل من التحصيل الدراسي، والشجاعة لدى الطلبة.
5- تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية حسب الجنس لصالح الذكور.
6- تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية حسب الفرقة لصالح الفرقة الرابعة.

دراسة العطار (2005): الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكل من مفهوم الذات والصلابة النفسية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي بالمملكة العربية السعودية ".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والصلابة النفسية ومفهوم الذات لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي بالمملكة العربية السعودية، والتعرف على إذا بالإمكان التنبؤ بالصلابة النفسية من خلال أبعاد الذكاء الاجتماعي ومفهوم الذات، وقد تكونت عينة الدراسة من (92) طالبة بجامعة الملك عبد العزيز، واستخدم الباحث الأدوات التالية: مقاييس الذكاء الاجتماعي ومقياس للصلابة النفسية ومقياس لمفهوم الذات وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- توجد علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي (الأبعاد والدرجة الكلية) والصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية).
2- كما توصلت الدراسة أيضاً أنه توجد علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي (الأبعاد والدرجة الكلية) ومفهوم الذات (الأبعاد والدرجة الكلية).
3- كما توصلت الدراسة أيضاً أنه توجد علاقة دالة إحصائياً بين بعض أبعاد مفهوم الذات والصلابة النفسية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4- يمكن التنبؤ بالصلابة النفسية من خلال أبعاد السعادة، الرضا، المسئولية الاجتماعية والتعاطف.

دراسة القدرة (2007): الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقته بالتدين وبعض المتغيرات.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتدين لدى طلبة الجامعة الإسلامية، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث مقياس الذكاء الاجتماعي، مقياس السلوك الديني على عينة بلغت (528) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج ما يلي:

1- يوجد مستوى مرتفع للذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الإسلامية.
2- يوجد مستوى مرتفع للتدين لدى طلبة الجامعة الإسلامية.
3- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على مقياس الذكاء الاجتماعي ودرجاتهم على مقياس التدين.
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الطلبة على مقياس الذكاء الاجتماعي، مقياس السلوك الديني.
5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة الكليات العلمية والأدبية في مقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس السلوك الديني.
6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المستوى الأول والمستوى الرابع في مقياس الذكاء الاجتماعي، بينما ظهرت فروق على مقياس السلوك الديني لصالح المستوى الرابع.

دراسة أبو هاشم (2008): مكونات الذكاء الاجتماعي والوجداني والنموذج العلاقي بينها لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين "دراسة مقارنة".

وهدفت الدراسة إلى التعرف على مكونات الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني والعلاقات بينها لدى طلبة الجامعة المصريين والسعوديين، ولتحقيق أهداف الدراسة اختار الباحث عينة مكونة من (367) طالباً وطالبة مصرية، (388) طالباً وطالبة سعودية، طبق عليهم مقياس الذكاء الاجتماعي، مقياس الذكاء الوجداني، وكانت أهم النتائج تشير إلى ما يلي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مكونات الذكاء الاجتماعي ومكونات الذكاء الوجداني لدى الطلاب.

2- وجود مسارات دالة إحصائياً للعلاقات بين مكونات الذكاء الاجتماعي ومكونات الذكاء الوجداني لدى الطلاب.

3- تبين وجود تأثير للجنسية على بعض مكونات الذكاء الاجتماعي والوجداني، بينما لم يكن هناك تأثير للجنس.

4- تبين أن هناك تشبع لمكونات الذكاء الاجتماعي ومكونات الذكاء الوجداني على عامل عام لدى الطلاب المصريين، بينما تمايزت مكونات الذكاء الاجتماعي ومكونات الذكاء الوجداني على عاملين عند السعوديين.

دراسة رجيعة (2009): التحصيل الأكاديمي وإدراك جودة الحياة النفسية لدى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي من طلاب كلية التربية بالسويس.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى اختلاف التحصيل الأكاديمي وإدراك جودة الحياة النفسية باختلاف مستوى الذكاء الاجتماعي، والنوع، والتخصص الأكاديمي، وبحث إمكانية التنبؤ بأي من التحصيل الأكاديمي وجودة الحياة النفسية من الذكاء الاجتماعي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن: مقياس الذكاء الاجتماعي إعداد المغازي (2004)، مقياس رايف لجودة الحياة النفسية، طبقت على عينة بلغت (451) طالب طالبة، من طلبة كلية التربية بجامعة السويس، وأظهرت النتائج ما يلي:

1- لا توجد فروق بين الطلاب ذوي الذكاء الاجتماعي المرتفع والمنخفض في التحصيل الأكاديمي.

2- توجد فروق بين مرتفعي الذكاء الاجتماعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي في إدراك الحياة النفسية لصالح مرتفعي الذكاء.

3- تبين وجود فروق بين الجنسين في إدراك الحياة النفسية لصالح الذكور، في حين لم تظهر فروق على الذكاء الاجتماعي.

4- تبين وجود تأثير للذكاء الاجتماعي على إدراك جودة الحياة النفسية، ولا تأثير لمتغير التخصص الأكاديمي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5- لا يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال الذكاء الاجتماعي، وبينما يمكن التنبؤ بإدراك جودة الحياة النفسية من الذكاء الاجتماعي.

دراسة عسقول (2009): الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة.

هدفت الدراسة إلى البحث في طبيعة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، ولتحقيق أهداف الراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على عينة بلغت (381) طالب وطالبة، ثم اختيارهم عشوائياً، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن مقياس الذكاء الاجتماعين مقياس التفكير الناقد، وأظهرت النتائج ما يلي:

1- يوجد مستوى متدني للذكاء الاجتماعي ومستوى فوق المتوسط من التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.
2- تبين وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.
3- لا توجد فروق في الذكاء الاجتماعي لطلبة الجامعة تعزى لمتغير الجنس، الجامعة.
4- توجد فروق في التفكير الناقد لطلبة الجامعة تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث، بينما لم تظهر فروقاً تعزى لمتغير الجامعة.

دراسة المنابري (2010): الذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى طالبات الإعداد التربوي في كلية التربية بجامعة أم القرى، والكشف عن الفروق بين درجات الطالبات للتخصصات العلمية والأدبية في الذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية التحصيل الدراسي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة عشوائية بلغت (629) طالبة، طبقت عليهم أدوات الدراسة والتي كانت عبارة عن: مقياس الذكاء الاجتماعي، مقياس المسئولية الاجتماعية، والتحصيل الدراسي، وكانت أهم النتائج تشير إلى ما يلي:

1- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- تبين أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي.

3- تبين وجود علاقة ارتباطية بين المسئولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي.

4- لم تظهر فروق بين استجابات العينة على مقياس الذكاء الاجتماعي تبعاً للتخصص، ولم تظهر فروق على مقياس المسئولية الاجتماعية وفقاً لمتغير التخصص.

دراسة سونج وآخرون (Song, et al, 2010): الاختلاف في آثار القدرات العقلية والذكاء الاجتماعي على الأداء الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي.

وهدفت الدراسة إلى التعرف على الآثار المختلفة للقدرات العقلية العامة والذكاء الوجداني الانفعالي، وتأثيرها على الأداء الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، وافترضت الدراسة أن الذكاء الاجتماعي والقدرات العقلية يختلفون من حيث التنبؤ بالأداء الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي، وتم استخدام مقايس الذكاء الاجتماعي، مقياس التفاعل الاجتماعي، بطارية اختبار للقدرات العقلية، والمستوى الأكاديمي الجامعي، وبعد التطبيق أظهرت النتائج ما يلي:

1- تبين وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين القدرات العقلية العامة والأداء الأكاديمي لدى الطلبة.

2- تبين وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي لدى الطلبة.

دراسة حماد (2011): أسلوب إدارة الفصل وعلاقته بمستوى الذكاء الاجتماعي والضغوط النفسية لدى المعلمين.

وهدفت الدراسة إلى التعرف على أسلوب إدارة الفصل الذي يتبعه المعلمون وعلاقته بمستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى الضغوط النفسية لديهم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس للذكاء الاجتماعي، مقياس للضغوط النفسية، تم تطبيقها على عينة المعلمين البالغة نحو (176) معلماً، ومعلمة، أما استبانة أسلوب إدارة الفصل تم تطبيقها على طلبة المرحلة الثانوية وبلغت حجم العينة من الطلبة نحو (1408) طالب وطالبة، وبعد التطبيق أظهرت النتائج ما يلي:

1- توجد علاقة ارتباطيه موجبة عند مستوى (0.01) بين درجات المعلمين على مقياس أسلوب المعلم في إدارة الفصل ودرجاتهم على مقياس الذكاء الاجتماعي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أن توجد علاقة ارتباطيه سالبة عند مستوى (0.01) بين درجات المعلمين على مقياس أسلوب المعلم في إدارة الفصل ودرجاتهم على مقياس الضغوط النفسية.

3- كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أن يمكن التنبوء بأسلوب المعلم في إدارة الفصل من خلال درجاته مقياسي الذكاء الاجتماعي ومقياس الضغوط النفسية.

4- كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أن هناك يوجد الاتساق في مكونات العلاقة بين أسلوب إدارة الفصل وكل من الضغوط النفسية و أبعاد الذكاء الاجتماعي.

دراسة العريان (2012): عادات العقل ومهارات الذكاء الاجتماعي المطلوبة لمعلم الفلسفة والاجتماع في القرن الحادي والعشرون.

هدفت الدراسة إلى تحديد أهم عادات العقل اللازمة لمعلم الفلسفة في القرن الحادي والعشرين، كما هدفت الدراسة أيضاً تحديد أهم مهارات الذكاء الاجتماعي اللازمة لمعلم الفلسفة في القرن الحادي وتحديد المهام الفرعية اللازمة لتحقيق كل منها، كما هدفت الدراسة أيضاً تحديد درجة أهمية كل من عادات العقل والمهام الفرعية التي تحقق كل منها وتحديد درجة أهمية كل مهارة من مهارات الذكاء الاجتماعي ودرجة أهمية المهارات الفرعية التي تحقق كل منها وذلك من خلال وجهه نظر القائمين على عملية إعداد وتدريب معلمي الفلسفة والاجتماع والمهتمين بمجال تدريس الفلسفة، وتكونت عينه الدراسة من (75) عضو من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية وموجهين المادة بالمحافظات وكان عدد أعضاء التدريس بالجامعات (44) وموجهي المادة (31)، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثة بإعداد قائمة مهارات لعادات العقل، قائمة مهارات للذكاء الاجتماعي، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان أهمها:

1- عادات العقل المطلوبة لمعلم الفلسفة والاجتماع في القرن الحادي والعشرون والمهام الفرعية التي تحقق كل منها على حدة وهي مرتبة كالتالي العادات العقلية هي المثابرة والتفكير غير المعرفي، ممارسة التفكير الناقد، ممارسة التفكير التأملي، التفكير الإبداعي، التحكم في التهور، التساؤلات وطرح المشكلات، الإصغاء التفكير التبادلي.

2- أما مهارات الذكاء الاجتماعي المطلوبة لمعلم الفلسفة والاجتماع في القرن الحادي والعشرون فهي: رسم الابتسامة، إدارة الأزمات بحكمة، حسن التصرف في المواقف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاجتماعية، سلامه الحكم على السلوك الإنساني، التعرف على الحالة النفسية للآخرين والتصرف في ضوئها، القدرة على تذكر الوجوه والأسماء، النجاح الاجتماعي.

3.2 الدراسات السابقة التي تتعلق بالتفكير الناقد:

دراسة شايدو وساي (1997) (Chiodo and Sai, 1997): درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد وتدريسها للمرحلة الثانوية بالمدارس الصينية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء معلمي الدراسات الاجتماعية حول مدى معرفتهم لمهارات التفكير الناقد ومدى استخدامهم لطرق التدريس التي تنمي تلك المهارات، وكانت عينة الدراسة عبارة عن (12) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية، أجرى معهم الباحثان مقابلات للتعرف على آرائهم حول معرفتهم لمهارات التفكير الناقد، كما تم ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة من خلال بطاقة ملاحظة للتعرف على استخدامهم للطرق التي تنمي مهارات التفكير الناقد، وقد أشارت النتائج إلى:

1- تدني معرفتهم بمهارات التفكير الناقد.
2- استخدامهم للطرق التي تنمي التفكير الناقد كان ضعيفاً.

دراسة عفانة (1998): مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، واشتملت عينة الدراسة على (271) طالب وطالبة، واستخدام الباحث اختبار التفكير الناقد تعريب فاروق سليمان وممدوح عبد السلام، وتقنين الباحث، وأظهرت النتائج:

1- وجود علاقة موجبة بين مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كليات التربية ومعدلاتهم التراكمية.
2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير التخصص لصالح العلمي.
3- تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4- تبين أن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية أعلى من المستوى المتوقع.

دراسة خريشة (2001): مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى إسهام معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية التفكير الناقد والابداعي لدى طلبتهم، وتحديد مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير، وبين مستوى مساهمتهم من خلال ملاحظتهم ملاحظة مباشرة داخل حجرات الدراسة، وكانت عينة الدراسة عبارة عن (33) معلماً من معلمي مادة التاريخ للمرحلة الثانوية بمديرية التربية والتعليم لقصبة الفرق، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحث استبانة للتعرف على آرائهم وملاحظتهم داخل حجرات الدراسة، وكانت أداة الدراسة عبارة عن 55 مظهراً من مظاهر التفكير الناقد والتفكير الابداعي، وبعد التطبيق والملاحظة أظهرت النتائج ما يلي:

1- أظهرت النتائج عن تدني مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الابداعي والمهارات مجتمعة سواء من خلال آراء المعلمين أو من خلال ملاحظتهم، وكان مستوى المساهمة أقل بكثير من المقبول تربوياً (85%).
2- لم تظهر نتائج الدراسة فروقاً جوهرية بين آراء المعلمين أو نتيجة ملاحظتهم داخل حجرات الدراسة في مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير تعزى لمتغير الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي.

دراسة أبو دنيا وأبو ناشي (2003):تقويم فعالية برنامج التفكير الناقد وأثره على التفكير العقلاني لدى طلبة الجامعة.

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد، وتقويم فعالية البرنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد وأثره على التفكير العقلاني لدى طالبات الجامعة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثتان عينة من كلية التربية بجامعة حلوان بلغ عددها (149) طالبة، وتم تقسيم العينة عشوائياً إلى مجموعتين أحداها ضابطة والأخرى تجريبية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنهج التجريبي الحقيقي، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن اختبار الذكاء العالي لإجراء التكافؤ بين المجموعتين، اختبار التفكير الناقد، مقياس للتفكير العقلاني، وبعد التطبيق أظهرت النتائج:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح التجريبية في المهارات التالية: فحص الوقائع، إدراك الحقائق الموضوعية، إدراك إطار العلاقة الصحيح، مهارة تقويم المناقشات، مهارة الاستدلال المنطقي.
2- تبين أن للبرنامج فعالية في تنمية التفكير العقلاني لدى طالبات كلية التربية بجامعة حلوان.

دراسة الحمدي (2004): واقع ممارسة معلمي التاريخ في المرحلة الثانوي بالمملكة العربية السعودية لمهارات التفكير الناقد والإبداعي كما يقدرها المعلمون والمديرون.

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التفكير الناقد والابداعي في المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية، وتألفت العينة من (100) معلم ومدير، توزعوا بواقع (60) معلماً، و(40) مديراً، وتم استخدام الاستبانة كأداة أساسية للدراسة، وتكونت من 69 مهارة، وبعد التطبيق أظهرت النتائج ما يلي:

1- تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الابداعي والمستوى المقبول تربوياً (85%) لصالح تقدير المعلمين.
2- تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة مهارات التفكير الناقد والمستوى المقبول تربوياً (85%) لصالح تقدير المعلمين.
3- تبين عدم وجود فروق في ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد والابداعي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما ظهرت فروق تعزى لمتغير الخبرة، لصالح الخمس سنوات فأقل.
4- تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المديرين لممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد والتفكير الابداعي وبين المستوى المقبول تربوياً (85%)، لصالح الأخير.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة الربضي (2004): أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لتلك المهارات ودرجة ممارستهم لها.

هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة بمهارات التفكير الناقد اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية والكشف عن درجة اكتسابهم وممارستهم لها، وإعداد برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية، وتألفت عينة الدراسة من (84) معلماً ومعلمة من معلمي محافظة عجلون للصفين الأول والثاني الثانوي، وكانت الأدوات المستخدمة، اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد نموذج رقم (2000)، وقائمة مهارات التفكير الناقد اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية، بطاقة ملاحظة وبرنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد، وأظهرت النتائج ما يلي:

1- تضمنت قائمة مهارات التفكير الناقد اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية خمسة مهارات أساسية وهي: التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التعميم، وبعض المهارات الفرعية لكل مهارة أساسية.
2- درجة ممارسة المعلمين لها منخفضة وقد كان للبرنامج أثراً في اكتساب المعلمين لتلك المهارات بنسبة 72.9%، وفي درجة ممارستهم لها.

دراسة البنعلي (2005): مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد في تدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية لمهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) والتفكير الإبداعي (المستوى المتقدم) لدى طلبتهم، ومعرفة علاقة ذلك بجنس المعلم وخبرته، وتحديد العلاقة بين آراء المعلمين حول مدى استخدامهم مهارات التفكير وبين مدى استخدامهم من خلال ملاحظتهم ملاحظة مباشرة داخل حجرة الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (23) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية في منطقة الدوحة التعليمية، طبق عليهم استبانة للتعرف على آرائهم في مدى استخدامهم مهارات التفكير (المستوى التمهيدي) والتفكير الإبداعي (المستوى المتقدم) وبطاقة ملاحظة للتعرف على مدى استخدامهم من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة، وتكونت الاستبانة من (46) مظهراً سلوكياً

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تسهم في تنمية مهارات التفكير منها (35) مظهراً للمستوى التمهيدي و(11) مظهراً للتفكير الإبداعي (المستوى المتقدم)، كما تكونت البطاقة من (44) مظهراً سلوكياً، منها (33) للمستوى التمهيدي و(11) للمستوى المتقدم.

1- كشفت نتائج الدراسة تدني مستوى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية مهارات التفكير في المستويين (التمهيدي) و(المتقدم) والمهارات مجتمعة سواء من خلال آراء المعلمين أو من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة، فقد كان مستوى استخدامهم أقل من المستوى المقبول تربوياً (80%).
2- لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين آراء معلمي الدراسات الاجتماعية في تقديرهم لأدائهم أو نتيجة لملاحظتهم داخل حجرة الدراسة في مستوى استخدامهم مهارات التفكير تعزى للخبرة.
3- بينما كانت الفروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمات، ولم تظهر علاقة دالة إحصائياً (عند مستوى 0.05)، بين آراء المعلمين في مستوى استخدامهم مهارات التفكير وبين مستوى استخدامهم تلك المهارات نتيجة لملاحظتهم داخل حجرة الدراسة.

دراسة زهانج وفان (Zhang and Fan, 2007): العلاقة بين أساليب التفكير الناقد والميول المهنية لدى طلبة الجامعة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير الناقد لدى طلبة جامعة شنغاهاي في الصين الشعبية والميول المهنية لديهم، واستخدم الباحثان مقياس للميول المهنية، مقياس أساليب التفكير الناقد، وتألفت العينة من (292) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج:

1- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأنواع المختلفة لأساليب التفكير الناقد والميول المهنية المختلفة.
2- تبين وجود فروق بين الذكور والإناث في أساليب التفكير الناقد والميول المهنية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التفكير المتميز بالنقد مع خمسة ميول مهنية وهي الميل الواقعي، الميل الفني، الميل الاستكشافي، الميل الابداعي، الميل للجراءة.

دراسة الشوربجي (2009): التفكير الناقد لدى المرشدين التربويين وعلاقته بسماتهم الشخصية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على التفكير الناقد لدى المرشدين التربويين وعلاقته بسماتهم الشخصية، وكانت عينة الدراسة عبارة عن (83) مرشداً ومرشدة تربوية من محافظة خانيونس، تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل، واستخدم الباحث: اختبار التفكير الناقد من تقنين عزو عفانة، اختبار أيزنك للشخصية تعريب صلاح أبو ناهية، وبعد التطبيق أظهرت النتائج ما يلي:

1- حازت مهارة تقييم المناقشات على أعلى متوسط نسبي وقدره 77.51%، يليها مهارة التنبؤ بالافتراضات حيث حازت على متوسط نسبي بلغ (72.73%)، يليها مهارة التفسير وحازت على متوسط نسبي بلغ (71%)، يليها مهارة الاستنباط حيث حازت على متوسط حسابي نسبي (68.35%)، وأخيراً مهارة الاستنتاج وحازت على متوسط نسبي بلغ 38.84%.
2- أظهرت النتائج أن بعد الانبساط/ الانطواء حاز على أعلى متوسط نسبي وقدره (63.28%)، يليه بعد الكذب/ الجاذبية الاجتماعية حيث حاز على متوسط نسبي (55.54%)، يليه بعد الذهانية وحاز على متوسط نسبي (50.17%)، ثم بعد العصابية وحاز على متوسط نسبي (44.79%).
3- لا توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الناقد وسمات الشخصية لدى المرشدين التربويين.
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير الناقد وسمات الشخصية لدى المرشدين التربويين تعزى لمتغير الجنس، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة المبيريك (2009): ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد وعلاقته بمتغيرات البيئة الجامعية "دراسة ميدانية على جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد في جامعتي الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والتعرف على علاقة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين للتفكير الناقد ومتغيرات البيئة الجامعية، والكشف عن أهم معوقات ممارسة مهارات التفكير الناقد، وكانت عينة الدراسة عبارة عن (565) عضو هيئة تدريس، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن: استبانة لممارسة وأهمية مهارات التفكير، استبانة متغيرات البيئة الجامعية، وبعد التطبيق أظهرت النتائج:

1- التفكير الناقد له أهمية بالغة فهو يعمل على تحسين طرق التفكير لدى الطلبة بمتوسط حسابي (2.91)، والدرجة الكلية من (3)، ويعمل على تنمية القدرات بمتوسط (2.9)، يساعد المتعلمين على حل مشكلاتهم (2.8)، التوصل إلى حلول سليمة ودقيقة للمشكلات 2.78، وأخيراً كان المساهمة في تعديل السلوك (2.53).
2- يمارس أعضاء هيئة التدريس مهارات التفكير الناقد بنسبة متوسطة، وكان أعلى متوسط لربطهم مواضيع التعلم بواقع الحياة بمتوسط حسابي (2.74)، الدرجة الكلية من (3)، يليها طرح أفكار جديدة وفحصها، بمتوسط (2.74)، يليها إشعار المتعلم بتحمل المسئولية بمتوسط (2.73)، وكانت أقلها التعرف على ميول الطلاب ورغباتهم بمتوسط حسابي بلغ (2.22).
3- أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجامعة لأهمية وممارسة أعشاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد، ولم تظهر فروقاً حب متغير الجنس، بينما ظهرت فروق حسب متغير الجنسية لصالح أعضاء هيئة التدريس من غير السعوديين، ولم تظهر فروقاً حسب متغير التخصص، الرتبة الأكاديمية، وظهرت فروقاً حسب متغير الخبرة لصالح فئة العشر سنوات فأكثر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة سليمان (2012): درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد "دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية".

وهدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة لمهارات التفكير الناقد وممارستها، وأعد بطاقة ملاحظة صفية للتعرف على واقع ممارسة مهارات التفكير الناقد، وتكونت عينة الدراسة من (60) مدرساً ومدرسة من مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية في مدينة دمشق، ويشكلون ما نسبته (63.82%)، من حجم المجتمع الأصلي للدراسة، وأعد الباحث قائمة بمهارات التفكير الناقد اللازمة لمدرسي مادة التاريخ للمرحلة الثانية، وكانت الاستبانة عبارة عن خمسة مجالات أساسية تمثل مهارات التفكير الناقد، وأظهرت النتائج ما يلي:

1- وجهة نظر مدرسي مادة التاريخ في درجة ممارستهم لمهارات التفكير الناقد متوسطة بشكل عام، وكانت كبيرة بالنسبة لمهارتي التفسير والاستنتاج، ومتوسطة لمهارتي الاستقراء والتحليل، وقليلة لمهارة التقويم.
2- درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ لمهارات التفكير الناقد من خلال ملاحظتهم في غرفة الصف قليلة، حيث كانت متوسطة لمهارات التفسير والاستنتاج، والاستقراء، وقليلة بالنسبة لمهارة التحليل والتقويم.
3- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ للمهارات ككل ولكل من مهارات التفسير والاستنتاج والاستقراء من خلال ملاحظتهم في غرفة الصف، وبين درجة ممارستهم لتلك المهارات من خلال وجهة نظرهم.
4- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ لكل من مهارتي التحليل والتقويم من خلال ملاحظتهم في غرفة الصف، وبين درجة ممارستهم لهاتين المهارتين من وجهة نظرهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3.3 الدراسات السابقة التي تتعلق بجودة الحياة.

دراسة حافظ وبرقعان (2002): الرضا عن جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي بجمهورية مصر العربية.

وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الرضا عن جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي بجمهورية مصر العربية، وأثر بعض المتغيرات عليه، وكانت الأداة الأساسية للدراسة عبارة عن استبانة تم توزيعها على عينة بلغت (94) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج:

1- تدني مستوى الرضا عن جودة الحياة الوظيفي لدى المعلمين، وكانت أعلى الأبعاد بعد الرضا عن جودة الصفات الوظيفية، وأقلها بعد الرضا عن جودة العوائد.
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات الذكور والإناث على أبعاد جودة الحياة الوظيفي ككل.
3- ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات العينة على أبعاد جودة الحياة ككل تعزى لمتغير الخبرة لصالح مرتفعي الخبرة.
4- ظهرت فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات المعلمون على أبعاد جودة الحياة الوظيفي ككل تعزى لمتغير التخصص، وكانت الفروق لصالح معلمو التدريبات العملية.

دراسة عزب (2004): برنامج إرشادي لخفض الاكتئابية وتحسين جودة الحياة لدى عينة من معلمي المستقبل.

وهدفت الدراسة إلى بناء برنامج إرشادي والتأكد من تأثيره في خفض مستوى الاكتئاب وتحسين جودة الحياة بالتطبيق على عينة من معلمي المستقبل، تألفت من (30) طالب من كلية التربية بجامعة عين شمس، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وأخرى تجريبية بالتساوي، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن: قائمة بيك الثانية للاكتئاب، مقياس جودة الحياة بستة أبعاد وهي: التفاؤلية، تقدير الذات، الرضا عن المهنة، التوقعات المستقبلية، الممارسات الدينية، الحالة الصحية العامة، برنامج إرشادي قائم على الضبط الذاتي، تدعيم الرغبة في احترام الذات، تحدي ومواجهة الأفكار

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

السلبية، الحوار التدعيمي، التأمل، الاسترخاء العضلي، المحاضرة والمناقشة، الواجب المنزلي، وبعد التطبيق أظهرت النتائج ما يلي:

1- أظهرت النتائج أن هناك فروقاً جوهرية في مستوى الاكتئاب لصالح المجموعة التجريبية، ولصالح القياس البعدي، حيث انخفض مستوى الاكتئاب لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.
2- أظهرت النتائج أن هناك فروقاً جوهرية في مستوى جودة الحياة وعلى أبعادها لصالح المجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي، حيث ارتفع مستوى جودة الحياة بعد تطبيق البرنامج.

دراسة رينج وآخرون (Ring, et al, 2007): جودة الحياة الفردية وعلاقتها بالسعادة النفسية والسعادة الشخصية.

وهدفت الدراسة للتعرف على علاقة جودة الحياة والسعادة النفسية والشخصية لدى عينة تألفت من (136) طالب جامعة من كلية الهندسة، طبق عليه مقياس جودة الحياة، مقياس السعادة الشخصية مكون من بعدي الرضا وحسن الحال، مقياس السعادة النفسية مكون من بعدي معنى الحياة والنمو الشخصي، وبعد التطبيق أظهرت النتائج:

1- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السعادة النفسية والشعور بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة.
2- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السعادة الشخصية والشعور بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة.
3- يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال الإحساس بالسعادة النفسية والشخصية لدى الطلاب.

دراسة سليمان (2009): قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها.

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث مقياس جودة الحياة الذي يتكون من خمسة أبعاد أساسية وهي: جودة الصحة العامة، جودة الحياة الأسرية والاجتماعية،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جودة التعلم الجامعي، جودة الحياة النفسية، وجودة إدارة الوقت، على (649) طالباً، من طلبة جامعة تبوك، وأشارت النتائج إلى ما يلي:

1- أشارت النتائج بشكل عام إلى أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعاً في بعد جودة الحياة الأسري، جودة الحياة النفسية، ومنفض في بعد جودة الحياة التعليمية، وجودة إدارة الوقت، ومتوسطاً في بعد جودة الصحة العامة.
2- أظهرت النتائج أن هناك تأثير دال إحصائياً في متغير التخصص على جميع أبعاد جودة الحياة عدا بعد جودة إدارة الوقت، لصالح التخصصات العلمية.
3- تبين أن هناك تأثيراً دالاً إحصائياً للتقدير التراكمي على أبعاد جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، جودة التعليم لصالح التقدير التراكمي الجيد جدا فأكثر.
4- العلاقة بين دخل الأسرة وجودة الحياة كانت دالة في بعدين جودة التعليم، جودة الحياة الأسرية.

دراسة خميس (2011): جودة الحياة وعلاقتها بالرضا الوظيفي وقلق المستقبل لدى معلمات رياض الأطفال.

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة والرضا الوظيفي وقلق المستقبل لدى عينة من معلمات رياض الأطفال، وابتعت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وتم تطبيقها على عينة بلغت (292) معلمة، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن: مقياس جودة الحياة يتكون من خمسة محاور أساسية وهي: تقدير السعادة الذاتية، تقدير النضج الشخصي، الرضا عن الحياة، الأمل في الحياة، معنى الحياة، مقياس الرضا الوظيفي، وكان عبارة عن خمسة محاور أساسية وهي: ظروف وضغوط العمل، فرص الترقي، الأجر، المستوى الاجتماعي، الرضا عن الذات، قياس قلق المستقبل، من إعداد زينب شقير، ويتكون من خمسة محاور أساسية وهي: القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية، قلق الصحة وقلق الموت، القلق الذهني، اليأس من المستقبل، الخوف والقلق من الفشل في المستقبل، وبعد التطبيق أشارت النتائج إلى ما يلي:

1- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين جودة الحياة والرضا الوظيفي.
2- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الرضا الوظيفي وقلق المستقبل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين جودة الحياة وقلق المستقبل.

4- تبين وجود فروق دالة إحصائياً في درجات جودة الحياة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح عدد سنوات الخبرة أكثر من 10 سنوات.

5- تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات جودة الحياة طبقاً لمستويات الرضا الوظيفي، لصالح مرتفعات الرضا الوظيفي.

6- تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات جودة الحياة طبقاً لمستويات قلق المستقبل، لصالح منخفضات قلق المستقبل.

7- يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال متغيري قلق المستقبل، والرضا عن الحياة.

دراسة المالكي (2011): الاكتئاب والمعنى الشخصي وجودة الحياة النفسية لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الاكتئاب والمعنى الشخصي من جهة وجودة الحياة النفسية من جهة أخرى، لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى، وفي ضوء بعض المتغيرات، وكانت عينة الدراسة عبارة عن (180) طالبة، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن: اختبار بيك للاكتئاب، استبانة المعنى الشخصي للحياة، استبانة جودة الحياة النفسية، وكانت أهم النتائج تشير إلى:

1- وجود ارتباط موجب بين المعنى الشخصي للحياة وجودة الحياة النفسية في غالب الأبعاد، ووجود ارتباط سالب بين كل من المعنى الشخصي وجودة الحياة النفسية وبين الاكتئاب.

2- أظهرت النتائج أن هناك فروق في اختبار بيك للاكتئاب حسب متغير المستوى الدراسي، وظهرت فروق في أبعاد المعنى الشخصي للحياة حسب متغير المستوى: الألفة، العلاقات الاجتماعية، الرضا والإقبال على الحياة.

3- لم تظهر فروق حسب متغيرات العمر، المستوى الأكاديمي، الحالة الاجتماعية في أبعاد جودة الحياة النفسية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة موريرا (Moreira, H, 2011): جودة الحياة لدى عينة من معلمي التربية البدنية.

وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الحياة لدى عينة من معلمي التربية البدنية بالبرازيل، وكانت عينة الدراسة عبارة عن (654) معلم ومعلمة، وطبق عليهم مقياس جودة الحياة من إعداد الباحث، وأظهرت النتائج ما يلي:

1- توصلت الدراسة إلى أن المعلمين أظهروا بعض مؤشرات جودة الحياة والتي من ضمنها: التفاعل الاجتماعي في مجتمع المدرسة، توازن الوقت بين العمل والترفيه.
2- أظهرت النتائج استياء بعض المعلمين من مهنة التدريس مما يؤثر سلباً على مستوى جودة الحياة لديهم.
3- أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى جودة الحياة، وعلى كافة الأبعاد، والدرجة الكلية.

دراسة أبو راسين (2012): فعالية برنامج تدريبي مقترح لتحسين جودة الحياة لدى طلبة الدبلوم التربوي بجامعة الملك خالد بأبها.

هدفت الدراسة إلى تحسين جودة الحياة من خلال برنامج تدريبي مقترح مكون من (14) جلسة بالتطبيق على (31) طالباً من طلبة الدبلوم التربوي في كلية التربية بجامعة الملك خالد، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن مقياس جودة الحياة، برنامج تدريبي، وبعد تطبيق أدوات الدراسة أظهرت النتائج ما يلي:

1- أظهرت النتائج أن مستوى جودة الحياة على كافة أبعادها وللدرجة الكلية كانت متوسطة عدا بعد التعليم والدراسة فكان مرتفعاً في القياس القبلي.
2- تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي في الدرجة الكلية لجودة الحياة.
3- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التطبيقين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية لجودة الحياة، مما يعني الاحتفاظ بمعدل مرتفع من جودة الحياة بعد إجراء البرنامج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة علام (2012): جودة الحياة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الحياة، ومستوى الرضا الوظيفي، وعلاقة جودة الحياة بالرضا الوظيفي لدى هيئة التدريس بجامعة عين شمس، وكانت عينة الدراسة عبارة عن (102) عضواً، واستخدمت الباحثة عدة أدوات وهي: مقياس جودة الحياة، مقياس الرضا الوظيفي، وأظهرت النتائج:

1- مستوى جودة الحياة بأبعادها المختلفة كانت منخفضة عدا بعد العلاقات الاجتماعية.
2- مستوى الرضا عن الحياة جاء بدرجة متوسطة لدى أعضاء هيئة التدريس.
3- تبين وجود علاقة موجبة بين جودة الحياة والرضا الوظيفي.
4- أظهرت النتائج أنه لا فروق بين أفراد العينة في مستوى جودة الحياة حسب متغير الجنس، التخصص، بينما ظهرت فروق على متغير الدرجة العلمية لصالح الأساتذة.
5- أظهرت النتائج أن هناك فروق في مستوى الرضا الوظيفي حسب متغير الجنس لصالح الذكور، متغير الدرجة العلمية لصالح الأساتذة، ولم تظهر فروق حسب متغير التخصص.

دراسة نعيسة (2012): جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طلة جامعتي دمشق وتشرين، وأثر بعض المتغيرات عليها، واستخدمت الباحثة مقياس جودة الحياة من إعداد (منسي وكاظم، 2006)، وهو مكون من ستة أبعاد: الصحة العامة، الحياة الأسرية، التعليم والدراسة، العواطف، الصحة النفسية، أوقات الفراغ، وطبق على عينة بلغت (360) طالباً، بينهم (180) من جامعة دمشق، و(180) من جامعة تشرين، وأظهرت النتائج ما يلي:

1- وجود مستوى متدن من جودة الحياة الجامعية لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين، وكانت أعلى المستويات لصالح بعد التعليم الدراسة، يليه الحياة الأسرية، يليه العواطف، يليه الصحة النفسية، يليه أوقات الفراغ، وأخيراً الصحة العامة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- تبين وجود تأثير للجامعة على أبعاد جودة الحياة ككل، ووجود تأثير للجنس على بعدي الصحة العامة والحياة الأسرية، وتبين وجود تأثير للتخصص على ثلاثة أبعاد وهي الحياة الأسرية، العواطف، الصحة النفسية.

دراسة الحربي والنجار (2013): الأداء المهني وعلاقته بجودة الحياة لدى معلمي التعليم العام بحفر الباطن.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الأداء المهني وجودة الحياة لدى عينة من معلمي التعليم العام بحفر الباطن، كما تهدف الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في جودة الحياة والأداء المهني، وكانت عينة الدراسة تبلغ (430) معلم ومعلمة من معلمي التعليم العام بحفر الباطن، واستخدم الباحثان مقياس الأداء المهني، مقياس جودة الحياة من إعدادهما، وبعد التطبيق أظهرت النتائج ما يلي:

1- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأداء المهني وجودة الحياة.
2- تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس الأداء المهني لصالح الإناث، وبين التخصصات الأدبية والعلمية، لصالح التخصصات الأدبية.
3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس جودة الحياة لصالح الإناث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3.4 التعقيب على الدراسات السابقة:

تعتني الدراسة بثلاثة متغيرات أساسية وهي: الذكاء الاجتماعي، التفكير الناقد، جودة الحياة، لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس، والفصل الثالث كان عبارة عن عرض للدراسات السابقة التي تناولت المتغيرات الثلاثة، حيث قامت الباحثة بتقسيم الفصل حسب المتغيرات، وقامت بعرض الدراسات التي اهتمت بدراسة تلك المتغيرات على فئتي المعلمين، او طلبة الجامعات تحقيقاً لأهداف الدراسة.

وعلى مستوى متغير الذكاء الاجتماعي نلاحظ بأن الدراسات السابقة تباينت من حيث الهدف حيث بحثت بعضها في علاقة الذكاء الاجتماعي بمتغيرات متعددة مثل التحصيل الدراسي مثل دراسة (سالم، 2003)، ودراسة (رجيعة، 2009)، ودراسة (المنابري، 2010).

وهناك دراسات استهدفت بناء مقياس لمكونات الذكاء الاجتماعي وتحديد مفهومه مثل دراسة (سيلفرا وآخرون، 2001)، كما أن هناك دراسات بحثت في علاقة الذكاء الاجتماعي بالدافعية للتعلم، والخجل والشجاعة إلى جانب التحصيل الدراسي مثل دراسة (عثمان وحسن، 2003)، بينما بحث (العطار، 2005) العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والصلابة النفسية، أما (أبو هاشم، 2008) فاستهدف كشف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني، واستهدفت دراسة (رجيعة، 2009) كشف تأثير متغيري التحصيل الأكاديمي والجودة النفسية على مستوى الذكاء من حيث الارتفاع والانخفاض، وتعلقت دراسة (عسقول، 2009) بيان العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد، بينما استهدفت دراسة (القدرة، 2007) الذكاء الاجتماعي في علاقته بالتدين، أما (المنابري، 2010) فكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي، وكانت دراسة (سونج وآخرون، 2010) تبحث في آثار القدرات العقلية والذكاء الاجتماعي على الأداء الأكاديمي، والتفاعل الاجتماعي، أما (حماد، 2011) فقامت بدراسة للتعرف على طبيعة أسلوب إدارة الفصل وعلاقته بالذكاء الاجتماعي لدى المعلم، بينما كانت دراسات (العريان، 2012) تتعلق بعادات العقل والذكاء الاجتماعي لدى معلم الفلسفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما بالنسبة للنتائج التي تم التوصل إليها فأظهرت نتائج الدراسات السابقة في معظمها أن هناك علاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد، وبين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة النفسية، وبين الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي، وبين الذكاء الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي، هناك تأثير سالب للذكاء الاجتماعي على مستوى الخجل، وتأثير موجب على الشجاعة والدافعية، كما أظهرت نتائج الدراسات السابقة بأن هناك علاقة بين الذكاء الاجتماعي والصلابة النفسية، وبين الذكاء الاجتماعي ومفهوم الذات، ومستوى التدين، الذكاء الوجداني، كما تبين وجود علاقة بين أسلوب إدارة الفصل والذكاء الاجتماعي.

كما توصلت بعض الدراسات للتعرف على مكونات الذكاء الاجتماعي وبناء مقياس يتمتع بصدق مرتفع وثبات مناسب.

ولقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة التي تتعلق بالذكاء الاجتماعي بالتعرف على أبعاد الذكاء الاجتماعي لدى فئات مختلفة، واستفادت من مقياس الذكاء الاجتماعي الذي أعده سيلفرا وآخرون واستخدمته في هذه الدراسة، كما تعرفت على علاقة الذكاء الاجتماعي ببعض المتغيرات.

وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في أنها تتعلق بمتغير الذكاء الاجتماعي، وتتفق تحديداً مع دراسة عسقول حيث تربط بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد، وتختلف عنه في أنها تحاول الربط بين الذكاء الاجتماعي ومتغيرين هما التفكير الناقد وجودة الحياة لدى المعلم، والجدير بالذكر أن معظم الدراسات السابقة تناولت الطلبة، بينما تتناول الدراسة الحالية المعلم، كما أن الدراسة الحالية تختص بمعلم المرحلة الأساسية فقط.

أما على مستوى الدراسات التي تتعلق بمتغير التفكير الناقد، فنلاحظ أيضاً أنها تباينت من حيث أهدافها فمنها استهدف التعرف على معرفة المعلم بمهارات التفكير الناقد مثل دراسة (شايدو وساي، 1997)، ومنها استهدف التعرف على مستوى التفكير الناقد مثل دراسة (عفانة، 1998)، ومنها استهدف التعرف على مساهمة المعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبته مثل دراسة (خريشة، 2001)، ودراسة (شايدو وساي، 1997)، أما دراسة (أبو دنيا وأبو ناشي، 2003) فاستهدفت تقويم فعالية برنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد، وبحث (الحمدي، 2004) ممارسة المعلم لمهارات التفكير الناقد، كما يقدرها المعلم والمدير، كما استهدف (الربضي، 2004) لأثر برنامج تدريبي قائم على التفكير الناقد في اكتساب المعلم لمهارات التفكير الناقد،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بينما هدف (البنعلي، 2005) للتعرف على استخدام المعلم لمهارات التفكير في تدريس التلاميذ، أما (زهانج وفان، 2007) للتعرف على طبيعة العلاقة بين التفطير الناقد والميول المهنية لطلبة الجامعة، أما (الشوربجي، 2009) فحاول كشف العلاقة بين التفكير الناقد وسمات الشخصية لدى المرشد التربوي، بينما استهدف (المبيريك، 2009) التعرف على ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد، أما (سليمان، 2012) للتعلم على درجة ممارسة مهارات التفكير.

أما على مستوى النتائج يمكن أن نلاحظ بأن هناك دراسات أكدت على تدني مستوى مهارات التفكير الناقد وممارسته مثل دراسة (شايدو وساي، 1997)، ودراسة (خريشة، 2001)، ودراسة (الحمدي، 2004)، دراسة (البنعلي، 2005)، بينما أكد (الشوربجي، 2009) بأن مستوى وممارسة المهارات التفكير الناقد متوسطة، ومثلها دراسة (سليمان، 2012)، وكانت هناك دراسات تؤكد على ارتفاع مستوى مهارات التفكير الناقد مثل (عفانة، 1998)، ودراسة (المبيريك، 2009).

كما أن (الشوربجي، 2009) أكد على أنه لا توجد علاقة بين التفكير الناقد وسمات الشخصية، وأكدت دراسة (المبيريك، 2009) بأن التفكير الناقد يرتبط ويتأثر ببعض المتغيرات الجامعية، وأكد (زهانج وفان، 2007) على وجود علاقة بين التفكير الناقد والميول المهنية لدى الطلبة.

كما أن الدراسات التي تعلقت بقياس تأثير وفعالية بعض البرامج نلاحظ بأنها أثبتت أن لها آثاراً ايجابية على التفكير الناقد ومهاراته.

ولقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة التي تتعلق بالتفكير الناقد في بناء أداة القياس، حيث استخدمت مقياس من تقنين (عفانة، 1998) والتي ارتأت بأنها الأقرب للدراسة الحالية ولأهدافها، كما أن الباحثة استفادت من بعض البرامج التي وضعها الباحثون لتنمية مهارات التفكير الناقد.

وتتفق الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات في أنها تحاول التعرف على التفكير الناقد ومهاراته عند معلمي مرحلة التعليم الأساسي، لكنها تختلف من حيث المتغيرات التي تحاول أن تربطها مع التفكير الناقد ألا وهي الذكاء الاجتماعي، وتأثيره على ارتفاع وانخفاض التفكير الناقد.

أما على مستوى الدراسات التي استهدفت جودة الحياة فنلاحظ بأن هناك بعض الدراسات التي تعلق بقياس جودة الحياة لدى فئات معينة (رينج وآخرون، 2007)، ودراسة (سليمان، 2009)، ودراسة (خميس، 2011)، ودراسة (موريرا، 2011)، ودراسة (علام، 2012)، ودراسة (نعيسة،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2012)، كما أن هناك بعض الدراسات التي استهدفت الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة وبعض المتغيرات مثل متغير السعادة النفسية والشخصية مثل دراسة (رينج، وآخرون، 2007)، بينما حاول (خميس، 2011) الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة والرضا الوظيفي، وقلق المستقبل، أما دراسة (المالكي، 2011) فهدفت للتعرف على علاقة الاكتئاب والمعنى الشخصي بجودة الحياة النفسية، أما (علام، 2012) فهدف للبحث عن العلاقة بين جودة الحياة وعلاقتها بالرضا الوظيفي، وبحثت (نعيسة، 2012) للتعرف على الفروق بين فئات مختلفة في مستوى جودة الحياة، بينما استهدف كلاً من (الحربي والنجار، 2013) التعرف على علاقة الأداء المهني بجودة الحياة.

وكانت هناك دراسات تتعلق ببناء برامج وقياس تأثيرها على مستوى جودة الحياة مثل دراسة (عزب، 2004)، ودراسة (أبو راسين، 2012).

وعلى مستوى النتائج أظهرت بعض الدراسات عن ارتفاع مستوى جودة الحياة مثل دراسة (سليمان، 2009)، ودراسة (موريرا، 2011)، بينما أكدت بعض الدراسات عن انخفاض مستوى جودة الحياة والرضا عنها مثل دراسة (حافظ وبرقعان، 2002)، ودراسة (علام، 2012)، ودراسة (نعيسة، 2012).

وأشارت نتائج دراسة (رينج وآخرون، 2007) بأن هناك علاقة بين جودة الحياة والسعادة، أما دراسة (خميس، 2011) بأن هناك علاقة بين جودة الحياة والرضا الوظيفي، وقلق المستقبل، وأكد (المالكي، 2011) أن هناك علاقة بين المعنى الشخصي وجودة الحياة، وعلاقة سالبة بين جودة الحياة والاكتئاب، وأكد كلاً من (الحربي والنجار، 2013) بان هناك علاقة بين الاداء المهني وجودة الحياة النفسية.

ولقد استفادت الباحثة من العديد من الدراسات السابقة، خاصة في بناء مقياس جودة الحياة وتحديد أبعاده، كما أنها استفادت من بعض العلاقات وبرامج تحسين جودة الحياة.

وتتفق الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في أنها تقيس إدراك المعلم لجودة الحياة، لكن الدراسة الحالية تختص بالفئة وهي معلم المرحلة الأساسية، كما تختص بمتغيراتها التي لم تدرس معاً على علم الباحثة، وهي الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وجودة الحياة لدى المعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3.5 فرضيات الدراسة:

1. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في محافظة خانيونس.
2. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في محافظة خانيونس.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير التفكير الناقد (مرتفع، منخفض.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير جودة الحياة (مرتفع، منخفض.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير الجنس.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير الخبرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

5.1 مقدمة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على الذكاء الاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام الاستبانة كأداة أساسية لجمع البيانات، وللوصول إلى النتائج قامت الباحثة بمجموعة من الإجراءات نحاول التعرف عليها من خلال الفصل الرابع، حيث سيتضمن الفصل عرضاً لمنهج الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، أداة الدراسة، صدق الأداة، ثبات الأداة، والأسلوب الإحصائي المستخدم.

5.2 المنهج:

تحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، لاسيما وأنه طريقة من طرق البحث العلمي، تقوم على أساس تناول ظاهرة ما ومحاولة تفسيرها كما هي، وجمع البيانات حولها، بهدف تبويب البيانات وتحليلها وصولاً لنتائج واقعية دون تدخل الباحثة في مجرياتها، وإصدار التعميمات وعرض العلاقات.

ويعرف المنهج الوصفي التحليلي بأنه المنهج الذي يتناول أحداث وممارسات قائمة ومتاحة للدراسة دون أن تتدخل الباحثة في مجرياتها وعلى الباحثة أن تتفاعل مع هذه الأحداث والممارسات بالوصف والتحليل (الأغا والأستاذ، 2003: 41)، واعتمدت الباحثة على مصدرين أساسيين من مصادر جمع البيانات وهي:

1- مصادر ثانوية: كانت عبارة عن مجموعة من الكتب والمراجع والمصادر ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وبعض الرسائل العلمية والمجلات والدوريات، أو أي مرجع آخر ترى الباحثة بأنه يفيد ويثري البحث.
2- مصادر أولية: عدم كفاية المصادر الثانوية جعلت الباحثة تلجأ لاستخدام المصادر الأولية، والتي كانت عبارة عن استبانة الدراسة الأساسية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5.3 مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية، والجدير بالذكر أن محافظة خانيونس تشمل مديرية خانيونس، ومديرية شرق خانيونس، فعلى مستوى محافظة خانيونس يبلغ عدد أفراد العينة نحو (1022) معلم ومعلمة، منهم (368) معلماً، (654) معلمة، أما مديرية شرق خانيونس فيبلغ عدد المعلمين في المرحلة الأساسية نحو (731) معلم ومعلمة، منهم 324 معلماً، (407) معلمة، وعليه فإن إجمالي عدد أفراد مجتمع الدراسة يبلغ (1753)، والجدول التالي قم (4.1) يبين لنا مجتمع الدراسة حسب متغير المديرية والجنس:

الجدول (4.1)

مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس والمديرية

المديرية	الجنس	العدد	النسبة المئوية
مديرية خانيونس	ذكور	368	21.00
	إناث	654	37.30
الإجمالي		**1022**	**58.30**
مديرية شرق خانيونس	ذكور	324	18.50
	إناث	407	23.20
الإجمالي		**731**	**41.70**
الإجمالي		**1753**	**100.0**

5.4 عينة الدراسة:

العينة الاستطلاعية: وكانت عبارة عن (50) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم عشوائياً للتأكد من صدق الأداة وثباتها وتقنين فقراتها.

العينة الفعلية: وكانت عبارة عن (218) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة الأصلي، وكانت العينة عبارة عن (12.40%)، من المجتمع الأصلي.

5.5 وصف العينة:

الجدول رقم (4.2) يبين لنا عينة الدراسة حسب الجنس، ويظهر لنا أن (36%) من إجمالي العينة هم من الذكور، بينما كانت نسبة الإناث بين أفراد العينة (64%):

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (4.2)

عينة الدراسة حسب متغير الجنس

البيان	المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	79	36.00
	إناث	139	64.00
الإجمالي		**218**	**100.0**

الجدول رقم (4.3) يبين لنا المؤهلات العلمية لعينة الدراسة، ويتضح لنا أن 34% من إجمالي العينة يحملون شهادة الدبلوم، بينما كان (63%) من إجمالي العينة يحملون شهادة البكالوريوس، وكانت نسبة الذين يحملون الشهادات العليا تساوي (3%):

الجدول (4.3)

عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

البيان	المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	دبلوم	75	34.00
	بكالوريوس	137	63.00
	دراسات عليا	6	3.00
الإجمالي		**218**	**100.0**

الجدول رقم (4.4) يبين لنا عينة الدراسة حسب متغير الخبرة، والواضح بأن هناك (52%) من إجمالي العينة لديهم خبرات لأقل من خمس سنوات، وكان (16%) من العينة يتمتعون بخبرات ما بين (5 – 10 سنوات)، وكان (32%) من إجمالي العينة يتمتعون بخبرات لأكثر من 10 سنوات:

الجدول (4.4)

عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

البيان	المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	114	52.00
	5 – 10 سنوات	34	16.00
	أكثر من 10 سنوات	70	32.00
الإجمالي		**218**	**100.0**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5.6 أدوات الدراسة:

سبق الإشارة بأن الدراسة الحالية تستعين بمصدرين أساسيين لجمع البيانات، وكانت المصادر الأولية عبارة عن ثلاثة مقاييس تمثل متغيرات الدراسة:

- مقياس الذكاء الاجتماعي لسليفرا (2001).
- مقياس التفكير الناقد تقنين عزو عفانة (1998).
- مقياس جودة الحياة إعداد الباحثة.

وقامت الباحثة بعدة إجراءات في بناء الاستبانة وهي:

- تم تحديد مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.
- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة.
- تم صياغة الاستبانة في صورتها الأولية.
- عرض الاستبانة على مشرفة الدراسة وتعديل وتقنين فقراتها حسب مقترحات وتوصيات المشرفة.
- عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، وتعديل فقراتها حسب آراء اللجنة وكسب الصدق الظاهري للاستبانة.
- توزيع الاستبانة على العينة الاستطلاعية للتعرف على صدقها وثباتها.

5.6.1 مقياس الذكاء الاجتماعي.

وصف المقياس:

استعانت الباحثة بمقياس الذكاء الاجتماعي لسيلفرا (2001)، حيث قامت بتقنين فقراته لتتلاءم مع البيئة الفلسطينية ومجتمع الدراسة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي، وكان مقياس الذكاء الاجتماعي عبارة عن (21) فقرة موزعة على ثلاثة محاور أساسية، بواقع (7) فقرات لكل بعد، والجدول التالي يبين لنا وصفاً لمقياس الذكاء الاجتماعي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (4.5)

مقياس الذكاء الاجتماعي أبعاده وفقراته

م.	الأبعاد	عدد الفقرات
1	المعلومات الاجتماعية	7
2	المهارات الاجتماعية	7
3	الوعي الاجتماعي	7
	مقياس الذكاء الاجتماعي	**21**

صدق المقياس (Validity):

الصدق يعني التأكد من أن الاستبيان أو الأداة سوف يقيس الظواهر التي أعدت من أجل قياسها (العساف، 1995: 429)، ويقصد بالصدق أيضاً شمول المقياس لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح الفقرات والمفردات من ناحية أخرى، بحث تكون مفهومة لكل من يستخدمها (عبيدات وآخرون، 2001: 179)، ولقد قامت الباحثة بحساب صدق المقياس، واتبعت لأجل ذلك عدة طرق كالتالي:

صدق الاتساق الداخلي (Internal Validity):

يقصد بصدق الاتساق الداخلي أن تعبر فقرات المقياس عن الدرجة الكلية لفقراته، ويتم هذا الأمر عبر احتساب معاملات الارتباط بين جميع فقرات مقياس الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية لفقراته وكانت النتائج كما تظهر لنا في الجدول رقم (4.6):

الجدول (4.6)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية لفقراته

م.	معامل الارتباط	قيمة (Sig.)	م.	معامل الارتباط	قيمة (Sig.)	م.	معامل الارتباط	قيمة (Sig.)
المعلومات الاجتماعية			**المهارات الاجتماعية**			**الوعي الاجتماعي**		
1	**0.636	0.000	8	**0.405	0.004	15	*0.322	0.023
2	**0.707	0.000	9	**0.539	0.000	16	**0.554	0.000
3	**0.680	0.000	10	**0.619	0.000	17	**0.738	0.000
4	**0.783	0.000	11	**0.379	0.007	18	**0.776	0.000
5	**0.707	0.000	12	**0.365	0.009	19	**0.590	0.000
6	**0.650	0.000	13	**0.558	0.000	20	**0.690	0.000
7	**0.651	0.000	14	**0.575	0.000	21	**0.703	0.000

**correlation coefficient sign at ($\alpha \leq 0.01$) *correlation coefficient sign at ($\alpha \leq 0.05$)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من خلال الجدول السابق يتبين لنا أن جميع قيم (Sig.) الاحتمالية كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05)، بمعنى أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وهذا دليل على أن فقرات مقياس الذكاء الاجتماعي تتمتع بصدق اتساق داخلي مناسب.

الصدق البناء (External Validity):

يقصد بالصدق البناء قدرة المجالات وأبعاد المقياس لقياس ما وضعت لأجل قياسه، ويتم هذا الأمر من خلال احتساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية لفقراته، والجدول رقم (4.7) يبين لنا النتائج:

الجدول (4.7)

معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية لفقراته

م.	الأبعاد	معامل الارتباط	قيمة (Sig.)
1	المعلومات الاجتماعية	**0.683	0.000
2	المهارات الاجتماعية	**0.924	0.000
3	الوعي الاجتماعي	**0.691	0.000

**correlation coefficient sign at ($\alpha \leq 0.01$) *correlation coefficient sign at ($\alpha \leq 0.05$)

من خلال الجدول السابق رقم (4.7) يتبين لنا أن جميع قيم (Sig.) الاحتمالية كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05)، بمعنى أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وهذا دليل على أن مقياس الذكاء الاجتماعي يتمتع بصدق بناء مناسب.

ثبات المقياس (Reliability):

الثبات يعني ثبات واستقرار النتائج وعدم تغيرها بشكل جوهري، وقامت الباحثة بالتأكد من ثبات مقياس الذكاء الاجتماعي من خلال الطرق التالية:

طريقة التجزئة النصفية (Split Half Coefficient):

وتقوم هذه الطريقة على أساس تقسيم المقياس إلى فقرات فردية الرتب، فقرات زوجية الرتب، واحتساب معامل الارتباط بينهما، ومن ثم استخدام معادلة سبيرمان براون لتصحيح المعامل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(Spearmen- Brown Coefficient) وذلك حسب المعادلة: $\frac{2R}{R+1}$، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (4.8) التالي:

الجدول (4.8)

معامل الارتباط بين معدل الفقرات فردية الرتب ومعدل الفقرات زوجية الرتب لأبعاد المقياس وللدرجة الكلية لفقراته

م.	الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الارتباط	الارتباط المصحح	قيمة (Sig.)
1	المعلومات الاجتماعية	7	**0.470	0.640	0.00
2	المهارات الاجتماعية	7	**0.436	0.607	0.00
3	الوعي الاجتماعي	7	**0.475	0.644	0.00
	مقياس الذكاء الاجتماعي	**21**	****0.738**	**0.849**	**0.00**

من خلال الجدول رقم (4.8) يتبين لنا أن هناك ارتباط بين معدل الفقرات الفردية الرتب ومعدل الفقرات زوجية الرتب لكل بعد من أبعاد المقياس وللدرجة الكلية للمقياس، بمعنى أن أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي والمقياس ككل تتمتع بثبات مرتفع جداً.

طريقة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha coefficient):

تقوم هذه الطريقة على أساس احتساب معامل ألفا كرونباخ للثبات لمقياس الذكاء الاجتماعي، فكانت النتائج على النحو المبين بالجدول رقم (4.9):

الجدول (4.9)

معاملات ألفا كرونباخ والثبات لكل بعد من أبعاد الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية لفقراته

م.	الأبعاد	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	معامل الثبات
1	المعلومات الاجتماعية	7	0.687	0.829
2	المهارات الاجتماعية	7	0.669	0.818
3	الوعي الاجتماعي	7	0.693	0.832
	مقياس الذكاء الاجتماعي	**21**	**0.724**	**0.851**

Reliability Coefficient = √Cronbach's Alpha Coefficient X 100%

من خلال الجدول رقم (4.8) يتبين لنا أن جميع معاملات ألفا كرونباخ كانت مرتفعة وأكثر من (0.6)، بمعنى أن جميع أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي تتمتع بثبات مرتفع، وكان المعامل لجميع فقرات المقياس تبلغ (0.724)، وعليه فإن الثبات يعادل ما نسبته (85.10%).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5.6.2 مقياس التفكير الناقد.

وصف المقياس:

قامت الباحثة باستخدام مقياس التفكير الناقد إعداد عزو عفانة (1998)، وقامت بتقنين الفقرات لتكن مناسبة لمجتمع وبيئة الدراسة، والتأكد من صدق المقياس وثبات نتائجه، وكان المقياس عبارة عن 25 فقرة موزعة على خمسة أبعاد أساسية، والجدول التالي يبين لنا أبعاد المقياس:

الجدول (4.10)

مقياس التفكير الناقد أبعاده وفقراته

م.	الأبعاد	عدد الفقرات
1	التنبؤ بالافتراضات	5
2	التفسير	5
3	تقييم المناقشات	5
4	الاستنباط	5
5	الاستنتاج	5
مقياس التفكير الناقد		**25**

صدق المقياس (Validity):

وقامت الباحثة بالتأكد من صدق المقياس من خلال عدة طرق صدق الفقرات من خلال طريقة صدق الاتساق الداخلي، والصدق البناء لأبعاد المقياس، وكانت نتائج صدق مقياس التفكير الناقد كالتالي:

صدق الاتساق الداخلي (Internal Validity):

من خلال احتساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لفقراته، والجدول التالي رقم (4.11) يبين لنا أن جميع قيم (Sig.) الاحتمالية كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05)، بمعنى أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً، وعليه فإن فقرات مقياس التفكير الناقد تتمتع بصدق اتساق داخلي مناسب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (4.11)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس التفكير الناقد والدرجة الكلية لفقراته

م.	معامل الارتباط	قيمة (Sig.)	م.	معامل الارتباط	قيمة (Sig.)
1	**0.502	0.000	14	**0.493	0.000
2	**0.576	0.000	15	**0.472	0.001
3	*0.347	0.013	16	**0.378	0.007
4	**0.504	0.000	17	**0.409	0.003
5	**0.446	0.001	18	*0.349	0.013
6	**0.629	0.000	19	**0.407	0.003
7	**0.652	0.000	20	**0.376	0.007
8	**0.503	0.000	21	**0.740	0.000
9	**0.627	0.000	22	**0.733	0.000
10	**0.375	0.007	23	**0.680	0.000
11	**0.407	0.003	24	**0.462	0.001
12	**0.463	0.001	25	**0.536	0.000
13	**0.538	0.000			

**correlation coefficient sign at ($\alpha \leq 0.01$) *correlation coefficient sign at ($\alpha \leq 0.05$)

الصدق البناء (External Validity):

وللتعرف على الصدق البناء لمقياس التفكير الناقد قامت الباحثة باحتساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد التفكير الناقد والدرجة الكلية لفقراته والجدول رقم (4.12) يبين لنا النتائج:

الجدول (4.12)

معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس التفكير الناقد والدرجة الكلية لفقراته

م.	الأبعاد	معامل الارتباط	قيمة (Sig.)
1	التنبؤ بالافتراضات	*0.873	0.000
2	التفسير	**0.924	0.000
3	تقييم المناقشات	**0.865	0.000
4	الاستنباط	**0.878	0.000
5	الاستنتاج	**0.623	0.000

**correlation coefficient sign at ($\alpha \leq 0.01$) *correlation coefficient sign at ($\alpha \leq 0.05$)

من خلال الجدول السابق رقم (4.12) يتبين لنا أن جميع قيم (Sig.) الاحتمالية كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05)، بمعنى أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وهذا دليل على أن مقياس التفكير الناقد يتمتع بصدق بناء مناسب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثبات المقياس (Reliability):

وقامت الباحثة بالعديد من الإجراءات للتأكد من ثبات مقياس التفكير الناقد واستقرار نتائجه، حسب الطرق التالية:

طريقة التجزئة النصفية (Split Half Coefficient):

حيث قامت الباحثة بالتعرف على ثبات مقياس التفكير الناقد حسب طريقة التجزئة النصفية، وكانت النتائج تؤكد على أن مقياس التفكير الناقد وأبعاده تتمتع بثبات مرتفع، حيث أن معاملات الارتباط بين معدل الفقرات الفردية والزوجية دال إحصائياً، كما بالجدول رقم (4.13):

الجدول (4.13)

معامل الارتباط بين معدل الفقرات فردية الرتب ومعدل الفقرات زوجية الرتب لأبعاد المقياس وللدرجة الكلية لفقراته

م.	الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الارتباط	تصحيح الارتباط	قيمة (Sig.)
1	التنبؤ بالافتراضات	5	0.752	0.858	0.000
2	التفسير	5	0.742	0.851	0.000
3	تقييم المناقشات	5	0.846	0.916	0.000
4	الاستنباط	5	0.771	0.870	0.000
5	الاستنتاج	5	0.724	0.839	0.000
مقياس التفكير الناقد		**25**	**0.764**	**0.866**	**0.000**

من خلال الجدول السابق رقم (4.13) يتبين لنا أن جميع قيم (Sig.) الاحتمالية أقل من مستوى الدلالة (0.05)، بمعنى أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وهذا دليل على أن مجالات وأبعاد مقياس التفكير الناقد تتمتع بثبات مرتفع.

طريقة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha coefficient):

قامت الباحثة بالتأكد من ثبات مقياس التفكير الناقد من خلال احتساب معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس والدرج الكلية لفقراته والجدول رقم (4.14) يبين لنا أن مقياس التفكير الناقد يتمتع بثبات مرتفع جداً:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (4.14)

معاملات ألفا كرونباخ والثبات لكل بعد من أبعاد الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية لفقراته

م.	الأبعاد	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	معامل الثبات
1	التنبؤ بالافتراضات	5	0.681	0.825
2	التفسير	5	0.627	0.792
3	تقييم المناقشات	5	0.689	0.830
4	الاستنباط	5	0.746	0.864
5	الاستنتاج	5	0.615	0.784
مقياس التفكير الناقد		**25**	**0.900**	**0.948**

Reliability Coefficient = √Cronbach's Alpha Coefficient X 100%

من خلال الجدول رقم (4.14) يتبين لنا أن قيم معاملات ألفا كرونباخ كانت محصورة ما بين (0.615 إلى 0.746) وهي معاملات مرتفعة، وكان معامل ألفا كرونباخ لجميع فقرات مقياس التفكير الناقد (0.900)، وهو معامل مرتفع جداً، وبلغ معامل الثبات (94.80%)، وهو معدل مرتفع جداً.

5.6.3 مقياس جودة الحياة.

وصف المقياس:

قامت الباحثة بإعداد مقياس لجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي، حيث كان في صورته النهائية عبارة عن 40 فقرة موزعة على أربعة أبعاد أساسية، والجدول التالي رقم (4.15) يبين لنا المقياس وفقراته:

الجدول (4.15)

مقياس جودة الحياة أبعاده وفقراته

م.	الأبعاد	عدد الفقرات
1	الأهداف	10
2	التوقعات	13
3	الاهتمامات	8
4	المعايير	9
مقياس جودة الحياة		**40**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صدق المقياس (Validity):

قامت الباحثة بالتعرف على صدق المقياس من خلال عدة إجراءات حيث قامت بالتعرف على صدق الفقرات من خلال صدق الاتساق الداخلي، وقامت بالتعرف على صدق الأبعاد من خلال الصدق البناء، وكانت النتائج كالتالي:

صدق المحكمين:

حيث قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة الجامعات من تخصص التربية – علم النفس، وقامت بتعديل الفقرات حسب تعديلات اللجنة ومقترحاتهم، لكسب الصدق الظاهري للأداة، والملحق رقم (1)، يبين لنا قائمة المحكمين، ويبين لنا الملحق رقم (2)، الاستبانة الأولية، والجدير بالذكر أن مقياس جودة الحياة من إعداد الباحثة لذا تم استخدام صدق المحكمين فقط لمقياس جودة الحياة.

صدق الاتساق الداخلي (Internal Validity):

وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس جودة الحياة تم احتساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لفقراته، وكانت النتائج بالجدول رقم (4.16) تشير إلا أن جميع قيم (Sig.) الاحتمالية كانت أقل من مستوى الدلالة 0.05، بمعنى أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وهذا دليل على أن فقرات مقياس جودة الحياة تتمتع بصدق اتساق داخلي مناسب:

الجدول (4.16)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس جودة الحياة والدرجة الكلية لفقراته

م.	معامل الارتباط	قيمة (Sig.)	م.	معامل الارتباط	قيمة (Sig.)
1	**0.490	0.000	21	**0.556	0.000
2	**0.719	0.000	22	**0.537	0.000
3	**0.573	0.000	23	**0.670	0.000
4	**0.709	0.000	24	**0.710	0.000
5	**0.747	0.000	25	**0.659	0.000
6	**0.713	0.000	26	**0.805	0.000
7	**0.787	0.000	27	**0.753	0.000
8	**0.809	0.000	28	**0.723	0.000

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

0.000	**0.798	29	0.000	**0.659	9
0.000	**0.722	30	0.000	**0.748	10
0.000	**0.810	31	0.000	**0.672	11
0.000	**0.737	32	0.000	**0.785	12
0.000	**0.841	33	0.000	**0.681	13
0.000	**0.739	34	0.000	**0.762	14
0.000	**0.661	35	0.000	**0.801	15
0.000	**0.699	36	0.000	**0.757	16
0.000	**0.703	37	0.000	**0.709	17
0.000	**0.761	38	0.000	**0.709	18
0.000	**0.799	39	0.000	**0.672	19
0.000	**0.692	40	0.000	**0.848	20

**correlation coefficient sign at ($\alpha \leq 0.01$) *correlation coefficient sign at ($\alpha \leq 0.05$)

الصدق البناء (External Validity):

وللتأكد من صدق مقياس جودة الحياة البناء، تم احتساب معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية لفقراته، وكانت النتائج كما بالجدول رقم (4.17) تشير إلا أن جميع قيم (Sig.) الاحتمالية كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05)، بمعنى أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وهذا دليل على أن مقياس جودة الحياة يتمتع بصدق بناء مناسب، وأن الأبعاد قادرة على قياس ما وضعت لأجل قياسه:

الجدول (4.17)

معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس جودة الحياة والدرجة الكلية لفقراته

م.	الأبعاد	معامل الارتباط	قيمة (Sig.)
1	الأهداف	**0.850	0.000
2	التوقعات	**0.935	0.000
3	الاهتمامات	**0.877	0.000
4	المعايير	**0.846	0.000

**correlation coefficient sign at ($\alpha \leq 0.01$) *correlation coefficient sign at ($\alpha \leq 0.05$)

ثبات المقياس (Reliability):

قامت الباحثة بالتأكد من ثبات مقياس جودة الحياة من خلال العديد من الطرق وهي كالتالي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

طريقة التجزئة النصفية (Split Half Coefficient):

حيث قامت الباحثة بالتعرف على ثبات مقياس جودة الحياة حسب طريقة التجزئة النصفية، وكانت النتائج تؤكد على أن مقياس جودة الحياة وأبعاده تتمتع بثبات مرتفع، حيث أن معاملات الارتباط بين معدل الفقرات الفردية والزوجية دال إحصائياً، كما بالجدول رقم (4.18):

الجدول (4.18)

معامل الارتباط بين معدل الفقرات فردية الرتب ومعدل الفقرات زوجية الرتب لمقياس جودة الحياة

م.	الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الارتباط	تصحيح الارتباط	قيمة (Sig.)
1	الأهداف	10	0.739	0.850	0.000
2	التوقعات	13	0.737	0.849	0.000
3	الاهتمامات	8	0.679	0.809	0.000
4	المعايير	9	0.667	0.800	0.000
	مقياس جودة الحياة	**40**	0.867	0.929	0.000

من خلال الجدول رقم (4.18) يتبين لنا أن جميع قيم (Sig.) الاحتمالية كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05)، بمعنى أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وهذا دليل على أن أبعاد مقياس جودة الحياة والدرجة الكلية للمقياس تتمتع بثبات مرتفع.

طريقة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha coefficient):

قامت الباحثة بالتأكد من ثبات مقياس جودة الحياة من خلال احتساب معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية لفقراته والجدول رقم (4.19) يبين لنا أن مقياس جودة الحياة يتمتع بثبات مرتفع جداً، حيث كانت معاملات ألفا كرونباخ مرتفعة جداً:

الجدول (4.19)

معاملات ألفا كرونباخ والثبات لكل بعد من أبعاد جودة الحياة والدرجة الكلية لفقراته

م.	الأبعاد	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	معامل الثبات
1	الأهداف	10	0.878	0.937
2	التوقعات	13	0.914	0.956
3	الاهتمامات	8	0.887	0.942
4	المعايير	9	0.889	0.943
	مقياس جودة الحياة	**40**	**0.961**	**0.980**

Reliability Coefficient = √Cronbach's Alpha Coefficient X 100%

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5.7 الأسلوب الإحصائي (Statistical Method):

كانت الأداة الأساسية للدراسة عبارة عن استبانة مكونة من (86) فقرة موزعة على ثلاثة مقاييس أساسية تمثل متغيرات الدراسة، حيث قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على عينة بلغت (218) معلماً ومعلمة، وقامت بإدخال البيانات وترميزها إلى برنامج رزمة التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية المعروف باسم (Statistical Package for Social Science) (SPSS)، وللوصول إلى نتائج الدراسة والتحقق من فروضها والإجابة على تساؤلاتها قامت الباحثة بإجراء العديد من الاختبارات الإحصائية وهي:

- التكرارات والنسب المئوية (Frequencies and Percentage): ويستخدم هذا الأمر للتعرف على تكرار استجابات الفئة حول متغيراتهم الشخصية، إضافة إلى التعرف على استجابات العينة على فقرات مقاييس الاستبيان.
- معاملات الارتباط: للتحقق من صدق المقاييس وثباتها.
- طريقة التجزئة النصفية (Split-Half Coefficient): للتعرف على ثبات مقاييس الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient): للتعرف على ثبات مقاييس الدراسة.
- اختبار التوزيع الطبيعي (Normal Test): ويستخدم هذا الأمر للتعرف على طبيعة البيانات إذا كانت تتبع توزيعاً طبيعياً أما لا، حيث تم استخدام اختبار كولمجروف–سمرنوف (1-Sample Kolmogorov-Smirnov) لمناسبته لطبيعة العينة.
- المتوسط الحسابي (Mean): ويستخدم هذا الأمر للتعرف على طبيعة استجابات العينة على فقرات الاستبيان.
- الوزن النسبي: ويستخدم هذا الاختبار للتعرف على الوزن النسبي لاستجابات العينة على فقرات الاستبيان وتفاعلهم حولها.
- اختبار (One Sample T- Test): للتعرف على إذا ما كانت استجابات المبحوثين قد وصلت لدرجة الحياد أم لا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- اختبار (Independent Sample T - Test): للتعرف على الفروق الفردية بين مجموعتين مستقلتين.
- اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA): للتعرف على الفروق الفردية بين ثلاثة مجموعات مستقلة.
- اختبار شفيه لتجانس التباين (Scheff'e Test): للتعرف على طبيعة الفروق الفردية ولصالح أي مجموعة من عينة البحث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

عرض النتائج ومناقشتها

5.1 مقدمة:

تسعى الدراسة الحالية للتعرف على الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية، وتحقيقاً لأهداف الدراسة قامت الباحثة بتوزيع ثلاثة أدوات لقياس متغيرات الدراسة، ويأتي الفصل الخامس لعرض النتائج من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من الفروض.

5.2 اختبار التوزيع الطبيعي (Normal Test):

يستخدم الباحثون والمختصون اختبارات للتعرف على طبيعة البيانات التي تم جمعها بهدف التعرف على إذا ما كانت تتبع توزيعاً طبيعياً أم لا، وهذا يفيد في طبيعة الاختبارات التي يجب أتباعها معلمية أو لا معلمية، والعينة تبلغ نحو (218) مفردة، وعليه تم استخدام اختبار كولمجروف – سمرنوف (1-Sample Kolmogorov-Smirnov)، للتعرف على اعتدالية منحنى البيانات، وكانت النتائج كما هو مبين بالجدول التالي رقم (5.1):

جدول (5.1)

نتائج اختبار التوزيع الطبيعي (1- Sample Kolmogrov- Smirnov)

م.	المقياس	عدد الفقرات	قيمة (Z)	قيمة (Sig.)
1	مقياس الذكاء الاجتماعي	21	0.056	0.065
2	مقياس التفكير الناقد	25	0.060	0.054
3	مقياس جودة الحياة	40	0.044	0.200

من خلال الجدول رقم (5.1) يتبين لنا أن قيمة (Sig.) الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، بمعنى أن مقاييس الدراسة تتبع توزيعاً طبيعياً، وعليه ستستخدم الاختبارات المعلمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5.3 الإجابة على التساؤلات:

الإجابة على التساؤل الأول الذي ينص على: "ما مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية"؟

وللإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثة باختبار المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، الوزن النسبي واختبار (One Sample T test) للعينة الواحدة لتقديرات العينة على مقياس الذكاء الاجتماعي، والجدول رقم (5.2) يبين لنا النتائج:

جدول رقم (5.2)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وقيمة (T) لأبعاد الذكاء الاجتماعي

م.	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة (T)	قيمة (Sig.)
1	تناول المعلومات الاجتماعية.	3.76	0.50	75.20	19.54	0.00
2	المهارات الاجتماعية.	3.16	0.48	63.20	4.41	0.00
3	الوعي الاجتماعي.	2.43	0.57	48.60	-8.19	0.00
مقياس الذكاء الاجتماعي		**3.12**	**0.37**	**62.40**	**5.52**	**0.00**

من خلال الجدول رقم (5.2) يتبين لنا أن قيمة (Sig.) الاحتمالية لتقديرات العينة على جميع فقرات مقياس الذكاء الاجتماعي كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05)، بمعنى أن المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، كما كانت قيمة اختبار (T) للعينة الواحدة موجباً على الدرجة الكلية، بمعنى أن العينة توافق على محتوى مقياس الذكاء الاجتماعي.

ومن خلال الجدول السابق نلاحظ بان متوسط تقديرات العينة على جميع فقرات مقياس الذكاء الاجتماعي بلغ (3.12)، والدرجة الكلية من (5)، بمعنى أن الوزن النسبي يساوي (62.40%)، وهي نسبة متوسطة، بمعنى أن عينة الدراسة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية يتمتعون بذكاء اجتماعي بلغت نسبته (62.40%)، وهي نسبة متوسطة وأقل من المستوى المطلوب.

وكانت أعلى أبعاد المقياس من حيث الوزن النسبي بعد تناول المعلومات الاجتماعية، حيث بلغ الوزن النسبي لتقديرات العينة 75.20%، بمعنى أن تناول المعلومات الاجتماعية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمدارس محافظة خانيونس الحكومية جاء مرتفعاً وبنسبة (75.20%).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وكان البعد الثاني بعد المهارات الاجتماعية حيث بلغ الوزن النسبي لجميع فقراته (63.20%)، وهو معدل مرتفع يؤكد على أن عينة الدراسة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي يتمتعون بمهارات اجتماعية بلغت نسبتها (63.20%).

بينما كان البعد الأخير بعد الوعي الاجتماعي وبلغ الوزن النسبي لتقديرات العينة ما نسبته (48.60%)، بمعنى أن مستوى الوعي الاجتماعي لدى عينة الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية بمدارس محافظة خانيونس الحكومية منخفض وبلغ (48.60%)، وهي دون المتوسط العام.

وهنا ترى الباحثة بأن هذه النتائج جاءت بهذه النسب لعدة أسباب منها يعود إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية التي تعتبر محفزاً للفرد ليكن أكثر تفاعلاً مع الآخرين وأن يتمتع بحسن التصرف، وحرص الأهل والأسرة والمؤسسات الاجتماعية بتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأفراد منذ الطفولة.

بالإضافة إلى أن طبيعة عمل المدرس تجعله أكثر تفاعلاً مع الآخرين لاسيما وأن يتفاعل مع فئات مختلفة ومن بيئات مختلفة كالإدارة المدرسية والإدارة التعليمية وفئة الطلبة وفئة أولياء الأمور، وجميعها تكسبه مهارات اجتماعية وقدرات على التواصل مع الآخرين.

بالإضافة إلى أن طبيعة إعداد المعلم في الجامعات الفلسطينية تتضمن مواد دراسية ومباحث لتنمية المهارات الاجتماعية والقدرة على تناول المعلومات الاجتماعية وحسن التصرف في المواقف المختلفة.

إضافة إلى أن طبيعة عمل المعلم تتطلب أن يكن ملتزماً بعادات وتقاليد المجتمع أن يكن متعاوناً مع المعلمين داخل المدرسة، كما أن الإدارة المدرسية تحرص على تنمية روح التعاون والألفة والمحبة بين طاقم التدريس في المدرسة.

وطبيعة المجتمع الفلسطيني يهتم بالمناسبات الاجتماعية ويحفز الفرد على السلوك الايجابي تجاه الآخرين والتفاعل السليم معهم، الأمر الذي من شأنه أن ينعكس على قدرات المعلم في فهم الآخرين من حوله سواء على مستوى عمله داخل المدرسة أو على مستوى المجتمع المحيط به،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بالإضافة إلى أن المعلم يحظى بمكانة اجتماعية حسنة بين أفراد المجتمع الفلسطيني تجعله أكثر قدرة على التوافق مع نفسه والتوافق مع الآخرين.

وفيما يخص ببعد الوعي الاجتماعي فإن الباحثة ترى أن نسبتها كانت ضعيفة جاءت لدى المعلمين لاسيما وأن الوعي الاجتماعي بحاجة إلى قدرات على قراءة المواقف وتفسير سلوكيات الآخرين حسب تلك المواقف، ووفقاً لأهداف الآخرين وحالتهم العاطفية وميلهم للتواصل وهذه القدرات ضعيفة لدى المعلم لذى لم يظهروا وعياً اجتماعياً بالمستوى المطلوب، كما أن التطورات العالمية الحاصلة والتقدم العلمي والتقني تجعل الفرد بحاجة إلى المزيد من المعلومات والمواقف ليتمتع بمستوى مرتفع من الوعي الاجتماعي، لاسيما وأن الباحثة ترى بأن الوعي الاجتماعي في تغير مستمر بسبب التطورات واختلاف الثقافات من زمن لآخر.

وجاء في دراسة سيلفرا (2001) بأن تناول المعلومات الاجتماعية وامتلاك المهارات الاجتماعية أقل تعقيداً من الوعي الاجتماعي، لاسيما وأن (محمد، 2004: 255) أكد على أن الوعي الاجتماعي يحتاج إلى خبرات في الحياة وامتلاك كم هائل من المعلومات الاجتماعية حول الأفراد والجماعات والعادات والتقاليد، ليكن الفرد واعياً اجتماعياً، حيث أكد على أن الوعي الاجتماعي يعني فهم الآخرين وفهم سلوكهم وفهم تصرفاتهم، وفهم ما يخفون.

وهذه النتائج تتفق مع دراسة سالم (2003) الذي أكد أن هناك مستوى متوسط من الذكاء الاجتماعي لدى طلبة كلية التربية بجامعة حلوان، كما وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة حماد (2011)، والذي أكد بأن هناك مستوى مقبول تربوياً لدى الطلبة المعلمين في مستوى الذكاء الاجتماعي، وقد ترجع أسباب الاتفاق إلى أن الفئات كانت من المعلم الطالب، والذي يتشابه إلى حد ما مع عينة الدراسة الحالية "معلم مرحلة التعليم الأساسي".

بينما تختلف مع نتائج دراسة عسقول (2009) والذي أكد أن هناك مستوى منخفض لدى طلبة الجامعات الفلسطينية من الذكاء الاجتماعي، وقد يرجع هذا الاختلاف إلى اختلاف الفئة التي طبقت عليها الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإجابة على التساؤل الثاني الذي ينص على: "ما مستوى التفكير الناقد لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظة خانيونس الحكومية"؟

وللإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثة باختبار المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، الوزن النسبي واختبار (One Sample T test) للعينة الواحدة لتقديرات العينة على أبعاد ومقياس التفكير الناقد، والجدول رقم (5.3) يبين لنا النتائج:

جدول (5.3)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وقيمة (T) لأبعاد التفكير الناقد

م.	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة (T)	قيمة (Sig.)
1	التنبؤ بالافتراضات.	2.12	0.226	71.00	6.627	0.000
2	التفسير.	2.50	0.306	83.33	24.583	0.000
3	تقييم المناقشات.	1.91	0.265	63.67	-2.891	0.004
4	الاستنباط.	1.92	0.327	64.00	-2.427	0.016
5	الاستنتاج.	3.36	0.741	67.20	7.501	0.000
	مقياس التفكير الناقد	**2.36**	0.200	**70.00**	**11.877**	**0.000**

من خلال الجدول رقم (5.3) يتبين لنا أن قيمة (Sig.) الاحتمالية لتقديرات العينة على مقياس التفكير الناقد أقل من مستوى الدلالة 0.05، بمعنى أن المتوسط الحسابي دال إحصائياً ولم يصل إلى درجة الحياد، وكانت قيمة (t) موجبة بمعنى أن العينة توافق على محتوى المقياس، وهذا دليل على أن العينة تتمتع بتفكير ناقد مرتفع.

ومن خلال الجدول السابق رقم (5.3) يتبين لنا أن الوزن النسبي للتفكير الناقد لدى أفراد العينة بلغت ما نسبته (70%)، وهو معدل مرتفع، يعكس أن معلم المرحلة الأساسية بمدارس محافظة خانيونس الحكومية يتمتع بتفكير ناقد.

ومن خلال الجدول يتبين لنا أن مهارة التفسير حظيت على المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.50) والدرجة الكلية من (3)، وهو متوسط مرتفع، ويقابله وزناً نسبياً بلغ (83.33%).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وكانت مهارة التنبؤ بالافتراضات ذات الترتيب الثاني لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.12)، والدرجة الكلية من (3) وكان الوزن النسبي لبعد التنبؤ بالافتراضات لدى أفراد العينة يبلغ ما نسبته (71%).

وكانت المهارة الثالثة من مهارات التفكير الناقد لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية مهارة الاستنتاج حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.36)، والدرجة الكلية من (5)، أي أن مستوى مهارة الاستنتاج لدى العينة جاءت بنسبة (67.20%).

وكانت المهارة الرابعة وقبل الأخيرة من مهارات التفكير الناقد لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية مهارة الاستنباط وبلغ المتوسط الحسابي (1.92)، والدرجة الكلية من (3)، أي أن مستوى مهارة الاستنباط لدى أفراد العينة تبلغ ما نسبته (64%).

إلا أن المهارة الخامسة والأخيرة من مهارات التفكير الناقد لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية مهارة تقييم المناقشات، حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.92)، والدرجة الكلية من (3)، بمعنى أن مستوى مهارة تقييم المناقشات بلغ ما نسبته (63.67%).

وترى الباحثة أن هذه النتائج الواردة في الجدول رقم (5.3) تعكس أن مهارات التفكير الناقد تتوافر لدى معلم المرحلة الأساسية بمدارس محافظة خانيونس الحكومية بدرجات متفاوتة نظراً لاهتمامات المعلم ومجال عمله، فهو يتطلب تعزيز بعضها جيداً ليكن أكثر قدرة وعطاء في مجال دراسته، ولا يتطلب الأمر جهداً من المعلم في تعزيز بعض المهارات خاصة مهارة تقييم المناقشات فهو على الأغلب يتفاعل مع فئة الطلبة والذين يتمتعون بأفكار ومهارات أقل مستوى من المعلم نفسه.

لذا كانت بعض المهارات مرتفعة مثل مهارات التفسير والتي ترى الباحثة بأنها صلب العملية التربوية والتعليمية، فالمعلم بطبيعته يقدم معلومة ويحاول تفسيرها لطلبته، وهذا ما انعكس على حياته ونمطها، من حيث تفسير مواقفه تجاه المؤثرات المختلفة.

ومهارة التنبؤ بالافتراضات لدى معلم مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية مرتفعة أيضاً لاسيما وأن المعلم بحاجة إلى قدرات ومهارات للتنبؤ بالافتراضات من حوله خاصة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في المثيرات الاجتماعية، ونظراً لأدوار المعلم في الألفية الجديدة التي أجبرته أن يكون مخططاً ومهيئاً للمناخ الدراسي مبادراً في طرح الأفكار وتقييم البدائل من حوله، ودوره كمرسل ومستقبل وكون المعلم مصدراً للمعرفة لدى طلبته جعله بحاجة إلى أن يمتلك مهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير بشكل خاص، خاصة قدرته على التنبؤ بالافتراضات.

وكانت مهارة تقييم المناقشات والاستنباط والاستنتاج أقل مستوى من المهارات السابقة لدى المعلمين وجاءت بنسب متوسطة.

وبشكل عام فإن معلم المرحلة الأساسية بمدارس محافظة خانيونس الحكومية يحظى بتفكير ناقد بلغت نسبته (70%)، وهو مستوى مرتفع نسبياً، وترى الباحثة أن هناك العديد من العوامل التي ساعدت المعلم في ارتفاع قدراته ومهاراته في التفكير والنقد، وأهمها طبيعة التعليم الجامعي في فلسطين بشكل عام وفي قطاع غزة بشكل الخاص.

حيث أن المواد الدراسية التي يتلقاها الطالب المعلم تعتمد على تنمية مهارات التفكير لدى المعلم سواء على هرم بلوم من معرفة وفهم وتحليل وتفسير وتركيب وتطبيق، أو على مستوى مهارات الاستنتاج والاستنباط والقدرة على مناقشة وتقييم البدائل، والأسلوب العلمي لحل المشكلات.

كما أن وزارة التربية والتعليم تهتم بتدريب المعلم ليكن أكثر قدرة في التعامل مع المواقف المدرسية وأن يكن قادراً على اكتشاف مشكلات الطلبة والمشاركة في طرح البدائل والحلول لها، هذا كله جعله أكثر قدرة على التفكير والنقد.

كما أن طبيعة العمل التربوي تجعل المعلم يقارن بين الأسباب والنتائج، ويفسر النتائج بناء على ذلك، وهذا أكسبه خبرات ومهارات وقدرات عقلية انعكست على مستوى تفكيره الناقد.

وترى الباحثة في هذا الصدد بأن حرص المعلم على أداء واجبه تجعله يبحث عن المعلومة الصحيحة ليوصلها لطلبته بطرق منطقية بعيداً عن العاطفة، وكذلك فإن التطورات العالمية والتكنولوجيا وما صاحبها من انفتاح العالم على بعضه يجعل الفرد قادراً للوصول إلى أي معلومة أو موضوع ما يريد الاستزادة فيه والتفقه في مسبباته وأسبابه ونتائجه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خاصة أن انتشار الانترنت وتأثيره وكم المعلومات الذي يحتويه جعلت المعلم أكثر معرفة وأكثر قدرة على الاستنتاج والتنبؤ والتفكير والاستنباط والتفسير والنقاش.

وهذه النتائج تختلف مع نتائج دراسة (Chiodo and Sai, 1997)، حيث تؤكد دراستهم على أن هناك انخفاض في مستوى مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين، كما وتختلف مع نتائج دراسة خريشة (2001)، وتختلف أيضاً مع نتائج دراسة الحمدي (2004)، وتختلف مع نتائج الربضي (2004)، ونتائج دراسة البنعلي (2005)، وترى الباحثة أن هذا الاختلاف كان مرده أن الدراسات اهتمت بامتلاك التفكير الناقد، وممارسته، فكانت الممارسة ضعيفة، بينما تبحث الدراسة الحالية في توفر التفكير الناقد ومستواه، وليس ممارسته، كما أن الدراسات السابقة لم تطبق في البيئة الفلسطينية.

بينما الدراسة التي أجريت في البيئة الفلسطينية الشوربجي (2009) فأكد أن مستوى مهارات التفكير لدى المرشدين التربويين بلغت ما نسبته (66%)، وهي نسبة قريبة من النسب التي تم الحصول عليه في الدراسة الحالية، بينما اختلفت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الشوربجي (2009) من حيث ترتيبها، فجاءت المرتبة الأولى في الدراسة الحالية للتفسير، وجاءت المرتبة الأخيرة لمهارة تقييم المناقشات، بينما أكدت دراسة الشوربجي على أن المهارة ذات الترتيب الأول هي مهارة تقييم المناقشات، بينما كانت المهارة ذات الترتيب الأخيرة مهارة الاستنتاج، ولعل هذا الاختلاف يرجع لاختلاف طبيعة العمل بين المعلم والمرشد التربوي.

كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المبيريك (2009)، حيث أكد أن امتلاك وممارسة أعضاء هيئة التدريس مرتفعة جداً، وترى الباحثة أن هذا الاختلاف يعود إلى طبيعة الفئة المبحوثة، حيث اهتمت دراسة المبيريك (2009) بأعضاء هيئة التدريس في جامعتي الملك سعود، والإمام محمد بن سعود الإسلامية، وطبيعة عمل عضو هيئة التدريس تتطلب أن يمتلك مهارات تفكير ناقد مرتفعة، كما أن خبراته ومعلوماته أكثر اتساعاً من معلمي المرحلة الأساسية حيث يتعامل مع فئات مختلفة وهم طلبة الجامعات، وأعضاء هيئة التدريس من حوله، مما جعله يكتسب مهارات تفكير ناقد مرتفعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بينما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سليمان (2012) والذي أكد أن امتلاك وممارسة معلمي مادة التاريخ لمهارات التفكير الناقد، جاءت بنسب متفاوتة ومتوسطة.

وفي هذا الصدد تود الباحثة أن تشير إلى أهمية إعداد المعلم وفقاً لمداخل التفكير وتنمية التفكير، وأن تخصص مواد دراسية لتنمية مهارات التفكير بشتى أنواعها بشكل عام، ومهارات التفكير الناقد بشكل خاص، أما على المجال العملي، فترى الباحثة ضرورة الاستفادة من البرامج الهادفة لتنمية التفكير وإدراجها في خطط الوزارة لتنمية التفكير الناقد ومهاراته لدى المعلمين.

الإجابة على التساؤل الثالث الذي ينص على: "ما مستوى جودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية"؟

وللإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثة باختبار المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، الوزن النسبي واختبار (One Sample T test) للعينة الواحدة لتقديرات العينة على أبعاد ومقياس جودة الحياة، والجدول رقم (5.4) يبين لنا النتائج:

جدول (5.4)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وقيمة (T) لأبعاد جودة الحياة

م.	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة (T)	قيمة (Sig.)
1	الأهداف.	4.24	0.53	84.80	33.46	0.000
2	التوقعات.	4.00	0.54	80.00	22.23	0.000
3	الاهتمامات.	4.00	0.61	80.00	22.00	0.000
4	المعايير.	4.38	0.45	87.60	32.79	0.000
مقياس جودة الحياة		4.15	0.45	83.00	35.87	**0.000**

من خلال الجدول السابق رقم (5.4) يتبين لنا أن قيمة (Sig.) الاحتمالية لتقديرات العينة على مقياس جودة الحياة كانت أقل من مستوى الدلالة 0.05، بمعنى أن المتوسط الحسابي دال إحصائياً، وكانت قيمة اختبار (t) موجبة بمعنى أن العينة توافق على محتوى المقياس.

ومن خلال الجدول السابق نستنتج بأن المتوسط الحسابي لتقديرات العينة على محتوى مقياس جودة الحياة بلغ (4.15)، والدرجة الكلية من (5)، بمعنى أن مستوى جودة الحياة بلغت ما نسبته (83%)، وهي نسبة مرتفعة، تدلل على أن العينة تقيم حياتها بطريقة مثالية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وكان البعد ذات الترتيب الأول بعد المعايير حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية بمدارس محافظة خانيونس الحكومية (4.38)، وعليه فإن الوزن النسبي يساوي (87.60%)، يليه بعد الأهداف وبلغت المتوسط الحسابي لتقديرات العينة (4.24)، وعليه فإن الوزن النسبي يبلغ (84.80%)، يليه بعد التوقعات وبعد الاهتمام بنفس النسبة حيث بلغ الوزن النسبي (80%)، لكل منها.

وفي هذا الصدد تستنتج الباحثة بأن العمل بمهنة التدريس حقق للمعلم مجموعة من الأهداف وأهمها نيل احترام الآخرين، لاسيما وأن المعلم يحظى بمكانة اجتماعية جيدة، كما أن مهنة التدريس جعلته أكثر قرب من الله عز وجل حيث أن رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم هو المعلم الأول لهذه الأمة، وديننا الإسلامي يعطي التعليم أهمية بالغة والعمل فيه عبادة وتقرب من الله، كما أن الحوافز المادية والمعنوية والراتب الذي يتلقاه المعلم يجعله يعيش حياة كريمة، والعمل بمهنة التدريس يكسب الفرد شخصية ويزيد من خبراته الحياتية.

وعلى مستوى التوقعات فتستنتج الباحثة بأن المعلم يكتسب من خلاله احترام المجتمع وتكوين اتجاهات ايجابية نحو التعليم والتعلم، ويكسب تقدير الإدارة المدرسة والإدارة التعليمية، كما أنه يحقق ذاته ويحصل على مركزاً اجتماعياً مرموقاً، كما أن مهنة التدريس تكسب الفرد علاقات اجتماعية خاصة مع المعلمين في نفس المدرسة، وتحقق له جزءاً من طموحه المستقبلية، هذا بجانب الراتب الذي يتلقاه، والمساهمة في رسالة المهنة، والتي تعتبر من أشرف المهن وأفضلها.

أما على مستوى مجال الاهتمامات فتستنتج الباحثة بأن المعلم يعمل على رقي المجتمع وتطوره من خلال نقل الأفكار ورفع مستوى الطلبة من النواحي العلمية، كما أنه يحاول البحث عن إفكار لحل المشكلات التي تواجه المجتمع، والعمل بروح الفريق مع طاقم المدرسة والعمل الجاد على توظيف الإمكانات المتاحة والإسهام في المعرفة التربوية، ورفع مستوى الرفاهية الاجتماعية والبشرية.

أما على مستوى المعايير فتستنتج الباحثة العمل بالمجال التربوي يعمل على تقيد الفرد باللوائح والقوانين وإقامة علاقات اجتماعية وتقبل الآخرين واحترام الرأي الآخر حتى لو كان مخالفاً،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والالتزام بأخلاقيات المهنة، والقدرة على ضبط النفس في المواقف المختلفة والمثيرات التي تواجه المعلم.

ومن خلال الجدول السابق رقم (5.4) نلاحظ بأن مستوى جودة الحياة لدى المعلم مرتفعة، وقد تكون هذه النتيجة مرتفعة لعدة عوامل أهمها طبيعة مهنة التدريس وكونها جزءاً من عملية التنمية الاجتماعية والبشرية، كما أن مهنة التعليم تعتبر مهنة الأنبياء صلوات الله عليهم أجمعين، وأن الله ورسوله عليه أفضل صلاة وأتم تسليم يحثان على التعلم والتعليم.

فبذلك يكسب المعلم رضا ربه ويكن قدوة لغيره الأمر الذي ينعكس على تقديره لحياته وجودتها، كما أن الفرد يجب أن تتفق أهدافه مع أهداف المنظمة التي يعمل بها، وأن تكن المعايير متقاربة، وأن تعمل المنظمة على تحقيقها ليكن الفرد أكثر قدرة على التوافق النفسي والاجتماعي، حيث أن من يشعر بجودة الحياة يكن قادراً على التأقلم والعمل بجد وبدقة، ويكن أكثر تفاعلاً مع الآخرين بهدف تحقيق أهداف المنظمة التي يعمل بها، وهذا ما أشارت إليه دراسة (المغربي، 2004).

وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة (حافظ وبرقعان، 2002) حيث أكدت نتائجهما على تدني مستوى جودة الحياة لدى معلمي المدارس الصناعية، ولعل هذا الاختلاف يعود إلى اختلاف البيئة، حيث أجريت دراستهما في البيئة المصرية، ، بينما تتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة (سليمان، 2009) والذي أكد بأن طلبة جامعة تبوك يتمتعون بمستوى مرتفع من جودة الحياة، كما وتتفق مع نتائج دراسة (Moreira, H, 2011)، بينما تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة (علام، 2012)، ولعل هذا الاختلاف يعود إلى الاختلاف في البيئة، حيث أجرى علام دراسته في البيئة المصرية، وعلى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس والذين يعتبروا طبقة أرقى من معلم المرحلة الأساسية، ويتوقعون ويطمحون أكثر من توقعات المعلم وطموحه الأمر الذي انعكس سلباً على مستوى جودة الحياة لديهم، كما أن الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعي فترة الدراسة في جمهورية مصر العربية كانت مترديه، وهذا ما لمسته الباحثة في دراسة نعيسة (2012) والتي أكدت أن هناك مستوى منخفض في جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين، وأرجعت تلك النتائج وتدني مستوى جودة الحياة إلى الحياة السياسية والأمنية في سوريا خلال فترة الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وترى الباحثة بأن جودة الحياة جاءت مرتفعة لدى المعلمين بسبب الاستقرار الوظيفي الذي يتمتع به المعلم، إضافة إلى انخفاض حجم توقعاته وأهدافه وطموحه والتي أصبحت سمة لدى المجتمع الفلسطيني بأن يتوقع الأسوأ، وهذا انعكس على جودة الحياة لديه، فجعله يشعر بأنه يتمتع بجودة حياة مرتفعة، كما أن إشباع الحاجات الأساسية لدى المعلمين جعلهم يشعرون بمستوى مرتفع من جودة الحياة، حيث أكد أبو حلاوة (2010) بأن إشباع الحاجات الأساسية له آثاراً ايجابية في جودة الحياة وشعور الفرد بها، وكذلك أكد عبد الفتاح وحسين (2006: 204) على أن الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية والإحساس بحسن الحال وإشباع الحاجات يجعل الفرد يتقبل طبيعة حياته وتؤثر ايجاباً في مستوى جودة الحياة لديه.

وهناك العديد من الباحثين الذين أكدوا على أن إشباع الحاجات الأساسية لها تأثير على جودة الحياة ومن بينهم (Longest, 2008)، وعبد المعطي (2005).

5.4 التحقق من الفروض:

عرض نتائج الفرض الأول الذ ينص على: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية".

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام معامل الارتباط بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد لدى معلمي المرحلة الأساسية بمدارس محافظة خانيونس الحكومية، والجدول التالي يبين لنا النتائج:

الجدول (5.5)

معامل الارتباط بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد

المتغيرات	معامل الارتباط	معامل التحديد	قيمة (Sig.)	النتيجة
الذكاء الاجتماعي.	**0.637	0.4058	0.00	Sign at 0.01
التفكير الناقد.				

**correlation coefficient sign at ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من العرض السابق أن قيمة (Sig.) الاحتمالية أقل من مستوى الدلالة (0.01)، بمعنى أن معامل الارتباط دال إحصائياً، وكان معامل الارتباط يساوي (0.637) بمعنى أن هناك علاقة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ارتباطية طردية قوية بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وبلغ معامل التحديد (0.4058) أي ما يعادل (41%).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الذكاء الاجتماعي هو نوع من الذكاوات التي يطلق عليها بأنها قدرة الفرد على الفهم والابتكار والتوجه الهادف للسلوك والنقد الذاتي، ويشير (دمنهوري وآخرون، 2000: 204) بأن الذكاء عبارة عن قدرة الفرد على فهم المشكلات والتفكير في حلها ونقد هذا الحل وتعديله.

ومن هنا فإن الذكاء يرتبط بقدرة الفرد على التفكير والنقد، لذا ظهرت علاقة ارتباطية طردية بين مستوى الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد.

كما أن زهران (2003: 281) يرى بأن الذكاء الاجتماعي قدرة إدراك العلاقات الاجتماعية وفهم الناس والتفاعل معهم وحسن التصرف في المواقف والأوضاع الاجتماعية والسلوك الحكيم في العلاقات الإنسانية، وطالما أن (Bar-on, et al, 1999) يرى بأن إدراك العلاقات الاجتماعية وفهم الآخرين والتفاعل معهم يحتاج قدرات عقلية والتفكير في المواقف وتحليلها وتفسيرها، والحكم عليها، والجدير بالذكر أن (Bar-on, et al, 1999) يرى بأن الذكاء الاجتماعي عبارة عن التفكير بالآخرين وفهمهم والحساسية ببواعثهم وسلوكهم ومقاصدهم والتعامل معهم بفعالية.

وانطلاقاً مما سبق ترى الباحثة بأن الذكاء والتفكير عمليات عقلية مرتبطة بعضها ببعض، فالتفكير يؤثر في مستوى ذكاء الفرد، وفي هذا الصدد يذكر (قطامي وقطامي، 2000: 82) بأن العمليات العقلية ليست منفردة عن بعضها البعض، بل هي عامل عام أو قدرة عامة لدى الأفراد تؤثر في كافة العمليات العقلية بنسب متفاوتة يشترك فيها عامل نوعي، والعامل العقلي يؤثر في كافة العمليات العقلية والقدرات والعمليات الجيدة من ابتكار واستدلال وتصور وتذكر وإدراك حسي وبصري.

وطالما أن التفكير الناقد عملية عقلية والذكاء الاجتماعي عملية عقلية فحسب ما يرى (قطامي وقطامي، 2000) فإن كلاهما يندرج ويتمثل ويتأثر بعامل عام، فهذا تفسير لطبيعة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أن (محمد، 2004: 108) يرى بأن الذكاء مرتبط بمستوى التفكير لدى الفرد، وهذا الارتباط ينبع من كون عمليات الذكاء والتفكير عمليات عقلية تخضع للتركيب الفسيولوجي لمخ الإنسان، أما جاردنر (2004: 130) فيرى بأن الذكاء الاجتماعي يعالج عبر عمليات المخ الخارجية، والفصوص الأمامية للمخ.

ومن هنا ترى الباحثة بأن الذكاء يرتبط بالتفكير الناقد لدى المعلمين حيث أن كلا المتغيرين يخضعان تقريباً لنفس العوامل، ويتأثران بتلك العوامل.

والجدير بالذكر بأن (علي، 2012) ذكرت بأن تنمية التفكير الناقد، لا يمكن أن يتم بعيداً عن دراسة القدرات العقلية للفرد ومستوى الذكاء لديه، وأن أي برنامج تدريبي أو برنامج هادف لتنمية التفكير يجب أن يهتم أيضاً بدراسة وتنمية القدرات العقلية والذكاء لدى الأفراد، وفي نفس السياق ذكر يرى الغرايبة والعتوم (2012) بأن الذكاء الاجتماعي مبني على عوامل تتعلق بالقدرات العقلية ومستوى التفكير لدى الأفراد لذا فإن إعداد برامج لتنمية الذكاء الاجتماعي يجب أن لا تهمل الجوانب العقلية وجوانب التفكير.

وتتفق هذه النتائج مع العديد من النتائج الواردة في الدراسات السابقة مثل دراسة (عسقول، 2009)، ودراسة سالم (2003)، ودراسة عثمان وحسن (2003)، ودراسة المنابري (2010)، ونتائج دراسة (Song, et al, 2010)، رغم أن بعض الدراسات سالفة الذكر حاولت الربط بين التحصيل الدراسي والذكاء الاجتماعي، إلا أنها ربطت بين الذكاء الاجتماعي وقدرات الفرد العقلية، وأكدت على أن الشخص الذكي اجتماعياً يمكنه التفكير بالآخرين وفهمهم، وهذا ينعكس على قدرته على التفسير والاستنباط والاستنتاج ونقد ما يدور حوله، من خلال تقييم البدائل وعلاجها، والاستفادة من معلومات وخبراته السابقة في هذا الصدد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عرض نتائج الفرض الثاني الذي ينص على: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية".

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام معامل الارتباط بين الذكاء الاجتماعي جودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية، والجدول التالي يبين لنا النتائج:

الجدول (5.6)

معامل الارتباط بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة

المتغيرات	معامل الارتباط	معامل التحديد	قيمة (Sig.)	النتيجة
الذكاء الاجتماعي.	//-0.051	0.0026	0.456	Not Sign at 0.05
جودة الحياة.				

//correlation coefficient not sign at ($\alpha \leq 0.05$)

من خلال العرض السابق يتبين لنا أن قيمة (Sig.) الاحتمالية كانت أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، بمعنى أن معامل الارتباط غير دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وبلغ معامل الارتباط بين مستوى الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة لدى معلمي المرحلة الأساسية بمدارس محافظة خانيونس الحكومية (0.051-)، وهو معامل ارتباط عكسي ضعيف جداً، وبلغ معامل التحديد ما نسبته (0.26%)، بمعنى أن التغير في مستوى جودة الحياة لا يفسر سوى جزء بسيط جداً من التغير في الذكاء الاجتماعي وأن هذا التأثير غير دال إحصائياً، لذا لم تظهر لنا علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة.

وفي هذا الصدد ترى الباحثة بأن الذكاء الاجتماعي عملية عقلية داخل الإنسان تساعده في التفاعل مع الآخرين وحسن التصرف معهم وفهمهم مقاصدهم وهنا فهو يتأثر بتعامل الآخرين ومستوى القدرات العقلية للفرد، ولا تتأثر بطبيعة الحياة التي يعيشها الفرد بشكل رئيسي، وحكمه على جودتها، لاسيما وأن الجودة "جودة الحياة" تتأثر بعوامل خارجة عن ذاتية الفرد، حيث يذكر (Rogerson, 1999) على أن جودة الحياة تتأثر وترتبط ببيئة الفرد فالعوامل البيئية تعتبر من المحددات الأساسية لإدراك الفرد لجودة الحياة التي يعيشها، وهذا ما أكده (عبد القادر، 2005:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

93) أن مصطلح جودة الحياة يوحي إلى العلاقة بين الفرد والبيئة، وأن هذه العلاقة تتوسطها مشاعر وأحاسيس الفرد ومدركاته كما يؤكد على أهمية البيئة والعوامل الثقافية كمحددات لجودة الحياة، ومن هنا ترى الباحثة أن للذكاء الاجتماعي عوامل تؤثر فيه ومعظمها داخل الفرد، بينما لجودة الحياة عوامل تؤثر فيها وفي معظمها خارج نطاق الفرد فجودة الحياة مصطلح يشير قدرة الفرد على إشباع حاجاته الأساسية وتحقيق أهدافه المستقبلية.

وهذه النتائج تختلف مع نتائج دراسة رجيعة (2009)، والتي أكدت بأن هناك علاقة تربط بين الذكاء الاجتماعي وإدراك جودة الحياة النفسية لدى طلبة جامعة السويس، وترى الباحثة بأن السبب في هذا الاختلاف قد يعود إلى طبيعة المقاييس التي استخدمتها الدراسة الحالية والتي استخدمتها رجيعة (2009) في دراستها، حيث استخدمت مقياس المغازي (2004) للذكاء الاجتماعي وهو يختلف بعض الشيء عن المقياس المستخدم في الدراسة الحالية، واستخدمت مقياس رايف لإدراك جودة الحياة النفسية، وهو مختلف عن المقياس الحالي، كما ترى الباحثة بأن الفئة قد تكون سبباً آخر في الاختلاف.

واستناداً على أن جودة الحياة مفهوم يتأثر بجوانب متداخلة من النواحي الذاتية والموضوعية مرتبطة بالحالة الصحية والنفسية للفرد ومدى الاستقلال الذي يتمتع به (عكاشة وآخرون، 2010: 8)، فإن الباحثة ترى بأن العلاقة ضعيفة بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة.

كما أن أبو سريع وآخرون (2006) يرون بأن جودة الحياة تتأثر بمحددات داخلية، وبعد للمحددات الخارجية وجميعها شعوري لدى الفرد، أما بالنسبة للذكاء الاجتماعي فهو عامل ومتغير غير شعوري، بل هو نتيجة واقعية لتفاعل الفرد مع الآخرين وفهمهم والتواصل معهم بلغة النطق والإيماءات المختلفة.

عرض نتائج الفرض الثالث والذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية تعزى لمتغير التفكير الناقد (مرتفع، منخفض)".

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باختبار (Independent Samples T test) للفروق بين منخفضي التفكير الناقد ومرتفعي التفكير الناقد، والجدول التالي يبين لنا النتائج:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (5.7)

اختبار (T) للفروق في مستوى الذكاء الاجتماعي تبعاً لمتغير التفكير الناقد

البيان	التفكير الناقد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة (T)	قيمة (Sig.)
مستوى الذكاء الاجتماعي	مرتفع	124	3.31	0.33	66.20	10.751	0.00
	منخفض	94	2.87	0.26	57.40		

T table at (d.f= 216) and ($\alpha \leq 0.05$) = (1.66)

من خلال الجدول السابق يتبين لنا أن قيمة (ت) المحسوبة كانت أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وكانت قيمة (Sig.) الاحتمالية أقل من مستوى الدلالة (0.05)، بمعنى أن هناك فروقاً في مستوى الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير التفكير الناقد، والواضح بأن تلك الفروق لصالح مرتفعي التفكير الناقد، ومن خلال الجدول نستنتج بأن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى مرتفعي التفكير الناقد بلغ ما نسبته (66.20%)، بينما كان الوزن النسبي للذكاء الاجتماعي لدى منخفضي التفكير الناقد (57.40%).

وتفسر الباحثة هذه النتائج، إلى أن هناك علاقة طردية قوية بين مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية بمحافظة خانيونس ومستوى التفكير الناقد لديهم حسب ما ورد في الجدول رقم (5.5) السابق، حيث أن ارتفاع التفكير الناقد يؤثر طردياً في مستوى الذكاء الاجتماعي لذا ظهرت فروقاً جوهرية بين منخفضية ومرتفعي التفكير الناقد على مقياس الذكاء الاجتماعي.

كما ترى الباحثة بأنه طالما أن الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد عمليات عقلية وتتحدد وتنمو وفقاً لعوامل مشتركة، فإنه من طبيعي أن يكون مستوى الذكاء الاجتماعي متأثراً بمستوى التفكير الناقد لديهم.

وفي هذا الصدد ترى الباحثة بأن التفكير الناقد له تأثير في مستوى الذكاء الاجتماعي، ويفسر جزء كبير من التغير فيه، لاسيما وأن (العتوم، 2004: 198) أكد بأن التفكير الناقد عملية عقلية ذهنية يتطور فيها الفرد من خلال التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة، وهذه الخبرات والأبنية المعرفية لها تأثير مباشر بمستوى ذكاء الفرد بشكل عام ومستوى ذكاءه الاجتماعي بشكل خاص، لاسيما

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأن توقعات الفرد وافتراضاته تولد لديه مهارات اجتماعية وقدرة على تناول المعلومات الاجتماعية وترفع من درجات وعيه الاجتماعي، وهذه الثلاثة أبعاد تمثل أبعاد الذكاء الاجتماعي التي تناولتها الباحثة في مقياسها للذكاء الاجتماعي.

بمعنى أن الذكاء الاجتماعي وأبعاده الثلاثة تتأثر بافتراضات الفرد وتوقعاته وخبراته، وهذه التوقعات والخبرات والمهارات يكتسبها من خلال عمليات ذهنية، والتي تعتبر مؤشراً لتفكيره الناقد، كما أن التفكير الناقد عبارة عن مجموعة من الأبنية المعرفية التي يكتسبها المعلم من خلال عمليات ذهنية، وهذه الأبنية تؤثر في القدرات والمهارات الاجتماعية لدى الفرد، وهي تؤثر بمستوى ذكاءه الاجتماعي.

عرض نتائج الفرض الرابع والذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية تعزى لمتغير جودة الحياة (مرتفع، منخفض)".

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باختبار (Independent Samples T test) للفروق بين منخفضي جودة الحياة ومرتفعي جودة الحياة، والجدول التالي يبين لنا النتائج:

الجدول (5.8)

اختبار (T) للفروق في مستوى الذكاء الاجتماعي تبعاً لمتغير جودة الحياة

البيان	جودة الحياة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة (T)	قيمة (Sig.)
مستوى الذكاء الاجتماعي	مرتفع	109	3.11	0.361	62.20	-0.334	0.739
	منخفض	109	3.13	0.388	62.60		

T table at (d.f= 216) and ($\alpha \leq 0.05$) = (1.66)

من خلال الجدول السابق يتبين لنا أن قيمة (ت) المحسوبة كانت أقل من قيمة (ت) الجدولية، وكانت قيمة (Sig.) الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، بمعنى أنه لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي المرحلة الأساسية بمدارس محافظة خانيونس الحكومية تعزى لمتغير جودة الحياة، وهذه النتائج تتفق مع النتائج السابقة حيث أثبتت الباحثة بأنه لا توجد علاقة بين مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى وتقدير العينة لجودة الحياة لديهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي هذا الصدد ترى الباحثة بأن جودة الحياة لم يكن عاملاً مؤثراً في مستوى الذكاء الاجتماعي، وقد يعود ذلك إلى أن جودة الحياة تقدير الفرد لمدى تحقيق أهدافه ومعايير الحياة، وهو تقييم لحياته على مستوى جودتها من النواحي الشخصية وتقييمه على مستوى النواحي البيئية، ومدى تحقيقه لأهدافه وطموحاته، لكن الذكاء الاجتماعي يعتبر عملية ذهنية عقلية لا تدخل في تقييم الفرد لنفسه بل قدرته على التكيف والتفاعل مع الآخرين وحسن التصرف في المواقف المختلفة وهذا يعتمد بالدرجة الأولى على مهاراته وخبراته وكم المعلومات والتوقعات التي حصدها خلال حياته سواء كمعلم أو كشخص آخر.

فالذكاء الاجتماعي لم يتأثر بجودة الحياة لأن جودة الحياة تتحدد بناء على تقييم الفرد لمستوى حياته وطموحاته وقدراته ومدى تحققها، أما الذكاء الاجتماعي فيتحدد وفقاً لعوامل أخرى بعيدة عن عوامل جودة الحياة وأهمها تفاعله مع الآخرين وتوافق الاجتماعي ومدى اكتسابه للمعلومات والخبرات التي تساعده على تنمية ذكاءه الاجتماعي، وقدرته على طرح الأفكار والدفاع عنها.

عرض نتائج الفرض الخامس والذي ينص على :"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس تعزى لمتغيرات الجنس (ذكور، إناث)".

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار (Independent Samples T test) للفروق بين الجنسين (الذكور والإناث) في المتغيرات الثلاثة، والجدول التالي يبين لنا النتائج:

الجدول (5.9)

اختبار (T) للفروق في مستوى الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وجودة الحياة تبعاً لمتغير الجنس

البيان	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	قيمة (Sig.)
الذكاء الاجتماعي	ذكور	79	3.124	0.40	-0.011	0.991
	إناث	139	3.124	0.35		
التفكير الناقد	ذكور	79	2.36	0.21	0.078	0.938
	إناث	139	2.38	0.19		
جودة الحياة	ذكور	79	4.14	0.45	-0.339	0.735
	إناث	139	4.16	0.45		

T table at (d.f= 216) and ($\alpha \leq 0.05$) = (1.66)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من خلال الجدول السابق يتبين لنا أن قيمة (ت) المحسوبة كانت أقل من قيمة (ت) الجدولية، لجميع المتغيرات: الذكاء الاجتماعي، التفكير الناقد، جودة الحياة، بمعنى أنه لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات العينة على متغيرات الدراسة الثلاث تعزى لمتغير الجنس.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأن العينة رغم اختلاف الجنس إلا أنهم متفقين بالعديد من العوامل أهمها طبيعة التنشئة الاجتماعية، وطبيعة الإعداد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية والذي لا يفرق بين الذكر والأنثى خاصة في هذه المرحلة العمرية "الجامعة"، وطبيعة الحياة التي يعيشون فيها لاسيما وأنهم من نسق اجتماعي واحد يعيشون في نفس المحافظة تقريباً، كما أن يتمتعون بنفس الدخل تقريباً، ويخضعون لنفس الإدارة التعليمية بالتالي يخضعون لنفس القوانين واللوائح والمهام.

فعلى مستوى الذكاء الاجتماعي فإن هذه النتائج تختلف مع نتائج دراسة سالم (2003)، ونتائج دراسة عثمان وحسن (2003) والتي أكدت على وجود فروق بين الجنسين في مستوى الذكاء الاجتماعي، بينما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة القدرة (2007)، ودراسة عسقول (2009).

أما على مستوى التفكير الناقد فتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة عفانة (1998)، ونتائج دراسة خريشة (2001)، ونتائج دراسة الشوربجي (2009)، ونتائج دراسة المبيريك (2009)، بينما تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة (Zhang and Fan, 2007).

أما على مستوى جودة الحياة فتتفق هذه النتائج مع دراسة (حافظ وبرقعان، 2002)، ونتائج دراسة (Moreira, H, 2011)، بينما تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة (رجيعة، 2009) حيث أكدت على وجود فروق بين الجنسين في إدراك جودة الحياة النفسية.

والملاحظ بأن معظم الدراسات المحلية تتفق مع نتائج الدراسة الحالية وأن جميع الدراسات التي تختلف مع نتائج الدراسة الحالية هي دراسات غير محلية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عرض نتائج الفرض السادس والذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)".

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باختبار (One Way ANOVAs) تحليل التباين الأحادي للفروق بين ثلاثة مجموعات فأكثر، والجدول التالي يبين لنا النتائج:

الجدول (5.10)

اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة (Sig.)
الذكاء الاجتماعي	بين المجموعات	0.577	2	0.289	2.080	0.127
	داخل المجموعات	29.834	215	0.139		
	الإجمالي	30.411	217			
التفكير الناقد	بين المجموعات	0.126	2	0.063	1.568	0.211
	داخل المجموعات	8.638	215	0.040		
	الإجمالي	8.764	217			
جودة الحياة	بين المجموعات	0.946	2	0.473	2.279	0.105
	داخل المجموعات	44.626	215	0.208		
	الإجمالي	45.572	217			

F table at (d.f= 2 - 215) and ($\alpha \leq 0.05$) = (3.0715)

من خلال الجدول السابق يتبين لنا أن قيم (Sig.) الاحتمالية كانت أقل من مستوى الدلالة 0.05، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات العينة على المتغيرات الثلاث: الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وجودة الحياة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وأن العينة بالرغم من اختلاف مؤهلاتهم العلمية إلا أنهم يتمتعون بنفس المستوى تقريباً من الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وجودة الحياة حيث أن استجابوا وتأثروا بمقاييس الدراسة بنفس الكيفية.

وفي هذا الصدد ترى الباحثة بأن تقارب العينة وتقارب البرامج الأكاديمية التي خضعوا لها كان سبباً في تقاربهم في الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وتقارب العينة من حيث البيئة الاجتماعية أسفرت عن تقاربهم في مستوى جودة الحياة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعلى مستوى متغير الذكاء الاجتماعي لاحظت الباحثة بأن معظم الدراسات السابقة بحثت حول فئة طلبة الجامعة والدراسات التي اهتمت بفئة المعلمين لم تدرس متغير المؤهل العلمي.

أما بالنسبة للنتائج المتعلقة بالتفكير الناقد فإنها تتفق مع نتائج دراسة (خريشة، 2001)، ونتائج دراسة (الحمدي، 2004)، ونتائج دراسة (المبيريك، 2009).

أما بالنسبة للنتائج المتعلقة بجودة الحياة وتأثير المؤهل العلمي فيها، فلاحظت الباحثة أن معظم الدراسات السابقة لم تدرس متغير المؤهل العلمي، بينما كانت هناك دراسات تتعلق بالمستوى أو الدرجة الأكاديمية، ولم تظهر فروقاً حسب هذا المتغير.

عرض نتائج الفرض السابع والذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس تعزى لمتغيرات سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)".

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باختبار (One Way ANOVAs) تحليل التباين الأحادي للفروق بين ثلاثة مجموعات فأكثر، والجدول التالي يبين لنا النتائج:

الجدول (5.11)

اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة (Sig.)
الذكاء الاجتماعي	بين المجموعات	0.697	2	0.348	2.521	0.083
	داخل المجموعات	29.714	215	0.138		
	الإجمالي	30.411	217			
التفكير الناقد	بين المجموعات	0.049	2	0.024	0.600	0.550
	داخل المجموعات	8.715	215	0.041		
	الإجمالي	8.764	217			
جودة الحياة	بين المجموعات	1.245	2	0.623	3.020	0.051
	داخل المجموعات	44.327	215	0.206		
	الإجمالي	45.572	217			

F table at (d.f= 215 - 2) and ($\alpha \leq 0.05$) = (3.0715)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من خلال الجدول السابق يتبين لنا أن قيم (.Sig) الاحتمالية كانت أقل من مستوى الدلالة 0.05، بمعنى أنه لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات العينة على المتغيرات الثلاث: الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وجودة الحياة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

والعينة رغم اختلافها من حيث سنوات الخبرة إلا أنهم متقاربون في مستوى الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وجودة الحياة وقد يعود ذلك لتقارب ظروفهم، سواء على المستوى المهني أو على مستوى الحياة اليومية، فهم من نفس المهنة "التعليم"، كما أنهم من نفس المحافظة، ويخضعون لنفس القوانين واللوائح.

وعلى مستوى متغير الذكاء الاجتماعي وتأثير الخبرة عليه فإن الدراسات السابقة لم تبحث تأثير متغير الخبرة على مستوى الذكاء الاجتماعي.

وعلى مستوى متغير التفكير الناقد فإن النتائج تتفق مع نتائج دراسة (خريشة، 2001) ونتائج دراسة (البنعلي، 2005)، وكذلك أكدت نتائج دراسة (الشوربجي، 2009) أنه لا فروق حسب الخبرة في مستوى التفكير الناقد لدى المرشدين التربويين، بينما تختلف مع نتائج دراسة (الحمدي، 2004)، ونتائج دراسة (المبيريك، 2009).

وعلى مستوى جودة الحياة فإن النتائج تختلف مع نتائج دراسة (حافظ وبرقعان، 2002) والتي أكدت على وجود فروق حسب الخبرة، وتختلف أيضاً مع نتائج دراسة (خميس، 2011).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نتائج الدراسة:

توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج التي اتفقت من خلالها مع العديد من الدراسات السابقة واختلفت مع البعض الآخر، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها ما يلي:

1. أشارت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية بلغ (62.40%).

2. أشارت النتائج أن مجال تناول المعلومات الاجتماعية نال على المرتبة الأولى بين مجالات وأبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس وبوزن نسبي بلغ (75%)، يليه بعد المهارات الاجتماعية وبوزن نسبي بلغ (63.20%)، يليه بعد الوعي الاجتماعي (48.60%).

3. أشارت النتائج أن مستوى توفر مهارات التفكير الناقد لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية بلغ ما نسبته (70%).

4. أشارت النتائج أن أعلى مهارات التفكير الناقد توافراً لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية هي مهارة التفسير (83.33%)، يليها مهارة التنبؤ بالافتراضات بوزن نسبي بلغ (71%)، يليها مهارة الاستنتاج بوزن نسبي بلغ (67.20%)، يليها مهارة الاستنباط بوزن نسبي بلغ (64%)، يليها مهارة تقييم المناقشات بوزن نسبي بلغ (63.67%).

5. أشارت النتائج أن إدراك معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية لجودة الحياة بلغ ما نسبته (83%).

6. أشارت النتائج أن بعد المعايير حظي بالمرتبة الأولى لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي من بين أبعاد إدراك جودة الحياة وبوزن نسبي بلغ (87.60%)، يليه بعد الأهداف وبوزن نسبي بلغ (84.80%)، ويليه بعدي التوقعات والمعايير وبوزن نسبي بلغ (80%).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

7. أشارت النتائج أنه توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية.

8. أشارت النتائج أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانيونس الحكومية.

9. أشارت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير التفكير الناقد، وكانت تلك الفروق لصالح فئة ذوي التفكير الناقد المرتفع.

10. أشارت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير جودة الحياة.

11. أشارت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

12. أشارت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

13. أشارت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك جودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات

توصي الباحثة بما يلي:

1. ضرورة الاهتمام بمباحث ومواد دراسية تستهدف تنمية الذكاء بشكل عام والذكاء الاجتماعي بشكل خاص سواء لطلبة المدارس أو لطلبة الجامعات.

2. ضرورة أن يتم إعداد المعلم بناء على بعض المداخل الحديثة والتي تعتني بحاجاته من القدرات والخبرات والمهارات، بما يحقق تنمية الذكاء الاجتماعي لديه وتنمية الوعي الاجتماعي لدى المعلم.

3. ضرورة أن تتكاثف جهود الأسرة ووسائل الإعلام ومؤسسات المجتمع المدني في إعداد أجيال تتمتع بذكاء اجتماعي مناسب ليتسنى مواجهة صعاب الحياة وحل المشكلات الاجتماعية التي تواجه المجتمع، لاسيما وأن العديد من الدراسات أكدت بأن التنشئة الاجتماعية لها تأثير في الذكاء الاجتماعي.

4. ضرورة إتاحة الفرصة للمعلم بالمشاركة في المناسبات الاجتماعية والمناسبات الوطنية لما له من تأثير في مستوى الذكاء الاجتماعي وتنميته والحفاظ على العادات والتقاليد الفلسطينية.

5. ضرورة أن يتم إعادة صياغة البرامج الأكاديمية والاهتمام بمباحث ومواد دراسية تتعلق بتنمية التفكير بشكل عام وتنمية التفكير الناقد بشكل خاص.

6. ضرورة أن تعمل الأسرة والمؤسسات الحكومية ومؤسسات المجتمع المدني على إكساب أفراد المجتمع مهارات التفكير الناقد، لاسيما وأن مهارات التفكير الناقد تساعد الفرد على تقبل التغيرات البيولوجية والتقنية بما يحقق أهداف المجتمع الفلسطيني.

7. ضرورة أن تهتم الجامعات الفلسطينية بالمناهج الدراسية المطروحة لطلبة التربية بحيث تشمل تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم خاصة: مهارة الاستنباط، مهارات تقييم المناقشات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

8. ضرورة أن تهتم وزارة التربية والتعليم العالي بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى معلميها، وصياغة برامج لتعزيزها وتعزيز استخدامها في العملية التربوية.

9. تشجيع المعلمين على استخدام الوسائل والأساليب الهادفة لتنمية التفكير لدى الطلبة، خاصة مهارات التفكير الناقد، بما يحقق أهداف العملية التربوية.

10. تطوير قدرة التعلم والبحث الذاتي لدى الطلبة المعلمين في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية، ولكافة أفراد المجتمع، وتوسيع آفاقها لتصبح ثقافة يتربى عليها أفراد المجتمع لتتطور قدرات العقلية ومستويات التفكير الناقد لديهم.

11. ضرورة مراجعة الدراسات والبحوث التي هدفت لصياغة برامج لتنمية الذكاء الاجتماعي أو التفكير الناقد والاستفادة من نتائجها وبرامجها، وتقنينها وتحويلها للبيئة الفلسطينية وتطبيقها على المؤسسات التعليمية الفلسطينية.

12. ضرورة الاهتمام بالجوانب المادية للمدرسة والبيئة المحيطة بالمعلم لما لها من أثراً في إدراك لجودة الحياة التي يعيشها، بما سيؤثر ايجاباً على صحته النفسية.

13. ضرورة التدخل الإرشادي المبكر لمظاهر انخفاض جودة الحياة لدى المعلمين أو غيرهم لاسيما وأن إدراكه لجودة الحياة يساهم في انتاجيته ومستوى الأداء في المؤسسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المقترحات

<u>في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج تقترح الباحثة ما يلي:</u>

1. إجراء دراسات مماثلة للربط بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة لدى فئات أخرى من المجتمع الفلسطيني.
2. ضرورة إجراء دراسات تتعلق بعلاقة الذكاء الاجتماعي ببعض المتغيرات مثل الميول المهنية، الدافعية، الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة.
3. إجراء دراسات تربط بين أنواع أخرى من الذكاء بمتغيري التفكير الناقد وجودة الحياة.
4. ضرورة صياغة وإعداد برامج تدريبية هادفة لتنمية الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد.
5. ضرورة صياغة برامج لتحسين جودة الحياة لدى فئة المعلمين وغيرهم من الفئات.
6. ضرورة صياغة برامج إرشادية تتعلق بتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى فئات مختلفة ومراحل عمرية مختلفة، وقياس تأثيرها في تنمية التفكير الناقد.
7. إجراء دراسات لمستوى جودة الحياة في ضوء متغيرات مختلفة كدراسات مقارنة بين فئات مختلفة.
8. دراسة العلاقة بين جودة الحياة وإدراكها وبعض المتغيرات الأخرى مثل مركز السيطرة، الضغوط النفسية، الصحة الجسمية.
9. صياغة برامج لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين خاصة وأن الدراسة أظهرت تدني مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلم مرحلة التعليم الأساسي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المراجع

القرآن الكريم.

أولاً: المراجع العربية.

1. إبراهيم، مجدي عزيز (2005). **التفكير من منظور تربوي تعريفه – طبيعته – مهاراته – تنميته – أنماطه**، عالم الكتب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
2. أبو جادو، صالح محمد ونوفل، محمد بكر (2007). **تعليم التفكير: النظرية والتطبيق**، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، الأردن.
3. أبو حطب، فؤاد (1996). **القدرات العقلية**، الطبعة الخامسة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
4. أبو حلاوة، محمد السعيد (2010). **جودة الحياة: المفهوم – الأبعاد، المؤتمر العلمي السابع "جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية"**، كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، (12 – 14/ أبريل/ 2010).
5. أبو حلاوة، محمد سعيد (2005). **وضعية الذكاء الاجتماعي في إطار منظومة الشخصية الإنسانية**، دراسة مقدمة كلية التربية بجامعة الإسكندرية، مصر.
6. أبو دنيا، نادية عبدو وأبو ناشي، منى سعيد (2003). **تقويم فعالية برنامج التفكير الناقد وأثره على التفكير العقلاني لدى طالبات الجامعة**، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد التاسع، العدد الرابع.
7. أبو راسين، محمد بن حسن (2012). **فعالية برنامج تدريبي مقترح لتحسين جودة الحياة لدى طلبة الدبلوم التربوي بجامعة الملك خالد بأبها**، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الارشاد النفسي، العدد 30، يناير 2012.
8. أبو سريع، أسامة سعد وشوقي، مرفت أحمد وأنور، عبير محمد، ومرسي، صفاء إسماعيل (2006). **أثر برنامج تنمية المهارات الحياتية في تجويد الحياة لدى تلاميذ مدارس التعليم العام بالقاهرة، ندوة علم النفس وجودة الحياة**، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، 17 – 19/ ديسمبر/ 2006.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

9. أبو سكران، حنان (2007). **أثر تدريس برنامج مقترح في الجبر على تنمية قدرات التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف السادس بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، مصر.

10. أبو هاشم، السيد محمد (2008). **مكونات الذكاء الاجتماعي والوجداني والنموذج العلاقي بينها لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين "دراسة مقارنة"**، مجلة كلية التربية بجامعة الملك سعود، المجلد الثامن عشر، العدد 76، أكتوبر/ 2008.

11. الأغا، هاني عبد القادر عثمان (2012). **أثر تدريس وحدة مقترحة قائمة على الروابط الرياضية في تنمية مهارات التفكير الناقد وتقدير القيمة العلمية للرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

12. ألبرايخت، كارل (2008). **الذكاء الاجتماعي**، ترجمة مكتبة جرير، الطبعة الأولى، الرياض، المملكة العربية السعودية.

13. بخش، أميرة طه (2006). **جودة الحياة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المعاقين بصرياً والعاديين بالمملكة العربية السعودية**، مجلة كلية التربية، العدد 35، جامعة طنطا.

14. البنعلي، غدنانه سعيد المقبل (2005). **مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير في تدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر**، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 96، دولة قطر.

15. بوزان، توني (2007). **قوة الذكاء الاجتماعي**، ترجمة: مكتبة جرير، الطبعة الثالثة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

16. الترمذي: محمد بن عيسى أبو عيسى الترمذي السلمي (دون تاريخ): **الجامع الصحيح المعروف بسنن الترمذي**، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.

17. الثنيان، أحمد بن عبد الله بن عبد العزيز (2009). **جودة الحياة وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الجامعية**، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

18. جابر، جابر عبد الحميد (1997). **الذكاء وقياسه**، الطبعة العاشرة، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

19. جابر، عبد الحميد جابر (2008). **أطر التفكير ونظرياته**، دار المسيرة، عمان، الأردن.
20. جروان، فتحي عبد الرحمن (1999). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
21. حافظ، عبد الحكيم رضوان سعيد وبرقعان، أحمد محمد أحمد (2002). **الرضا عن جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي بجمهورية مصر العربية**، دراسة مقدمة لكلية التعليم الصناعي بجامعة قناة السويس.
22. حبيب، مجدي عبد الكريم (2006). **فعالية استخدام تقنيات المعلومات في تحقيق أبعاد جودة الحياة لدى عينات من الطلاب العمانيين**، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، (17 – 19/ ديسمبر/ 2006).
23. الحدابي، داود عبد الملك والأشول، ألطاف أحمد (2012). مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز، المجلة العربي لتطوير التفوق، العد الخامس.
24. الحربي، عبد الله بن مزعل والنجار، أروى بنت يحيى (2013). الأداء المهني وعلاقته بجودة الحياة لدى معلمي التعليم العام بحفر الباطن،
25. حماد، جيهان علي محمد علي (2011). **أسلوب إدارة الفصل وعلاقته بمستوى الذكاء الاجتماعي والضغوط النفسية لدى المعلمين**، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
26. الحمدي، إبراهيم (2004). **واقع ممارسة معلمي التاريخ في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية لمهارات التفكير الناقد والابداعي كما يقدرها المعلمون والمديرون**، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.
27. الحيلة، محمد محمود (2002). **تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير بين القول والممارسة**، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، الأردن.
28. خريشه، علي كايد سليم (2001). **مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي لدى طلبتهم**، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة العاشرة، العدد 19.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

29. الخزندار، نائلة نجيب والبنا، أنور حمودة والربعي، عائد عبد اللطيف (2006). **تنمية التفكير**، كلية التربية، الكتاب الجامعي في جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

30. الخليفي، إبراهيم محمد (2000). **الإرشاد النفسي كمدخل لتحقيق جودة الحياة من منظور التعامل مع الذات "دراسة تقييمية لأثر الدورات الإرشادية في التحكم السلوكي"**، مجلة كلية التربية ببنها، عدد يوليو 2000.

31. خميس، إيمان أحمد (2011). **جودة الحياة وعلاقتها بكل من الرضا الوظيفي وقلق المستقبل لدى معلمات رياض الأطفال، المؤتمر العلمي الثالث "تربية المعلم العربي وتأهيله – رؤى معاصرة**، كلية العلوم التربوية بجامعة جرش الخاصة.

32. الداية، تغريد (2002). **التوكل وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى طالبات الجامعة الإسلامية**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

33. الدسوقي، عصام إسماعيل وعبد الدايم، السيد عبد السلام (2003). **البناء العاملي للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات: اختبار لصد نظرية جاردنر**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 116.

34. الدسوقي، محمد أحمد (2003). **الذكاء الاجتماعي تحديده وقياسه**، عالم التربية، السنة الثالثة، العدد التاسع، القاهرة، مصر.

35. دمنهوري، رشا وعبد السلام، فاروق السيد والكفوري، صبحي عبد الفتاح والنجار، علاء الدين السعيد وبلخي، هاشم عمر (2000). **المدخل إلى علم النفس العام**، الطبعة الثالثة، دار زهران للنشر والتوزيع، جدة، المملكة العربية السعودية.

36. دياب، بسام (2001). **فعالية برنامج مقترح في تنمية مستويات التفكير الرياضي وانتقال أثر التعلم لدى طلبة الصف السادس الأساسي باستخدام استراتيجية تتضمن العصف الذهني بمحافظة غزة**، رسالة ماجستير، برنامج الدراسات العليا المشترك، جامعة عين شمس – جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

37. راضي، فوقية محمد (2002). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة**، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد 45.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

38. الربضي، مريم (2004). **أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لتلك المهارات ودرجة ممارستهم لها**، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

39. رجيعة، عبد الحميد عبد العظيم (2009). **التحصيل الأكاديمي وإدراك جودة الحياة النفسية لدى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي من طلاب كلية التربية بالسويس**، مجلة كلية التربية بجامعة الإسكندرية، المجلد التاسع عشر، العدد الأول.

40. ريجيو، رونالد (2006). **قائمة المهارات الاجتماعية**، ترجمة: خليفة عبد اللطيف محمد، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

41. الريشهري، العلامة محمد الريشهري (1996): **ميزان الحكمة**، الطبعة الأولى، دار الحديث، 9 مجلدات.

42. زهران، حامد عبد السلام (1984). **علم النفس الاجتماعي**، الطبعة الخامسة، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

43. زهران، حامد عبد السلام (2003). **علم النفس الاجتماعي**، الطبعة السادسة، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

44. زيدان، محمد سيد وأبو زيد، محمود (2001). **تنمية التفكير الفلسفي دراسة تربوية**، الطبعة الثانية، السفير، القاهرة، مصر.

45. سالم، حمدي محمد (2005). **إعداد المعلمين في ضوء الاتجاهات المعاصرة**، المجلة العلمية التربوية، المجلد الرابع عشر، العدد الرابع.

46. سالم، محمد عبد السلام (2003). **المحتوى السلوكي للذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة**، مجلة كلية التربية، جامعة حلوان ، مصر.

47. سعادة، جودت أحمد (2003). **تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة**، الطبعة الأولى، نابلس، فلسطين.

48. سعادة، جودت أحمد (2003). **تدريس مهارات التفكير**، دار الشروق، جامعة النجاح الوطنية بنابلس، فلسطين.

49. السعدي، عبد الرحمن بن ناصر (2006): **الوسائل المفيدة في للحياة السعيدة**، الجزء الثامن، دون دار نشر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

50. سليمان، جمال (2012). **درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد "دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية"**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد الثاني.

51. سليمان، حنان مجدي صالح (2009). **المساندة الاجتماعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى مريض السكر المراهق – دراسة سيكومترية كلينيكية**، رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق، مصر.

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

53. السيد، أحمد البهي (2003). **نمذجة العلاقات بين أساليب التفكير وكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلاب المرحلة الجامعية**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد 13، العدد 39.

54. الشرقي، محمد راشد (2005). **التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد السادس، العدد الثاني.

55. شقير، زينب محمود (2009). **بطارية تشخيص معايير جودة الحياة للعاديين وغير العاديين**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

56. شقير، زينب محمود (2010). **جودة الحياة واضطرابات النوم لدى الشباب**، المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 29/ سبتمبر – 1/ديسمبر – 2010.

57. الشوربجي، إياد سمير جمعه (2009). **التفكير الناقد لدى المرشدين التربويين وعلاقته بسماتهم الشخصية**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

58. الطيطي، محمد حمد (2007). **تنمية قدرات التفكير الابداعي**، الطبعة الثالثة، المسيرة، عمان، الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

59. العادلي، كاظم كريدي (2006). **مدى إحساس طلبة كلية التربية بالرستاق بجودة الحياة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات**، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، (17 – 19/ ديسمبر/ 2006).

60. عبد الحميد، جابر (2004). **نحو تعليم أفضل – إنجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

61. عبد السلام، فاروق وسليمان، ممدوح (1982). **كتيب اختبار التفكير الناقد**، مركز البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية بجامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

62. عبد العزيز، سعيد (2009). **تعليم التفكير ومهاراته "تدريبات وتطبيقات عملية"**، الطبعة الثانية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

63. عبد الفتاح، فوقية (2001). **الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة وعلاقته بكفاءة أدائها والذكاء الاجتماعي للطفل**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الأول، العدد 32، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

64. عبد الفتاح، فوقية أحمد السيد وحسين، محمد حسين سعيد (2006). **العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية المنبئة بجودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمحافظة بني سويف**، وقائع المؤتمر العلمي الرابع: "دور الأسرة ومؤسسات المجتمع المدني في اكتشاف ورعاية ذوي الحاجات الخاصة"، كلية التربية بجامعة بني سويف، (3 – 4/ مايو/ – 2006).

65. عبد القادر، أشرف أحمد (2005). **تحسين جودة الحياة كمنبئ للحد من الإعاقة، ندوة تطوير الأداء في مجال الوقاية من الإعاقة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

66. عبد الله، عادل (2001). **فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية على مستوى التفاعلات الاجتماعية للأطفال المتوحديين**، مجلة بحوث كلية الآداب، سلسلة الإصدارات الخاصة، العدد السابع.

67. عبد المجيد، أشرف عويس محمد ولبيب، دعاء محمد لبيب إبراهيم (2009). **فعالية استخدام التعلم المخلط في مقرر تكنولوجيا التعليم على التحصيل وتنمية الذكاء الاجتماعي والاتجاهات لطلاب كلية التربية**، مؤتمر التدريب الإلكتروني وتنمية الموارد البشرية، المنعقد بتاريخ (12 – 13/ أغسطس/ 2009).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

68. عبد المعطي، حسن مصطفى (2005). **الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر**، وقائد ندوة المؤتمر العلمي الثالث. "الإنماء النفسي والتربوية للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة"، جامعة الزقازيق، مصر ، (15 – 16/ مارس/ 2005).

69. عبيد، وليم (2004). **تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير**، دار الميسرة، عمان، الأردن.

70. عبيد، وليم وعفانة، عزو (2003). **التفكير والمنهج المدرسي**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

71. عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن (2001): **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، الأردن.

72. العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق (2007). **تنمية مهارات التفكير**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

73. العتوم، عدنان يوسف (2004). **علم النفس المعرفي**، دار المسيرة للنش والتوزيع، عمان، الأردن.

74. العتوم، عدنان يوسف والجراح، عبد الناصر ذياب (2009). **تنمية مهارات التفكير "نماذج نظرية وتطبيقات عملية**، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

75. العتيبي، خالد بن ناهس (2007). **أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

76. العتيبي، نوال بنت سعد (2007). **فاعلية استخدام طريقة درة التعلم في تحصيل الرياضيات وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني متوسط بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

77. عثمان، أحمد عبد الرحمن، حسن، عزت عبد الحميد محمد (2003). **الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكل من: الدافعية للتعلم، والخجل، والشجاعة، والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات**، مجلة كلية التربية بجامعة الزقازيق، العدد 44.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

78. عدس، محمد عبد الرحيم (1997). **الذكاء من منظور جديد**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

79. العدل، عادل محمد محمود (1998). **القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعي والتحصيل الدراسي**، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد الثاني والعشرون، الجزء الثاني.

80. عراقي، صلاح الدين ومظلوم، رمضان (2005). **فعالية برنامج إرشادي لتحسين جودة الحياة لدى الطلاب المكتئبين**، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، المجلد 34، العدد الثاني، مصر.

81. العريان، سميرة عطية (2010). **عادات العقل ومهارات الذكاء الاجتماعي المطلوبة لمعلم الفلسفة والاجتماع في القرن الحادي والعشرين**، مجلة التربية وعلم النفس، المجلد الرابع عشر، العدد الثالث.

82. عزب، حسام الدين محمود (2004). **برنامج إرشادي لخفض الاكتئابية وتحسين جودة الحياة لدى عينة من معلمي المستقبل**، المؤتمر العلمي السنوي الثاني عشر، التعليم للجميع .. التربية وآفاق جديدة في تعليم الفئات المهمشة في الوطن العربي، (28 – 29/ مارس/ 2004).

83. العساف، صالح (1995): **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

84. عسقول، خليل محمد خليل (2009). **الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

85. العطار، إقبال بنت أحمد (2005). **الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكل من مفهوم الذات والصلابة النفسية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بجامعة الملك عبد العزيز**، جامعة الملك عبد العزيز، مجلة كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، العدد الرابع عشر.

86. عفانة، عزو (1998). **مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة**، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، المجلد الأول، العدد الأول، مطبعة المقداد بغزة، فلسطين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

87. عكاشة، محمود فتحي وعبد العزيز، إبراهيم سليم (2010). **العلاقة بين جودة الحياة النفسية والإعاقة اللغوية**، المؤتمر العلمي السابع "جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية"، كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، (12 – 14/ أبريل/ 2010).

88. علام، سحر فاروق (2012). **جودة الحياة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة**، دراسات عربية في علم النفس، المجلد 11، العدد 2، (أبريل/ 2012).

89. علي، خيرية علي محمد (2012). **الذكاء الشخصية (الذاتي – الاجتماعي) وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والميول المهنية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بقسميها العلمي والأدبي بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

90. علي، لينا عز الدين (2012). **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني "دراسة شبه تجريبية على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رف دمشق"**، أطروحة دكتوراه، جامعة دمشق، سوريا.

91. عنايات، راجي (1999). **الابتكار والمستقبل: فكر جديد لمجتمع جديد**، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

92. غباين، عمر (2004). **تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير**، دار جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

93. الغرايبة، سالم علي سالم والعتوم، عدنان يوسف (2012). **فعالية برنامج تدريبي في كشف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 13، العدد الأول، مارس/ 2012.

94. الغزالي، محمد بن محمد أبو حامد الغزالي (دون تاريخ): **إحياء علوم الدين**، 4 أجزاء، دار المعرفة، بيروت.

95. القدرة، موسى صبحي موسى (2007). **الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقته بالتدين وبعض المتغيرات**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

96. قطامي، نايفة (2004). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، الطبعة الثانية، دار الفكر، عمان، الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

97. قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2000). **سيكولوجية التعلم الصفي**، دار الشروق، عمان، الأردن.
98. كاشف، إيمان فؤاد وعبد الله، هاشم إبراهيم (2007). **تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
99. كرم، ابراهيم (1996). **مهارات التفكير: مفاهيمها ومستوياتها**، مجلة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية بالكويت، السنة السادسة، العدد 16، الكويت.
100. الكيال، مختار أحمد (2003). **البنية النفسية للذكاء الموضوعي والذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي وعلاقته بمستويات تجهيز المعلومات في ضوء الجنس والتخصص الأكاديمي "دراسة عاملية توكيدية"**، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد السابع والعشرون، الجزء الأول.
101. لافي، سعيد عبد الله (2006). **القراءة وتنمية التفكير**، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
102. المالكي، حنان عبد الرحيم عبد الله (2011). **الاكتئاب والمعنى الشخصي وجودة الحياة النفسية لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر، الجزء الثالث، العدد 145.
103. المبيريك، هيفاء بنت فهد (2009). **ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد وعلاقته بمتغيرات البيئة الجامعية**، رسالة دكتوراه، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
104. المجيد، سوسن شاكر (2008). **تنمية مهارات التفكير الابداعي الناقد**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
105. محمد، سعيد عبد الرحمن (2011). **جودة الحياة واستراتيجيات التعايش "المواجهة" للصم وضعاف السمع دراسة تحليلية**، مجلة كلية التربية بجامعة بنها، المجلد الثاني، العدد 87.
106. محمد، محمد جاسم (2004). **المدخل إلى علم النفس العام**، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

107. مسلم، مسلم بن الحجاج النيسابوري (دون تاريخ): **صحيح مسلم**، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت، دار إحياء التراث العربي (توفي بعمر 55 سنة 261 هجرية).
108. المغازي، إبراهيم محمد (2003). **الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالأصالة والتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية**، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، المجلد 32، العدد الأول.
109. المغازي، إبراهيم محمد (2005). **مقياس الذكاء الاجتماعي بناؤه وخواصه السيكومترية، مجلة كلية التربية**، جامعة الاسكندرية، المجلد الخامس عشر، العدد الأول.
110. المفتي، محمد أمين (2004). **الذكاءات المتعدد: النظرية والتطبيق**، المؤتمر العلمي السادس عشر: تكوين المعلم، جامعة عين شمس، مصر.
111. مقداد، محمد (2011). **الميول المهنية والذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف الثالث الثانوي بمملكة البحرين**، مجلة دراسات نفسية، العدد الخامس.
112. المنابري، فاطمة بنت عبد العزيز عبد القادر (2010). **الذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة**، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
113. منسي، محمود عبد الحليم وكاظم، علي مهدي (2006). **مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة**، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان (17 – 19 ديسمبر – 2006).
114. موسوعة علم النفس (Peterman and Cella). (2000)، الجزء الرابع.
115. نبهان، سعد سعيد (2001). **برنامج مقترح لتنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة غزة**، سالة دكتوراه، جامعة عين شمس كلية التربية، وجامعة الأقصى كلية التربية "البرنامج المشترك"، غزة – فلسطين.
116. النجار، مريم فتحي حسن (2011). **الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة جامعة الأقصى**، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.
117. هاشم، سامي محمد موسى (2001). **جودة الحياة لدى المعوقين جسمياً والمسنين وطلاب الجامعة**، مجلة الإرشاد النفسي، العدد الثالث عشر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

118. هلال، رانيا محمد (2004). **بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية الفارقة بين المستويات المختلفة للذكاء الاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.

119. الواحدي، إيمان أحمد شيهوب (2011). **ضبط معايير الجودة في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية في الجماهيرية العربية الليبية**، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي.

ثانياً: المراجع الأجنبية.

1. Allport, G (1999). **Forming impreesions about personality**, Journal of Abnormal and Social Psychology, Vol 41, No 1.
2. Anctil T. Mc Cubbin L. O Brien K. Pecora P. and Anderson H. (2007). **Predicators of adult quality of life fir foster care alumni with physical and – or psychiatric disabilities**, Child Abuse and Neglect, the international journal, Vol 31, No 10.
3. Andalman R. Attkisson C. Zima B. and Rosenblatt A. (1999). **Quality of life of children, Use of psychological testing for treatment planning and outcomes assessment**, Mahwah. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
4. Awad A. Qeorge N and Voruganti Lakshmi P. (2010). **Intervention Research in psychosis: Issues related to assessment of Quality of life**, Issues related to assessment of quality of life Schizophrenia Bulletin, Vol 26, No 3.
5. Bar-on, C, Ring, H, Wright, S, Bullmore, E, Brammer, M, Simmons, A & Williams, S (2000). **Social intelligence in the normal and autistic brain: an FMRI study**, European Journal of Neuro Science, No 11.
6. Brem, S, and Boyes, A, (2000). **Using critical thinking to conduct effective searches of on line resources**, practical a assessment reswech and evaluation.
7. Campbell, L, Campbell, B & Dickinson, D (1996). **Teaching and learning through multiple intelligence**, Boston, Allyn and Bacon, U.S.A.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

8. Campbell, L, Campbell, B & Dickinson, D (1999). **Teaching and learning through multiple intelligence**, 3rd ed. Boston, Allyn and Bacon, U.S.A.
9. Chiodo, J and Tsai, H,(1997). **Secondary school teacher's perspectives of teaching critical thinking in social studies classes in the Republic of China**, the Journal of social studies research, Vol 21, No 2.
10. De Bono, E (1994). **Thinking course**, 3rd ed, Facts on file Inc, New York.
11. Elksnin, L & Elksnin, N (2003). **Fostering social – emotional learning in the classroom**, Education, Vol 124, No 1.
12. Ennis, Robert. H. (1985). **A logical basis for Measuring Critical Thinking**, Educational Leadership, Vol 43, No 2.
13. Fisher, A, (2001). **Critical Thinking: An Introduction**, Cambridge University Press: United Kingdom.
14. Gardenr, H (1991). **The unschooled mind: How children think and hoe schools should teach, Elementary and early childhood Edu**, Clearinghouse.
15. Goliman, D (2006). **Social intelligence: the new science of human relationships**, Bantam Books.
16. Goode, D (1994). **Quality of life for persons with disabilities: International perspectives and issues**, in: Mitchel, D (1997). Book Review, Journal of Intellectual and Developmental Disability, Vol 22, No 1.
17. Huitt, B. (1998). **Critical Thinking is an important issue in educational psychology interactive**.
18. Kihlstrom, J and Cantor, N (2000). **Social intelligence in Sternberg, R. K. (EDs)**. Handbook of Intelligence, 2nd ed., Cambridge, U. K: Cambridge University Press.
19. Longest J. (2008). **Quality of life impact in mental health needs**, New York, Institute of Education Sciences.
20. Lowman, R & Leeman, G (2001). **The dimensionality of social intelligence: Social abilities, Interests, and needs**, The Journal of Psychology, Vol 122, No 3.
21. Marlowe, H (1986). **Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence**, Journal of Educational Psychology, Vol 78, No 1.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

22. Mayer, J, Salovey, P and Carso, D (2004). **Emotional Intelligence :Theory, Finding, and Implication**, Psychological Inquiry, Vol 15, No 3.
23. McCabe, R, Blanktein, K & Mills, J (1999). **Interpersonal sensitivity and social problem solving: Relations with academic and social Self- Esteem depressive symptoms, and academic performance**, Congnitive and Research, Vol 23, No 6.
24. Mentkowski, M. (1998). **Higher education assessment and national goals for education, issues, assumption, and pricepels in how students learn** ,edied by Nadine M. L. and Babra , L. M. , Washington, Dc. ,American psychological association.
25. Moreira, H, Nascimento, C & Both, J (2011). **Physical education teacher's quality of life in different regions of stste of Parana – Brazil**, Revista da Educacao Fisica, Vol 22, No 2.
26. Ring, L, Hofer, S, Megee, H, Hickey, A & O-Boyle, C (2007). **Individaul quality of life: Can it be accounted for by psychological or subjective well- beng**, Social Indicoors Research, Vol 82, No 3.
27. Rogerson, R (1999). **Quality of life scores after laparoscopic antireflux surgery**, American Family Physician, Vol 59, No 1.
28. Schalock N. (2002). **Handbook of quality of life for human service practitioners**, American Association of mental retardation, Washington,
29. Shafer, A (1999). **Relation of big five and factor V sub components to social intelligence**, European Journal of Personality, No 13.
30. Shoukup, F, (1999). **Assessment of critical thinking skills**, U. S., Wisconsin, University of Wisconsin, Stout Press.
31. Silvera, D, Martinussen, M & Dahl, T (2001). **Tromso social intelligence scale a Self- Report Measure of social intelligence**, Scandinavian Journal of Psychology, No 42.
32. Sirgy, M, (2000). **A Method for assessing residents, Satisfaction with community- based services: A Quality- of- life perspective**, Social Indicators Research, Vol 49, No 3.
33. Song, L, Huang, G, Peng, K, Law, K, Wong, C, & Chen,Z (2010). **The differential effects of general mental ability and emotional**

www.manaraa.com

intelligence on academic performance and social interactions. Journal of Intelligence, Vol 38 No 1.

34. Torgerson, D. (1999). **Measuring outcomes in economic evaluations**, British Medical Journal, Vol 318.
35. Veenhoven, Ruut (2000). **The four qualities of life**: Ordering concepts and measures of the good life Journal Of Happiness Studies, vol.
36. Wang J. Wei et, al (2010). **Quality of life associated with perceived Shanghai, China: a qualitative study**, Health Promotion by Oxford University Press.
37. Wawra, D (2009). **Social intelligence**, European Journal of English Studies, Vol 13, No 2.
38. Wong, C, Day, J, Maxwell, S & Meara, N (1995). **A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college student**, Journal of Educational Psychology, Vol 87, No 1.
39. Wong, D (1995). **Multiplying intelligence in the classroom**, New Horizons for learning on the beem, Vol 1, No 2.
40. Wright, P (2002). **Marketplace Met cognition and social intelligence "reflection and reviews"**, Journal of Consumer Research, Vol 28, No 4.
41. Yamagishi, T, Kikuchi, M & Kosuqi, M (1999). **Trust, Gullibility and social intelligence**, Asian Journal of Social Psychology, No 2.
42. Zhang, L, & Fan, W (2007). **Do modes of critical thinking predict career interest types among Chinese university students?**. Journal of Computer-Based Instruction, Vol 7, No 4.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحق

ملحق رقم (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة

الرقم	اسم المحكم	التخصص	المؤسسة التي يعمل بها
.1	د. أسامة المزيني	التربية : علم النفس	الجامعة الإسلامية
.2	د. أنور البرعاوي	التربية : علم النفس	الجامعة الإسلامية
.3	د. نبيل دخان	التربية : علم النفس	الجامعة الإسلامية
.4	د. أنور ألبنا	التربية : علم النفس	جامعة الأقصى
.5	د. محمد الشريف	التربية : علم النفس	جامعة الأقصى
.6	د. تغريد عبد الهادي	التربية :علم النفس	وزارة التربية والتعليم
.7	أ. رضوان أبو ركبة	التربية : علم النفس	جامعة الأقصى
.8	د. دبية الزين	التربية : علم النفس	جامعة الأقصى
.9	د. سمير صافي.	الإحصاء	الجامعة الإسلامية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (2)

رسالة تحكيم مقياس جودة الحياة

السيد/ ..... حفظه.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

الموضوع تحكيم مقياس جودة الحياة

تقوم الباحثة بإعداد دراسة للحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص علم النفس من الجامعة الإسلامية بغزة، بعنوان: الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في محافظة خانيونس، ونظراً لخبرتكم الواسعة في هذا الميدان، يشرفني أن أضع بين أيديكم مقياس جودة الحياة التي تشكل إحدى أدوات الدراسة الميدانية في صورتها الأولية بهدف تحكيمها قبل تطبيقها ميدانياً، والتي تهدف إلى قياس درجة جودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي، حيث تعرف الباحثة جودة الحياة على أنها: إدراك الفرد لوضعه في الحياة في ضوء النظام التعليمي والثقافي الذي يعيش فيه، وعلاقته بأهدافه وتوقعاته ومعاييره واهتماماته، وذلك بحسب ما تظهره استجابة المفحوصين على مقياس جودة الحياة.

لذا أرجو من سيادتكم التكرم بالاطلاع على فقراتها، وإبداء رأيكم فيها من حيث دقة الصياغة ومدى انتمائها لمجالات الدراسة التي وردت فيها، وإن كان لسيادتكم أية مقترحات أو إضافة فقرات أخرى أرجو ذكرها في المكان المخصص أدنى كل مجال.

علماً بأن الباحثة استخدمت لقياس الذكاء الاجتماعي مقياس سيلفرا وآخرون (2001)، واستخدمت اختبار واطسون وجليسر (Watson And Glaser Test, 1964) لقياس مهارات التفكير الناقد، تعريب فاروق عبد السلام وممدوح سليمان (1982)، تقنين الدكتور: عزو إسماعيل عفانة (1998).

شاكرةً حسن تعاونكم

الباحثة:

إيمان محمود أبو يونس

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: البيانات الشخصية.

ضع إشارة (X) أمام الإجابة المناسبة لكل بند:

1. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى.
2. المؤهل العلمي: ☐ دبلوم متوسط ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا.
3. سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ 5 – 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات.

ثانياً: مقياس جودة الحياة.

استخدمت الباحثة تدرج خماسي الترتيب لمقياس جودة الحياة، حسب البدائل التالية:

عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً

الرقم.	مجالات وفقرات مقياس جودة الحياة	هل الفقرة منتمية؟		هل الصياغة صحيحة؟	
		نعم	لا	نعم	لا
المجال الأول: الأهداف. أشعر بأن عملي كمعلم يحقق لي الأهداف التالية:					
.1	مرضاة الله.				
.2	أكون نموذجاً يحتذى به.				
.3	نيل احترام وتقديم محيطي.				
.4	إرضا المسئولين عني.				
.5	تطوير قدراتي وأدائي بشكل مستمر.				
.6	الحصول على الترقية في وقتها.				
.7	مساعدة طلبتي على التعلم المستمر.				
.8	زيادة خبراتي الحياتية.				
.9	التدريب الكافي لأداء مهامي بشكل صحيح.				
هل يمكن إضافة فقرات أخرى أذكرها:					
....					
المجال الثاني: التوقعات. أشر بأن عملي كمعلم يعمل على تحقيق التوقعات التالية:					
.10	احترام المجتمع وتقديره لي.				
.11	تكوين اتجاهات ايجابية.				
.12	تقدير المسؤولين لي.				
.13	تحقيق ذاتي.				
.14	توفير مركزاً اجتماعياً مرموقاً.				
.15	وجود علاقات اجتماعية ايجابية مع الزملاء.				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.16	أن يتناسب راتبي مع الجهد الذي أبذله.				
.17	أساهم في تقديم الاقتراحات لتطوير المدرسة.				
.18	تعزيز أولياء الأمور للجهد الذي تبذل في المدرسة.				
.19	أن أساهم في تحقيق رسالة مهنة التعليم.				
هل يمكن إضافة فقرات أخرى أذكرها:					
....					
المجال الثالث: الاهتمامات. ادراك المعلم لوضعه في الحياة وعلاقته بالاهتمامات.					
.20	تقدم المجتمع ورقيه من خلال تعليمي للطلبة.				
.21	مشاركة المجتمع في إحياء المناسبات الدينية والوطنية.				
.22	التواصل المستمر والفاعل مع مؤسسات المجتمع ذات العلاقة.				
.23	البحث عن أفكار جديدة لحل المشكلات التي تعترضني.				
.24	معرفة نقاط القوة والضعف لدي.				
.25	معرفة مشاعر الآخرين اتجاهي.				
.26	العمل بروح الفريق.				
.27	توفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية.				
.28	توظيف تقنيات التعليم والأفكار التربوية الجديدة.				
.29	الاطلاع على المستجدات التربوية.				
هل يمكن إضافة فقرات أخرى أذكرها:					
....					
المجال الرابع: المعايير. أرى أن عملي يساهم في تطوير ذاتي بشكل مستمر وهذا يتضح من خلال:					
.30	مدى التزامي بالتعليمات والقوانين.				
.31	العلاقات الجيدة مع الزملاء.				
.32	مشاعر الرضا لدي.				
.33	نتائج الطلبة في الامتحانات.				
.34	تقبل الطلبة واحترامهم لي.				
.35	التزامي بأخلاقيات مهنة التعليم.				
.36	تحقيقي لطموحاتي.				
.37	قدرتي على ضبط نفسي.				
.38	تشجيع المدرسة لمعلميها على حضور دورات تدريبية.				
.39	توفير المدرسة لنظام عمل مرن داخلها.				
هل يمكن إضافة فقرات أخرى أذكرها:					
....					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (3)

أدوات الدراسة في صورتها النهائية

أخي المعلم/ أختي المعلم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "**الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي**"، استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير في التربية – علم النفس، وتشتمل أداة الدراسة على ثلاثة مقاييس أساسية تمثل متغيرات الدراسة الثلاث، لذا أرجو من سيادتكم التكرم بقراءة الفقرات ووضع علامة (X) أما الخيار الموافق لآرائكم والذي يتلاءم مع وجهة نظركم.

علماً بأن هذه البيانات هي فقط لأغراض البحث العلمي وستعامل كذلك.

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة:

إيمان محمود أبو يونس

أولاً: البيانات الشخصية.

ضع إشارة (X) أمام الإجابة المناسبة لكل بند:

1. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى.
2. المؤهل العلمي: ☐ دبلوم متوسط ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا.
3. سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ 5 – 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقياس الذكاء الاجتماعي

تعرف الباحثة الذكاء الاجتماعي على أنه: نوع من أنواع الذكاء العام يساعد المعلم على التعامل مع الآخرين وتناول المعلومات الاجتماعية والاستفادة منها من خلال مهارات المعلم ووعيه الاجتماعي بما يتناسب مع الموقف المطروح.

مع العلم بأن الباحثة استخدمت مقياس سيلفرا وآخرون (2001) لقياس الذكاء الاجتماعي.

ويتكون المقياس من (21 فقرة) وأمام كل فقرة من فقرات المقياس خمس بدائل هي كالتالي:

كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً

لذا أرجو قراءة كل فقرة من فقرات المقياس والإجابة عليها بدقة وموضوعية وذلك بوضع علامة (X) أما البديل الذي تراه مناسباً والذي يتلاءم ووجهة نظركم.

مع العلم أنه لا يوجد هناك عبارات صحيحة وأخرى خطأ، وإنما هي تعبير عن الآراء الشخصية للفرد، وأن نتائج هذه المقاييس، إنما هي لأغراض البحث العلمي فقط، وسيتم التعامل معها بسرية تامة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.1	أتنبأ بسلوك الآخرين.					
.2	أشعر أنه من الصعب فهم رغبات الآخرين.					
.3	أستطيع التأثير في الآخرين(مشاعر الآخرين).					
.4	أشعر بعدم الثقة في الناس الجدد الذين لا أعرفهم.					
.5	في الغالب يدهشني ما يفعله الناس.					
.6	أتفهم مشاعر الآخرين.					
.7	أنسجم بسهولة في المواقف الاجتماعية.					
.8	يغضب مني كثير من الناس الآخرين دون معرفتي للأسباب.					
.9	أتفهم رغبات الآخرين.					
.10	يسهل علي الانضمام في المواقف الجديد والتعرف علي أناس جدد أقابلهم لأول مرة.					
.11	يبدو لي وكأن الناس تغضب مني عندما أعبر عن أفكاري.					
.12	أجد صعوبة في التواصل مع الآخرين.					
.13	أستطيع القول أنه لا يمكن التنبؤ بسلوكيات الناس.					
.14	أفهم ما يريده الآخرين دون حاجتهم للتعبير عنه.					
.15	أحتاج لوقت طويل كي أعرف الناس جيداً.					
.16	غالبا ما أتسبب في إيذاء الآخرين دون أن أدرك ذلك.					
.17	أتنبأ بالطرق التي سيستجيب بها الآخرين ردا على تصرفاتي.					
.18	أستطيع أن أقيم علاقات طيبة مع الناس الجدد الذين أتعرف عليهم لأول مرة.					
.19	أفهم ما يقصده الآخرين من خلال تعبيراتهم (إشاراتهم إيماءاتهم)					
.20	عادة ما أواجه صعوبة في إيجاد مواضيع جذابة للحديث مع الآخرين.					
.21	غالبا ما أستغرب من تصرفات الآخرين لما أفعله.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقياس التفكير الناقد

تعرف الباحثة التفكير الناقد على أنه عبارة عن عملية تبني قرارات وأحكام قائمة على أسس موضوعية تتفق مع الوقائع والحقائق الملاحظة، والتي يتم مناقشتها بأسلوب علمي بعيداً عن التحيز والمؤثرات الخارجية التي تفسد تلك الوقائع أو تجنبها الدقة أو تعرضها إلى تدخل محتمل للعوامل الذاتية.

واستعانت الباحثة باختبار واطسون وجليسر (Watson And Glaser Test, 1964) لقياس مهارات التفكير الناقد، تعريب فاروق عبد السلام وممدوح سليمان (1982)، تقنين الدكتور: عزو إسماعيل عفانة (1998)، حيث يتكون المقياس من (25 فقرة) وأمام كل فقرة من فقرات المقياس ثلاثة أو خمس بدائل هي كالتالي:

لذا أرجو قراءة كل فقرة من فقرات المقياس والإجابة عليها بدقة وموضوعية وضع دائرة حول رمز الإجابة التي تعتقد أنه الأقرب إلى وجهة نظركم.

مع العلم أنه لا يوجد هناك عبارات صحيحة وأخرى خطأ، وإنما هي تعبير عن الآراء الشخصية للفرد، وأن نتائج هذه الاستبانة، إنما هي لأغراض البحث العلمي فقط، وسيتم التعامل معها بسرية تامة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	مهارات التنبؤ بالافتراضات
.1	"**مع أن التلفاز من أفضل الوسائل التعليمية إلا إنّه لا يصلح لكل مجالات التعليم**". **افتراضات مقترحة:** • يصلح التلفاز لكل مجالات التعليم. • توجد وسائل تعليمية أخرى غير التلفاز. • الوسائل التعليمية الأخرى أفضل من التلفاز.
.2	"**بعض السلوك الإنساني سلوك حيواني**". **افتراضات مقترحة:** • يشترك الإنسان والحيوان في بعض مظاهر السلوك. • السلوك الحيواني يتسم بالعدوانية. • السلوك الحيواني يتسم بالمرونة.
.3	"**بعض الناس ممن يتعرضون للمرض النفسي قد يتعرضون للمرض العقلي**". **افتراضات مقترحة:** • يصاب الإنسان فقط بالمرض النفسي. • هناك علاقة بين المرض النفسي والمرض العقلي. • كل المرضي العقليين كانوا مرضي نفسيين.
.4	"**أسامة لن يدعوه سامي لحفلته**". **افتراضات مقترحة:** • أسامة تخرج هذا العام من الجامعة. • أسامة لا يحب سامي الان. • لم يقم سامي حفلته بعد.
.5	"**إبراهيم حسن الحظ، لأن عمله قريب من منزله ولهذا فليس لديه مشاكل في المواصلات**". **افتراضات مقترحة:** • ليس عند العاملين مشاكل مواصلات. • إذا مارسنا النظام فلن يكون هناك مشاكل مواصلات. • يكون العاملون سيئي الحظ إذا كان العمل في منطقة بعيدة عن المنزل.
	مهارات التفسير
.6	**في نهاية العام الدراسي، أجري اختبار في مادة الرياضيات فحصلت التلميذة سارة علي30 درجة بينما التلميذة أماني علي 25 درجة وقد درست سارة وأماني في مدرستين مختلفتين**". **افتراضات مقترحة:** • محتمل أن تكون مدرسة سارة أفضل من مدرسة أماني. • كانت سارة أذكى من أماني ولهذا فقد حصلت على درجة أكبر. • كانت الطريقة التي استخدمتها مدرسة سارة في تدريس الرياضيات أفضل من الطريقة التي استخدمتها مدرسة أماني.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.7	**"إن عددا كبيرا من الطلاب الناجحين في الثانوية العامة لا يحصلون على المجموع الذي تقبله الجامعات، ويتجهون إلي إعادة الامتحان عاما بعد اخر، وفي هذا ضياع لكثير من الطاقات البشرية كان يمكن استغلالها بصورة أفضل".** **افتراضات مقترحة:** • أغلبية الطلبة الناجحين في الثانوية العامة لا يدخلون الجامعات. • بعض الطلبة يعيدون امتحان الثانوية العامة مرتين وثلاث مرات قبل أن يحصلوا علي المجموع الذي تقبله الجامعات. • السماح للطلاب بدخول امتحان الثانوية أكثر من مرة أمر يحتاج إلي إعادة النظر.
.8	**"أدت الحضارة الغربية الحديثة إلي اكتساب بعض شبابنا لتقاليد وعادات الغرب، في الوقت الذي يتمسك فيه الاباء بتقاليدنا وأخلاقنا العربية".** **افتراضات مقترحه:** • عاداتنا أفضل من عادات الغربيين. • الإباء مخطئون تماما لأنهم لا يسايرون الحضارة الغربية الحديثة. • للغرب عاداته وتقاليده ولنا عاداتنا وتقاليدنا.
.9	**العبارة:"أوضحت معارك حرب أكتوبر عام 1973م أن الإسرائيليين جبناء وهذا وحده يضمن لنا الفوز في أي معركة قادمة معهم".** **افتراضات مقترحة:** • الأسلحة الإسرائيلية لا يمكن أن تصل إلي مستوى كفاءة الأسلحة العربية. • يجب أن نعمل باستمرار على تدريب جنودنا وتطوير أسلحتنا انتظارا لمعركة قادمة. • لم تتقدم البشرية بالقدر الكافي في وسائل المحافظة علي السلام كما تقدمت في وسائل اندلاع الحروب.
.10	**"بينت إحدى الدراسات أن الأطفال الإناث يتفوقون على الأطفال الذكور في الطلاقة اللغوية بينما يتفوق الذكور على الإناث في القدرة الحسابية".** **افتراضات مقترحة:** • كل الإناث أفضل من الذكور في قواعد اللغة. • كل الذكور أقل طلاقة من الإناث. • إن هناك علاقة بين جنس الطفل وكل من طلاقته اللغوية وقدرته الحسابية.
	مهارات تقييم المناقشات
.11	**"هل يمكن أن تعمل المرأة في مهنة الطب إذا كانت مؤهلة لذلك؟".** **إجابات مقترحة:** • نعم: المرأة تعمل الآن في كافة الميادين. • لا: لأن المرأة قد تخجل من مواجهة العمليات الجراحية الخاصة بالرجال. • لا: لأن مسؤولية الأم الأولي هي تربية أطفالها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.12	**"هل من الضروري التوسع في تعليم الفتاة؟** **إجابة مقترحة:** • لا: لأن التعليم ينمي عند الفتاة حب المناقشة والشخصية المستقلة. • نعم: فالفتاة تعرف أمورها الدينية والمعيشية عن طريق التعليم. • لا: لأن الفتاة في نهاية المطاف ستكون ربة بيت
.13	**" هل ينبغي أن نسمح للأبناء بمناقشة آبائهم في بعض شؤونهم الخاصة دون حرج؟** **إجابة مقترحة:** • لا: فاحترام الآباء فوق كل اعتبار. • نعم: فالأبناء تتبلور شخصيتهم عن طريق هذه المناقشات. • لا: لأن الأبناء إذا أعطوا حرية كاملة فإنها تؤثر على شخصياتهم تأثيراً سلبياً.
.14	**هل كان التعليم في الماضي أفضل من التعليم الآن؟** **إجابات مقترحة:** • لا: لأن البرامج الدراسية وطريق التدريس تحسنت كثيراً في هذه الأيام. • نعم: لأن مواد الدراسة كانت أصعب منها الآن. • نعم: فالتلاميذ كانوا أكثر طاعة لمدرسيهم من الآن.
.15	**هل يجب أن يتطور التعليم الثانوي بحيث لا يكون الهدف الوحيد هو الالتحاق بالجامعة؟** **إجابات مقترحة:** • لا: فبدون التعليم الجامعي لا ترتقي الأمم. • نعم: حتى يمكن تخريج الفتية اللازمين لتطوير الصناعات وزيادة الإنتاج ومن ثم الازدهار والتقدم. • لا: فلا بد لكل فرد في المجتمع أن ينال فرصته في التعليم الجامعي.
	مهارات الاستنباط
.16	**"الطلبة المجتهدون في مادة الفيزياء مثابرون، إبراهيم طالب مجتهد في الفيزياء". إذن:** • إبراهيم طالب مثابر. • المجتهدون في الفيزياء أكثر تحصيل في المدرسة. • المجتهدون في الرياضيات مجتهدون في الفيزياء.
.17	**"كل تلاميذ المدرسة الثانوية يدرسون اللغة الإنجليزية، بعض تلاميذ المدرسة الثانوية يدرسون اللغة الألمانية".** **إذن:** • كل الذين يدرسون اللغة الإنجليزية تلاميذ في المدرسة الثانوية. • بعض الذين يدرسون اللغة الإنجليزية يدرسون اللغة الألمانية. • كل الذين يدرسون اللغة الألمانية لا يدرسون اللغة الإنجليزية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.18	**العبارة: "كل الذين يميلون إلى المرح يحبون مشاهدة التلفاز، بعض الناس لا يحبون مشاهدة التلفاز"** **إذن:** • الذين لا يميلون إلى المرح لا يحبون مشاهدة التلفاز. • الذين يحبون مشاهدة التلفاز يميلون إلى المرح. • ليس بين من يميلون إلى المرح من لا يحب مشاهدة التلفاز.
.19	**"كل الوزراء مخلصون في العمل، بعض الوزراء من أساتذة الجامعات". إذن:** • كل أساتذة الجامعات من المخلصين في العمل. • بعض المخلصين في العمل من أساتذة الجامعات. • كل الوزراء هم أصلاً أساتذة جامعات.
.20	**العبارة: "إذا عومل الطفل معاملة حسنة فإنه ينشأ ميالاً إلى معاملة الآخرين بالمثل، كثير من الناس عوملوا معاملة حسنة في طفولتهم" إذن:** • إذا كان الشخص يميل إلى معاملة الآخرين معاملة حسنة فلا بد إنَه عومل معاملة حسنة في طفولته. • كثير من الناس يميلون لمعاملة الآخرين معاملة حسنة. • إذا عومل الطفل معاملة سيئة فإنه يعامل الآخرين بالمثل.
	مهارات الاستنتاج
.21	**"طُبِّق اختبار في الابتكار على تلاميذ أحدة الفصول بمدرسة ثانوية وكان الفصل في هذا الاختبار فوق المتوسط، كما أظهرت نتيجة الاختبار أن التلاميذ الحاصلين على درجات عالية فيه هم أوائل الفصل في المادة الدراسية".** **استنتاجات مقترحة:** • هناك علاقة وثيقة بين درجة الابتكار والتفوق في الدراسة. • لا يتمكن من الالتحاق بالمدرسة الثانوية سوى التلميذ المبتكر. • لو طبق هذا الاختبار على تلاميذ مدرسة ابتدائية لحصلنا على نفس النتيجة. • التلاميذ المبتكرون أذكياء. • لا يتمكن من الالتحاق بالمدرسة الثانوية سوى التلميذ المتفوق في المواد الدراسية.
.22	**العبارة: "تسير أبحاث الفضاء في معظم دول العالم في اتجاهين. أبحاث يقوم بها الباحث العسكري ويسدل عليها ستار كثيف من السرية، وأبحاث تقوم بها الهيئات العلمية لجمع معلومات عن الفضاء يمكن أن تفيد البحث العلمي والأغراض السلمية".** **استنتاجات مقترحة:** • هذا الازدواج في الأبحاث العلمية لا ضرورة له. • أبحاث الجانب العسكري تختلف عن أبحاث الهيئات العلمية. • يستفيد الجانب العسكري من أبحاث الهيئات العلمية بينما لا تستطيع الأخيرة ذلك. • التعاون بين الجانب العسكري والهيئات العلمية يساعد على تقدم أبحاث الفضاء. • أبحاث الجانب العسكري تسير في اتجاه الدمار بينما تسير أبحاث الهيئات العلمية في اتجاه الخير.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.23	**العبارة: "ينصح أطباء الأسنان بالإقلال من أكل الحلوى قبل النوم لأننا بذلك نحميهم من تسوس الأسنان".** **استنتاجات مقترحة:** • الإقلال من أكل الحلوى قبل النوم له أيضاً مضاره. • الإقلال من أكل الحلوى قبل النوم كاف لمرضى تسوس الأسنان. • يكفي جداً لوقاية الأطفال من مرض تسوس الأسنان أن يمنع الأطفال من أكل الحلوى. • ليست هناك أية مسببات أخرى لمرض تسوس الأسنان سوى الإكثار من أكل الحلوى قبل النوم. • توجد نسبة كبيرة من الأطفال مصابين بمرض تسوس الأسنان.
.24	**العبارة: "لا زالت جموع كثيرة من أهل الريف على الرغم من المشروعات العديدة التي أدخلت عليه تتجه إلى المدن جرياً وراء فرصة العمل في الصناعات الجديدة وترتب على ذلك أن زادت مشكلات المدينة في قطاعي الإسكان والمواصلات وغيرهما.** **استنتاجات مقترحة:** • فرص العمل **في** المدن أكثر منها في الريف. • يحصل العامل في المدينة على أجر أكبر من الذي يحصل عليه في الريف. • لا يأتي إلى المدينة إلا العامل العاطل. • نسبة الزيادة في المشروعات العمالية في المدن أكبر منها في الريف. • زيادة المشروعات العمالية في الريف تساعد على حل مشكلتي الإسكان والمواصلات بالمدن.
25	**واجب العلماء أن يرفعوا الشعب إلى عملهم وألا يهبطوا بعملهم إلى الشعب لسببين".** **الأول: أن مستوى الشعب يجب أن يرتفع دائماً، الثاني: أن العلم يجب أن يحتفظ بحقائقه وألا يهبط بمستواه.** **استنتاجات مقترحة:** • ما ينطبق على العلم في هذه الفقرة ينطبق على الأدب والفن والفلسفة. • أحد أهداف العلم الرئيسة هو رفع مستوى الشعب. • الهبوط بالعلم يؤدي إلى هبوط مستوى الشعب نفسه. • احتفاظ العلم بحقائقه أهم من فهم الشعب له. • ارتفاع مستوى الشعب ينتج من ارتفاع مستوى العلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقياس جودة الحياة

تعرف الباحثة جودة الحياة بأنه إدراك الفرد لوضعه في الحياة في ضوء النظام التعليمي والثقافي الذي يعيش فيه، وعلاقته بأهدافه وتوقعاته ومعاييره واهتماماته، وذلك بحسب ما تظهره استجابة المفحوصين على مقياس جودة الحياة.

حيث تتكون هذه الاستبانة من (40 فقرة) وأمام كل فقرة من فقرات الاستبانة خمس بدائل هي كالتالي:

عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً

لذا أرجو قراءة كل فقرة من فقرات الاستبانة والإجابة عليها بدقة وموضوعية وذلك بوضع علامة (×) أما البديل الذي تراه مناسباً والذي يتلاءم ووجهة نظركم.

مع العلم أنه لا يوجد هناك عبارات صحيحة وأخرى خطأ، وإنما هي تعبير عن الآراء الشخصية للفرد، وأن نتائج هذه الاستبانة، إنما هي لأغراض البحث العلمي فقط، وسيتم التعامل معها بسرية تامة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	العبارة	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
المجال الأول الأهداف: اشعر بأن عملي كمعلم يحقق لي الأهداف التالية:						
.1	مرضاه الله عز وجل.					
.2	أكون نموذجا يحتذي بي.					
.3	نيل احترام وتقدير المحيطين بي.					
.4	الرضا الوظيفي.					
.5	حياة كريمة.					
.6	تطوير قدراتي وأدائي بشكل مستمر.					
.7	الحصول علي الترقية في وقتها.					
.8	مساعدة الطلبة علي التعلم المستمر.					
.9	زيادة خبراتي الحياتية.					
.10	الحصول على التدريب الكافي لأداء مهامي بشكل صحيح.					
المجال الثاني التوقعات: اشعر بأن عملي كمعلم يعمل علي تحقيق التوقعات التالية:						
.11	احترام المجتمع وتقديره لعملي.					
.12	تكوين اتجاهات إيجابية نحو التعليم والتعلم.					
.13	تقدير المسئولين لعملي.					
.14	تحقيق ذاتي.					
.15	الحصول على مركز اجتماعي مرموق.					
.16	بناء علاقات اجتماعية ايجابية مع زملائي بالعمل.					
.17	الحصول على راتب يتناسب مع الجهد الذي أبذله.					
.18	أساهم في تقديم الاقتراحات لتطوير المدرسة.					
.19	دور أولياء الأمور في العملية التعليمية.					
.20	تحقيقي لطموحاتي.					
.21	معرفة مشاعر الآخرين اتجاهي.					
.22	معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف لدي.					
.23	المساهمة في تحقيق رسالة مهنة التعليم.					
المجال الثالث الاهتمامات: أدراك المعلم لوضعه في الحياة وعلاقته بالاهتمامات :						
.24	تقدم المجتمع ورقيه من خلال تعليمي للطلبة.					
.25	مشاركة المجتمع في إحياء المناسبات الدينية والوطنية.					
.26	التواصل المستمر والفعال مع مؤسسات المجتمع ذات العلاقة.					
.27	البحث عن أفكار جديدة لحل المشكلات المجتمعية.					
.28	العمل بروح الفريق.					
.29	توفير بيئة تعليمية تعليمية تفاعلية.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.30	توظيف تقنيات التعليم، والأفكار التربوية الجديدة.					
.31	الإسهام في المعرفة التربوية.					
المجال الرابع المعايير: أري أن عملي كمعلم يساهم في تطوير ذاتي بشكل مستمر وهذا يتضح من خلال:						
.32	مدى التزامي بالتعليمات والقوانين.					
.33	العلاقات الجيدة مع الزملاء.					
.34	مشاعر الرضا لدى.					
.35	نتائج الطلبة في الامتحانات.					
.36	تقبل الطلبة واحترامهم لي.					
.37	التزامي بأخلاقيات مهنة التعليم.					
.38	قدرتي على ضبط النفس.					
.39	الالتزام بنظام المدرسة ولوائحها وتعليماتها.					
.40	الالتزام بالتدريب والتعلم مدى الحياة.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (4)

تسهيل مهمات الباحثة في توزيع الاستبانة

أولاً: رسالة تسهل المهمة من وزارة التربية والتعليم

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
الإدارة العامة للتخطيط التربوي

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
General Directorate of Educational planning

الرقم : و ت غ/ مذكرة داخلية (٢٣٤٠)
التاريخ : 2012/4/8م
التاريخ: 23/ جمادى الأولى/1433هـ

السادة / مديري التربية والتعليم حفظهم الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،

الموضوع/ تسهيل مهمة بحث

نهديكم أطيب التحيات، ونتمنى لكم موفور الصحة والعافية، وبخصوص الموضوع أعلاه، يرجى تسهيل مهمة الباحث " ايمان محمود محمد أبو يونس " والذي يجري بحثاً بعنوان: "الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في محافظة خانيونس"، بالجامعة الإسلامية.
في تطبيق أدوات البحث على عينة الدراسة، وذلك حسب الأصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

د. علي عبد ربه خليفة
مدير عام التخطيط التربوي

نسخة لـ:
- السيد/ وزير التربية والتعليم العالي
- السيد/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي
- السيد/ وكيل الوزارة المساعد للشؤون الإدارية والمالية
- السيد/ وكيل الوزارة المساعد لشؤون التعليم

عزة هاتف (2883824 – 08) فاكس (2883824 – 08)
Gaza (08 – 2883824 Fax : (08-2883824)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: رسالة تسهيل المهمة من الجامعة الإسلامية بغزة

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

عمادة الدراسات العليا | هاتف داخلي: 1150

الرقم ج س غ/35/ Ref
التاريخ 2012/04/08م Date

الأخ الدكتور/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي حفظه الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم عمادة الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالبة/ **إيمان محمود محمد أبو يونس**، برقم جامعي **220100033** المسجلة في برنامج الماجستير بكلية **التربية** تخصص علم النفس-**إرشاد نفسي**، وذلك بهدف تطبيق أدوات دراستها والحصول على المعلومات التي تساعدها في إعدادها والتي بعنوان:

الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة لدي معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة خان يونس

والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز

صورة إلى:-
- الملف

ص.ب 108 الرمال غزة فلسطين هاتف +970 (8) 286 0700 Tel: فاكس +970 (8) 286 0800 fax
P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine
www.iugaza.edu.ps public@iugaza.edu.ps

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com