الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين. سطيف2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

الرقم التسلسلي: .....

رقم التسجيل: .....

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه علوم في فرع علم النفس .

تخصص: علم النفس العيادي.

بعنوان:

أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ(Sternberg) وعلاقتها بنمط الشخصية وحل المشكلات لدى عينة من الطلبة الجامعيين.

إعداد الطالبة:

- حليمة ضيف

لجنة المناقشة:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبـــة	مؤسسة الانتساب	الصفة
أ.د/ تغليت صلاح الدين	أستاذ	جامعة سطيف 2	رئيـــــسا
أ.د بديعة واكلي (م) آيت مجبر.	أستاذ	جامعة سطيف 2	مشرفا ومقررا
أ.د/ الوناس مزيان	أستاذ	جامعة باتنة 1	عضوا ممتحنا
د/ بوروبة أمال	أستاذ محاضر أ	جامعة سطيف 2	عضوا ممتحنا
د/ مزهود نورالدين	أستاذة محاضر أ	جامعة قسنطينة 2	عضوا ممتحنا

السنة الجامعية: 2021 / 2022 م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله الذي أسبغ علي نعمه ظاهرة وباطنة، والشكر لله الذي أمدني بعونه وسهل لي المسير في دروب العلم، وأصلي وأسلم على نبيه محمد خير خلقه، وعلى آله ووفده، توفيق من رب العالمين وفضله أن ظهر هذا العمل إلى حيز الوجود، راجية من المولى العلي القدير أن يكلله بالفائدة والنفع للجميع.

أتقدم بوافر الشكر وعظيم التقدير واعترافا مني بالجميل إلى البروفيسور آيت مجبر بديعة لما بذلته من جهود خلال إشرافها على هذه الدراسة ، كما أتوجه بعبارات الشكر، والعرفان والتقدير إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة على تكرمهم بالحضور وتعزيز هذا البحث بمختلف الملاحظات والتعقيبات والإضاءات.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى والدي الكريمين وزوجي الأستاذ عزيزي مصطفى والدكتور ضبيحي والدكتورة بوزاد نعيمة.

إهداء

أهدي هذا العمل إلى رمز الرجولة والتضحية إلى من دفعني إلى العلم وبه أزداد افتخارا أبي العزيز "**أعمر**"

إلى من يسعد قلبي بلقياها إلى روضة الحب التي تنبت أزكى الأزهار أمي العزيزة "**عزيزة بوترعة**"، أسأل الله لهما دوام الصحة والعافية .

إلى من كانوا يضيئون لي الطريق ويساندونني بوجودهم أكتسب قوة ومحبة "أخواني **محمد رضا، إياد عبد الرحيم** وأخواتي **أميرة وغزلان**". وعمي **محمد الأمين** واعترافا مني بالجميل وتقديرا لحسن الصنيع أتقدم بفائق الشكر والامتنان إلى زوجي ورفيق دربي "إلى الأستاذ **عزيزي مصطفى**" الذي طالما ساعدني على إتمام هذا العمل، فله مني جزيل الشكر والتقدير، إلى منبع حبي ومصدر سعادتي ابني "**معز عبد الله**"، و"**زياد تاج الدين**" أسأل الله أن يحفظهما، وإلى أوسم **وسيم**، وإلى كل عائلة **ضيف**.

إلى الأيادي المخلصة التي ساعدتني أساتذتي الكرام وإلى كل طالب علم

أهديكم جهدي المتواضع والله ولي التوفيق.

فهرس المحتويات.

شكر

إهداء

مقدمة ..... أ

الجانب النظري

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة.

تمهيد..... 11

1- الإشكالية..... 12

2- فرضيات الدراسة..... 21

3- أهداف الدراسة. 21

4- أهمية الدراسة. 22

4-1- الأهمية النظرية. 22

4-2- الأهمية التطبيقية. 23

5- تحديد مفاهيم الدراسة. 24

6- الدراسات السابقة. 29

6-1- عرض الدراسات السابقة. 29

6-2- التعقيب على الدراسات السابقة. 65

6-3- استثمار الدراسات السابقة في الدراسة الحالية..... 82

خلاصة..... 83

الفصل الثاني : أساليب التفكير

تمهيد 85

أ- التـــفـكـــــير..... 86

1-تـعريـــف التفكير..... 86

2-خصائص التفكير..... 89

3- تصنيف التفكير..... 90

ب- أساليب التفكير..... 91
1 - نبذة تاريخية عن الأسلوب 91
2 - مكونات الأسلوب العقلـــي 94
3 - أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المفاهيم النفسية..... 95
4 – تعريف أساليب التفكير 98
5 - المداخل المفسرة للأساليب 101
6 – النظريات المفسرة لأساليب التفكير 104
7 – نظرية حكومة الذات العقلية لـ"ستيرنبرغ" (Sternberg)..... 109
8 – تصنيف أساليب التفكير..... 124
9 – المبادئ الأساسية للنظرية 125
10 - الأهمية العملية لنظرية أساليب التفكير 128
11 – العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير 130
12 – أساليب التفكير والعملية التعليمية..... 134
خلاصة 138

الفصل الثالث: نمط الشخصية

تمهيد..... 141
1- تطور مفهوم الشخصية..... 142
2- تعريف الشخصية 145
✓ تصنيفات تعاريف الشخصية..... 147
3- مصطلحات قريبة من مصطلح الشخصية: 152
4- مكونات الشخصية..... 154
5- محددات الشخصية..... 157
✓ العوامل التكوينية..... 158
✓ العوامل البيئية.....161
6- نظريات الشخصية..... 162
✓ النظريات الدينامية..... 163

✓ نظريات السمات..... 165
✓ نظريات الأنماط..... 175
7- طرق قياس الشخصية. 196
خلاصة. 203

الفصل الرابع: حل المشكلات

تمهيد.....206
1- لمحة تاريخية عن الاهتمام بحل المشكلات..... 207
2- تعريف المشكلة..... 208
3- أنواع المشكلات..... 211
4- خصائص المشكلات..... 213
5- تعريف حل المشكلات.....213
6- خصائص حل المشكلات.....216
7- خطوات حل المشكلات..... 218
8- نظريات حل المشكلات..... 226
9- نماذج حل المشكلات..... 231
10- استراتيجيات حل المشكلات..... 234
11 - العوامل المؤثرة على حل المشكلات الاجتماعية والحياتية 241
12- حل المشكلات وعلاقتها ببعض المتغيرات 246
13- مقترحات لتحسين القدرة على حل المشكلات.....249
خلاصة..... 252

الجانب الميداني

الفصل الخامس: منهج الدراسة وإجراءاتها الميدانية.

تمهيد 256
1 – الدراسة الاستطلاعية. 257
1 – 1 – أهداف الدراسة الاستطلاعية 257
1 – 2 – إجراءات الدراسة الاستطلاعية 257
1 – 3 – نتائج الدراسة الاستطلاعية 258
2 – الدراسة الأساسية: 258
2 – 1 – منهج الدراسة 258
2 – 2 – عينة الدراسة 259
2 – 3 – حدود الدراسة 259
2 – 4 – أدوات الدراسة 261
2 – 5 – إجراءات التطبيق الميداني 263
2 – 6 –الأساليب الإحصائية المستخدمة 293
خلاصة..... 296
الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة.
تمهيد 298
1– التذكير بفرضيات الدراسة.....298
2–عرض وتحليل نتائج الدراسة. 299
3– مناقشة نتائج الدراسة. 213
4–الاستنتاج العام. 338
خاتمة 345
قائمة المصادر والمراجع..... 350
قائمة الملاحق.

فهرس الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
.1	خصائص الأفراد من حيث المجال حسب نظرية حكومة الذات العقلية	136
.2	طرق التدريس وأساليب التفكير المتوافقة معها	137
.3	أساليب التفكير وأدوات التقويم المناسبة لها، والمهارات المرتبطة بها	171
.4	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	260
.5	توزيع بنود قائمة أساليب التفكير	262
.6	العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور الأسلوب التشريعي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	263
.7	العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور أسلوب التفكير التنفيذي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	264
.8	العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور أسلوب التفكير الحكمي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	265
.9	العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور أسلوب التفكير العالمي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	266
.10	العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور أسلوب التفكير المحلي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	267
.11	العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور أسلوب التفكير المتحرر بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	268
.12	العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور أسلوب التفكير المحافظ بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	269
.13	العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور أسلوب التفكير الهرمي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	270
.14	العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور أسلوب التفكير الملكي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	271
.15	العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور أسلوب التفكير الأقلي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	272

.16	العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور أسلوب التفكير الفوضوي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	273
.17	العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور أسلوب التفكير الداخلي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	274
.18	العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور أسلوب التفكير الخارجي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	275
.19	معامل ألفا كرونباخ لمقياس أساليب التفكير.	276
.20	العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور الانبساطية بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	278
.21	الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور الانطوائية بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	280
.22	العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور العصابية بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	281
.23	يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس حل المشكلات	282
.24	يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي بين أساليب التفكير ونمط الشخصية	283
.25	يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسين أساليب التفكير وحل المشكلات	285
.26	يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسين نمط الشخصية وحل المشكلات	286
.27	يوضح نتائج اختبار " T-TEST" للفروق بين متوسطات درجات الذكور و الإناث في مقياس أساليب التفكير	287
.28	أساليب التفكير الأكثر استخداما من طرف أفراد عينة الدراسة	288
.29	يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور اتخاذ القرار بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه	289
.30	يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور التقييم بمجموع	290

	درجات البعد الذي تنتمي إليه	
.31	يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس حل المشكلات	291
.32	يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي بين أساليب التفكير ونمط الشخصية	298
.33	يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسين أساليب التفكير وحل المشكلات	301
.34	يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسين نمط الشخصية وحل المشكلات	307
.35	يوضح نتائج اختبار " T-TEST"للفروق بين متوسطات درجات الذكور و الإناث في مقياس أساليب التفكير	308
.36	أساليب التفكير الأكثر استخداما من طرف أفراد عينة الدراسة	311

فهرس الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
.1	خصائص الأفراد من حيث الوظيفة حسب نظرية حكومة الذات العقلية.	114
.2	خصائص الأفراد من حيث الشكل حسب نظرية حكومة الذات العقلية	118
.3	خصائص الأفراد من حيث المستوى حسب نظرية حكومة الذات العقلية	120
.4	خصائص الأفراد من حيث النزعة حسب نظرية حومة الذات العقلية	122
.5	خص تصنيف السمات لنظرية "كاتل" (Cattel)	124
.6	يوضح التنظيم الهرمي للشخصية "أيزنك" (Eysenck,1970)	185
.7	التنظيم الهرمي للانبساط (E)	187
.8	التنظيم الهرمي للعصابية (N)	190
.9	العلاقة بين العصابية والانبساط	191
.10	التنظيم للذهانية (p)	192
.11	دورة حل المشكلة عند "ستيرنبرغ"(Sternberg)	223
.12	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.	260

مقدمة

مقدمة:

نشهد اليوم عصر التدفق المعرفي الذي يتميز بالتغيرات المتسارعة والمتلاحقة نتيجة التطور التقني والمعلوماتي في كافة مجالاته، وبذلك يعتبر التفكير الأداة الحقيقية التي يواجه بها الإنسان متغيرات العصر فهو عملية عقلية معرفية وجدانية تبنى وتؤسس على محصلة العمليات المعرفية الأخرى كالإدراك والإحساس والتحصيل والإبداع، والتذكر والتمييز والتعميم والمقارنة والاستدلال والتحليل، ومن ثم يأتي التفكير على قمة هذه العمليات العقلية، حيث يعد هذا الأخير واحدا من أهم النشاطات العقلية التي يقوم بها الإنسان. **(بركات، 2006).**

فالتفكير عملية يومية مستمرة مصاحبة للفرد بشكل دائم وأداء طبيعي يقوم به الفرد باستمرار بوصفه نشاطا عقليا وذهنيا ينطوي على استقبال المثيرات والخبرات ليتم تنظيمها وتخزينها لدى الفرد مع استخدامه أسلوبا معينا للتفكير **(ذيب ،2012)**

علما أن أسلوب تفكير الفرد يتمثل في الطريقة التي يستقبل بها المعرفة، والمعلومات والخبرة وبالطريقة التي يسجل، ويرمز، ويدمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي ومن ثم يسترجعها بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير عنها إما بوسيلة حسية مادية، أو شبه صورية، أو بطريقة رمزية عن طريق الحرف والكلمة والرقم

(المنصور، 2007 :204).

ويعرف "**ستيرنبرغ**"**(1994)** أسلوب التفكير بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال وهو ليس بقدرة، إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات، ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية– أساليب التفكير–القدرات)، فهو يشير إلى الطريقة التي يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكائه . **(الدردير، 2004)**

كما يبرز الاهتمام بحل المشكلات في إطار التفكير بصورة خاصة وفي التربية بشكل عام، وتتضح أهمية طريقة حل المشكلات كإحدى أهم طرق تنمية التفكير في أن المتعلم في المواقف الإشكالية التي تواجهه يكتشف عناصر جديدة وينمي أساليب جديدة وبفضل ذلك يصبح قادرا على تجاوز أكبر قدر من الصعوبات التي تواجهه وعلى اتخاذ قرارات أكثر دقة وملائمة.

(درويش،2016 : 803)

وتشير الدراسات النفسية إلى أن حل المشكلات أحد أهم الأنشطة التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، وهي تعني إيجاد طريقة لتخطي صعوبة ما، أو تحقيق هدف غير ميسور المنال، حيث أن هذه الحياة بمثابة سلسلة من مشكلات متفاوتة الصعوبة يسعى الفرد إلى التغلب عليها وتجاوزها أملا في تحقيق التكيف والوصول إلى الأهداف المنشودة.

(العرسان،2017 :598)

حيث تعتبر القدرة على حل المشكلات من الموضوعات الأساسية التي يستخدمها الإنسان في مختلف نواحي الحياة وهي ضرورة ملحة لكل زاوية من زوايا النشاط الإنساني لذا أصبح التفكير ضرورة حتمية للتمكن من التغلب على هذه المشكلات **(الجنابي،2017).**

لذا أصبحت الحاجة ماسة إلى تربية جيل متسلح بالتفكير ومهاراته وأساليبه من أجل حل ما يواجهه من مشكلات وجعلهم مدفوعين ذاتيا وبرغبة في البحث عن المعرفة، التي من شأنها أن تعود بالفائدة عليهم خلال حياتهم الأكاديمية والمهنية **(ألنعيمي،2012 :2)**

وبما أن سيكولوجية التفكير وعملياته وأساليبه حظيت بمكانة هامة وبارزة في علم النفس المعاصر، حيث أصبح من أهم الظواهر إثارة، فلقد شهدت نهايات القرن العشرين وبدايات الألفية

الثالثة تقدما ملحوظا في دراسة الشخصية وسماتها ومكوناتها خاصة أسلوب الفرد في التعامل مع مختلف المواقف التي يمر بها باعتباره كائنا متفردا في خصائصه العقلية والجسمية والانفعالية. إذ أن نجاحه وتقدمه مرهون بنوع التفضيلات المعرفية التي يستخدمها في أوجه حياته

(أبوا جادو، نوفل، 2007).

فالشخصية حسب "**عبد الرحمان**"**1998** هي عبارة عن تفاعل الخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، بحيث أن نتيجة هذا التفاعل يشكل عامل تميز الفرد عن الآخرين، وبالتالي تجعل منه نمطا شخصيا فريدا في سلوكه وتفكيره وإحساسه.

(كوردالي، موالك،2019 :214).

وتدرس الشخصية نفسيا من ناحية تركيبها أو أبعادها الأساسية ونموها ومحدداتها الوراثية والبيئية وطرق قياسها واضطراباتها كل ذلك على أساس نظريات متعددة كثيرا ما تكون متباينة إن كان الهدف بينها مشترك وهو التنبؤ بالسلوك الإنساني، فالشخصية ميزة الإنسان النفسية ومجموعة تصرفاته وطريقة عيشه وتفكيره ومزاجه، وتورث الشخصية أنماطا سلوكية لكل منها خصائصها والنمط هو جملة من السمات أو مستوى أرقى تنظم فيه السمات. وهناك أنماط جينية ومعرفية وإدراكية وأنماط للشخصية

(ألبرت كارل ترجمة حسين، 2014: 29-30)

ولقد حاول العالم النفسي"**أيزنك**"**(Eysenck)** إيجاد تشكيلة علمية لبناء الشخصية تجمع بين السمات والأنماط والانطباع في نظرية الأبعاد، وقد جمع "**أيزنك**" بين مفهوم السمة والنمط، وكلاهما يمثلان مكانة مهمة في نظريته، فيعرف النمط بأنه تجمع ملحوظ أوسمة ملحوظة أي أنه نوع من التنظيم أكثر عمومية وشمولا، ويظم السمة بوصفها جزءا مكونا لهذا النمط. أما السمة فيعرفها بأنها

تجمع ملحوظ من النزاعات الفردية للفعل أو هي اتساق ملحوظ في عادات الأفراد وأفعالهم المتكررة التي تحدث. **(ألنعيمي، 2012 :6)**.

وبما أن شريحة الطلبة تمثل عموما ثروة وطنية في غاية الأهمية، ففي ظل الحياة المعاصرة المليئة بالمتغيرات ونظرا للتقدم المعرفي الهائل من المعلومات الذي ظهرت معه مشكلة كيفية الاستفادة من المعارف وأساليب تخزينها وتوليدها بسرعة ودقة. مما يترتب عدم قدرة الطالب على تخزين كل هذه المعلومات في ذاكرته، فمن المهم مساعدتهم على النمو السوي في المجالات العقلية، والجسمية، والاجتماعية، والعاطفية لزيادة الوعي العقلي والتشجيع على التفكير المنطقي وذلك من خلال التعرف على طرائقه وأساليبه حتى تصبح لديهم القدرة على التعلم الذاتي المستمر، ومواكبة التغيرات المعرفية والاجتماعية وتعليمهم مجموعة من الخطوات التي تلاءم مرحلة نموهم وقدرتهم على الاستيعاب مما تساعد الطلبة على تحقيق آثار إيجابية في القدرة على التحصيل والإبداع واتخاذ القرار وبالتالي رفع مستواهم العقلي والفكري وتعزيز تعليمهم ضمن بيئة دافعة، واستخدام أساليب التفكير المناسبة والملائمة، وتوسيع آفاقهم وثراء أبنيتهم المعرفية. **(كشلوط، 2009 :2)**

وانطلاقاً من الأهمية البالغة لمرحلة التعليم الجامعي، باعتبارها مرحلة مهمة وأساسية، فمن الأحسن أن يتمتع الطلبة بوجود أساليب تفكير ملائمة، لكي يتسنى لهم القيام بأدوارهم المجتمعية بثقة واقتدار لمواكبة مستجدات العصر وتحدياته.

من هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية للكشف عن مدى احتمال وجود علاقة بين متغيرات الدراسة لدى عينة من الطلبة الجامعيين والتعرف على أساليب التفكير لديهم، وعليه فإذا ما تمكنت الدراسة الحالية من الكشف عن هذه المتغيرات، وإيجاد العلاقة بينها، فإن ذلك يُعطي مؤشراً على تحديد مسار برامج إعداد الطلبة الجامعيين الأمر الذي يساهم نظرياً وتطبيقياً في خدمة المجتمع

عامةً، ومؤسسات التعليم خاصةً، بما ينسجم مع متطلبات العصر، وذلك بهدف إعداد جيل من الشباب يستخدم أساليب مناسبة من التفكير تساعده على حل المشكلات حسب النمط المناسب لشخصيتهم لكي يتسنى لهم النجاح في حياتهم الدراسية واليومية.

وقد احتوت الدراسة على جانبين، حيث خصص الجانب الأول للدراسة النظرية وأدبياتها والتي اشتملت على أربعة فصول وهي:

***الفصل الأول:** خصص لتحديد مشكلة الدراسة من خلال عرض الإشكالية التي دعمت بأفكار ونتائج الدراسة السابقة، ثم تم صياغة فرضيات الدراسة، إلى جانب تحديد الأهداف المتوخاة من الدراسة وأهميتها النظرية والتطبيقية، وكذلك تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا، وختم هذا الفصل بتحديد الدراسات السابقة التي تم تقسيمها إلى خمسة محاور، حيث تضمن المحور الأول الدراسات التي تناولت أساليب التفكير وعلاقتها بعدد من المتغيرات، وتضمن المحور الثاني الدراسات السابقة التي تناولت نمط الشخصية، بينما تناول المحور الثالث الدراسات التي تناولت حل المشكلات، بينما تناول المحور الرابع الدراسات التي ربطت أساليب التفكير بنمط الشخصية، والمحور الخامس تضمن الدراسات التي ربطت أساليب التفكير بحل المشكلات. انتهاءا بالتعقيب على هذه الدراسات واستثمارها في الدراسة الحالية.

***الفصل الثاني:** خصص لأساليب التفكير، تم عرض لماهية التفكير وذكر أهم خصائصه وتصنيفاته ثم تطرقنا لنبذة تاريخية عن الأسلوب والمكونات الأساسية له كما تناولنا علاقة أساليب التفكير ببعض المفاهيم ومحاولة إلى جانب ضع مفهوم محدد لها بناءا على مفاهيم وتعريفات العلماء مع ذكر أهم المداخل المفسرة لأساليب التفكير وبعدها تم التطرق إلى بعض النظريات التي تناولت أساليب التفكير والتركيز على نظرية حكومة الذات العقلية لـ"**ستيرنبرغ**" **(Sternberg)**، باعتبارها النظرية التي تم تبنيها في الدراسة الحالية، وعلى أساسها حددت الخصائص العامة لأساليب التفكير وتصنيفها، والمبادئ

الأساسية للنظرية، والعوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير وعلاقتها بالعلمية التعليمية. وفي الأخير خلاصة عامة للفصل.

***الفصل الثالث:** تطرقنا في بداية هذا الفصل إلى تطور مفهوم الشخصية وتعريفاتها إضافة إلى تصنيف هذه التعاريف، كما ذكرنا محددات الشخصية، والعوامل التكوينية والبيئية لها، كما تناولنا أهم نظريات الشخصية والمتمثلة في النظريات الدينامية، ونظريات السمات، ونظريات الأنماط مع تسليط الضوء على نظرية "**أيزنك**" **(Eysenck)**، كما ذكرنا الطرق والأساليب المختلفة لقياس الشخصية ثم خلاصة عامة لهذا الفصل.

***الفصل الرابع:** خصص لحل المشكلات تطرقنا في هذا الفصل إلى عرض لمحة تاريخية عن الاهتمام بحل المشكلات كما تم التطرق إلى مفهوم كل من المشكلة وحل المشكلة، يليه تقديم أنواع وخصائص كل من المشكلات وحل المشكلات، وخطوات ومراحل حل المشكلات وبعدها تم عرض رأي النظريات واتجاهاتهم، ثم العوامل المؤثرة في حل المشكلات، إلى جانب عرض لبعض نماذج حل المشكلات وذكر نموذج "**هبنر**"**(Heppner,1978)** الذي يعتبر في الوقت المعاصر من أكثر النماذج شيوعا واستخداما في إستراتيجية حل المشكلات وصولا إلى تحديد طرق واستراتيجيات حل المشكلات مع تقديم العوامل التي تؤثر على حل المشكلات، كما تطرقنا إلى علاقة القدرة على حل المشكلات بعدد من المتغيرات وفي هذا السياق رأينا دور الخبرة في تحسين أداء حل المشكلات ودورها في التنبؤ به وانتهاءا بوضع مقترحات لتنمية القدرة على حل المشكلات.

***الجانب التطبيقي:** حيث تم تقسيمه إلى فصلين الأول خصص لإجراءات الدراسة الميدانية حيث تم التطرق فيه إلى الدراسة الاستطلاعية، المنهج المتبع، حدود الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، أدوات الدراسة الخصائص السيكوميترية لها، ثم وصف للأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، أما

الفصل الثاني فلقد خصص لعرض وتحليل ومناقشة النتائج في ضوء كل من الجانب النظري والدراسات السابقة وانتهاءا بالاستنتاج العام والتوصيات والاقتراحات وتحديد قائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة.

تمهيد

1- الإشكالية.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

4-1- الأهمية النظرية.

4-2- الأهمية التطبيقية.

5- تحديد مفاهيم الدراسة.

6- الدراسات السابقة.

6-1- عرض الدراسات السابقة.

6-2- التعقيب على الدراسات السابقة.

6-3- استثمار الدراسات السابقة في الدراسة الحالية.

خلاصة

تمهيد:

خصص هذا الفصل لعرض الإشكالية التي دعمت بأفكار ونتائج الدراسة السابقة، كما تم صياغة فرضيات الدراسة، إلى جانب تحديد الأهداف المتوخاة من الدراسة وأهميتها النظرية والتطبيقية، وكذلك تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا، وختم هذا الفصل بتحديد الدراسات السابقة التي تم تقسيمها إلى خمسة محاور انتهاءا بالتعقيب على هذه الدراسات واستثمارها في الدراسة الحالية.

1- الإشكالية:

يوصف التفكير بأنه أعلى مراتب المعرفة وأرقاها، ولا ترجع أهميته إلى كونه أداة لتقدم الإنسان فحسب، بل باعتباره ضرورة وجود واستمرار بقاء الإنسان على الأرض، هذا إلى جانب أهميته الكبيرة في مساعدة الفرد على التكيف مع عالمه الخارجي لأنه إحدى الوسائل التي يستخدمها الفرد لتحقيق وتحسين وتنمية ذاته، كما أنه يساعده في التعبير عن فرديته وتنمية موهبته.

(الطيب،2006 :19)

فهو حسب ما أشار إليه كل من "**فرانك**" و"**برونو**" **(Franc and Brono, 1986)** نشاط عقلي وشكل من أشكال العمليات المعرفية التي تستخدم الإدراك والمفاهيم والرموز والتصورات، وفهم الواقع الخارجي وتمثله وعملية إرساء أسس التفكير العلمي باتت ضرورة في هذا العصر، فقد أصبحت نهضة الأمم تقاس بقدر ما تملك من علماء وعقول مبدعة، وبقدر ما تقدمه من انجازات علمية في جميع المستويات وفي مختلف المجالات **(المنصور، 2007 : 421)**

حيث يعتبر التفكير إحدى العمليات العقلية المعرفية العليا الكامنة وراء تطور الحياة الإنسانية، واكتشاف الحلول الفعّالة التي يتغلب بها الإنسان على ما يواجهه من مصاعب ومشكلات، بل إن معظم الانجازات العلمية التي حققتها البشرية مبنية على عملية التفكير إضافة إلى أن الأسلوب الذي يفكر به الفرد الذي يعد قوة كامنة تؤثر على كافة تفاعلاته.

ويرى العتوم **(2004)** أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، ومن الصعوبة التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين **(العتوم، 2004)**

وتشير أساليب التفكير **Thinking Styles** إلى الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد. فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب من موقف لآخر ومن زمن لآخر **(كروش،العربي، 2017 :443)**

وهناك بعض التصورات النظرية لأساليب التفكير التي تختلف عن بعضها البعض من حيث عدد وطبيعة هذه الأساليب التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تفكيرهم ومنها : نموذج "**بايفيو**" **(Paivio,1971)** والذي يتصور وجود نوعين من تفضيلات الأفراد وطرقهم في التفكير وهما: طريقة التفكير اللفظي وطريقة التفكير التصوري، ونموذج "**هاريسون**" و"**برامسون**" **(Harison& ,1982 Bramson)** والذي يقترح وجود خمسة أساليب يفضلها أو يتعامل بها الأفراد مع المعلومات المتاحة حيال ما يواجهونه من مشكلات ومواقف وينتج عن ذلك خمسة أساليب تفكير أساسية وهي الأسلوب التركيبي، العملي، الواقعي، المثالي والتحليلي . **(المدني،2013 :459)**

وتعد نظرية أساليب التفكير لـ"**ستيرنبرغ**" **(Sternberg) (Thinking Styles Theory 1988)** من أهم النظريات التي نالت اهتمام الباحثين الغربيين والذين تناولوها بالدراسة والبحث وحاولوا وضع تصور نظري متكامل لها، والبعض الآخر قام بإجراء بحوث ودراسات عن علاقة هذه النظرية ببعض المتغيرات الأخرى **(الدردير ،2004 :143).**

فهي النظرية الأكثر تقبلا بين الباحثين في هذا الميدان، والتي اعتمدنا عليها كإطار نظري لهذه الدراسة وكخلفية لقائمة أساليب التفكير المطبقة التي تقوم أساسا على فكرة محاكاة أشكال السلطة في العالم لتحدد ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير ضمن خمس مجالات يتصف كل منها بعدد من

الخصائص والصفات والمتمثلة في الأسلوب التشريعي، التنفيذي، القضائي، الملكي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي، العالمي المحلي، المتحرر، المحافظ ، الداخلي، والخارجي.

وفي هذا الإطار قام "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg, 1994)** بفحص ودراسة الاتساقات البينية لأساليب التفكير على عينة من طلاب الجامعة بالمملكة المتحدة، فلاحظ أن بعض أساليب التفكير ترتبط فيما بينها ارتباطا موجبا دالا (التشريعي مع المتحرر،المحافظ مع التنفيذي) وبعضها ترتبط فيما بينها ارتباطا سالبا دالا، والتي أطلق عليها بالأساليب العقلية المتقابلة (المتضادة أو الأساليب ذات القطبين) وهي (الداخلي مقابل الخارجي، العالمي مقابل المحلي، التشريعي مقابل التنفيذي، المتحرر مقابل المحافظ)، وهذه الأساليب مستقلة كل منها عن الأخرى، وهذا ما أكدته دراسة "**زهانغ** و"**ستيرنبرغ**" **(Zhang & Sternberg, 2000)** التي أجريت على طلاب الجامعة بالصين، كما ظهرت دراسات أخرى تناولت تلك الأساليب وعلاقتها ببعض المتغيرات، منها دراسة **(Zhang , 1999 Zhang &Sachs ,1997)** التي توصلت إلى أن أساليب تفكير المعلم ترتبط بطريقته في التدريس، ودراسة **(Bernardo & et al,2002)** حيث توصلوا إلى أن بعض أساليب التفكير تؤثر تأثيرا موجبا على التحصيل الدراسي **(الدردير، 2004 : 143).**

وقد أظهرت نتائج الدراسات تباينا في بعض العوامل في علاقتها بأساليب التفكير ومن هذه العوامل التي درست من قبل الباحثين في هذا المجال عاملي الجنس والتخصص الأكاديمي، فقد توصلت دراسات كل من دراسة "**قاسم**"**(1989)** ودراسة "**هونج**" و"**شاو**" **(Huang & Chao .1994)** إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير وفقا لجنس أفراد العينة. في حين وجدت دراسة "**بوقفة**" **(2006)** فروقا دالة إحصائيا في أسلوب واحد فقط وهو الأسلوب لصالح الإناث.

(درويش، 2016 :803-804) .

كما نجد الكثير من الدراسات التي تناولت أساليب التفكير توصي بالمزيد من تناولها منها دراسات (عمار، **1998**، عجوة، **1998**، اليوسفي**2009**، رمضان، **2001**، شلبي، **2002**، أبو هاشم وكمال، **200**، أبو عواد ونوفل، **2012**) **(بن ناصر، 2017: 170)**.

وبما أن التفكير الإنساني يتميز بالتطور منذ نشأة المجتمعات، ويتزايد كل يوم، مما يتطلب العمل على تنمية مهارات التفكير اللازمة للأفراد، ليكونوا قادرين على حل مشكلاتهم الحالية والمستقبلية، بطريقة مقبولة اجتماعيا. علما أن حل المشكلات هي من أكثر أشكال السلوك الإنساني تعقيدا، فهي ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة ومكونات المشكلة معا وذلك من أجل تحقيق الهدف، كما أن موقف حل المشكلة هو موقف يواجه الفرد ويتفاعل معه ويستحضر ما لديه من خبرات بهدف الارتقاء في معالجته الذهنية للموقف الذي تدور حوله المشكلة حتى يتمكن من الوصول إلى خبرة تمثل الحل المرغوب، كما أن الأداة التي يستخدمها الفرد في حل المشكلة هي عملية التفكير، فحل المشكلة هي إذن عمل فكري، بحيث يتم من خلاله استخدام مخزون الخبرات السابقة في حل تناقض أو توضيح أمر غامض أو تجاوز صعوبة تمنع الفرد من الوصول إلى غاية معينة **(الزغلول، الزغلول،2003 :268)**.

كما يعتبر مجال حل المشكلات أحد أهم الأنشطة التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، إذ أنه من أكثر أشكال السلوك الإنساني تعقيدا. ولقد أكد "**سلافن**" **(Slavin,1994)** أن حل المشكلة هو المدخل الرئيس لتشغيل العقل، وهو محور النشاط البشري، الذي يتضمن تطبيق المعرفة والمهارة المكتسبة في حل المشكلات **(شريفي،2017)**

حيث أن نموذج "**هبنر**" **(Heppner,1978)** في الوقت المعاصر يعتبر من أكثر النماذج شيوعا واستخداما في إستراتيجية حل المشكلات وأن القدرة على حل المشكلات تشتمل على المراحل التالية (التوجه العام، تعريف المشكلة، وتوليد البدائل، واتخاذ القرار، تقييم حل المشكلة)

(عبد الصاحب، فاضل وآخرون،2017: 130-131).

ولقد توصل "**هبنر**" وآخرون **(Heppner, and al,1984)** إلى أن التوتر النفسي وصعوبات التكيف مع مشكلات الحياة هي نتاج لعدم فاعلية الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في حل مشكلاته، فقد أظهرت دراسته على طلبة الجامعة أن الطلبة الفعالين في حل مشكلاتهم كان لديهم مفهوم ذات أكثر إيجابية وأقل استخداما للوم الذات وأكثر تركيزا على المشكلة من الطلبة غير الفعالين، وفي دراسة قام بها إلياس وآخرون **(Elias and al,1986)** لاختبار أثر التدريب على حل المشكلات في خفض شدة الضغوط المتعلقة بالمدرسة المتوسطة ، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال بين التدريب على حل المشكلات وانخفاض شدة الضغوط التي يعاني منها التلاميذ، وأن التلاميذ الذين تعوزهم مهارة حل المشكلات كوسيلة علاجية ووقائية مع الأطفال **(داود،2000: 102)**

كما أن الاتجاهات الحديثة في الدراسات السيكولوجية تولي دراسة الشخصية اهتماما بالغا، لدرجة أنها أصبحت مادة مستقلة بذاتها في مختلف مناهج الدراسات النفسية، حيث تتضمن الجوانب المختلفة للشخصية وكيفية نموها، والعوامل المؤثرة فيها وكيفية قياسها، ومختلف النظريات التي وضعت لدراستها وتفسيرها **(خلايفية، بوبكر، 2020).**

ولكل فرد شخصيته الفريدة والمتميزة التي يختلف فيها عن غيره من الأفراد، حيث ينظر علماء النفس إلى الشخصية على أنها مجموعة من السمات التي تميز كل فرد عن غيره من الآخرين. فلقد جرت محاولات عدة تهدف إلى تقسيم الشخصية إلى أنماط، كما جرت محاولات أخرى ترمي إلى

اكتشاف عوامل أساسية في الشخصية يتم على أساسها وصف الأفراد وتميزهم ومحاولة معرفة أخلاقهم، وانفعالاتهم وسلوكهم، والسمة عند "**أيزنك**" **(Eysenck)** مفهوم نظري وصفي يرتبط بالجانب الكيفي من السلوك، بينما النمط هو مفهوم رياضي يرتبط بالجانب الكمي في تفسير السلوك.

ويذكر "**كافين**" **(Cavin, 2003)** أن سلوك الفرد يتأثر بنمط شخصيته أكثر من تأثيره بالدور الجنسي أو أية سمة أو بعد نفسي لوحده ويرى "**أيزنك**" **(Eyzenk)** أن الناس مرتفعي الانبساطية يعيشون على نحو مضبوط للمثيرات المخيفة، وإن بعض الانطوائيين يتعلمون تجنب المواقف التي تسبب الفزع بسرعة شديدة وبدقة وقد يصل بهم الأمر إلى الإصابة بالذعر، وأما الإنبساطيون مرتفعي العصابية فإنهم مميزون في إهمال أو نسيان الأشياء التي تقهرهم فهم ينهمكون في آليات الدفاع مثل الإنكار، الكبت، الإسقاط، وغيرها من آليات الدفاع، وأشار "**خياطة**" **(1997)** بأن الانطواء والانبساط لهما موقفان مختلفان، فمنهم من ينسحبون في البداية، ثم بعد ذلك يبدأون في رد الفعل، ومنهم من يقابلون الموقف نفسه بإقدام واستعداد أولي وكأنهم واثقين من أن سلوكهم صواب. وعلى ذلك فإن رد فعل المنطوي يتصف بالسلبية، بينما يتصف رد فعل المنبسط بالإيجابية والثقة والجرأة، في حين تبين أن الانطوائيين المتزنين هم الأكثر قابلية على مواصلة الدراسة. **(ألنعيمي،2012).**

كما جاءت دراسات كثيرة حاولت الكشف عن أنماط الشخصية السائدة لدى فئات اجتماعية معينة، وتوسعت دراسات أخرى في مداها لتشمل بحث العلاقة بين هذه الأنماط ومتغيرات أخرى، لفهم الظاهرة السلوكية فضلا عن كون أنماط الشخصية لها علاقة وثيقة بجميع المظاهر السلوكية التي تصدر عن الفرد، فلقد توصلت دراسة **محمد(1992)، وصموئيل (1993)** إلى دور وعلاقة نمط الشخصية بالتفضيل المهني واختيار الطلبة لتخصصاتهم، وتفضيلهم لمهن معينة، وربطت دراسة **(انتصار، 2006)** بين أنماط الشخصية وفق بعدي الانبساط والانطواء، وتحقيق الهوية ودافع الانجاز

الدراسي لدى طلبة الجامعة، فأشارت إلى وجود علاقة بين موجبة دالة إحصائيا بين نمط الشخصية **المنبسط**، وتحقيق الهوية، ودافع الانجاز في حين كانت العلاقة بين نمط الشخصية المنطوي وتحقيق الهوية ضعيفة. وعن علاقة هذا النمط من الشخصية **المنطوي** ودافع الانجاز فقد كانت موجبة وذات دلالة إحصائية **(عبد الصاحب، 2011)**

وتأكد دراسات عديدة على أهمية التفاعل بين محددات الشخصية والمحددات البيئية في التأثير على التحصيل والتفوق الدراسي، فاختلاف تحصيل التلاميذ وتباينه من الممكن أن يعود إلى خصائص الشخصية التي قد ترفع أو تخفض من مستوى الأداء التحصيلي **(الزيات،2001: 477) (Feist & Feist,2008 :431)**. إضافة إلى تفاعل هذه المحددات مع أساليب التفكير أيضا في تحديد الفروق الفردية بين التلاميذ. **(Zhang, 2002 ,28)**

وفي ذلك يرى أبو المعاطي **(2005)** أن معرفة أساليب التفكير المميزة للتلاميذ تساعد في الإستدال على شخصية هؤلاء التلاميذ **(هتهات،2020)**

كما أننا لم نعثر على دراسات وافرة تجمع بين متغيرات الدراسة وعدم وجودها في البيئة المحلية، ففي حدود بحثنا توصلنا إلى دراسات:

دراسة "زهانغ" **(Zhang,2002)**، التي هدفت لتقصي العلاقة بين أساليب التفكير والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين هذين المتغيرين، حيث وجدت علاقة بين عامل العصابية وأسلوب التفكير التنفيذي، وعامل الانبساطية وأسلوب التفكير الخارجي، في حين وجدت علاقة بين عامل الانفتاح على الخبرة، وكل من الأساليب التالية: التشريعي،الحكمي، المتحرر، أما عامل المقبولية فقد وجدت علاقة بينه وبين أسلوب التفكير الخارجي، وأخيرا وجدت علاقة بين يقظة الضمير وأسلوب التفكير الهرمي. **ودراسة** "**شي**" **(Xie,2015)** التي هدفت لتقصي العلاقة بين أساليب

التفكير والقدرات وسيمات الشخصية، وطبقت على (510) طالبا صينيا. وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين هذه المتغيرات. ودراسة **الدردير(2004)** التي توصلت إلى وجود علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير(التنفيذي، المحلي، المحافظ) ونمط العصابية لدى عينة الدراسة .

وقلة وجود دراسات أو عدم اتفاقها على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير، وأنماط الشخصية وحل المشكلات لدى عينة من الطلبة الجامعين في البيئة المحلية في حدود علم الباحثة يجعل الباب مفتوحا لإجراء المزيد من الدراسات، ومن هنا تولدت فكرة لدى الباحثة بأهمية اختيار هذه المتغيرات، لتمثل نقطة انطلاق لفحص العلاقة بينها واستكشافها، وقيام مثل هذه الدراسات في بيئتنا العربية وخصوصا المحلية من الممكن أن يؤدي إلى اكتشاف نتائج جيدة لاختلاف بيئات الدراسة والعينات وهذه الحقيقة هي ما يبرر الاستمرار في إجراء الدراسات والبحوث في هذا المجال.

وفي هذا السياق، يُنظر إلى الطلبة الجامعيين باعتبارهم شريحة هامة في تقدم المجتمع، فهم كباقي شرائح المجتمع يتعرضون في سير حياتهم الشخصية والأكاديمية إلى سلسلة من الضغوط المختلفة في نوعها وشدّتها، الأمر الذي يؤدي إلى تباين الفروق بينهم في الاستجابة لها والتعامل معها، ومن المهم مساعدة الطلبة على النمو السوي في المجالات العقلية، والجسمية، والاجتماعية، والعاطفية لزيادة الوعي العقلي والتشجيع على التفكير المنطقي الذي يتوافق مع أساليب التفكير لديهم في تخطي المشكلات التي تواجههم حيث يمثل الطلبة ثروة وطنية في غاية الأهمية باعتبارهم الطاقة الدافعة نحو التقدم والبناء، في نفسه وبالتالي رفع مستوى الطلاب العقلي والفكري

(عثمان، 2009)

وانطلاقاً من الأهمية البالغة لمرحلة التعليم العالي، فمن الأحسن أن يتمتع الطلبة الجامعيين بوجود أساليب مناسبة من التفكير، لحل المشكلات التي تواجههم. وفقا لسماتهم الشخصية والمعرفية، لكي يتسنى لهم القيام بأدوارهم المجتمعية بثقة واقتدار.

فعلى الرغم من وجود الإسناد النظري للعلاقة بين المتغيرات المستقلة في هذه الدراسة وما تم الحصول عليه من دراسات أجنبية وعربية تناولت كل من أساليب التفكير نمط الشخصية وحل المشكلات ومتغيرات عديدة مثل متغير الجنس، التخصص، إلا أنه لم تتمكن الباحثة من إيجاد دراسات مباشرة تناولت العلاقة بين كل من أساليب التفكير ونمط الشخصية وحل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين ووفقاً للتصور النظري لمتغيرات هذه الدراسة فقد لوحظ من خلال المشاهدات اليومية في الممارسة العملية وجود اختلافات في أساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين، فهل أساليب التفكير السائدة لدى الأفراد يمكن أن تساعدهم على حل المشكلات التي تعترضهم ؟ والتي يمكن أن تكون بحسب اعتقاد الباحثة من المؤشرات الدالة على نمط شخصيتهم، مما استدعى القيام بمثل هذه الدراسة للوقوف على حقيقة الأمر ميدانياً، وعليه تهدف إشكالية الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤلات التالية:

1– هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير ونمط الشخصية لدى عينة من الطلبة الجامعيين؟

2–هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وحل المشكلات لدى عينة من الطلبة الجامعيين؟

3– هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية وحل المشكلات لدى عينة من الطلبة الجامعيين؟

4– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة؟

5– هل الأسلوب الملكي، الأقلي، التنفيذي، المتحرر، والداخلي هي الأساليب المفضلة في عملية حل المشكلات لدى عينة الدراسة؟

2- فرضيات الدراسة:

1– توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير ونمط الشخصية لدى عينة من الطلبة الجامعيين.

2- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وحل المشكلات لدى عينة من الطلبة الجامعيين.

3– توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية وحل المشكلات لدى عينة من الطلبة الجامعيين

4– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة.

5– الأسلوب الملكي، الأقلي، التنفيذي، المتحرر، والداخلي هي الأساليب المفضلة في عملية حل المشكلات لدى عينة الدراسة.

3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

1– طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير ونمط الشخصية لدى عينة من الطلبة الجامعيين؟

2- طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وحل المشكلات لدى عينة من الطلبة الجامعيين؟

3– طبيعة العلاقة بين نمط الشخصية وحل المشكلات لدى عينة من الطلبة الجامعيين؟

4– الكشف عن الفروق في أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة.

5– الكشف عن الأساليب المفضلة في عملية حل المشكلات لدى عينة الدراسة؟

4- أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في جانبيها النظري والتطبيقي فيما يلي:

4-1- الأهمية النظرية:

*تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية من أهمية المتغيرات التي تتعرض لها وهي أساليب التفكير، ونمط الشخصية وحل المشكلات.

*تساعد هذه الدراسة في تقديم فهم نظري لمفهوم أساليب التفكير.

* كما يشير"**كافين**" **(Cavin,2003)** إلى أهمية دراسة نمط الشخصية مستندا على رأيه في أن السلوك يتأثر بنمط الشخصية أكثر من تأثره بالجنس، أو النوع، أو أي سمة، أو بعد نفسي آخر، إذ أن هذه الدراسة تعطي للأفراد فهم أفضل لذواتهم، والتعرف على مكامن الضعف والقوة فيها

(عبد الصاحب،2011: 26).

*كما تتناول هذه الدراسة موضوعا يتصل اتصالا مباشرا بالتنظيم العقلي ألا وهو القدرة على حل المشكلات.

* إثراء مجال البحث في جميع المجالات العلمية، وفتح المجال أمام الباحثين والدارسين من أجل المزيد من الدراسات والبحوث في هذا الموضوع.

*تزويد الباحثين والدارسين بدراسة تمثل مرجعية وصفية لواقع عينة من الطلبة الجامعيين.

*قلة البحوث والدراسات في حدود علم الباحث التي جمعت بين متغيرات الدراسة الحالية (أساليب التفكير، نمط الشخصية وحل المشكلات)

*كما تنبع أهميتها أنها تجرى في البيئة الجزائرية، وأن هذه المتغيرات لم تنل حضها من الدراسة على صعيد البيئة المحلية خاصة، مما أدى إلى تجاهل أهميتها في تحقيق النجاح والتفوق في العديد من المجالات وخاصة المجال الأكاديمي.

4-2- الأهمية التطبيقية:

*تكمن أهمية الدراسة الحالية في أن النتائج قد تتيح التعرف على أساليب التفكير ونمط الشخصية لدى الطلبة الجامعيين في بيئتنا المحلية، مما يمكن من توظيف ذلك في تحسين طرائق التدريس، وتقديم برامج تربوية وإرشادية تساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم في حل المشكلات من أجل تحقيق النجاح الأكاديمي والحياتي.

*التعرف على الأساليب المناسبة والملائمة لدى عينة من الطلبة الجامعيين.

*تقديم معلومات تفيد عملية الإرشاد والتوجيه الدراسي والنفسي لهذه الفئة في المجتمع والتي قد تؤثر تأثيرا بالغا في تحسين وتنمية أساليب التفكير الملائمة والمناسبة .

*يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في لفت نظر القائمين على تطوير التعليم العالي وأن يتم التركيز على هذه المتغيرات في مناهج التعليم والمقررات الدراسية حتى يستطيع الطلبة ممارسة هذه الأساليب في تعلمهم بصورة خاصة وفي حياتهم الاجتماعية بصورة عامة وفقا لنمط شخصيتهم.

5- تحديد المفاهيم الأساسية في الدراسة:

5-1- التفكير:

- يرى "**باريل**" **(Barell, 1991)**أن التفكير يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما بعد استقباله عن طريق إحدى الحواس الخمس وهو بمعناه الواسع عملية بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة **(العتوم ،2010 :197).**

- كما يعرف "**أبو المعاطي**"**(2005)** التفكير على أنه عملية معرفية راقية تنطوي على إعادة تنظيم عناصر الموقف المشكل بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات أو حل المشكلات، ويتضمن التفكير إجراء العديد من العمليات العقلية والمعرفية الأخرى كالانتباه والإدراك والتذكر وغيرها، وكذلك بعض المهارات العقلية كالتصنيف والاستنتاج والتحليل والتركيب والمقارنة والتعميم وغيرها .

(المدني،2013 :458).

- ✓ **التعريف الإجرائي للتفكير:**

التفكير هو عملية معرفية من خلالها يصبح لدى الطالب القدرة على مواجهة العوائق والمشكلات التي تعترضه في جميع نواحي الحياة المختلفة، ولكل طالب أسلوب في التفكير الذي يجعله يحل مختلف المشكلات بطريقته الخاصة.

5-2- أساليب التفكير:

- بينما يعرف "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg,1997)** الأسلوب بأنه "الطريقة المفضلة في التفكير، فهو ليس قدرة ولكنه توضيح لكيفية استخدام القدرات التي نمتلكها، فنحن لا نمتلك أسلوبا واحدا ولكن تخطيطا بيانيا (بروفيلا) من الأساليب"، وتقسم هذه الأساليب إلى **خمسة** مكونات ينظر كل منها للتفكير من زاوية خاصة، وتشمل **ثلاثة عشر** أسلوبا مختلفا للتفكير كالتالي:

أولا: من حيث الوظائف: – الأسلوب التشريعي ، التنفيذي ، الحكمي

ثانيا: من حيث الأشكال: – الأسلوب الملكي ، الهرمي ،الأقلي،الفوضوي

ثالثا: من حيث المستويات: – الأسلوب العالمي و الأسلوب المحلي

رابعا: من حيث المجال: – الأسلوب الداخلي والأسلوب الخارجي

خامسا: من حيث النزعة: – الأسلوب التحرري والأسلوب المحافظ

(Sternberg, 1997, p19)

– كما يشير "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg, 2004)** إلى أن مفهوم أساليب التفكير يعني مجموعة من الطرق والإستراتيجيات المختلفة التي يستخدمها الأفراد بصورة عامة لحل مشكلاتهم، وانجاز المهام والمشروعات وسيطرة الفرد الذاتية على عقله **(العنزي ،2009 : 12)**.

- ✓ **التعريف الإجرائي لأساليب التفكير:**

أساليب التفكير هي الطرق التي يفضلها الطلبة في حل مختلف المشكلات التي تواجههم، وتقاس في الدراسة الحالية من خلال الدرجة التي يتحصل عليها الطالب في كل أسلوب أو مقياس فرعي من قائمة أساليب التفكير **لـ"ستيرنبرغ" و"وغنر" 1992**، النسخة القصيرة (65 مفردة) والمترجم والمقنن من طرف مجدي حبيب على البيئة المصرية 1996 "، حيث الدرجة تعبر عن مدى امتلاك الطالب لأسلوب معين من عدمه.

5-3- نمط الشخصية :

يعرفه "**أيزنك**" **(Eyzenek,1964)** بوصفه تجمعا ملحوظ، أوسمة ملحوظة من السمات على أساس أن الأنماط ما هي إلا عبارة عن عدد من السمات التي تجمعت فشكلت النمط المعين لشخصية الفرد

(ألنعيمي،2012: 4).

وعرفه "**الأمارة**" **(2005)** بأنه أنظمة من السمات المستمرة، والمتسقة نسبيا من الإدراك، والتفكير، والإحساس والسلوك الذي يظهر ليعطي الناس ذاتيتهم المميزة

(عبد الصاحب، 2011: 24).

- ✓ **التعريف الإجرائي لنمط الشخصية:** هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس أنماط الشخصية الذي أعد لأغراض البحث.

5- 4- مفهوم المشكل:

هو أي نقص يواجهه الكائن الحي في التوافق، وتنجم المشكلة من عائق في سبيل هدف لا يمكن بلوغه بالسلوك الذي اعتاده الفرد مما يؤدي إلى شعوره بالتردد والحيرة والتوتر، وهذا يدفعه إلى أن يسعى لحل المشكلة حتى يتخلص مما يعانيه من ضيق وتوتر يعانيه من ضيق وتوتر

(زين الدين امتثال ، 2007 : 209) .

ويعرفه **جروان 2002** بأنه حالة أو موقف ينطوي على خلل أو أزمة بحاجة إلى معالجة من أجل تحقيق هدف مطلوب أو مرغوب، و تتكون المشكلة من ثلاثة أركان رئيسية:

1- **المعطيات:** وهي المعلومات أو الشروط أو الحقائق التي تصف الحالة أو الوضع القائم عند الشروع في حل المشكلة

2- **الأهداف:** وتمثل الوضع المطلوب أو المرغوب تحقيقه

3-**العقبات:** وهي الصعوبات التي تعترض عملية الوصول إلى الحل أو الانتقال بالمشكلة من وضعها الراهن إلى الوضع المطلوب . **(جروان، 2002: 263).**

✓ **التعريف الإجرائي للمشكل:**

المشكل هو موقف ينشأ عندما يواجه الطالب عائق أو صعوبة تحول بينه وبين وصوله إلى هدف معين، وهو يستثير دافعية التلميذ للتفكير باستخدام أساليب معينة من أجل تحقيق الهدف المنشود.

5-5- مفهوم القدرة على حل المشكلات:

هي نوع من أنواع النشاط العقلي فيه يتفاعل التمثيل المعرفي للخبرات السابقة مع مكونات الموقف المشكل لإنتاج الحل المستهدف **.(Ausubel,Novak,1978 : 566)**

يعرف "**جيتس**" **وآخرون (Gates et al, 1966)** حل المشكلة بأنها حالة يسعى خلالها الفرد للوصول إلى هدف يصعب الوصول إليه بسبب عدم وضوح أسلوب الحل أو صعوبة تحديد وسائل وطرق تحقيق الهدف،أو بسبب عقبات تعترض هذا الحل وتحول دون وصول الفرد إلى ما يريد،وأن الأداة التي يستخدمها الفرد في حل المشكلة هي عملية التفكير وما يبذله من جهد عقلي يحاول خلاله إنجاز مهمات عقلية أو الخروج من مأزق يتعرض له

(الزغلول،الزغلول،2003: 268).

– أما بالنسبة **لجروان 2002** فيرى أن حل المشكلة هي عملية تفكيرية مركبة يستخدم فيها الفرد خبراته ومهاراته من أجل القيام بمهمة غير مألوفة أو معالجة مشكلة أو تحقيق هدف لا يوجد له حل جاهز **(العتوم،2004: 330).**

– ويعرف **فتحي الزيات** نشاط حل المشكلات بأنه نمط من التفكير الاستدلالي ينطوي على عمليات معقدة من التحويل والمعالجة والتنظيم والتحليل والتركيب والتقويم للمعلومات الماثلة في الموقف المشكل في تفاعلها مع الخبرات والمعارف والتكوينات المعرفية السابقة التي تشكل محتوى الذاكرة بهدف إنتاج الحل وتقويمه

(فتحي مصطفى الزيات،2001: 293)

- ✓ **التعريف الإجرائي لحل المشكلات:**

القدرة على حل المشكلات هي عملية تفكيرية يقوم بها الطالب، والتي تتطلب منه استخدام مجموعة من المهارات والمعارف والخبرات السابقة لحل العائق الذي يواجهه، كما أن حل المشكلات تتطلب من الطالب استخدام أسلوب تفكير معين أو مجموعة من الأساليب من أجل الوصول إلى الهدف المرجو.

6– الدراسات السابقة:

هنالك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع كل من أساليب التفكير ونمط الشخصية وحل المشكلات وتناولته من زوايا مختلفة، مع متغيرات مختلفة وقد تنوعت هذه الدراسات بين العربية والأجنبية. وسوف نستعرض جملة من الدراسات التي تم الاستفادة منها مع الإشارة إلى أبرز ملامحها. وتقديم تعليقا عليها يتضمن جوانب الاتفاق والاختلاف وبيان الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة

الحالية. وتود الباحثة أن تشير إلى أن الدراسات التي سوف يتم استعراضها جاءت في الفترة الزمنية(**بين 1990 و بين 2020)**، وشملت جملة من الأقطار والبلدان مما يشير إلى تنوعها الزمني والجغرافي. والهدف من استعراضها هو الاستفادة منها في مجال تحديد الأهداف، وحسن اختيار الأساليب الإحصائية، المناسبة والتعرف على نتائجها، لذا فقد حرصت الباحثة على إبراز هذه الجوانب قدر المستطاع وفق المنهجية التالية:

1- **تقسيم** الدراسات السابقة إلى خمسة محاور على النحو التالي:

- الدراسات السابقة التي تناولت علاقة أساليب التفكير ببعض المتغيرات.
- الدراسات السابقة التي تناولت نمط الشخصية
- الدراسات السابقة التي تناولت حل المشكلات
- الدراسات السابقة التي تناولت علاقة أساليب التفكير بنمط الشخصة.
- الدراسات السابقة التي تناولت علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات.

2- **تصنيفها** إلى دراسات عربية وأجنبية في كل محور

3- **ترتيب** الدراسات السابقة من الأقدم إلى الأحدث

4- **التعقيب عليها ومناقشتها** الدراسات السابقة من حيث الأهداف والعينة والمنهج والأدوات والنتائج التي توصلت إليها في كل محور من المحاور.

5- **استثمار** الدراسات السابقة في الدراسة الحالية.

6-1- عرض الدراسات السابقة في المحاور الخمسة:

1- المحور الأول: الدراسات السابقة التي تناولت علاقة أساليب التفكير ببعض المتغيرات:

أ- الدراسات العربية:

***دراسة عجوة (1998) "أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات ".**

- هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين أساليب التفكير لـ"**ستيرنبرغ**" **(Sternberg)**

بكل من الذكاء العام والقدرات العقلية الأولية، وأنماط معالجة المعلومات، والتحصيل الدراسي.

- تكونت عينة الدراسة من (132) طالبا و طالبة بالجامعة

- استخدم الباحث قائمة أساليب التفكير، واختبار القدرات العقلية الأولية، واختبار (تورانس) لمعالجة المعلومات

- ومن أهم النتائج التي تحصلت عليها الدراسة هي عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي، باستثناء الأسلوب الهرمي الذي ارتبط بالتحصيل الدراسي ارتباطا موجبا دال إحصائيا، وعدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين أساليب التفكير والذكاء العام، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أساليب التفكير باستثناء أسلوب التفكير المحلي والمحافظ لصالح الإناث . **(المدني،2013 :460).**

***دراسة السبيعي (2001) "أساليب التفكير علاقتها باتخاذ القرار"**

- هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى مديري الإدارات الحكومية بمحافظة جدة ،

- وقد تكونت عينة الدراسة من (109) من مديري الإدارات الحكومية بمحافظة جدة .

– تم استخدام اختبار أساليب التفكير لهاريسون وآخرون (1980) ترجمه وقننه على البيئة العربية حبيب (1996)، ومقياس اتخاذ القرار من إعداد عبدون .

– ومن أهم نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين اتخاذ القرار وأساليب التفكير، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في أساليب التفكير واتخاذ القرار، تبعا لمتغيرات الدراسة (العمر، التخصص، المستوى التعليمي، الخبرة) وعدم وجود فروق بين عينة الدراسة في اتخاذ القرار، تبعا لاختلاف أساليب التفكير **(وقاد، 2008 :99)** .

***دراسة رمضان محمد رمضان (2001) " أساليب التفكير في ضوء الجنس ،التخصص و المستوى الدراسي"**

– هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة،

ودراسة أثر المتغيرات التالية (الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي) على أساليب التفكير.

– تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلاب في المرحلتين الثانوية والجامعية .

– استخدمت في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير لـ"ستيرنبرغ" و"واجنر" **(Sternberg & Wagner,1992)** ترجمة وتقنين عبد العال حامد عجوة (1998)، ورضا عبد الله سريع (1999) .

– وبينت نتائج الدراسة أن أكثر أساليب التفكير سيطرة لدى الطلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية أسلوب التفكير (التنفيذي ، الحكمي، الهرمي، المحلي، المتحرر) ووجود فروق بين الجنسين في أسلوب التفكير (التشريعي، المحلي، المحافظ، الملكي ، الداخلي)، وأن هناك اختلافا بين الطلاب في بعض أساليب التفكير باختلاف التخصص الدراسي (علمي – أدبي) العمر الزمني (ثانوي – جامعي) **(المدني، 2013 :462)** .

***دراسة أمينة شلبي (2002) "بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية ".**

– تكونت عينة الدراسة من (417) طالب وطالبة بالجامعة

– تم استخدام قائمة أساليب التفكير لـ"ستيرنبرغ" و "واجنر **"(Sternberg & Wagner)**الصورة الطويلة .

– ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة هي وجود تأثير للتخصص الدراسي على اتجاه أساليب التفكير

– (التشريعي، التنفيذي، القضائي العالمي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي ،الفوضوي، الداخلي والخارجي) وعدم دلالتها فيها يتعلق بالأسلوب الأقلي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب التشريعي، القضائي والهرمي لصالح الذكور وفي الأسلوب التنفيذي لصالح الإناث وعدم وجود فروق في الأساليب الأخرى، كما قد دلت النتائج على وجود ارتباط دال إحصائيا بين كل من الأسلوب التشريعي والعالمي مع التحصيل الدراسي، ووجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الأسلوب الهرمي والتحصيل الدراسي وعدم وجود ارتباط بين الأساليب الأخرى والتحصيل الدراسي. **(بلقوميدي، 2012 :212).**

***دراسة الشهري (2006)" أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات المستويات الأولية والنهائية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات المستويات الأولية والنهائية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة وأجريت الدراسة على عينة من طلبة الجامعة بلغ قوامها(1296) طالب وطالبة من كليات، التربية (442) طالبًا و(257) طالبة، والدعوة (106) طلاب والعلوم (335) طالب و(156) طالبة.

وقد استخدم الباحث قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة التي أعدها "ستيرنبرغ"و"واغنر" تعريب الدردير (2004). وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أن طالبات جامعة طيبة تميزن عن الطلاب في أساليب التفكير (التشريعي ، التنفيذي ، الهرمي ، الملكي ، الأقلي ، الداخلي ، الخارجي).

- وأن طلاب وطالبات كلية العلوم تميزوا عن طلاب وطالبات كلية التربية في أساليب التفكير(التشريعي، التنفيذي ، القضائي، المحلي، المتحرر، المحافظ ، الهرمي ، الملكي ، الأقلي ، الفوضوي ، الخارجي) وأن أفراد عينة كلية التربية تميزوا عن كلية الدعوة في أسلوب التفكير القضائي، أن طلاب طالبات المستويات الأولية تميزوا عن طلاب وطالبات المستويات النهائية في أساليب التفكير التالية) التشريعي، المحلي، المحافظ، الملكي ، الأقلي ،الفوضوي) وكان الأسلوب الأكثر انتشارًا بين أساليب التفكير هو الأسلوب الهرمي.

*** دراسة العتوم بثينا (2007)"أساليب التفكير السائدة لدى مديري ومديرات المدارس في محافظة أربد"**، تكونت عينة الدراسة من(82) مديرا ومديرة، منهم مديرا(39) و (43) مديرة، تم اختيارها بطريقة عشوائية من مدارس محافظة أربد.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب التفكير السائدة لدى مديري ومديرات المدارس في محافظة أربد، وإلى الكشف عما إذا كانت هذه الأساليب تختلف باختلاف جنس المدير، وعدد سنوات خبرته الإدارية.ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس أساليب التفكير ستيرنبرغ و واجنر المعدل للبيئة الأردنية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس.

وقد كشفت نتائج الدراسة أن أساليب التفكير الأكثر شيوعا لدى مديري ومديرات المدارس هي:"الأسلوب التنفيذي"، تلاه "الأسلوب التحرري"، ثم "الأسلوب الخارجي"و أن أساليب التفكير الأقل

شيوعا لدى عينة الدراسة هي "الأسلوب الملكي"، تلاه "الأسلوب الداخلي"، "الأسلوب التقليدي"، "فالأسلوب الفوضوي". كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس.

وقد كشفت نتائج الدراسة أن أساليب التفكير الأكثر شيوعا لدى مديري ومديرات المدارس هي:"الأسلوب التنفيذي"، تلاه "الأسلوب التحرري"، ثم "الأسلوب الخارجي"و أن أساليب التفكير الأقل شيوعا لدى عينة الدراسة هي "الأسلوب الملكي"، تلاه "الأسلوب الداخلي"، "الأسلوب التقليدي"، "فالأسلوب الفوضوي".

*** دراسة خضير، وإيمان محمد (2011) "أساليب التفكير لدى طلبة جامعة الموصل"**

- هدفت الدراسة للتعرف على أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعة، والفروق بينهما تبعا لمتغير الجنس .

- تكونت عينة الدراسة من (153) طالب و طالبة .

- تم تطبيق قائمة أساليب التفكير لـ"**ستيرنبرغ**" **(Sternberg,1997)**

- ومن أهم النتائج التي تحصلت عليها الدراسة هي أن أكثر الأساليب شيوعا لدى أفراد العينة كان أسلوب التفكير (الهرمي) ثم(الخارجي)، ثم الاقلي، أما أدنى الأساليب شيوعا لدى أفراد العينة هي فقد كان أسلوب التفكير(العالمي)، ثم(المحافظ)، ثم (الداخلي)، وأن هناك فروقا دالة في الأسلوبين الأكثر شيوعا تبعا لمتغير الجنس، وهما أسلوبا التفكير(التنفيذي، والخارجي)، وكلاهما لمصلحة الذكور.

(ألنعيمي،2012 :9).

*** دراسة بلقوميدي عباس (2012) "علاقة أساليب التفكير بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص لدى طلاب السنة الثانية من التعليم الثانوي."**

– هدفت الدراسة للتعرف على علاقة أساليب التفكير بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص لدى طلاب السنة الثانية من التعليم الثانوي بوهران.

– تكونت عينة الدراسة من (118) طالب وطالبة.

– ومن أهم نتائج دراسته عدم وجود علاقة إرتباطية بين أساليب التفكير وتقدير الذات وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين من حيث أساليب التفكير، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب من حيث التخصص

*** دراسة العزام(2012)"أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة المتميزين والطلبة العاديين في محافظة أربد"**

هدفت هذه الدراسة على التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة المتميزين والطلبة العاديين وفقا لنظرية "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg)**، في ضوء متغيرات جنس الطالب ونوعه، ومستواه الصفي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس أساليب التفكير لـ"ستيرنبرغ" الذي يتكون من 13مجال.

تكونت عينة الدراسة من(792) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية في أربد.

أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز المجالات المتعلقة بأساليب التفكير السائدة لدى الطلبة العاديين كان المجال التحرري، يليه المجال المحلي، بينما أدناها كان المجال الفوضوي. وفيما يتعلق بالطلبة المتميزين، جاء المجال التحرري أولا، يليه المجال العالمي، بينما جاء المجال التقليدي أخيرا كما أضهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس.

***دراسة كروش، العربي(2017)"أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ وعلاقتها بأنماط التعلم وفق نظرية بيجز لدى تلاميذ مرحلة الثانوية** "التي تهدف إلى دراسة أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ وعلاقتها بأنماط التعلم وفق نظرية بيجز لدى تلاميذ مرحلة الثانوية على أساس متغيرات (الجنس والتخصص الدراسي)على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية من تلاميذ ثانوية الياجوري عبد القادر بوهران بالاعتماد على المنهج الوصفي، حيث بلغ عددها (400) تلميذ وتلميذة، من كلا الجنسين (ذكور وإناث) ومن كلا التخصصين (العلمي والأدبي)، ولقياس متغيرات الدراسة وظف مقياس ستيرنبرغ لأساليب التفكير ومقياس بيجز لأساليب التعلم، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:عدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ وأنماط التعلم وفق نظرية بيجز، وعدم وجود فروق إرتباطية ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

ب- الدراسات الأجنبية:

*** دراسة "ستيرنبرغ" و"جريجورنكو" (Sternberg & Grigorenko,1997)**

"**العلاقة بين أساليب التفكير وبعض القدرات العقلية والأداء المدرسي** "

- هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين أساليب التفكير وبعض القدرات العقلية مثل (التفكير الإبتكاري والتفكير العلمي والتفكير التحليلي) ومستوى الأداء المدرسي .

- تكونت عينة الدراسة من (199) طالبا و طالبة بالمدارس الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية وجنوب إفريقيا

- تم استخدام قائمة أساليب التفكير لـ "ستيرنبرغ" و "واجنر" **(Sternberg& Wagner,1992)** واختبار للقدرات العقلية قائم على النظرية الثلاثية لـ "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg)**

– ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة هي أنه لا يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب من خلال أساليب التفكير، ووجود ارتباط دال بين أسلوبي التفكير (التشريعي، والحكمي) والتحصيل الدراسي، وعدم وجود علاقة دالة بين بقية أساليب التفكير والتحصيل الدراسي **(الدردير، 2004 : 183)**.

*** دراسة تشانغ وآخرون (Chang et al.,2001)" التفاعل في أساليب التفكير بين المدرسين وتلاميذهم في المدرسة الابتدائية في تايوان"**.

–هدفت هذه الدراسة إلى شرح العلاقة بين أساليب تفكير المدرسين واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وأساليب تفكير تلاميذهم وأثر تلك العلاقة في التحصيل الدراسي للتلاميذ،

–وقد تكونت عينة الدراسة من (268) مدرس بالمدارس الابتدائية بمنطقة كوشنغ الصينية و(507) تلاميذ بالمدارس الابتدائية بكوشنغ بالصين،

–واستخدم في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير عند المدرسين لـ(ستيرنبرغ وغريغورينكو،1993)، وقائمة أساليب التفكير للتلاميذ لـ" **(ستيرنبرغ، غريغورينكو،1995)**، ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، وتم حساب التحصيل الدراسي من خلال درجات الطلاب في نهاية العام الدراسي.

– توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها : وجود علاقة بين المدرسين والتلاميذ في أساليب التفكير **(المتحرر، التنفيذي، التشريعي)**، وجود ارتباط بين أساليب تفكير المدرسين واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وإن أكثر أساليب التفكير انتشارا لدى التلاميذ هي أساليب التفكير (الهرمي، التشريعي، العالمي، المتحرر، المحافظ)، وأن هناك علاقة إرتباطية بين أساليب تفكير المعلمين وأساليب تفكير التلاميذ، وأن هذه العلاقة إذا ما تم أخذها في الحسبان أثناء عملية التدريس فإن لها تأثيرا ايجابيا على التحصيل الدراسي للتلاميذ **(الفاعوري، 2010 :96)**.

*** دراسة زهانغ (Zhang,2002)" أساليب التفكير: علاقتها بنمط التفكير والأداء المدرسي".**

-هدفت هذه الدراسة إلى التعرف أساليب التفكير تبعا لنظرية ستيرنبرغ لدى طلاب الجامعة بأمريكا و علاقتها بالنماذج في التفكير والأداء المدرسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (212) طالب وطالبة من أعمار مختلفة ومن ثلاث ولايات أمريكية (كاليفورنيا، آيوا، تكساس) منهم (86 طالبا، 126 طالبة) في مدى عمري (17-20) سنة ومن كليات مختلفة (التربية، إدارة الأعمال، الآداب، الطب، العلوم، العلوم الاجتماعية)

- استخدم في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير لـ **(ستيرنبرغ وواغنر، 1992)**، وقائمة أساليب التعلم والتفكير لـ(تورانس ، ماكارثي ، وكولسينسكي،1988) وتقارير ذاتية لدرجات الطلاب لتحديد الأداء الدراسي لديهم.

- وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: وجود فروق بين الجنسين في أسلوبي التفكير(التشريعي والمتحرر) لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق بين الجنسين في باقي أساليب التفكير الإحدى عشر، ووجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين نماذج أساليب التعلم والتفكير وأساليب التفكير لـ"ستيرنبرغ".

*** دراسة بيرناردو وآخرون(Bernardo et al.,2002) "أساليب التفكير والتحصيل الدراسي بين الطلاب الفلبينيين"**

- هدفت الدراسة إلى تناول علاقة بين أساليب التفكير بالتحصيل الدراسي لدى الفلبينيين.

- تكونت العينة **من (429)** طالب وطالبة بجامعتي مانيلا ودي لا سال، طبقت عليهم قائمة أساليب التفكير، بالإضافة إلى درجات التحصيل الدراسي لديهم، وتم استخدام طريقة التحليل العاملي للتأكد من صدق المقياس.

– وقد أظهرت الدراسة وجود ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير (الداخلي، الفوضوي، الهرمي، المحافظ، القضائي) والتحصيل الدراسي، بينما لم يوجد ارتباط ذو دلالة بين الأسلوب التشريعي والإنجاز الدراسي

*** دراسة زهانغ (Zhang ,2004) "المراجعة الثانية لدراسة القدرة التنبؤية لأساليب التفكير في التحصيل الدراسي"**

–هدفت إلى دراسة مدى مساهمة أساليب التفكير في الإنجاز الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (250) طالب وطالبة في المرحلة الثانوية (131) من مدرسة كاثوليكية للذكور و(119) من مدرسة بروتستانتية للإناث.

– استخدمت الدراسة قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة إعداد "ستيرنبرغ و واغنر"

(Stemberg &Wagner,1992)، التحصيل الدراسي للطلاب، مقياس ستيرنبرغ للذكاءات الثلاثية من إعداد **(Stemberg Triarchic Abilities Test (Level H)** من إعداد "**ستيرنبرغ**" **(Stemberg1993)**

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: إن استخدام الأسلوب الهرمي من قبل بعض الطلاب ساهم في تحسين مستوى التحصيل في العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، أما الذين يستخدمون الأسلوب القضائي فقد دل ذلك على تحسن في مستوى تحصيلهم في العلوم الطبيعية، أما الأسلوب الملكي فقد ساهم في تحسين انجاز الطلاب في مجال التصميم والتقنية.

***دراسة "زهانغ" (Zhang , 2009) "القلق وأساليب التفكير".**

– هدفت الدراسة إلى فحص القدرة التنبؤية لأساليب التفكير على القلق

– تكونت عينة الدراسة **من (378)** طالب جامعي من جامعات هونغ كونغ

– تم استخدام قائم أساليب التفكير المراجعة الثانية (**TSI-R2**) من إعداد "**زهانغ**" **(Zhang, 2004)** واختبار حالة سمة القلق من إعداد "سبيلبرغر"**(Spielberger, 1985)** والذي قننته على البيئة الصينية زهانغ **(Zhang, 2008)**

– وأظهرت نتائج الدراسة أن الأساليب المولدة للإبداع (التحرري، العالمي، الهرمي، القضائي والتشريعي) والأسلوب الخارجي(والذي يفضل العمل مع الآخرين على العمل بمفرده) ترتبط ارتباطًا سالبًا بسمة القلق، وكانت نتيجة الذكور من ذوي الأسلوب الخارجي ترتبط ارتباطًا سلبيًا مع سمة القلق، بينما ارتبط الأسلوب المحافظ بشكل ايجابي مع سمة القلق، وقد تميز الذكور عن الإناث في الأسلوب المحافظ، مما يشير إلى أن الذكور من أصحاب هذا الأسلوب أكثر تعرضًا من أقرانهم من الإناث للإصابة بمشكلة القلق.

2– المحور الثاني: الدراسات التي تناولت نمط الشخصية وعلاقته ببعض المتغيرات:

أ– الدراسات العربية:

***دراسة جاسر (1990) " العلاقة بين النمط الانبساطي – الانطوائي والاتجاه نحو حل المشكلات"**

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على العلاقة بين (النمط الانبساطي– الانطوائي) نحو حل المشكلات، وتم اختيار عينة الدراسة من (222) طالبا، و(43) طالبة موزعين على كليتي الإسماعيلية تخصص كيمياء وطبيعة بواقع (**51**) طالب وطالبة من الفرقة الأولى، وكلية التربية بالعريش تخصص لغة عربية وانجليزية بواقع (81) طالبا وطالبة من الفرقة الرابعة،وتتراوح سن العينة ما بين(**18–24**) سنة، وأستخدم في الدراسة اختبار النمط الانبساطي من إعداد(**ايزيك ج.ولسون**) واختبار الاتجاه نحو حل المشكلات وهو من إعداد الباحث. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي:

–وجود علاقة دالة وموجبة بين الاتجاه نحو حل المشكلات وكل من الانبساط والاجتماعية والمسؤولية والتأملية ووجود علاقة دالة وسالبة بين الاتجاه نحو حل المشكلات وكل من المخاطرة والاندفاعية، والطلاب ذو الاتجاه المرتفع نحو حل المشكلات يتصفون بالنشاط والمسؤولية الاجتماعية والتأملية ولا يتصفون بالمخاطرة والاندفاعية **(ضبيحي،2015: 38)**

*** دراسة الحسين (1992) "السلوك العدواني وعلاقته بأنماط الشخصية"**

– الهدف من الدراسة هو معرفة فيما إذا كان هناك عالقة بين السلوك العدواني وأنماط الشخصية، وفق متغير الجنس تكونت العينة من (547) طالبا، طبقت عليها كل من مقياس السلوك العدواني الذي تبناه الباحث، وقائمة أيزنك للشخصية واستخدمت الوسائل الإحصائية المتمثلة في المتوسط الحسابي ومعامل الارتباط بيرسون.

– وأسفرت النتائج عن وجود أربعة أنماط من الشخصية وهي: الانبساطي العصابي، والانبساطي الإتزاني، والانطوائي الإتزاني والانطوائي العصابي، ووجود علاقة إرتباطية موجبة بين السلوك العدواني ونمط الشخصية الانبساطي العصابي علاقة سالبة بين السلوك العدواني ونمط الشخصية الانطوائي الإتزاني، وأن الذكور أكثر ميلا للعدوان في نمط الشخصية الانبساطي .

*** دراسة عبد الخالق والنيال (2004)** "العلاقة بين فصائل الدم وأبعاد الشخصية لدى عينه مصرية"

هدفت هذه الرسالة إلى الكشف عن العلاقة بين فصائل الدم وأبعاد الشخصية لدى عينه مصرية .

حيث أجريت الدراسة على عينتين من طلبة الجامعة المصريين من الذكور والإناث والبالغ عددهم (382) طبق عليهم مقياس العصابية والانبساطية لأيزنك، بالإضافة إلى مقياس الاجتماعي والوسواس القهري، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن المفحوصين من ذوي فصيلة الدم حصلوا على متوسط

درجات مرتفع على بعد العصابية (O) مقارنة بالمفحوصين من ذوي فصيلة دم (A) وقد حصل الطلاب من ذوي فصيلة دم ،(A) متوسط درجات أعلى من نظائرهم من ذوي فصيلة دم(AB) على بعد العصابية .وقد خلصت الدراسة إلى أن عينة الدراسة من ذوي فصيلة الدم انبساطا واتزانا(A) .

(الجزماوي،2008: -42-43).

***دراسة بركات (2005) "علاقة بعدي الشخصية (الانبساط- الانطواء) و(الانفعال – الاتزان) بالجنس لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة ممن يستخدمون اليد اليسرى بالكتابة".**

-هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة بعدي الشخصية (الانبساط- الانطواء)

و(الانفعال – الاتزان) بالجنس لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة ممن يستخدمون اليد اليسرى بالكتابة، حيث طبق اختبار أيزنك لقياس بعدي الشخصية على عينة مكونة من (68) طالبًا وطالبة يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات الطلبة الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة وبعدي الشخصية في ضوء متغير الجنس.

(الجزماوي،2008: 41).

*** دراسة القضاة (2006) "أنماط التنشئة الأسرية (الديمقراطي-التسلطي) والنمط (حماية زائدة – إهمال) وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة مؤتة".**

-هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أنماط التنشئة الأسرية (الديمقراطي-التسلطي) والنمط (حماية زائدة -إهمال) وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة مؤتة

-تكونت العينة من(421) طالبًا وطالبه موزعه على كليات مؤتة، حيث طبق عليهم مقياس أنماط التنشئة الأسرية و اختبار أيزنك لقياس بعدي الشخصية.

– وأظهرت النتائج أن النمط الأسري السائد لدى أسر طلبة جامعة مؤتة هو النمط التسلطي واعتماد الأب نمط الإهمال، فيما تعتمد الأم نمط الحياة الزائدة كما أظهرت النتائج تساوي بعد (الانبساط– الانطواء) لدى أفراد العينة كما وأظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية بين نمط تنشئة الأم (ديمقراطي –تسلطي) مع سمات الشخصية لبعد (الاتزان– الانفعال)، وعدم وجود علاقة بين أنماط تنشئة الأسرى مع سمات الشخصية لبعد(انبساط – انطواء).

*** دراسة رويح (2007)"أساليب التعامل مع الصراع وعلاقتها بنمط الشخصية".**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب التعامل مع الصراع وأنماط الشخصية وكذلك التعرف على أنماط الشخصية لدى الطلبة الجامعيين وفق لمتغيري الجنس والتخصص. وتكونت العينة من (350) طالبا، طبق عليهم مقياس أنماط الشخصية من إعداد الباحث، وبعد استخدام الوسائل الإحصائية المناسبة، أظهرت النتائج أن طلاب الجامعة يختلفون في أنماط شخصياتهم وفق متغيري الجنس والتخصص وأن هناك علاقة بين أساليب التعامل مع الصراع وأنماط الشخصية

(ألنعيمي، 2012).

***دراسة بن زروال (2008) "أنماط الشخصية وعلاقتها بالإجهاد(المستوى، الأعراض، المصادر، واستراتيجيات المواجهة) دراسة ميدانية على عينة من العاملين بالحماية المدنية، البريد، مصلحتي الاستعجالات والتوليد بولاية أم البواقي".**

تهدف هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين أنماط الشخصية أ، ب، ج بكل أبعادها والإجهاد من حيث مستواه، وأعراضه، ومصادره المهنية، واستراتيجيات مواجهته.

تم تطبيقها على عينة مقصودة، قوامها (395) فردا، مشكلين نسبة 42.93 من المجتمع الأصلي المتكون من العاملين بوحدات التدخل للحماية المدنية، مصالح الاستعجالات والتوليد بالمستشفيات، ومراكز البريد من فئة خارج التصنيف والمستوى الأول والثاني عبر ولاية أم البواقي.

- طبق عليهم مقياس نمط الشخصية، ومقياس الإجهاد لقياس مستواه وأعراضه، مقياس مصادر الإجهاد المهني، ومقياس استراتيجيات مواجهة الإجهاد. اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الارتباطي. تمت معالجة البيانات المستقاة ببرنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (Spss) النسخة 15 ومن بين نتائج الدراسة :

- علاقة موجبة دالة بين نمط الشخصية أ، ج ومستوى الإجهاد
- ميل ذوي نمط الشخصية أ لاستخدام استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكلة أكثر
- ميل ذوي نمطي الشخصية ب، ج لاستخدام استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال أكثر

*** دراسة قويدري (2016)"تصميم برنامج تدريبي مقترح يعتمد على مهارات الذكاء الوجداني لخفض مستوى الضغوط النفسية ومستوى العصابية لدى عينة من الطلبة المقبلين على شهادة الباكالوريا – دراسة تجريبية بولاية الأغواط–**

تهدف الدراسة إلى قياس مدى فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طلبة الباكالوريا بثانويات ولاية الأغواط من الفئة العمرية (17–18)، والتعرف على تأثير هذا البرنامج في خفض مستوى الضغط النفسي ومستوى العصابية لديهم، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين بطريقة عشوائية مجموعة تجريبية: تتكون من (20) طالبا يطبق عليهم برنامج تدريبي من إعداد الباحث، ومجموعة ضابطة: تتكون من (20) طالبا من طلاب السنة الثالثة ثانوي لم يطبق عليهم البرنامج التدريبي، وقد استخدم الباحث مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الضغط النفسين ومقياس العصابية، واستمارة تقييم الحصص التدريبية. وتوصلت النتائج إلى :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية لصالح القياس البعدي.
- ووجود فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج على مقياس الذكاء الوجداني لصالح المجموعة التجريبية.
- ووجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الضغط النفسي وأبعاده الفرعية ومقياس العصابية وذلك لصالح القياس القبلي.
- ووجود فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج على مقياس الضغط النفسي، ومقياس العصابية، لصالح المجموعة الضابطة.
- وعدم وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي في كل من مقياس الذكاء الوجداني والضغط النفسي والعصابية.
- ووجود فروق بين متوسطات درجات المجموعتين

*** دراسة داهم (2017) أثر أنماط الشخصية لدى الوالدين على مستوى الكفاءة الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الكويت.**

-هدفت الدراسة التعرف إلى أثر أنماط الشخصية لدى الوالدين على مستوى الكفاءة الشخصية لدى الطلبة.

وتكوَّنت عينة الدراسة من (183) فرداً من طلبة المرحلة الثانوية ووالديهم في مدينة الكويت .وتمَّ استخدام مقياس أنماط الشخصية لدى الوالدين والكفاءة الشخصية لدى الطلبة لجمع البيانات .

وأظهرت النتائج أنَّ أبرز نمط شخصية شائع لدى والدي طلبة المرحلة الثانوية في الكويت كان الانفتاح على الخبرة، ثمَّ جاء نمط الضميرية والإنجاز، وكان أدنى نمط شخصية شائع لدى الوالدين "العصابية .كما أظهرت النتائج أنَّ مستوى الكفاءة الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية كان مرتفعاً،

ووجود أثر ايجابي ودال إحصائياً للأنماط الشخصية لدى الوالدين على مستوى الكفاءة الشخصية لطلبة المرحلة الثانوية لأنماط :المقبولية، والانفتاح على الخبرة، وغير دال إحصائياً لنمط الضميرية والإنجاز، وبشكل سلبي وغير دال إحصائياً للأنماط التالية :العصابية، والانبساطية.

***دراسة فتحي، شلبي (2018) "نمط الشخصية A وB وعلاقته بسلوك التدخين لدى الطالب الجامعي".**

تهدف هذه الدراسة إلى بحث نوع نمط الشخصية في علاقته بممارسة الشباب لسلوك الخطر– التدخين – وبعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية، عمد الباحثان إلى تطبيق الدراسة الحالية على عينة قوامها (73) مدخنا من الطلبة الجامعيين، وباستخدام مقياس نمط الشخصية لـ"بورتنر"(**1969, Bortner)** ومقياس سلوك التدخين**QCT 2** لـ" جيليار"**(Gilliard,2000)**، بعد تكييفهما على البيئة الجزائرية .

تم التوصل إلى نتائج تفسر مشكلة العودة للتدخين، وأن علاج الإدمان على التدخين لا بد أن يعتمد الاهتمام بنوع سمات وخصائص الشخصية أكثر من اعتماده علاج التدخين كعرض.

ب– الدراسات الأجنبية:

***دراسة "هيفين"و"أخرون" (Heaven& others,2004) "العلاقة بين مقياس أيزنك لأبعاد الشخصية والسلوكيات الجانحة".**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مقياس أيزنك لأبعاد الشخصية والسلوكيات الجانحة، طبقت الدراسة على طلبة الثانوية العامة وطلبة الجامعات حيث تكونت العينة من(220) طالبًا جامعيًا في السنة الأولى و (347) طالب ثانوية عامه في استراليا، وأظهرت النتائج أن مقياس أيزنك اظهر وجود سلوكيات جانحة بنسبة اكبر لدى صغار السن، كما أظهرت النتائج وجود سلوكيات جانحة وخطيرة والتي لا تقع ضمن السلوك الإجرامي عند البالغين **(الجزماوي، 2008 :57)**

*** دراسة زهانغ (Zhang,2011) "الصلابة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من كلاب الجامعات في الصين".**

هدفت هذه الدراسة إلى فحص الصلابة النفسية وعلاقتها مع سمات الشخصية المرتبطة بالعوامل الخمسة الكبرى لدى عينة من طلاب الجامعات في الصين.

بلغ قوام العينة **(362)** فردا **(136ذكورا-226إناث)** من إحدى الجامعات في مدينة شانغهاي الصينية، من تخصصات مختلفة، وتراوحت أعمارهم من 17إلى 31 سنة، وطبق عليهم مقياس الصلابة النفسية **(DSR)** من وضع "**بارتون**"**(Bartone)**، وقائمة العوامل الخمسة الكبرى **(NEO)** لـ"**كوستا**"و"**مكري**"**(Costa and McCrae)** ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن سمات الشخصية مؤشر ينبئ بالصلابة النفسية لدى الأفراد.

3- المحور الثالث: الدراسات التي تناولت حل المشكلات وعلاقتها بعض المتغيرات:

أ- الدراسات العربية:

***دراسة داود (1997) "أثر التدريب في مهارة حل المشكلات في خفض شدة المشكلات لدى طالبات الصفوف الخامس والسابع والثامن أساسي في المدرسة الأردنية".**

هدفت الدراسة إلى فحص فعالية برنامج إرشادي جمعي للتدريب على حل المشكلات في خفض شدة المشكلات التي تعاني منها طالبات الصفوف الخامس والسابع والثامن الأساسي في المدرسة الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من(16) طالبة من الصف الخامس و(16) طالبة من الصف السابع و(20) من الصف الثامن الأساسي تم اختيارهن من بين طالبات ثلاث مدارس أساسية في مدينة عمان حيث اختير كل صف من مدرسة، وقد قامت المرشدة ومعلمة اللغة العربية في كل مدرسة

بتحديد الطالبات اللواتي يعانين من أكبر عدد ممكن من المشكلات، وتم تقسيم الطالبات اللواتي وقع عليهن الاختيار من كل صف وبطريقة عشوائية إلى مجموعتين ضابطة والأخرى تجريبية، تلقت المجموعات التجريبية (كل على حدا) برنامجا تدريبيا على مهارة حل المشكلات على شكل برنامج إرشادي جمعي مكون من (08) جلسات مدة كل منها(45) دقيقة وبمعدل جلسة واحدة أسبوعيا ولمدة ثمانية أسابيع متتالية من 1997/09/25 إلى غاية 1997/11/20، أما المجموعات الضابطة فلم تتلقى أي نوع من المعالجة أو التدريب وفي نهاية البرنامج قدمت قائمة الحاجات الإرشادية لجميع أفراد العينة (المجموعات التجريبية والضابطة)، ثم رصدت الدرجة الكلية على قائمة الحاجات الإرشادية لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات ***(T-test)*** للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في برنامج التدريب على حل المشكلات للزواوي **(1992)** وفق النموذج الذي قدمه" **ديكسون وغولفر**" ***(Dixon & Glover,1984)*** وقائمة الحاجات الإرشادية (قائمة المشكلات) قام بتطويرها "**تزيه حمدي**"**(1998)** عن قائمة "موني" للمشكلات وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من **(0.05)** بين المجموعات التجريبية والضابطة في الصفين الخامس والسابع على قائمة الحاجات الإرشادية، بينما لم يكن الفرق دال إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الصف الثامن.

***دراسة حمدي(1998)"علاقة مهارة حل المشكلات بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة".**

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين مهارة حل المشكلات والاكتئاب لدى طلبة الجامعة، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة مستوى السنتين الأولى والثانية في كلية التربية في الجامعة الأردنية وجامعة البحرين، وتكونت عينة الدراسة من (434) طالبا وطالبة، موزعين على الجامعتين

كالآتي(144) طالب من جامعة البحرين، و(290) طالب من الجامعة الأردنية، واستخدم الباحث "قائمة بيك للاكتئاب" ومقياس حل المشكلات لـ"هبنر" ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المكتئبين وغير المكتئبين في الدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات وأبعاده الخمس الفرعية، وقد ظهرت هذه الفروق في كل عينة من عينتي الدراسة، وفي عينة الدراسة الكلية، وكذلك وجود ارتباطات عكسية ذات دلالة بين الاكتئاب من جهة ودرجات مهارة حل المشكلات من جهة أخرى.

***دراسة فايد (2001): "العلاقة بين تقدير حل المشكلات الشخصية وبعض الاضطرابات الانفعالية".**

الهدف من الدراسة هو معرفة العلاقة بين تقدير حل المشكلات الشخصية وبعض الاضطرابات الانفعالية حيث أجريت على طلاب كلية الصيدلة بجامعة حلوان،و تكونت العينة الاستطلاعية من (164) طالبا حيث شملت (82) ذكور و(82) إناث، وتكونت العينة الأساسية من (300) طالبا كلية الصيدلة بحلوان (150) طالبا و(150) طالبة، واستخدم في الدراسة الأدوات التالية: قائمة حل المشكلات من إعداد ("**هبنر**"و"**بيترسون**"،**1982**) وهي تدور حول (الثقة في حل المشكلة، وأسلوب الاقتراب /التجنب والضبط الشخصي)، ومقياس سمة القلق من إعداد "**سبيلبيرغر**"**وآخرون (1383)** من تعريب (**عبد الخالق ،1984**) وقائمة "**بيك**" للاكتئاب التي أعدها (**غريب عبد الفتاح،1985**)عن الصورة المختصرة لقائمة "**بيك**" للاكتئاب، ومقياس العصابية وهو أحد المقاييس الفرعية في اختبار "أيزنك " للشخصية والذي **عربه (أحمد عبد الخالق،1991)**، وقام الباحث **حسين فايد** علي بتعريب أداة قياس حل المشكلات الشخصية وتحديد معالمها السيكومترية، وتم فحص العلاقة بين تقدير حل المشكلات وبعض الاضطرابات الانفعالية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

–وجود علاقة موجبة و دالة بين الدرجة الكلية لقائمة تقدير حل المشكلات وكذلك الأبعاد التي تضمنتها هذه القائمة وبين كل من سمة القلق والاكتئاب والعصابية لدى الذكور والإناث والأفراد ذوي الحل غير الفعال للمشكلات أكثر اكتئابا من الأفراد ذوي الحل الفعال للمشكلات بغض النظر إلى متغير الجنس كما أن الأفراد ذوي الحل غير الفعال للمشكلات أكثر عصابية من الأفراد ذوي الحل الفعال للمشكلات بغض النظر إلى متغير الجنس.

***دراسة عريبات (2005): بعنوان فعالية برنامج إرشادي يستند إلى إستراتيجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية".**

هدفت الدراسة إلى معرفة برنامج توجيه وإرشاد جمعي قائم على إستراتيجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية التي يعاني منها تلاميذ الصف الأول الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (415) طالبا، موزعين على عشرة شعب من شعب الصف الأول ثانوي تم اختيارهم عشوائيا من خمس مدارس للذكور في مدينة السلط، بحيث اختيرت شعبتان من كل مدرسة، ثم وزعتا عشوائيا إلى ضابطة (206) وتجريبية (209)، وطبق على مجموعتي الدراسة في القياس القبلي مقياس الضغوط النفسية الذي طوره (عريبات، 1994) ثم طبق برنامج الإرشاد والتوجيه الجمعي حول التدريب على إستراتيجية حل المشكلات المبنى وفق نموذج **(Bodrders & Sanders ,1992)**، وقد تم تطبيق البرنامج التدريبي في كل مدرسة من المدارس الخمس، وتكون من (07) جلسات إرشادية، بواقع جلسة كل أسبوع ويتراوح زمن كل جلسة من (40 إلى 50) دقيقة، وبعد الانتهاء من البرنامج أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى على المجموعتين، حيث أظهرت النتائج أن هناك فروق لصالح المجموعة التجريبية تبعا لمقياس الضغوط النفسية في المدارس الخمس، وهذا ما يدعم فعالية التدريب على إستراتيجية حل المشكلات في التخفيف من الضغوط النفسية.

***دراسة الغصين(2008): "النمو النفسي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بغزة وعلاقته بقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على النمو النفسي والاجتماعي لتلاميذ المرحلة الأساسية العليا وقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق بين الجنسين في درجة النمو النفسي والاجتماعي ومستوى القدرة في حل المشكلات الاجتماعية لدى عينة الدراسة، حيث تكون من (150) طالبا وطالبة بواقع (75) طالبا و(75) طالبة من طلاب الصف التاسع بمدرستي عين الحلوة للبنين، صبرا و شاتيلا الثانوية للبنات بمدينة الزهراء في محافظة الوسطى، ومن المقاييس المستخدمة في الدراسة مقياس سمات الشخصية في ضوء نظرية "أريكسون" وهو من ترجمة (السيد عثمان، 2002) ومقياس حل المشكلات الاجتماعية المعدل **Solving 2002 , Revised . Inventory 2002 , Revised . Social Problem**

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

-أن الأفراد المرتفعي والمنخفضي القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لديهم نمو نفسي واجتماعي بشكل متساوي، وعدم وجود فروق جوهرية دالة إحصائيا في القدرة على حل المشكلات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس، لكن وجدت فروق على مستوى درجات أبعاد مقياس حل المشكلات فكانت كالتالي:

-وجود فروق بين الذكور والإناث بالنسبة لعامل الوعي السلبي بالمشكلة لصالح الذكور، كما وجدت فروق جوهرية بين الذكور والإناث بالنسبة لعامل الوعي الايجابي بالمشكلة لصالح الذكور، كما وجدت فروق جوهرية بين الذكور والإناث بالنسبة لعامل تطبيق الحلول والتأكد منها لصالح الإناث.

***دراسة أبو جاموس (2009): "الاضطرابات الانفعالية ومهارة حل المشكلات لدى المراهقين".**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الاضطرابات الانفعالية بأبعادها الأربعة: (الاكتئاب، القلق، الخوف، الخجل) ومهارة حل المشكلات لدى المراهقين في محافظة رفح حيث تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الحادي عشر في مدارس رفح الثانوية الحكومية، وقد بلغ حجم العينة (194) طالبا وطالبة بواقع (84) طالبا و(110) طالبة من التخصصين العلمي والأدبي(97)علمي و(97) أدبي، واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي، أما الأدوات فتمثلت في استبانة الاضطرابات الانفعالية وشملت الأبعاد التالية(الاكتئاب، القلق، الخوف، الخجل)، واستبانة مهارة حل المشكلات المكونة من ثلاثة أبعاد وهي: البعد الانفعالي، البعد السلوكي، البعد المعرفي) وكلا الأداتين من إعداد الباحث ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

–وجود فروق دالة إحصائيا في مهارة حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس و لصالح الذكور في البعد الانفعالي، ودالة إحصائيا لصالح الإناث في البعد المعرفي والسلوكي.

–وجود علاقة إرتباطية بين الاضطرابات الانفعالية و مهارة حل المشكلات لدى طلبة الصف الحادي عشر فكلما زادت الاضطرابات الانفعالية قلت مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

***دراسة شعبان علوان (2009): "تجهيز المعلومات وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية".**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين تجهيز المعلومات و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، والتعرف على إمكانية وجود فروق بين متوسطي درجات تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات وفقا لمتغيرات أهمها (الجنس، المستوى الدراسي،

المستوى التحصيلي، مكان السكن، المستوى الاقتصادي،الوضع الاجتماعي)، وتكونت عينة الدراسة من (270) طالبا وطالبة مقسمة إلى (166) طالبا و(104) طالبة من مدرسة الخيرية "دير البلح"واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، ومن الأدوات المستخدمة مقياس تجهيز المعلومات وينقسم إلى ثلاثة مجالات هي (المجال العقلي، المجال الوجداني،المجال الجسمي) ومقياس القدرة على حل المشكلات وينقسم إلى ثلاثة مجالات هي (المجال العقلي، المجال الاجتماعي، المجال الوجداني) وكلا المقياسين من إعداد الباحث، واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية:معمل الارتباط بيرسون، اختبار(**T-Test**) وتحليل التباين الأحادي، المتوسطات الحسابية، اختبار شيفيه. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-عدم وجود فروق جوهرية في مجالات مقياس تجهيز المعلومات تبعا لمتغير الجنس في حين وجدت فروق جوهرية في المجال العقلي والدرجة الكلية لصالح الإناث عند مستوى الدلالة (0.01) وفي مقياس القدرة على حل المشكلات لكن الفروق الجوهرية في المجال الوجداني كانت لصالح الذكور و في المجال الاجتماعي والدرجة الكلية لصالح الإناث في مقياس القدرة على حل المشكلات.

-وجود فروق جوهرية في المجالين العقلي والاجتماعي والدرجة الكلية في مقياس القدرة على حل المشكلات عند مستوى الدلالة (0.01) تبعا لمتغير المستوى التحصيلي.

***دراسة محالي ججيقة (2011):"علاقة مهارة حل المشكلات بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي".**

-هدفت الدراسة هو التعرف على العلاقة بين مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي وأثر كل من الجنس والتحصيل الدراسي على مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي وبلغ عددهم (150) تلميذا وتلميذة موزعين على (07) شعب، واتبعت

الطريقة العشوائية الطبقية في اختيار عينة الدراسة الأساسية، واستخدمت مقياس التوافق الدراسي لـ"يونجمان"الذي قام بتكييفه على البيئة السعودية "حسن عبد العزيز الدريني"، ومقياس حل المشكلات لـ"نزيه حمدي" (1998) ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

-وجود علاقة إرتباطية قوية بين كل من مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي.

-عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارة حل المشكلات.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض في مهارة حل المشكلات **(ضبيحي، 2015 :28-29).**

***دراسة سايل حدة (2011)"التدريب على حل المشكلات وعلى الاسترخاء لدى المدمنين على المخدرات في طور العلاج – فعالية التدريب-" .**

هدفت الدراسة إلى اختبار فعالية التدريب على حل المشكلة الاجتماعية والتدريب على الاسترخاء لدى مجموعة من المدمنين على المخدرات في طور العلاج وتحديد الخصائص السيكولوجية لديهم والوقوف على طريقة تعاملهم مع المشكلات الحياتية والمواقف الضاغطة، وأجريت الدراسة على (08) أفراد تم اختيارهم من بين (25) مدمن على المخدرات في طور العلاج وتم إجراء 16 مقابلة عيادية، مرة في الأسبوع بهدف اختبار فعالية التدريب على حل المشكلات والاسترخاء لدى المدمنين، ولهذا تم انتقاء تقنيتين تم إجراؤهما في نفس الوقت وهما : مقياس حل المشكلات الاجتماعية وهو من إعداد D'zurilla و**Nezu (-The social Problem – Solving (SPSI – R) inventory revisited)**

وتقنية **(J.H Schultz,2005)** والتي تعرف بالتدريب الذاتي **أو** ، **Le training autogène**

وبينت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا بين نتائج القياس القبلي والقياس البعدي وتبين أن التدريب على حل المشكلات وعلى الاسترخاء له فعالية لدى المدمنين على المخدرات في طور العلاج.

***دراسة الجنابي (2017) "مستوى التفكير التحليلي وحل المشكلات لدى طلبة جامعة القادسية".**

هدفت هذه الدراسة مدى امتلاك طلبة جامعة القادسية لمهارة التفكير التحليلي وحل المشكلات.

تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة موزعين على (10) كليات للعام الدراسي 2014-2015. اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية.

وتم اعتماد مقياس التفكير التحليلي (هارسيون – برامسون) واختبار حل المشكلات لـ"**سيمبلكس (Simplex)**"، تم عرض أدوات البحث على الخبراء لمعرفة الصدق لفقراتها وإيجاد معامل الثبات لفقراتها.

وأظهرت النتائج امتلاك طلبة الجامعة للتفكير التحليلي بدرجة متوسطة (متوسط) وفي اختيار حل المشكلات أظهرت النتائج امتلاكهم لدرجة متوسطة لحل المشكلات وانه لا توجد علاقة إرتباطية لديهم في التفكير التحليلي وقدرتهم على حل المشكلات.

***العرسان (2017) "الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة حائل والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات".**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة حائل.

وتكونت عينة الدراسة من (450) طالب وطالبة منهم (200) طالب و(250) طالبة خلال العام الدراسي2014-2015 تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين هما الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومقياس مهارة حل المشكلات.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في مهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة حائل تعزى للجنس، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا تبعا للتخصص الأكاديمي ولصالح طلبة العلوم وأظهرت أيضا وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات.

***دراسة المحمدي (2018) "فاعلية التدريس وفق منهج (STEM) في تنمية قدرة طالبات المرحلة الثانوية على حل المشكلات".**

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية التدريس وفق منهج على تنمية قدرة طالبات المرحلة الثانوية في حل المشكلات، ويعد منهج **(STEM)** من تصميمات المناهج القائمة على الدمج بين العلوم والرياضيات والتكنولوجيا والهندسة، بحيث تتمركز حول المتعلم، كما يعد من التصميمات المتمركزة حول حل المشكلات، حيث تم اختيار مجموعة من المشكلات التي يتطلب حلها معارف ومهارات ترتبط بالمحتوى العلمي والتكنولوجي وعلم الهندسة، وفي سياق تكنولوجي، كما تم بناء اختبار لقياس القدرة على حل المشكلات تكون من (10) مشكلات مفتوحة النهاية. واعتمدت الدراسة على استخدام المنهج شبه تجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة واختبار قبلي- بعدي، تكونت عينة الدراسة من (30) طالبة كم طالبات المرحلة المتوسطة، اخترن بطريقة قصدية. تم تطبيق اختبار حل المشكلات قبل وبعد إجراء التجربة بعد التحقق من صدقه وثباته، أظهرت نتائج الدراسة فاعلية التدريس وفق منهج **(STEM)** في تنمية قدرة طلبة المرحلة الثانوية على حل المشكلات.

***دراسة الشوارب وآخرون (2018) "مستوى التفكير الإبداعي في حل المشكلات المستقبلية وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن".**

هدفت هذه الدراسة على تحري العلاقة بين التفكير الإبداعي في حل المشكلات المستقبلية وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس للتفكير الإبداعي في حل المشكلات المستقبلية ومقياس للكفاءة الذاتية المدركة وجرى التحقق من الخصائص السيكومترية لهما تم تطبيق أداتي الدراسة على عينة مكونة من **(403)** طالبا وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية لواء الجامعة، بواقع **(228)** طالبا وطالبة. وتم جمع البيانات وتحليلها باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار"ت"للعينات المستقلة.

أظهرت النتائج أن مستويات التفكير الإبداعي في حل المشكلات لدى الذكور والإناث جاءت بمستوى متوسط على جميع أبعاد مقياس حل المشكلات المستقبلية، وأن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة جاء بدرجة متوسطة.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية ايجابية بين الدرجة الكلية لمقياس حل التفكير الإبداعي في حل المشكلات المستقبلية والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة حائل، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق في مهارة حل المشكلات لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس، ووجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات.

ب- الدراسات الأجنبية:

***دراسة "دزوريلا" و"تشانج"(Dzurilla & *Chang*,2003)"العلاقة بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وتقدير الذات والعدوانية".**

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وتقدير الذات والعدوانية، وتكونت عينة الدراسة من **104** طالبا وطالبة جامعية، ومن الأدوات استخدمت قائمة حل المشكلات الاجتماعية المعدلة **(SPSI-R)** من إعداد **(Dzurilla et al)** وأسفرت أهم النتائج عن :وجود علاقة بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وأبعادها وبين الغضب والعدائية والعدوان الجسمي، ووجود علاقة بين توجه المشكلة وبين تقدير الذات والعدائية.

(زمزمي، 2011 :103)

***دراسة سيو وشيك (*Siu & Shek* ,2004) "العلاقة بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وبين الكفاءات الاجتماعية (التعاطف) ورفاهية الأسرة"**

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وبين الكفاءات الاجتماعية (التعاطف) ورفاهية الأسرة، وتكونت العينة من(**1521**) طالب بالمرحلة الثانوية في**" هونج كونج "** ومن **الأدوات** المستخدمة في الدراسة الصورة الصينية المختصرة لقائمة حل المشكلات الاجتماعية **(*SPSI-R* -C)** ومقياس التعاطف(العلاقات بين الصينيين) وأسفرت النتائج:

-وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية والتعاطف، وأن التلاميذ ذوي الدرجات الأعلى في القدرة على حل المشكلات الاجتماعية كانوا ذوي درجات أعلى في التعاطف **(زمزمي،2011: 104).**

4- المحور الرابع:الدراسات السابقة التي تناولت علاقة أساليب التفكير بنمط الشخصة:

أ- الدراسات العربية:

***دراسة بدارين(2003)"أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك"**

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير وفقا لنظرية السلطة الذاتية الفعلية لـ"ستيرنبرغ" ومدى ارتباطها بأنماط الشخصية وفقا لنظرية "هولاند" لأنماط الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك. كما هدفت إلى معرفة اختلاف أساليب التفكير وأنماط الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك، تبعا لاختلاف الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي وتم اختيار عينة طبقية عشوائية تكونت من(873) طالب وطالبة، قام الباحث باستخدام مقياس أساليب التفكير وفقا لنظرية السلطة الذاتية العقلية لـ"ستيرنبرغ"و المقياس الأمريكي للميول المهنية المبني على نظرية هولاند لأنماط الشخصية، وقد قام الباحث بالتأكيد من توافق أداتي الدراسة مع البيئة الأردنية من خلال تطبيقهما على عينة استطلاعية مكونة من(**45**) ومن بين نتائج الدراسة أنه حصلت أساليب التفكير التالية:(التشريعي، التحرري، الهرمي، التنفيذي، الخارجي) على أعلى المتوسطات الحسابية، وحصلت أساليب التفكير التالية: (القضائي، المحلي، الفوضوي، العالمي، الداخلي، الأقلي، التقليدي) على متوسطات حسابية متوسطة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لاختلاف بعض أساليب التفكير وأنماط الشخصية عند طلبة جامعة اليرموك تعزى لمتغير الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي. و وجود ارتباط بين أساليب التفكير وفقا لنظرية ستيرنبرغ مع أنماط الشخصية وفقا لنظرية هولاند لأنماط الشخصية.

***دراسة الدردير (2004) "أساليب التفكير لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم وبعض خصائص الشخصية "**

– كان من بين أهداف الدراسة التعرف على علاقة أساليب التفكير بخصائص الشخصية (العصابية ،الانبساطية الانفتاح ،الضمير الحيي المقبولية)

– تكونت عينة الدراسة من (172) طالبا و طالبة .

– تم استخدام قائمة أساليب التفكير قائمة العوامل، الخمسة في الشخصية **(NEO-FFI)**

– ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي وجود علاقات موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير(التشريعي ،الحكمي ،العالمي ،المتحرر الملكي، الخارجي كما توجد علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير(التنفيذي، المحلي، المحافظ) ونمط العصابية لدى عينة الدراسة

(الدردير ،2004 :137).

***دراسة ألنعيمي (2012) "أساليب التفكير وعلاقتها بنمط الشخصية لدى المرشدين التربويين".**

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أساليب التفكير المفضلة لـ (ستيرنبرغ)، لدى المرشدين التربويين وعلاقتها بنمط شخصياتهم. (الانبساط – الانطواء)، و(العصابية – الاتزان).

– تم تطبيقهما على عينة بلغت (100) مرشداً ومرشدة، اختيروا بطريقة عشوائية من مجتمع البحث البالغ (143) مرشداً ومرشدة، من العاملين في المدارس المتوسطة، والإعدادية، والثانوية، في المديرية العامة لتربية محافظة كركوك.

ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمد الباحث أداتين هما: قائمة أساليب التفكير لـ (ستيرنبرغ) القائمة القصيرة، وقائمة (أيزنك) لنمط الشخصية، وبعد أيجاد الخصائص السيكومترية للقائمتين.

وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام الوسائل الإحصائية**(t-test)** ، لعينة واحدة، ولعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون).

توصل البحث إلى النتائج آلاتية:

- أن أساليب التفكير الأكثر تفضيلا لدى أفراد العينة هي أساليب التفكير (الهرمي، المتحرر، الحكمي، التشريعي).

- أنه لا توجد علاقات دالة إحصائيا متداخلة بين أساليب التفكير وفق نظرية (ستيرنبرغ)، ونمط الشخصية وفق نظرية (ايزنك)، لأفراد عينة البحث، إلا في أسلوبين فقط وهما أسلوبي (المحلي، والملكي). ونخلص من ذلك بأنه توجد علاقات دالة بين أساليب التفكير لـ(ستيرنبرغ)، وخصائص الشخصية.

***دراسة هتهات (2020)" أساليب التفكير(وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لـ"ستيرنبرغ") وعلاقتها بسمات الشخصية (في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة".**

- تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير(وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لـ"ستيرنبرغ" وعلاقتها بسمات الشخصية (في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة.

- وتكون مجتمع البحث من جميع التلاميذ المتفوقين دراسيا، الذين يزاولون دراستهم بثانويات بلدية ورقلة، حيث بلغ عددهم (281) تلميذا وتلميذة، وقد تم تحديدهم بناءً على نتائجهم الدراسية في الفصل الثاني من السنة الدراسية **2016/2015**، وقد ضبط معيار التفوق بناء على الحصول على المعدل20/15.00 فما فوق.

- وتم الاعتماد في جمع البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة على المقياسين الآتيين:

قائمة أساليب التفكير لـ"ستيرنبرغ" و"واغنر"

(Sternberg & Wagner,1991) تعريب السيد محمد أبو هاشم (2007)

وقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لـ"جولدبيرغ" **(Goldberg,1999)** تعريب السيد محمد أبو هاشم (2005) وتم التأكد من صلاحية هذين المقياسين من خلال إجراء الدراسة الاستطلاعية، وحساب الخصائص السيكومترية قبل تطبيقها في الدراسة الأساسية، وعولجت البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(spss/17.0)** وانتهت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- استخدام أساليب التفكير(وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لـ"ستيرنبرغ"لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة بنسب متفاوتة.

- وجود سمات الشخصية (وفق نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة بنسب متفاوتة.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير(وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي)لـ"ستيرنبرغ" لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بمرحلة الثانوي ببلدية ورقلة تعزى لمتغير الجنس باستثناء أسلوبي التفكير (الملكي، الخارجي)، كما لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص باستثناء أسلوبي التفكير(القضائي، الداخلي).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا في سمات الشخصية في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بمرحلة الثانوي ببلدية ورقلة تعزى لمتغيري (الجنس، التخصص).

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لـ"ستيرنبرغ"، وسمات الشخصية في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة.

ب –الدراسات الأجنبية:

***دراسة زهانغ (Zhang,2002)** العلاقة بين أساليب التفكير والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

هدفت هذه الدراسة لتقصي العلاقة بين أساليب التفكير والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وتم تطبيقها على عينة قوامها (154) من طلبة السنة الثانية لجامعة "**هونغ كونغ**"يبلغ متوسط عمرهم (20) عاما. تم تطبيق قائمة أساليب التفكير لـ"ستيرنبرغ"(**Sternberg)** وفق نظرية الحكم الذاتي وقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لـ"**كوستا**" و"**ماكري**".

.(NEO-FFI, Costa & McCare, 1992)

وأظهرت النتائج وجود علاقة بين هذين المتغيرين، حيث وجدت علاقة بين عامل العصابية وأسلوب التفكير التنفيذي، وعامل الانبساطية وأسلوب التفكير الخارجي، في حين وجدت علاقة بين عامل الانفتاح على الخبرة، وكل من الأساليب التالية: التشريعي،الحكمي، المتحرر، أما عامل المقبولية فقد وجدت علاقة بينه وبين أسلوب التفكير الخارجي، وأخيرا وجدت علاقة بين يقظة الضمير وأسلوب التفكير الهرمي.

5– المحور الخامس:الدراسات التي تناولت علاقة أساليب التفكير بحل المشكلات.

أ– الدراسات العربية:

***دراسة المنصور (2007) "أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف السادس في مدارس مدينة دمشق الرسمية".**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين بعض أساليب التفكير السائدة(التركيبي– النموذجي– التحليلي– الواقعي– العملي) وبين الأداء على مقياس حل المشكلات لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، حيث تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدينة دمشق وبلغ

حجمها (100) تلميذا وتلميذة، واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار أساليب التفكير الذي أعده كل من "هاريسون" و"برامسون بارليت" ومعاونيهم في جامعة كاليفورنيا(1980) ، ومقياس حل المشكلات الذي أعده وقننه على البيئة الأردنية نزيه حمدي (1998)، ومن أهم نتائج الدراسة:

– ليست هناك علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير التي يستخدمها التلاميذ ومستوى الأداء لديهم على مقياس حل المشكلات.

–عدم وجود فروق في مستوى الأداء على مقياس حل المشكلات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس(ذكور – إناث).

***دراسة بن ناصر(2017)"علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي المسيلة الجزائر".**

التي هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي ببعض ثانويات دائرة مقرة ولاية المسيلة للموسم الدراسي2016/2015، والتي بلغ عدد أفرادها (270) تلميذا وتلميذة مسحوبة بالطريقة العشوائية، استخدم الباحث أداتين لجمع البيانات إحداهما قائمة أساليب التفكير تعريب وتقنيين أبو هاشم وكمال(2007) ومقياس القدرة على حل المشكلات، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير وفي القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

6-2- التعقيب على الدراسات السابقة:

6-2-1- التعقيب على دراسات المحور الأول: المتعلقة بأساليب التفكير وعلاقتها بعدد من المتغيرات:

***من حيث الهدف:**

من خلال ما تم عرضه من دراسات نجد تنوع في المواضيع التي بحثت فيها هذه الدراسات، والأهداف التي سعت إليها نجد تنوعا في الدراسات التي تناولت هذه الأساليب وعلاقتها ببعض المتغيرات الخاصة بالعملية التعليمية، فمن هذه الدراسات من اهتم بدراسة علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الدراسي مثل دراسة "**ستيرنبرغ**" و"**غريغورينكو**"، **(Sternberg &Grigoerenko,1997)**، دراسة **شلبي (2002)**، دراسة **رمضان محمد رمضان (2001)**، دراسة **تشانغ وآخرون** (**Chang et al.,2001**) ودراسة **بيرناردو وآخرون (Bernardo et al.,2002)** ودراسة **زهانغ (Zhang ,2004)** وتوصلت معظم نتائج هذه الدراسات إلى أنه توجد علاقة بعض أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ والتحصيل الدراسي، ومنها ما اهتم بدراسة أساليب التفكير وعلاقتها بخصائص المعلمين والتلاميذ مثل دراسة (**Chang et al.,2001**)، وتوصلت إلى أن بعض أساليب التفكير ترتبط ببعض خصائص المعلمين، وأن بعض أساليب التفكير لدى المعلمين مرتبطة ببعض أساليب التفكير لدى التلاميذ، وأن التفاعل بين هذه الأساليب له دور ايجابي في التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

ومنها ما اهتم بدراسة أساليب التفكير بأساليب التعلم مثل دراسة **الدردير(2004)** دراسة **تشانغ وآخرون** (**Chang et al.,2001**)، وتوصلت إلى وجود علاقة بين بعض أساليب التفكير ببعض أساليب التعلم، في حين توصلت دراسة **كروش، العربي (2017)** إلى عدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ وأنماط التعلم.

كما سعت دراسة **عباس بلقوميدي (2012)** إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير وتقدير الذات، والذكاء العام في دراسة **عجوة(1998)**، فيما تهدف دراسة **السبيعي (2001)** إلى كشف العلاقة بين أساليب التفكير واتخاذ القرار.

في حين سعت بعض الدراسات على الكشف عن الفروق بين طلبة الكليات في أساليب التفكير وأثر كل من الجنس والتخصص الدراسي والتحصيل الدراسي وسنوات الدراسة على نوع أسلوب التفكير المفضل مثل دراسة **خضير وإيمان محمد(2011)**، ودراسة **العزام(2012)**، ودراسة الفروق بين هذه الأساليب لدى المدراء مثل دراسة **العتوم بثينا(2007)**، وقد ظهر هناك تمايز بين هذه الدراسات في الكشف عن أساليب التفكير المفضلة بحسب المتغيرات التي ذكرناها سابقا.

فيما تم استعراض دراسة زهانغ **(Zhang , 2009)** التي هدفت إلى الكشف عن علاقة أساليب التفكير بالقلق وقد توصلت إلى وجود علاقة بين الأسلوب المحافظ والقلق.

*** من حيث عينة الدراسة:**

اختلفت العينات بما يتناسب ومجتمع الدراسة والتي تمت دراستها في بيئات مختلفة عربية وأجنبية حيث تم تطبيق الدراسات على عينة من الطلبة الجامعيين مثل دراسة كل من **أمينة شلبي (2002)**، ودراسة **عجوة (1998)**، ودراسة **خضير وإيمان محمد (2011)**، ودراسة **زهانغ (Zhang 2009 ,)**، كما تم تطبيقها على طلاب الطور الثانوي مثل دراسة كل من **كروش، العربي(2017)**، ودراسة "**ستيرنبرغ**" و"**جريجورنكو (Sternberg & Grigoerenko,1997)**، ودراسة **بلقوميدي (2012)**، ودراسة "**زهانغ**" **(Zhang , 2004)** ، بينما تم تطبيقها على عينة من التلاميذ في المدارس الابتدائية مثل دراسة "**تشانغ**" **وآخرون (Chang et al.,2001)**، ولدى عينة المدراء في دراسة **العتوم بثينا (2007)**، دراسة **السبيعي (2001)**.

أما فيما يتعلق بحجم العينة فقد كان هناك اختلاف واضح في عدد أفراد العينات التي اعتمدت في الدراسات السابقة التي قمنا باستعراضها، حيث بلغ عددها(**132**) طالبا وطالبة ا في **دراسة عجوة (1998)** بينما بلغ عددها(**109**) مدير ومديرة في دراسة **السبيعي (2001)**، وتكونت من **(417)** طالب وطالبة في دراسة **أمينة شلبي (2002)** بينما بلغ عددها **(792)** طالبا وطالبة في دراسة **العزام(2012)**، ولقد وقد تكونت عينة الدراسة من **(268) دراسة تشانغ وآخرون (Chang et 2001 al.,)** مدرس ومدرسة.

*** من حيث أدوات الدراسة:**

تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة تبعا لأهداف كل دارسة، كما يتبين من من خلال عرضها أن أغلب الباحثين استخدموا مقاييس جاهزة من إعداد باحثين آخرين ففي مجال أساليب التفكير تشترك أغلب هذه الدراسات في استخدام القوائم التي أعدّها "**ستيرنبرغ**" و"**واغنر**" **(Sternberg& Wagner,1992)**، **(الطويلة أو القصيرة)** لقياس أساليب التفكير.

***من حيث المنهج:**

يتضح أن معظم الدراسات السابقة في هذا المحور استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي. **مثل** دراسات كل من **عجوة (1998)، السبيعي (2001)، بلقوميدي (2012)، كروش، العربي(2017)** ، "**ستيرنبرغ**" و"**جريجورنكو**" **(Sternberg & Grigorenko,1997)** ، **زهانغ (Zhang,2002)، بيرناردو** و**آخرون(Bernardo et al.,2002)**، "**زهانغ**" **(Zhang , 2009).**

***من حيث نتائج الدراسة:**

اختلفت نتائج الدراسات السابقة باختلاف أهدافها وحجم عينتها والفئة العمرية التي تناولتها كل دراسة:

– ومن أهم النتائج التي تحصلت عليها دراسة **عجوة (1998)** هي عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أساليب التفكير باستثناء أسلوب التفكير المحلي والمحافظ لصالح الإناث.

– **و**عدم وجود علاقة بين اتخاذ القرار وأساليب التفكير في دراسة **السبيعي (2001).**

– وعدم وجود علاقة إرتباطية بين أساليب التفكير وتقدير الذات وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين من حيث أساليب التفكير، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب من حيث التخصص في دراسة **عباس بلقوميدي (2012)** .

– وخلصت نتائج دراسة **كروش، العربي(2017)** إلى عدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ وأنماط التعلم وفق نظرية بيجز، وعدم وجود فروق إرتباطية ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

– كما أظهرت نتائج دراسة **العزام(2012)** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس.

– وبينت نتائج دراسة **رمضان محمد رمضان (2001)** أن أكثر أساليب التفكير سيطرة لدى الطلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية أسلوب التفكير (التنفيذي ، الحكمي، الهرمي، المحلي، المتحرر).

– وتوصلت نتائج دراسة **الشهري (2006)** أن الأسلوب الأكثر انتشارًا بين أساليب التفكير هو الأسلوب الهرمي. كما توصلت نتائج دراسة **تشانغ وآخرون** (**Chang et al.,2001**) إلى أن أكثر أساليب التفكير انتشارا لدى التلاميذ هي أساليب التفكير (الهرمي، التشريعي، العالمي، المتحرر، المحافظ).

– وقد كشفت نتائج دراسة **العتوم بثينا (2007)** أن أساليب التفكير الأكثر شيوعا لدى مديري ومديرات المدارس هي:"الأسلوب التنفيذي"، تلاه "الأسلوب التحرري"، ثم "الأسلوب الخارجي"و أن أساليب التفكير الأقل شيوعا لدى عينة الدراسة هي "الأسلوب الملكي"، تلاه "الأسلوب الداخلي"، "الأسلوب التقليدي"، "فالأسلوب الفوضوي". كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس.

– ومن أهم النتائج التي تحصلت عليها دراسة **خضير، وإيمان محمد (2011)** هي أن أكثر الأساليب شيوعا لدى أفراد العينة كان أسلوب التفكير (الهرمي) ثم(الخارجي)، ثم الاقلي، أما أدنى الأساليب شيوعا لدى أفراد العينة هي فقد كان أسلوب التفكير(العالمي)، ثم(المحافظ)، ثم (الداخلي)، وأن هناك فروقا دالة في الأسلوبين الأكثر شيوعا تبعا لمتغير الجنس، وهما أسلوبا التفكير(التنفيذي، والخارجي)، وكلاهما لمصلحة الذكور.

❖ **التعقيب على دراسات المحور الثاني المتعلقة بنمط الشخصية وعلاقتها بعدد من المتغيرات:**

هناك اختلاف بين الدراسات التي قام بها الباحثين في دراسة متغير للشخصية، فهناك من قام بدراسة سمات الشخصية (في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) في حين بحثت دراسات أخرى في أنماط الشخصية (وفق نظرية أيزنك).

***من حيث الأهداف:** تنوعت الأهداف التي سعت الدراسات السابقة في المحور الثاني إلى تحقيقها وتمحورت الأهداف في بحث العلاقة الارتباطية بين نمط الشخصية ومتغيرات أخرى مثل: الصلابة النفسية "**زهانغ**"(**Zhang,2011**) والسلوكيات الجائحة **هيفين**"و"**أخرون**" (**Heaven& others,2004**) ، فصائل الدم في **دراسة عبد الخالق والنيال (2004)** ، السلوك العدواني في **دراسة الحسين (1992)** " ،أنماط التنشئة الأسرية **دراسة القضاة (2006)** ،سلوك التدخين في دراسة فتحي، شلبي **(2018)** ، الإجهاد في دراسة **بن زروال (2008)**، أساليب التعامل مع الصراع في **دراسة رويح (2007)** مستوى الكفاءة الشخصية **دراسة داهم (2017)** بينما هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على فاعلية بعض البرامج التدريبية القائمة على خفض مستوى **الضغوط النفسية** والعصابية مثل **دراسة قويدري (2016)**.

***من حيث العينة:**

استخدمت معظم الدراسات السابقة في هذا المحور عيناتها من طلبة وطالبات الجامعة مثل دراسة **الحسين (1992)، دراسة عبد الخالق والنيال (2004) ، دراسة بركات(2005) ، دراسة القضاة (2006) ، دراسة رويح (2007)، دراسة فتحي، شلبي (2018)، دراسة زهانغ (Zhang,2011)** . في حين استخدمت بعض الدراسات عيناتها من تلاميذ المرحلة الثانوية مثل كل من **دراسة قويدري (2016) ودراسة داهم (2017)**، وجمعت عينة"**هيفين**"و"**أخرون**" (**Heaven& others,2004**) بين طلبة الجامعة وطلبة مرحلة الثانوية، في حين استخدمت **دراسة بن زروال (2008) دراسة ميدانية** على عينة من العاملين بالحماية المدنية، البريد، مصلحتي الاستعجالات والتوليد أما فيما يتعلق بحجم العينة فقد كان هناك اختلاف واضح في عدد أفراد العينات التي اعتمدت في الدراسات السابقة التي استعرضناها، وقد تراوح حجم العينة في الدراسات التجريبية بين(20)

ضابطة و(20) تجريبية في **دراسة قويدري(2016)** أما بالنسبة لحجم العينة في الدراسات الوصفية فقد تراوح بين (547) في **دراسة الحسين (1992)** وبلغ حجمها (421) في **دراسة القضاة(2006)** و(382) في **دراسة عبد الخالق والنيال(2004)** وبلغت (395) في **دراسة بن زروال (2008)** و(362) في **دراسة زهانغ (Zhang,2011)** و(350) في **دراسة رويح (2007)**و(183) **في دراسة داهم (2017) في حين بلغ قوامها** (73) في **دراسة فتحي، شلبي (2018)** و(68) **في دراسة بركات (2005).**

***من حيث الأدوات:**

يتبين من الدراسات السابقة أن أغلب الباحثين استخدموا مقاييس جاهزة من إعداد باحثين آخرين لقياس نمط الشخصية كما في دراسات كل من دراسة **فتحي، شلبي (2018)**، أما البعض الآخر قام باستخدام أدوات لقياس نمط الشخصية من إعدادهم كما في دراسة كل من دراسة **رويح (2007)**، **ومنهم** من استخدم قائمة العوامل الخمسة الكبرى **(NEO)** مثل دراسة **زهانغ (Zhang,2011).**

وتشترك الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في استخدام قائمة (أيزنك) للشخصية **مثل دراسة "هيفين"و"أخرون" (Heaven& others,2004)** و**دراسة القضاة (2006)، ودراسة بركات (2005)**و دراسة **عبد الخالق والنيال(2004)** ، ودراسة **الحسين (1992)**

***من حيث المنهج:**

يتضح أن معظم الدراسات السابقة في هذا المحور استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي ما عدا دراسة **قويدري (2016)** فقد استخدمت المنهج التجريبي.

***من حيث النتائج:**

أشارت نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بالقدرة على حل المشكلات إلى ما يلي:

- وجود علاقة علاقة بين أساليب التعامل مع الصراع وأنماط الشخصية في دراسة **الرويح (2007)**
- ووجود علاقة موجبة دالة بين نمط الشخصية أ، ج ومستوى الإجهاد في دراسة **بن زروال (2008)**
- في حين توصلت دراسة **القضاة (2006)** إلى عدم وجود علاقة بين أنماط تنشئة الأسرى مع سمات الشخصية لبعد(انبساط – انطواء).
-

كما أكدت دراسة **داهم (2017)** وجود أثر ايجابي ودال إحصائياً للأنماط الشخصية لدى الوالدين على مستوى الكفاءة الشخصية لطلبة المرحلة الثانوية لأنماط :المقبولية، والانفتاح على الخبرة، وغير دال إحصائياً لنمط الضميرية والإنجاز، وبشكل سلبي وغير دال إحصائياً للأنماط التالية :العصابية، والانبساطية. وهناك اختلاف في نتائج الدراسات فيما يخص الفروق بين الجنسين في نمط الشخصية ففي الوقت الذي أشارت فيه دراسات إلى عدم وجود فروق بين الجنسين كما في دراسة **بركات (2005)**التي توصلت إلى أنه لا توجد وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات الطلبة الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة وبعدي الشخصية في ضوء متغير الجنس.

- توصلت دراسة **الرويح (2007)** إلى أن طلاب الجامعة يختلفون في أنماط شخصياتهم وفق متغيري **الجنس والتخصص.**

- كما أسفرت النتائج **دراسة الحسين (1992)** عن وجود أربعة أنماط من الشخصية وهي: الانبساطي العصابي، والانبساطي الإتزاني، والانطوائي الإتزاني والانطوائي العصابي، ووجود علاقة إرتباطية موجبة بين السلوك العدواني ونمط الشخصية الانبساطي العصابي علاقة سالبة بين السلوك العدواني ونمط الشخصية الانطوائي الإتزاني، وأن الذكور أكثر ميلا للعدوان في نمط الشخصية الانبساطي.

- وقد توصلت نتائج **دراسة عبد الخالق والنيال (2004)** أن المفحوصين من ذوي فصيلة الدم (O) حصلوا على متوسط درجات مرتفع على بعد العصابية مقارنة بالمفحوصين من ذوي فصيلة دم (A) وقد حصل الطلاب من ذوي فصيلة دم، (A) متوسط درجات أعلى من نظائرهم من ذوي فصيلة دم) (AB على بعد العصابية .وقد خلصت الدراسة إلى أن عينة الدراسة من ذوي فصيلة الدم انبساطا واتزانا(A) كما توصلت نتائج دراسة زهانغ ((**Zhang,2011**)) أن سمات الشخصية مؤشر ينبئ بالصلابة النفسية لدى الأفراد.

- كما أظهرت دراسة **قويدري(2016)** التي استخدمت المنهج التجريبي ووجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الضغط النفسي وأبعاده الفرعية ومقياس العصابية وذلك لصالح القياس القبلي.

- ووجود فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج على مقياس الضغط النفسي، ومقياس العصابية، لصالح المجموعة الضابطة.

- وعدم وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي في كل من مقياس الذكاء الوجداني والضغط النفسي والعصابية.

❖ **التعقيب على دراسات المحور الثالث المتعلقة بحل المشكلات وعلاقتها بعدد من المتغيرات:**

هناك اختلاف بين الباحثين من خلال نظرتهم إلى حل المشكلات فالبعض استخدمها بمصطلح حل المشكلات والبعض الآخر استخدمها بمصطلح القدرة على حل المشكلات والبعض الآخر كفاءة حل المشكلات أو القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، أو الأداء في حل المشكلات والبعض الآخر بمصطلح أسلوب حل المشكلات والبعض الآخر استخدمها بمصطلح إستراتيجية القدرة عل حل المشكلات مع أنها نفس المفهوم ونفس الطرق المستخدمة ونفس الإستراتيجيات المتبعة. وفيما يلي مناقشة دراسات المحور الثالث:

من حيث الأهداف:** تنوعت الأهداف التي سعت الدراسات السابقة في المحور الثالث إلى تحقيقها وتمحورت الأهداف في بحث العلاقة الارتباطية بين حل المشكلات ومتغيرات أخرى مثل: التوافق الدراسي تجهيز المعلومات(علوان،2009) الكفاءة الذاتية المدركة(الرفوع وآخرون، 2009)، الاضطرابات الانفعالية وهي :الاكتئاب والقلق والخوف والخجل(أبو جاموس،2009 – فايد، 2001 – حمدي، 1998)، النمو النفسي والاجتماعي(الغصين، 2008) ،(محالي حجيقة، 2011)، مستوى التفكير التحليلي (الجنابي،2017)، الكفاءة الذاتية الأكاديمية(العرسان، 2017)، بينما هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على فاعلية بعض البرامج التدريبية القائمة على حل المشكلات في علاج المدمنين على المخدرات وفي خفض شدة المشكلات(سايل حدة ،2011، – داود ، 1997)، وفي تخفيف الضغوط النفسية لدى التلاميذ(عربيات،2005) ، وفاعلية التدريس وفق منهج **(STEM)** في تنمية قدرة طالبات المرحلة الثانوية على حل المشكلات (دراسة المحمدي (2018)، وهدفت دراسة "**دزوريلا**"و"**تشانغ**"(Dzurilla & Chang,2003***) إلى التعرف على العلاقة بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وتقدير الذات والعدوانية.

***من حيث العينة:**

استخدمت معظم الدراسات السابقة في هذا المحور عيناتها من تلاميذ المرحلة الثانوية مثل دراسة كل من(علوان،2009)، (أبو جاموس،2009)، سيو وشيك (Siu & Shek ,2004) ، (عربيات،2005)، دراسة (المحمدي، 2018)، دراسة (الشوارب وآخرون، 2018)، في حين استخدمت دراسات أخرى عيناتها من تلاميذ المرحلة المتوسطة مثل دراسة كل من(الغصين،2008).وهناك دراسات أخرى استخدمت عيناتها من طلبة وطالبات الجامعة مثل دراسة كل من: دراسة (الرفوع وآخرون، 2009)، ودزوريلا وتشانغ، (***Dzurilla & Chang,2003***)، دراسة (الجنابي 2017)، دراسة (العرسان، 2017). أما فيما يتعلق بحجم العينة فقد كان هناك اختلاف واضح في عدد أفراد العينات التي اعتمدت في الدراسات السابقة التي استعرضناها، وقد تراوح حجم العينة في الدراسات التجريبية بين (08) في دراسة (سايل حدة، 2011) و(401) ضابطة و(408) تجريبية في دراسة (عربيات،2005) أما بالنسبة لحجم العينة في الدراسات الوصفية فقد تراوح بين (403) في دراسة الشوارب وآخرون (2018)، و(450) في دراسة العرسان (2017) و(400) في دراسة الجنابي (2017)، و(1462) في دراسة دزوريلا وتشانغ (***Dzurilla & Chang,2003***) و(1521) في دراسة سيو وشيك (***Siu & Shek ,2004***).

***من حيث الأدوات:**

يتبين من الدراسات السابقة أن أغلب الباحثين استخدموا مقاييس جاهزة من إعداد باحثين آخرين لقياس حل المشكلات كما في دراسات كل من (محالي حجيقة، 2011)، (الرفوع وآخرون،2009)، (الغصين، 2005)، أما البعض الآخر قام باستخدام أدوات لقياس القدرة على حل المشكلات من إعدادهم كما في دراسة كل من(شعبان علوان،2009)، (أبو جاموس،2009)د

ودراسة **دزوريلا و تشانغ** (***Dzurilla & Chang,2003***)، وتشترك الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في استخدام مقياس (هبنر وبيترسون، 1982) لحل المشكلات.

***من حيث المنهج:**

يتضح أن معظم الدراسات السابقة في هذا المحور استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي مثل دراسة كل من (حمدي، 1998)(محالي حجيقة، 2001)، (فايد، 2001)، دزوريلا وتشانج (*Dzurilla* 2003 *& Chang,*)، (علوان، 2009)، (الرفوع وآخرون، 2009)، (أبو جاموس، 2009)،(الجنابي، 2017)، (العرسان، 2018) أما البعض الآخر استخدم المنهج التجريبي مثل دراسة (عريبات، 2005)، (داود، 1997)، (سايل، 2011)، (المحمدي، 2018).

***من حيث النتائج:**

أشارت نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بالقدرة على حل المشكلات إلى ما يلي:

–وجود علاقة بين مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي **(محالي ججيقة، 2011)**، ووجود علاقة إرتباطية ايجابية بين الدرجة الكلية لمقياس حل التفكير الإبداعي في حل المشكلات المستقبلية والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة **(الشوارب وآخرون (2018)**. ووجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات **(العرسان، 2018)** ، ووجود علاقة بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وأبعادها وبين الغضب والعدائية والعدوان الجسمي في دراسة "**دزوريلا وتشانغ**" (***Dzurilla & Chang,2003***)، ووجود علاقة سالبة بين الاتجاه نحو حل المشكلات وكل من المخاطرة والاندفاعية وبين الاكتئاب وحل المشكلات **(حمدي، 1998)**. في حين توصلت إلى عدم وجود علاقة إرتباطية في التفكير التحليلي والقدرة على حل المشكلات **(الجنابي،2017)**.

كما أكدت العديد من الدراسات إلى أن حل المشكلات تتأثر بالاضطرابات الانفعالية والحالة المزاجية للشخص، ومن لديه خبرة في أسلوب حل المشكلات **(حمدي،1998)**، **(فايد، 2001)** وهناك اختلاف في نتائج الدراسات فيما يخص الفروق بين الجنسين في حل المشكلات حيث أشارت دراسات إلى عدم وجود فروق بين الجنسين كما في دراسة **(محالي ججيقة، 2011)** التي توصلت إلى عدم وجود فروق في مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الثانية ثانوي.

– وتوصلت دراسة **(الغصين، 2008)** إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في حل المشكلات(الدرجة الكلية) ولكن توجد فروق لصالح الإناث بالنسبة للوعي السلبي للمشكلة ووجود فروق لصالح الذكور بالنسبة للوعي الإيجابي للمشكلة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في مهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة حائل تعزى للجنس في دراسة **(العرسان، 2017)**، في حين توصلت دراسات أخرى إلى وجود فروق بين الجنسين في حل المشكلات كما في دراسة **(الرفوع وآخرون، 2009)**، وفي دراسة **(أبو جاموس، 2009)** التي أشارت إلى وجود فروق في مهارة حل المشكلات في البعد الانفعالي لصالح الذكور وفي البعد المعرفي والسلوكي لصالح الإناث، بينما توصلت دراسة **(علوان، 2009)** إلى وجود فروق في القدرة على حل المشكلات لصالح الذكور في المجال الوجداني وفي المجال الاجتماعي والدرجة الكلية لصالح الإناث، أما فيما يخص الفروق في القدرة على حل المشكلات **وفقا للتخصص** فقد توصلت دراسة **(أبو جاموس، 2009)** إلى وجود فروق ولصالح التخصص العلمي، ودراسة **(الرفوع وآخرون،2009)** التي أشارت إلى وجود فروق لصالح الطلبة ذوي التخصص العلمي في القدرة على حل المشكلات وأظهرت وجود فروق دالة إحصائيا تبعا للتخصص الأكاديمي ولصالح طلبة العلوم في دراسة **(العرسان،2017)**.

– كما أظهرت الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية التي خضعت للبرامج التدريبية القائمة على حل المشكلات ومتوسطات درجات أفراد المجموعات الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعات التجريبية، أي فعالية البرامج القائمة على حل المشكلات في علاج المدمنين على المخدرات وذلك في دراسة **(سايل، 2011)**، وفي خفض شدة المشكلات كما في دراسة **(داود، 1997)**، وفي تخفيف الضغوط النفسية كما في دراسة **(عريبات،2005)**، كما أظهرت فاعلية التدريس وفق منهج **(STEM)** في تنمية قدرة طلبة المرحلة الثانوية على حل المشكلات **(المحمدي، 2018)**.

❖ **التعقيب على الدراسات السابقة في المحور الرابع المتعلقة بأساليب التفكير وعلاقتها بنمط الشخصية:**

***من حيث الأهداف:**

تشترك الدراسات السابقة في المحور الرابع في بحث العلاقة الارتباطية بين كل من أساليب التفكير وأنماط الشخصية في دراسة كل من **دراسة بدارين(2003)، دراسة ألنعيمي (2012)، دراسة هتهات (2020)، دراسة زهانغ (Zhang,2002)** في حين هدفت **دراسة الدردير(2004)** إلى دراسة أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وبعض خصائص الشخصية.

***من حيث العينة:**

تنوعت عينات الدراسات السابقة في هذا المحور حيث عمدت بعض الدراسات استخدام عيناتها من طلبة وطالبات الجامعة مثل دراسة كل من **بدارين(2003)، ألنعيمي (2012)، دراسة الدردير(2004)، دراسة زهانغ (Zhang,2002)**، في حين استخدمت دراسات أخرى عيناتها من

تلاميذ المرحلة الثانوية مثل **دراسة هتهات (2020)**. وبالنسبة لدراسة **ألنعيمي (2012)** فقد طبقت دراستها على لدى المرشدين التربويين، أما فيما يتعلق بحجم العينة فقد كان هناك اختلاف واضح في عدد أفراد العينات التي اعتمدت في الدراسات السابقة التي استعرضناها، وقد تراوح حجم العينة في **(100) مرشدة** ومرشدا تربويا في دراسة **ألنعيمي (2012)** كما تم تطبيقهما على عينة بلغت **(154)** طالبا وطالبة في **دراسة زهانغ (Zhang,2002)**، كما تطبيقها على عينة قوامها **(171) طالبا وطالبة** في **دراسة الدردير (2004)**، وبلغ حجمها**(281)** تلميذا وتلميذة في دراسة **هتهات (2020)**، تكونت من**(873)** طالب وطالبة في دراسة **بدارين(2003)**.

***من حيث الأدوات:**

يتبين من الدراسات السابقة في هذا المحور أن كل الباحثين قاموا باستخدام مقاييس جاهزة في أساليب التفكير وفقا لنظرية السلطة الذاتية العقلية لـ"**ستيرنبرغ**" والمتمثلة في قائمة أساليب التفكير لـ"**ستيرنبرغ**" و"**واغنر**" **(Sternberg & Wagner,1991)**

أما في ما يخص متغير نمط الشخصية فلقد استخدمت دراسة كل من **الدردير(2004)** ودراسة **زهانغ (Zhang,2002)** قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لـ"**كوستا**" و"**ماكري**" **(NEO-FFI, Costa & McCare, 1992)**. بينما استخدمت دراسة **هتهات (2020)** قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لـ"جولدبيرغ" **(Goldberg,1999)** كما استخدمت دراسة **بدارين(2003)** المقياس الأمريكي للميول المهنية المبني على نظرية هولاند لأنماط الشخصية. في حين استخدمت دراسة **ألنعيمي (2012)** قائمة "**أيزنك**" **(Eysenck)** لنمط الشخصية.

وتشترك الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في استخدام مقياس أساليب التفكير وفقا لنظرية السلطة الذاتية العقلية لـ"**ستيرنبرغ**" والمتمثلة في قائمة أساليب التفكير لـ"**ستيرنبرغ**" و"**واغنر**"

(Sternberg & Wagner,1991)، في حين تشترك مع دراسة **ألنعيمي (2012)** في استخدامها قائمة "**أيزنك**"**(Eysenck)** لنمط الشخصية.

***من حيث المنهج:**

يتضح أن كل الدراسات السابقة في هذا المحور استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي .

***من حيث النتائج:**

أشارت نتائج الدراسات السابقة في هذا المحور إلى :

- وجود ارتباط بين أساليب التفكير وفقا لنظرية ستيرنبرغ مع أنماط الشخصية وفقا لنظرية هولاند لأنماط الشخصية في **دراسة بدارين (2003)**.

- ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي وجود علاقات موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير(التشريعي ،الحكمي ،العالمي ،المتحرر الملكي، الخارجي كما توجد علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير(التنفيذي، المحلي، المحافظ) ونمط العصابية في دراسة **(الدردير، 2004)**.

- كما أشارت دراسة **ألنعيمي (2004)** أنه لا توجد علاقات دالة إحصائيا متداخلة بين أساليب التفكير وفق نظرية **(ستيرنبرغ)**، ونمط الشخصية وفق نظرية **(أيزنك)**، لأفراد عينة البحث، إلا في أسلوبين فقط وهما أسلوبي (المحلي، والملكي). ونخلص من ذلك بأنه توجد علاقات دالة بين أساليب التفكير لـ**(ستيرنبرغ)**، وخصائص الشخصية.

- وبينت دراسة **هتهات (2020)** وجود علاقة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لـ"ستيرنبرغ"، وسمات الشخصية في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية. كما أظهرت نتائج دراسة **زهانغ (Zhang,2002)** وجود علاقة بين هذين المتغيرين.

- كما أظهرت دراسة **ألنعيمي(2012)** أن أساليب التفكير الأكثر تفضيلا لدى أفراد عينتها هي أساليب التفكير (الهرمي، المتحرر، الحكمي، التشريعي).

- في حين بينت نتائج دراسة **بدارين(2003)** أن أساليب التفكير التالية: (التشريعي، التحرري، الهرمي، التنفيذي، الخارجي) حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، كما أن هناك اختلاف في نتائج الدراسات فيما يخص الفروق بين الجنسين تمثلت في وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاختلاف بعض أساليب التفكير وأنماط الشخصية تعزى لمتغير الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي. عكس دراسة **هتهات(2020)** التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس باستثناء أسلوبي التفكير (الملكي، الخارجي)، كما لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص باستثناء أسلوبي التفكير(القضائي، الداخلي). وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في سمات الشخصية في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى لمتغيري (الجنس، التخصص).

❖ **التعقيب على الدراسات السابقة في المحور الخامس المتعلق بعلاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات:**

***من حيث الأهداف:** : تنوعت الأهداف التي سعت الدراسات السابقة في المحور الخامس إلى تحقيقها وتمحورت الأهداف في بحث العلاقة الارتباطية أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات مثل دراسة كل من **المنصور (2007)** بمدينة دمشق سوريا ودراسة **بن ناصر(2017)** بالمسيلة الجزائر.

***من حيث العينة:** استخدمت الدراسات السابقة في هذا المحور عيناتها من تلاميذ المرحلة الثانوية مثل دراسة **بن ناصر(2017)**، في حين استخدمت دراسة **المنصور (2007)** عينتها من تلاميذ

الصف السادس الأساسي، أما فيما يخص حجم العينة فقد كان هناك اختلاف واضح في عدد أفراد العينات التي اعتمدت في الدراسات السابقة في هذا المحور حيث بلغ عددها في دراسة **بن ناصر(2017)** (270) تلميذا وتلميذة، بينما بلغ حجمها في دراسة **المنصور(2007)** (100) تلميذا وتلميذة.

***من حيث الأدوات:** يتبين خلال عرض الدراسات السابقة أن الباحثين استخدموا مقاييس جاهزة من إعداد باحثين آخرين لقياس كل من حل المشكلات لـ"نزيه حمدي" (1998) وأساليب التفكير الذي أعده كل من "هاريسون" و"برامسون بارليت" ومعاونيهم في جامعة كاليفورنيا(1980) في دراسة **المنصور (2007)**، بينما استخدم **بن ناصر(2017)** قائمة أساليب التفكير تعريب وتقنيين أبو هاشم وكمال (2007).

*** من حيث المنهج:**

واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي **المنصور(2007) وتم** استخدام المنهج الوصفي الارتباطي في دراسة **بن ناصر(2017).**

*** من حيث النتائج:** أشارت نتائج الدراسات السابقة في هذا المحور عدم وجود علاقة بين إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وفي القدرة على حل المشكلات.

– كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير وفي القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغيري الجنس والتخصص **دراسة المنصور (2007).**

– كما توصلت في دراسة **بن ناصر (2017)** إلى عدم وجود فروق في مستوى الأداء على مقياس حل المشكلات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس**(ذكور – إناث).**

6-3- استثمار الدراسات السابقة في الدراسات الحالية:

تمت الاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة من حيث الإسهام في صياغة الفروض الملائمة للدراسة الحالية وتحديد أهدافها، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لها من خلال الإطلاع على أدوات القياس المستخدمة فيها ومعرفة أبعادها، ومناقشة النتائج وتحليلها، واختيار العينة المناسبة للدراسة، وتحديد حجمها، كذلك نلاحظ من خلال الدراسات السابقة ندرتها في البيئة، المحلية كما أن للمعلومات والمفاهيم النظرية التي تضمنتها هذه الدراسات دورا بارزا في إثراء الإطار النظري الخاص بالدراسة الحالية.

خلاصة:

لقد تضمن هذا الفصل الإطار العام للدراسة، والمتمثل في طرح الإشكالية وتساؤلاتها وصولا إلى الفرضيات ثم تحديد أهداف الدراسة وأهميتها النظرية والتطبيقية، ليتم بعدها تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا، ثم تم عرض الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة والتي تم تقسيمها على ستة أقسام، حيث تضمن القسم الأول الدراسات السابقة التي تناولت علاقة أساليب التفكير ببعض المتغيرات، والقسم الثاني الدراسات السابقة التي تناولت نمط الشخصية في حين تضمن القسم الثالث الدراسات السابقة التي تناولت حل المشكلات

بينما تضمن القسم الرابع الدراسات السابقة التي تناولت علاقة أساليب التفكير بنمط الشخصة واحتوى القسم الخامس على الدراسات السابقة التي تناولت علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات.

كما تم تصنيفها إلى دراسات عربية وأجنبية في كل حور من المحاور، وتم مناقشة دراسات كل محور من حيث الأهداف والعينة والمنهج والأدوات والنتائج التي توصلت إليها مع استثمار هذه الدراسات السابقة في دراستنا الحالية.

الفصل الثاني : أساليب التفكير

تمهيد

أ- التـــفـكـــــير

1-تـعريـــف التفكير

2-خصائص التفكير

3- تصنيف التفكير

ب- أساليب التفكير

1 - نبذة تاريخية عن الأسلوب

2 - مكونات الأسلوب العقلـــي

3 - أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المفاهيم النفسية

4 – تعريف أساليب التفكير

5 - المداخل المفسرة للأساليب

6 – النظريات المفسرة لأساليب التفكير

7 – نظرية حكومة الذات العقلية لـ"ستيرنبرغ" (Sternberg)

8 – تصنيف أساليب التفكير

9 – المبادئ الأساسية للنظرية

10 - الأهمية العملية لنظرية أساليب التفكير

11 – العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير

12 – أساليب التفكير والعملية التعليمية

خلاصة

تمهيد :

منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين، شهد علم النفس اهتماما واسعا بما يسمى بالعمليات المعرفية، كان التفكير من الموضوعات الأساسية للأبحاث التي قام بها مجموعة من علماء النفس البارزين فهو عملية معرفية مهمة تؤثر بشكل كبير ومباشر في العمليات المعرفية داخل العقل البشري، ولقد نال موضوع أساليب التفكير اهتمام الباحثين إذ يعد من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر نظرا لأنه مظهر من مظاهر الفروق الفردية حيث تشير أساليب التفكير إلى طرق الفرد المفضلة في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة.

في هذا الفصل تم عرض مختصر لماهية التفكير وذكر أهم خصائصه وتصنيفاته ثم تطرقنا لنبذة تاريخية عن الأسلوب والمكونات الأساسية له، كما تناولنا علاقة أساليب التفكير ببعض المفاهيم وبعض التعاريف لأساليب التفكير والتصورات المحددة لها وأهم المداخل المفسرة لأساليب التفكير. وبعدها تطرقنا إلى أهم النظريات المفسرة لأساليب التفكير مع التركيز على نظرية حكومة الذات العقلية لـ"**ستيرنبرغ**" **(Sternberg)** والتي اعتمدنا عليها في دراستنا الحالية، وتصنيفها إلى جانب أهم المبادئ الأساسية للنظرية، تليها أهم العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير وعلاقتها بالعلمية التعليمية.

أ- التـــفـكـــــير

1 - تعريف التفكير:

لم يذكر تعريفا جامعا للتفكير، ولكن يوجد العديد من التعريفات التي يمكن من خلالها استخلاص مفهوم التفكير بعد عرضها. فلقد تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين حول التعريف العام للتفكير، استنادا إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة وليس من شك أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير والذي قد يتأثر بنمط تنشئته، ودافعتيه، وقدراته، وخلفيته الثقافية، وغيرها مما يميزه عن الآخرين، الأمر الذي قاد إلى غياب الرؤية الموحدة عند العلماء بخصوص تعريف التفكير، وخصائصه، وأشكاله وأساليبه. ومن بين التعريفات التي وردت في التفكير هي:

- حسب "**دي بونو**" **(De Bono,1985) التفكير** هو العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة، أي أنه يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث، وإخراجه إلى أرض الوقع، مثلما يشير إلى اكتشاف متبصر أو متأن للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف.

(عبد الباقي، 2011: 220) .

- وتعرف"**كوستا**" **(Costa,1985) التفكير** بأنه "المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها" **(أبو جادو، 2007 : 27).**

- ويعرف "**باريل**"**(barell,1991) التفكير** بمعناه البسيط بأنه "يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما، بعد استقباله عن طريق إحدى الحواس الخمس، أما بمعناه الواسع فهو عملية بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة " **(هتهات،2020: 15).**

– في حين يعرفه "**الحسن**" **(1995)** بأنه "عمليات النشاط العقلي التي يقوم بها الفرد من أجل الحصول على حلول دائمة أو مؤقتة لمشكلة ما وهي عملية مستمرة في الدماغ لا تتوقف أو تنتهي طالما أن الإنسان في حالة يقظة" **(جمل، 2005: 29)**

– وعرف "جروان" (1999) التفكير بمعناه الواسع أنه "عملية بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة و قد يكون هذا المعنى ظاهرا حينا وغامضا حينا آخر،و يتطلب التوصل إليه تأمل وإمعان نظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد" **(عبد الحميد، السويري، 2008: 12)**

.

– وتذكر "**روس**" **(Ross,2000)** أن **التفكير** يقوم على الملاحظة والوصف الدقيق للظواهر المحيطة بالفرد من أجل جمع البيانات والمعلومات واستخدامها مع الخبرات الموجودة لديه في اختيار الاستجابة المناسبة، وتعليم هذه المهارات للأطفال وممارستها سوف يساعدهم في ملاحظة الظواهر ووصفها وتحليلها والتي من الممكن أن تقابلهم لاحقا في المستقبل **(المنصور،2007 :420)**.

– في حين ذكر "**قطامي**" **(2002)** أن **التفكير** مهارة يمارس بها الذكاء اعتمادا على الخبرة.

(قحطان، حسين ،2010 :84).

– **وعرف التفكير** "**سعادة**" **(2003)** بأنه عبارة عن عملية عقلية، يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى، من خلال الخبرة التي يمر بها **(المصري، أحمد فرح، 2019)**.

– وحسب "**السليتي**" **(2006) التفكير** هو عملية عقلية تعتمد في الأساس على اكتساب المعارف والمعلومات، وفهمها، والاعتماد عليها للوصول إلى التفكير العلمي والتحليل الإبداعي والناقد

(السليتي ،2006 :18).

- **يضيف** "**السميري**" **(2006)** بأن **التفكير** نشاط ذهني مفترض لا يمكن ملاحظته ولكن يستدل عليه من نتائجه، وينظم العقل من خلال خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة ما أو إدراك الأمور المحكم عليها **(العماوي ،2009 :62).**

- ويشير **العتوم والجراح وبشارة (2007)** إلى أن **التفكير** هو نشاط عقلي يستخدمه الفرد بحيث يعطي معنى ودلالة للمواقف والخبرات التي يواجهها اعتمادا على البنية المعرفية المتوافرة لديه، مما يساعده على التكيف والتفاعل العقلي مع المواقف التي يواجهها **(العساسلة، بشارة 2012 :2).**

يمكننا في ضوء ما سبق أن نقوم بتعريف التفكير على أنه سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير ما، ويتم استقباله عن طريق واحد أو أكثر من الحواس الخمسة وهو مفهوم مجرد، لأن النشاطات التي يقوم بها الدماغ عند التفكير هي نشاطات غير مرئية وغير ملموسة، وما نلمسه في الواقع ليس إلا نواتج فعل التفكير. فهو لا يخرج عن كونه نشاطا عقليا يتسم بالدقة والموضوعية، ويصدره الفرد ليتناول به مشكلة ما تؤرقه بغية حلها أو موقف غامض يعترضه بغية فهمه وتفسيره . فهو عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعي وإدراك، ولا تتم بمعزل عن البيئة المحيطة، أي أنها تتأثر بالسياق الاجتماعي والسياق الثقافي الذي تتم فيه.

كما ترى الباحثة أن هذه التعريفات تؤكد تعقد مفهوم التفكير واختلاف الرؤى حوله، وتعدد أبعاده وتشابكها، والتي تعكس تعقد العقل البشري، وتبين لنا أنه كغيره من المفاهيم المجردة والتي يصعب علينا قياسها مباشرة، لذا فقد استخدمه العلماء بمسميات وأوصاف عدة ليميزوا بين نوع وآخر من أنواعه، وليؤكدوا بذات الوقت على تعقده وصعوبة الإحاطة بجميع جوانبه.

2- خصائص التفكير:

أشارت العديد من الدراسات التي اهتمت بالتفكير كعملية معرفية إلى أنه يتميز حسب **جروان (1999)** بخصائص يمكن إجمالها على النحو التالي:

- ❖ التفكير سلوك هادف فهو لا يحدث في فراغ أو بلا هدف وإنما يحدث في مواقف معينة.
- ❖ التفكير سلوك تطوري يتغير كما ونوعا ويزداد تعقيدا تبعا لنمو الفرد وتراكم خبراته

(العتوم ،2010 :198).

ويشدد الباحث "**مور**" و**رفاقه (Moore,Mc Cann and Mc Cann,1985)** على أن الكمال في التفكير أمر بعيد المنال، وأن إيجاد حل مرض لكل مشكلة أمر غير ممكن، وأن الشخص الذي يتوقع إيجاد حل لكل مشكلة واتخاذ قرار صائب في كل مرة هو شخص غير واقعي، يشبه لاعب كرة السلة الذي يتوقع أن يسجل في كل مرة يسدد فيها كرته باتجاه الهدف

(جروان ،2007 :43).

- ❖ يتشكل التفكير من تداخل عناصر البيئة التي يجري فيها التفكير "فترة التفكير والموقف، أو الخبرة والموضوع الذي يدور حوله التفكير
- ❖ يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظيه رمزية ومكانية شكلية) لكل منها خصوصية

(جروان ،1999)

كما ترى الباحثة أن التفكير يعين الإنسان على التنبؤ بالمستقبل والاستعداد له، كما أنه يميزه على الحيوان لكونه قادر على تصور الغاية من سلوكه وتخيل الوسائل وابتكار الحيل التي تجعل منه أكثر توافقا وفي كل المجالات.

3- تصنيفات التفكير:

يصنف "**نيومان**"**(Newmann ,1991)** مهارات التفكير إلى فئتين رئيسيتين هما:

1 - **مهارات التفكير الدنيا الأساسية (Lower Basic Thinking Skills):** وتتضمن عمليات عقلية أساسية أي تعنى بالأعمال الروتينية اليومية التي يقوم بها الفرد ويستخدم فيها العمليات العقلية بشكل محدود كاكتساب المعرفة، وتذكرها، والملاحظة والمقارنة والتصنيف، والتفكير الحسي والعملي، كما يتضمن المستويات المعرفية الدنيا في تصنيف "**بلوم**"**(BLOM)** مثل المعرفة والاستيعاب والتطبيق. حيث أن إجادتها أمر ضروري قبل الانتقال إلى مستويات التفكير المركب أو العليا **(العتوم ،2010 : 199)**

2 - **مهارات التفكير العليا المركبة (Higher Complex Thinking Skills):** وتتضمن استخدام العمليات العقلية المعقدة. وتشمل مهارات التفكير الناقد، والتأملي، والإبداعي وما وراء المعرفي وغيرها. والتي بدورها تعيننا على تفسير، وتحليل المعلومات، ومعالجتها للإجابة عن سؤال أو حل مشكلة لا يمكن حلها باستخدام مهارات التفكير الدنيا (الأساسية)، وإصدار أحكامنا وإعطاء الآراء، واستخدام محكات ومعايير متعددة للوصول إلى النتيجة

(الشريدة، 2010 : 519) .

ويؤكد **جروان (1999)** أن مهارات التفكير تتكون من عدة مكونات، بعضها خاص بمحتوى موضوع أو مادة، وبعضها استعدادات وعوامل شخصية كالاتجاهات والميول، وبعضها الآخر يمثل عمليات معرفية معقدة كحل المشكلات، أو عمليات أقل تعقيدا كالاستيعاب والتطبيق والاستدلال أو عمليات توجيه وتحكم فوق معرفية **(Metacognition)**

(جروان، 1999 :36)

ترى الباحثة أن مستوى التعقيد في التفكير يعتمد على مستوى الصعوبة في المهمة المطلوبة أو المثير، فمثلا عندما يسأل إنسان عن اسمه أو عمره أو رقم هاتفه، فإنه يجيب بطريقة آلية دون أن يشعر بالحاجة إلى بذل أي جهد، ولكن إذا طلب منه أن يعطي تصورا للعالم بدون كهرباء مثلا، فإنه بلا شك سيجد نفسه أمام مهمة أكثر صعوبة تستدعي القيام بنشاط عقلي أكثر تعقيدا.

ب – أساليب التفكير:

1 – نبذة تاريخية عن الأسلوب :

لماذا يكون بعض الطلاب ناشطين ومتفوقين عند مدرسين وخاملين وغير متفوقين عند البعض الآخر ؟ ولماذا يكون بعضهم حالة صراع وعناد مع مدرسيهم وبصداقة وتفهم مع مدرسين آخرين؟ هذه الأسئلة وأخرى قد تستدعي انتباه الكثير منا خلال تفاعلاتنا اليومية مع الآخرين فقد نقول عن شخص ما أنه بغيض أو غير محبوب، فيما ينظر إليه شخص آخر على أنه محبوب والعمل معه ممتع فما سبب اختلاف هذه النظرة ؟

(Sternberg&Grigorenko,1997:205)

فالأشخاص قد يكونون متساويين في قدراتهم، ومع ذلك فهم يستخدمون أساليب مختلفة، الأفراد الذين تتوافق أساليبهم مع موقف معين بنجاح عادة ما نحكم عليهم أنهم يمتلكون موهبة أو قدرة عالية، على الرغم من أنهم قد لا يمتلكون هذه القدرات، إنهم فقط متوافقون مع الوضع، فمثلا الطالب الذي يتوافق أسلوبه مع مدرس أو موقف معين يبدو متفوقا، مع أنه قد لا يكون كذلك بدرجة كبيرة.

ويشير كل من "**ستيرنبرغ**"و"**واغنر**"(**Sternberg & Wagner,1991**) إلى أن القدرات الدراسية واختبارات الإنجاز التقليدية لا تعطي سوى تفسير قليل للاختلافات الفردية من حيث الإنجاز الدراسي.

في الحقيقة فإن المؤثرات غير الدراسية تلعب دورا هاما في حصول هذه الاختلافات، فمن الباحثين من يشير إلى الدافعية، والبعض الآخر يشير إلى العوامل الأسرية والدعم العائلي والبعض

يشير إلى تقدير الذات، أما الأسلوب كمتغير أساسي في هذه الاختلافات فقد درس على نطاق واسع بمختلف أنواع الأساليب سواء الأساليب المعرفية أو أساليب التعلم أو أساليب التفكير

(Zhang,2002a :331)

ولعل البداية الأولى لظهور مفهوم الأساليب كما يذكر العتوم تعود إلى العالم الأمريكي وليام جيمس **(William James,1890)** عندما أكد على أهمية دراسة الفروق الفردية من خلال الأساليب المختلفة التي يتبناها الأفراد **(العتوم،2004 :385)**

حيث قدم "**ألبورت**" **(Alport)** في عام 1937 أسلوب الحياة كمفهوم نفسي، عندما أشار إلى أنّ أسلوب الحياة **(Life style)** يعني النمط الذي يثبت تميز الشخصية، أو باختصار (نمط السلوك (**Type of Behavior**) وأن هذا النمط يتركب أو يتكون عبر فترات زمنية طويلة، وعبر بعض مجالات النشاط (**https://www.jamaa.net/art285599.html**).

ويضيف "أدلر" **(Adler)** أن أسلوب التفكير هو مؤشر على أسلوب الحياة، حيث أن للمثقف أسلوب حياة يختلف عن الرياضي من حيث درجة النشاط والحركة، أو الوحدة والتفاعل التفاعل مع الآخرين **(هتهات، 2020 :16).**

كما يستخدم مصطلح الأسلوب**(Style)**، كما ذكر "**العتوم**" **(2004)** ليصف عددا من الأنشطة والخصائص والسلوكيات الفردية التي تظهر بشكل ثابت نسبيا لفترة من الزمن، وقد خص "**وتكن**"**(Witckine)** مصطلح **الأسلوب** بالناحية العقلية عندما عرفه بأنه :"طريقة عقلية مميزة تلازم الفرد العقلي في نطاق واسع من المواقف الإدراكية والعقلية". وقد كان "**تورانس**"**(Torrance)** أول من استخدم مفهوم أسلوب التفكير وهو يرى أن الفرد يميل إلى استخدام أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات **(بن ناصر،2017: 172)**

كما ظهر هذا المصطلح في عدد من فروع المعرفة وتطور في علم النفس في عدة مجالات مثل الشخصية، والمعرفة، والإدراك ، والتعلم، والدافعية، والسلوك .

وقد ذكر "**ستيرنبرغ**" و"**زهانغ**" **(Sternberg& Zhang,2005)** أن البحث في دور أساليب التفكير والتعلم في الأداء الإنساني بدأ قبل ما يزيد عن نصف قرن، كما أن البحث في الأساليب له جذوره في مجال علم النفس الفارقي، وعلم النفس التجريبي، وعلم النفس المعرفي.

وفي العصر الذهبي للبحث في الأساليب أي من نهاية الخمسينيات إلى بداية السبعينيات من هذا القرن ظهرت مجموعة ضخمة من نظريات ونماذج الأساليب أسهمت في زيادة العمل في هذا المجال. ورغم تقلص العمل في الأساليب كميا ونوعيا من بداية السبعينيات إلى منتصف الثمانينات، فإن الاهتمام بالأساليب عاد بعد ذلك من خلال محاولات لدمج الأساليب منها" **نموذج كوري**" **(Curry)** و"**نموذج ريندغ**"**(Riding)** وأخيرا "**نموذج ستيرنبرغ**" **(Sternberg)**

(وقاد،2008 : 17).

وظهرت ثورة الأساليب المعرفية في الخمسينيات وبداية الستينيات مع فكرة أنّ الأساليب يمكن أنْ تمدنا بحلقة وصل بين دراسة الإدراك (كيف ندرك وكيف نتعلم وكيف نفكر؟) ودراسة الشخصية وتبرز في الواجهة أعمال كل من" **كاغان**"و" **وتكن**"وزملائه **(Kagan Witkine et al)**

(ستيرنبرغ ترجمة خضر، 2004: 217).

حيث يشير "**وتكن**" وزملائه **(Witkine et al:1974)** إلى أن الأسلوب المعرفي هو عبارة عن الخصائص المميزة للفرد والتي يستخدمها في مدى واسع من المواقف، ويشتمل على نشاطات عقلية وإدراكية، أما "**كوب**"و"**سيغيل**" **(Coop & Sigle, 1969)** فيشيران بأنه يدل على اتساق طرق وأساليب أداء الفرد في مختلف المواقف السلوكية

(الزيات ،2001 : 291)

ومن ثم تعددت المجالات التي تم البحث من خلالها في مجال الأساليب، فظهرت نظريات تحاول تفسير أساليب التعلم (**Learning Styles**) مثل نظرية"**كولب**"(**Kolb,1984**)، نظرية "**دن**" و"**دن**" (**Dun & Dun, 1985**) ويبحث هذا النوع من الأساليب في الطريقة التي يحب بها الأفراد أن يتعلموا، كما تم البحث في مجال أساليب التدريس(**Teaching Styles**) ويشير هذا النوع من الأساليب إلى الطرق المفضلة في تقديم المحتوى العلمي أو الدراسي من قبل المعلمين, ومن النظريات التي بحثت في هذا المجال نظرية "هينسون" و "**بروثويك**"

(**Henson & Borthwick**) و"**غراشا**"(**Grasha, 1997**)

(ستيرنبرغ ترجمة خضر: 2004: 253-252)

ومن المجالات التي تم التطرق إليها في الأساليب، مجال التفكير والأساليب المفضّلة التي نوظف بها تفكيرنا، وهو المجال الذي سيكون محور الدراسة الحالية.

2- مكونات الأسلوب العقلي:

يشير الأسلوب العقلي إلى طريقة الفرد المفضلة في التعامل مع المعلومات والتصرف في المهمات. وقد ذكرت "**زهانغ**" و "**ستيرنبرغ**" (**Zhang & Strenberg, 2005**) أنّ الأساليب العقلية تستخدم لتشمل معاني كل الأساليب المقترحة في العقود القليلة الماضية، مثل:(الأسلوب المعرفي، وأسلوب التفكير، وأسلوب التعلم، وأسلوب اتخاذ القرار وحل المشكلات، والأسلوب الإدراكي) وهذه الأساليب تتضمن العديد من الجوانب :

- **الجانب المعرفي:** أنّ الشخص حين يستعمل أسلوبا عقليا فإنه يكون مشغولا بنوع من العمليات المعرفية.
- **الجانب الوجداني:**أنّ طريقة الفرد في التعامل مع المعلومات والتصرف في المهمة يقرر جزئيا بكيفية شعوره تجاه المهمة، فلو كان الشخص مهتما اهتماما حقيقيا بالمهمة مع افتراض أنّ

المهمة تتطلب ابتكارا وفهما عميقا فإن الفرد سيستعمل التفكير التشريعي واتجاه التعلم العميق، أما إذا كان لا يبالي بالمهمة فقد يستعمل ببساطة أسلوب التفكير التنفيذي أو التوجه السطحي في التعلم.

- **جانب وظائف الأعضاء (الفسيولوجي):** إنّ استعمال الفرد للأسلوب يتأثر جزئيا بطريقة الحواس في استقبال المعلومات عن طريق البصر أو السمع .
- **الجانب النفسي:** إنّ استعمال الفرد لأسلوب ما يتأثر بما يفضله المجتمع الذي يعيش فيه الفرد
- **الجانب الاجتماعي:**إنّ استعمال الفرد لأسلوب ما يتأثر بما يفضله المجتمع الذي يعيش فيه الفرد

(وقاد،2008 :21).

3- أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المفاهيم النفسية:

يتداخل مفهوم أساليب التفكير مع العديد من المفاهيم النفسية، وفي نفس الوقت يتميّز عنها، فهو ليس بقدرة وليس بنمط من أنماط الشخصية وكذلك ليس بإستراتيجية، ولولا هذا التميز عن هذه المفاهيم لما كان للبحث والدراسة في أساليب التفكير أي قيمة علمية أو عملية فبنيته المستقلة بذاتها كمفهوم وفي الوقت نفسه طبيعة علاقاته المتداخلة مع المفاهيم النفسية الأخرى هي التي تكسبه شرعيته كمفهوم خاص، وفيما يلي استعراض لأهم المفاهيم النفسية التي قد يحدث فيها الخلط بينها وبين الأسلوب

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

إن من بين أهم النقاط التي ركز عليها "**ستيرنبرغ**"**(Sternberg)** عندما طرح نظريته لأساليب التفكير، هي أن الأساليب ليست بقدرات ولكنها تمثل تعبيرا عن هذه القدرات حيث تشير "**الأحمد**" **(2001)** إلى أن **القدرات** هي عبارة عن مضمون للمعلومات ومكوناتها، وأنها محدودة الانتشار،

وتختص بمجال معين مثل القدرات الرياضية والعددية واللفظية في حين تتواجد الأساليب في جميع مجالات القدرات بالإضافة إلى مجال الشخصية بخصائصها وسماتها المختلفة.

فالشخص قد يكون لديه قدرة على التفكير الإبداعي ولكنه لم يستخدم الأسلوب المناسب للتعبير عن هذه القدرة كالأسلوب التشريعي أو التحرري، فيظهر هذا الشخص وكأنه لا يمتلك هذه القدرة لأنه في الحقيقة لم يظهرها بالشكل الصحيح، وللأسف فإن الكثير من طلابنا يقعون ضحية فرض أساليب محددة دون غيرها، لا تسمح لهم بإظهار قدراتهم الحقيقية

.(https://www.jamaa.net/art285599.html)

إن التمييز بين الأفراد في القدرات هو عبارة عن تمييز كمي، بينما يقوم التمييز بين الأفراد في الأساليب على التمييز النوعي أي مدى تفضيل الفرد لأسلوب معين دون غيره.

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

يعرف "**ألبورت**" **(Allport,1937)** الشخصية على أنها نظام ديناميكي موجود لدى الفرد و مجموعة من الأنظمة النفسية والفيزيائية التي تحدد سلوكه وخصائصه وتفكيره

(Pierre Bernedetto ,2008 : 16)

يقدم "**ربيع**" **(2008)** تعريفا لأنماط الشخصية ينص على أنها"جملة من الصفات والخصائص الاجتماعية والخلقية والمزاجية التي تميز الفرد عن غيره، ومن أمثلة الأنماط النفسية الانطواء، والانبساط، الاكتئاب أو الهوس ويذكر "**العتوم**" (2004) بأن مصطلح **(Style)** ترجم إلى العربية بمصطلحين هما(الأسلوب) و(النمط)، ويؤكد على أن مصطلح (النمط) يرتبط أكثر بمفهوم الشخصية، حيث يرتبط بمفاهيم الانطواء والانبساط أو النمط(أ) والنمط (ب)، أما مصطلح أسلوب فقد ارتبط أكثر بالمجال المعرفي فهو يشير إلى عمليات الإدراك والتفكير والتذكر والتخيل وحل المشكلات واتخاذ القرارات **(العتوم ،2004 :285)**

ولعل الإجابة الشافية تأتي من قبل أشهر منظر في مجال الشخصية في العصر الحديث ألا وهو "**هانز آيزنك**"(**Hans Eysenck,1976**) حيث يرى بأن أنماط الشخصية هي محصلة تفاعل العوامل الوراثية و العوامل البيئية سوية مع إعطاء الأولوية للأساس الوراثي، معتبرا أن هذه الأبعاد هي عبارة عن تنظيم ثابت ومستمر نسبيا لخلق الفرد ومزاجه وعقله وجسمه

.(https://www.jamaa.net/art285599.html)

فأنماط الشخصية تجنح لأن تكون صفة ثابتة تلازم الفرد في جميع المواقف التي يتعرض لها، وتلعب فيها الوراثة دورا كبيرا جدا، بينما أساليب التفكير تجنح لأن تكون متغيرة بتغير المواقف، بالإضافة إلى أن للعوامل الاجتماعية دورا كبيرا في ظهورها.

3-4- أساليب التفكير واستراتيجيات التفكير (Thinking Styles &Thinking strategic) :

يعد مصطلح الإستراتيجيات من أكثر المصطلحات صلة بأساليب التفكير، فالإستراتيجيات عبارة عن طرائق عامة يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية، أي أنها بمثابة طرق للإدراك والتفكير والتذكر وتكوين المعلومات ومعالجتها وحل المشكلات.

.(https://www.jamaa.net/art285599.html)

ويفرق كل من "**رينتزوس**" **و** "**سيمبسون**" **(Rentzos & Simpson,2005)** بين كل من أساليب التفكير واستراتيجيات التفكير بالإشارة إلى أن الإستراتيجيات تستخدم من قبل الطلاب للقيام بمهمات أساسية معينة، ويشيران إلى أن الاختلاف الرئيسي بين الأساليب والإستراتيجيات يتضمن المدى الذي تتوزع عليه مهمات كل منهما، فالأسلوب يشير إلى تفضيل عام، فيما تشير الإستراتيجية إلى اختيار معين تم بناءه بالاعتماد على عدة عوامل، كطبيعة الغرض من المهمة والإمكانات المتاحة والوقت المتوفر والمكان...إلخ **(Rentzos & Simpson,2005 :330)**

4- تعريف أساليب التفكير:

لقد تعددت التعاريف حول مفهوم أساليب التفكير باختلاف الباحثين والمدارس النفسية التي بحثت في هذا المجال

- يعرف "**غريغورك**" **(Gregorc, 1979) أساليب التفكير** بأنها مجموعة الأداءات المتميزة للمتعلم والتي تعتبر الدليل على طريقة تعلم المتعلم، وكيفية استقباله للمعلومات التي يواجهها في البيئة بهدف التكيف.

- وقد عرف "**مالكوم**"،"**ولتز**" و"**هوتيك**"**(Mlkom,Wiltez** and **Hotekan,1981) أسلوب التفكير** بأنه طريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوفر في مخزون الفرد المعرفي والبيئية الخارجية المؤثرة، ويمكن القول أن أسلوب التفكير يتكون من مجموعة من الأداءات المميزة التي تدل على طريقة تعلم الفرد واستقباله للمعلومات القادمة إليه من البيئة بهدف التكيف معها **(المنصور ،2007 :431).**

- أما "**هاريسون**" و "**برامسون**" **(Harrison & Bramson, 1982)** يرى بأن **أساليب التفكير** هي مجموعة من الطرق والإستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته، وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات

(الطيب ،2006 :45).

- ويرى "**قاسم**" **(1989)** أن **أسلوب التفكير** هو سمة متميزة وثابتة نسبيا وتميز فردا عن آخر من حيث التفكير والسلوك **(وقاد،2008 :21).**

- كما يعرف "**قطامي**" **(1990)** أسلوب التفكير على أنه أسلوب الفرد الذي يتمثل في الطريقة التي يستقبل بها المعرفة والخبرة والمعلومات ويسجلها ويرمزها ويخزنها في مخزونه المعرفي وبالتالي

فهو يسترجعها بطريقته في التعبير عنها إما بوسيلة حسية أو شبه صورية أو رمزية

(بلقوميدي، 2012 :215).

– بينما يشير "**جريجورنكو**"و"**ستيرنبرغ**" **(Grigorenko &Sternberg,1995)** إلى أن أسلوب التفكير هو عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل البشري **(الطيب،2006 :20).**

– ويرى "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg,1997)** أن مفهوم أسلوب التفكير يعني مجموعة من الإستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد بصورة عامة لحل مشكلاتهم، وانجاز المهام والمشروعات وسيطرة الفرد الذاتية على عقله **(Sternberg,1997 : 14).**

– يعرف" **فروم** "**(Fromm) أساليب التفكير** بأنها طريقة تعامل الإنسان الخاصة مع بيئته، إذ تشكل هذه الأساليب إستراتيجيات مكتسبة لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة، ويضيف أنه يمكن الحكم على مثل هذه الأساليب من حيث ما تؤدي إليه من نتائج، فهناك أساليب تفكير منتجة لحلول المشكلات وأخرى غير منتجة وهذا يكون بناءا على ملائمة كل أسلوب من أساليب التفكير المستخدمة للموقف المشكل **(الطيب، 2006: 44).**

– أما "**القطامي**" **(1990)** فيشير بأن **أساليب التفكير** هي الطريقة التي يستقبل بها الفرد المعرفة، والمعلومات والخبرة، وبالطريقة التي يرتب وينظم بها في مخزونه المعرفي، وبالتالي يسترجعها بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير عنها إما بوسيلة حسية مادية أو شبه صورية، أو بطريقة رمزية عن طريق الحرف و الكلمة و الرمز.

– ترى "**صفاء يوسف الأعسر**" **(2000)** أن "**أساليب التفكير** تشير إلى الطرق المميزة والسائدة في التعامل مع المعطيات المطروحة " **(الدردير، 2004 :25).**

– وحسب "**ستيرنبرغ**"**(Sternberg,2002) أساليب التفكير** هي الطريقة المفضلة لدى كل فرد في التفكير، وتوضح كيفية استخدام أو استغلال الفرد للقدرات التي يمتلكها **(مثل المعرفة)** وهي ليست بقدرة و لكنها تقع بين الشخصية والفرد. **(المصري، أحمد فرح، 2019: 222).**

– **ويعرف** "**سامبل**"**(Sample,2012)** أساليب التفكير بأنها سلوكات، أو ميول وعادات ايجابية تطورت مع الوقت، وكل أسلوب يساهم وبطرق مختلفة على التفكير بوضوح، ويستخدم الأفراد عادة بعض أساليب التفكير بكثرة في حين يستخدمها غيرهم بصورة أقل . **(هتهات، 2020 : 16).**

يتضح من التعاريف السابقة لأساليب التفكير أنها تتفق في كونها طريقة مفضلة في التفكير، أوفي التعامل مع البيئة أوفي تفسير ما يحيط بالفرد من مثيرات .

كما نستخلص من هذه التعاريف أن أسلوب التفكير هو الطريقة المفضلة في التعامل مع المعطيات والمواقف التي تواجه الفرد في حياته اليومية، وهو لا يعني القدرة بل طريقة استخدام القدرة، بمعنى أننا لا نملك أسلوبا واحدا في التفكير بل نملك عددا من الأساليب، أي أن الأفراد يختلفون فيما بينهم في أسلوب التفكير لديهم حيث يمكن أن نجد مجموعة من الأفراد متطابقين في حلول مشكلة ما لكن يختلفون في طريقة وأسلوب الحل والذي يعتبر أسلوب التفكير.

4 – المداخل المفسرة للأساليب التفكير:

يذكر الباحثان"**ستيرنبرغ**" و "**غريغورينكو**"**(Grigorenko&Sternberg1995,1997)** إلى أنه توجد ثلاثة مداخل قامت بالبحث في مفهوم الأساليب وهي :

أولا – المدخل المتمركز حول المعرفة Cognition-Centered Styles :

يستخدم الإنسان العديد من الطرق ليحصل على المعرفة التي تجيب على أسئلته واستفساراته عما يحيط به من ظواهر. **(أبو علام،2006)**

وتعد الأساليب المعرفية أحد أهم العوامل التي يمكن أن تفسر الفروق الكمية والنوعية بين الأفراد في آليات معالجة المعلومات، وهي تشبه القدرات العقلية لأنه يتم قياسها في معظم الأحيان من خلال اختبارات تتضمن الصواب والخطأ **(اختبارات الأداء الأقصى)**. وتقيس الفروق الفردية في المعرفة والإدراك، ومن أشهر الباحثين في هذا المجال" كاغان"**(Kagan,1976)** و"**وتكن**" وزملائه **(Witkine et al,1978)** ويؤخذ على هذا المدخل على أنه يخلط بين الوظائف المعرفية والقدرات العقلية، وذلك من خلال القياس الكمي للأساليب المعرفية بطريقة مشابهة لاختبارات الذكاء. **(Grigorenko & Sternberg,1997:703)**

يعتبر المدخل المعرفي من أهم المداخل النفسية التي تفسر السلوك الإنساني وإمكانية توجيهه.

ثانيا– المدخل المتمركز حول الشخصية Personality -Centered Styles:

حاول أنصار هذا المدخل فهم وتفسير الأساليب ولكن بطريقة تشبه أكثر التنظير المفاهيمي وقياس الشخصية، ومن النظريات الأساسية في هذا المجال نظرية الأنماط النفسية **(Psychological TypesTheory)**، وقد برزت هذه النظرية من خلال أعمال "**كارل يونغ**" **(Yung. C.G)**، وتم التوسع في تناول وتفسير هذه النظرية من قبل "**مايرز**" و "**مايرز**" **(Myers & Myers)** ، حيث وضع أربعة محددات أساسية للأنماط النفسية:

- **المحدد الأول:** الاتجاه في التعامل مع الأفراد، ويشمل الأفراد الانبساطيين الذين يسهل التعامل معهم، ويهتمون بالأفراد الآخرين والبيئة المحيطة، والأفراد الانطوائيين تكون اهتماماتهم أكثر تركيزا في حيز ضيّق.
- **المحدد الثاني:** هو الوظيفة الإدراكية، ويضم الفرد الحدسي وهو الفرد الذي يميل إلى إدراك المثيرات بشكل كلي، وأن يركز على المعنى، وليس التفاصيل والفرد الحسي هو الذي يعتمد على الإحساس، ويدرك المعلومات على أنها حقيقة وذات قيمة.

- **المحدد الثالث:** يستند إلى الأحكام، ويشمل الأفراد الشعوريين وهؤلاء يكونون أكثر توجها نحو القيم ونحو انفعالاتهم في أحكامهم. والأفراد الواقعيين يعتمدون على ما هو موجود في البيئة وعلى الحقائق الواقعية في أحكامهم.
- **المحدد الرابع:** يركز على تفسير المعلومات، ويضم الأفراد الإدراكيون وهم يعتمدون على المعلومات في البيئة المحيطة. والأفراد الحكوميون يسعون إلى ما وراء المعلومات لتقديم تفسيرات مختلفة **(ستيرنبرغ ترجمة خصر، 2004 :229-230).**

ومن ضمن النظريات التي تندرج تحت المدخل المتمركز حول الشخصية لتفسير مفهوم الأساليب نظرية طاقة العقل **(MindPower)** لـ"**غريغورك**"**(Gregorc,1983)** والذي توصل إلى نضام فكري هو عبارة عن وجهة نضر منظمة تدور حول كيف ؟ ولماذا يؤدي العقل الإنساني وظائفه، ومن ثم كيف يعكس ذاته من خلال ما يظهر من سلوك ؟. **(قطامي،2007 : 78- 80).**

ثالثا– المدخل المتمركز حول النشاط Activity – StylesCentered:

ركز هذا المدخل على مفهوم أساليب التفكير كمتغيرات وسطية لأشكال مختلفة من الأنشطة تظهر من خلال جوانب المعرفة والشخصية، وظهرت في هذا الإطار أساليب التعلم وأساليب التدريس نموذج "**كولب**"**(Kolp)**، نموذج "**دن**"و"**دن**"**(Dunn And Dunn)** ونموذج "**رينزولي**" و"**سميث**" **(Renzulli And Smith)**

وتحت هذا المدخل بحث "**ستيرنبرغ**"**(Sternberg)** في المنطقة المحايدة بين المعرفة والشخصية **(المدخلين السابقين)** فظهرت نظريته التي تعتبر من أحدث النظريات الموجودة في مجال علم النفس، ففي عام **(1988)** ظهر اسم النظرية في العنوان الرئيسي لبحثه المنشور :

(Mental Self- Government Theory) Or (Thinking Styles Theory.) وهذه الأخيرة تم تسميتها وتأكيدها عام **(1990)**، ثم في عام **(1997)** نشر كتابا بعنوان " **أساليب التفكير**" بلور فيه نظريته وترجم اسمها إلى "**نظرية التحكم العقلي الذاتي** ". **(ستيرنبرغ ترجمة خصر، 2004 : 68).**

ونظرية "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg)** للتحكم العقلي الذاتي هي نظرية عامة جمعت الفئات الثلاثة السابقة فأساليب التفكير معرفية في طريقتها في فحص الأشياء مثل المدخل الأول، وتتوافق مع التفضيلات في استعمال القدرات، كما أنها تقيّم بأساليب الأداء الطبيعي وليس الأداء الأقصى، وهي بذلك تشبه المدخل الثاني، كما يمكن قياسها عن طريق نشطات محددة، وهي بذلك تشبه المدخل الثالث.

إن المدخل **(المتمركز حول النشاط)** يظهر كتطبيق عملي للمدخلين السابقين**(المدخل المتمركز حول المعرفة)** و**(المدخل المتمركز حول الشخصية)** وهو أكثر توجها نحو الأنشطة الفعلية، التي يقوم بها الإنسان في مراحل حياته كالتعلم والعمل. ويحاول أن يقدم لنا تفسيرا ينطلق من الاختلافات الفردية في التعامل مع مختلف هذه الأنشطة.

5- النظريات المفسرة لأساليب التفكير:

تختلف النظريات المفسرة لأساليب التفكير باختلاف المحتوى الذي تتضمنه، وباختلاف الهدف الذي تسعى إلى تحقيقه وتفسيره ومن بين النظريات التي فسرت أساليب التفكير هي:

5-1 - نظرية قيادة المخ" لهيرمان"(Herrmann):

قسمت الدماغ مجازيا إلى أربعة أجزاء، ويعد كل جزء منها مسؤولا عن وظائف تفكير مختلفة عن وظائف الأجزاء الأخرى، وهي الجزء الأيسر العلوي، والسفلي، والجزء الأيمن العلوي والسفلي **(عطيات،2013: 1136).**

- **الأسلوب المنطقي Logical Style:** ويمثله الربع العلوي الأيسر ورمزه **(A)**، ومن أهم خصائصه القدرة على بناء قاعدة معرفية، والقدرة على فهم الأبنية والعمليات المعرفية
- **الأسلوب التنظيمي Organizing Style:** ويمثله الربع السفلي الأيسر، ورمزه **(B)**، ومن أهم خصائصه جدولة وتنظيم الأنشطة، والاهتمام بالتفاصيل.
- **الأسلوب الاجتماعي Social Style:** ويمثله الربع العلوي الأيمن، ورمزه **(C)**، ومن أهم خصائصه القدرة على الاتصال والتأثير على الآخرين، والتعامل معهم.
- **الأسلوب الإبتكاريCreative Style:** ويمثله الربع العلوي الأيمن، ورمزه **(D)**، ومن أهم خصائصه تخطي الحواجز، والحصول على أفكار جديدة

(العنزي،2009 :27).

ترى الباحثة من خلال هذه النظرية أنها تعرض أربعة أساليب للتفكير توضح فيها الطريقة التي يتعامل بها الأفراد مع العالم، كما أنه يمكن ربط أساليب التفكير بنظرية "**هيرمان**"، فالتشريعي قد يصنف ضمن فئة الإبتكاري، والهرمي قد يصنف ضمن فئة التنظيمي، والتنفيذي قد يصنف ضمن فئة المنطقي، والخارجي قد يصنف ضمن فئة الاجتماعي.

5-2- نظرية" تاير"(Their):

تؤكد هذه النظرية أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير الذي يصبح شيئا خاصا به مثل بصمة الأصبع، والذي يتم من خلال دورة تسمى (دورة التفكير) وتتضمن أربعة مراحل:

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

- **المعالجة:** وفي هذه المرحلة يتم معالجة ما يتم استقباله، وهي الجانب التجريدي لخصال الفرد.
- **الناتج:** وهي مرحلة التعبير التي تخص الجانب العقلي والفكري للفرد، وبالتالي فكل فرد يعبر عما تمت معالجته في المرحلة السابقة.
- **الاسترجاع:** تخص هذه المرحلة الناتج الكلي، وكيفية حدوثه لدى الفرد

(وقاد، 2008: 24).

ترى الباحثة أن هذه النظرية تخالف نظرية التحكم العقلي الذاتي، حيث ذكر"**ستيرنبرغ**" **(Sternberg,1997)** أن الأساليب تتغير أثناء المهام والمواقف المختلفة، وأن أساليب التفكير ليست كبصمة الأصبع، كما أنها ليست متغيرة وفق المواقف ولكنها ثابتة ثباتا نسبيا، فلكل فرد أسلوبه الخاص المميز له، إلا أنه قد يتغير في بعض المواقف وهذا يعتمد على مرونة الفرد الأسلوبية.

5- 3 – نظرية "كوستا"(Costa):

قام "كوستا" عام **(Costa ,1985)** بتصميم مدرج هرمي يتضمن عادات التفكير والذي عرف فيما بعد بعادات العقل والذي تضمن أبعاد متتالية متدرجة داخل التكوين الهرمي تتضمن كل من : مهارات **التفكير المنفصل** مثل المقارنة، التصنيف، صياغة، الفروض، و**استراتيجيات التفكير** مثل حل المشكلات واتخاذ القرار، **التفكير الإبداعي** مثل تصميم النماذج الفريدة من نوعها، و**القدرات المعرفية** مثل إيجاد البدائل، وإصدار الأحكام

(عبد الرحيم،2018: 460-461).

وهذه المراحل هي:

- **المهارات المنفصلة للتفكير Skills Thinking Discrele:** تشمل مجموعة جوانب عقلية فردية منفصلة وتعد متطلبات أساسية لمستويات التفكير الأكثر تعقيدا، وهي إدخال وتشغيل البيانات واستخراج النتائج بعد التعديل والتطوير.
- **استراتيجيات التفكيرThinking of Strategies:** وتتضمن عمليات الربط بين المهارات المنفصلة للتفكير السابقة من خلال الإستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد حينما يواجهون المشكلات والمواقف الصعبة والتي تتطلب حلولا أو إجابات لم تكن معروفة من قبل، وهذه الإستراتيجيات هي حل المشكلات، والتفكير الناقد، واتخاذ القرار، والاستدلال، و المنطق.

(العنزي،2009 :16).

- **التفكير الإبتكاري Thinking Creative:** وتشتمل هذه المرحلة على مجموعة من السلوكيات التي تتصف بالجدة والاستبصار، والتي يستخدمها الفرد لإنتاج أنماط التفكير الجديدة والنتائج المتفردة والحلول المبتكرة للمشكلات، وهي الإبداع والطلاقة، والتفكير المجازي، وتحدي الصعاب، والحدس، وتصميم النماذج، والاستبصار، والخيال.
- **الروح المعرفية :Spirit Cognitive :** يرى "**كوستا**" أنه مع توافر المستويات السابقة لابد من وجود عامل أساسي وهو وجود قوة الإرادة والاستعداد والرغبة والالتزام، وهو ما أسماه بالروح المعرفية، والتي تتضمن الصفات التالية تفتح الذهن، والبحث عن البدائل، والتعامل مع المواقف الغامضة، وإدراك العلاقات، والرغبة المستمرة في التغيير.

(الطيب، 2006) (هتهات،2020: 21)

كما ترى الباحثة في هذه النظرية أنها تعتمد كل مرحلة من المراحل الأربعة الهرمية للتفكير التي حددها "كوستا" على المراحل السابقة لها وتعد عمليات كل مستوى أساسا للمستوى الآتي بعدها .

4- 5 – نظرية "هاريسون" و "برامسون" (Harrison&Bramson):

يرى "هاريسون" و"برامسون" أن الأسلوب الذي يفكر به الناس في الأشياء هو المفتاح الأساسي للفروق الفردية الرئيسية الموجودة بين البشر.

توضح هذه النظرية أساليب التفكير التي يفضلها الأفراد وطبيعة الارتباط بينها وبين سلوكهم الفعلي وما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أم قابلة للتغيير، وكيف تنمو الفروق بين الأفراد في أساليب التفكير، وأن الطفل يكتسب عددا من الإستراتيجيات التي تزدهر خلال مرحلتي المراهقة والرشد كنماذج أساسية في الحياة العملية مما يؤدي إلى تفضيل استراتيجيات خاصة

وقد صنفت هذه النظرية أساليب التفكير إلى خمسة أساليب هي:

- **الأسلوب التركيبي Synthesitic Style :**

هو القدرة على التواصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة ومختلفة تماما عما يفعله الآخرون وهو تركيب الأفكار المختلفة، والتطلع إلى بعض وجهات النظر التي قد تتيح حلولا أفضل، والربط بين وجهات النظر التي تبدوا متعارضة **(المنصور ،2007 :432).**

يأتي كأقل أسلوب من الناحية الانتشارية بين الأفراد والعملية المفضلة للفرد ذو هذا الأسلوب هي التأمل **(جمل ،2005 :30-35).**

- **الأسلوب المثالي Idialistic Style:**

يركز الفرد المثالي اهتمامه على ما هو مفيد بالنسبة للناس والمجتمع معا. وله وجهات نظر واسعة تجاه الأشياء، فيميل إلى التوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف، كما يفضل التفتح والتقبل،

ويتشابه الشخص المثالي مع التركيبي في التركيز على القيم أكثر من الحقائق، ولكنه يختلف عنه في رؤيته أن الصراعات غير منتجة.

- **الأسلوب العملي Pragmatic Style:**

يهتم الشخص العملي بالتحقق مما هو صحيح أو خاطئ، باستخدام خبرته الشخصية المباشرة، وهذا يعطيه حرية التجريب وهو يتناول المشكلات بشكل تدريجي، ويميل إلى البحث عن الحل السريع **(وقاد،2008: 25).**

- **الأسلوب الواقعي Realistic Style:**

لا يختلف عن أسلوب التفكير العملي إلا في الفروض والقيم والإستراتيجيات المستخدمة، ويعنى التفكير الواقعي بالاعتماد على الملاحظة والتجريب، وأن الأشياء الحقيقية أو الواقعة هي ما نخبره في حياتنا الشخصية مثل ما نشعر به ونلمسه ونراه ونشمه. وشعار صاحب التفكير الواقعي هو: الحقائق هي الحقائق **(المنصور،2007 :433).**

- **الأسلوب التحليلي Analytic Style:**

هو القدرة العقلية التي تمكن الفرد من الفحص الدقيق للوقائع، والأفكار، والمواقف، و تفتيتها إلى أجزائها، أو تقسيمها إلى مكوناتها الفرعية، وهو ما يؤدي إلى فهم الموقف محل الاهتمام وتجزئته إلى مكوناته الأصغر، كما يسمح بإجراء عمليات أخرى على هذه الأجزاء (ك**التصنيف**، و**الترتيب**، و**التنظيم**) **(عامر أيمن ،2007 :7)**

يعد هذا الأسلوب الأكثر انتشارا بين الأفراد أما العملية العقلية المفضلة للأفراد ذوي هذا الأسلوب هي التوجيه و الإرشاد **(جمل،2005 :30-35).**

وترى الباحثة أن نظرية "**هاريسون**" و "**برامسون**" تتميز بالأسلوب المثالي الذي يركز على القيم التفتح والتقبل، بينما لم يقدم "**ستيرنبرغ**" في نظرية التحكم العقلي الذاتي أسلوبا مماثلا لاختلاف

الأساس الذي بنى عليه نظريته، إلا أن الأسلوب القضائي بما يستلزم من عدالة، والأسلوب الخارجي بما يتضمنه من إدراك اجتماعي قد يدل ضمنيا على مضمون الأسلوب المثالي.

4- نظرية حكومة الذات العقلية (The Theory of Mental self-Government)

تعد من أحدث النظريات التي حاولت تفسير طبيعة أساليب التفكير، فقد ظهرت للمرة الأولى عام **(1988)** باسم نظرية حكومة الذات العقلية، ثم غير مسماها إلى نظرية أساليب التفكير عام (1990) ثم ظهرت في صورتها النهائية عام (1997) **(العنزي،2009)**

كما ذكر"**ستيرنبرغ**" **(Sternberg,1997)** أن الفكرة الأساسية لنظرية الحكومة العقلية هي أن هناك عدة أشكال للحكم أو إدارة نشاطاتنا، فأشكال الحكومات التي نراها هي مرايا لما يدور في أذهاننا، فهناك نوع من التوازي بين تنظيم الفرد وتنظيم المجتمع، فالمجتمع بحاجة إلى حكم نفسه وكذلك نحن بحاجة إلى حكم أنفسنا، وكما الحكومة تقوم بوضع أولويات لها ننحن نقوم بذلك وكما نحتاج إلى أن نستجيب للتغيرات في بيئتنا، تسعى الحكومة إلى الاستجابة للتغيرات العالم الخارجي، وهذه الطرق المختلفة يمكنها أن تفسر أساليب تفكيرنا.

ويشير كل من" **بيسيرن**" **و**" **أوزدمير**" **(Beceren & Özdemir,2010)** بأن أساليب التفكير يمكن أن تتأثر بالحواس التي تزودنا بمعلومات حول البصر والسمع واللمس. فهي مادية إلى حد ما حيث تؤثر البيئة التي يتفاعل فيها الفرد على أسلوب التفكير لديه. كما أنها اجتماعية بسبب حقيقة أن خصائص المجتمع لها تأثير على أساليب التفكير.

تقترح نظرية الحكم الذاتي العقلي التي وضعها"**ستيرنبرغ**" أن الناس يطورون مناهج واتجاهات مختلفة للمشكلات والأحداث والمتغيرات التي يواجهونها باستخدام عملياتهم العقلية ويعرف هذه العمليات على أنها أساليب التفكير. **(Beceren & Özdemir,2010 :2132)**.

وتقوم الدراسة الحالية على استخدام نظرية حكومة الذات العقلية، لتميزها عن باقي نظريات أساليب التفكير، ولأن تصنيف أساليب التفكير الثلاث عشر مستمدة من وصف الحكومات فوصفها بنظرية التحكم العقلي الذاتي أقرب إلى الواقع .

وقد قسم "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg)** أساليب التفكير إلى خمسة أقسام وهي :

1 – **الوظيفة:** وتشمل أساليب التفكير" **التشريعي، التنفيذي، القضائي** أو **الحكمي**".

2 – **الشكـــل:** ويضم" أساليب التفكير "**الملكي**، و**الهرمي**، و**الأقلي**، و**الفوضوي** ".

3 – **المستـوى:** وتشمل أساليب التفكير "**العالمي، المحلي** ".

4 – **النزعـــة:** وتشمل أسلوب التفكير "**التحرري، المحافظ** ".

5 – **المجـــال:** فتضم كل من أسلوب التفكير " **الداخلي، الخارجي** ".

وفيما يلي عرض لهذه الأساليب

أولا: الأساليب من حيث الوظائف Function:

ذكر "**ستيرنبرغ**" و"**زهانغ**" **(Sternberg & Zhang,2005)** أن هناك ثلاث وظائف رئيسية في نظرية الحكومة الذاتية العقلية، وقد قام باستخدام "**ستيرنبرغ**" باستخدام تشبيه الحكومة في وصفه لهذه الأساليب، وهي:

1 – الأسلوب التشريعي Legislative Style :

يتميز أصحاب الأسلوب التشريعي بتفضيلهم للمشكلات التي تتطلب منهم ابتكار استراتيجيات جديدة وإنشاء قوانينهم الخاصة ويستمتعون بإعطاء الأوامر

.(Turki ,2012 :140)

فهم يقررون ما سيفعلونه بأنفسهم وكذلك يحددون المهام التي يمكن القيام بها، كما يميلون إلى الاستمتاع بابتكار وصياغة الحلول للمسائل التي يقومون بحلها، ولا يميلون إلى المسائل التي لها حلول مسبقة **(أبو جادو ونوفل، 2007 : 54).**

أما الصفات المميزة للأفراد ذوي الأسلوب التشريعي فهي: أنهم يميلون لابتكار القواعد الخاصة بهم، يستمتعون بعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، يفضلون المشكلات التي تكون غير منتظمة أو معدة مسبقا، يميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل مشكلة، ويفضلون المشكلات الابتكارية والنشاطات القائمة على التخطيط التكويني مثل الكتابة . **(الشهري،2006 : 59 – 60).**

كما أنهم يميلون إلى المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل كاتب، مبتكر ، فنان، أديب، عالم، مهندس، مخترع، مهندس، سياسي **(المدني،2013 :459)** .

2 – الأسلوب التنفيذي Executive Style:

ويميز الأفراد الذين يميلون لإتباع القواعد الموضوعية، ويميلون إلى تطبيق القوانين وتنفيذها، والتفكير في المحسوسات، ويتميزون بالواقعية في معالجتهم للمشكلات، ويفضلون المهن التنفيذية مثل: المحامي، المدير **(ألنعيمي،2012: 5)**

كما يفضلون الأنشطة التي تكون محددة مسبقا، إن قيمة من يفضل هذا الأسلوب تظهر في المدرسة والعمل، لأنه يقوم بما يطلب منه، وهو سعيد ، فهو يتبع الأوامر والقواعد ويتضمن هذا الأسلوب تنفيذ الخطط المصاغة من خلال الأسلوب التشريعي فهو تنفيذ أكثر منه تخطيط، وذكر "**ستيرنبرغ**"و"**زهانغ**" **(Sternberg& Zhang,2005)** أن الطلاب التنفيذيين يفضلون حفظ المواد، واختبارات الاختيار من متعدد أو اختبارات الإجابات القصيرة، وعمل الواجبات بالطريقة التي يفضلها المعلمون، ولذلك يرى المعلمون أن هناك طلاب جيدون لأنهم ينفذون ما يقال لهم .

(وقاد،2008)

ومن الوظائف التي يفضلونها: المحاماة، ضباط الشرطة والجيش، مساعدي المديرين .

(أبو جادو ونوفل، 2007: 55).

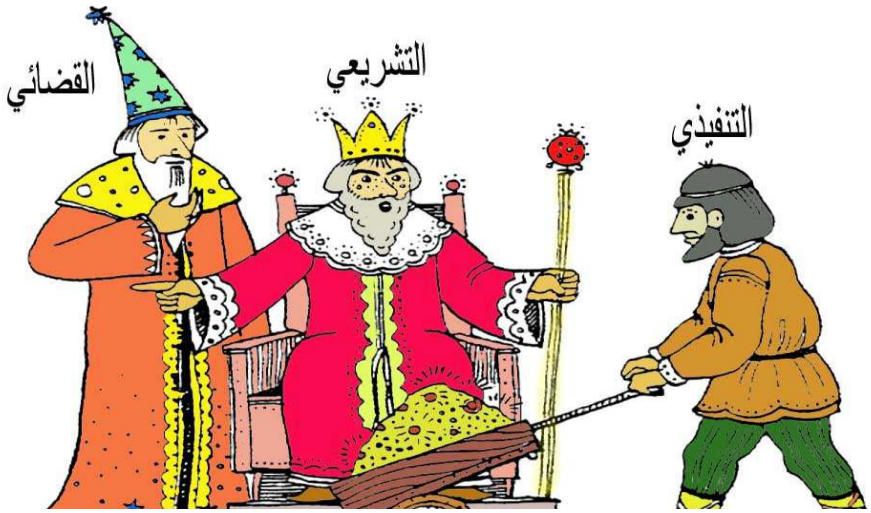
3 – الأسلوب (الحكمي) القضائي Judicial Style:

يهتم أصحاب الأسلوب القضائي بتقييم مراحل العمل ونتائجه، وكذلك تقيم النشاطات والأفعال التي يقوم بها أناس آخرين **(Bernardo et al, 2002:151)**

فهم غالبا ما يطرحون أسئلة مثل لماذا ؟ – ما هو سبب؟– ماذا يفترض من قبل (جهة)؟ ويهتمون بالمقارنة والتحليل، والتقييم، وإخضاع الأمور للنقد، وكذلك يميلون إلى كتابة المقالات النقدية، ولديهم القدرة على التخيل والابتكار ويفضلون المهن المختلفة مثل كتابة النقد، وتقييم البرامج، والإرشاد والتوجيه. **(أبو هاشم،2007)**

أما الصفات المميزة للأفراد ذوي الأسلوب القضائي فهي أنهم يميلون لتقويم القواعد والإجراءات، يميلون للحكم على النظم الموجودة، يفضلون المشكلات التي تتيح لهم تحليل وتقويم الأشياء والأفكار الموجودة، ويفضلون النشاطات التي تدرب الوظيفة الحكمية مثل كتابة النقد، إعطاء الآراء، الحكم على الناس وأعمالهم، وتقويم البرامج **(الشهري،2006: 841).**

الشكل(1) يوضح خصائص الأفراد من حيث الوظيفة حسب نظرية حكومة الذات العقلية.



(الفاعوري،2010 :59) نقلا عن**(Grigorenko& Sternberg , 1995)**

نلاحظ في **الشكل (1)** رسوما تعبر عن تصنيف الأساليب من حيث الوظيفة، حيث نلاحظ أن صاحب **الأسلوب التشريعي** يتمثل في الملك الذي يصدر الأوامر، فيما يتمثل صاحب **الأسلوب التنفيذي** في الشخص المنفذ لهذه الأوامر، أما صاحب **الأسلوب القضائي** فنلاحظ بأنه يمثل دور مستشار الملك .

ثانيا: من حيث الشكل Forms:

يؤكد "**ستيرنبرغ**"**(Sternberg)**على أنه كما توجد أشكال مختلفة للحكومة هناك أيضا أساليب مختلفة يحكم بها الأفراد أنفسهم، مثل:

1– الأسلوب الملكي Monarchic Style :

حسب "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg،1994)** يتميز الأفراد ذوي الأسلوب الملكي بالسير نحو هدف واحد طوال الوقت، وهم مرنون وقادرون على التحليل والتفكير المنطقي لديهم منخفض، كما يفضلون الأعمال التي تسلط الضوء على فرديتهم **(Turki,2012 :140).**

ويتصف الأفراد ذوي الأسلوب الملكي بأنهم مدفوعون من خلال هدف أو حاجة طوال الوقت، كما أنهم يعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل، كما أنهم يتجهون مباشرة أثناء محاولتهم حل المشكلة نحو الهدف دون التفات للعقبات، وتمثيلهم للمشكلات يكون مبسطا إلى حد التشويه، وهم غير واعيين نسبيا بأنفسهم، ولديهم إدراك قليل نسبيا بالأولويات والبدائل، وعادة ما يكونون حاسمين لأنهم ينظرون إلى قراراتهم بصورة مبسطة **(الشهري،2006: 841).**

كما أنهم يفضلون الأعمال التجارية، والتاريخ والعلوم، منخفضون في القدرة على التحليل والتفكير المنطقي **(المدني،459:2013)**

حيث أن هذه الأعمال تبرز فرديتهم وتضمن لهم عدم تدخل الآخرين بشكل مباشر فيما يقومون به.

2 – الأسلوب الهرمي Hierarchical Style:

ذكر "**ستيرنبرغ**"**(Sternberg,1997)** أن الشخص ذو الأسلوب الهرمي يميل إلى أن يكون مدفوعا من أهداف مرتبة بصورة هرمية، وهو مدرك بأنه لا يمكن انجاز كل الأهداف بصورة متساوية، وبأن بعض الأهداف أكثر أهمية من الأخرى، فهو صائد أولويات، قادر على تحديد مصادره بعناية .

كما أن أصحاب هذا الأسلوب يعتقدون بأن الغاية لا تبرر الوسيلة، ويبحثون عن التعقيد وعادة ما يكونون حاسمين ومنظمين في عملهم. كما أنهم يميلون للتعقيد أكثر من الأشخاص ذوي الأسلوب الملكي كما أنهم يرتبون الحاجة إلى رؤية المشكلات من زوايا متعددة حتى يقومون بتحديد الأولويات بشكل صحيح **(الطيب،2006).**

ويفضل الأفراد ذوي الأسلوب الهرمي توزيع اهتماماتهم وطاقاتهم على عدة مهام محددة الأولويات، ويتناولون المشكلات بشكل متوازن مع وجود إدراك جيد للأولويات، ويتميزون بالثقة بالنفس ويواجهون الأمور المعقدة بسبب ما يتمتعون به من مرونة في التعامل . ويميل الطالب ذو الأسلوب الهرمي إلى أن يكون أكثر قبولا للتعقيد من الشخص الملكي، فهو يرتب الحاجة إلى رؤية المشكلات من زوايا متعددة حتى يحدد الأولويات بشكل صحيح، ولذلك تظهر مشكلة هذا الطالب حين تكون أولوياته مختلفة عن الأولويات التي يحددها المعلم .

وقد ذكر "ستيرنبرغ" و "زهانج" **(Sternberg & Zhang,2005)** أن هؤلاء الطلاب يفضلون عمل قوائم الأعمال، وأحيانا قوائم القوائم، وهم يوزعون الوقت لعمل الواجبات وما يجب عمله حالا أو لاحقا فيما بعد **(وقاد، 2008 :29 – 30)**

.

3 – الأسلوب الأقلي Oligarchic Style :

يتصف هؤلاء الأفراد باندفاعهم نحو أهداف متساوية الأهمية كما أنهم متوترون ومشوشون ولديهم العديد من الأهداف المتناقضة. **(المدني، 2013 :249).**

كما يتميز أصحاب الأسلوب الأقلي بأنهم متعددي الأهداف، وكل هذه الأهداف متساوية في الأهمية بالنسبة لهم، وهذا ما يسبب لهم مشكلة كبيرة، فهم يحتارون بمن سيبدؤون أولا فالكل مهم بالنسبة لهم، فهم يحتاجون إلى موازنة هذه الأهداف كل بحسب قيمته وأهميته، وأصحاب هذا الأسلوب يشبهون أصحاب الأسلوب الهرمي حيث يميلون إلى أداء أكثر من عمل، في نفس الوقت مدفوعين بجملة من الأهداف المتعددة، التي يعتقدون أنها بنفس المستوى من الأهمية

(المصري، أحمد فرح، 2019 : 223).

4 – الأسلوب الفوضوي Anarchic Style:

يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف كما أنهم يتميزون بالعشوائية في معالجتهم للمشكلات، ومن الصعب تفسير الدوافع وراء سلوكهم فهم مشوشون، ومتطرفون في مواقفهم و يكرهون النظام . **(ألنعيمي، 2012 :6).**

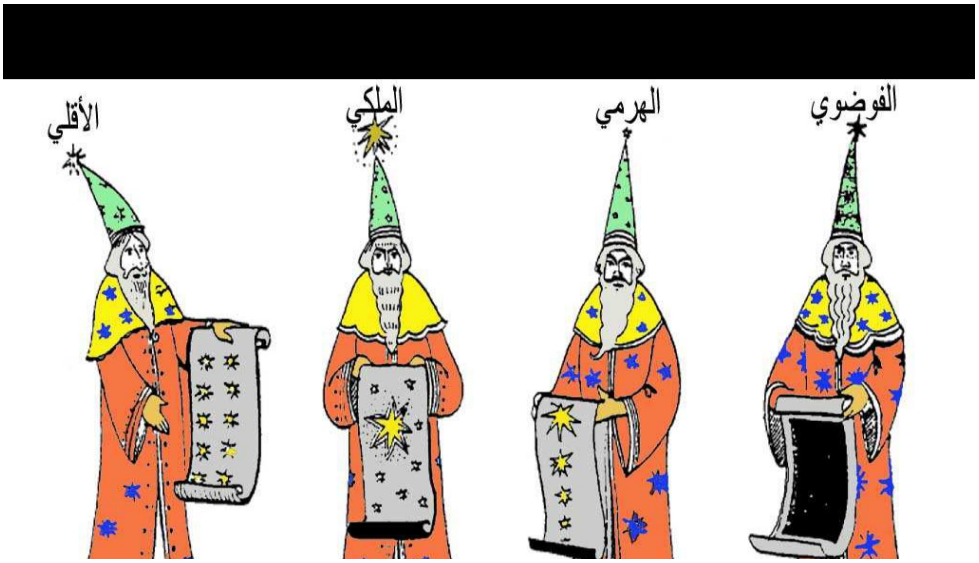
وعندما يقعون في نقاش مع الأفراد ذوي الأسلوب الهرمي فإن كل منهما قد يكون ثقيلا ومزعجا للآخر، فالفرد الفوضوي يميل إلى أن يكون في كل مكان ويجد صعوبة في إتباع خط مستقيم في نقاشه، بينما الفرد الهرمي يميل إلى التبسيط والترتيب للأولويات

(ستيرنبرغ ترجمة خضر، 2004: 100)

كما ذكر "**ستيرنبرغ**" و"**زهانج**" **(Sternberg & Zhang,2005)** أن هؤلاء الطلاب نادرا ما يسلمون واجباتهم في الوقت المحدد، وقد ذكرت "**سامية عثمان**" **(2005)** أن الشخص ذو الأسلوب الفوضوي يعمل على البحث عما يفضله الآخرون، ويسمح للأفكار أن تنمو، ولكن يستطيع ترجمة

الأفكار المتنوعة التي لديه إلى إنتاج إبداعي متميز، ويحتاج إلى شخص آخر يساعده على التعرف على إمكاناته الإبداعية، وإلى الظروف الملائمة . **(وقاد، 2008 :31).**

شكل رقم (2) يوضح خصائص الأفراد من حيث الشكل حسب نظرية حكومة الذات العقلية



(الفاعوري ،2010 : 61) نقلا عن **(Grigorenko& Sternberg , 1995)**

نلاحظ في **الشكل (2)** رسوما تعبر عن تصنيف الأساليب من حيث الشكل، حيث نلاحظ أن صاحب **الأسلوب الملكي** يحمل قائمة تبرز فيها نجمة واحدة من بين مجموعة من النجوم، وهذا يدل على تركيزهم على مهمة واحدة فقط دون غيرها عند تنفيذهم للمهام، فيما نلاحظ أن صاحب **الأسلوب الهرمي** يضع ترتيبًا للنجوم الموجودة لديه من الأكثر إشعاعًا إلى الأقل، وهذا يقدم دلالة واضحة على الصفة التنظيمية لدى أصحاب هذا الأسلوب وترتيبهم للمهام بحسب أهميتها، كما نلاحظ أن صاحب **الأسلوب الأقلي** لديه قائمة تضم صفوفًا متساوية من النجوم، وهذا يدل على عدم قدرتهم على إدراك الأولويات بحسب أهميتها، أما صاحب **الأسلوب الفوضوي** فنلاحظ بأن القائمة التي بين يديه غير

واضحة ولا تبرز أي نوع من التنظيم، وهذا الأمر يدل على أتباعهم طريقة عشوائية وغير منظمة في أدائهم للمهام.

- **ثالثا: من حيث المستوى Levels:**

في معظم البلدان تعمل الحكومة على مستويات مختلفة المستوى الإقليمي، والمستوى القطاعي، والمستوى المحلي وغير ذلك من المستويات، وبالمثل فإن التحكم العقلي الذاتي عند الأفراد، والذي يمكن أن يختلف فيه الأفراد في ضوء اهتمامهم بالتفصيل، يوجد منه مستويان للتحكم: مستوى عالمي كلي، ومستوى محلي.

1 – الأسلوب العالمي Global Style:

يتصف هؤلاء الأفراد بتفضيلهم للتعامل مع القضايا المجردة، والمفاهيم عالية الرتبة، والتغير والتجديد والابتكار، والمواقف الغامضة، والعموميات، ويتجاهلون التفاصيل

(المدني،2013: 460)

فهم يميلون إلى التجريد، وأحيانا يسترسلون في التفكير، لديهم العديد من المعالجات للمشكلات، والتي يمكن أن تكون متناقضة، ويكونون مندفعون من خلال هدف أو أهداف متناقضة، ويعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل، كما أنهم مشوشين في وضع الأولويات لأنها تبدو لهم متساوية الأهمية . **(الشهري،2006: 843).**

2– الأسلوب المحلي Local Style :

يتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيل المشكلات العيانية التي تتطلب عمل التفاصيل

ويتجهون نحو المواقف العملية ويستمتعون بالتفاصيل **(ألنعيمي،2013 :460).**

وقد ذكر "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg,2005)** أن الطالب ذو الأسلوب المحلي يدرس تفاصيل كثيرة للاختبار، ولا يعرف كيف يربط بينها، ويكتب كم هائل من المعلومات والحقائق ولكن لا يوجد بها تنظيم واضح، كما أنه عندما يتحدث يركز على محددات دون نظرة كلية للموضوع.

(وقاد،2008 :32).

شكل (3) يوضح خصائص الأفراد من حيث المستوى حسب نظرية حكومة الذات العقلية

(الفاعوري،2010 :63) نقلا عن **(Grigorenko& Sternberg , 1995)**

في **الشكل (3)** رسوما تعبر عن تصنيف الأساليب من حيث المستوى، حيث نلاحظ

أن صاحب **الأسلوب العالمي** يتطلع إلى السماء وهذا يدل على نظرة شمولية للموقف دون التركيز في التفاصيل الدقيقة حيث يكون اهتمامه متركزا على الأفكار العامة في الدروس وكما يقولون **(يهتم بزبدة الكلام)**، أما صاحب **الأسلوب المحلي** فنرى بأنه يمسك مجهرا في يديه ويدقق بكل كلمة في الكتاب، وهذا يعطي صورة واضحة عن جنوح أصحاب هذا الأسلوب في التركيز على التفاصيل الدقيقة للأمور ونجدهم داخل المدرسة كثيري الأسئلة، يحاولون فهم كل كبيرة وصغيرة.

رابعا: من حيث النزعة Leaning:

هناك نزعتان في التحكم العقلي الذاتي: تحررية ومحافظة، ويمكن توضيحهما على النحو التالي:

1 – الأسلوب التحرري: Liberal style :

يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالذهاب فيما وراء القوانين والإجراءات، والميل إلى الغموض والمواقف غير المألوفة، ويفضلون أقصى تغيير ممكن، فهم يسعون من خلال المهام التي يقومون بها إلى تجاوز القوانين الموضوعة بهدف إحداث أكبر تغيير ممكن. **(Bernardo et al.,2002 :151)**

فهم يفضلون العمل في المشروعات التي تسمح لهم بممارسة أساليب عمل جديدة، ويسعون لكسر الروتين لكي يحسنوا من أداء المهام التي يكلفون بها، ويحبون تجربة كل ما هو جديد وغير مألوف، إنهم بكل بساطة ثائرون على القيود التي تفرض عليم سواء في العمل أو المدرسة، يريدون أن يركبوا موجة التغيير لكي يستكشفوا إلى أي مدى يمكن أن يصلوا إليه.

(ستيرنبرغ ترجمة خضر، 2004: 122).

وقد ذكر"ستيرنبرغ" و "زهانغ" (Sternberg & Zhang,2005) أن المعلم ذو الأسلوب التحرري يفضل الطرق الجديدة والتقنيات الحديثة في التدريس **(وقاد، 2008).**

2 – الأسلوب المحافظ Conservation style :

وهو أسلوب الشخص الذي يفضل إتباع القواعد والإجراءات القائمة، ويقلل من إمكانية حدوث التغيير، ويتجنب المواقف الغامضة، ويقوم بتطبيق ما هو معتاد في العمل وانجازه بالطرق التي ثبتت صحتها في الماضي، كما أن الطالب ذو الأسلوب المحافظ يسأل المعلم دائما عما يتوقع منه، وهو

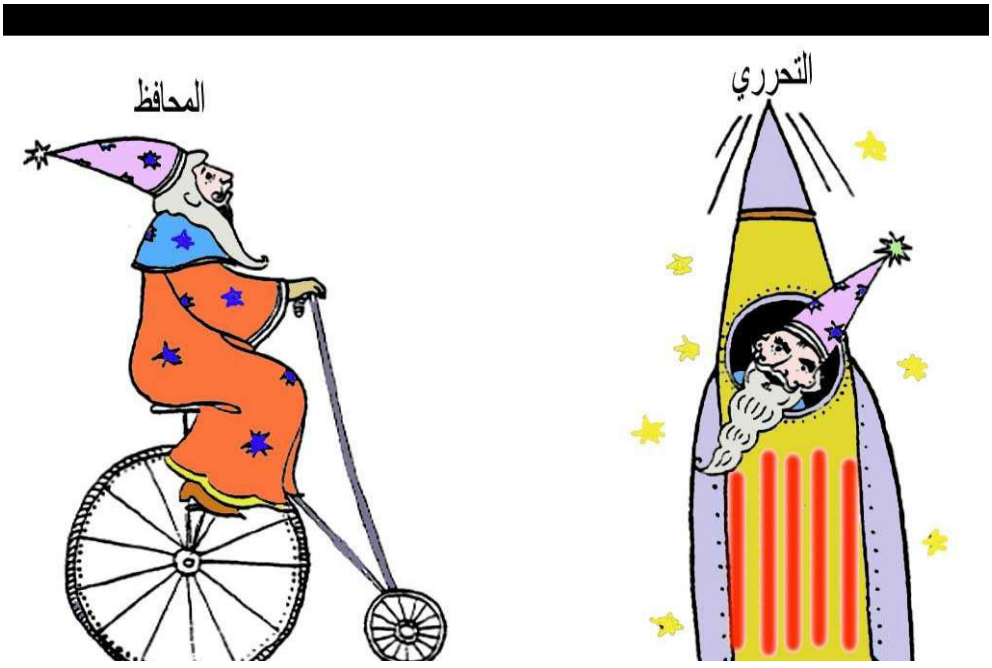
الذي يقود زملاءه لكيفية عمل الواجبات، ويشعر بالقلق من عمل مشروع يتطلب إبداعا فنيا والمعلم من هذا الأسلوب يفضل التدريس بطرق تقليدية، وقد يكون مترددا تجاه الطرق الحديثة في التدريس.

(وقاد، 2008 : 34 – 35).

ويقترح "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg,1997)** أن الإنسان يمتلك هذه الأساليب ولكن بدرجات مختلفة وبالتالي فاختلاف الأشخاص يرجع إلى قوى تفضيل أسلوب معين وفقا للمهمات والمواقف التي تستدعي هذه الأساليب.

وبهذا يرى "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg)** أن نظريته تختلف عن النظريات السابقة التي تصنف الأشخاص وفقا لأساليب التفكير، دون التركيز على تغير أسلوب تفكير الشخص وفقا لتغير المواقف التي مر بها

شكل(4) يوضح خصائص الأفراد من حيث النزعة حسب نظرية حومة الذات العقلية



(الفاعوري،2010 :65) نقلا عن **(Grigorenko& Sternberg , 1995)**

نلاحظ في **الشكل(4)** رسوما تعبر عن الأساليب من حيث **النزعة**، حيث أن صاحب **الأسلوب التحرري** يركب صاروخا ويستعد للانطلاق، وهذا يقدم إشارة واضحة عن حس الغامرة

والانفتاح على كل جديد، أما صاحب **الأسلوب المحافظ** فنراه يركب دراجة قديمة للدلالة على رفضه للتغيير، وعدم استعداده للمغامرة أو الانفتاح على أي خبرة جديدة.

خامسا: من حيث المجالات Scopes :

يهتم العقل البشري في المجتمع(كما في الحكومات) على الأمور والموضوعات الداخلية والخارجية.

1 – الأسلوب الداخلي Internal Style:

يتوجه أصحاب هذا الأسلوب للمعمل بشكل منفرد، ومنعزل، بحيث يمارسون هذا العمل بشكل مستقل عن الآخرين، وتوجههم الاجتماعي قليل، ويركزون كل ذكائهم على المهمة التي يعملون عليها.

(المصري،أحمد فرج،2019: 224)

يتصف أفراد هذا الأسلوب بأنهم منطوون، ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، ولديهم حس أو إدراك اجتماعي أقل بالعلاقات الشخصية عن ذوي الأسلوب الخارجي، كما يفضلون الوحدة، ويميلون للعمل منفردين، ويفضلون استخدام ذكائهم في الأشياء أو الأفكار، وليس مع الناس الآخرين.

(الشهري،2006: 844).

2 – الأسلوب الخارجي external style:

غالبًا ما يفضل الفرد ذو الأسلوب الخارجي الانخراط في المهام التي تسمح له بالعمل مع الآخرين والتعاون معهم **(Zhang & Sternberg ,) 2002 :5**

ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يميلون إلى الانبساط، والعمل مع فريق ولديهم حس اجتماعي، فهم يتعاملون مع الأفراد بسهولة وبيسر دون خجل كما يقومون بتكوين علاقات اجتماعية، ويميلون إلى العمل مع الآخرين ولديهم حس وإدراك اجتماعي كبير ووعي أكثر بالعلاقات الشخصية، ويبحثون عن المشكلات التي تكفل لهم العمل مع الآخرين . **(العنزي ،2009 :21).**

شكل(5) يوضح خصائص الأفراد من حيث المجال حسب نظرية حكومة الذات العقلية

(الفاعوري،2010 : 65) نقلا عن **(Grigorenko& Sternberg , 1995)**

نلاحظ في الشكل**(5)** رسوما تعبر عن تصنيف الأساليب من حيث المجال، حيث نلاحظ أن صاحب **الأسلوب الخارجي** قد أحيط به مجموعة من الأشخاص وهذا يدل على انفتاحه على الآخرين،

واستعداده لتقبل المساعدة منهم، فيما يبدو صاحب **الأسلوب الداخلي** وحيدا، واضعا يده على خده للدلالة على فرديته، وحبه للانعزال عن الآخرين.

6- تصنيف أساليب التفكير:

لابد من الإشارة أن "زهانغ" **(Zhang,2010)** قامت باقتراح تصنيف جديد لأساليب التفكير المذكورة في نظرية "ستيرنبرغ"**(Sternberg)**، من خلال التحليل الذي قامت به لمجموعة من الدراسات، وقد توصلت من خلال نتائج هذا التحليل إلى أن هناك ثلاث مجموعات من أساليب التفكير وفق نظرية "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg)**، مجموعتان منهما لهما أثر كبير في الإنجاز الدراسي

- **المجموعة الأولى: تعرف بالنموذج (1):**

وتتكون من أساليب التفكير التي تدل على قدرة أكبر في توليد الإبداع، وهذه الأساليب أكثر تكيفا مع القيم وذلك لارتباطها الشديد مع العلاقات الإنسانية فهي تمثل مستوى عاليا من التفكير المعرفي المعقد وهذه الأساليب هي**(التحرري، العالمي، الهرمي، القضائي ،التشريعي)**

(هتهات،2020: 30).

- **المجموعة الثانية: تعرف بالنموذج (2):**

وهو الذي يتضمن عمل الأشياء بطرق أكثر معيارية وتدل على مستويات عليا من التعقد المعرفي ويضم أساليب التفكير **(التنفيذي، المحلي، المحافظ، الملكي)**.

- **المجموعة الثالثة: تعرف بالنموذج (3):**

وهو الذي يتضمن ما تبقى من أساليب التفكير الثلاث عشر**(الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي)** وهي التي لم تصنف في النموذج الأول أو الثاني لأن الأشخاص من ذوي هذه الأساليب يظهرون خصائص من كلا المجموعتين السابقتين بناء على ما تتطلبه المهمة، فالشخص ذو **أسلوب**

التفكير الفوضوي يمكنه العمل بطريقة مطورة أو معقدة مثل التعامل مع مهمات عديدة دون أن يفقد الصورة الكلية لما يرغب في انجازه، وبالتالي فهو يستعمل أساليب تفكير **النموذج (1)**، وفي المقابل يمكن للإنسان من ذوي **أسلوب التفكير الفوضوي** العمل بطريقة غير معقدة أو مطورة مثل التعامل مع المهمات دون أن يعرف كيفية إسهام كل مهمة في الوصول إلى الهدف النهائي وهو بهذا يستعمل **النموذج (2)** في أساليب التفكير، وقد اعتبرت "**زهانغ**" **(Zhang,2003(b))** هذه الأساليب هي المجموعة الثالثة، وأطلقت عليها **النموذج (3)**. **(وقاد ،2008 :35- 36).**

كما وجدت "**زهانغ**" **(Zhang, 2002(C))** أن أساليب التفكير تختلف عن مستويات النمو المعرفي في أن أساليب التفكير أكثر مرونة، بينما تتميز مستويات النمو المعرفي بأنها أكثر ثباتا، كما أن الطلاب الذين حصلوا على مستويات عالية في النمو المعرفي نزعوا إلى استعمال مدى واسعا من أساليب التفكير أو ما يعرف **بنمط (1)** من أساليب التفكير، أما الطلاب الذين صنفوا في مستوى نمو معرفي أقل فقد كان استعمالهم لمدى أقل من أساليب التفكير أو ما يعرف بـ **النمط (2)** من أساليب التفكير. كما أن أسلوب **التفكير الحكمي** يساعد على النمو المعرفي بينما استعمال أسلوب **التفكير التنفيذي** يثبط هذا النمو.

7- المبادئ الأساسية لأساليب التفكير:

وضع "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg)** مجموعة من المبادئ لأساليب التفكير التي توضح لنا طبيعتها، والمجالات التي يمكن استثمارها فيها والحدود التي تقف عندها وهذه المبادئ هي:

- الأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها: فإذا لم يكن هناك فرق بين الأساليب والقدرات فنحن لا نحتاج لمفهوم الأساليب على الإطلاق، فالأسلوب هو جسر يمتد بين القدرة والشخصية **(ستيرنبرغ ترجمة خضر ،2004 :130).**

– **الاتفاق بين الأساليب والقدرات:** يخلق هذا الاتفاق نوعا جيدا من التكامل الناجح والذي يكون أفضل من توظيف أي منها بشكل منفرد، فاختيارات الحياة في حاجة إلى أن تتفق مع الأساليب وكذلك القدرات فالبعض قد يختار تخصصه الدراسي مثلا أو مهنته ليس بسبب إلا أنها الطريق للوصول إلى تحقيق ما يرغب فيه في الوقت المناسب. **(بلقوميدي ،2012 :16)**

– **الأفراد لديهم بروفيل من الأساليب وليس أسلوبا واحدا فقط:** حيث يميل الفرد إلى أسلوب واحد داخل كل فئة .

– **الأساليب متغيرة عبر المهام والمواقف المختلفة:** فالفرد الذي يميل إلى الابتكارية في عمله وفي العديد من جوانب حياته لن يكون ابتكاريا في كل جوانب حياته، فأسلوب التفكير الذي يظهر في مهمة ما ربما يختلف عن الأسلوب الذي يظهر في مهمة أخرى .

– **كما أن أساليب التفكير تكسب اجتماعيا:**(من خلال التطبيع الاجتماعي) ويمكن التدريب عليها. **(العنزي،2013: 22).**

– **يختلف الأفراد في قوة تفضيلاتهم:** فالبعض يفضل بقوة أن يكون مع الآخرين ويعمل معهم، في حين آخرين قد تكون لديهم تفضيلات طفيفة يمكنهم أخذها أو تركها .

– **يختلف الأفراد في مرونتهم الأسلوبية:** فكلما كان الأفراد أكثر مرونة كلما أمكنهم ذلك التكيف أكثر مع العديد من المواقف . **(الشهري، 2006).**

– **كما أن الأفراد يتباينون في قوة تفضيلهم للأساليب حيث تختلف أساليب التفكير باختلاف مراحل الحياة وأدوار العمل:** فعندما تكون موظفا حديث العهد في مؤسسة مثلا قد يغلب عليك الأسلوب

التنفيذي المنفذ لأوامر الآخرين، ولكن عندما تتطور مهامك وتصبح في مركز مهم داخل هذه المؤسسة قد تجد نفسك تغير أسلوبك التنفيذي إلى التشريعي القائم على ابتكار القوانين وتنظيم العمل

– **الأساليب قابلة للقياس:** وطبعا لا يوجد اختبار أو مقياس قادر على قياسها تماما، ولكن السلوكيات الدالة عليها تجعلنا نتنبأ بمقدار وجودها عند الفرد، ولعل المقاييس التي أصدرها "**ستيرنبرغ**" و"**واغنر**"

(قائمة أساليب التفكير النسخة الطويلة **1991** والنسخة القصيرة **1992**)

وكذلك القوائم الخاصة بقياس أساليب التفكير للمعلمين والطلاب من إعداد "**ستيرنبرغ**" و"**غريغورينكو**" (**Sternberg & Grigorenko,1993,1995**) من الأمثلة الهامة لهذه المقاييس .

(الدردير، 2004 :31).

– **يمكن تدريس وتعليم أساليب التفكير:** ومن بين أساليب تعليمها تكليف الطلاب بالمهام التي تتطلب منهم استخدام الأساليب التي نريد تنميتها

– **الأساليب ذات القيمة في وقت معين ربما لا تكون ذات قيمة في وقت آخر:** فالطالب في كلية الطب والذي يكون متفوقا أكاديميا، قد لا يكون متفوقا في المجال العملي أو في ميدان العمل الحقيقي، ربما لأنه لم يقم بتغيير الأسلوب الذي اتبعه أثناء الدراسة، بأسلوب يتوافق مع المجال التطبيقي الحقيقي لاختصاصه.

– **الأساليب ذات القيمة في مكان ما ربما تكون غير ذات قيمة في مكان آخر:** فالمدرس الذي يتعامل مع الطلبة في المرحلة الثانوية بأسلوب معين، يجد أن هذا الأسلوب لا قيمة له إذا تعامل مع الطلبة في المرحلة الجامعية.

- **الأساليب ليست في المتوسط سيئة أو جيدة:** فالمسألة هنا مسألة ملائمة، فالأسلوب الذي يتلاءم جيدا في إطار معين، ربما يتلاءم بشكل سيء أو لا يتلاءم على الإطلاق مع موقف آخر.

– نحن نخلط بين ملائمة الأسلوب مع مستويات القدرات: فنحن نميل إلى أن ندرك الأشخاص الذين يشبهوننا على أنهم مرتفعون في القدرة، لأن أسلوبهم قد وافق أسلوب المقيّمين لهم .

(ستيرنبرغ ترجمة خضر، 2004: 130-162).

من خلال ما سبق ترى الباحثة أن أساليب التفكير ديناميكية تختلف باختلاف مراحل الحياة، كما أن الأفراد يكتسبون أساليب تفكيرهم من البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها، ويمكن تعليمها وقياسها حيث اشتقت من هذه النظرية أدوات قياس قائمة أساليب التفكير التي تتميز بالسهولة في التطبيق والتصحيح كما أن أساليب التفكير مهمة جدا لنوعية العمل الذي نختاره ونمارسه في حياتنا اليومية.

10 – الأهمية العملية لنظرية أساليب التفكير لـ "ستيرنبرغ"(Sternberg)

تحتل نظرية أساليب التفكير أهمية كبيرة في حياتنا العامة والخاصة، وتنبع تلك الأهمية من خلال عدّة اعتبارات أهمها:

- أساليب التفكير قدمت وسوف تستمر في تقديم التداخل المطلوب بين البحث في المعرفة والبحث في الشخصية.
- أساليب التفكير تساعد علماء النفس في فهم بعض التغير المدرسي والعمل، والذي لا يمكن أن يعزى فقط إلى الفروق الفردية في القدرات العقلية.
- معظم الحلول الإنسانية تشتمل على التفكير، وتشمل كذلك عمليات حل المشكلات وتكوين المفاهيم.

- أهمية أساليب التفكير في اختيار انتقاء الأفراد أثناء السلم الوظيفي لأن المشكلة في الترقية ربما لا تكون كفاءة الفرد لكنها ملائمة تعتبر ملائمة أسلوبه في التفكير لهذه الوظيفة، فالمديرون في المستوى الوظيفي المنخفض مثلا يحتاجون لأن يكونوا ذوي أسلوب تنفيذي لكنهم في المستوى الأعلى يحتاجون لأن يكونوا ذوي أسلوب تشريعي
- إن التفكير لا يجلب فقط الاستمتاع، ولكنه يمكن أن يكون مفيدا في حياتنا العملية والعلمية، فالمجتمع الناجح هو مجتمع التفكير، الذي يحقق فيه أفراده التعلم مدى الحياة.
- يمكن لأساليب التفكير أن تقوم بتفسير صحيح عن البيئة وتفاعل الأفراد معها، وفي نفس الوقت يمكن أن تؤدي بيئة تعلم معينة إلى تنمية وتشجيع أساليب تفكير معينة بينما تؤدي بيئة أخرى إلى العكس تماما.
- أساليب تفكير الفرد تكون نتيجة للمعرفة المكتسبة والتفاعل بين الجوانب المعرفية والوجدانية وخصائص الفرد التي تظهر في أسلوب مميز له يتبعه في الأداء المعرفي بوجه خاص . **(الطيب، 2006 :81 – 82) .**
- تقدم أساليب التفكير تفسيرا لكيفية توجيه أو استخدام الذكاء بصورة جيدة، حيث أنها لا تؤدي إلى تقدير كمي لما لدى الفرد من الذكاء فقط ولكن تبحث في كيفية توجيه واستغلال هذا الذكاء، فالفردان المتساويان في الذكاء من خلال نظرية من نظريات الذكاء الموجودة ربما يكونان مختلفين تماما من خلال نظرية أساليب التفكير"**ستيرنبرغ**"، لأن الطرق التي ينظمون ويوجهون بها ذكائهم تكون مختلفة . **(العنزي،2008: 22).**

مما سبق ترى الباحثة أن لأساليب التفكير أهمية كبيرة في جميع مجالات الحياة العامة والخاصة، كما تساعد علماء النفس على فهم التغيرات أثناء أداء العمل والمدرسة والتي لا تعزى بالضرورة إلى الفروق الفردية دائما.

8- العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير:

هناك عوامل عديدة تؤثر على تكون أساليب التفكير، ويرى"**ستيرنبرغ**"**(Sternberg,1997)** إلى أنه يوجد جزء ضئيل من هذه العوامل يرجع إلى الوراثة، لأن الأساليب قد تبدو مكونات مكتسبة اجتماعيا بشكل جزئي فقط، فقد يميل الفرد إلى العديد من أساليب التفاعل مع الآخرين في نفس الوقت الذي يكون للاستعدادات دور في وضع قيود على مقدار وجودة القدرة على تبني هذه الأساليب، وبالتالي تكون هناك حلقة مستمرة من التغذية المرتدة بين التدريب على الأسلوب وكيف يعمل هذا الأسلوب في المهام المحددة بشكل افتراضي، وبما أن الأساليب مكتسبة اجتماعيا في جزء منها فإنه يمكن تعديلها في الغالب لدرجة معينة، ولكن هذا التعديل لن يكون سهلا، لأنه لا تتوفر معلومات وافية عن كيفية تعديل أساليب التفكير، ومن المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في نمو أساليب التفكير هي:

- **الثقافة:**

بعض الثقافات تميل إلى تعزيز أساليب معينة عن ثقافات أخرى – على سبيل المثال – شمال إفريقيا تؤكد على الخلق والإبداع وعمل أفضل الاكتشافات، وربما يؤدي ذلك إلى تعزيز أكثر نسبة للأساليب التشريعية والمجتمعات الأخرى مثل اليابان والتي تتميز بطبيعتها التقليدية فهي أكثر تركيز على إتباع التقاليد وهذا ما يبين ميلهم أكثر إلى الأساليب التنفيذية والمحافظة.

بعض المجتمعات نجدها تشجع الأطفال على طرح الأسئلة عما تعلموه وهذه الاختلافات لها تأثير كبير في نمو أساليب التفكير ويكون من الصعب تحديد أساليب الفرد دون الرجوع إلى نمط الثقافة التي ينتمي إليها. **(Sternberg: 1997).**

كما توصل "**برناردو**"**وآخرون** **(Bernardo et al, 2002)** في الدراسة التي أجريت على طلاب الجامعة في الفلبين، أن هناك ارتباطا موجبا بين أسلوب التفكير المحافظ والهرمي والداخلي والإنجاز الأكاديمي، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة "**زهانغ**" و"**ستيرنبرغ**" **(Zhang& Sternberg,1998)** التي أجريت على عينة من طلاب جامعة **هونغ كونغ**، وذلك بسبب التشابه بين ثقافتي **هونغ كونغ** و**الفلبين** . **(Zhang , 2002 :355).**

❖ **الجنس:**

هناك اتساق في نتائج الدراسات عن صفات الذكور والإناث، فالذكور يتصفون بالمغامرة والتفرد والإبداع والتحرر وحب المخاطرة، بينما يتصف الإناث بالحذر والخجل والخضوع وأن اكتشافاتهن ناقصة. وهذه الصفات ربما لا تعبر عن صفات مطلقة وإنما قد تنتج عن أسلوب التنشئة الاجتماعي الذي يعتمد على توقع المجتمع لدور الذكر ودور الأنثى فتنتج هذه الأنماط وفيما يخص أسلوب التفكير فإنهم أكثر احتمالا لخلق الأدوار في وسط المجتمع. **(الطيب ،2006 :73).**

➢ **العمر:**

يرى "**ستيرنبرغ**"**(Sternberg,1997)** أن النواحي التشريعية يتم تشجيها لدى أطفال ما قبل المدرسة، ولكن بمجرد دخول المدرسة يقل تشجيع الابتكار، فالمعلم يقرر ما سيفعله الطالب، وعلى الطالب في كثير من الأحيان التنفيذ، لذلك فقد يفقد الطالب في كثير من الأحيان ابتكاره.

وقد وجدت "زهانغ" **(Zhang,2002)** أنّ التلاميذ الأكبر سنا أظهروا معدلات أعلى في الميول المهنية، ومعدلات أعلى في أسلوب التفكير الحكمي، والداخلي أكثر من نظرائهم الأصغر سنا.

(وقاد ،2008 : 38).

➢ **أساليب المعاملة الوالدية:**

يؤثر هذا المتغير في أسلوب تفكير الطفل، فما يشجعه الوالد ويدعمه يكون أكثر احتمالية لأن ينعكس في أسلوب تفكير الطفل، فالوالدان يظهران العديد من الأساليب التي تنعكس بدورها على أطفالهم، واحتمالية تقليد الطفل لأسلوب والده الملكي يكون عاليا لأن الوالد سيعزز الطفل الذي سيظهر نفس التفرد العقلي في حين أن الوالد الفوضوي سيحاول قمع أو منع أسلوب طفله الملكي غير المرغوب.

كما يعتبر أسلوب الإجابة على تساؤلات الأطفال من أساليب المعاملة الوالدية المؤثرة في نمو أساليب تفكيرهم، فالوالدان اللذان يشجعان أطفالهم على طرح الأسئلة وإعطاء الفرصة لهم أمكن للبحث عن الإجابات بأنفسهم، والوالدان اللذان يشجعون أطفالهم على القيام بالمقارنات والتضاد والحكم على الأشياء يشجعون نمو أسلوب تفكيرهم الحكمي، والطفل الذي يرى والده يتعامل مع القضايا العامة سيميل إلى أن يكون تفكيره كليا وهكذا . **(ستيرنبرغ ترجمة خضر: 2004 :177).**

❖ **التعليم والعمل:**

من المتغيرات الأخرى التي تؤثر على نمو الأساليب هي نوع التعليم ونوع العمل، فقد وجد "**البيلي**" **(Albaili,2006)** أن هناك علاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي، وقد وجدت "**زهانغ**"**(Zhang,2004 b)** أن هناك علاقة بين أساليب التفكير والنجاح في التخصصات المختلفة.

(وقاد، 2008 :39)،

ويرى "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg,1997)** أن المدارس في أغلب أنحاء العالم ربما تكون أكثر إثابة وتشجيعا للأساليب التنفيذية والداخلية والمحافظة وينظر المربون إلى الأطفال على أنهم أذكياء عندما يفعلون ما يطلب منهم بطريقة جيدة. فهم يقيّمون ذكاء الأطفال بجودة أداء ما يطلب منهم، وعادة تعمل المدرسة على تطبيع الطفل بنمط الثقافة السائد ومن النادر تشجيع الاستقلال العقلي،

وبالتالي يؤثر كل من نوع العمل ونوع التعليم في نمو أساليب التفكير فالوظيفة تشجع أو تقمع أساليب مختلفة تعتمد على متطلبات نفس العمل . **(ستيرنبرغ ترجمة خضر،2004).**

❖ **وسائل الإعلام المختلفة:**

أصبح الإعلام في مجتمعنا وفي وقتنا الحاضر غير هادف وغير مسئول يجعل من المتعة اللحظية، وجذب انتباه الشباب لتحقيق أعلى الأرباح هو الهدف الأساسي له، ومع غياب الرقابة التربوية والاجتماعية والأخلاقية تتحول هذه الأعمال إلى وسيلة لإكساب الأفراد أفكارا غير موضوعية عن الحياة بكل جوانبها . **(علام، 2012 : 126).**

كما أن سهولة الوصول إلى المعلومات الغزيرة جدا باستخدام تقنيات في متناول الجميع كشبكة الإنترنت العالمية، تؤدي إلى ركون الفرد إلى الوسائل والتقنيات دون أن يستخدم تفكيره لذا يجب أن يعتمد الفرد على أساليبه وسماته في التفكير والبحث وأن لا يركن إلى ما هو سهل .

(بركات، 2006 :15).

مما سبق طرحه ترى الباحثة أن المتغير الأساسي الذي يؤثر في نمو وتطور أساليب التفكير وفق طرح "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg)** هو نظام التعزيز لأساليب التفكير في ثقافة المجتمع، والذي يخضع له الفرد خلال مراحل حياته العمرية المختلفة ابتداءا من تهيؤه كطفل لدوره المستقبلي وفق جنسه وانتهاءا بعمليات التعزيز التي تتم في مؤسسات العمل حسب متطلبات المهنة، هذه الأساليب يتم تعزيزها واستدخالها في مكونات شخصية الفرد من خلال عمليات التطبيع الاجتماعي، التي تقوم بها مؤسسات المجتمع المختلفة وأهمها الأسرة والمؤسسات التعليمية وخاصة وسائل الإعلام المختلفة والمؤسسات المهنية .

7- أساليب التعليم والعملية التعليمية:

تشير زهانج **(Zhang,2004b)** إلى أن الكثير من البحوث أكدت بأن التفاعل بين أساليب تدريس المعلمين وأساليب تعلم الطلاب له تأثير كبير على تعلم الطلاب. كما أن العديد من الدراسات أشارت إلى وجود علاقة وثيقة بين أساليب تعلم الطلاب وبيئات التعلم المفضلة لديهم .

(Zhang,2004b,234)

كما أن التساؤل حول دور أساليب التفكير في الأداء المدرسي دفع "عبد الغفور"

(Abdul Gafoor,2007) في الهند لإجراء دراسة لمعرفة دور أساليب التفكير في التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء بين طلاب متساويين في قدراتهم العقلية ولكنهم يختلفون في تحصيلهم الدراسي، وأظهرت نتائج دراسته دورا كبيرا للأسلوبين (الداخلي، والقضائي) في التحصيل المرتفع في مادة الفيزياء عن بقية أساليب التفكير الأخرى. **(Abdul Gafoor,2007)**

وفي عام 1994 قدم "**ستيرنبرغ**" عام **(Sternberg,1994)** تصورا مقترحا عن أساليب التفكير وطرق التدريس التي تتوافق معها من خلال الجدول (1)

الجدول (1):طرق التدريس وأساليب التفكير المتوافقة معها

طـــــرق الـــتـــــدريـــــس	الأســـــاليـــب المـــلائـــمـــة
المحاضرة	التنفيذي / الهرمي
الأسئلة المحفزة على التفكير	التشريعي /القضائي
التعليم التعاوني	الخارجي
حل المشاكل المقدمة	التنفيذي
المشروعات البحثية	التشريعي
السرد لمجموعات صغيرة	الخارجي /التنفيذي
المناقشة مع مجموعات قصيرة	الخارجي /الحكمي
القـــراءة : ➢ **بالتفصيل** ➢ **باستخلاص الأفكار** ➢ **بالتحليل**	➢ الداخلي / الهرمي ➢ المحلي / التنفيذي ➢ العالمي/ التنفيذي /القضائي
التسميع (التذكر)	التنفيذي /المحلي /المحافظ

(Sternberg,1994 :39)

نلاحظ من خلال الجدول السابق سعي "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg)** إلى تقديم ربط بين خصائص هذه الأساليب وخصائص طرق التدريس المتطابقة معها، مع الإشارة إلى أن "ستيرنبرغ"**(Sternberg)** ترك الباب مفتوحا للباحثين لتعديل هذا الربط انطلاقا من نتائج الدراسات التي سيحصلون عليها في حال إجراء دراسات إرتباطية بين أساليب التفكير وطرق التدريس .

كما نجد أن الطرق المختلفة للتدريس تعمل بشكل جيد مع الأساليب المختلفة للتفكير. فإذا أراد المدرس أن يوصل معلوماته إلى طلبته ويتفاعل معهم ما عليه إلا أن يكون مرنا في استخدام أساليب التفكير المناسبة لهم.

الجدول (2) يوضح أساليب التفكير وأدوات التقويم المناسبة لها، والمهارات المرتبطة بها

شكل التقويم	المهـــــــارة	الأســـاليب الملائـــمة
الإجابات القصيرة و الاختيار من متعدد	➢ الذاكرة ➢ التحليل ➢ تقسيم الوقت ➢ العمل الفردي	التنفيذي /المحلي الحكمي / المحلي الهرمي الداخلي
الأسئلة المقالية	➢ التذكر ➢ التحليل الدقيق ➢ التحليل العميق ➢ الإبداعية ➢ التنظيم ➢ تقسيم الوقت ➢ قبول وجهة نظر المدرس ➢ العمل الفردي	التنفيذي / المحلي القظائي /العالمي القضائي / المحلي التشريعي الهرمي الهرمي المحافظ الداخلي
المشروعات البحثية	➢ التحليل ➢ الإبداعية ➢ فريق العمل ➢ العمل الفردي ➢ التنظيم ➢ الالتزام المرتفع	القضائي التشريعي الخارجي الداخلي الهرمي الملكي

(Sternberg,1994 :40)

يقترح "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg,1994)** مجموعة من أساليب التفكير وأدوات التقويم المناسبة لها، والمهارات المرتبطة بها من خلال الجدول **(2) كما** أشار "**ستيرنبرغ**" أنه لا توجد معالجة (طريقة التدريس) واحدة لكل الأساليب كما أن أسلوب التفكير المناسب يعتمد على القدرات والمهارات المتضمنة في محتوى الاختبارات.

ويضيف "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg,1994)** أنه يجب على المعلمين استيعاب مجموعة من أساليب التفكير والتعلم، وتغيير طرق التدريس والتقييم بشكل منهجي للوصول إلى كل طالب، المفتاح هو التنوع والمرونة في أساليب التفكير.

خلاصة:

من خلال العرض السابق نستخلص أن أساليب التفكير ليست بقدرة، ولكنها عبارة عن جسر يربط بين القدرة والشخصية، وتعبر عن طريقة الفرد المفضلة في التعامل مع مختلف الأنشطة والمشكلات التي تعترضه في حياته اليومية، كما توجد ثلاثة مداخل لتفسير الأساليب وهي :المدخل المتمركز على المعرفة وتعبر عنه (الأساليب المعرفية)، والمدخل المتمركز على الشخصية وتعبر عنه (نظرية الأنماط النفسية لـ"**كارل يونغ**" **(C. G.Yung)** ، ونظرية العقل "**لغريغورك**" **(Gregorc ,1985)** ثم المدخل المتمركز حول النشاط وتعبر عنه (أساليب التعلم، أساليب التدريس).

كما أن نظرية حكومة الذات العقلية لـ"**ستيرنبرغ**" **(Sternberg)** عبارة عن نظرية وسطية تقع بين المنطقة المحايدة بين المعرفة والشخصية، وقد أطلق عليها هذه التسمية باعتبار أن أشكال الحكومات التي نراها هي مرايا لما يدور في أذهاننا، فهناك نوع من التوازي بين تنظيم الفرد وتنظيم المجتمع فالمجتمع يحتاج إلى حكم نفسه، وكذلك نحن بحاجة إلى حكم أنفسنا.

حيث قام "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg)** بتصنيف الأفراد حسب أساليب تفكيرهم إلى ثلاثة عشر أسلوبا، قام بتوزيعها على خمس مجموعات رئيسية ينطوي تحت كل منها مجموعة من الأساليب. ومن أهم مبادئ أساليب التفكير هي أنها تفضيلات وليست بقدرات، تتميز بالمرونة بحسب المواقف التي يتعرض لها الفرد، وهي قابلة للتغير عبر الحياة والخبرات، وأنه ليس هناك أسلوب يمكن وصفه بأنه الأفضل في كل المواقف، وبأن هذه الأساليب قابلة للتعليم وللقياس .

ومن العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير: ثقافة المجتمع، الجنس، العمر، أساليب المعاملة الوالدية، والبيئة التعليمية.

كما أن أهم النقاط التي يمكن فيها استثمار أساليب التفكير في العملية التعليمية، هي تحقيق المواءمة بين أسلوب تفكير الطالب وطرق التدريس والتقويم التي يستخدمها المعلم بحيث تراعي حاجات الطالب الفردية، وتحسين مستواه.

الفصل الثالث: نمط الشخصية

تمهيد

1- تطور مفهوم الشخصية

2- تعريف الشخصية

- ✓ **تصنيفات تعاريف الشخصية**

3- مصطلحات قريبة من مصطلح الشخصية:

4- مكونات الشخصية

5- محددات الشخصية

- ✓ **العوامل التكوينية**
- ✓ **العوامل البيئية**

6- نظريات الشخصية

- ✓ **النظريات الدينامية**
- ✓ **نظريات السمات**
- ✓ **نظريات الأنماط**

7- طرق قياس الشخصية.

خاتمة.

تمهيد:

يتناول هذا الفصل المتغير الثاني من متغيرات الدراسة والمتمثل في نمط الشخصية التي تعتبر المحور الأساس الذي تدور حوله معظم الدراسات النفسية والتربوية، فضلا عن أنها تعد المصدر الرئيس لمعرفة مظاهر السلوك البشري، حيث نعرض في مستهله مفهوم الشخصية الذي يعتبر من أكثر المفاهيم في علم النفس تعقيدا لأنها تشمل الصفات الجسمية والعقلية والوجدانية كافة، المتفاعلة مع بعضها البعض داخل كيان الفرد ولهذا تعددت الآراء وتباينت المفاهيم في معالجتها من حيث طبيعتها وخصائصها ومكوناتها ومحدداتها الوراثية والبيئية والتعرف على أبرز النظريات التي تطرقت إلى دراسة الشخصية مع تسليط الضوء على نظرية "**أيزنك**" **(Eysenck)** كما تطرقنا إلى الطرق والأساليب المختلفة لقياس الشخصية. وفي الأخير خلاصة عامة للفصل.

1- تطور مفهوم الشخصية:

أخذت الشخصية حيزا واسعا في الدراسات النفسية خلال السنوات الأخيرة. وقد اختلف علماء النفس في تعريفهم لها وذلك باختلاف المنحى الذي ينتمي إليه كل عالم، وكما أسلفنا فإن الشخصية نالت الجزء الأكبر من الدراسة وفيما يلي سنتناول تطور مفهوم الشخصية.

يذهب "**ألبورت**" **(Allport)** إلى أن كلمة شخصية **"Personality"** بالإنجليزية، أو **"Personnlité"** بالفرنسية، أو **"Personlichkeit"** بالألمانية، تشبه إلى حد بعيد **"Personalitas"** في اللغة اللاتينية في العصور الوسطى، أما في اللاتينية القديمة فقد كان لفظ **"Persona"** وحده هو المستخدم، ويتفق الجميع على انه كان يعني "**القناع**" ولقد ارتبط هذا اللفظ بالمسرح اليوناني القديم، فالشخصية ينظر إليها من ناحية ما يعطيه قناع الممثل من انطباعات، ويتفق هذا القول مع التعريفات التي تنظر إلى الشخصية من ناحية الأثر الخارجي أكثر مما ينصب على التنظيم الداخلي.

(غنيم،1972: 45)

ويذكر "**جيلفورد**"**(Guilford ,1959)** أن الممثل اليوناني كان يضع قناعا على وجهه يدعى "**بيرسونا**" يتحدث من خلاله ليماثل الدور الذي يؤديه، ليكون من الصعب التعرف على الشخصيات التي تقوم بهذا الدور، فالشخصية ينظر إليها من حيث ما يعطيه قناع الممثل من انطباعات، ومع مرور الزمن أطلق لفظ "**بيرسونا**" على الممثل نفسه أحيانا، وعلى الأشخاص عامة أحيانا أخرى.

(عبد الخالق، 2015 :50)

حدثت خلال العصور القديمة سلسلة من التوسعات والتحولات في استخدام مصطلح "**بيرسونا**"مما حول هذا الاسم المحسوس إلى اسم مجرد، ونتعدد المعاني، ففي كتابات

"**شيشرون**"(**106-43 ق.م**) كان لديه على الأقل أربعة معاني محددة للبيرسونا لها جذورها كلها في المسرح، وهي:

1- الفرد كما يبدو للآخرين (ولكن ليس كما هو في الواقع).

2-الدور الذي يقوم به الشخص في الحياة.

3-الجمع بين الصفات الذاتية التي تجعل الرجل متوائما مع عمله.

4-الصفات المميزة للشخص (كما في أسلوب الكتابة مثلا)، وكذلك مرتبته.

ويشير الاستخدام الأول إلى المعنى الأصلي للقناع، أما الثاني فيتصل بالمكانة الحقيقية، وليس مجرد الإدعاء أو التظاهر، في حين يمثل المعنى الثالث الصفات النفسية الداخلية للمثل ذاته، ويدل المعنى الأخير على الأهمية والمكانة لدى الممثل الأول(النجم) **(عبد الخالق، 2015: 51)**

- الأصل اللغوي لمصطلح الشخصية:

أما كلمة "**شخصية**" في اللغة العربية، فقد ورد في "**لسان العرب**": "شخص جماعة شخص الإنسان وغيره"، وهو كذلك "سواد الإنسان تراه من بعيد، وكل شيء رأيت جسمانه فقد رأيت شخصه". وهذا المعنى أقرب للإشارة إلى الجسم المادي(الفيزيقي) للإنسان، وقد ورد في المعجم نفسه معنى آخر للشخص وهو أنه:"كل جسم له ارتفاع وظهور، والمراد به إثبات الذات، فاستعير لها لفظ الشخص"، ويلاحظ في المعنى الأخير الانتقال من المعنى المادي إلى المعنوي، فقد تجاوز المصطلح الجسم إلى ما يقترب من استخدامنا لمصطلح الشخصية بالمعنى السيكولوجي

(عبد الخالق،2015 :49-50).

أما في المعجم الوسيط (وهو معجم حديث) فقد ورد أن الشخصية:"صفات تميز الشخص من غيره. ويقال فلان ذو شخصية قوية: ذو صفات متميزة واردة وكيان مستقل"، وهذا استخدام حديث.

(عبد الخالق، 2000 :449)

كما مر مفهوم الشخصية من حيث كونه موضوعا للبحث في علم النفس بمراحل يمكن حصرها في خمس مراحل تتلخص فيما يلي:

- **مرحلة ما قبل 1930:** التي تميزت بظهور كتب مؤثرة في تاريخ الشخصية.

- **مرحلة ما قبل الحرب العالمية الثانية:** واكبت هذه الأخيرة عصر الثورة الاجتماعية وظهور أول نظرية علمية للشخصية (نظرية ألبورت).

- **مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية:** ازدهرت فيها حركة بناء المقاييس الموضوعية والإسقاطية وطرق البحث الأخرى في مجال دراسة الشخصية ومن أشهرها: **MMPI** قائمة "**مينيسوتا**" **متعددة الأوجه للشخصية**،**CPI** قائمة "**كاليفورنيا النفسية**"،**EQI**،**16-PF اختبار** "**كاتل**" **ذي الستة عشر عاملا.**

- **المرحلة المعاصرة من 1970-1980:** التي تم خلالها إعادة النظر في أساليب تقويم الشخصية وظهور طرق البحث الموضوعية السلوكية.

- **المرحلة المعاصرة من 1980-1990:**التي تميزت بظهور طرق البحث الموضوعية السلوكية، وكذا بإعادة النظر في أساليب تقويم الشخصية، فقد ظهرت مناهج جديدة للبحث في الشخصية نتيجة نقد ميشيل ومنها منهج التجميع، منهج تكرار العقل ، ومقاييس التقدير **(بن زروال، 2008: 144)**

2- تعريف الشخصية:

تكشف الشخصية عن تعقد دراستها والاختلاف بين وجهات نظر الباحثين إليها في تعدد تعريفاتها، وكون هذا التعدد – من زاوية واحدة – قد يكون أمرا مرغوبا فيه، فإذا كانت الشخصية كلا معقدا متعدد الجنبات والسمات فإن كل تعريف لها يركز على جانب أو جوانب معينة لهذا الكل المعقد

(عبد الخالق، 2015 :51)

-يعرف **جوردن ألبورت**"**(Gordon.Allport, 1937) الشخصية** على أنها "هي التنظيم الدينامي داخل الفرد لتلك الأجهزة النفسية التي تحدد طابعه الخاص في توافقه مع بيئته"

(Pierre Bernedetto ,2008 : 16).

- ويعرف "**جيلفورد**" **(Guilford,1959) الشخصية** بأنها " نمط السمات التي تميز فردا بذاته ".

- ويعرف "**عماد الدين إسماعيل**" **(1959) الشخصية** بأنها "ذلك المفهوم الذي يصف الفرد من حيث هو كل موحد من الأساليب السلوكية والإدراكية المعقدة التي تميزه عن غيره من الناس وبخاصة في المواقف الاجتماعية" **(غباري، ابو شعيرة، 17).**

- بينما يعرف "**هانز أيزنك**" **(Hans.Eysenck,1960) الشخصية** "بأنها التنظيم الثابت الدائم إلى حد ما لطباع الفرد ومزاجه، وعقله وبنية جسمه، الذي حدد توافقه الفريد لبيئته، وهذا التنظيم هو الذي يحدد تكيفه الفريد مع محيطه" **(عبد الخالق،2015).**

-في حين يعرف "**كاتل**"**(Cattell,1965)** "**الشخصية** هي "ما يمكننا من التنبؤ بما سيفعله الشخص عندما يوضع في موقف معين" **(عبد الصاحب، 2011 : 19)،**

-كما يعرف "**ويستن**"(**Westen,1996**) **الشخصية** "بأنها عبارة عن أنماط دائمة من الأفكار والمشاعر والسلوكات التي يعبر عنها في ظروف مختلفة" **(غباري، أبو شعيرة، 2015 :15).**

- في حين يعرف "**عبد الرحمان**" **(1998) الشخصية** بأنها "عبارة عن تفاعل الخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، بحيث أن نتيجة هذا التفاعل يشكل عامل تميز الفرد عن الآخرين".

- ويعرف "**محمد نعيمة**" **(2002) الشخصية** على أنها " ذلك النظام النفسي والعصبي الذي يتميز بالتعميم والتمركز والذي يخص الفرد، حيث يملك القدرة على نقل العديد من المنبهات المتعادلة وظيفيا".

- كما عرف "**سانتروك**"(**santrock, 2003**) **الشخصية** بأنها " مجموعة من الأفكار والمشاعر والسلوكات الدائمة نسبيا التي تميز طريقة تكيف الفرد مع بيئته المحيطة "

(كوردالي، موالك، 2019 : 214).

ويعرف "**عبد الخالق**" **(2000) الشخصية على أنها** " النمط المميز لسلوك الفرد وطريقة تفكيره، بما يحدد توافقه مع بيئته، والسلوك ناتج عن التفاعل بين خصائص الشخصية والأحوال الاجتماعية والبيئية والمادية، وتتحكم في السلوك عوامل داخلية، وعوامل خارجية.

(عبد الخالق، 2000 :450).

كما يضيف "**عبد الخالق**" **(2015)** أن الشخصية تتكون من قسمين هما:

أ/ **الجانب العام من الشخصية:** يتضمن أشكال التعبير والتعامل والعلاقات، وطريقة التفاعل مع ظروف الحياة والأشخاص المحيطين.

ب/ الجانب الخاص من الشخصية: وهو الجزء الخفي منها ويتضمن المشاعر والأفكار وأحلام اليقظة والتجارب الخاصة التي لا يشترك الآخرون في فيها. **(عبد الخالق، 2015 :53).**

يعتبر مفهوم الشخصية من المفاهيم الأكثر تعقيدا، حيث أن علماء النفس والباحثون لا يتفقون على تعريف موحد وشامل له، وقاموا بوضع تعاريف عديدة ومختلفة، وانطلاقا من هذه التعاريف يمكن القول أن الشخصية هي سمات وأنماط ثابتة نسبيا من السلوكيات التي تساعد الأفراد على التعامل مع بيئتهم والتكيف معها، حيث تختلف من فرد إلى آخر.

✓ **تصنيف تعريفات الشخصية:**

على الرغم من هذا التعدد يمكن أن تصنف تعريفات الشخصية السابقة الذكر إلى تصنيفات عدة فمنها ما يقسمها إلى:

- تعريفات تهتم بالشكل والمظهر الخارجي الموضوعي.
- تعريفات تهتم بالمكونات الداخلية وتركز على المفاهيم أو الأساسيات.

ومنها ما يميز بين:

- تعريفات ترى في الشخصية مثيرا أو منبها.
- تعريفات ترى في الشخصية استجابة.
- تعريفات ترى في الشخصية متغيرا وسيطا بين المثير والاستجابة.

ومنها ما يعد:

- تعريفات كلية أو تكاملية أو تدريجية، أو مؤكدة على التوافق، أو على تفرد الشخصية.

(القذافي، 2001 :12-13)

وسنعتمد بالأساس على التصنيف الذي بموجبه ينظر إلى الشخصية كمثير أو استجابة أو كمتغير وسيط في تناولنا لتعاريف الشخصية.

❖ **الشخصية كمثير:**

تركز هذه التعريفات على المظهر الخارجي للفرد، وقدرته على التأثير في أو ما يعرف باسم" قيمة المثير" أو مثير، وهذا النوع من التعريفات وثيق الصلة أيضا بالمعنى الأصلي للقناع أو الغطاء الخادع، فكثيرا ما نلجأ في حياتنا اليومية إلى أن نغلف أنفسنا وذواتنا الحقيقية بغلاف خادع لتبدو للعالم في مظهر يتفق والجماعة. ولكن الأخذ بمثل هذا التعريف يثير صعوبات ومشكلات كثيرة منها:

1- أنه يشير إلى أجزاء معينة فقط من نمط حياة الفرد.

2- أنه ينظر غلى الشخصية من حيث قدرتها على التأثير في الآخرين وليس من حيث تنظيمها الداخلي

فنظرته إذن سطحية خارجية.

3- إن التطبيق الجامد لوجهة نظر الشخصية كمثير يؤدي كما يذهب "**ستاجنر**"(**Stagner,1974**) إلى موقف غريب، يكون فيه للفرد الواحد عددا غير محدود من الشخصيات. شخصية بالنسبة لكل فرد من الأفراد الذين يتصل بهم لأن كل واحد منهم سوف يتأثر بشخصيته تأثيرا مختلفا، فالشخص الواحد لا يقيم بنفس النظرة من أمه وزوجته وموظفيه وزملائه ومنافسيه، فتعريف الشخصية على هذا النحور يكون مستحيلا **(غنيم،1972)**

❖ **الشخصية كاستجابة:**

تحاول هذه الفئة من التعاريف التغلب على مواطن القصور في الفئة الأولى، فمن خلال تعريف "**واطسون**" **(Watson,1930) الشخصية** هي مجموعة الأنشطة التي يمكن اكتشافها عن طريق

الملاحظة الفعلية للسلوك لفترة كافية تمكن من إعطاء معلومات دقيقة وثابتة....بمعنى آخر فإن الشخصية هي الناتج النهائي لأنظمة عاداتنا.

– وكذا تعريف "ر.**دورون**" **(R.Doron,1998)** الذي يرى في **الشخصية** تلك "الوحدة الفريدة والثابتة لمجموع السلوكات" **(بن زروال، 2008 :146).**

– وفي تعريف "**جريفث**" **(Grifiths,1936) الشخصية** "هي مجموعة الصفات التي يتصف بها الفرد والناتجة عن عمليات التوافق مع البيئة الاجتماعية، وهي تظهر على شكل أساليب سلوكية معينة للتعامل مع العوامل المكونة لتلك البيئة" **(القذافي، 2001 :17) .**

وينظر مناصرو هذه الفئة إلى وصف الشخصية من حيث هي استجابات الفرد للمثيرات المختلفة، ويحاولون وصف الشخصية بأنها الأنماط السلوكية المتعددة التي يستجيب بها الفرد للمثيرات التي تقع عليه، أيا ما كانت هذه الأنماط تعبيرات في ملامح الوجه أو الإشارات الجسمية أو الحركات التعبيرية أو الأساليب الانفعالية أو طرق التفكير أو غير ذلك من الاستجابات، وهذه المجموعة من التعاريف أكثر موضوعية من المجموعة الأولى نظرا لإمكان استخدامها في البحث العلمي، فإذا ما اتفقنا على الاستجابات أو الأنماط السلوكية التي تكون الشخصية أمكننا دراستها وتصنيفها وتحليلها وقياسها. **(عبد الخالق، 1999 :43-44).**

وتعريف الشخصية بوصفها استجابة، قد يصل إلى درجة من الشمول حيث أنه يغطي جوانب عديدة مما يمكن التعامل معه في الواقع فعلا بهدف الإيجاز في الوصف في عدد المفاهيم، لإمكانية وسهولة استيعابها.

❖ **الشخصية متغير وسيط بين المثيرات والاستجابات:**

ويذكر "**حنفي وآخرون**"، **(2002)** أنه بعد اتضاح أن الظواهر الداخلية لا تقل أهمية عن تلك الظواهر التي يمكن ملاحظتها وتأكد علماء النفس من وجوب أن يشمل علم النفس دراسة ما يتم بين المثير والاستجابة من سيرورات بينية وما يرتبط بها من أنساق نفسو جسمية، تم تعديل المعادلة الأساسية التي كانت:

م (منبه) ⟵ س(استجابة)، فصارت: س= د(م× ك)

حيث يشكل ك (خصائص الكائن العضوي) متغيرا وسيطا يساهم في تحديد نوع الاستجابة وشدتها.

(بن زروال، 2008 :147)

ومن هنا جاء تفضيل بعض العلماء لتعريف الشخصية على أنها متغير وسيط أمثال:

"**جوردن ألبورت**"**(Gordon.Allport, 1937)** الذي يعرف الشخصية على أنها "هي التنظيم الدينامي داخل الفرد لتلك الأجهزة النفسية التي تحدد طابعه الخاص في توافقه مع بيئته"

(Pierre Bernedetto ,2008 : 16)

وقد استبدل المؤلف نفسه **(1961، p28)** في نص أحدث بعبارة "توافقه لبيئته"عبارة" التي تحدد خصائص سلوكه وفكره". ولهذا التعريف خصائص مهمة إذ يسلم بالطبيعة المتغيرة والارتقائية للشخصية (التنظيم الدينامي)، كما يركز على الجوانب الداخلية أكثر من المظاهر السطحية، كما أنه يتضمن فكرة (التنظيم الداخلي)، أي أن الشخصية، (النفسية الجسمية) فتعني أن تنظيم الشخصية يتضمن عمل كل من العقل والجسم في وحدة لا تنفصم، بينما تشير(الأجهزة) إلى وجود نظام مركب من العناصر التي تتفاعل في تبادل.

– ويعرف "**هانز أيزنك**" **(Hans.Eysenck,1960) الشخصية** " بأنها التنظيم الثابت الدائم إلى حد ما لطباع الفرد ومزاجه، وعقله وبنية جسمه، الذي حدد توافقه الفريد لبيئته ، وهذا التنظيم هو الذي يحدد تكيفه الفريد مع محيطه". وتشير الطباع **(Character)**إلى جهاز السلوك النزوعي **(Conative)** (الإرادة)، ويقصد بالمزاج **(Temperament)** السلوك الوجداني **(Affective)** (الانفعال) في حين يشير العقل**(Intellect)** إلى السلوك المعرفي**(Cognitive)** (الذكاء)، ويقصد بالبنية**(Physique)** شكل الجسم والميراث العصبي والغدي للفرد، ويركز هذا التعريف كثيرا على مفهوم كل من الجهاز والبناء، والتنظيم، وهو يخالف فكرة نوعية السلوك، ومن مزايا هذا التعريف تحديده قطاعات معينة في الشخصية يمكن قياسها **(عبد الخالق، 2015 :52 – 53)**

ويعرف "**عبد الخالق**"**(1996)** الشخصية " بأنها نمط سلوكي مركب، دائم وثابت إلى حد كبير، يميز الفرد عن غيره من الناس، ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة معا، والتي تظم القدرات العقلية، والوجدان أو الانفعال، وتركيب الجسم، والوظائف الفسيولوجية، والتي تحدد طريقة الفرد الخاصة، في الاستجابة، وأسلوبه الفريد في التوافق في البيئة"

(قويدري، 2016 : 98).

ويذكر "**عبد الخالق**" **(1999)** أن أنصار هذه الفئة من التعاريف يعتبرون **الشخصية** وحدة موضوعية متفاعلة مع البيئة المحيطة بها، وكذا تنظيما داخليا يحدث التكامل بين كل أفعال الفرد، ويمكن من تفسير مظاهر السلوك المختلفة للفرد **(بن زروال،2008: 148)**

وهناك من التعاريف ما يشكل تركيبا بين الفئات الثلاث سالفة الذكر كتعريف كل من "**بول ماسين**"

(**P.Mussen**) و"**مارك روزنوايج**" (**M.Rosenweig**) اللذان يريان في **الشخصية** أنها :

- الأنماط السلوكية والعوامل الثابتة المميزة للأفراد والثقافات والجماعات.
- البنى والتنظيمات الخاصة بالعوامل المذكورة أعلاه
- العلاقة القائمة بين الأنماط السلوكية والعوامل الثابتة من جهة، وبين مختلف الحالات الشعورية التي يمر بها الفرد، إضافة إلى العوامل الخارجية من جهة أخرى.

(القذافي، 2001: 18).

ومن خلال هذه التعريفات يمكننا استخلاص أن الشخصية من أهم العوامل التي تحدد طبيعة سلوك الأفراد في مختلف المواقف، وهي عبارة عن سمات وأنماط ثابتة نسبيا من السلوك تساعد الفرد على التعامل مع البيئة والتكيف معها، حيث تختلف هذه السمات والأنماط من فرد إلى آخر.

3- مصطلحات قريبة من مصطلح الشخصية:

من المصطلحات التي تتداخل مع مصطلح الشخصية مصطلحا: الطبع والمزاج.

- ✓ **الطبع (Chracter)**

يتداخل مصطلحا الشخصية والطباع، ويترجم مصطلح "الطباع" في معظم المراجع العربية على أنه "**الخُلق**" على الرغم من أن ذلك ليس إلا معنى واحدا من معانيه. وعلى الرغم من أن هناك فروقا بين المصطلحين فإن بعض المؤلفين يرادفون بينهما **(عبد الخالق،2015: 57).**

ويرى "**ألبورت**"**(Allport,1937)** أن "الطباع هي الشخصية عندما ننظر إليه بمنظور أخلاقي تقويمي، أو هي خصائص الشخصية التي يمكن تقويمها تبعا لمجموعة من المعايير الحضارية أو الأحكام الخاصة بالقيم السائدة في المجتمع" **(عبد الخالق،2015: 58).**

في حين هناك من يرى أن الشخصية مصطلح عام يشمل الطبع ومكونات أخرى فالمظهر الإرادي والجوانب الأخلاقية في الطباع هي التي تميزه عن الشخصية التي تشمل كل هذا.

ويركز "**أيزنك**" **(Eysenck, 1947)** على الجانب النزوعي أو مدى "**شدة النشاط**" على ضوء المثابرة والتأهب والسرعة وغيرها، والطباع بهذا المعنى مرتبطة بالإرادة.

كما يستخدم مصطلح "**الطباع**" في علم النفس المرضي، فيشير اضطراب الطباع إلى "مجموعة الاضطرابات والسلوك غير التكيفي، الذي يتميز بأنه متأصل لدى الفرد طوال سنين حياته" . وتتروح بين الطبع التسلطي، والدوري، والقهري، والاضطهادي، إلى السلوك السيكوباتي، والعدواني وكذلك حالات العنف . **(عبد الخالق، 1999: 49-51 -51).**

- ✓ **المزاج (Temperament)**

دخل هذا المصطلح في اللغة الإنجليزية في العصور الوسطى بتأثير من نظرية الأخلاط **(Humors)** الأربعة القديمة التي وضعها "**أبو قراط**" **(hyppocrate)**، ثم استخدم مصطلح المزاج مرادفا للشخصية، ولكن هذا الاستخدام ليس شائعا

والمزاج لدى "**ألبورت**" **(Allport,1961)** هو الطبيعة الانفعالية المميزة لفرد، ويشمل مدى قابلية الاستثارة الانفعالية، وقوة الاستجابة المألوفة وسرعتها لديه، ونوع الحالة المزاجية السائدة عنده، ومدى تقلب هذه الحالة وشدتها . **(عبد الخالق،2015 :59).**

ويذكر "**أحمد عزت راجح**" **(1970)** في ذلك مشيرا إلى أن المزاج هو مجموعة الصفات المميزة لطبيعة الفرد الانفعالية ومن بينها:

*درجة تأثر الفرد بالمواقف التي تثير الانفعال (سطحي/ عميق، سريع/ بطيئ)

*نوع الاستجابة الانفعالية (قوية/ ضعيفة، سريعة/ بطيئة)

*ثبات حالاته المزاجية أو تقلبها.

*الحالة المزاجية الغالبة على الفرد (المرح/ الانقباض، الاهتياج/ التجهم)

ويذكر أن المزاج يتوقف في الأول على عوامل وراثية كحالة الجهازين العصبي والغدي، كما يتوقف على عملية الأبيض، وعلى الصحة العامة للفرد . **(بن زروال، 2008 :150).**

مما سبق نستنتج أنه ليس كل من الطباع والمزاج هما الشخصية، بل يعتبران أحد جوانبها أو مكوناتها، حيث تعتبر الشخصية أعم من كليهما وأشمل، وسنتطرق في العنصر الموالي إلى مكونات الشخصية

4- مكونات الشخصية:

يمكن النظر إلى مكونات الشخصية على أنها عوامل تؤثر في الشخص نفسه وبالتالي في سلوكاته وطبيعة علاقته مع الآخرين، ومنها الداخلية والخارجية والوراثية والمكتسبة ويرى"**ألبورت**" **(Allport,1969)** أن الأساس الذي تقوم عليه الشخصية يتكون من مجموع العوامل الوراثية التي يولد بها الفرد، وتتكون مما يلي:

- **عوامل مشتركة** بين كل الأفراد من النوع الواحد وتتعلق بالمحافظة على الحياة كالمنعكسات **(reflexes)**، والدوافع **(drives)**، وعمليات التوازن الداخلي **(Homeostasis)**، عمليات مرتبطة بالجهاز العصبي وتتم بشكل طبيعي ومباشر دون تدخل الفرد.
- **عوامل وراثية** تتعلق بجنس الفرد ولونه وتركيبه العام، وحجمه، وطباعه المزاجية وغيرها.
- **الاستعداد** للقيام بعمليات تكوين الارتباطات والبنى، أي الاستعداد للتعلم

(A disposition to Form Structures) **(القذافي، 2001 :26).**

ويشير "**ريشارد لازاروس**" **(Richard Lazarus,1969)** إلى وجود ثلاث عوامل رئيسية تحدد شخصية الفرد، وتظهر هذه العوامل شكل أو بآخر في جميع النظريات المعروفة في مجال الشخصية بصفة عامة وهي:

- ✓ **الدوافع:**

يذكر الدافع في نظريات الشخصية تحت أسماء عدة منها: الحافز، والحاجة والرغبة ... أي أن كل هذه المفاهيم وما شابهها تعني شيئا واحدا وهو وجود نوع من الضغط يوثر في الفرد للقيام بسلوك ما، وقد توجد في صورة عضوية أو وجدانية.

- ✓ **عامل السيطرة:**

بمعنى أن سلوك الفرد منظم وهادف نتيجة وجود جهاز للتنظيم العصبي، مكون من مراكز وشبكات عصبية تتحكم في أي نشاط وتنظمه سواء حركيا أو فكريا أو انفعاليا.

- ✓ **عامل التنظيم:**

يوجد تنظيم داخلي للسلوك ، يسمح بإشباع حاجات معينة، ويرجئ بعضها في حين يمنع تلبية أخرى. كما ينسق بين مكونات الشخصية المتعددة بحيث تعبر عن وحدتها. **(القذافي، 2001 : 27-29).**

أما "**أحمد ماهر**" **(2003)**، أن **الشخصية** تتكون من المكونات التالية: القيم، والانفعالات، والحاجات والقدرات، والاتجاهات النفسية والاهتمامات والميول **(بن زروال، 2008 : 151-152).**

وتتجه النظرة القائمة على الطب النفسي إلى تحديد العوامل المكونة للشخصية في:

- ✓ **الوجدان:**

يطبع الوجدان الشخصية بطابعه، فهو يلعب دورا رئيسيا في عمليات كالتعلم والإدراك، فالفضول، والاهتمام والمزاج ما هي إلا متفرعات للوجدان.

ويلاحظ في دراسة الحالات الوجدانية، وجود علاقة مشتابكة بين العوامل الخارجية كنوع الإثارة، وحدتها، وديمومتها، وبين العوامل الداخلية الخاصة بكل فرد، وبحالته المزاجية، حيث يمارس كل عامل تأثيره الخاص ويتحكم بشكل ما في تحديد الحالة المزاجية التي تعقب الإثارة، وبذلك يمكن فهم لماذا يؤدي التعرض لنفس المجهدات إلى استجابات وتأثيرات مختلفة **(بن زروال، 2008: 152)**.

- ✓ **المعرفة:**

تمثل نفسيا على أنها القدرة على وعي المعلومات التي يحويها الحقل العقلي(**mental champ**) في لحظة ما، وهي الطريقة التي تنظم وفقها المعلومات بشكل يمكن استخدامها للتكيف مع البيئة، وتعتمد المعرفة على ملكتين أساسيتين هما:

أ/ **الفهم:** كناية عن استقبال المعلومات الجديدة، وتحليليها، ومقارنتها بالخبرات الأصلية.

ب/ التعلم: يعتمد على ثلاثة عوامل هي:

*الجهاز العصبي المركزي الذي يحدد مدى إمكانيات التعلم ومدى قابلية التطور.

*البيئة التي ينشأ فيها الطفل من حيث الظروف العائلية والمادية...

*العمر الذي يتم خلاله التعلم.

- ✓ **التصور:**

يعتبر بمثابة حالة ذاتية للوعي، ويتجسد على شكل صور واضحة ومحددة الأشياء أو للأحداث التي شهدها الشخص سابقا، والتي لم تستقبلها حواسه بشكل موضوعي. إلا أن بعض العلماء من بينهم "**جاينش**" **(Jaensch)** يعتبرونه القدرة التي يتمتع بها بعض الأشخاص على تجديد رؤيتهم للأشياء التي كانوا قد رأوها سابقا.

✓ **وظائف توجيه وتكامل السلوك:**

يعتمد توجيه وتكامل السلوك على ثلاث وظائف هي: الانتباه، والذاكرة، والخيال.

✓ **العمليات المؤدية إلى ترابط السلوك:**

وهي أربع تتمثل في: التفكير، واللغة، والذكاء، والإرادة **(بن زروال، 2008 :153).**

يمكنا القول بأن معظم الدراسات التي تناولت الشخصية ركزت على المكونات الأساسية التي تشتمل عليها من حيث عدد العوامل التي يمكن على أساسها وصف أي شخصية، حسب اتجاهات العلماء وطبيعة تصوراتهم، ومن المتفق عليه من طرفهم أن هناك مكونات فطرية، وأخرى تعليمية وبيئية تساهم في تطور شخصية الأفراد.

5- محددات الشخصية:

ويعنى بمحددات الشخصية هنا مجموعة المتغيرات الأكثر حسما في تحديد الشخصية ونموها. وقد تركز اهتمام الدراسات في هذا المجال على عاملي الوراثة والبيئة والتفاعل بينهما، والوزن النسبي لإسهام كل منهما في الشخصية **(عبد الصاحب، 2011: 21)**

كما يتأثر بناء الشخصية وتطورها بمجموعة من العوامل والمتغيرات يمكن تصنيفها في عوامل تكوينية، وعوامل بيئية.

❖ **العوامل التكوينية:**

تشمل هذه الأخيرة المؤثرات التالية:

أ/ المؤثرات الوراثية:

تنتقل الخصائص الوراثية عبر الجينات التي تحملها الصبغيات، فمباشرة بعد اندماج الحيوان المنوي بالبويضة يتحدد جنس الجنين بالزوج الثالث والعشرين من الصبغيات **(xx**أو**xy)**، وتحدد البقية

خصائص أخرى كلون العينين ولون البشرة، وشكل الجسم، والاستعداد للإصابة ببعض الأمراض وغيرها **(الداهري وآخرون، 1999 : 23).**

ويشير "**أيزنك**" **(Eysenck,1982)** إلى" أن العوامل الوراثية مسؤولة عن ثلثي الاختلافات المسجلة بين الأبعاد العامة للشخصية. حيث قام عدد من الباحثين وذلك باستعمال اختبارين مختلفين بحساب القابلية لتوريث معامل الذكاء، وقدره "**بارت**" **(Burt)** و"**هوارد**" **(Howard) 1957** بين **77%** و **88%**. **(بن زروال، 2008: 153)**

وعلى الرغم من التشابه الكبير الذي لوحظ بين التوائم الحقيقية المدروسة من حيث القدرات العقلية إلا أن هذا التشابه أقل فيما يخص السمات، ويتنوع حسب السمات المدروسة والنتائج أقل وضوحا وتقاربا، وهو ما يدعو إلى القول بأن العوامل الوراثية تلعب دورا جوهريا في تطور الذكاء والمزاج **(Temperament)** ودورا أقل أهمية فيما يخص القيم، والمثل، والمعتقدات. ومن الانفعالات التي يعتبرها السيكولوجيون

(Izard & Ekman 1991 ,1994 1992 ,1993 ,1994) فطرية أي تلعب فيها الوراثة دورا مهما هي الانفعالات الأساسية كالغضب، والحزن، والخوف، والاشمئزاز.

وفي هذا السياق توصلت دراسات استخدمت تقنيات من مثل: استبيان المدرسة العليا للشخصية **(High School Personality Questionnary)** الذي أعده "**كاتل**" **(Cattel)**، قائمة المزاج **(Temperament Schedule)** الذي أعده "**ثيرستون**" **(Thurstone)**، واستبيان كاليفورنيا للشخصية **(CPI)** إلى نتيجة لخصها "**لارسيبو**" **(Larcebeau,1973)** في أن هناك ثلاث سمات – تختلف تسميتها حسب الأداة المستخدمة– تبدي في معظم البحوث تركيبيا وراثيا وهي:

*الطاقة الحيوية (النشاط، الحيوية، البهجة).

*قوة الأنا← ← الميل العصبي

*الانبساط → ← الانطواء

ومن التطورات العلمية التي ظهرت في مجال الوراثة مؤخرا ما يسمى بالهندسة الوراثة(**Genetic Engineering)** وهو علم يعتمد على فكرة أن ذكاء الفرد وصفاته الشخصية يمكن أن تورث ويمكن التأثير ولو جزئيا على الصفات الوراثية، أي أنه بالإمكان التحكم في سلوك الفرد وتغييره

(بن زروال، 2008 :154).

وتشير التقديرات الحديثة للتأثيرات الوراثية الشاملة في سمات الشخصية إلى قرابة 40%، أي فإن قرابة 40% من الفروق الفردية في سمات الشخصية ترجع إلى الوراثة، وفي نفس الوقت فإن درجة الوراثة تختلف من سمة إلى أخرى، وبوجه عام فإن العوامل الوراثية تقوم بدور مهم لاسيما ما يتصل منها بالسمات المرتبطة بالمزاج **(عبد الخالق، 2015 :382)**

ب/بنية الجسم:Physique

هي التركيب البدني الظاهر لجسم الإنسان ونمط العلاقات بين مختلف أعضائه، ولقد اهتم "**ريز**" ,"**أيزنك**" بتحديد الأبعاد الأساسية لبنية الجسم، واستخرجا عاملين هما:

- ✓ عامل حجم الجسم:Body size: ويقارن فيه بين ذوي الجسم الضخم والمتوسط والنحيل.
- ✓ عامل نمط الجسم: Body type وهو عامل ثنائي القطب يحدد الامتداد الطولي(كطول كل من القائمة والجذع والذراع) مقابل الامتداد العرضي (محيط كل من الصدر وأعلى الفخذ وعرض كل من الجمجمة والصدر والحوض) ويقابل هذا العامل بين النحيل الطويل والبدين القصير. وقد ظهر أن الهستيريين يميلون إلى النمط البدين أو إلى غلبة النمو العرضي، في حين يميل العصابيون المنطوون إلى النمط النحيل، وهناك معامل ارتباط يتراوح بين**0.03**، و**0.05** بين كل من البنية النحيلة

والانطواء، والبنية النحلية العصابية، ودلت دراسة أحمد عبد الخالق **(1981ب)** على علاقة موجبة بين الانبساط والبنية البدينة، كما أن بنية أجسامنا لا تحدد شخصياتنا، ولكنها يمكن أن تشكل شخصيتنا بالتأثير في كيفية معاملة الآخرين لنا وطبيعة تفاعلنا مع الآخرين، وأنواع المواقف التي نبحث عنها أو نتجنبها . **(عبد الخالق، 2015).**

ج/ فيزيولوجيا الجسم:

لوحظ ارتباط بين كل من الشخصية وفيزيولوجية الجسم والكيمياء الحيوية له، ويختلف الناس في عدد من المقاييس الفيزيولوجية مثل حجم الغدد الصماء، واستجابة الجهاز العصبي اللاإرادي، والتوازن بين مختلف الناقلات العصبية. وترتبط الفروق بين الشخصيات بالفروق الفيزيولوجية والبيولوجية. ولا شك أن مستوى الطاقة والمزاج يتأثران بعمليات فيزيولوجية وكيميائية حيوية معقدة، ولكن ليس من السهل أن نحدد السبب ونفصله عن النتيجة في هذا الصدد، لنحدد أي أن هذه الفروق موروثة، أو هل ترجع إلى خبرات الحياة **(عبد الخالق،2000 :454-455)**

❖ **العوامل البيئية:**

تتشكل الشخصية بالعوامل البيولوجية، ولكن هذه العوامل ليست وحدها المؤثرة في تكوين الشخصية، فللعوامل البيئية أثر كذلك، ونقصد بالبيئة الثقافية الاجتماعية الأسرية، بما فيها الطبقة الاجتماعية وأسلوب الحياة.... وغير ذلك من العوامل الاجتماعية والثقافية في أوسع معنى لها ويمكن أن نقسم هذه المحددات إلى نوعين: الخبرات المشتركة، والخبرات الفريدة ونفصلهما فيما يلي:

أ/ الخبرات المشتركة:

تشترك كل الأسر في أي ثقافة في معتقدات وعادات وقيم مشتركة، ويتعلم الطفل خلال نموه أن يسلك بالطرق المتوقعة من ثقافته، وترتبط هذه التوقعات – من بين ما ترتبط – بالأدوار الجنسية

(Sex roles) إذ تتوقع معظم الثقافات أنواعا من السلوك التي تصدر عن الذكور مختلفة عن الإناث، ويمكن أن تختلف من ثقافة إلى أخرى.

وعلى الرغم من أن الضغوط الثقافية تفرض بعض التشابهات في الشخصية فإن شخصيات الأفراد لا يمكن التنبؤ بها من معرفة المجموعة التي نشأ الفرد فيها: ذلك لأن تأثير الثقافة في الأفراد لا يكون تأثيرا واحدا متسقا، لأنه ينتقل عن طريق الآباء وغيرهم ممن لا يشتركون جميعا في القيم وطرق التنشئة نفسها، عن ذلك فهناك خبرات فريدة لدى الأفراد **(عبد الخالق، 2015)**

ب/الخبرات الفريدة:

يستجيب كل شخص بطريقة خاصة للضغوط الاجتماعية، وقد تنشا الفروق بين الأفراد في السلوك نتيجة فروق بيولوجية، ولكنها يمكن أن تنتج أيضا عن أنواع الثواب والعقاب التي تصدر عن الآباء والمدرسين، وقد يتعرض طفلان للتأثيرات ذاتها وتختلف ردود أفعالهما اختلافا جذريا، ومن ناحية أخرى فقد يشكل الفرد الخبرات الخاصة التي مر بها، والتي يمكن أن تؤثر في نمو شخصيته .
(عبد الخالق،2000).

كما تتضمن العوامل البيئية كل ما يؤثر على الشخصية من عادات، واتجاهات وتقاليد، وقيم، ومعايير، ونظم، وأعراف، إضافة إلى ما تتوفر عليه البيئة من غذاء وما يسودها من ظروف جغرافية ومناخية، وما يسود المجتمع من فلسفات فالشخصية وثيقة الصلة بالمحتوى الثقافي الذي ينشأ فيه الفرد يستمد منه طريقة تحديد حاجاته ووسائل إشباعها، ويؤثر في طريقة تعبيره عن مختلف انفعالاته، وفي علاقاته بالآخرين **(بن زروال، 2008 :158)**

ومما سبق ذكره، يمكن القول أنه غالبا ما يصعب تحديد النسب المؤوية لأهمية كل من المؤثرات التكوينية والبيئية ويعمل كل منهما في تفاعل ليساهما في تشكيل شخصية الفرد، وبذلك فالشخصية ليست نتيجة بيولوجية أو اجتماعية فقط، وإنما هي مجموع الاستعدادات الفطرية

والاستعدادات المكتسبة بتأثير من التربية وتفاعلات الفرد في محيطه، وخبراته، واختلفت وجهات نظر العلماء وآرائهم في وصفهم للشخصية تبعا لاختلاف منطلقاتهم النظرية وهو ما يتضمنه العنصر الموالي

6- نظريات الشخصية:

إن نظريات الشخصية عبارة عن محاولات الهدف منها هو وصف البنيان العام للشخصية التي تدل على فردية الشخص، وقد تعددت نظريات الشخصية بتعدد محاورها ونقاط الاهتمام، ومع ذلك يمكن تصنيفها في ثلاث مجموعات وهي: النظريات الدينامية، ونظريات السمات، ونظريات الأنماط.

5-1-النظريات الدينامية:

- **نظرية التحليل النفسي "سيجموند فرويد" (Sigmund Freud)**:

مؤسسها هو"**سيجموند فرويد**" **(Sigmund Freud)** حيث أطلق عليها هذا الاسم للدلالة على أحد صور العلاج النفسي الذي نظمه، غير أن الممارسة الإكلينيكية للتحليل النفسي مجرد واحدة من تطبيقاتها المتعددة، وتعد هذه النظرية أساس كل النظريات الدينامية الأخرى، ولقد أولى "سيجموند فرويد" (**Sigmund Freud**) اهتمامه بدراسة العمليات الشعورية واللاشعورية، وتأثيرهما على الشخصية والسلوك الإنساني واللاشعور هو ذلك الذي يكون خارج نطاق الوعي، والذي يحوي الدوافع الغريزية البدائية الجنسية والعدوانية التي غالبا ما تكبت في مجتمعاتنا تحت تأثير المعايير الخلقية والدينية والاجتماعية التي ينشأ فيها الفرد، كما أكد على دور الطفولة المبكرة في شخصية الفرد، وعد الغرائز بمثابة عوامل محركة للشخصية، ويرى أن هناك ثلاثة قوى أساسية تدخل في مكونات الشخصية، تعمل مع بعضها البعض بصورة تفاعلية، وهذه القوى هي:

***الهو(id):** وتتضمن الغرائز الجنسية والعدوانية، وتعمل على تحقيق اللذة وتجنب الألم، وهو لا يعرف شيئا عن الأحكام التقويمية، عن الخير والشر، وكل ما يحتويه شحنات غريزية تلتمس التفريغ.

***الأنا(Ego):** وتمثل العقلانية حيال اندفاعية **(الهو)** وتهورها، وتعمل وسيطا مصلحا بين **(الهو)** والمحيط الخارجي.

***الأنا الأعلى (Super ego)**: وتمثل الضمير والمعايير الصحيحة، وتعد أعلى وأرقى جانب في الشخصية، وتعمل على بلوغ كمال الشخصية . **(هتهات، 2020 :47).**

➢ نظرية "**كارل يونج**" **(Carl Jung ,1961–1875):**

تعتبر إحدى نظريات التحليل النفسي وذلك من خلال دراستها للعمليات اللاشعورية، وأن الشخصية الكلية أو النفس تتكون من مجموعة من الأنظمة الرئيسة هي الأنا، واللاشعور الشخصي، واللاشعور الجمعي، والقناع أو الظل، إلا أن أفكاره عن أنماط الشخصية تعتبر من الأفكار التي تبناها علماء النفس مثل"**أيزنك**" **(Eysenck)** في تقسيمه للشخصية إلى نمطين منبسط ومنطوي. وقد قام "**يونج**" **(Jung)** بتقسيم أنماط الشخصية من خلال:

* الأنماط الاتجاهية **Attutudinal Types:** يصفها "يونج" **(Jung)** بالنمط المنبسط، والمنطوي والاتجاه المنبسط هو الذي تحركه العوامل الخارجية، ويتأثر إلى حد بعيد بالبيئة، أما الاتجاه المنطوي فهو انسحابي ويصفه بالنمط المنطوي. وهو النمط الذي يفتقر إلى الثقة في علاقته بالناس والأشياء.

(محمد،2012)

* الأنماط الوظيفية **Functional Types: يرى"يونج" (Jung)** أن هناك أربعة أنماط وظيفية تتفاعل مع النمطين السابقين وهي **التفكير، والوجدان، الإحساس، والحدس.** واعتقد أن هذه الوظائف الأربع زوجان متقابلان، أيان لكل منهما قطبين: التفكير–الوجدان،/ الإحساس– الحدس. **(محمد، 2012).**

ومن خلال العرض السابق نرى أن "**سيجموند فرويد**" **(Sigmund Freud)** يقوم بتفسير ظواهر الشخصية والأنماط السلوكية بناء على نظريته في النمو النفسي الجنسي كما أن أسلوبه في التفكير كان يعتمد على التأمل الذاتي، بدل أن يبنى على الملاحظة الموضوعية العلمية.

كما تعتبر نظرية "**يونج**" **(Jung)** من بين النظريات الكلاسيكية في علم النفس ويعتبر أول من قدم فكرة الأنماط في الشخصية والتفاعل بين هذه الأنماط كما يعد مبدأ القطبية حسب "**يونج**" **(Jung)** من أهم المبادئ التي تفسر السيكولوجية، وبه ترتبط الكثير من الظواهر الهامة التي درسها في نمو الشخصية وبناءها الشخصية وديناميتها. كما يعد نموذجه أكثر تعقيدا.

5-2- نظريات السمات:

ترجع أصول هذه النظرية إلى علم النفس الفارق ودراسة وقياس الفروق الفردية، حيث استفادت من حركة القياس النفسي التي ازدهرت بعد الحرب العالمية الأولى، وكان من مظاهرها اعتماد التحليل العاملي كأسلوب إحصائي ارتبطت به نظرية السمات ارتباطا حريصا، وتعد السمات حجر الزاوية في هذه النظريات، حيث تستند على تحديد سمات الشخصية وتحليل عواملها سعيا لتصنيف الناس والتعرف على السمات التي تحدد سلوكهم **(هتهات، 2020 :48)**

أ/تعريف السمات:

تتعدد تعاريف السمات بتعدد التوجهات النظرية للعلماء، ولدى نفس العالم بتطور أعماله من مؤلف إلى آخر.

ويذكر "**الأنصاري**"**(1997)** وجهة نظر"**آلبورت**"**(Allport)** **للسمة** على أنها " تركيب نفسي عصبي له القدرة على أن يعيد المنبهات المتعددة إلى نوع من التساوي الوظيفي، وعلى أن يعيد إصدار

وتوجيه أشكال متكافئة ومتسقة من السلوك التكيفي والتعبيري". أي أن السمات تنم عن استعدادات نفسية عصبية توجه سلوك الفرد وتكيفه الثابت نسبيا مع المثيرات البيئية **(بن زروال، 2008 :166).**

في حين يرى "**أيزنك**" **(Eysenck)** أن **السمة**" هي مجموع الاستجابات التي تم التعود عليها"، ويقصد بذلك استجابات معينة تحدث تحت نفس الظروف أو ظروف مشابهة .

(القذافي، 2001 :243).

ويرى" **كاتل**" **(Cattel)** أن "مجموعة الاستجابات التي يربطها نوع من الوحدة التي تسمح لهذه الاستجابات أن توضع تحت اسم واحد، ومعالجتها بالطريقة ذاتها في معظم الأحوال"، وهي عنده أيضا "جانب ثابت نسبيا من خصائص الشخصية، وهي بعد عاملي يستخرج بواسطة التحليل العاملي للاختبارات أي الفروق بين الأفراد، وهي عكس الحالة".

أما "**جيلفورد**"**(Guilford)** فيرى أن **السمة** هي "أي جانب يمكن تمييزه وذو دوام نسبي، وعلى أساسه يختلف الفرد عن غيره".

ويقترح "**عبد الخالق**" تعريفا **للسمة** مفاده أنها " خصلة أو خاصية أو صفة ذات دوام نسبي، يمكن أن يختلف فيها الأفراد فتميز بعضهم عن بعض، وقد تكون **السمة** وراثية أو مكتسبة، ويمكن أن تكون كذلك جسمية أو معرفية أو انفعالية، أو متعلقة بمواقف اجتماعية"**(عبد الخالق، 1999: 67).**

من خلال التعريفات السابقة ترى الباحثة أن معظمها يشترك في أن مفهوم السمة يتميز بالثبات النفسي، كما أنها تكسب الفرد خصائص تميزه عن غيره من الأفراد بين الأفراد وتشتمل على مجموعة من الأفعال والاستجابات والسلوكات النفسية والبيولوجية.

و**السمة** مفهوم مجرد لا يمكن ملاحظتها بطريقة مباشرة بل نلاحظ مؤشرات وأفعال تدل عليها، ويتميز مفهوم **السمة** عن مفهوم **العادة (habit)** حيث أن السمة أكثر عمومية من العادة، فقد تنتظم مجموعة من العادات لتكون سمة من السمات. ويختلف مفهوم السمة عن مفهوم **الحالة**(**state**) ، حيث أن السمة ذات دوام نسبي، أما الحالة فهي مؤقتة وسريعة الزوال **(هتهات، 2020: 49).**

كما أن السمة ليست **اتجاها (attitude)** باعتبار أن هذا الأخير يشير إلى موضوع معين (سياسي، اقتصادي، ديني) أما **السمة** فتبرزها موضوعات شديدة التنوع. السمة إذا أكثر عمومية من الاتجاه، وتشير إلى مستوى أرقى من التكامل. كما أن الاتجاه في العادة ثنائي(مع أو ضد، مفضل أو مكروه...) وليست السمة كذلك.

➢ **نظرية "جوردن آلبورت" (Gordon W. Allport, 1897-1967)**

يعد "**آلبورت**" **(Allport)** من أكبر علماء النفس الذين أولو اهتماما خاصا لموضوع الشخصية، وهو من أوائل السيكولوجيين الأمريكيين الذين وضعوا حجر الأساس في بناء الشخصية كمجال للشخصية في علم النفس، ويرى أن الكثير من الأشخاص تقوم شخصياتهم على أكثر من سمة واحدة . **(قويدري، 2016: 101).**

ولم يستخدم "**آلبورت**" **(Allport)** طريقة التحليل العاملي لتحديد وحدات السمات أو عواملها، فخلال كتاباته الأولى، رفض التحليل العاملي، وفكرته تبنى على التركيز على الشخص"**المتوسط**"الذي يفقد خلال ذلك تفرده، وأشار إلى أن التحليل العاملي يتعامل مع الشخص بوصفه "**مركبا**" مكونا من عدد من العناصر المستقلة، أكثر منه نسقا متفردا من بناءات فرعية متفاعلة، حيث يركز أكثر على الجوانب الإجمالية المنظمة، المكونة للأنماط المتمايزة لدى الفرد أكثر من النظر على الوحدات المجردة التي قد لا ترتبط بفرد بعينه **(برافين ترجمة السيد، 2010 :108)**

وقد صنف"**آلبورت**" **(Allport)** السمات الإنسانية في ثلاث تصنيفات واسعة، وهي:

- **السمات الرئيسية:** وهي التي تسيطر على معظم نشاطات الفرد وسلوكه، حتى أن الفرد يعرف بها ويصبح مشهورا من خلالها، مثل الشخصية الانطوائية، أو الاستعلائية، أو الاستغلالية وغيرها، وبشكل عام فإن الأفراد يكون لديهم عادة عدد قليل من السمات الأصلية.
- **سمات مصدرية أساسية:** بمعنى أنها ثابتة ذات أساس وراثي من ناحية، وبيئي من ناحية أخرى، وهي عادة ما تكون استعدادات داخلية مستقلة عن الظروف وهي ثابتة لاصقة بالفرد، في كل زمان ومكان **(هتهات، 2020 :51).**
- **سمات ظاهرية أو سطحية:** بمعنى أنه يمكن ملاحظتها، وهي أقل ثباتا من السمات المصدرية الأساسية، وهي صفات وصفية، فسلوك الفرد مقيد بالموقف الذي يكون فيه لا بسمات عامة ثابتة لديه، فلا مجال للقول أن فلان أمين أو متفائل أو مثابر

كما يصنف "**آلبورت**" **(Allport)** السمات بحسب عموميتها إلى:

أولا: سمات فردية: وهي سمات حقيقية يملكها الفرد، وليست افتراضية نتوصل إليها من خلال المتوسطات أو الدرجة الشائعة لدى الأفراد، وإنما هي استعدادات شخصية تظهر على شكل سلوك فريد يتميز به الفرد عن غيره.

ثانيا: سمات عامة أو مشتركة: وهي سمات قابلة للقياس من خلال السمات الفردية والحقيقية التي تدل على نوع خاص من البناء النفسي وتكون شائعة بين عدد كبير من الأفراد، وفي حضارات متعددة لكنها توجد بدرجات متفاوتة بينهم لأن الفرق فيها كميا وليس نوعيا لذلك فإنها ذات توزيع اعتدالي عندما تقاس بين عدد كبير من الأفراد **(هتهات، 2020 : 52).**

كما وضع "**آلبورت**" (**Allport**) ثمانية (08) معايير لتحديد السمة هي:

1- أن للسمة اثر من وجود اسمي.

2- أن السمة أكثر عمومية من العادة.

3- أن السمة دينامية (بمعنى أنها تلعب دورا واقعيا محركا في كل سلوك يقوم به الفرد)

4- أن وجود السمة يمكن أن يتحدد تجريبيا أو إحصائيا

(قويدري، 2016 : 101).

5- السمات ليست مستقلة بعضها عن بعض (ولكنها ترتبط عادة فيما بينها)

6- أن سمة الشخصية إذا نظر إليها من الناحية النفسية قد لا يكون لها الدلالة الخلقية ذاتها (فهي قد تتفق أو لا تتفق والمفهوم الاجتماعي المتعارف عليه لهذه السمة).

7- أن الأفعال والعادات غير المتسقة مع سمة ما ليست دليلا على عدم وجود هذه السمة (فقد تظهر سمات متناقضة أحيانا لدى الفرد على نحو ما نجد في سمتي النظافة والإهمال.

8- السمة قد ينظر إليها على ضوء الشخصية التي تحتويها أو على ضوء توزيعها بالنسبة للمجموع العام من الناس (أي أن السمات يمكن أن تكون فريدة أو عامة مشتركة)

(عبد الخالق، 1999 :84).

➢ **نظرية "جيلفورد" Guilford (1897- 1987):**

تعد الدراسات التي أجراها "**جيلفورد**" **(Guilford)** ذات أصالة كبيرة وقيمة عالية للمهتمين بدراسة الشخصية وأن تحول اهتمامه فيما بعد دراسة الجوانب المعرفية وبخاصة قدرات التفكير الإبداعي وقد بدأت جهوده بعد ظهور فكرة التحليل العاملي بأربع سنوات في أول المحاولات لمعرفة العوامل الحقيقية **"Real"** المكونة للشخصية مقتصرا استخدامه على مقاييس الاستبيانات فقط

(محمد، 2012: 19).

يرى "**جيلفورد**" **(Guilford)** أن الشخصية يجب أن تحتوي على أنواع من السمات، التي أعدها أسلوبا عموميا ثابتا نسبيا يختلف من فرد لآخر. وميز بين أنواع السمات، وحددها بسمات فسيولوجية، وسمات سلوكية، وقدرات عقلية ومزاجية.

حيث بدأ دراساته العاملية حول الشخصية في بداية الثلاثينات، ويذكر أن أول دراسة قام بها لعزل أبعاد الشخصية هي تلك التي قام بها مع زوجته عام **(1934)** طبق **36** سؤالا على **930** فاستخرجا منها أربعة عوامل هي:

- الانبساط/الانطواء الاجتماعي
- الحساسية الانفعالية
- الاندفاعية
- الاهتمام بالذات

وفي عام **(1956)** نشر دراسة شاملة استخرج منها ثلاثة عشر عاملا

وهذه العوامل الثلاثة عشر وضعت كالآتي: الانطواء الاجتماعي، الانطواء المفكر، الانقباض، الميل الدوري، الشعور بالسعادة، عدم الاهتمام، النشاط العام، السيطرة والخضوع، الذكور والأنوثة، العصبية، الشعور بالنقص، الموضوعية، الميل إلى التعاون، الاستكانة **(قويدري، 2016 :103)**.

- **نظرية "ريموند كاتل" (Raymond Cattel, 1905-1998) :**

يعتبر "**كاتل**" **(Cattel)** سمات الشخصية البناء الرئيسي لها، وكان ينتقل في دراسته من الملاحظة الوصفية على القياس ثم إلى الملاحظة في محاولة لبناء نموذج علمي للسلوك لتحقيق هدف رئيسي هو اكتشاف السمات الرئيسية للشخصية **(عن طريق التحليل العاملي)** حيث يعتبر تاريخ نظريته هو تاريخ نظرية السمات بالنسبة لكل من السيكولوجيين والأخصائيين في كفاءة استخدامه للطرق الكمية والتحليل العاملي **(محمد، 2012 :26)**.

كما يعرف "**كاتل**" **(Cattel)** السمة بأنها استعداد يمثل الوحدة القاعدية في بناء الشخصية ويفترض ذلك أن السلوك يخضع لنوع من الاتساق والثبات عبر الزمن ومختلف المواقف. ولقد قام بتصنيف السمات كما يوضحها الجدول رقم(3):

الجدول رقم (3): تصنيف السمات لنظرية "كاتل" (Cattel)

1	**سمات فريدة** **Unique traits**	لا تتوافر إلا لدى فرد معين ولا يمكن أن توجد على نفس الصورة وبالضبط لدى أي شخص آخر مثل **العبقرية**.
	سمات مشتركة **Common traits**	يتسم بها جميع الأفراد أو على الأقل الذين يشتركون في خبرات اجتماعية معينة **كالمحبة**، و**التعاون**، و**العطاء**.
2	**سمات المصدر** **Source traits**	وتمثل المتغيرات الكامنة التي تعتبر أساس السمات السطحية **كالاستعدادات**، و**القدرات**، و**الحوافز**.
	سمات السطح **Surface traits**	وهي تجمعات من السلوكات الملاحظة على الفرد استثارة دافع **الجوع** وهو سمة مصدرية يقوم الفرد بتناول **الطعام** وهو السلوك الممثل لسمة سطحية.
3	**سمات المزاج** **Temperament Traits**	وهي السمات الانفعالية للشخص مثل **القلق**، و**العصابية** حيث تحدد سرعة استجابة الشخص للموقف.
	سمات دينامية **Dynamic Traits**	وهي التي تهيئ للحركة نحو الأهداف: **1-الدوافع الفطرية أو الغرائز**: وهي استعدادات فطرية. **2-الدوافع المكتسبة**: مثل الاتجاهات والعواطف. **3-الذات**: التعبير عن الذات الواقعة والذات المثالية. **4- الدور**: إدراك الفرد لأدوار الاجتماعية
4	**سمات الاستعدادات** **Ability Traits**	تشير إلى القدرات والاستعدادات التي يمكن الفرد من التصرف بفعالية **كالذكاء**

(بن زروال، 2008: 171) نقلا عن**(الأنصاري، 1997 : 85)** و**(Pervin&John, 2005: 212)**

(بن زروال، 2008: 170-171).

وكان"**كاتل**" **(Cattel)** يسعى لإيجاد عدد محدود من السمات المركزية المستقلة عن بعضها البعض بحيث يمكن وضعها في اختبار مناسب يساعد في قياس شخصيات الأفراد، مع التنبؤ بها، وقد نجح في ذلك، حيث قام بتغيير سمات لمجموعة من الراشدين، ثم استخدم أساليب التحليل العاملي لتحديد أي مجموعات السمات ذات ارتباط ببعضها البعض، وقد استخلص **(15) عاملا** بدت أنها تفسر معظم جوانب الشخصية، ثم قام بعد ذلك بالتأكد من هذه النتائج من خلال استخدام استخبارات لقياس الفروق الفردية عبر مختلف الجوانب الأساسية للشخصية، والتي ضمت مئات من البنود وطبقت على أعداد كبيرة من المبحوثين، واستخدم التحليل العاملي، ومن خلال تحليل النتائج استخلص **(16) عاملا**، عبرت عنها بطارية استخبارات عوامل الشخصية الستة عشر.

(برافين ترجمة السيد، 2010 :111- 112)

كما ذكرنا أن "**كاتل**" **(Cattel) توصل** بإتباعه هذا المنهج إلى تحديد ستة عشر عاملا للشخصية يقيسها الاستخبار المعروف بهذا الاسم **Sixteen Personality Factor Questionnaire (PF16)** ، وهذه العوامل ثنائية القطب وهي:

1- **الانطلاق Cyclothymia (A): أو** (الشيزوثيميا مقابل السيكلوثيميا) يتصف الشخص ذو الدرجة المرتفعة على قطب الانطلاق (السيكلوثيميا) بأنه اجتماعي صريح وسهل المعاشرة وعاداته تكيفية، بينما يتصف الشخص ذو الدرجة المرتفعة على قطب(الشيزوثيميا) بأنه منعزل محافظ متصلب غير مكترث وحذر.

2- **الذكاء Intelligence (B):** هذا العامل ليس ببساطة القدرة العقلية، ولكنه يمثل تلك التركيبة التي تربط بين صفات من مثل: مثابر، ومثقف، وله ميول قوية.

3- قوة الأنا Ego Strength (C): يمثل هذا العامل الاتزان الانفعالي مقابل العصابية أو عدم النضج الانفعالي ويحصل على الدرجة المرتفعة الشخص الناضج، الثابت الواقعي، دمث الخُلق، المتحرر من الأعراض العصابية، الواقعي بالنسبة لأمور الحياة، ليس لديه هموم ولا أعراض خاصة بتوهم المرض، هادئ، صبور، مثابر، ويعتمد عليه.

4- السيطرة Dominance (E): يمثل السيطرة وحب السيادة، والعدوانية، والخشونة، وحب التنافس والزعامة والشخص الذي يحصل على درجة مرتفعة واثق من نفسه، لا تهمه معارضة الآخرين له أما القطب المقابل فهو الخضوع، والتواضع، والطاعة، والذوق، والاتفاق مع الناس.

5- الاستبشار Surgency (F) : يقابل هذا العامل بين المبتهج المرح الاجتماعي الحيوي، سريع الحركة، ذي الدعابة المتحدث اللبق بوصفه قطبا، وبين المكتئب العابس، الجاد، المتشائم، المنعزل، القلق الميال إلى الاستبطان، متقلب المزاج في القطب المقابل.

6- قوة الأنا الأعلى Super ego Strength (G) : يشبه الأنا الأعلى في التحليل النفسي، يميز الشخص المثابر المتحمل للمسؤولية والثابت انفعاليا، وطرفه المقابل ضعيف المعايير الخلقية الداخلية، وعدم المثابرة، والتقلب.

7- المغامرة Venturesomeness (H): يمثل الجرأة، المغامرة، الإقدام، حب الاجتماع بالناس، مع ميل قوي إلى الجنس الآخر، ودود، صريح، واثق من نفسه، في مقابل الصفات مثل الجبن، الخجل، الانسحاب الأحجام، الجمود، والعدوانية.

8-الطراوة Protected emotional sensitivity (I): يقابل هذا العامل بين قطبين أولهما: الحساسية، العقلية الجمالية الخيالية، والإتكالية الأنثوية، والنزعات الهستيرية، وثانيهما: الصلابة، والواقعية، والاكتفاء الذاتي.

9- **التوجس Suspiciousness (L):** الميل إلى الشك الارتياب في الآخرين والغيرة منهم، مقابل الثقة فيهم وتقلبهم.

10- الاستقلال Non-conformity (M): يميز هذا العامل الشخص ذي التفكير الواقعي العملي المستقل، في مقابل الشخص ذي المزاج الاجتراري والبويهمي المنطوي، والذاهل ضيق الاهتمامات.

11- **الدهاء Shrewdness (N):** يقابل هذا العامل بين الدهاء والتبصر والفطنة وعدم الجمود، وبين السذاجة والخرق، ونقص الاستبصار بالذات.

12- **الاستهداف للذنب Guilt proneness(O):** عامل ثنائي القطب يشمل الميل إلى الشعور بالإثم، والمخاوف، والقلق، والشك في مقابل الثقة بالنفس والاكتفاء الذاتي.

13- **التحرر Liberation(Q1):** عامل يقابل بين التحرر والمحافظة.

14- الاكتفاء الذاتي: Self-sufficiency (Q2): الاعتماد على النفس وتقرير الشخص لأموره بنفسه، في مقابل مسايرة الجماعة، وتقبل القيم السائدة في المجتمع.

15- التحكم الذاتي في العواطف Self-sentiment control(Q3): قوة ضبط النفس وتقبل المعايير الخلقية للجماعة، بالإضافة إلى الطموح، والمثابرة، واحترام الغير، في مقابل ضعف ضبط الذات.

16- **ضغط الدوافع Ergic tension(Q4):** التوتر، القلق، وسرعة الاستثارة، في مقابل الدرجة المنخفضة من ضغط الدوافع وشدتها.

يذكر كل من **(Pervin&John, 2005)** أن أصحاب الاتجاه القائم على مفهوم السمات يرى أنه يقوم على مبدأ أن للفرد استعدادات عامة للسلوك بطريقة معينة تسمى سمات الشخصية، فيمكن إذا وصف الفرد في ضوء الطريقة الغالبة على سلوكه وتفكيره ومشاعره، وعلى الرغم من اختلافهم حول طريقة تحديد السمات المكونة لشخصية الفرد، إلا أن هؤلاء المنظرين يتفقون جميعا على أن السمات هي المكونات القاعدية للشخصية، كما يجمعون على إمكانية تنظيم مختلف هذه العناصر في تنظيم تدرجي **(بن زروال، 2008: 168)**.

من خلال ما سبق نرى أن نظريات السمات تفترض وجود استعدادات معينة عند الفرد، عامة ومتداخلة وشاملة، تتميز بالثبات والاستمرار وتعتبر من أهم مكونات الشخصية، وهي التي تهيئ الفرد للعمل وتحدد سلوكه، أثناء تفاعله مع بيئته وعند معالجته للمشكلات التي تصادفه.

5-3- نظريات الأنماط:

تعد نظريات الأنماط من أقدم نظريات الشخصية، حاولت تصنيف شخصيات الناس إلى أنماط تجمع بين الأشخاص الذين يندرجون تحت نمط واحد، ولكل نمط خصائص معينة، ومن أقدم هذه التصنيفات الذي يقسم الناس إلى ناري، وترابي، ومائي، وهوائي، ويرجع هذا التصنيف إلى آراء الفلاسفة، الطبيعيين الأوائل مثل "**طاليوس وانكسمندريس**" ومنذ القدم والإنسان يميل إلى تصنيف من حوله من الناس إلى طرز أو أنماط معينة على أساس ما يمتازون بها ويمتلكون من صفات جسمية أو عقلية أو مزاجية **(هتهات، 2020 :47-48)**.

أ- مفهوم النمط:

يذكر كل من **(Delay&Pichot, 1990)** أن مفهوم النمط مشتق من المعنى الأصلي لكلمة "**بيرسونا**" **(Persona)** أي قناع، ففي المسرح القديم هناك مجموعة محدودة من الأدوار، يعرف كل منها بقناعه، ويقابل كل منها نمطا سلوكيا معينا، وبذلك عرف النمط على أنه إما مجموع أشكال استجابات معينة أو البنية الخاصة للشخصية **(بن زروال، 2008 :175)**.

فالنمط أو الطراز هو فئة أو صنف من الأفراد يشتركون في نفس الصفات العامة، وان اختلفت بعضهم عن بعض في درجة اتسامهم بهذه الصفات. فإذا أمكن ذلك فإن الشخص قد يوصف بأنه يتبع هذا أو ذاك النمط **(المليجي، 2001 :33)**.

والأنماط إذا هي أنظمة معقدة من السمات المتعارضة التي تم تبسيطها في مجموعة قليلة من القوائم الأساسية. **(قويدري، 2016 :100)**.

ويؤكد "**أيزنك**" **(Eysenck,1960):** على أن السمات والأنماط تتشابه من حيث أنها مستمدة من تحليل الاتساقات، ولكنهما يختلفان في درجة العمومية، وفي تحليل العاملي تتطابق الأنماط مع العوامل من الدرجة الثانية، في حين تتطابق السمات مع العوامل من الدرجة الأولى. مضيفا أن النمط مجموعة من السمات المرتبطة معا، كما تعرف السمة على أنها مجموعة من الأفعال السلوكية، فالفرق بينهما يكمن في أن النمط مفهوم أكثر شمولية **(بن زروال، 2008 : 176)**.

ويشير "**عبد الخالق**" إلى أن مصطلح النمط يشير من وجهة نظر حديثة إلى مستوى أرقى تتجمع فيه السمات وتنتظم: فالصمت، والتشاؤم، والتحفظ مثلا سمات "**صغرى**" تتجمع في سمة "**كبرى**" هي الانطواء الذي يعتبر نمطا في هذه الحالة. ويمكن أن يخصص مصطلح "**العامل من الرتبة**

الأولى" للإشارة إلى السمات، بينما يشار إلى مفهوم النمط بمصطلح "**العامل من الرتبة الثانية**" أو مصطلح "**البعد**" وهو مفهوم رياضي مرادف لـ"**العامل**" إلى حد كبير **(بن زروال، 2008 : 177).**

مفهوم نمط الشخصية:

- عرف "**أيزنك**" **(Eysenck,1963) نمط الشخصية** بأنه" تجمع ملحوظ، أو سمة ملحوظة من السمات، وهو نوع من التنظيم أكثر عمومية وشمولية، والسمة جزء من الأنماط".
- **وعرف "كولنز وآخرون" (Collins et al) نمط الشخصية بأنه** "تصنيف للأفراد وفقا لسمات بارزة أو سمات متماثلة كوصف الناس انبساطيين، أو انطوائيين على وفق اهتمامهم، أو على وفق نظرة الناس إليهم.
- كما عرفه "**الملاح**" **(2003)** على أنه " مفهوم يشير إلى فئة أو صنف من الناس أو الأفراد الذين يشتركون في الصفات العامة، وإن اختلف بعضهم عن البعض في درجة اتسامهم بهذه الصفات".
- في حين عرف "**الأمارة**" **(2005) نمط الشخصية** بأنه "أنظمة من السمات المستمرة، والمتسقة نسبيا من الإدراك والتفكير، والإحساس والسلوك الذي يظهر ليعطي الناس ذاتيتهم المميزة".

(عبد الصاحب، 2011 :24)

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة التي تناولت أنماط الشخصية يتضح أن أغلب هذه التعريفات عدت نمط الشخصية عبارة عن تجمع لسمات عديدة.

ويعرف "**المليجي**" **العامل (Factor)** بأنه التعبير الإحصائي أو الكمي عن إحدى السمات الأساسية للشخصية. **(المليجي، 2001 : 43).**

و"**العامل**" مفهوم رياضي يفسر سيكولوجيا، مستمد من استخدام منهج التحليل العاملي لمعاملات الارتباط بين مجموعة من المقاييس السلوكية، ويعرف **العامل** في معجم "**وولمان**" **(wolman,1973)** بأنه التأثير الكامن والمسئول عن جزء من الفروق الفردية لعدد من المظاهر السلوكية.

ونقصد "**بالعوامل الأساسية**" **(basic factors)** العوامل الهامة وهي أهم العوامل وأكثرها دلالة بالنسبة للسلوك البشري في مجال الشخصية الإنسانية. وهي مرادفة تقريبا لمصطلح "**الأبعاد**" **(dimensions)** **(عبد الخالق، 1999 : 158).**

و"**البعد**" هو مفهوم رياضي يعني الامتداد الذي يمكن قياسه، ويشير مصطلح البعد أصلا على الطول والعرض والعمق(**الأبعاد الفيزيقية**)، لكن اتسع معناه ليشمل أبعاد سيكولوجية، فأي امتداد أو حجم يمكن قياسه فهو بعد **(قويدري، 2016 : 100).**

ب-أنواع الأنماط:

يمكن تصنيف مختلف الأنماط البشرية المتواجدة في ثلاث فئات كبيرة:

***الأنماط المورفولوجية:** يعتمد هذا التصنيف على صفات الجسم من قسمات وشكل، وكذا شكل الجسد وتكوينه، وحتى من خلال المظهر الخارجي(لباس، تسريحة، نظرة).

***الأنماط الفيزيولوجية:** تقوم على أساس الفروق الفردية في وظائف الغدد الصماء، والجهاز العصبي المستقل.

***الأنماط السيكولوجية:** تستخدم أوصافا للشخصية أساسها ملاحظة كيفية أو تصورات تحليلية (عن طريق السمات) أو بنيوية، تتناول بعضها جوانب من الشخصية تعتبرها هامة في حين تأخذ أخرى بعين الاعتبار أكثر من جانب.

***الأنماط المختلطة:** أدى الارتباط الموجود بين الجوانب المورفولوجية، الفيزيولوجية والسيكولوجية إلى تشكيل أنماط تستخدم خصائص مورفولوجية، وفيزيولوجية، وسيكولوجية كوحدات للوصف وهي الأكثر استخدما في مجال الطب. **(بن زروال، 2008 : 178).**

ومن بين الرؤى النظرية المشهورة في نظرية الأنماط هي:

➢ **نظرية "هيبوقراط" (Hippocrates) (370-460 ق م):**

وضع الطبيب اليوناني القديم"**هيبوقراط**" (**Hippocrates**) تصنيفا رباعيا للشخصية على أساس الأمزجة (سوائل) الغالبة في الجسم، حيث يرى أن اختلافات الكيمياء العضوية للجسم تتحكم في شخصية الفرد، وبذلك قسم الأمزجة إلى أربعة هي: المزاج الدموي(المتفائل)، والصفراوي(حاد المزاج)، والسوداوي(المتشائم)، والبلغمي أو اللمفاوي (المتلبد) . **(المليجي، 2001 :33).**

أ- **المزاج الدموي:** ويكون صاحب هذا النمط سهل الاستثارة، ونشطا، ويتميز بالسرعة، ومرحا، ومنبسطا.

ب-المزاج الصفراوي: ويتميز صاحب هذا النمط بالغصب، وسرعة الانفعال، والصلابة والعناد، والتسرع، وقلة السرور، والعداوة، والطموح الواسع.

ج- **المزاج السوداوي:** ويتميز صاحبه بالانطواء، والاكتئاب، وقلة النشاط، وبطء التفكير، وصعوبة التعامل مع الناس.

د- المزاج البلغمي أو اللمفاوي: ويتميز صاحبه باللامبالاة، والبطء وضعف الانفعال، والشره للطعام **(عبد الصاحب، 2011 :31-32).**

وقد تطورت هذه النظرية واتخذت عدة أشكال حتى انمحت في العصر الحديث فكرة أن الأمزجة عبارة عن مخلوطات كيميائية تؤثر في شخصية الفرد، ولكن ليحل محلها فكرة الهرمونات (**إفرازات**

الغدد الصماء). إذ أن الفكرة السائدة الآن هي أن للغدد تأثير مباشر ليس فقط في التكوين العضوي للجسم بل أيضا في الصفات المزاجية للفرد مثلا حينما تتوقف الغدة الدرقية عن العمل يصبح الفرد ثقيلا بطيئا ويجف شعره وجلده، أما إذا زاد إفرازها كثيرا فإن الفرد يصبح سهل الاستثارة والتهيج كما تبرز عيونه أكثر من الوضع الطبيعي **(المليجي، 2001 : 34).**

- **نظرية "إرنست كرتشمر" (Ernest Kretschmer,1888-1964):**

تنتمي أنماط " **كرتشمر**" **(Kretschmer)** إلى الاتجاه الذي يربط شكل الجسم وتكوينه بالشخصية، إذ لاحظ وجود اضطرابات يمكن التعرف عليها من المظهر الخارجي للمريض، وتمكن من عزل ثلاثة أنماط رئيسية وآخر ملحق أقل تميزا عن الأنماط الأخرى

أ- **النمط القصير السمين:**

يتميز بأنه قصير القامة ممتلئ الجسم، وجهه عريض لين، يعلو رقبة قصيرة وغليظة ، وأطراف ذات عضلات وعظام قليلة غير متناسقة حيث تبدو اليدان قصيرتين، وعريضتين ولينتين، والأكتاف صغيرة، ويغوص الرأس على أسفل وكأنه يختفي داخل الرقبة، بينما يكون الجلد ناعما ورطبا، يميل صاحب هذا النمط إلى التطرف في التعبير عن مشاعره الوجدانية، فعلى الرغم من مرحه الظاهر، سرعان ما يتجه إلى الانطواء وأعراض المزاج السوداوي في حالة شعوره بالضيق، ويعتبر على المستوى المرضي مهيأ للإصابة بالذهان الدوري **(psychose maniaco-dépressive).**

ب- **النمط الرياضي:**

يمتاز بجسم رشيق متناسق الأجزاء والعضلات، يتكون من رأس مستقيم وقوي، وصدر قوين وأكتاف عريضة، وللمفاصل واليدين هيكل عظمي قوين وعادة ما يكون حجم الجسم فوق المتوسط، وتتميز شخصية صاحب هذا النمط بالنشاط والإقدام ولديه استعداد للإصابة بالصرع الأساسي. **(épilepsie essentielle)** .

ج- النمط الواهن:

يتميز باضطهاد النمو في الطول وظآلة في النمو الجانبي،حيث يبدو ذلك **(النحافة والطول)** كتفاه غير عريضتين، جذعه نحيل لا يتناسب مع الطول والوزن، يميل صاحب هذا النمط إلى الانطواء والخجل والتحفظ مع تفضيل البعد عن الغير، وعلاقاته الاجتماعية فاترة، وعلى الصعيد المرضي لديه استعداد للإصابة بالفصام **(La schizophrénie)** **(القذافي، 2001: 252-253).**

د- النمط مضطرب التكوين:

يذكر كل من**(Delay&Pichot, 1990)** أن هذا النمط يشمل من العمالقة، والمصابين بالإفراط في السمنة بسبب اختلال في إفراز الغدة النخامية وغيرهما من الشذوذ المورفولوجي، على مستوى الشخصية لا يعتبر صاحب هذا النمط متميزا بسمات أو خصائص معينة، أما مرضيا فلديه استعداد للإصابة بالصرع **(Épilepsie)**. **(بن زروال، 2008 : 183).**

وهناك نظرية "**كال**" **(Call)** التي تدعي معرفة الشخصية من خلال نتوءات جمجمة الرأس، ونظرية "**شيلدون**"**(Sheldon)** التي قسمت الأفراد إلى:أصحاب النزعة الأحشائية، أصحاب النزعة البدينة، وأصحاب النزعة المخية، ونظرية "**لمبروزو**" **(Lambrozo)** التي قسمت الأشخاص على أساس صفات في الوجه، ونظرية "**زنانيكي**" **(Znanieck)** الذي حاول تقسيم الناس إلى ثلاثة أنماط حسب تفاعلهم الاجتماعي، وقد أثبت العلم الحديث عدم مصداقية كل هذه النظريات

(الداهري والكبيسي،1999 :186-188).

ومن بين نظريات الأنماط الحديثة نظرية "**يونغ**" **(Yung)** ، فرغم أساسها التحليلي كما سبق ذكرها، إلا أن لها جانب تعرض فيه الأنماط، حيث يفترض"**يونغ**" **(Yung)** وجود نمطين أساسين وهما

النمط المنطوي، وهو إنسان هادئ واسع الخيال، ينفر من الناس، ويحلق بخياله بعيدا عن الواقع، وتشوب نظرته النزعة الذاتية، أما الثاني فهو النمط المنبسط وهو على النقيض يندمج في الجماعة، ويهتم بالحقائق الموضوعية، ويتكيف بسهولة مع البيئة **(هتهات، 2020 :48).**

- **أنماط "هانز يورجين أيزنك" (Hans Jürgen Eysenck, 1916-1997):**

ولد "**أيزنك**" **(Eysenck)** في برلين في **04 مارس 1916**، وهو الطفل الوحيد من عائلة مسرحية. غادر ألمانيا في سن **18**سنة، وفي النهاية استقر في إنجلترا، حيث التحق بجامعة لندن، كان له أيضًا تركيز قوي على القياس النفسي، تحصل على درجة الدكتوراه من جامعة لندن عام1940، أسس علم النفس الإكلينيكي بجامعة لندن وفي عام **1955** عمل كرئيس لقسم علم النفس في معهد الطب النفسي. وأثناء وجوده في الولايات المتحدة، كان قد بدأ هيكل الشخصية البشرية.

.(Feist and Feist, 2009)

وقد ألف"**أيزنك**" **(Eysenck)** (75) كتابا ونشر(700) مقالة ما جعله واحد من أكثر مؤلفي علم النفس إنتاجا، تقاعد عام (1983) واستمر بالكتابة حتى وفاته عام (1997).

(غباري، أبو شعيرة، 2015: 133).

ونسلط الضوء في دراستنا على نظرية "**أيزنك**" **(Eysenck)** حيث يعتبر "**أيزنك**" **(Eysenck)** من أشهر علماء النفس الذين استخدموا التحليل العاملي مثل "كاتل" **(Cattel)**، وقد برهن على أن نظرية الشخصية يجب أن تعتمد التدعيم التجريبي في تحديد أبعاد الشخصية، وهو يعتمد في تحديد أبعاد الشخصية على كل من المحددات الجسمية والعقلية، والبيئية، وقد تأثر كثيرا بأنماط "**يونج**" **(Yung)** وتصنيفه للشخصية على منطوي ومنبسط، كما تأثر بأعمال"**كرتشمر**" **(Kretschmer)** وأبعاده الجسمية

أو التكوينية كما أنه يعارض بشدة كثرة المكونات في نظرية الشخصية. فهو يجيز الإيجاز العلمي الدقيق في بناء النظرية **(محمد،2012: 55).**

وقد هدف إلى دراسة الشخصية بالمنهج الفرضي الاستدلالي **(Hypothetico-deductive method)** أي أنه يضع فرضا خاصا ببناء الشخصية، ومن ثم يختبر النظريات بطريقة استدلالية، ولقد استخدم مقاييس التقدير في دراسته لسبعمائة جندي عصابي، واختبارات السلوك الموضوعي للشخصية، وتحتوي الأخيرة على مقاييس إدراكية وفيزيولوجية وحركية....وغيرها وله إضافات جيدة إليها وتتجمع السمات **(Traits)** حسب "أيزنك"**(Eysenck)** في فئات تسمى الأنماط **(Types)**، وهي أبعاد من الرتبة الثانية**(Second-order)(الراقية)** وتتكون من السمات الأولية المرتبطة إحصائيا .

(عبد الخالق، 2015).

يتفق مفهوم "أيزنك" **(Eysenck)** للشخصية مع "آلبورت" **(Allport)** حيث **يعرف "أيزنك" (Eysenck,1947)** الشخصية بأنها: المجموع الكلي لأنماط السلوك الفعلية أو الكامنة لدى الكائن، ونظرا لأنها تتحدد بالوراثة والبيئة فأنها تنبعث وتتطور من خلال التفاعل الوظيفي لأربعة قطاعات رئيسية تنتظم فيها تلك الأنماط السلوكية: القطاع المعرفي الذكاء، والقطاع النزوعي" **Conative** الخلق، والقطاع الوجداني" **Affective**المزاج، والقطاع البدني التكوين.

كما تحتل مفاهيم السمة **Trait**والنمط مكانا أساسيا في نظرية "**أيزنك**"**(Eysenck)** للسلوك. حيث يعرف "**أيزنك**" **(Eysenck,1970)** السمة، ببساطة شديدة باعتبارها تجمعا ملحوظا من النزوعات الفردية للفعل وبعبارة أخرى، فأن السمة ببساطة هي اتساق ملحوظ في عادات الفرد أو أفعاله المتكررة. أما النمط، فيعرف بأنه تجمع ملحوظ لمجموعة من السمات. وهكذا فأن النمط نوع من التنظيم الأكثر عمومية وشمولا ويضم السمة بوصفها جزءا مكونا له **(محمد، 2012 : 56).**

وينتهي"**أيزنك**" **(Eysenck)** إلى استخلاص ثلاثة عوامل أو أبعاد رئيسية للشخصية وهي: **العصابية/الاتزان الانفعالي، الانطواء/ الانبساط، الذهانية/السواء.** وتعتبر نظرته للشخصية بنائية طبقية، على شكل التنظيم الهرمي المتدرج، وعلى ذلك يكون التدرج من الأسفل إلى الأعلى(أي من قاعدة الهرم إلى قمته) حسب النقاط الآتية: **(قويدري، 2016: 104)**

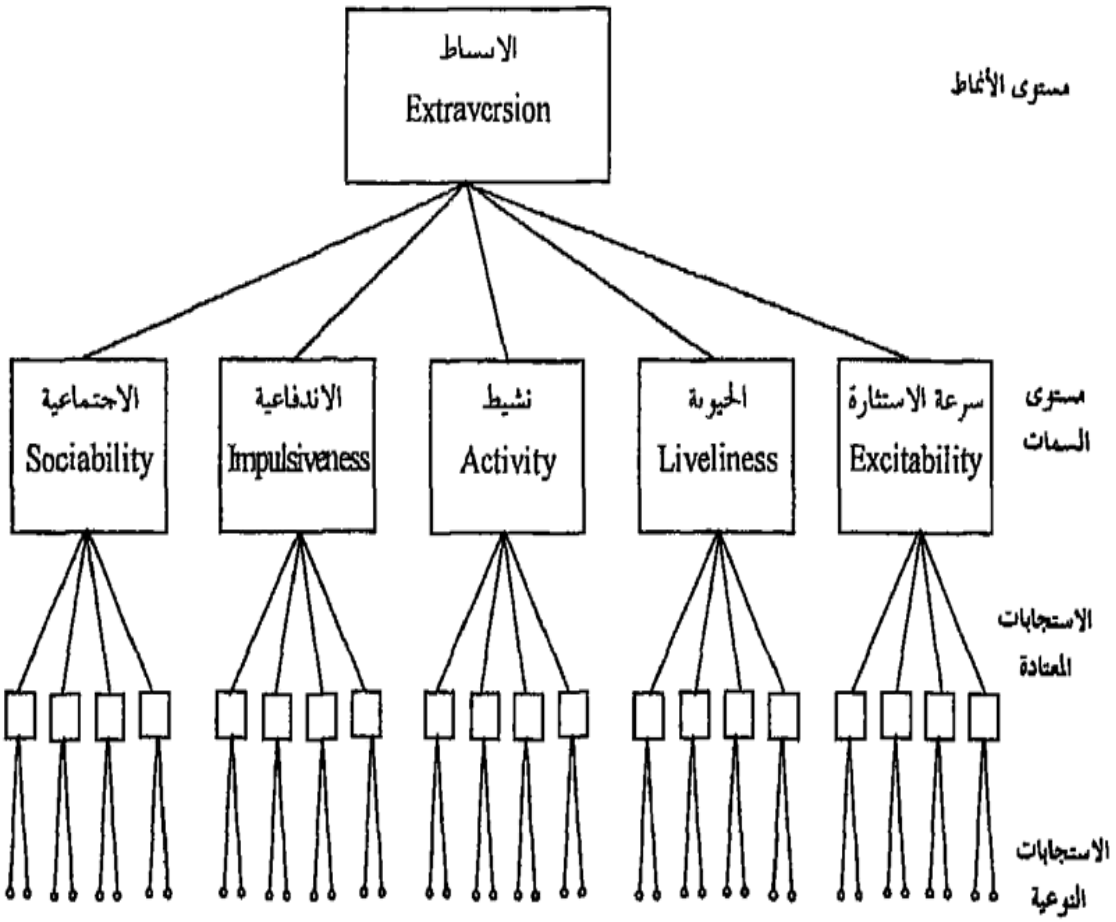
1 – الطبقة الأولى: هي الاستجابة النوعية. وتكون على شكل استجابة ملحوظة تحدث في حالة نوعية منفردة.

2– الطبقة الثانية: هي الاستجابة المعتادة **(العادة)** هي أكثر عمومية بعض الشيء من الاستجابة النوعية، إذ تكون متواترة وتظهر في ظروف مشابهة.

3– الطبقة الثالثة: السمات، وتتكون من ارتباط العادات مع بعضها البعض.

4– الطبقة الرابعة: وهي **البعد:** وهو الذي يحتل قمة الهرم في هذا التنظيم المتدرج ن ويتكون من انتظام السمات في بنيان اكبر عمومية وشمولية. **(عبد الصاحب، 2011 :49–50).**

والشكل رقم (6) يوضح التنظيم الهرمي للشخصية "أيزنك" (Eysenck,1970) (محمد، 2012: 57)



شكل (٤) التنظيم الهرمى للشخصية (ايزنك ١٩٧٠) :(Eysenck 1970)

تعد من أقدم نظريات الشخصية، حيث حاولت تصنيف شخصيات الأفراد إلى أنماط تجمع بين طرق قياس الشخصية:

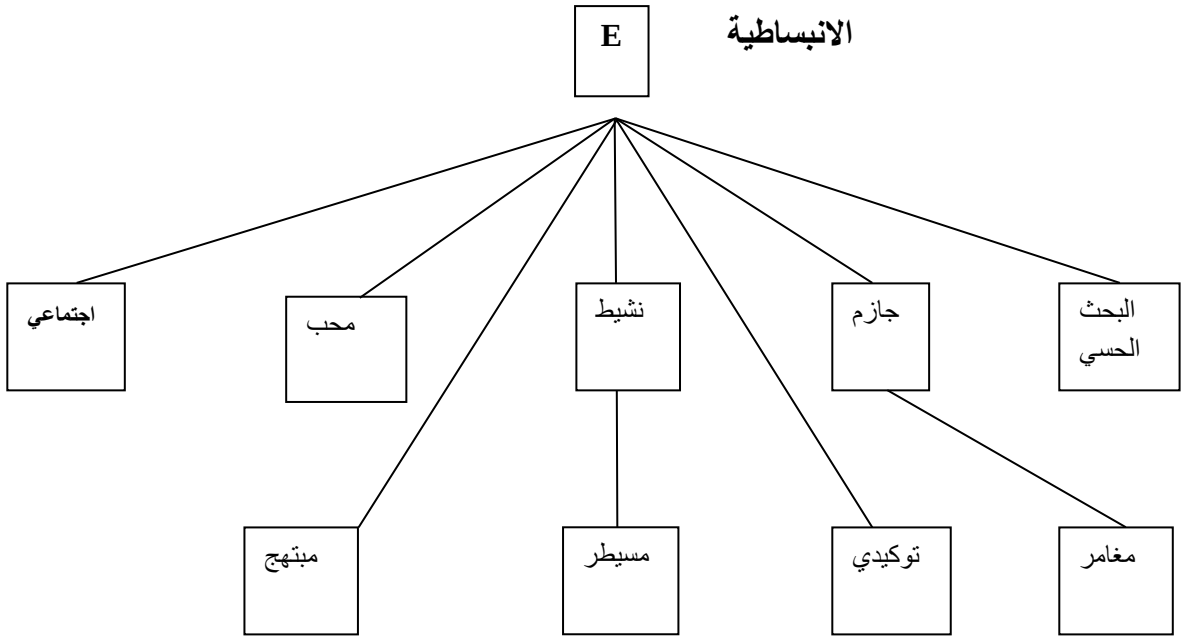
يوضح **الشكل رقم (6)** أن الشخصية يمكن فهمها جيدا من خلال التكوين الهرمي للسلوك، ويحتل النمط **(Type)** أعلى مستويات العمومية والشمولية، كما تحتل الاستجابات النوعية **(Specific Response)** أكثر المستويات نوعية وأقلها عمومية وهي ليست أكثر من فعل ملحوظ أو استجابة ملحوظة لحدث في حالة مفردة، وفيما بين المستويين تقع الاستجابات المعتادة **(Habitual**

Response) وهي أكثر عمومية بعض الشيء حيث أنها تدل على استجابة متواترة تتميز بظهورها في نفس الظروف أو ظروف مشابهة. وعلى سبيل المثال نجد نمط الشخصية(الانبساط) كبعد من أبعاد الشخصية يعتمد على العلاقات الملحوظة بين مختلف السمات(الاجتماعية، الاندفاعية، النشاط، الاستثارة) وبين الاستجابات المعتادة مثل:(الذهاب إلى الحفلات، حب التحدث على الآخرين) **(محمد، 2012: 56).**

ويفترض "**أيزنك**" **(Eysenck)** على مستوى النمط وجود خمسة أبعاد عريضة هي: **الانبساط، والعصابية، والذهانية، والذكاء والتقدمية.** وعلى الرغم من أن "**أيزنك**" **(Eysenck)** والمدرسة الإنجليزية يعترفون بأهمية العاملين الأخيرين: **(الذكاء والتقدمية)** من حيث هي عوامل أساسية كامنة وراء الفروق الفردية الإنسانية، فهم يتبعون ما اصطلح عليه الكثير من الباحثين في معالجة القدرات والاتجاهات بوصفها مجالات منفصلة لا تندرج تحت عنوان الشخصية وبالتالي سيتم عرض لأبعاد **(الانبساط، والعصابية، والذهانية)** **(عبد الخالق، 2015 :188).**

1- عامل الانبساط/الانطواء :Extraversion - Introversion

اعتمد "**أيزنك**" **(Eysenck)** في بناءه لمفهوم الانبساط على مفهومي الإثارة **(Excitation)**، والكبح**(Inhibition)**، ويشير مفهوم الإثارة-عموما-إلى حالة النشاط الزائدة للقشرة المخية للذهن، بينما الكبح يفترض تناقص النشاط ومفهوم النشاط عنده يشير إلى السلوك الظاهر للأفراد وإلى أي مدى مستوى سلوك الإثارة والكبح. ونجد أن النشاط السلوكي الانبساطي للشخص يظهر كمستوى مرتفع من سلوك الإثارة **(محمد، 2012: 58 - 59).**



الشكل رقم(7)التنظيم الهرمي للانبساط (E) (Feist and Feist, 2009 :416) نقلا عن "أيزنك(Eysenck,1990)

- **المنبسط النموذجي:**

هو شخص اجتماعي يحب الحفلات وله أصدقاء كثيرون، ولا يحب القراءة أو الدراسة منفردا، يسعى وراء الإثارة، يتصرف بسرعة دون ترو، مندفع، إجاباته حاضرة دائما، يحب التغيير عادة، يأخذ الأمور هونا، متفائل غير مكترث، يحب الضحك والمرح والحركة والنشاط

(عبد الخالق،2000 : 463-464).

- **المنطوي النموذجي:**

هو شخص هادئ ومترو ومتأمل، مغرم بالكتب والقراءة أكثر من غيره من الناس، محافظ ومتباعد إلا لأصدقائه المقربين، وهو يميل إلى التخطيط مقدما، أي أنه يتريث قبل أن يخطو أية خطوة، حريص، ويتشكك في التصرف المندفع السريع، ولا يحب الإثارة، ويأخذ أمور الحياة اليومية

بالجدية المناسبة، ويحب أسلوب الحياة الذي تم تنظيمه بطريقة جيدة، ويخضع مشاعره للضبط الدقيق، ويندر أن يسلك بأسلوب عدواني، ولا ينفعل بسهولة، ويعتمد عليه، ويميل إلى التشاؤم، ويعطي أهمية كبيرة للمعايير الأخلاقية . **(عبد الخالق، 2015 :190) .**

يعتقد "**أيزنك**" **(Eysenck , 1997a)** أن السبب الرئيسي للاختلافات بين المنفتحين والانطوائيين هو مستوى الاستثارة القشرية، وهي حالة فسيولوجية إلى حد كبير موروثة وليست مكتسبة. لأن المنفتحين لديهم مستوى أقل من الاستثارة القشرية أكثر من الانطوائيين، كما يتميز الانطوائيين بأنهم أعلى مستوى من الإثارة، وبالتالي فهم يتجنبون بعض الأنشطة مثل التزلج على المنحدرات أو القفز بالمظلات أو الرياضات التنافسية ، أو لعب النكات العملية. بالمقابل فإن المنفتحين بما أن لديهم مستوى منخفض من الإثارة القشرية، فهم يحتاجون إلى مستوى عالٍ من التنبيه الحسي للحفاظ على المستوى الأمثل من التنبيه.

لذلك، يشارك المنفتحون في كثير من الأحيان في أنشطة مثيرة ومحفزة. قد يستمتعون بأنشطة مثل تسلق الجبال والمقامرة وقيادة السيارات بسرعة، وشرب الكحول وتدخين الماريجوانا .

(Feist and Feist, 2009)

العصابية– الاتزان Neuroticism – stability:

يعتبر عامل **العصابية/الاتزان الانفعالي** عامل ثنائي القطب مثل عامل **الانبساط/ الانطواء**، وهو عامل يقابل بين مظاهر حسن التوافق والنضج أو الثبات الانفعالي، و**العصابية (Neuroticism)** ليست هي **العصاب (Neurosis)** بل الإستعداد للإصابة به عند توفر شرط الإنعصاب(الضغوط والمواقف العصبية). ويشير "**أيزنك**" إلى أن مصطلح عصابي غالبا ما يستخدم مع الحالات المرضية، ويشير أيضا إلى مصطلح الانفعالية **(Emotionality)** حيث أن الأفراد المرتفعين في الانفعالية غير مستقرين انفعاليا ولديهم ميل للحساسية بالألم **(Painful)** أو مشوشين **(Disturbing)** بينما المنخفضين

في الانفعالية يشار إلى أنهم لديهم ثبات انفعالي، ويشتمل عامل العصابية على مجموعة من السمات الأولية مثل تقلبات الحالة المزاجية، ومشاعر النقص وفقدان **النوم (Sleeplessness)** والعصبية **(Nervousnss)**، والقابلية للتهيج والحساسية. **(محمد، 2012 :60).**

كما تتسم الدرجة العليا من العصابية بالشعور بالنقص والعصبية والنرفزة، والقابلية للاستثارة، وشدة الحساسية، والتوتر النفسي والعضلي، فضلا عن الشكوى من أعراض بدنية غامضة، والتعرض للانهيار تحت تأثير الضغوط في حين أن الأشخاص الذين يحصلون على درجة منخفضة من العصابية فإنهم يتسمون بالاستقرار والاتزان الانفعالي، والهدوء، والخلو من الهم، والمزاج المعتدل، وإمكان الاعتماد عليهم. **(عبد الخالق،2015 :195).**

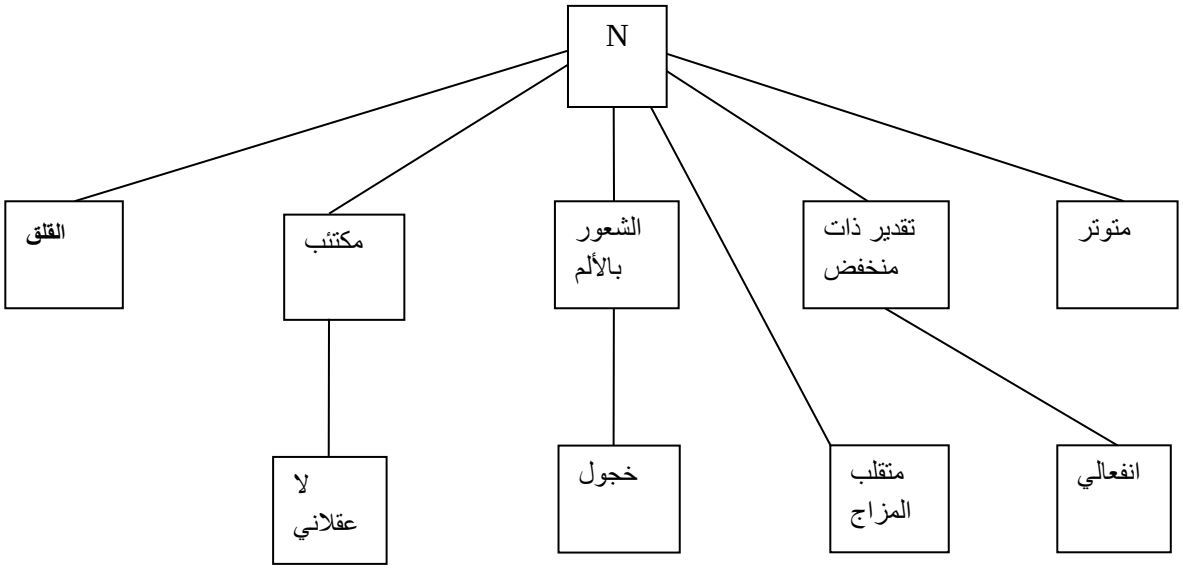
وغالبًا ما يميل الأشخاص الذين يسجلون درجات عالية في العصابية إلى المبالغة في رد الفعل العاطفي ويواجهون صعوبة في العودة إلى الحالة الطبيعية بعد الإثارة العاطفية. وكثيرا ما يشكون من أعراض جسدية مثل الصداع وآلام الظهر ومن المشاكل النفسية الغامضة مثل الهموم والقلق، العصابية، ومع ذلك، لا يشير بالضرورة إلى وجود عصاب بالمعنى التقليدي لهذا المصطلح. يمكن للناس أن يسجلوا درجات عالية في العصابية وأن يكونوا خاليين من أي عوامل نفسية.

(Feist and Feist, 2009 :418)

كما يرى "**أيزنك**" **(Eysenck)** أن الأرجاع العصابية تظهر على أساس موروث، وترتبط العصابية بزيادة تغير أو الجهاز العصبي اللاإرادي (المستقل) وبالأخص الفرع السمبثاوي، ومن ناحية أخرى فإن الاستجابة العصابية غير تكيفية تم تعلمها تبعا للمبادئ المألوفة للتدعيم على أساس خبرات اشراط حدثت في عمر مبكر أو تعلمها الفرد في عمر متأخر، وتبقى هذه الاستجابات العصابية المشروطة تنطفئ بعد فترة من الوقت ، نتيجة لنقص التدعيم أو الخبرات المضادة للإشراط

(عبد الخالق، 2000 : 465).

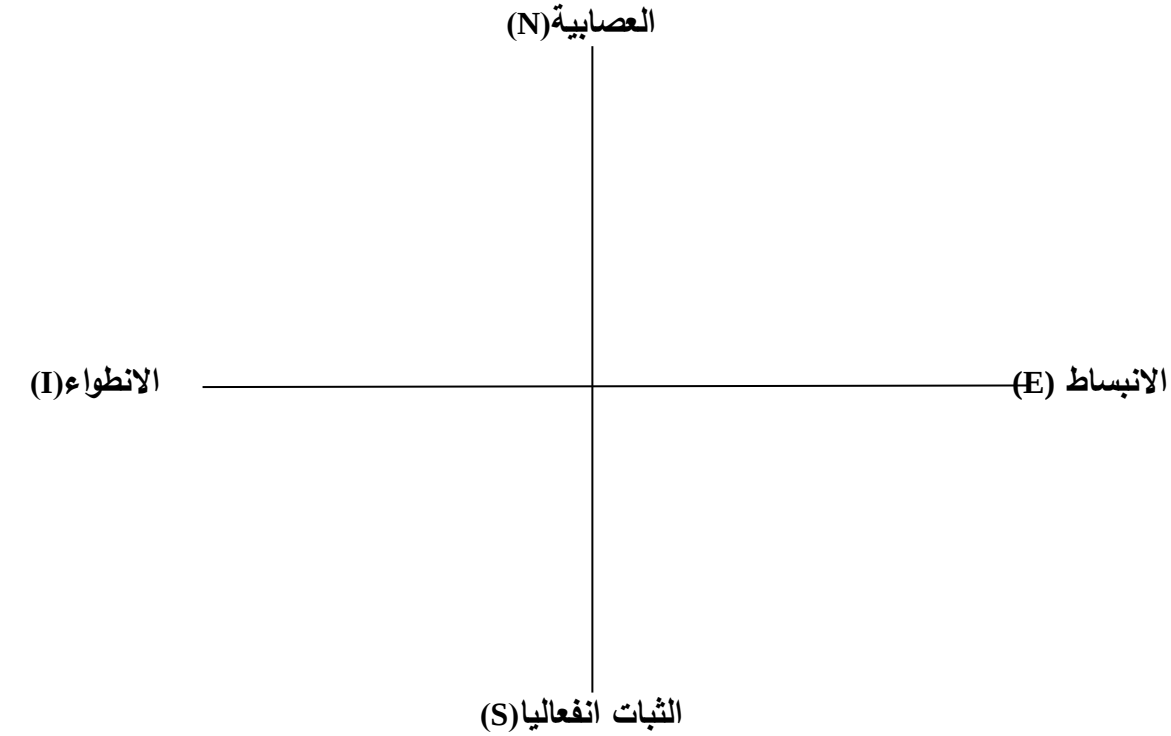
العصابية



شكل رقم(8) التنظيم الهرمي للعصابية (N) (Feist and Feist, 2009 :416) نقلا عن"أيزنك(Eysenck,1990)

✓ **العلاقة بين العصابية والانبساط:**

أشار "**أيزنك**" في دراسته للعلاقة بين الذهانية والعصابية، أن الشخصية يمكن أن تتحرك وتنتقل إلى العصابي ومن العادي إلى الذهاني. ويمكن دراسة التفاعل بين الانبساط والعصابية عن طريق التحليل الدائري (الكروي) حيث يرى أيزنك أن العاملين متعامدين، ونجد أن المرتفعين في الانبساطية والعصابية في مربع واحد، والمرتفع في العصابية والمنخفض في الانبساط في الجزء الثاني ولذلك نجد المنبسط العصابي **(NE)** والمنطوي العصابي**(NI)** والمنبسط الثابت انفعاليا**(SE)**، والمنطوي الثابت انفعاليا**(SI)**



الشكل رقم(9) العلاقة بين العصابية والانبساط(محمد، 2012: 63) نقلا عن "أيزنك (Eysenck,1970):

على سبيل المثال نجد المنطويين العصابيين يظهرون ميلا لأعراض الاكتئاب يتميزون بالميول الاستحواذية، وعدم الاستقرار، والبلادة، وعصبيون، ويستسلمون لمشاعر النقص، وذوي مزاج متقلب، ويسهل استغراقهم في أحلام اليقظة، ويبتعدون عن المناسبات الاجتماعية، ويعانون من الأرق، ومثابرون، وطموحهم مرتفع. في المقابل الإنبساطيون العصابيون: لديهم ميلا لإظهار أعراض هستيرية تحولية، وتبدو طاقاتهم ضئيلة، ويعانون من توهم المرض، ولديهم نقص في المثابرة، ومستوى طموحهم منخفض. **(محمد، 2012: 63)**

3-الذهانية: Psychoticism

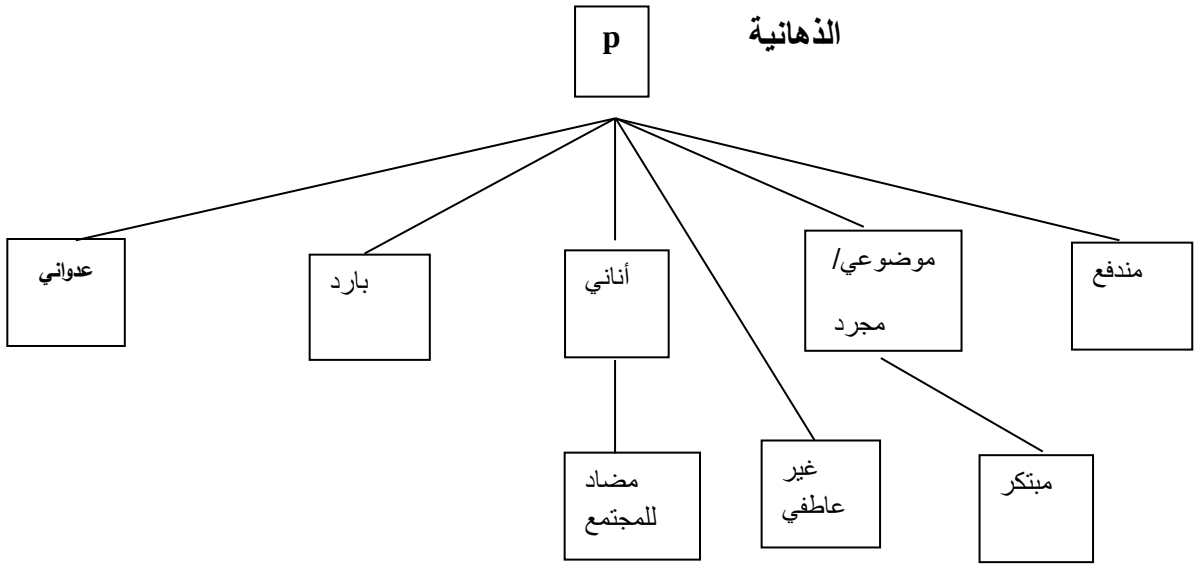
هي البعد الثالث في الشخصية(بالإضافة إلى بعدي الانبساط والعصابية)، وهي نمط في الشخصية عكسه التحكم في الاندفاعات **(Impulse control)**، يوجد بدرجات مختلفة لدى جميع

الأفراد، والملاحظ أن درجات الذكور تميل إلى أن تكون أعلى من الإناث في هذا البعد، وتميل درجة الذهانية إلى أن تكون أقل لدى أفراد الطبقة الوسطى، وتتناقص بزيادة العمر، ويشير ارتفاع درجة الذهانية إلى قابلية الفرد لتطوير شذوذ نفسي . وبوصف الشخص ذو الدرجة المرتفعة من الذهانية بأنه عدواني، وبارد، وقاس، وغير متعاون، ومتمركز حول ذاته، ومندفع ومتلبد وشكاك، وغير تقليدي، وباحث عن اللذة، وصارم العقل، ومتصلب، ويصفه من حوله بأنه غريب .

(عبد الخالق، 2015 : 202).

كما يتميز الأفراد الذهانيون بسمات الوقاحة، والعدوانية، والغرابة في السلوك، ورفض العادات والتقاليد الاجتماعية، وهم أقل طلاقة من الناحية اللغوية، ويكون أداؤهم منخفض في الرسم بالمرآة، وفي اختبار تجميع الأشياء، كما أن ذاكرتهم أضعف وتركيزهم أقل، وهم بطيئون جدا في الأعمال العقلية والإدراكية، وقليلو الحركة، والضد من هذه الصفات نجدها عند اللاذهانيين.

(عبد الصاحب، 2011 :47).



شكل رقم(10)التنظيم للذهانية (p) (Feist and Feist, 2009 :416) نقلا عن "أيزنك(Eysenck,1990)

4- الذكاء (g) Intelligence

يمثل العامل العام في نظرية **(سبيرمان)**.

5- المحافظة مقابل التقدمية Conservatism vs Radicalism (R)

وهو العامل الأساسي في الاتجاهات **(عبد الخالق، 2000 :465)**.

✓ **العلاقة بين "جليفورد" (Guilford) و"كاتل" (Cattel) و"أيزنك" (Eysenck):**

يشترك كل من "**جليفورد**"**(Guilford)** و"**كاتل**"**(Cattel)** و"**أيزنك**"**(Eysenck)** في استخدامهم الواسع والمنظم للتحليل العاملي ولكنهم يختلفون في المستوى الذي يجرون عليه تحليلاتهم أو ما يمكن أن نسميه رتبة العوامل ويطالب كل منهم بأن عوامله هي الأهم من المحاولات الأخرى ومن خلال تناول النظريات الثلاثة نجد أن هناك تشابه بين بعض العوامل ومكوناتها في هذه النظريات كما أن هناك اختلافات واضحة في استخدامهم للتحليل العاملي والأدوات المستخدمة للقياس ومسميات ومكونات بعض العوامل **(المليجي، 2012 : 67)**

وتعتبر إسهامات"**أيزنك**" **(Eysenck)** موازية لـ "**كاتل**" **(Cattel)** في دراساته العاملية ودراسة سمات الشخصية، وتطوير استبيانات الشخصية. ولكن يختلف مع "**كاتل**" **(Cattel)** في عاملين أساسيين:

أولهما: أنه يركز على عدد قليل من أبعاد السمات ويختلف عما فعل "**كاتل**" **(Cattel)** في تفضيله العمل من خلال النمط **(Type)**الذي يحتوي في داخله سمات"**كاتل**" **(Cattel)**.

ثانيهما: محاولاته الكثيرة في دراسة الفروق الفردية في سمات الشخصية من الناحية البيولوجية .

(محمد، 2012: 56).

ويتوقف "**جليفورد**" **(Guilford)** و"**كاتل**" **(Cattel)** عند مستوى العوامل الأولية في حين يستمر"**أيزنك**" **(Eysenck)** في استخراج عوامل من رتبة أرقى، كما أجريت دراسة حاسمة للفصل بين النظريات العاملية الثلاث اتضح منها أن عوامل "**جليفورد**" **(Guilford)** و"**كاتل**" **(Cattel)** غير قابلة لإعادة الاستخراج، في حين أن عاملي"**أيزنك**" **(Eysenck)** قابلان لإعادة الاستخراج لدى الذكور والإناث، وفي مختلف الأعمار، وفي بلاد أوروبية وغير أوروبية، على الرغم من اختلاف المبحوثين في التعليم والذكاء، وعلى الرغم من اختلاف المقاييس المستخدمة . **(عبد الخالق، 2015 :223).**

ويتضح تأثر "**أيزنك**" **(Eysenck)** كثيرا بأنماط **يونج**" **(Yung)**" وتصنيفه للشخصية إلى منطوي ومنبسط، ويعارض بشدة كثرة المكونات في نظرية الشخصية فهو يحبذ الإيجاز العلمي الدقيق في بناء النظرية. ورغم إعجابه بأعمال "**كاتل**" **(Cattel)** في التنقيب عن سمات الشخصية من خلال قائمة مطوية للسمات إلا أنه اعتمد في بحثه في الشخصية على أنماط عامة وقليلة للشخصية لتحديد مكونات الشخصية من خلال مستوى النمط وبالتالي احتل مفهوم النمط مكانا أساسيا في نظرية أيزنك وهو نوع من التنظيم أكثر عمومية وشمولا ويضم السمة بوصفها جزءا مكونا له. حيث ركز"**أيزنك**" **(Eysenck)** على التنظيم الهرمي للشخصية من خلال مفهوم النمط، والسمات، والاستجابات المعتادة، والاستجابات النوعية. **(محمد، 2012 :64)**

كما تعرضت نظرية "**أيزنك**" **(Eysenck)** في الشخصية من حيث اختزال تعقد الشخصية الإنسانية إلى عاملين أو ثلاثة لهو من قبيل الإيجاز المخل الذي لا يفيد في عملية التنبؤ بالسلوك، ويرد"**أيزنك**" **(Eysenck)** على ذلك بأن النظرية لم تؤكد أن هذين العاملين هما الوحيدان بل أهم العوامل. **(عبد الخالق، 2015 :223).**

وقد ربط "**أيزنك**" **(Eysenck)** بنجاح المجال النظري بالمجال التطبيقي، ووضح كثيرا من جوانب الشخصية، واستخدم التحليل العاملي في دراستها. وتتميز نظريته بدعم نظري وتجريبي في معظم دول العالم وفي الدول العربية، وقد حظيت اختباراته حول الشخصية بكثير من الدعم السيكومتري، وهو ما يجعلها قابلة للاستخدام في البيئة العربية **(علاء الدين، 2016: 47).**

نرى أنه من **أبرز هذه النظريات،** نظرية "**أيزنك**" التي تتميز باعتمادها على كل من التصنيف والتفسير، ما يجعلها أكثر عرضة للفحص، إضافة إلى توضيحها لجوانب ومكونات الشخصية المختلفة، وتأكيدها بحث العوامل الوراثية والبيولوجية إلى جانب العوامل البيئية في تشكيل الشخصية، مستخدما الأسلوب الإحصائي المتمثل في التحليل العاملي وهذا الأسلوب يعمل على استخراج عددا من الأبعاد من حجم كبير من البيانات.

5- طرق قياس الشخصية:

يعتمد الباحثون على مجموعة متنوعة من الطرق والأساليب لقياس الشخصية أو البحث في مجالها، فيما يلي نتناول لبعض منها:

6-1- المقابلات Interviews

تعرف **المقابلة** على أنها محادثة موجهة تتم بين شخصين، الأخصائي النفسي والمستفيد، وذلك بقصد الحصول على المعلومات اللازمة التي تساعد في تشخيص حالة المستفيد، وهذه المعلومات عادة والتعرف على سمات شخصيته مما يساعد على تقديم النصح والإرشاد له أو المساهمة في عملية العلاج النفسي **(ربيع، 2014 :499).**

تتميز المقابلات بكونها ملاحظة بالمشاركة، اعتمد عليها السيكولوجيون لجمع البيانات عن شخصية الأفراد سواء في المجال العيادي، أو المهني، أو التربوي.

وهي أنواع، حرة تتيح للمفحوص حرية التعبير عما يرغب فيه، ويتابع الفاحص سير ذلك مثيرا تارة وملاحظا تارة أخرى. وقد تكون مقننة تقدم فيها نفس الأسئلة بنفس الترتيب في كل مرة وهناك من العلماء من يجرب مقابلات الحاسوب التي يستجيب فيها المفحوص لمجموعة من الأسئلة التي تمت برمجتها في الحاسوب، كما تفيد المقابلات في التعرف على عدد كبير من صفات الفرد وخصائصه، كأفكاره ومشاعره، وأسلوبه اللغوي، وطلاقته التعبيرية، وحساسيته اتجاه مواضيع معينة وصراعاته ومخاوفه... إضافة إلى تاريخه الشخصي، وهي أوجه من الشخصية لا يمكن ملاحظتها مباشرة، وقد لا يفصح عنها ما لم يثق المفحوص في الفاحص.

غير أن اعتماد المقابلات يواجه مشكلات عدة، فالمعلومات التي تستقى مثلا من التقارير الذاتية قد لا تكون دقيقة، إضافة إلى إمكانية عدم تمثيل العينة المختارة لسلوك الفرد ما لم تجر عدة مقابلات مع نفس الشخص. وتتعرض المقابلة– باعتبارها تفاعلا بشريا – إلى تأثير الفاحص على سلوك المفحوص والعكس بالعكس. كم تعتمد فعاليتها على مهارة القائم عليها سواء في الحصول على المعطيات أو تفسيرها . **(بن زروال، 2008 :159).**

6-2- الاستبيانات Questionnaires :

الاستبيان**(Questionnaire)** في علم النفس طريقة من طرق قياس الشخصية، يشمل مجموعة من الأسئلة أو العبارات التقريرية التي تقدم مطبوعة غالبا يطلب من المفحوص الإجابة عنها بنفسه كتابة غالبا، ضمن فئات معينة**(نعم، لا، أوافق، لا أوافق، ينطبق علي، لا ينطبق علي)**، يدور مضمون استبيان الشخصية حول بعد أو أبعاد من الجوانب الوجدانية الانفعالية أو خاصة بالسلوك في

المواقف الاجتماعية، يجيب عليها المفحوص انطلاقا من معرفته لمشاعره وانفعالاته وسلوكه الماضي أو الحاضر، وتقدر درجات الاستبيان وتفسر بطريقة موضوعية سلفا.

وتنطلق استبيانات الشخصية من افتراض علاقة بين سمات الشخصية التي يسلم بوجودها وبين عملية الإجابة على أسئلة/ عبارات الاستبيان، وهو الافتراض المرتبط بافتراضات ثلاثة يوردها "**ستاجنر**" (**Stagner**) فيما يلي:

* **السمات المشتركة:** وهي تراكيب متشابهة في أساسها –على المستوى الكيفي وليس الكمي– لدى جميع الأشخاص، وهي قابلة للتدرج، أي أن سمة الاتزان الانفعالي مثلا مشتركة بين الجميع لكنها تختلف كميا من فرد لآخر.

***الطبيعة الكمية للسمات:** تختلف بموجبها السمات بين الأفراد من حيث الكم وليس الكيف، وتقدر كميا عن طريق جمع عدد المؤشرات التي تدل عليها.

***العلاقة بين التركيب الداخلي:** تعكس درجة الفرد على الاستبيان بعض من خصائصه الذاتية أي جانبا من تركيبه الداخلي **(الأنصاري، 2000: 301–303).**

وتتميز استبيانات الشخصية كقائمة "**مينوسوتا**" متعدد الأوجه **(MMPI)(Minnesota Multiphasic Personality Inventory)**، ومسح "جيلفورد– زيمرمان للمزاج **(GZTS) (Guilford-Zimmerman Temperament Survey)**، واستبيان عوامل الشخصية الستة عشر **(16PF)(Sixteen Personality Factor Questionnaire)** بأن تطبيقها سهل وغير مكلف، وكذلك هو تصحيحها، كما أنها موضوعية أكثر من الأساليب والإسقاطية يصل فيها تأثير التفاعل بين

الفاحص والمفحوص حده الأدنى، وتمكن من الإحاطة بجوانب عديدة من الشخصية، لكنها ورغم ذلك تواجه نقدا كبيرا من أهم جوانبه:

- تأثير تغير صياغة البنود.
- تحديد الإجابات في فئات محدودة، وإمكانية تفسير المفحوصين لها بطريقة مختلفة.
- تنوع العوامل التي تؤثر في الاستجابة.
- نقص استبصار المفحوص ومعرفته بنفسه.
- تأثير الحالة المزاجية الراهنة والخبرات الحديثة **(بن زروال، 2008 :161)**

6-3- مقاييس التقدير Rating Scales

التقدير **(Rating)** هو وضع معدل **(Rate)** أو رتبة **(Rank)** أو درجة **(Score)** ، وذلك بهدف تعيين بند أو عنصر معين كفرد أو سمة أو سلوك أو نتيجة اختبار، ويعرف مقياس التقدير **(Rating Scale)** بأنه أداة أو وسيلة نضع على أساسها رتبة رقمية أو معدلا كميا لخاصية معينة أو يلوك خاص أو سمة محددة. **(عبد الخالق، 2015: 465).**

تعتمد هذه الوسيلة في قياس الشخصية عن طريق قيام الفاحص(الذي قد يكون نفسه هو المفحوص) بتقدير الدرجة التي تنطبق على المفحوص، من بين عدة درجات يتضمنها مقياس متدرج. ولقد ازداد الاهتمام بمقاييس التقدير كإحدى نتائج نقد "**وولتر ميشيل**" **(Walter Michel)** لطرق قياس الشخصية، فإمكانية اشتراك مجموعة من المحكمين أو الملاحظين في إعطاء صورة عن شخصية فرد معين، ومن ثم استخراج متوسط أحكامهم، يقلل من التحيز، وكذا يؤخذ بوصفه مؤشرا لمدى ثبوت سلوك الشخص، أو لثبات تقديرات الملاحظين، وتتخذ مقادير التقدير في قياس الشخصية أشكالا متعددة كمقاييس التقدير الرقمية ومقاييس التقدير البيانية، ومقاييس التقدير المعيارية، ومقاييس التقدير

ذات الاختيار المقيد. ويعتبر مقياس"**هاملتن**" للاكتئاب **(HRSD)** Hamilton Rating Scale for Depression، ومقياس "**هاملتن**" للقلق**(HRSD)** Hamilton Anxiety Rating Scale من مقاييس التقدير.

وعلى الرغم من توسع استخدام مقاييس التقدير منذ مدة غير قصيرة وما تتمتع به من مزايا، إلا أن هناك عديدا من العيوب وجوانب النقص التي يتعين التنبه إليها ومن أهم هذه العيوب:

- غموض أسماء السمات المطلوب تقديرها.

- غموض وحدات القياس ودرجاتها وعدم وضوح الفروق بين كل درجة والتي تليها.

-التعدد الكبير لبدائل الإجابة.

- عدم إتاحة الفرص المناسبة لملاحظة المفحوص.

- الأخطاء القائم بالتقدير (الفاحص) ومن أهمها: **أثر الهالة، وخطأ النزعة المركزية، وخطأ التساهل وخطأ التشدد، أخطاء إدراكية لدى القائم بالتقدير (الأنصاري، 2000: 400-423).**

6- 4- قوائم الصفات Adjective Check Lists

هي أحد الطرق الشائعة لقياس الشخصية، يقدم للمبحوث في هذه الطريقة قائمة من الصفات، ويطلب منه تحديد ما إذا كانت كل صفة تميزه أو لا، حيث يطلب منه وضع علامة على الصفات التي تنطبق عليه ويمكن أن يستخدم الفرد قوائم الصفات التي تنطبق عليه، مع ترك الصفات التي لا تنطبق عليه، لوصف ذاته أو لوصف فرد آخر يعرفه جيدا .

(عبد الخالق، 2015: 479).

ومن أمثلة قوائم الصفات: قائمة الصفات لـ: "**جوخ**" **(Gough,1952)** ، وقائمة الصفات المزاجية **Mood Adjective Check List** لـ "**فنست نوليس**"**(F.Nowlis,1965)** وقائمة الصفات الوجدانية المتعددة **(MAACL) Multipe Affect Adjective Check List** لـ "**مارفن زوكرمان**" و "**برنارد لوبين**" **(Zuckerman&Lubin,1965)** وقائمة سمات الشخصية الكويتية لـ "**بدر الأنصاري**"(1997) ، وقائمة الشخصية المصرية لـ "**عبد اللطيف خليفة وشعبان رضوان**"**(1998)** **(الأنصاري، 2000)**.

وبما أنها مرتبطة باللغة، فقد تتأثر نتائجها بالثراء اللغوي للمفحوص، وبطبيعة الصياغة اللغوية المستخدمة سواء كانت(فصحى، دارجة منطقة معينة، لهجة).

6-5-الاختبارات الموضوعية الأدائية للشخصية Objective Personalty Performance Tests

يعرفها "**كاتل**" **(Cattel,1964)** بقوله بأنها " ذلك الاختبار الذي يقاس فيه سلوك الفرد للاستدلال على شخصيته دون أن يكون واعيا بإمكانية تأثير سلوكه في التقدير ". ويمثل هذا النوع من الاختبارات موقف تنبيه يمكن إعادته بدقة، مع طريقة دقيقة ومحددة مسبقا في تقدير الإجابة لا يخبر بها المفحوص. تشمل هذه الاختبارات تشكيلة واسعة، قسمها **بدر الأنصاري** إلى أربعة أقسام هي: المقاييس الفيزيولوجية، المقاييس النفسية الحركية، مقاييس التعلم والتذكر، والمقاييس الإدراكية المعرفية . **(بن زروال، 2008: 162)**.

كما أن الانتقال إلى القياس بالاختبارات الموضوعية مطلوبة منذ زمن هروبا من الخطأ الإنساني في التقديرات، ويضيف"**أيزنك**" **(Eysenck)** أنها تصل " تصل إلى طبقات أساسية **(Constitutional)** في تنظيم الشخصية، لا تصل إليها الاستبيانات ولا الطرق والإسقاطية "، ويغطي مجالا أوسع في الشخصية من الاستبيانات.

إلا أن البعض يرى بأنه لا يجب الانخداع بهذه الصور البراقة، حيث يأسف"**جليفورد**" **(Guilford)** من أن هذا النوع من الاختبارات لم يذهب في السنوات الأخيرة أبعد مما ذهبت إليه، كما أن هناك نقصا في الإعداد للطرق الإحصائية الأكثر تعقيدا **(الأنصاري، 2000 :540-541).**

6-6- الطرق الاسقاطية:

الطرق الاسقاطية وسائل غير مباشرة لقياس الشخصية في جوانبها السوية وغير السوية، تعتمد على تعددها على مفهوم الإسقاط (Projection) الذي يشير إلى منبه غامض غير محدد يقدم إلى الفرد، ويطلب منه تأويله وإعطاء معنى له، ويعكس استجابات المفحوص دوافعه ورغباته، ونزعاته، وإدراكاته وتفسيراته الذاتية، كما يمكن أن تكون هذه المنبهات الغامضة بأنواع مختلفة مثل: بقع حبر، كلمات، وجمل ناقصة، وصور، وخط اليد، وأشكال هندسية ويفترض أن يكشف المفحوص في استجاباته لهذه المنبهات وأمثالها عن بناء شخصيته ودوافعه ورغباته.. وغير ذلك .

(عبد الخالق، 2015 :515).

إذن يتم الكشف عن الشخصية في المقاييس الاسقاطية عن طريق ما يسقطه الفرد من استجابات على مثيرات غير محددة البناء أو المعالم، والتي تشكل اختبارات على شكل صور أو معان أو كلمات ناقصة أو أشكال يتم عن طريقها الكشف عن مشاعر الفرد، ودوافعه، وحاجاته، وانفعالاته.

(عبد الصاحب، 2011 :23).

وقد صنف "**لندزي**" **(lindzey)** الطرق الاسقاطية على أساس نمط الاستجابة المطلوب من المفحوص إلى خمسة فئات هي: طرق التداعي، طرق التكوين، طرق التكملة، طرق الاختيار أو التكملة، الطرق التعبيرية. **(بن زروال، 2008 :163).**

ورغم ما تتميز به الطرق الاسقاطية، إلا أن هناك من العلماء أمثال "**أناستازي**"**(Anastasi)** يرون أن:

- تفسير استجابات الاختبار الاسقاطي تكشف عن (توجهه النظري، الفروض المقبولة، وخواص شخصية الفاحص) أكثر مما تكشف عن ديناميات شخصية المفحوص.

- نقص واضح وشائع للبيانات المعيارية في معظمها أو عدم كفايتها يجعل تفسير الاستجابات يعتمد على الخبرة الإكلينيكية للفاحص.

- ثبات الطرق الاسقاطية بطريقة الاتساق الداخلي منخفض، ويمثل حساب ثبات إعادة التطبيق مشكلة خاصة، لذلك يعد ثبات القائم بتقدير الدرجات أمرا مهما فيها.

- فشلت بحوث كثيرة في البرهنة على صدق الطرق الاسقاطية (**الأنصاري، 2000 : 651-655**).

مما سبق نرى اهتمام العلماء البالغ بعملية قياس الشخصية وتقويمها للكشف عن مشاعر الأفراد، ودوافعهم، وحاجاتهم، وانفعالاتهم حيث أن هذه الأساليب الخاصة بالقياس أخذت بالتطور الكمي والنوعي وهي من بين أكثر الطرق شيوعا بين الباحثين .

خلاصـــــة:

تعرضنا في بداية هذا الفصل إلى تطور مفهوم الشخصية وتعريفها حيث تعد الشخصية من أعقد الموضوعات التي تناولها علم النفس، ويتضح ذلك بتأكيد الكثيرين على صعوبة تحديد المقصود بمصطلح الشخصية، وصعوبة الوصول إلى تعريف شامل لها، وبالتالي فإن فهم الشخصية يساعد في الكشف عن فاعلية الفرد، من ثم الوصول إلى التفسير المناسب للظواهر النفسية المختلفة، ثم تطرقنا إلى مكونات الشخصية التي تعتبر مجموعة عوامل تؤثر في الشخص نفسه وبالتالي في سلوكاته وطبيعة علاقته مع الآخرين، ومنها الداخلية والخارجية والوراثية والمكتسبة، كما ذكرنا محددات الشخصية وقد تركز اهتمام الدراسات في هذا المجال على كل من عاملي الوراثة والبيئة والتفاعل بينهما، والوزن النسبي لإسهام كل منهما في الشخصية، وقد حاول علماء النفس والمنظرون في مجال الشخصية بناء أنظمة نظرية لتغطية التباين الواسع بين الأفراد في السلوك البشري، حيث يتضح أن الشخصية والسلوك الإنساني حالة يصعب احتوائها ودراستها وتحليلها، لذلك حاولت نظريات متعددة ومنذ بروز علم النفس كدراسة علمية طرح آرائها فيما يخص تصنيف الأفراد إلى أنماط شخصية، بغرض تسهيل دراستهم ووضعهم في قوالب معينة على الرغم من الاختلافات الفردية فيما بينهم وقد أخذت كل واحدة من هذه النظريات تصنف الأفراد باتجاه معين بحسب منطلقاتها النظرية والفكرية، وفقا للمدرسة التي تنتمي إليها فتطرقنا إلى نظريات الشخصية حيث تم تصنيفها في ثلاث مجموعات وهي: النظريات الدينامية، ونظريات السمات، ونظريات الأنماط. مركزين على نظرية على نظرية "**أيزنك**" **(Eysenck)** الذي يؤكد على الأنماط ويوليها أهمية كبيرة، وكان هدفه في الكثير من أبحاثه هو التعرف على الأنماط، فمن خلال استخدامه للتحليل العاملين عمل على استنتاج عدد قليل من العوامل الهامة ، كما قام بعرض التركيب التدرجي للشخصية، ومنذ تحليلاته العاملية الأولى تمكن من عزل

عاملين أساسين من الرتبة الثانية هما عامل العصابية، وعامل الانبساط- الانطواء، ثم أضاف عاملا ثالثا المتمثل في الذهانية. كما تطرقنا في نهاية الفصل إلى مجموعة من الطرق والأساليب المختلفة لقياس الشخصية والمتمثلة في المقابلات، والاستبيانات، ومقاييس التقدير، وقوائم الصفات، والاختبارات الموضوعية الأدائية للشخصية، إضافة إلى الطرق والإسقاطية.

الفصل الرابع: حل المشكلات

تمهيد

1- لمحة تاريخية عن الاهتمام بحل المشكلات

2- تعريف المشكلة

3- أنواع المشكلات

4- خصائص المشكلات

5- تعريف حل المشكلات

6- خصائص حل المشكلات

7- خطوات حل المشكلات

8- نظريات حل المشكلات

9 - نماذج حل المشكلات

10 - استراتيجيات حل المشكلات

11 - العوامل المؤثرة على حل المشكلات الاجتماعية والحياتية

12- حل المشكلات وعلاقتها ببعض المتغيرات

13- مقترحات لتحسين القدرة على حل المشكلات

خلاصة

تمهيد:

يعد الاهتمام بالعقل الإنساني والعمليات العقلية مدار بحث واهتمام الإنسان عبر العصور، يعتبر العلماء السلوك المعرفي أحد أهم أشكال السلوك الإنساني الذي أثار فضول الإنسان وتفكيره حيث نتعرض في حياتنا اليومية إلى العديد من المشكلات التي تتطلب منا حلا مناسبا لها، فنشاط حل المشكلة يعني العمليات العقلية التي يقوم الأفراد بتنفيذها أثناء سعيهم لتحقيق أهدافهم التي يتطلب الوصول إليها اجتياز العقبات أو تخطي الصعوبات التي تواجههم دون أن يكون مسار الحل واضحا لديهم. مما يتطلب منهم استخدام استراتيجيات معينة لاكتشاف هذا المسار وفق مجموعة من الخطوات والمراحل.

فحل المشكلات يتضمن اكتشاف استجابة جديدة صحيحة لموقف جديد، وهذه الاستجابة الجديدة الصحيحة هي التي تستطيع إزالة العائق، وتمكن الإنسان من الوصول إلى هدفه. فالحياة التي يواجهها الأفراد ليست ذات طبيعة ثابتة لكنها متغيرة ومعقدة فالمتأمل للواقع الذي نعيشه يوميا يتطلب أنواعا مختلفة من حل المشكلات، حيث أن هذه الأنواع المختلفة من الحلول تختلف وتتنوع بتنوع مجالات الحياة، وتتفاوت المشكلات في درجة صعوبتها إذ تتراوح من المشكلات السهلة إلى المشكلات شديدة الصعوبة وتختلف صعوبة المشكلة من فرد إلى آخر ومن وقت لآخر نظرا لاختلاف الأفراد، كذلك هناك بعض الاتجاهات النظرية المفسرة لحل المشكلات، وقد اقترح عدد من العلماء مجموعة من النماذج الفعالة لحل المشكلات، مع إضافة طرق واستراتيجيات مختلفة للوصول إلى حل مناسب للمشكلة .

كما توجد بعض العوامل المؤثرة في حل المشكلات الحياتية والاجتماعية تتعلق بكل من خصائص الفرد القائم بالحل، وبخصائص المشكلة نفسها. ولحل المشكلات علاقة بعدد من المتغيرات،

مثل التفكير واتخاذ القرار وغيرها من المتغيرات وهناك مجموعة من الاقتراحات لتحسين قدرة الفرد في حل المشكلات وتنميتها.

1- لمحة تاريخية عن الاهتمام بحل المشكلات:

يعود الاهتمام بحل المشكلات في مجال علم النفس إلى العقد الثاني من القرن العشرين، عندما بدأ " **ثورندايك**" **(Throndike)** تجاربه المبكرة على القطط، ثم أعقبه "**كوهلر**"**(Kohler)** بإجراء تجاربه على الشامبنزي وكان الاتجاه السائد آنذاك يُنَظِر إلى حل المشكلات بين الباحثين والمربين، نظرا لارتباطه بعملية التعلم والتعليم في المجالات الدراسية المختلفة، وتطورت أساليب "**حل المشكلات**" بدءا من أسلوب التجربة والخطأ، مرورا بأساليب الاكتشاف وإتباع القوانين ومعالجة المعلومات واستراتيجيات حل المشكلات العامة والخاصة والقياس، وانتهاءا بأسلوب العصف الذهني **(جروان،2005: 84)**.

كذلك مع "**جون ديوي**" **(John Dewey ,1900 ,1930)** حينما اهتم بتطبيقات علم النفس والتربية في مشكلات العالم الحقيقي الواقعي، حيث أشار إلى أن الحل الفعال للمشكلات يتضمن القيان بعملية تتضمن خمس خطوات أساسية هي: وضوح المشكلة، تعريف وتحديد المشكلة، تقديم عدة فروض لحل المشكلة واختبار الفروض، ثم اختيار أفضل هذه الفروض **(زمزمي،2011: 94)**.

ويحتل تعلم حل المشكلات الترتيب الأعلى ضمن مستويات مهمات التعلم وفق تصور "**جانيه**"**(Gagné)**، إذ يكتشف المتعلم خلال هذه العملية أن مجموعة من القواعد والقوانين التي تم تعلمها سابقا يمكن أن تستخدم في الوصول إلى حل موقف جديد، وهي بحد ذاتها تعلم جديد لأنها تمكن المتعلم من اكتساب قواعد ذات مستوى مرتفع يمكن استخدامها في المستقبل لمواجهة مواقف جديدة مشابهة . **(الزغلول، الزغلول، 2003: 268)**.

2- تعريف المشكلة(problem):

- تعرف "**تسيمة داود**"(2000) **المشكلة** بأنها "حدث موقف يسبب القلق والتوتر للفرد وينظر إليه الفرد على أن مواجهته تفوق قدراته ومصادر الدعم المتاحة له" **(داود،2000 :105)** .

- كما يعرف "**الزغلول والزغلول**" (2003) **المشكلة** بأنها "معطيات توضح الوضع الراهن وهدف منشود يسعى الفرد إلى تحقيقه أو يطالب بالوصول إليه وعقبات تواجهه وتحول بينه وبين الوصول إلى المطلوب" **(الزغلول والزغلزل،2003: 268-269).**

- في حين يعرف "**العتوم**" (2004)**المشكلة** بأنها "عائق يواجه الفرد ويمنعه من تحقيق التوافق أو تحقيق أهدافه، ووجود هذا العائق يعمل على خلق حالة من التوتر و الحيرة مما يدفع الفرد إلى البحث عن آليات وطرق مختلفة للتخلص من هذه الحالة" . **(العتوم،2004: 237).**

- ويرى "**جروان**" (2005) أن **المشكلة** عبارة عن موقف أو حالة تتحدد بثلاثة عناصر هي:

***المعطيات:** وتمثل الحالة الراهنة.

***الأهداف:** وتمثل الحالة المنشودة.

***العقبات:** وتشير إلى وجود صعوبات تفصل بين الحالة الراهنة و الحالة المنشودة

(جـــــروان،2005: 92).

- وتعرف **المشكلة أيضا** على أنها حالة من التناقض بين الوضع الحالي والوضع المنشود، ويصاحبها حالة من القلق والتوتر والشك، تساور الفرد عندما يواجه بموقف ما، ولا يجد نفسه مهيأ لفهمه واستيعابه، أو قادرا على التعامل معه، فيشعر الفرد بحاجة ماسة إلى الخروج من هذه الحالة، ولا يحدث ذلك إلا إذا وجد حلا لها فيحس بالارتياح والرضا، فالمشكلة تشير إلى موقف يكون فيه الفرد

مطالبا بانجاز مهمة ما لتحقيق هدف معين، وتكون لديه الرغبة في الوصول إليه، ولا يستطيع بلوغه في إطار الإمكانيات المتوافرة لديه **(أبو رياش، 2007: 296).**

– كما يرى "**روبينشتاين**"**(Rubinstein,1986)** أن **المشكلة** تنشأ عندما يدرك الفرد العناصر الثلاثة التالية:

– الحالة الابتدائية أو الوضع الراهن.

– الهدف الذي يرغب الفرد في تحقيقه أو الحالة النهائية.

– عقبات تمنع جسر الهوة بين الوضع الراهن والحالة الهدفية النهائية .

(الزغلول،الزغلول،2003: 268).

–ويشير "**جلاس**" **وآخرون (Glass et al ,1972)** أنه بالرغم من أن المشكلات تختلف فيما بينها إلا أن لها ثلاث مكونات أساسية وهي :

1– مجموعة من المعلومات المعطاة.

2 – مجموعة من العمليات التي يستخدمها الشخص الذي يحل المشكلة للوصول إلى الهدف.

3– الهدف أو وصف الحل الذي يجب انجازه **(معمرية ،2009: 116).**

– يرى **السلوكيون** بأن **المشكلة** عبارة عن وجود دافع قوي لدى الكائن الحي للوصول إلى الهدف، وتعوزه في نفس الوقت الاستجابة الملائمة لاختزاله.

– أما **الجشطلتيون** فهم يستخدمون مفهوم الفجوة **"Gab"** ويقصدون بها مجموعة من الشروط التي تؤدي إلى بدء النشاط سعيا للوصول إلى الإغلاق، ويعني مفهوم الفجوة كذلك الإشارة إلى غياب معلومات أو دليل يؤدي إلى وجوده الوصول إلى المطلوب.

– في حين **أصحاب نظرية تجهيز المعلومات** فيرون أن الفرد يواجه المشكلة عندما يريد شيئا ما ولا يستطيع أن يعرف بصفة مباشرة ماهية سلسلة الأفعال التي يجب أن تؤدى كي يتم التوصل إلى الحل، وقد يكون الهدف المرغوب عيانيا أو مجردا، محددا أو عاما، وقد تكون الأفعال المتضمنة في الوصول إلى الأهداف المرغوبة مادية كالكتابة، أو حسية إدراكية كالإبصار، أو معرفية كالتذكر.

(معمرية ، 2009).

ويتفق **علماء النفس** على أن **المشكلة** عبارة عن موقف أو حالة من تتحدد بثلاثة عناصر وهي:

– **المعطيات:** وتمثل الحالة الراهنة عند الشروع في العمل لحل المشكلة

– **الأهداف:** وتمثل الحالة المطلوب بلوغها لحل المشكلة

– **العقبات :** التي تشير إلى وجود صعوبات وأن الحل لمجابهة هذه الصعوبات غير جاهز في البداية

(علوان شعبان،2009 : 32).

من خلال هذه **التعاريف** نرى أن المشكلة عبارة عن موقف يشكل عائق أو حاجز أمام الفرد يحول دون تحقيق أهدافه مسببا له حالة من الارتباك والتوتر وعدم الرضا. كذلك هي حالة ابتدائية لموقف يتميز بالغموض مما يتطلب تدخل مجموعة من المهارات المعرفية لتخطي العقبات، والتمكن من الوصول إلى الهدف المنشود أو الحالة النهائية أي الحالة الهدف.

3- أنواع المشكلات:

حصر "**ريتمان**" **(Retman,1965)** أنواع المشكلات في خمسة أنواع، استنادا إلى درجة وضوح المعطيات والأهداف وانعكاس ذلك على إمكانية الحل :

- مشكلات تحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام.

- مشكلات توضح فيها المعطيات، والأهداف غير محددة بوضوح.

- مشكلات أهدافها محددة وواضحة، ومعطياتها غير واضحة.

- مشكلات تفتقر إلى وضوح والأهداف والمعطيات.

- مشكلات الاستبصار وهي مشكلات لها إجابة صحيحة ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة **(نبهان،2008 :199)**.

كذلك يحدد "**جرينو وسايمون**"**(Greeno & Simon,1988)** أربعة أنواع المشكلات وهي:

- **مشكلات التحويل:**

تكون المعطيات والأهداف واضحة ومحددة ولكن هناك صعوبة في إجراء التحويل نحو الحل

- **مشكلات التنظيم أو الترتيب:**

وتكون الأهداف والمعطيات واضحة إلى حد ما ولكن الصعوبة تكمن في تنظيم عناصر الحل وخطواته.

- **مشكلات الاستقراء:**

تكون المعطيات متوفرة على شكل أمثلة أو دلائل ولكن الصعوبة تكمن في تنظيم عناصر الحل وخطواته **(جروان،2005 :95)**.

في هذا النوع من المشكلات تعطي بعض العناصر والمطلوب هو اكتشاف العلاقة بينها، أو كيف ترتبط ببعضها.

إن العمليات المعرفية المستخدمة في حل مشكلة قياسية أو استقراء سلسلة، تستوجب تحديد العلاقات بين العناصر وضبط هذه العلاقات في شكل **(Form)**، وتتضح أهمية اكتشاف العلاقات بين أحكام القياس، في نموذج قدمه "**ستيرنبرغ**" **(R ,J ,Sternberg ,1977)** وهناك أربع عمليات في هذا النموذج وهي الترميز**(Encodage)**، الاستدلال**(l'inférence)**، وضع خارطة ذهنية **(Mise en correspondance)**، التطبيق **(L'application)** **(Reed,Stephen,2006)** .

- **مشكلات الاستنباط:**

تكون المعطيات فيها متوفرة على شكل مقدمات ولكن الصعوبة تكمن في التوصل إلى النتيجة التي تستنبط من المقدمات.

في حين حدد "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg,2003)** نوعين من المشكلات هما:

1-**المشكلات محددة التركيب:** تتميز بوجود مسار واضح للحل بين نقطة الهدف ومنطقة الحل.

2-**المشكلات غير محددة التركيب:** تتميز بعدم وجود مسار واضح للحل .

(العتوم،2004 :240).

4- خصائص المشكلة:

يعتقد المعرفيون أنه بالرغم من تمايز المشكلات في مدى الصعوبة والتنوع إلا أنها تتميز جميعا بحالة **ابتدائية** يعبر عنها في صورة تساؤلات، **وهدف** يتطلب إنجازه أداء عمليات معينة على الحالة الابتدائية، كما توجد قواعد تحدد العمليات المسموح بها وهذا ما يسمى بالقيود، بمعنى أن المشكلة تتحدد بموقف يسمى الحالة الابتدائية والمواقف التي لا تكون في الطريق إلى الهدف وتسمى الحالة المتوسطة والموقف النهائي ويسمى حالة الهدف **(معمرية،2009: 116).**

كما يشير العتوم بأن المشكلات سمة طبيعية يواجهها الإنسان العادي كما يواجهها غيره، والمشكلة لها خصائص محددة من أهمها:

- ✓ **فردية:** لأنها تخص فرد بعينه، وما يعتبره فرد مشكلة قد لا يعتبره فرد آخر مشكلة، وقد تصبح المشكلة جماعية إذا اشترك فيها عدد من الأفراد في وقت معين.
- ✓ **المشكلة لها جانب إدراكي:** فالمشكلة تتطلب الوعي والتفكير لإدراك وجودها (لها جانب عقلي).
- ✓ **المشكلة لها جانب انفعالي:** حيث يصاحبها العديد من الانفعالات منها التوتر والخوف والقلق والاكتئاب.
- ✓ **المشكلة لها أبعاد متعددة:** كالبعد الشخصي أو البعد الاجتماعي أو الاقتصادي أو السياسي، وقد يرتبط حلها بمشاركة الآخرين، أو بصورة فردية **(العتوم،2004: 237).**

5- تعريف حل المشكلة (problem solving)

- يعرف "**كروليك ورودنيك**"**(krulik&Rudnik,1980) حل المشكلة** بأنها:"عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف

ليس مألوفا له حيث تكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف، وقد يكون التناقض على شكل افتقار للترابط المنطقي بين أجزائه أو فجوة أو خلل في مكوناته".

– كما يعرف "**بيست**" **(Best,1986) حل المشكلة:** "بأنها القدرة على اكتشاف العلاقة بين عناصر الحل".

– في حين يعرفها "**سولسو**" **(Solso,1988)** :"على أنها التفكير من أجل اكتشاف الحل لمشكلة محددة".

–يرى "**شنك**" **(Schunk,1991):** أن **حل المشكلة** يشير إلى مجهودات الأفراد لبلوغ هدف ليس لديهم حل جاهز لتحقيقه **(جروان،2005: 84).**

– ويعرف "**هبنر**"**(Heppner ,1982) حل المشكلة** بأنها مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد وغير مألوف له في السيطرة عليه، والوصول إلى حل له .

(عبد الصاحب ، حسن فاضل ،2017 :127)

– كما يعرفها "**هابرلاندت**" **(Harberlandt ,1993)** بأنها "القدرة على الانتقال من المرحلة الأولية في المشكلة إلى مرحلة الهدف" **(العتوم،2004: 238).**

– يعرف "**الزغلول والزغلول**" **(2003) حل المشكلة** بأنها "الجهد العقلي الذي يبذله الفرد في فهم المشكلة و تحديدها و من ثم البحث فيما لديه من قواعد ومعارف ومفاهيم ليختار منها ما يساعده على تجاوز العقبات والوصول إلى الهدف" **(الزغلول والزغلزل،2003: 268–269).**

– في حين يعرفها "**الكناني**" **(2005)** بأنها عمليات موجهة نحو اكتشاف حلول لمواقف مشكلة بطريقة محددة **(أحلام الجنابي،2017: 79).**

– ويعرف "**فرج**" **(2009) حل المشكلة** بأنها:"موقف في العلوم ينظر إليه الطالب الذي يقوم بالحل على أنه مشكلة" **(الطائي،2017: 260).**

– يعرف "**يوسف إبراهيم**"**(2010) حل المشكلة** بأنها:"نشاط عقلي يتضمن مجموعة من الخطوات أو العمليات يؤديها المتعلم والتي تبدأ بمعرفة الهدف المراد الوصول إليه، ومحاولة التغلب على الصعوبات التي تواجهه مستخدما فيها الفرد ما لديه من معلومات ومعرفة سابقة من أجل الوصول للهدف" **(يوسف إبراهيم،2010: 403).**

– كما يعرف "**عبد الرحيم صالح**"، "**كطان**" **(2013) حل المشكلة** بأنها تتمثل في العمليات العقلية التي ينفذها الفرد أثناء سعيه من أجل الوصول إلى هدف ما يتطلب الوصول إليه اجتياز عقبه أو تخطي صعوبة دون أن يكون مسار الحل واضحا لديه عندما بدأ بهذا النشاط .

(عبد الرحيم صالح"، "كطان،2013 :19).

من خلال هذه التعاريف ترى بأن حل المشكلة هو عملية معرفية ينتقل من خلالها الفرد من مرحلة بداية المشكلة إلى مرحلة الهدف بتتبع سلسلة من الخطوات، ويتطلب هذا الانتقال استراتيجيات معرفية معينة وفقا لطبيعة المشكلة قصد الوصول إلى حل المشكل وتحقيق حالة من الرضا والتوازن المعرفي.

6-خصائص حل المشكلات:

أشار كل من "**أشكرافت**" **(Ashcraft ,1989)** و"**أندرسون**"**(Anderson,1990)** **إلى** أن حل المشكلات الحقيقي يجب أن يتمتع بالخصائص التالية:

- ✓ **التوجه نحو الهدف:**

أن ينصب جهد الفرد العقلي في محاولة الوصول إلى الهدف، بحيث يتم استثناء أحلام اليقظة ومشتقات التفكير حيث يتم توجيه السلوك نحو تحقيق الهدف، الذي هو نقطة النهاية المطلوبة أو حل المشكلة. ولو كنا في محاولة لحل مشكلة حسابية، مثلا **25+36**، فإن هدفنا يتمثل في العثور على مجموع هذين الرقمين

- ✓ **تحليل أو تفكيك الهدف الكلي إلى أهداف جزئية:**

فالهدف الجزئي هو هدف مرحلي ويتم تحديده بعد تفكيك الهدف النهائي إلى مهمات فرعية، وفي بعض الأحيان يحتاج الهدف الجزئي إلى تفكيك لأهداف جزئية أصغر منه، فحل المشكلة إذن يتضمن تفكيك الهدف الكلي إلى أهداف جزئية ومواصلة العمل من أجل وصول الأهداف الجزئية إلى غاية تحقيق الهدف الكلي.

- ✓ **سلسلة التحركات:**

يجب أن يتضمن نشاط حل المشكلة تنفيذ سلسلة من التحركات أو الخطوات الملائمة لتحقيق الأهداف الجزئية، ومن الأمثلة على ذلك حل مسألة تتطلب استخدام القسمة الطويلة أو استخراج الجذر التربيعي، في حين أن استدعاء اسم صديق من الذاكرة لا يعد مثلا حلا مناسبا لحل المشكلة .

(الزغلول والزغلول،2003: 269).

ومثال ذلك حل هذه المشكلة سلوك ينطوي على سلسلة من الخطوات: لإضافة **25+36**، يمكننا أولا إضافة **20+30**، للحصول على **50**. في الخطوة الأولى ،ثم إضافة **5+6**، للحصول على **11**، في الخطوة الثانية. ثم إضافة **50+11**، للحصول على **61**، وهي الخطوة الثالثة والأخيرة

(Friedenberg,Jay&Silverman,Gorden,2006:150)

- ✓ **العمليات المعرفية:**

يتطلب حل المشكلة استخدام عمليات عقلية متنوعة، وقد يتطلب الوصول إلى الهدف سلسلة من التحركات، والتحرك سلوك عقلي ضمن هذه السلسلة، وفي الغالب فإن سلوكا حركيا ملائما يصاحب السلوك العقلي، فأثناء حل مسألة القسمة الطويلة مثلا ، يعد استدعاء حاصل ضرب رقمين أحد التحركات العقلية، وكذلك الأمر بالنسبة لنتائج طرح رقم آخر.

(الزغلول والزغلول،2003: 270).

- ✓ **فضاء المشكلة:**

يمثل فضاء المشكلة بالنسبة للمشكل المطروح، مجموعة من الحالات التي تتحقق بإتباع القوانين الخاصة أو المتعلقة بالمشكلة، ويمكن افتراض أن البحث عن حل يتطلب إيجاد مسار قصير لحل المشكلة، للمرور من الحالة الابتدائية إلى الحالة النهائية، وتزيد أهمية فضاء المشكلة كلما كان هناك صعوبة في بلوغ الحالة النهائية **(Roulin,L& All :407)**

ترى الباحثة أنه من بين أهم خصائص حل المشكلة هو تأثرها بقدرات الفرد وخبراته ومعارفه السابقة كما تتطلب رغبته في التحرك نحو الهدف للوصول إلى حل للمشكلة وفق مجموعة من الخطوات وهذا ما سنوضحه في العنصر الموالي .

7-**خطوات حل المشكلة:**

إن الناس يحاولون يوميا حل عشرات المشكلات التي تعترض طريقهم كحل المشاكل الاجتماعية أو الفوز في لعبة شطرنج وغيرها، والحل مهما كان نوعه وطبيعته، فلابد له من أن يسير وفق خطوات ومراحل محددة ولذلك توافرت العديد من النظريات المختلفة حول طبيعة هذه المراحل حيث تخضع الكثير من هذه النظريات في تحديد المراحل إلى مفهوم مجال المشكلة **(problem space)** حيث أكد "**أندرسون**"**(Anderson,1995)** أن عملية حل المشكلة توصف من خلال بحث الفرد في مجال المشكلة من خلال ثلاث مراحل وهي:

1- **الحالة الابتدائية:** وتتمثل في اكتشاف المشكلة وصياغتها بشكل واضح.

2- **الحالة المتوسطة:** وتشمل وضع الحلول والفروض والبدائل الممكنة للحل.

3- **الحالة الهدف:** وتمثل الوصول إلى الهدف وإزالة العائق المشكل وما يصاحبه من توتر **(العتوم،2004: 240-241).**

في ما ذكر "**إبراهيم سليمان عبد الواحد يوسف**" أنه هناك خمس مراحل لحل المشكلات يزيد تطبيقها على تطوير حل فعال للمشكلات وهذه المراحل الخمس هي:

1- المرحلة الأولى التوجه للمشكلة:

ينبغي على القائم بحل المشكلة أن يعترف ويقر بوجود المشكلة وأن يثق في قدرته على التعامل معها وتبني إستراتيجية " توقف وفكر" ويحدد "**جيمس**" **(James,1996)** التوجه لحل المشكلات كالآتي:

- **العنصر الأول:** إدراك المشكلات عندا تنشأ ويتضمن هذا الإدراك القدرة على التعرف على المشكلة حين حدوثها والاستعداد لمواجهتها.

- **العنصر الثاني:** يتضمن القدرة على الحد من الميل للتسويف والاستجابة الاندفاعية حيث يتجنب الأفراد التعامل مع المشكلات على الأرجح في كامل قوتها أو تزداد سوءا.

- **العنصر الثالث:** الشعور بالكفاءة الذاتية حيث يجب أن يتصف الفرد بالموضوعية في تقييم كفاءته الذاتية وتجنب الشعور بالعجز، وفي حالة الافتقار غلى القدرة على التقييم الموضوعي للكفاءة الذاتية فإن ذلك يعيق حل المشكلات.

-**العنصر الرابع:** القدرة على ضبط ردود الأفعال عندما تتواجد المشكلات حيث أن الإثارة الانفعالية تعيق أداء الفرد لأنها تحصر انتباهه في خصائص الموقف الذي لا يرتبط بحل المشكلة.

2- المرحلة الثانية "تعريف وصياغة المشكلة":

تتمثل في تحليل المشكلة وتحديد الهدف، والبحث عن معلومات والتمييز بين الاستجابات المرتبطة وغير المرتبطة، حيث يكون تحديد الأهداف الفرعية من العمليات التي تتسم بها هذه المرحلة.

3- المرحلة الثالثة "توليد البدائل":

حيث يتم تطبيق فنيات العصف الذهني من أجل توليد العديد من البدائل و الأساليب المحددة قدر الإمكان.

4- المرحلة الرابعة "اتخاذ القرار":

يجب على القائم بحل المشكلة أن يختار الإستراتيجية الأكثر فعالية.

5-المرحلة الخامسة "تطبيق الحل":

يحدد كفاءة الإستراتيجية المختارة في الحياة الواقعية وإذا تم تحقيق الهدف المرجو هنا تكون عملية حل المشكلات نهائية وإذا لم يكن كذلك فيجب على القائم بحل المشكلة أن يعود إلى المراحل السابقة لحل المشكلة **(يوسف إبراهيم،2010 :404-406)**

وقد حدد كل من **"باترسون وايزنبرغ"** (**Eisenperg and Patterson,1983**) مجموعة من الخطوات العملية لحل المشكلة وهي

1- تعريف المشكلة بوضوح: أي ضرورة أن تعرف إلى أين تتجه مما يحدد أهمية تعريف وتحديد المشكلة، وهذه تعتبر بداية طريق النجاح لبقية الخطوات

2- جمع المعلومات: ويترتب عليها معرفة الفرد عن ذاته ومعرفة البدائل والخيارات المتوفرة من خلال البحث والفهم والوصول إلى مصادر المعلومات ووصف البيئة التي يعيش فيها الفرد .

3- توليد وتقييم البدائل والحلول: أي توظيف المعلومات المتوفرة لإيجاد أكبر عدد من البدائل والحلول من خلال تكوين فرضيات من النتائج المحتملة لكل بديل وإيجاد الخيارات المناسبة والأكثر نجاحا.

4- اختبار وتطبيق طريقة العمل: أي الأساليب التي يمارسها الفرد لضبط المشكلة وإيجاد آلية تدل على مدى تحقق النجاح لكل بديل.

5- تقييم النتائج: أي أن البدائل الناجحة هي التي يمكن أن تساعد على الحل سواء جزئي أو كلي للمشكلة.

6- إعادة العملية: أي إعادة خطوات ومراحل أسلوب حل المشكلة، والإعادة عادة ما تكون نتيجة فشل عملية أسلوب حل المشكلات والاحتمال بأن المشكلة لم تعرف بشكل صحيح أو أن هناك قرارا خطأ في مرحلة اتخاذ القرار أو التطبيق بطريقة خاطئة أو أن حل المشكلة قد أدى إلى مشكلة أخرى **(نايل العزيز، 2010: 101-102).**

في حين يشير "**كنوي واشمان**" **(Conway Ashma ,& 1993)** إلى خطوات إستراتيجية حل المشكلة من خلال كلمة (**Ideal**) وهي عبارة عن الأحرف الأولى الخمس المكونة للإستراتيجية وهي:

1-تحديد المشكلة **(Identification)**

2-تعريف المشكلة **(Definition)**

3-استكشاف الحل **(Exploring).**

4-تنفيذ الأفكار **(Acting Ideas)**

5-البحث عن النتائج **(Looking Effects)**

أما "**ويكفيلد**" **(Wakfield)** فقد حدد خمس خطوات للإستراتيجية وهي:

- **الشعور بالمشكلة.**
- **تحديد المشكلة.**
- **جمع معلومات ذات علاقة بالمشكلة.**
- **تجريب الحلول وتقويمها.**
- **تعميم الحلول**

(قـــطيط،2008 :55).

أما "**فتحي الزيات**" فقد حدد ثلاث مراحل لحل المشكلات بصفة عامة وهي:

1- مرحلة الإعداد والتجهيز أي "فهم المشكلة" (Understanding The problem):

تتمثل نتائج أو مخرجات هذه المرحلة في تفسير المشكلة وتصورها من وجهة نظر الفرد الذي يجب أن يقوم بحلها، وتلعب طبيعة تفسيرات الشخص القائم بحل المشكلة دورا هاما في تحديد مدى قابلية المشكلة للحل.

2- مرحلة الإنتاج أو استحداث الحلول الممكنة "الإنتاج" (production):

تنطوي عملية استكشاف الحل لمشكلة ما على استخدام العديد من الأنشطة العقلية المتباينة، وفي حل المشكلات البسيطة يعتمد افرد على استرجاع المعلومات الصحيحة من الذاكرة طويلة المدى، بينما المشكلات الأكثر تعقيدا تتطلب استراتيجيات حل أكثر تشعبا وتعقيدا، أي هناك أسلوبين لحل المشكلات هما:أسلوب الحل الروتيني والأسلوب الاستكشافي.

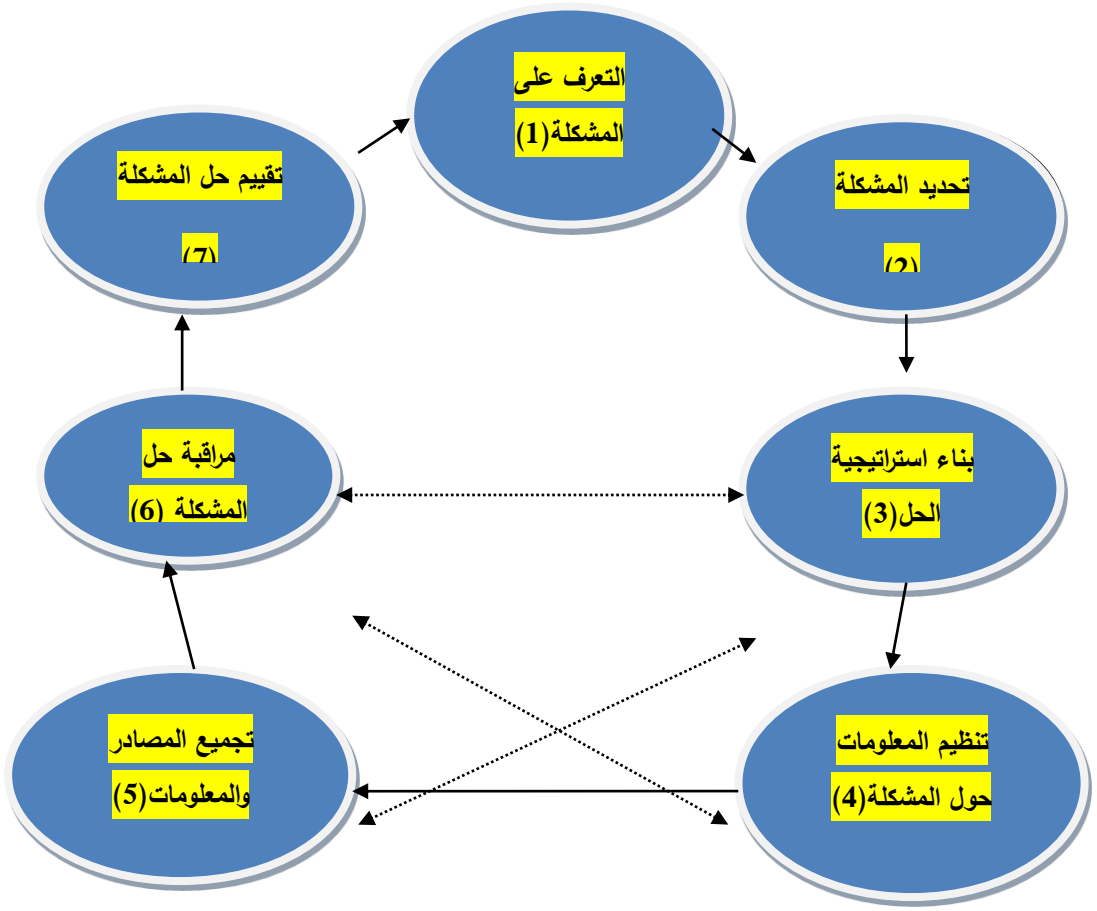
3- مرحلة التقويم والحكم"تقويم الحلول المستحدثة" (Judgment or Evaluation):

عندما يتم التوصل إلى استنتاج الحل فإنه يجب إخضاعه للتقويم وهذه المرحلة قد تكون سهلة وقد تكون غامضة يصبح فيها الحكم أكثر تعقيدا وصعوبة خاصة عندما يكون معيار الحل مبهما أو غامضا ويشير" **الزيات**" إلى أن هناك مرحلة أو عملية تتوسط مرحلتي الإعداد أو التحضير والإنتاج وهي مرحلة "**الحضانة**"،أو كما يطلق عليها "**التخمر الذهني**" أي حضانة المعلومات الواردة في المشكلة وما تثيره من نشاط عقلي يهيئ لإنتاج الحل **(الزيات،2006: 390-400).**

يصف"**ستيرنبرغ**" **(Sternberg,2003)** ثماني مراحل لحل المشكلة تسير بشكل دائري حيث سماها دائرة حل المشكلة **(problem solving cyrcle)** وتشمل المراحل التالية: التعرف على المشكلة،

تحديد المشكلة، وبناء إستراتيجية الحل، وتنظيم المعلومات حول المشكلة، وتجميع مصادر المعلومات ومراقبة حل المشكلة، وتقييم حل المشكلة **(العرسان، 2017 :598).**

شكل رقم 11 يوضح دورة حل المشكلة عند "ستيرنبرغ"(Sternberg)



ويلاحظ من الدورة السابقة لحل المشكلة أنها تتضمن:

1- تحديد المشكلة: تحيد الموقف المشكل هو الخطوة الأكثر صعوبة في العملية ككل

2- تعريف المشكلة وتمثيلها: حيث إذا ما تم تحديد المشكلة يصبح على الفرد أن يستمر في تعريفها وتمثيلها وإذا فشل في ذلك يستحيل عليه الحل .

3- بناء إستراتيجية الحل: فبعد تحديد المشكلة ينبغي على الفرد تحديد استراتيجية أو أكثر المناسبة للحل، عادة ترتيب تلك العناصر. وقد يتطلب ذلك منه تجزئة المشكلة إلى مجموعة من العناصر إعادة ترتيب تلك العناصر **(إبراهيم يوسف،2010: 406-407).**

4 - تنظيم معلومات حول المشكلة: تنظيم المعلومات المتوفرة حول المشكلة بطريقة تسمح بتطبيق استراتيجية الحل.

5 - تجميع مصادر المعلومات: إعادة تقييم المصادر المتوفرة للحل من زمن ومكان وأجهزة ومال و غيرها.

6 - مراقبة حل المشكلة: ويتطلب مراقبة إجراء الحل ومتابعة التطورات التي تطرأ على المشكلة أو خطوات الحل.

7- تقييم الحل: ويتطلب تقييم الحل الذي حققه الفرد والتعرف على قدرته في إزالة العوائق التي كانت تواجه المشكلة قبل الحل وتشير الأسهم المنطقة التي تصل بين خطوات الحل إلى حقيقة التفاعل بين خطوات الحل السبعة مما يعني أن حل المشكلة قد يتطلب العودة إلى مرحلة سابقة أو تخطيط إلى مرحلة قبل الشروع بها **(العتوم، 2004 : 244).**

من خلال ما تم ذكره ترى الباحثة أن هناك خمسة خطوات لحل المشكلة موضحة فيما يلي:

1- **الوعي بوجود مشكلة(التوجه نحو المشكلة):** تخص هذه الخطوة المشكلات غير محددة بشكل جيد، والإحساس بالمشكلة واستشعار وجودها هو إحدى خصائص حل المشكلة الجيد.

2- **فهم طبيعة المشكلة(تعريف وصياغة المشكلة):** تعتبر من أهم الخطوات التي يتم من خلالها فهم المشكلة بطريقة خاصة من طرف الشخص الذي يقوم بحلها بطريقته الخاصة، كما أنه يحتاج إلى

درجة من المعرفة بموضوع المشكلة مما يمكنه من تمييز العناصر الهامة، وإدراك العلاقات وكلما تحسن مستوى المعرفة بالموضوع تحسن تمثلها.

3- **جمع المعلومات الملائمة لحل المشكلة وتنظيمها(توليد البدائل):** وتعني وضع المعلومات في قوائم أو صور أو رسومات، كما تعني البحث في معلومات من مصادر أخرى، قد تكون سهلة في بعض أنواع المشكلات ، وأحيانا يصعب السيطرة عليها، خاصة إذا كانت المعلومات لدينا أكثر مما نحتاج إليه،مما يفوت علينا التركيز على المعلومة الملائمة.

4- **تشكيل الحل وتنفيذه (اتخاذ القرار):** بعد تمثل الفرد للمشكلة والحصول على المعلومات وتنظيمها بطريقة تمكنه من رؤية العلاقات بين العناصر المختلفة للمشكلة، يكون في وضع ملائم يقوده إلى حل ما، وعندها لا بد من اتخاذ استراتيجية ملائمة لتنفيذ الحل.

5- تقويم الحل:تعتبر الخطوة الأخيرة في خطوات حل المشكلة، وتتمثل في الحكم على الحل الذي تم الوصول إليه.

كما ترى الباحثة أنه رغم الاختلاف في عدد المراحل أو الخطوات المحددة لحل المشكلة إلا أنها جميعا تسعى لإيجاد طريقة مناسبة لحل المشكلات وقد لا يحتاج البعض إلى استخدام كل الخطوات والمراحل لحل المشكلات التي تواجههم، وأنه ليس من الضروري أن يتم استخدام هذه الخطوات بنفس الترتيب وذلك حسب طبيعة المشكلة ودرجة تعقيدها وما يكتسبه الفرد من معارف وخبرات. ويعتبر نموذج "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg ,2003)** جيدا من الناحية العلمية المنهجية وواضحا واشتماله على خطوات منظمة من حيث الترتيب والبناء.

8- نظريات حل المشكلات:

تعددت الاتجاهات النظرية المفسرة لحل المشكلات، فهناك الاتجاه التقليدي لحل المشكلات والذي يهتم بالاقتران بين المثير والاستجابة "**المدرسة السلوكية في التعلم**" وهناك "**الاتجاه الجشطالتي**" والذي يهتم بالاستبصار(إعادة تنظيم المجال الإدراكي) أما الاتجاه الثالث هو "**تجهيز المعلومات**"

(إبراهيم يوسف،2010 : 407).

في ما يلي عرض لأهم الاتجاهات الفكرية في حل المشكلات :

- **الاتجاه السلوكي:**

حاول بعض النظريين تفسير حل المشكلات من خلال مبادئ التعلم الترابطي المشتقة من نظريات التعلم الكلاسيكي والتعلم الإجرائي مثل "**مزلتمان**" **(Mazltman ,1955)** ووفقا لهذه النظرية فإن الفرد يواجه الموقف المشكل بسلسلة معقدة من المثيرات المترابطة نتيجة للخبرات السابقة، وتعمل المشكلة على إثارة بعض هذه الترابطات أكثر من غيرها مع تضمين واضح هو صعوبة المشكلة سوف تعتمد على مدى قوة الترابطات المعقدة، مع ميل إلى التمييز بين مواقف الفشل ومواقف النجاح والتي تعمل كعامل تعزيز **(الزيات،2006 :384).**

ويستخدم مفهوم التعزيز للرابط **مثير- استجابة** لتوضيح ما إذا كان الفرد يحتفظ بردة فعله أو يغير من نوع الاستجابة، ويصل من خلال عدة تجارب متسلسلة لإصدار السلوك، أو الاستجابة المرغوب فيها للفرد، وبالتالي نحن أمام نظرية، ترى أن حل المشكلات عبارة عن لعبة تعزيزات ايجابية أو سلبية، التي تتدخل في كل تجربة وتنتهي بإثارة الإجابة الجيدة.

(Well-Baris ,Annik,1999 :565)

كما يرى "**تشواتي**" أن تفسير حل المشكلة، لا يختلف عن عمليات المحاولة والخطأ التي تقوم بها قطط" **ثورندايك**" للخروج من القفص،أو فئران "**سكنر**"**(Skinner)** للحصول على معززات، والجديد في هذا التفسير، هو الافتراض بأن عمليات المحاولة والخطأ، أو" **تجريب العادات المتوافرة**" تتم على نحو مضمر أو عبر نشاطات داخلية وبالتالي فأصحاب هذا الاتجاه يرون أن حل المشكلة ليس إلا امتداد لتعلم الارتباطات بين المثير والاستجابات. **(نشواتي،2003 : 456)**

- **الاتجاه الجشطالتي:**

ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى أن حل المشكلة يتوقف على قدرة الفرد على تنظيم وإعادة تنظيم المجال الإدراكي المتعلق بالموقف المشكل، بحيث تمكنه من الاستبصار وإدراك العلاقات القائمة في الموقف مما يساعده على استكشاف الحل، بحيث يتكرر هذا الحل في المستقبل عندما يواجه الفرد هذا الموقف أو مواقف أخرى مشابهة له . **(الزغلول،2012 :290)**

المشكلة من وجهة نظر الجشطالت ما هي إلا سوء توافق إدراكي، يظهر إلى الوجود عندما يحدث توتر أو إجهاد نتيجة للتفاعل بين الإدراك وعوامل التذكر وعند التفكير بهدف حل مشكلة ما، أو بهدف فحصها من زوايا مختلفة، وعند تقليب الأمور إزائها يبرز على السطح وفي لحظة ما أقرب إلى الفجائية الحل الصحيح وفقا لمبدأ "**الاستبصار**. **(معمرية،2009 :149).**

حسب علماء الجشطالت الألمان مثل "**كورت كوفكا**"**(Kurt koffka)** و"**ولفجانج كوهلر**" **(wolfgang kohler)** فإن الهدف من حل المشكلة هو الوصول إلى الجشطالت والجشطالت هو "**الشكل**" أو "**المظهر**" لعناصر الوضعية التي تتجلى في الحل الذي نبحث عنه، يرى هؤلاء الباحثون أن إنتاج أي عملية إدراكية أو معرفية هي تكوين جشطالت، ويُشَبهون أيضا نشاطات الإدراك بحل المشكلات حسب هذا المنظور، النظر إلى أي شيء يقوم على جمع أجزائه في كل تنسيق حل مشكلة

هو التنسيق العقلي لأجزاء المشكل حتى الوصول إلى تكوين ثابت"الجشطالت" وتمر عملية حل المشكلة لديهم بعدة مراحل هي:

أ- **مرحلة التحضير**: أثناء هذه المرحلة يتعرف الشخص على أن مشكل ما موجود، ويحاول أن يفهم ما هي معطيات هذا المشكل؟ يفترض أن يكون الشخص واعيا بالفرق بين الوضعية الراهنة يمكن أن تكون لبعض الأشخاص متعلقة بالحالة النهائية المرجوة.

ب-مرحلة التحضين: يعد التعرف المباشر على وجود مشكل ما (الوضعية الراهنة لا تتطابق مع الوضعية المرجوة) **(ركزة ،2012 :177).**

ترجع أهمية هذه المرحلة إلى الفترة التي لا يكون الفرد خلالها نشطا أو واعيا، وهي الفترة التي يبدأ خلالها محاولة حل المشكلة لكنه لم يصل بعد للحل، هذه المرحلة تسترعي اهتمام كثير من الناس بوصفها عاملا هاما يمكن أن يساعد في حل المشكلة، والكثير من البارزين أو المبتكرين ذكروا أنهم توصلوا إلى حلول لمعظم المشكلات التي تواجههم وهم خارج نطاق المشكل أو بعد فترة تطول أو تقصر من مواجهة المشكل . **(الزيات ،397،2006).**

- **الاتجاه المعرفي:**

يرى المعرفيون أن المشكلة تمثل موقفا يتحدى القدرات المعرفية للفرد، يتفاعل معه ويستحضر من خلاله خبراته السابقة، كما أن حل المشكلة يساعد الفرد على الارتقاء في معالجته الذهنية للموقف المشكل حتى يتمكن من الوصول إلى خبرة جديدة، والذي يمثل بدوره حلا .

(العرسان، 2017 : 599)

كما يرى المعرفيون كذلك أن تعلم حل المشكلة ليس محكوم بخصائص البيئة المثيرة فقط، كما يدعي السلوكيون أو الارتباطيون، بل لابد من توافر معطيات أخرى إضافية لحل المشكلة، كوضع

الفروض أو البدائل، واختيار الفرضية البديلة، والتحقق من صدقها. وتتعدد النماذج التي وضعها المعرفيون لحل المشكلات ولكنها بشكل عام تشترك في العمليات التالية:

- تكوين مجموعة من الفرضيات العلائقية واللاعقلانية.
- اختيار عينات عشوائية من هذه الفرضيات.
- التحقق من صدق الفرضية التي وقع عليها الاختيار **(نشواتي،2003 :447).**

➢ **اتجاه تجهيز المعلومات:**

إن تطور تقنيات أجهزة الحاسوب وتقدم البحوث في مجال الذكاء الاصطناعي فتح الكثير من الآفاق أمام استخدام أفكار اتجاه معالجة المعلومات في حل المشكلات، وهنالك العديد من المحاولات الناجحة لجعل الحاسوب قادرا على ممارسة لعبة الشطرنج أو قيام الإنسان الآلي بأداء نماذج سلوكية تشبه إلى حد كبير الأسلوب الإنساني **(العتوم ، 2004 :244)** .

فلقد حاول أصحاب نظرية معالجة المعلومات تفسير عمليات التفكير وحل المشكلة انطلاقا من الافتراض القائل بوجود تشابه بين النشاط المعرفي الإنساني وبين طرق برمجة الحاسبات الآلية وعملها، لذلك فهم يحاولون – لدى تفسيرهم لعمليات التفكير وحل المشكلة – استخدام بعض التصميمات المتبعة في برامج الحاسب الآلي، وذلك من خلال تحديد الخطوات المتضمنة في أي نشاط تفكيري، وجدولة هذه الخطوات في نشاط مناسب يتفق مع تسلسل العمليات التفكيرية التي يمكن أن يستخدمها الفرد أثناء مواجهة مشكلة معينة ومن ثم تجريب هذه الخطوات في حاسب تمثيلي لمعرفة مدى نجاحه في محاكاة النشاط التفكيري للفرد، وهذا ما يزود الباحث بمزيد من الفهم حول نموذج نظري لتفسير هذا النشاط . **(نشواتي،2003 :447).**

يضع "**الزيات**" عدد من الافتراضات التي يستند إليها نموذج معالجة المعلومات في حل المشكلات سواء كان ذلك للإنسان أو في الحاسبات الآلية وهي:

1- الانتباه للمعلومات يعتمد على الانتباه الانتقائي الإرادي للمعلومات.

2- مستوى الأداء على حل أي المشكلات يعتمد على حجم وطبيعة المعلومات المتوفرة للفرد أو للحاسب.

3- هناك قيود معرفية وجسمية تفرضها عمليات التجهيز والمعالجة يؤدي استنزافها إلى انخفاض قدرات الحل ومستوى الأداء.

4- تتطلب عملية إعداد وتجهيز المعلومات حفظ المعلومات ومعالجتها في الذاكرة الفاعلة القصيرة أو (RAM) وهي ذاكرة محدودة السعة.

5- نظرا لاتساع سعة الذاكرة الدائمة **(طويلة المدى – القرص الصلب)** فإن القدرة على الحل تتأثر بالقدرة على الاسترجاع وعوامل النسيان.

وبناءا على ذلك، فإن حل المشكلة هو تطبيق لاتجاه معالجة المعلومات لأنه عملية منظمة تتأثر بالمدخلات الحسية وتوفر الانتباه، ومن ثم تتأثر بقدرة العمليات الوسيطية خلال المعالجة في الذاكرة القصيرة أو الاسترجاع منها، مما ينعكس سلبا أو إيجابا على استجابات الفرد في حل المشكلة.

(العتوم،2004 :244-245).

إن الكمبيوتر غير قادر على التكيف مع المشكلة التي تواجهه كما الإنسان، وإنما يمارس العمليات التي يفرض عليه المبرمج القيام بها . **(نشواتي،2003 :459).**

مما تم ذكره سابقا ترى الباحثة أن الاتجاه السلوكي ركز على عملية التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، وأن التعزيز عملية مهمة في تحديد نوع الاستجابة وطريقة الحل التي يتبناها الفرد، في حين أن الاتجاه الجشتطاتي تعمق أكثر في دراسة استراتيجية حل المشكلات حيث تتوقف على قدرة الفرد على تنظيم وإعادة تنظيم مجاله الإدراكي مما يمكنه من إدراك العلاقات القائمة في الموقف ومساعدته على استكشاف الحل، أي أسلوب الفرد في إدراك المثيرات التي يتضمنها محيطه، وأن حل المشكلات عملية معرفية تمر بمجموعة من المراحل استقطبت اهتمام العديد من علماء النفس، والمثير في هذه النظرية أنها ترى أن حل الفرد للمشكلة يكون فجائيا بعد سلسلة من محاولات فاشلة تطول أو تقصر، واتجاه تجهيز المعلومات مهم جدا فقد تعمق أكثر في دراسته لحل المشكلة من حيث ربطها بعمل الحاسوب من خلال تقديم نماذج معالجة المعلومات التي تساهم في زيادة معرفتنا بالسلوك الإنساني وفهمنا له، إلا أنه غير قادر على التكيف مع المشكلة بشكل مطلق لوجود مجموعة من المتغيرات مثل الخبرات السابقة والدافعية كما أنه يمارس فقط العمليات التي فرضت عليه عن طريق المبرمج أي العقل البشري.

9-نماذج حل المشكلات:

تعتبر الخطوات التي تستخدم لحل المشكلة هي نفسها تقريبا في ضوء النماذج المختلفة، إذ يمكن القول أن كافة النماذج تستخدم نفس الخطوات، وهذا ما أكده كل من: **(Kelley & 1968) Thibout, (Gershen, 1981) (Bransford& stein,1984)** وقد اقترح عدد من العلماء مجموعة من النماذج الفعالة لحل المشكلات منها:

9-1- نموذج "دي زوريلا" و"جولد فرايد"(De Zurrilla, & Goldfried,1977) : وتضمن اقتراحه خطوات لأسلوب حل المشكلات تستخدم في تعديل السلوك وهي: التوجه العام، وتحديد المشكلة، وتوليد البدائل، واتخاذ القرار، التحقق من الحل **(نايل العزيز، 2010، : 102).**

ثم أعد كل من **(Dzurilla1982 ,1988) (Dzurrila & Neze,1982)** نموذجا للقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، والتي تعني الحل الواقعي للمشكلات الحياتية، وهو نموذج وصفي لحل هذه المشكلات في صورتها المعقدة وينطبق هذا النموذج على عمليات السلوك المعرفي- الوجداني في محاولة الفرد التحقق والاكتشاف والابتكار، وذلك للتوافق مع الاستجابة للموقف المشكل، وكيفية التعامل معه في حياته اليومية، واستخدام استراتيجية تركز على نقطتين **الأولى:** تمثل ميل الفرد على تبوء مكانة في البيئة الاجتماعية الحياتية الواقعية، **والثانية** : ينظر الفرد عند حله لهذه المشكلات إلى عمليتي التعلم الاجتماعي والمهارات الاجتماعية. وقد تنطبق هذه الاستراتيجية على كل أنواع المشكلات الشخصية أو الفردية أو الذاتية، أو مشكلات المجموعات الصغيرة، أو المشكلات الاجتماعية المجتمعية. **(زمزمي، 2011: 96).**

9 - 2- نموذج كانفر وبوزمير(Kanfer & Busemeyer,1982): الذي اقترح ست خطوات لحل المشكلات تستخدم في مجال العلاج السلوكي: اكتشاف المشكلة وتحديدها وتوليد البدائل واتخاذ القرارات والتنفيذ والتحقق من الحل.

9 - 3- نموذج "ديكسون" و"جولفر"(Dixon & Glover,1984): الذي طوراه في الأعوام **(1984، 1976، 1979)** ويعتمد هذا النموذج على عمليتين أساسيتين، شحذ الذهن(**Brain Storming)** والاختيار (**choice)**، ويتكون هذا النموذج من خمسة مراحل تشمل تحديد المشكلة واختيار الهدف واختيار الإستراتيجية وتنفيذ الإستراتيجية والتقييم.

(نايل العزيز، 2010: 102-103).

8-4- نموذج هبنر (Heppner,1978):

ويعتبر نموذج **"هبنر" (Heppner)** في الوقت المعاصر من أكثر النماذج شيوعا واستخداما في إستراتيجية حل المشكلات حيث أن القدرة على حل المشكلات تشتمل على المراحل التالية:

1- **التوجه العام(General Oreientation):** حيث يتميز الفرد الفعال بأنه ينظر إلى المشكلات على أنها جزء من حقائق الحياة اليومية، وينظر في نفس الوقت إلى نفسه بأنه قادر على التعامل مع المشكلات، كما يستطيع أن يميز الموقف الذي يحوي مشكلة، ولا يتصرف بطريقة قهرية أو تجنبية، بل يواجه المشكلة بأسلوب منظم. وحسب "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg,2003 :281)** تعد الخطوة الأولى هي الأهم في دورة حل المشكلات، إذ أن الطلبة بحاجة إلى أن يتعرفوا إلى المعلومات التي تقف أمامهم لاستيعابهم الدرس أو المسألة التي يحاولون فهمها.

2- **تعريف المشكلة (Définition Problem):** حيث يجمع الفرد الفعال المعلومات والبيانات حول الموقف وتحديد المشكلة باستعمال عبارات واضحة ذات مدلول محسوس، كما يتعرف الفرد على مشاعره وانفعالاته وتصرفاته ومعلوماته المتعلقة بالموقف المشكل فضلا عن تعريف عناصر الموقف المشكل، أي أنه يحدد ما هو مطلوب بالضبط لحل المشكلة.

3- توليد **البدائل: (Generating Alternatives)** في هذه الخطوة يتمتع الفرد الفعال بالمرونة، ولا يجمد تفكيره عند بدائل محددة، ويتحرر من مشاعر الإحباط، ويفكر بأكبر عدد من البدائل دون إخضاعها للتقييم في هذه الخطوة، ويستعمل أسلوب العصف الفكري، ويولد الأفكار العقلانية وغير العقلانية بحثا عن أكبر كمية ممكنة للحلول البديلة، وتتطلب هذه المرحلة نوعا من التفكير المنطقي.

4- **اتخاذ القرار(Decision Making**): يقوم الفرد الفعال بموازنة البدائل وذلك بناء على ما يمكن أن يترتب عليها من نتائج إيجابية أو سلبية على المدى القريب والبعيد، بالإضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار إمكانية تطبيق الحل على أرض الواقع أو توافقه مع الواقع الموجود حيث يتم اتخاذ القرار في ضوء هذه الموازنة ومن ثم وضع خطة عمل.

5- **تقويم حل المشكلة** "**التحقق**"**(Vérification)**: تعد هذه الخطوة الأخيرة من خطوات حل المشكلات وهي تقويم النتائج في ضوء ما يترتب على هذه النتائج، ويجب أن يكون دون إهمال الأخلاقيات من حيث بذل الوقت الطويل والجهد الذهني في الوصول إلى قرارات ناجحة

(عبد الصاحب، حسن فاضل وآخرون، 2017،:130-131).

وفي ضوء عرض مختلف نماذج حل المشكلات يتبين للباحثة أنه رغم الاختلاف في عدد المراحل أو الخطوات المحددة لحل المشكلة إلا أنها جميعا تسعى لإيجاد طريقة جيدة وسليمة لحل المشكلات ويعتبر نموذج "**هبنر**"**(Heppner,1978)** من أكثر النماذج وضوحا وقربا من المنهجية العلمية السليمة في حل المشكلات. حيث أن القدرة حل المشكلات تستدعي من الفرد إتباع الخطوات السابقة بطريقة عقلانية ومنطقية عند مواجهته لشتى المشكلات والمواقف التي تعترضه في حياته اليومية.

10- استراتيجيات حل المشكلات:

نظرا لأهمية سلوك حل المشكلات في الحياة اليومية، تناوله العلماء بالبحث والدراسة، وكان السؤال الذي يطرحونه هو: ماذا يفعل الإنسان عند قيامه بحل المشكلة؟ والنتائج التي توصلوا إليها قدمت بعض الفهم عن العمليات التي تكمن وراء سلوك حل المشكلات وهي عبارة عن سلسلة من

الخطوات المنظمة التي يتبعها الشخص الذي يباشر حل المشكلة حتى يصل إلى الحل، وتشكل هذه المراحل في مجموعها استراتيجيات حل المشكلة.

يشير الأدب النظري إلى وجود بعض الاستراتيجيات التي يمكن أن تستخدم في حل المشكلة والتي يمكن أن يتعلم الأفراد طريقة استخدامها أثناء الحل، ويتم استخدام هذه الاستراتيجيات خلال الخطوة الرابعة من خطوات حل المشكلات ويطلق عليها البعض "**البحث في فضاء المشكلة**"، وفيها توضح كيفية اختيار الفرد للأهداف الجزئية عندما يكون الهدف النهائي معقدا.

(الزغلول،الزغلول،2003: 280).

وكلما ارتفعت درجة صعوبة المشكلة زاد عدد الاستراتيجيات المستخدمة في حلها، وعليه فلا بد أن يتعلم المتعلمين العديد من الاستراتيجيات كي يصبحوا أكثر مهارة في حل المشكلات، حيث ينظر"**لطفي عبد الباسط**" **(1989)** إلى الإستراتيجية على أنها :"مجموعة من العمليات المعرفية الأولية تتابع على نحو ما وصولا لأداء المهمة" . **(يوسف إبراهيم،2010: 411).**

ويعرف قاموس"**ويبستر**"**(Webster ,1972) الإستراتيجية** بأنها:"نظام متكامل مسؤولا عن وضع الأهداف، واختيار وتكوين الأسلوب أو الطريقة المفضلة ثم مراقبة الأداء" **(معمرية،2009 : 152).**

- ويعرف كل من "**الهاشمي والدليمي**"**(2008) الإستراتيجية** بأنها:"مجموعة من الأساليب والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف"

وتتكون إستراتيجية حل المشكلات من مجموعة خطوات متسلسلة ومتتابعة تعتمد على (التغذية الراجعة والتعزيز) **(الطائي،2017: 259).**

وميز علماء النفس المعرفي بين نوعين من الاستراتيجيات وهما:

أ-**الإستراتيجية الخوارزمية (Algorithmic Strategies)** والتي تتمثل في تطبيق إجراءات محددة تضمن الوصول إلى حل المشكلة مثل عمليات الضرب.

ب-الاستراتيجية الاستكشافية أو الاجتهادية(Heuristic Strategies): والتي تتمثل في قواعد عامة تؤدي غالبا إلى حل المشكلة وفي بعض الأحيان لا توصل إلى الحل الصحيح، ويمكن لهذه الطريقة أن تقود إلى أكثر من حل وقد تكون أسرع من الطريقة الخوارزمية اللوغاريتمية .

(الزغلول، الزغلول،2003 : 280).

ولتسهيل فهم استراتيجيات حل المشكلات قسمها **"عدنان يوسف العتوم" (2004)** إلى نوعين أولهما يمثل **استراتيجيات الحلول التقليدية** والثانية تمثل **استراتيجيات الحل الحديثة**، وسندرج أهم الاستراتيجيات في هذين النوعين كما يلي:

10- 1- استراتيجيات وطرائق الحل التقليدية:

***الحل بالمحاولة والخطأ**:(**Trial Error and Solution**) وهو أسلوب يعتمد على التعلم الشرطي الإجرائي، وإذا فشل يحاول حيث يقوم الشخص بتخمين الجواب ثم اختباره لمعرفة فيما إذا كانت الطريقة صحيحة، وإذا فشل يحاول تعديل الحل أو البحث عن تخمينات أخرى ليصل إلى الحل، وتنجح هذه الاستراتيجية مع المشكلات الغير واضحة المعطيات وتسمى بإستراتيجية التخمين والاختبار

(العتوم،2004: 244) .

* **الحل بالاستبصار(Guess- Check- Revise):** "يتطلب هذا النوع من الحلول القدرة على دراسة المشكلة وتحديد عناصرها وإدراك العلاقة بين هذه العناصر والمعطيات للوصول إلى الحل "

(العتوم، 2004: 247).

***إستراتيجية العصف الذهني(Brain storming Strategy) :**

يعرّف "**البكري**"**(2007)** العصف الذهني بأنه أسلوب تعليمي يمكن استخدامه مع الطلاب حيث يقوم بإطلاق العنان في التفكير بحرية تامة في مسألة أو مشكلة ما، بحثاً عن أكبر عدد ممكن من الحلول الممكنة فتتدفق الأفكار من الطلاب بغزارة ودون كبح، لأن بقاء الفكرة في الذهن يمنع غيرها من الأفكار من الظهور، ثم البحث من بين مجموعة من الأفكار التي تم توليدها عن أفضل فكرة دون الحاجة إلى النقد ويقوم هذا الأسلوب على أساس التفكير بحرية من أجل تقييم الأفكار فيما بعد.

ويعرّفه "**بلاكوفا**" **(Balackova, 2007)** بأنه تكنيك قدمه "**ألكس أوزبورن**" **(Alex Osborn)**

في الثلاثينات، وتستخدم هذه الطريقة مع المجموعات كي يتم تدعيم الحل الإبداعي للمشكلة، وذلك من خلال توليد الأفكار الجديدة وقبول الكثير من الحلول المقترحة . **(الكساب،2013: 2132).**

***الحل بالاستنتاج:** تتمثل في استخدام التعميم للحلول التي تنطبق على الكل على الأجزاء أي انتقال الحل الذي ينطبق على المقدمات في حال توفرها على النتائج.

***الحل بالاستقراء:** وتتمثل في استخدام التعميم من الحلول التي تنطبق على الأجزاء إلى تعميمها على الظواهر الكلية، والحل يأتي من دراسة كل الأجزاء–**استقراء تام**– أو دراسة بعض الأجزاء–**استقراء ناقص**– **(العتوم، 2004: 247).**

10-2- استراتيجيات وطرائق الحل الحديثة:

***إستراتيجية تخفيض الفروق(The Difference –Reduction Method)**: وتقوم هذه الاستراتيجية على تقليل الفروق بين ما هو كائن (الحالة الراهنة)، وما يجب أن يكون (الحالة الهدفية) للمشكلة (الوضعية المرغوب الوصول إليها) **(الزغلول، الزغلول، 2003: 281)**.

***إستراتيجية الحل العكسي(Bachward Workin Method)**: تكون هذه الإستراتيجية في المسائل الرياضية والهندسية.

***إستراتيجية تحليل الوسائل والغايات (Menas End– Analysis Method):** تقوم هذه الإستراتيجية على تحليل محددات المشكلة في صورتها المقدمة والغايات المستهدفة، حيث تنطوي هذه الإستراتيجيات على استخدام الوسائل وتوظيفها للوصول إلى الغايات، والحكم على مدى ملائمة كل من الوسائل المتاحة والغايات التي يتعين الوصول إليها أو تحقيقها وذلك عن طريق :

- تحديد الفروق بين هذه الوسائل وتلك الغايات عند حده الأدنى وتجهيزها.

- تحديد العمليات التي تجعل الفروق بين هذه الوسائل وتلك الغايات عند حدها الأدنى وتجهيزها .

- ترتيب الوسائل وتوظيفها بالتزامن أو التعاقب أو بكليهما كي تتحقق الغايات .

- عند كل خطوة يحاول الفرد أن يكتشف الخطوة التالية التي تخفض الفروق بين الموقف الحالي للمشكلة والغاية المستهدفة، وتتباين أهمية هذه الاستراتيجية ووفقا لطبيعة المشكلة موضوع الحل، بحيث تصلح مع المشكلات التي تنطوي على عدد من الخطوات المنطقية التي يتعين المرور بها للوصول إلى الحل، بينما لا تصلح مع المشكلات التي تنطوي على نمط التفكير الكلي أو الجشطالتي، ولذا يعاب على هذه الاستراتيجية أنها يمكن أن تحول دون قيام الفرد بتوظيف معرفته أو بنائه المعرفي

حول التركيب البنائي للمشكلة بصورة تنطوي على نوع من القفز في الاستنتاج دون المرور بالخطوات المنطقية التقليدية اللازمة لحل المشكلة. **(الزيات، 2006 :329).**

***إستراتيجية تسلق التلة:** تستخدم في العمليات الحسابية أو حل المتاهات، بحيث ينطلق الفرد من المرحلة الابتدائية بخطوات متعددة باتجاه الاقتراب من الهدف، وتعتبر استراتيجية سهلة وسريعة.

***استراتيجية التجزئة:** وتقوم على تجزئة المهمة (المشكلة) الكلية إلى مهمات (مشكلات) جزئية وتحليلها ثم إعادة جمعها من جديد.

***استخدام الجداول والخطط:** تستخدم لحل المشكلات ذات الطابع الإجرائي من خلال جمع المعلومات وتنظيمها في جداول لضمان عدم النسيان **(العتوم، 2004 :249).**

***إستراتيجية التكملة:** أي العمل إلى الخلف بدءا بما هو مرغوب أو بما يجب أن يكون، وانتهاء بما هو كائن فعلا ويستخدم بكثرة في حل المسائل الرياضية، وقد يكون هذا الأسلوب غير مفيد عندما يختلط على الفرد أو يظل طريقه في الوصول إلى ما هو قائم فعلا **(الزيات، 2006 :399).**

***استراتيجية تبسيط المشكلة (Simplifying the Problem):** وتستخدم في المشاكل ذات الحل المتعدد حيث يتم تبسيط المشكلة من خلال تقليل عدد الأرقام أو الوحدات المعرفية أو تجاهل بعض المعلومات التي لا تؤثر على الحل والتركيز على المعلومات ذات العالقة المباشرة بالحل .

***إستراتيجية رسم الصورة:** إن رسم صورة معبرة أو شكل معين يمثل معطيات المشكلة قد يساعد على فهم ومعالجة بيانات المشكلة وبالتالي حلها **(العتوم، 2004 :250).**

***إستراتيجية الحذف (Elimination Stratègy):** وتشبه هذه الاستراتيجية طريقة تبسيط المشكلة، حيث يمكن حل المشكلة من خلال تجاهل بعض شروطها أو البدء بحل المشكلة من خلال

الاستثناءات كما يحدث في حل أسئلة الاختيار من متعدد عندما نحذف الخيارات الخاطئة لنقلل عدد البدائل حتى نصل إلى الخيار الصحيح. **(العتوم، 2004: 251).**

من خلال ما سبق ترى الباحثة أن هناك أنواع عديدة ومختلفة لإستراتيجيات حل المشكلات، بحيث أن كل إستراتيجية تحمل خاصية معينة، وتكون موجهة لنوع معين من أنواع المشكلات التي يواجهها الفرد، وعلى ذلك فإن مهمة الوصول إلى الحالة الهدفية أو الحالة النهائية **(حل المشكلة)**، تتطلب توظيف الاستراتيجية المناسبة لنوع المشكلة وهدفها.

توجد أنواع مختلفة من الاستراتجيات فمثلا إستراتجية **العصف الذهني** التي تستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع معين، سواء في طرح الأفكار ومناقشتها والنتائج المرجوة منها . وكذلك **إستراتيجية التجزئة** وهي استراتيجية تعتمد على فكرة تجزئة المشكلة إلى مشاكل فرعية وإستراتيجية **الجداول والخطط** وهي موجهة لحل المشاكل ذات الطابع الإجرائي حيث تتطلب جمع المعلومات وتنظيمها في جداول كذلك استراتيجية **رسم الصورة** وهي تتمثل في رسم صورة أو شكل معبر يمثل أجزاء المشكلة ومعطياتها، مما يساعد على فهم ومعالجة بيانات المشكلة وبالتالي حلها

وعليه فإن تنوع الاستراتيجيات من شأنه أن يساعد في الوصول إلى حلول وذلك وفقا لنوع وهدف المشكلة ومنه تحقيق التعلم وتطوير المهارات الفكرية وتنميتها واستخدامها في الإطار الأكاديمي.

11- العوامل المؤثرة على حل المشكلات الاجتماعية والحياتية:

يرى "**الزيات**"**(2002)** أن العديد من الأفراد يتجنبون التفكير أو على الأقل يؤجلون حل المشكلة إلى أجل متأخر، ويرجع ذلك على أنهم لم يتعلموا ردود الفعل أو الانفعالات، أو

الاستراتيجيات، والاستجابات النفسية، أو العملية الملائمة تجاه المشكلات أو المواقف المشكلة والتعامل معها، ويصنف السيكولوجيين العملية التي تؤثر في سلوك حل المشكلات على مجموعتين هما:

***المجموعة الأولى:** تتعلق بخصائص القائم بالحل ويطلق عليها الصعوبات والعوائق الشخصية التي تتمثل في نقص مظاهر التوافق الذهني والاجتماعي والعاطفي ويكون العائق من الفرد.

***المجموعة الثانية:** وتتعلق بخصائص المشكلة نفسها والتي يطلق عليها الصعوبات والعوائق النابعة من بيئة المشكلة، وتتمثل هذه العوائق والصعوبات فيما يلي:

11-1-:العوامل التي تؤثر في حل المشكلات الخاصة بالفرد(القائم بالحل):

تعتبر كل من **المعرفة والخبرة** الناتجتين عن التعلم السابق، وكذلك **التثبيت الوظيفي** و**الوجهة الذهنية** و**التوقع السابق**، و**مستوى الاستثارة**، من العوامل التي تؤدي دورا هاما في حل المشكلة أو إعاقتها كما يلي:

- **التعلم السابق و حل المشكلة:**

إن المعلومات والخبرات الناجمة عن التعلم السابق تؤثر في سلوك حل المشكلات في اتجاهين متعاكسين إيجابي وسلبي، ويطلق السيكولوجيين على التأثير الإيجابي للمعلومات السابقة في حل المشكلات مصطلح"**الانتقال الايجابي Positive Transfer"** وفي هذه الحالة يشير علماء النفس إلى أن الأفراد قد اكتسبوا "**تأهباً للتعلم**"، ويطلق علماء النفس مصطلح "**الانتقال السالب NigativeTransfer"** عندما تعوق الخبرة السابقة تعلم شيء جديد أو تعرقل حل المشكلة لأن الأفراد يستجيبون بصورة جامدة غير مرنة أي نمطية وآلية **(معمرية ،2009: 148).**

ويعد كل من "**الكف الراجع**(**Retroactive Inhibition**) و**الكف القبلي المسبق** (**Proactive Inhibition**)من أمثلة الإنتقال السالب وغالبا ما يلاحظ "**الانتقال السالب**" عندما يجب على الفرد استخدام أشياء قديمة بطريقة جديدة ليتوصل إلى حل مشكلة جديدة .

(لندا دافيدوف،2000: 117-118).

- **التثبيت الوظيفي (Functional Fixedness):**

شاع هذا المصطلح عند علماء **الجاشطالت** وبالضبط مع العالم "**دنكر**" **(Duncker , 1945)** ويشير هذا المفهوم إلى أن الإنسان لديه ميل إلى أن يدرك الأشياء وفقا لاستعمالاتها الشائعة، وأن وظيفة الشيء ثابتة لا تتغير، وقد سبب هذا الميل كثيرا من الفشل في سلوك حل المشكلات لأنه يتحكم في تفكير الفرد، حيث يصعب عليه إدراك استعمالات جديدة ومرنة للشيء، أو استخدام آخر يكون غير مألوف لاستعمال الأشياء . **(معمرية،2009: 148).**

- **الوجهة الذهنية (Mental Set):**

يقصد بها حالة العقل(عادة أو اتجاه)التي يستعين بها الفرد لحل المشكلة، أو النشاط المعرفي التمهيدي السابق على الإدراك والتفكير، وتثري الوجهة الذهنية الإدراك والتفكير وتدعمه خاصة عند إضفاء المعاني على الأشياء أو المنبهات أو اكتشافها أو إزاحة غموضها جانبا.

(معمرية ،2009 :148).

- **مستوى الإثارة (Arousal Level):**

أشارت دراسات "**يركس و دودسن**"**(Yarkes et Dodson,1908)** في العلاقة بين الدافعية والعمل، و"**جوناتكسون**" **(J.Etckinson)** في الدافعية للإنجاز إلى أن ارتفاع مستوى الاستثارة أو الدافعية (نتيجة لتركيز مستوى الانتباه والانفعال والحاجة أو أي سبب آخر) إلى أن يصل إلى المستوى

الأمثل، فإن التعلم الإنساني وحل المشكلات يعزز ويقوي، إلا أن زيادة الاستثارة أو الدافعية إلى ما بعد هذا المستوى الأمثل، يؤدي إلى ضعف الأداء وانخفاضه

وهناك عوامل أخرى تؤثر سلبا في حل المشكلات مثل:

1-العجز عن تحديد المشكلة تحديدا دقيقا.

2-نقص المعلومات عن موضوع المشكلة.

3-ضعف التركيز.

4-العجز عن مواصلة الانتباه أو الاتجاه.

5-تدخل تحيزات شخصية.

6-تبني استراتيجية عقلية خاطئة (استراتيجية منطقية مقابل استراتيجية حدسية.

(معمرية ،2009: 151).

ومن **العوامل المؤثرة على حل المشكلات والمتعلقة بالقائم على الحل والتي** حددتها "**صفاء الأعسر**" "ما يلي:

1-التثبيت على حل معين للمشكلة.

2-الحكم غير الناضج.

3-تعميم العادات في غير موضعها.

4-استخدام مناهج غير مناسبة لحل المشكلات.

5-الافتقار إلى تنظيم الجهد.

6-مهارات لغوية ضعيفة.

7-جمود في الإدراك إلى عدم الدقة

(بان روبنس ترجمة صفاء الأعسر،2000 :23).

11-2-العوامل الخاصة بالمشكلة نفسها:

- **حضور جميع مكونات المشكلة أمام المفحوص:**

تبين من الكثير من التجارب تجارب "**ثروندايك وكوهلر**" **(Kohler&Thorndik)** أن احتمال حل المشكلات يصبح كبيرا إذا كانت جميع مكونات الحل في مجال الرؤية المباشرة للقائم بالحل، وإن كانت هذه النتائج تمت ملاحظتها لدى الحيوانات إلا أن نتائجها قد ثبتت أيضا عند الإنسان تجارب "**بياجيه**"

(Piaget)، ويعني هذا أن حضور مكونات المشكلة أمام الإدراك المباشر للقائم بالحل، وتنظيمها بطريقة معينة، يؤثر في إحاطة المفحوص بالوظائف الممكنة لعناصر الحل.

(معمرية ،2009 : 146).

- **تعريف الحالة الابتدائية وحالة الهدف للمشكلة:**

من خصائص المشكلات التحديد الجيد لها، ومن شروط التحديد الجيد للمشكلة إعطاء معلومات واضحة عن حالتها الابتدائية ومعلومات واضحة عن الهدف المطلوب، ولكن بعض المشكلات تقدم إلى المفحوصين وهي تفتقر إلى هذين النوعين من المعلومات أو إلى أحدهم. وأعطى "**كوهن**" **(Kohin,1977)** مقارنة بين ثلاث مشكلات وهي:**أوجد الجذر التربيعي للعدد 196، أصلح السيارة، ضع تصميما لمركز مدينة جميل**" ففي الأولى تم تعريف الحالة الابتدائية بصورة واضحة والهدف بشكل جيد، والثانية عرفت الحالة الابتدائية جيدا والحالة الهدف بشكل رديء، وفي الثالثة عرفت الحالة الابتدائية بصورة واضحة والهدف عُرف بصورة رديئة. **(معمرية،2009 : 146).**

- **نمط المعلومات المعطاة:**

يؤدي نمط المعلومات المعطاة للمفحوصين إلى تسهيل الحل أو إعاقته سواء تعلق الأمر بالمعلومات المعطاة في الحالة الابتدائية للمشكلة، أو بالدليل الذي يستلزم استخدامه لكي تحل المشكلة. **(معمرية،2009: 147).**

كما قدمت دراسة "**لي**" **(Lee)** بعض العوامل التي تؤثر في حل المشكلة وتتعلق بالمشكلة نفسها مثل:

1-الإحكام البنائي للمشكلة.

2-درجة تعقيد المشكلة.

3-وفرة المعلومات في المشكلة **(عبد الواحد،2010 : 415).**

12-حل المشكلات وعلاقتها ببعض المتغيرات:

12-1-حل المشكلة والتفكير:

لا يضع علماء النفس عادة حدودا فاصلة حادة بين التفكير وحل المشكلة، لأنهم يفترضون أن نشاطات حل المشكلة تمثل عمليات التفكير ذاته، وأن هذا النوع من النشاطات، هو الذي يمكنهم من الاستدلال على التفكير، لذلك يميلون إلى استخدام المصطلحين معا (التفكير وحل المشكلة) معا على نحو ترادفي، لتداخل النشاطات المعرفية المتعلقة بهما. **(نشواتي،2003: 452).**

12-2-التفكير الإبتكاري وحل المشكلات:

يؤكد " **تورانس** " **(Torrance,1965)**على العلاقة بين التفكير الإبتكاري وحل المشكلات في ضوء تعريفه **للتفكير الإبتكاري** على أنه: "عملية الإحساس بالصعوبات والمشكلات والثغرات في

المعلومات، والعناصر المفقودة، والقيام بالتخمينات أو فرض الفروض فيما يتعلق بهذه النواقص، واختيار هذه التخمينات، وربما تعديلها وإعادة اختبارها ، وأخيرا توصيل النتائج للآخرين".

ويعتبر" **تورنس**" عملية التفكير الإبتكاري نوعا خاصا من حل المشكلات، وأن ناتج هذه العملية يكون ابتكاريا إذا كان جديدا وله قيمة سواء بالنسبة للشخص المفكر نفسه، أو بالنسبة للثقافة التي يعيش فيها، كما أن المشكلة يجب أن تصاغ جيدا، وأن التفكير المتضمن في عملية حل المشكلة يتطلب درجة عالية من الدافعية والإصرار، وأن يكون من النوع غير التقليدي، ومن هذا المنطلق ركز مجموعة من العلماء والباحثين في مجال التفكير الإبتكاري على العلاقة بين الإبتكارية وحل المشكلات لدرجة أن بعضهم تصور أن التفكير الإبتكاري ما هو إلا تفكير يقوم بحل مشكلة من المشكلات من خلال مجموعة من الخطوات وهي خطوات حل المشكلة **(عبادة، 1992 :28-29)**.

12-3-أساليب التفكير وحل المشكلات:

يعتبر التفكير من أكثر النشاطات المعرفية تعقيدا ورقيا ويشير إلى قدرة الفرد على معالجة المفاهيم والرموز واستخدامها بطرق متنوعة ، تمكنه من حل المشكلات التي تواجهه في مجلات الحياة المختلفة وتبدأ علاقة التفكير بسلوك حل المشكلات حين "**يدرك**" الفرد أن هناك عائقا يحول دون وصوله إلى الهدف بالطرق المباشرة المعتادة، وهنا يبدأ التفكير في إبعاد العائق ومن هنا كانت العلاقة بين أسلوب التفكير وسلوك حل المشكلات، **فالمشكلة** هي "**العائق المدرك**" في موقف ما يحول دون الوصول إلى الهدف أما سلوك حل المشكلات فهو نوع من الأداء الذي يقوم به الفرد ويمكنه من التغلب على العائق، أما علاقة التفكير بسلوك حل المشكلات فإن حل المشكلة يعتبر دليلا على وجود التفكير، لأن الحل قبل ظهوره يتضمن معالجة معرفية داخلية ضمنة لعناصر الموقف، وهدا خلاف الحلول التي تتم بأسلوب المحاولة والخطأ أو الصدفة.

وهناك أساليب مختلفة يتبعها الأفراد في سعيهم نحو حل المشكلات، تنتج عنها حلول مختلفة ومن أشهر هذه الأساليب ما أطلق عليه "**جيلفورد**" **(J.P.Guilford ,1950)** التفكير التقاربي أو التقريري والتفكير التباعدي، ففي التفكير التقاربي يتوصل الفرد عادة إلى حلول شائعة للمشكلات، وهي من ذلك النوع الذي تكون البداية فيه معروفة والنهاية معروفة لدى المجرب (الفاحص)، وغير معروفة لدى المفحوص، وعادة ما يمارس هذا النوع من التفكير إزاء المشكلات التي يكون لها حل واحد صحيح، أو إجابة واحدة عن سؤال واحد، أو استعمال واحد للشيء، وهذا التفكير يمارسه عامة الناس ويقاس باختبارات الذكاء وتتولى المناهج الدراسية تنميته. أما التفكير التباعدي فهو المسؤول عن الإبداع، حسب "**جيلفورد**" والتفكير الإبداعي هو نوع خاص من سلوك حل المشكلات يتميز بالجدة في الإنتاج فيتوصل الأفراد إلى حلول جديدة وفريدة من نوعها ويقدمون حلولا كثيرة لمشكلة واحدة ، وعادة ما تصبح المشكلات التي يتصدى لها هذا النوع من التفكير معروفة البداية وغير معروفة النهاية سواء لدى الفاحص أو المفحوص . **(معمرية ،2009 : 136).**

12- 4- الخبرة وحل المشكلة:

إن مهارة حل المشكلات تتيح للمتعلم فرصة تكوين منهج خاص به، وتساعده على التكيف مع المعطيات الجديدة والتأقلم مع المشكلات التي تعترض حياته . **(جمل ،2005)**

كما تناول كل من "**شي**" **وآخرون(chi &all)** مسألة تمثيل المشكلة وتصنيفها من طرف الخبراء والمبتدئين، وخلصوا غلى أن الخبراء يعملون أكثر ولديهم استراتيجيات متميزة ومختلفة لحل المشكلات **(Braisby, Nick & Gellatly, Angus ,2005 : 368)**

تتنوع المشكلات التي يحاول الأفراد حلها من حيث مستويات الجهد والنشاط العقلي المطلوب لحلها فالمشاكل المرتبطة بالمهارات الحركية كقيادة المركبة تختلف عن حل المشكلات ذات الطابع

الذهني المعرفي كحل مسائل في الرياضيات، ومع زيادة الخبرة تصبح المشكلات الصعبة أكثر سهولة والمشكلات التي تتطلب التركيز تحتاج إلى درجات أقل من الانتباه، حيث عرف "**أسعد**"**(2000) الخبرة** على أنها تفاعل بين الخبرات السابقة وما يستقبله الفرد من مثيرات جديدة لينتج عن هذا التفاعل مركبا جديدا يتميز بالكفاءة لمجابهة الواقع والتعامل معه، ويشير "**أندرسون**"**(Anderson,1995)** إلى أن الفضل في اكتساب الخبرة لا يعود إلى الذاكرة القصيرة من خلال عمليات الترميز فقط وإنما إلى الذاكرة الطويلة من حيث القدرة على استرجاع المعلومات التفصيلية المرتبطة بالمهارة .

(العتوم،2004 : 252).

12-5- حل المشكلات و اتخاذ القرار:

يرى "**جروان**" أن هناك أوجه شبه عديدة بين عمليتي اتخاذ القرار وحل المشكلات، فكلاهما تتضمن سلسلة من الخطوات تبدأ بمشكلة ما وتنتهي بحل، وكلاهما تتضمن إجراء تقييم للبدائل أو الحلول المتنوعة في ضوء معايير مختارة بهدف الوصول إلى قرار نهائي، والفرق الأساسي بينهما هو إدراك الحل، ففي عملية حل المشكلة يبقى الفرد دون إجابة شافية ويحاول أن يصل إلى حل عملي ومعقول للمشكلة، وفي عملية اتخاذ القرار قد يبدأ الفرد بحلول ممكنة وتكون مهمته الوصول إلى أفضل الحلول المحققة لهدفه. **(جروان، 2005: 106).**

13- مقترحات لتحسين القدرة على حل المشكلات:

قدم "**أشكرافت**" **(Ashcraft,1994)** مجموعة من الاقتراحات لتحسين قدرة الفرد في حل المشكلات، حيث أن بعضها يساعد الفرد **في التغلب على صعوبة المشكلة**، وبعضها يتضمن

مجموعة من **الإجراءات الاستكشافية التي تساعد في التغلب على العقبات التي يواجهها الفرد للوصول إلى الهدف**، وفيما يلي عرض لهذه المقترحات:

❖ **مقترحات للتغلب على صعوبة المشكلة:**

وتتضمن العناصر التالية:

1-تطوير المعرفة بالموضوع: حيث أثبتت الدراسات ارتباط المعرفة بموضوع المشكلة بسهولة حلها.

2-جعل بعض عناصر حل المشكلة آلية: حيث أن جعل بعض عناصر أي مهمة آلية يريح الفرد من بذل الجهد العقلي، ويتيح له فرصة توفير طاقاته الذهنية ليستعملها في معالجة عناصر المهمة الأخرى.

3- إتباع خطة منظمة: بمعنى أن يتبع الفرد أثناء حله للمشكلات خطوات محدودة ومعروفة.

❖ **مقترحات لتحسين الاستكشاف التي تساعد الفرد في حل المشكلة:**

وتتضمن العناصر التالية:

1-التوصل إلى استدلالات.

2-تفكيك الهدف الكلي إلى أهداف جزئية.

3-العمل بالرجوع للوراء.

4-البحث عن التناقضات.

5-البحث عن العلاقات بين الأشياء.

6-إعادة تمثيل المشكلة.

7-تمثيل المشكلة فيزيائيا.

8-التدرب والتمرن على حل المشكلة. **(الزغلول، الزغلول، 2003 :293-296).**

وتتطلب القدرة على حل المشكلات الاجتماعية والحياتية لدى التلاميذ عدة خطوات هامة لخصتها "**زمزمي**"**(2011)** بناءا على نتائج دراسات كل من "**الزيات**"**(1995)**

و**(Lochhead&Zietsman,2001)** في النقاط التالية:

1-تحسين تفكير التلاميذ، وإعطاء أهمية متزايدة لتنمية مهارات حل المشكلات لديهم من خلال التعليم المدرسي.

2-ربط التعليم بسياق الحياة اليومية، والاعتماد على معطيات الموقف أو التطبيق المناسب للمعرفة في المواقف الخاصة.

3-استخدام المعرفة الواقعية الحقيقية والإجرائية، والخبرة السابقة، مع معالجة وتعديل وتحويل المعلومات وإعادة صياغتها عند حل المشكلات.

4-الاتصاف بالخصائص التالية:المثابرة، والتروي، التفكير التعاوني والاستماع للآخرين، مرونة التفكير والإبداع، والوعي بالتفكير، التفاؤل وإثارة المشكلات، استخدام الخبرة والمعلومات السابقة في المواقف الجديدة، المخاطرة، استخدام كل الحواس، التعجب وحب الاستطلاع والاستمتاع بحل المشكلات والشعور بالكفاءة . **(زمزمي،2011 : 94-95).**

خلاصة :

ومما سبق التطرق إليه في الفصل، نخلص إلى أن عملية حل المشكلات هي عملية معرفية بالغة الأهمية، فهي تعتبر نشاط عقلي وذهني هدفه هو التخلص من مشكلة ما، وذلك بحلها والوصول إلى الهدف، فهي مطلب أساسي في حياة كل فرد كون أن كل مختلف المواقف التي يواجهها تتطلب منه حل المشكلات.

تناولنا في هذا الفصل نبذة تاريخية عن حل المشكلات،كما تعرفنا إلى مفهوم المشكلة وأنواعها وأهم خصائصها، بالإضافة إلى تعريف حل المشكلات وتحديد خصائصها. وخطوات ومراحل حل المشكلات وبعدها تم عرض رأي النظريات واتجاهاتهم حول هذا المفهوم، حيث لوحظ اختلاف هذه النظريات في تفسير عملية حل المشكلات بدءا بالارتباطين الذين فسروها في إطار الارتباط بين المثيرات والاستجابات على نحو مضمر وأهمية التعزيز في تحديد سلوك حل المشكلات لدى الأفراد في حين قدم الجشطالت تفسيرا آخر في إطار مفهوم الاستبصار الذي ينجم عن إعادة تنظيم المجال الإدراكي واتجاه معالجة المعلومات الذي فسر حل المشكلة بآلية عمل الحاسوب.

ثم تم عرض لبعض نماذج حل المشكلات وصولا إلى تحديد طرق واستراتيجيات حل المشكلات التي هي عبارة عن سلسلة من الخطوات المنظمة التي يتبعها الشخص الذي يباشر حل المشكلة حتى يصل إلى الحل، وتشكل هذه المراحل في مجموعها استراتيجيات حل المشكلة.

وعمدنا إلى تقديم العوامل التي تؤثر على حل المشكلات حيث تمثلت في المجموعة الأولى التي تتعلق بخصائص القائم بالحل ويطلق عليها الصعوبات والعوائق الشخصية التي تتمثل في نقص مظاهر التوافق الذهني والاجتماعي والعاطفي ويكون العائق من الفرد. والمجموعة الثانية التي تتعلق بخصائص المشكلة نفسها والتي يطلق عليها الصعوبات والعوائق النابعة من بيئة المشكلة، العوامل

المتعلقة بالمشكلة نفسها والعوامل المتعلقة بالقائم بحل المشكلة كما تطرقنا إلى علاقة القدرة على حل المشكلات بعدد من المتغيرات وفي هذا السياق رأينا دور الخبرة في تحسين أداء حل المشكلات ودورها في التنبؤ به وانتهاءا بتقديم مقترحات لتنمية القدرة على حل المشكلات.

الجانب الميداني

الفصل الخامس: منهج الدراسة وإجراءاتها الميدانية.

تمهيد

1 – الدراسة الاستطلاعية.

1 – 1 – أهداف الدراسة الاستطلاعية .

1 – 2 – إجراءات الدراسة الاستطلاعية .

1 – 3 – نتائج الدراسة الاستطلاعية .

2 – الدراسة الأساسية:

2 – 1 – منهج الدراسة .

2 – 2 – عينة الدراسة .

2 – 3 – حدود الدراسة .

2 – 4 – أدوات الدراسة .

2 – 5 – إجراءات التطبيق الميداني .

2 – 6 –الأساليب الإحصائية المستخدمة .

خلاصة

تمهيد:

يأتي هذا الفصل مكملا ومتمما للجانب النظري وناقلا متغيرات الدراسة من صيغتها الكيفية إلى صيغة أخرى كمية، عن طريق دلالات رقمية تعطي للموضوع مصداقية علمية. مسلطا الضوء على الإجراءات الميدانية والمنهجية المتبعة في تحري الصدق والتنبؤ لفرضيات الدراسة من خلال عرض النتائج المتوصل إليها.

❖ **أولا: الدراسة الاستطلاعية:**

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية جوهرا أساسيا في بناء البحث نظرا لأهميتها المتمثلة في ضبط المتغيرات ذات العلاقة بالعينة، التعرف على مدى ملائمة أدوات الدراسة على العينة المختارة (الطلبة الجامعيون). ومعرفة مدى فهمهم لعبارات المقاييس الثلاثة (قائمة أساليب التفكير، قائمة نمط الشخصية، قائمة حل المشكلات). وتجريب واختبار أدوات جمع بيانات الدراسة من حيث الصدق والثبات مع ضبط الوقت الذي تستغرقه كل أداة، والتدرب على إجراءات تطبيق الدراسة ميدانيا، كذلك تحديد المشكلات والصعوبات التي قد تنشأ خلال تطبيق الأدوات على العينة الاستطلاعية ومن ثم أخذها في الاعتبار عند إجراء الدراسة الأساسية بغرض تحسينها، أو تغييرها .

2-إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

يمكن وصف تقدم خطوات البحث حسب الترتيب الزمني التالي:

تم توزيع المقاييس من طرف الباحثة في نهاية شهر "أكتوبر" وبداية شهر "نوفمبر"2018، ثم تحديد الطلبة المعنيين بالدراسة وفق الجدول الزمني لهم وبعد موافقة الأساتذة ، كما تم تطبيق قائمة أساليب التفكير، نمط الشخصية وقائمة حل المشكلات على عينة استطلاعية عشوائية وقد قامت الباحثة بإجراء الدراسة الاستطلاعية خلال نهاية شهر أكتوبر2018 بجامعة سطيف-**1**- فرحات عباس، وجامعة لمين دباغين سطيف -**2**- ، بهدف التأكد من مدى فهم الطلبة لعبارات المقاييس، والتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة والموضحة في أدوات الدراسة .

3-عينة الدراسة الاستطلاعية:

للتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة (قائمة أساليب التفكير، وقائمة نمط الشخصية، ومقياس حل المشكلات) معا على عينة استطلاعية عشوائية قوامها (50) طالب وطالبة بجامعة سطيف-**1**- فرحات عباس، وجامعة لمين دباغين سطيف -**2**- ، بهدف التحقق من صلاحية أدوات الدراسة.

4 - نتائج الدراسة الاستطلاعية :

لقد حققت الدراسة الاستطلاعية الأهداف التي سعت إليها والتي تمثلت في اختبار صلاحية أدوات الدراسة للاستعمال من حيث الصياغة والصدق والثبات، فمن حيث الصياغة العبارات وبالنسبة لوضوح التعليمات لم تطرح تساؤلات كثيرة من قبل الطلبة إلا إذا كان من الممكن إعطاء إجابتين لنفس البند، وقد تم تفادي هذا النقص في الدراسة الأساسية بالحضور الشخصي للباحثة وتوضيح التعليمات

❖ **ثانيا: الدراسة الأساسية:**

1 – منهج الدراسة:

تعد الحاجة إلى معرفة منهج الدراسة في البحث العلمي، وتحديده الأساس الثاني الذي يعطي للبحث الصفة التطبيقية. ويظهر نتائجه ويصف خطوات بناء وتحقيق نتائج هذا البحث ويمنح الحكم عليه ابتدءا من تحديد فروضه ومجتمع الدراسة فيه وطريقة اختيار العينات ومناسبتها لطبيعة البحث وأهدافه وبما أنه من الأهمية أن تتوافر لدى أي باحث وصف دقيق لما يقوم بدراسته من ظواهر قبل أن يمضي في خطوات واضحة لحل المشكلات التي اقتضت دراسة هذه الظواهر فقد اعتمدت هذه الدراسة في جانبها التطبيقي، وتبعا لمراحل انجازها ومن جانب تحديد العلاقات التي تربط بين

متغيراتها المنهج الوصفي الارتباطي. فالمنهج الوصفي لا يقتصر على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها، وتحليلها بل يتضمن أيضا قدرا من التفسير لهذه النتائج بالإضافة إلى استخدام أساليب القياس والتصنيف بهدف استخراج الاستنتاجات ذات الدلالة، ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة . **(خفاجة،2002 : 87).**

كما يعتمد على إيجاد الارتباط الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كان هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر، و من ثم معرفة درجة تلك العلاقة **(بوحوش و الذينبات، 1995 :130).**

مع استخدام مجموعة من الأدوات التي تتفق وأهداف وفروض الدراسة تتمثل في ثلاثة مقاييس قمنا بدراسة الخصائص السيكومترية لها وبعد التأكد من صدق وثبات المقاييس قمنا بتطبيقها على عينة الدراسة الأساسية التي تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة.

2- حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود أو المجالات التالية:

- **المجال البشري:** تم إجراء هذه الدراسة على عينة من الطلبة الجامعيين.

- **المجال المكاني:** تم إجراء هذه الدراسة بجامعة سطيف-**1**- فرحات عباس، وجامعة لمين دباغين سطيف -**2**-

- **المجال الزماني:** تم إجراء هذه الدراسة في الموسم الدراسي الجامعي 2018 - 2019 خلال نهاية شهر أكتوبر وبداية شهر نوفمبر.

3- مجتمع الدراسة:

بعد وضع الحدود المكانية والزمانية للمجتمع الأصلي الذي شمل الطلبة الجامعين بجامعة سطيف-**1**- فرحات عباس، وجامعة لمين دباغين سطيف -**2**-

4 – عينة الدراسة: يقصد بالعينة أنها "جزء من مجتمع معين يمثل في خصائصه ذلك المجتمع اختصارا للوقت والجهد والمال" **(صالح الداهري، وهيب الكبيسي،1999 :49)**

5- دوافع اختيار عينة الدراسة: بمراجعة البحوث السابقة لوحظ أن معظم أفراد عينة الدراسة يفهمون المقاييس من حيث العبارات بحكم أنهم طلبة في الجامعة.

6-عينة الدراسة الأساسية:

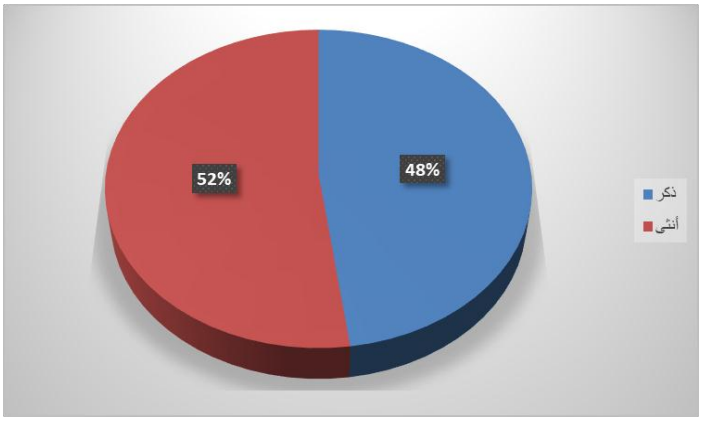
عينة الدراسة الأساسية تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة بنسبة حيث بلغ حجم العينة الأساسية (232) طالبا وطالبة ويوضح كل من الجدول(04) توزيع الطلبة حسب متغير الجنس.

- **الجنس:**

الجدول رقم (4) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية%
ذكر	111	47,8
أنثى	121	52,2
المجموع	**232**	**%100**

الشكل رقم (12) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.



من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (232) فردا، نلاحظ أن حجم الذكور (111) **بنسبة 47,8%**، أما الإناث فقد بلغ عددهن **(121)** أنثى بنسبة قدرت بـ **52,2%**.

7- أدوات الدراسة:

تم استخدام الملاحظة والمقابلة ، ونظرا لموضوع الدراسة ومختلف متغيراتها والأهداف التي نسعى للوصول إليها تم الاعتماد على ثلاثة أدوات وهي قائمة أساليب التفكير لـ"**ستيرنبرغ**" و"**واجنر**"(**Sternberg & Wagner, 1991**) ترجمة أبو هاشم، قائمة "أيزنك" للشخصية

(**Esyncy Personalty Inventory**)، ترجمة ألنعيمي، ومقياس حل المشكلات والذي طوره "**حمدي**" (**1998**) بالاعتماد على نموذج "**هبنر**"(**Heppner ,1978**).

1- قائمة أساليب التفكير لـ"ستيرنبرغ" و"واغنر"(Sternberg & Wagner, 1991) ترجمة أبو هاشم:

***وصف المقياس:**

تقيس ثلاثة عشر أسلوبا من أساليب التفكير، وتتكون القائمة من (65) مفردة بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير، وهي من نوع التقرير الذاتي يسأل الأفراد عن طرق تفكيرهم التي يستخدمونها في أداء الأشياء داخل المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو العمل في ضوء مقياس سباعي الاستجابة **(لا تطبق إطلاقا، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أستطيع أن أحدد تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماما).**

***تصحيح المقياس:**

وتعطى الدرجات(1، 2، 3، 4، 5، 6،7) لا تنطبق إطلاقا (1) ،لا تنطبق بدرجة كبيرة (2)،لا تنطبق بدرجة صغيرة(3) ،لا أستطيع أن أحدد (4) تنطبق بدرجة صغيرة (5)، تنطبق بدرجة كبيرة (6)، تنطبق تماما(7). وليست للقائمة درجة كلية، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير) على حده و يوضح الجدول رقم توزيع العبارات على أساليب التفكير.

جدول (5) يوضح توزيع بنود قائمة أساليب التفكير

الأساليب	البنود	الأساليب	البنود
التشريعي	1 ، 14 ، 27 ، 40 ، 53	**الهرمي**	8 ، 21 ، 34 ، 47 ،60
التنفيذي	2 ، 15 ، 28 ، 41 ، 54	**الملكي**	9 ، 22 ،35 ،48 ،61
الحكمي	3 ، 16، 29، 42 ، 55	**الأقلي**	10 ، 23 ،36 ، 49 ،62
العالمي	4 ، 17 ، 30 ، 43 ،56	**الفوضوي**	11 ، 24 ،37 ،50 ،63
المحلي	5 ، 18 ،31 ، 44 ، 57	**الداخلي**	12 ، 25 ، 38 ،51 ،64
المتحرر	6 ،19 ، 32 ، 45 ، 58	**الخارجي**	13 ، 26 ، 39 ، 52 65
المحافظ	7 ،20 ، 33 ، 46 ،59		

يوضح الجدول رقم (5) توزيع بنود قائمة أساليب التفكير الثلاثة عشر

❖ **الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير:**

أ-الصدق:

1-طريقة الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق المقياس عن طريق حساب الاتساق الداخلي وذلك عن طريق حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

1-حساب ارتباط عبارات محور الأسلوب التشريعي بالدرجة الكلية:

الجدول رقم (6) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور الأسلوب التشريعي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة		الدرجة الكلية
1	معامل الارتباط	,790**	40	معامل الارتباط	,635**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
14	معامل الارتباط	,776**	53	معامل الارتباط	,843**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
27	معامل الارتباط	,699**	** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.		
	مستوى الدلالة	0,000			
	حجم العينة	50			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **أسلوب التفكير التشريعي** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين **(0,63)** و **(0,84)**، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **أسلوب التفكير التشريعي**.

2-حساب ارتباط عبارات محور أسلوب التفكير التنفيذي بالدرجة الكلية:

الجدول رقم (7) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور أسلوب التفكير التنفيذي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة		الدرجة الكلية
2	معامل الارتباط	,668**	41	معامل الارتباط	,604**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
15	معامل الارتباط	,633**	54	معامل الارتباط	,666**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
28	معامل الارتباط	,458**	** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.		
	مستوى الدلالة	0,001			
	حجم العينة	50			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **أسلوب التفكير التنفيذي** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين **(0,45)** و **(0,66)**، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **أسلوب التفكير التنفيذي**.

3-حساب ارتباط عبارات محور أسلوب التفكير الحكمي بالدرجة الكلية:

الجدول رقم (8) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور أسلوب التفكير الحكمي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة		الدرجة الكلية
3	معامل الارتباط	,513**	42	معامل الارتباط	,718**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
16	معامل الارتباط	,596**	55	معامل الارتباط	,698**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
29	معامل الارتباط	,602**	** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.		
	مستوى الدلالة	0,000			
	حجم العينة	50			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **أسلوب التفكير الحكمي** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين **(0,51)** و **(0,71)**، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **أسلوب التفكير الحكمي**.

4-حساب ارتباط عبارات محور أسلوب التفكير العالمي بالدرجة الكلية:

الجدول رقم (9) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور أسلوب التفكير العالمي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة		الدرجة الكلية
4	معامل الارتباط	,743**	43	معامل الارتباط	,661**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
17	معامل الارتباط	,474**	56	معامل الارتباط	,632**
	مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
30	معامل الارتباط	,424**	** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.		
	مستوى الدلالة	0,002			
	حجم العينة	50			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **أسلوب التفكير العالمي** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين **(0,42)** و **(0,74)**، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **أسلوب التفكير العالمي.**

5-حساب ارتباط عبارات محور أسلوب التفكير المحلي بالدرجة الكلية:

الجدول رقم (10) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور أسلوب التفكير المحلي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة		الدرجة الكلية
5	معامل الارتباط	,650**	44	معامل الارتباط	,625**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
18	معامل الارتباط	,458**	57	معامل الارتباط	,863**
	مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
31	معامل الارتباط	,444**	** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.		
	مستوى الدلالة	0,001			
	حجم العينة	50			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **أسلوب التفكير المحلي** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين **(0,44)** و **(0.86)**، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **أسلوب التفكير المحلي.**

6-حساب ارتباط عبارات محور أسلوب التفكير المتحرر بالدرجة الكلية:

الجدول رقم (11) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور أسلوب التفكير المتحرر بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة		الدرجة الكلية
6	معامل الارتباط	,717**	45	معامل الارتباط	,779**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
19	معامل الارتباط	,634**	58	معامل الارتباط	,789**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
32	معامل الارتباط	,759**	** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.		
	مستوى الدلالة	0,000			
	حجم العينة	50			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **أسلوب التفكير المتحرر** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين **(0,63)** و **(0,78)**، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **أسلوب التفكير المتحرر**.

7-حساب ارتباط عبارات محور أسلوب التفكير المحافظ بالدرجة الكلية:

الجدول رقم (12) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور أسلوب التفكير المحافظ بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة		الدرجة الكلية
7	معامل الارتباط	,545**	46	معامل الارتباط	,674**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
20	معامل الارتباط	,628**	59	معامل الارتباط	,755**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
33	معامل الارتباط	,692**	** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.		
	مستوى الدلالة	0,000			
	حجم العينة	50			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **أسلوب التفكير المحافظ** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين **(0,54)** و **(0,75)**، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **أسلوب التفكير المحافظ**

8-حساب ارتباط عبارات محور أسلوب التفكير الهرمي بالدرجة الكلية:

الجدول رقم (13) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور أسلوب التفكير الهرمي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة		الدرجة الكلية
8	معامل الارتباط	,565**	47	معامل الارتباط	,698**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
21	معامل الارتباط	,672**	60	معامل الارتباط	,693**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
34	معامل الارتباط	,679**	** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.		
	مستوى الدلالة	0,000			
	حجم العينة	50			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **أسلوب التفكير الهرمي** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين **(0,56)** و **(0,59)**، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **نمط التفكير الهرمي.**

9-حساب ارتباط عبارات محور أسلوب التفكير الملكي بالدرجة الكلية:

الجدول رقم (14) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور أسلوب التفكير الملكي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة		الدرجة الكلية
9	معامل الارتباط	,496**	48	معامل الارتباط	,642**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
22	معامل الارتباط	,588**	61	معامل الارتباط	,776**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
35	معامل الارتباط	,682**	** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.		
	مستوى الدلالة	0,000			
	حجم العينة	50			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **أسلوب التفكير الملكي** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين **(0,79)** و **(0,77)**، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **أسلوب التفكير الملكي.**

10-حساب ارتباط عبارات محور أسلوب التفكير الأقلي بالدرجة الكلية:

الجدول رقم (15) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور أسلوب التفكير الأقلي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة		الدرجة الكلية
10	معامل الارتباط	,618**	49	معامل الارتباط	,683**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
23	معامل الارتباط	,651**	62	معامل الارتباط	,858**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
36	معامل الارتباط	,617**	** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.		
	مستوى الدلالة	0,000			
	حجم العينة	50			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **أسلوب التفكير الأقلي** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين **(0,61)** و **(0,85)**، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **أسلوب التفكير الأقلي**.

11-حساب ارتباط عبارات محور أسلوب التفكير الفوضوي بالدرجة الكلية:

الجدول رقم (16) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور أسلوب التفكير الفوضوي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة		الدرجة الكلية
11	معامل الارتباط	,522**	50	معامل الارتباط	,830**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
24	معامل الارتباط	,500**	63	معامل الارتباط	,583**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
37	معامل الارتباط	,713**	** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.		
	مستوى الدلالة	0,000			
	حجم العينة	50			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **أسلوب التفكير الفوضوي** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين **(0,50)** و **(0,83)**، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **أسلوب التفكير الفوضوي.**

12-حساب ارتباط عبارات محور أسلوب التفكير الداخلي بالدرجة الكلية:

الجدول رقم (17) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور أسلوب التفكير الداخلي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة		الدرجة الكلية
12	معامل الارتباط	,491**	51	معامل الارتباط	,613**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
25	معامل الارتباط	,593**	64	معامل الارتباط	,653**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
38	معامل الارتباط	,505**	** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.		
	مستوى الدلالة	0,000			
	حجم العينة	50			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **أسلوب التفكير الداخلي** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين **(0,49)** و **(0,65)**، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **أسلوب التفكير الداخلي**.

13-حساب ارتباط عبارات محور أسلوب التفكير الخارجي بالدرجة الكلية:

الجدول رقم (18) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور أسلوب التفكير الخارجي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة		الدرجة الكلية
13	معامل الارتباط	,764**	52	معامل الارتباط	,825**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
26	معامل الارتباط	,690**	65	معامل الارتباط	,692**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
39	معامل الارتباط	,702**	** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.		
	مستوى الدلالة	0,000			
	حجم العينة	50			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **أسلوب التفكير الخارجي** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين **(0,69)** و **(0,82)**، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **أسلوب التفكير الخارجي.**

ب– ثبات المقياس:

أولا: معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي: تم التأكد من ثبات قائمة **أساليب التفكير** عن طريق حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (19): يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس أساليب التفكير.

أرقام المحاور	أبعاد مقياس أساليب التفكير	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
1	التشريعي	0,805	05
2	التنفيذي	0,738	05
3	الحكمي	0,748	05
4	العالمي	0,728	05
5	المحلي	0,743	05
6	المتحرر	0,788	05
7	المحافظ	0,762	05
8	الهرمي	0,763	05
9	الملكي	0,751	05
10	الاقلي	0,773	05
11	الفوضوي	0,747	05
12	الداخلي	0,714	05
13	الخارجي	0,788	05
المقياس ككل	المقياس ككل	0,951	65

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد **قائمة أساليب التفكير** جاءت مرتفعة حيث تراوحت على التوالي(0,71) و(0,80) وللمقياس ككل (0,95) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

2- قائمة أيزنك للشخصية (Esyncy Personalty inventory) ترجمة ألنعيمي

***وصف قائمة أيزنك للشخصية(Esyncy Personalty inventory)**

تم اختيار قائمة ايزنك للشخصية **(E.P.I)** **(الصورة أ)**، لتحقيق أهداف البحث الحالي، **إذ تقيس هذه القائمة بعدين أساسين من أبعاد الشخصية هما الانبساط (Extraversion) و العصابية (Neuroticisin)**

أ-اختبار الانبساط والانطواء (Extraversion In trorevsion)

يتكون من (24) فقرة يمثل نصف قائمة أيزنك ويقيس درجة ميل الفرد إلى الاندفاع نحو التصرف أكثر منه إلى التريث ونجاحه من خلال تعدد علاقاته الاجتماعية في مقابل التريث وتركيز العلاقة الاجتماعية وتفضل العمق فيها على الاتساع. وبدائل الإجابة هي (نعم – لا). وتشير الدرجة العالية إلى الانبساط والدرجة المنخفضة إلى الانطواء.

ب- اختبار العصابية والاتزان (Neavoticiticisn)

يتكون من (24) فقرة يمثل النصف الثاني من قائمة أيزنك ويقيس درجة ما لدى الفرد من عدم الاستقرار والمغالاة ، ومظاهر القلق والشعور بالنقص، وبدائل الإجابة هي (نعم – لا). وتشير الدرجة العالية إلى العصابية بينهما تشير الدرجة المنخفضة إلى الاتزان (**ألنعيمي، 2012 :13- 14**).

❖ **الخصائص السيكومترية لقائمة أيزنك للشخصية(Esyncy Personalty inventory)**

أ-الصدق:

- **طريقة الاتساق الداخلي:** تم حساب صدق المقياس عن طريق حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب **ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه:**

1-حساب ارتباط عبارات محور الانبساطية بالدرجة الكلية:

للبعد الذي تنتمي إليه الجدول رقم (20) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور الانبساطية بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة		الدرجة الكلية
1	معامل الارتباط	,733**	5	معامل الارتباط	,728**	9	معامل الارتباط	,518**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50		حجم العينة	50
2	معامل الارتباط	,294*	6	معامل الارتباط	,745**	10	معامل الارتباط	,550**

	مستوى الدلالة	0,038		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50		حجم العينة	50
3	معامل الارتباط	,500**	7	معامل الارتباط	,728**	11	معامل الارتباط	,775**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50		حجم العينة	50
4	معامل الارتباط	,573**	8	معامل الارتباط	,361**	12	معامل الارتباط	,772**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,010		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50		حجم العينة	50

**** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.**

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **الانبساطية** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين **(0,36)** و **(0,77)**، ما عدى العبارة رقم (2) جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) حيث بلغت قيمة معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمحور (0,29) وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **الانبساطية**.

2-حساب ارتباط عبارات محور الانطوائية بالدرجة الكلية:

للبعد الذي تنتمي إليه الجدول رقم (21) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور الانطوائية بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة		الدرجة الكلية
13	معامل الارتباط	,810**	17	معامل الارتباط	,844**	21	معامل الارتباط	,778**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50		حجم العينة	50
14	معامل الارتباط	,818**	18	معامل الارتباط	,806**	22	معامل الارتباط	,763**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50		حجم العينة	50
15	معامل الارتباط	,810**	19	معامل الارتباط	,829**	23	معامل الارتباط	,802**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50		حجم العينة	50
16	معامل الارتباط	,779**	20	معامل الارتباط	,809**	24	معامل الارتباط	,779**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50		حجم العينة	50

**** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.**

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **الانطوائية** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين **(0,76)** و**(0,82)**، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **الانطوائية.**

3-حساب ارتباط عبارات محور العصابية بالدرجة الكلية:

للبعد الذي تنتمي إليه الجدول رقم (22) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور العصابية بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة		الدرجة الكلية
25	معامل الارتباط	,552**	29	معامل الارتباط	,451**	33	معامل الارتباط	,492**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50		حجم العينة	50
26	معامل الارتباط	,470**	30	معامل الارتباط	,302*	34	معامل الارتباط	,510**
	مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,033		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50		حجم العينة	50
27	معامل الارتباط	,416**	31	معامل الارتباط	,538**	35	معامل الارتباط	,647**
	مستوى الدلالة	0,003		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50		حجم العينة	50
28	معامل الارتباط	,404**	32	معامل الارتباط	,282*	36	معامل الارتباط	,626**
	مستوى الدلالة	0,004		مستوى الدلالة	0,047		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50		حجم العينة	50

**** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.**

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **العصابية** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين **(0,40)** و**(0,64)**، ما عدى العبارتين رقم (32/30) جاءتا دالتين إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) حيث بلغت قيمتي معاملي ارتباطهما مع الدرجة الكلية للمحور على التوالي: (0,30 و 0,28). وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **العصابية**.

4-حساب ارتباط عبارات محور الإتزانية بالدرجة الكلية:

للبعد الذي تنتمي إليه الجدول رقم (23) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور الإتزانية بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة		الدرجة الكلية
37	معامل الارتباط	,512**	41	معامل الارتباط	,484**	45	معامل الارتباط	,380**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,006
	حجم العينة	50		حجم العينة	50		حجم العينة	50
38	معامل الارتباط	,369**	42	معامل الارتباط	,499**	46	معامل الارتباط	,294*
	مستوى الدلالة	0,008		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,038
	حجم العينة	50		حجم العينة	50		حجم العينة	50
39	معامل الارتباط	,641**	43	معامل الارتباط	,669**	47	معامل الارتباط	,380**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,006
	حجم العينة	50		حجم العينة	50		حجم العينة	50
40	معامل الارتباط	,604**	44	معامل الارتباط	,583**	48	معامل الارتباط	,539**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50		حجم العينة	50

**** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.**

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **الإتزانية** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين **(0.36)** و **(0.66)**، ما عدى العبارة رقم (46) جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) حيث بلغت

قيمة معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمحور على (0,29) وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **الإتزانية**.

ب– ثبات المقياس:

أولا: معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي: تم التأكد من ثبات مقياس **نمط الشخصية** عن طريق حساب تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (24): يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس نمط الشخصية.

أبعاد مقياس نمط الشخصية	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
الانبساطية	0,846	12
الانطوائية	0,950	12
العصابية	0,697	12
الإتزانية	0,724	12

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس **نمط الشخصية** جاءت مرتفعة حيث تراوحت على التوالي (0,72/0,69/0,95/0,84) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن المقياس يمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

3- مقياس حل المشكلات:

*** وصف مقياس حل المشكلات:**

استخدمت الباحثة لأغراض هذه الدراسة مقياس حل المشكلات والذي طوره "**حمدي**" **(1998)** بالاعتماد على نموذج "**هبنر**"**(Heppner ,1978)** لحل المشكلات حيث يقترح "**هبنر**" أن مهارات حل المشكلات تستخدم خمس مراحل هي :**التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التحقق من النتائج.** وتألف المقياس في صورته النهائية من **40 فقرة**

(8 فقرات لكل بعد من الأبعاد الخمسة) موزعة على أبعاد المقياس كالآتي:

1- التوجه العام: تقيسه الفقرات: 36،31،26،21،16،11،6،1.

2- تعريف المشكلة: تقيسه الفقرات:37،32،27،22،17،12،7،2.

3- توليد البدائل: تقيسه الفقرات: 38،33،28،23،18،13،8،3.

4- اتخاذ القرارات: تقيسه الفقرات:39،34،29،24،19،14،9،4.

5- التقييم: تقيسه الفقرات20،15،10،5، 40،35،30،25.

تصحيح المقياس:

تتم الإجابة على فقرات المقياس من طرف المفحوص بعد قراءته لكل عبارة، ومن ثم عليه أن يحدد موافقته على ما جاء في تلك العبارة بوضع علامة (x) أمامها في العمود المناسب، في سلم من أربع درجات حسب طريقة "**ليكرت**" هي:**لا تنطبق أبدا، تنطبق بدرجة بسيطة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة كبيرة التي تعطي القيم: 1، 2، 3 ،4.**

في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب والتي تتمثل في الفقرات: 22، 20، 19، 17، 15، 12، 11، 7، 6، 4، 3، 2، 1، 26، 25، 29،28، 33، 34، 39.

وفي حالة فقرات ذات الاتجاه السالب يتم عكس الأوزان والفقرات السالبة على المقياس هي:5، 8، 9، 10، 13، 16، 14، 18، 21، 24، 27، 30،31 ، 32، 36 ،35، 37، 38، 40

وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من **(40-120)**، وتتراوح كل درجة فرعية بين **(8-32)**، وتفسير العلامات على المقياس كالتالي: **(40-80)** مؤشر على **نقص في مهارة حل المشكلات**، **(80)** فما فوق **كفاءة في حل المشكلات.**

❖ **الخصائص السيكومترية لمقياس حل المشكلات:**

أ- **الصدق:**

1-طريقة الاتساق الداخلي: تم حساب صدق المقياس عن حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس وعن طريق حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

➢ أ: **الطريقة الأولى حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات:**

الجدول رقم (25) يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس **حل المشكلات** وأبعاده الفرعية.

أبعاد مقياس حل المشكلات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التوجه العام	,743**	0,01
تعريف المشكلة	,317*	0,05
توليد البدائل	,742**	0,01
اتخاذ القرار	,372**	0,01
التقييم	,613**	0,01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس **حل المشكلات** كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01)، حيث بلغت جميعها على التوالي:(0,74) و(0,74)(0,31) و(0,37) ما عدى محور **(تعريف المشكلة)** جاء دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) حيث بلغ معامل ارتباطه مع الدرجة الكلية للمقياس (0,31) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس **حل المشكلات.**

- **ب: الطريقة الثانية حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه .**

1- حساب ارتباط عبارات محور التوجه العام بالدرجة الكلية:

الجدول رقم (26) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور التوجه العام بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
5	معامل الارتباط	,509**	21	معامل الارتباط	,841**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
6	معامل الارتباط	,505**	26	معامل الارتباط	,849**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
11	معامل الارتباط	,501**	31	معامل الارتباط	,415**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,003
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
16	معامل الارتباط	,845**	36	معامل الارتباط	,405**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,004
	حجم العينة	50		حجم العينة	50

** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **التوجه العام** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين **(0,40)**

و(**0,84**)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **التوجه العام**.

2- حساب ارتباط عبارات محور تعريف المشكلة بالدرجة الكلية:

للبعد الذي تنتمي إليه الجدول رقم (27) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور تعريف المشكلة بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
2	معامل الارتباط	,755**	22	معامل الارتباط	,545**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
7	معامل الارتباط	,664**	27	معامل الارتباط	,761**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
12	معامل الارتباط	,695**	32	معامل الارتباط	,646**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
17	معامل الارتباط	,695**	37	معامل الارتباط	,687**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50

**** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.**

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **تعريف المشكلة** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين (**0,54**) و(**0,76**)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **تعريف المشكلة**.

3-حساب ارتباط عبارات محور توليد البدائل بالدرجة الكلية:

للبعد الذي تنتمي إليه الجدول رقم (28) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور توليد البدائل بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
03	معامل الارتباط	,709**	23	معامل الارتباط	,715**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
08	معامل الارتباط	,717**	28	معامل الارتباط	,517**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
13	معامل الارتباط	,600**	33	معامل الارتباط	,619**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
18	معامل الارتباط	,589**	38	معامل الارتباط	,613**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50

**** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.**

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **توليد البدائل** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين **(0,51)** و**(0,71)**، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **توليد البدائل.**

4-حساب ارتباط عبارات محور اتخاذ القرار بالدرجة الكلية:

للبعد الذي تنتمي إليه الجدول رقم (29) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور اتخاذ القرار بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
4	معامل الارتباط	,822**	24	معامل الارتباط	,638**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
9	معامل الارتباط	,675**	29	معامل الارتباط	,859**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
14	معامل الارتباط	,482**	34	معامل الارتباط	,576**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
19	معامل الارتباط	,586**	39	معامل الارتباط	,808**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50

**** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.**

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور**اتخاذ القرار**مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين **(0,48)** و**(0,85)**، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **اتخاذ القرار**.

5-حساب ارتباط عبارات محور التقييم بالدرجة الكلية:

للبعد الذي تنتمي إليه الجدول رقم (30) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور التقييم بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
20	معامل الارتباط	,911**	25	معامل الارتباط	,794**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
15	معامل الارتباط	,361**	30	معامل الارتباط	,563**
	مستوى الدلالة	0,010		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
10	معامل الارتباط	,896**	35	معامل الارتباط	,918**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
20	معامل الارتباط	,428**	40	معامل الارتباط	,456**
	مستوى الدلالة	0,002		مستوى الدلالة	0,001
	حجم العينة	50		حجم العينة	50

**** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.**

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **التقييم** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين **(0,36)** و**(0,91)**، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **التقييم**.

ب-**ثبات المقياس:**

أولا: معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي: تم التأكد من ثبات مقياس **حل المشكلات** عن طريق حساب معامل الثبات **ألفا كرونباخ** فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (31): يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس حل المشكلات.

أبعاد مقياس حل المشكلات	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
التوجه العام	**0,751**	**08**
تعريف المشكلة	**0,835**	**08**
توليد البدائل	**0,790**	**08**
اتخاذ القرار	**0,827**	**08**
التقييم	**0,827**	**08**
المقياس ككل	**0,835**	**40**

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس **حل المشكلات** جاءت مرتفعة حيث تراوحت بين (0,79 و0,83) وللمقياس ككل (**0,835**) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

8- الأساليب الإحصائية:

1-التكرارات والنسب المئوية والتمثيلات البيانية وتعطى بالعلاقة التالية:

$$p = \frac{fi}{\sum fi} \times 100$$

2- معامل الارتباط بيرسون:

$$R_p = \frac{N\sum(x.y) - (\sum x).(\sum y)}{\sqrt{[N\sum x^2 - (\sum x)^2][N\sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

تم استخدامه في حساب العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة.

3-معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقاييس الدراسة(قائمة أساليب التفكير، قائمة نمط الشخصية، مقياس حل المشكلات).

4-اختبار "ليفن" للكشف عن التجانس بين عينتين مستقلتين(F) لتجانس المجموعات(Levene's Test for Equality of Variances) ويعطى بالعلاقة التالية:

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2}$$

بحيث:

$s1_2$:هو التباين الأكبر.

$S2_2$:هو التباين الأصغر.

ويتم حساب التباين بالعلاقة التالية:

$$S^2 = \frac{n\sum x^2 - (\sum x)^2}{n(n-1)}$$

بحيث:

(Σx^2) هو مجموع مربعات القيم.

$(\Sigma x)^2$هو مربع مجموع القيم.

(n)هو حجم العينة.

تم استخدامه في حساب التجانس بين المجموعات (الجنس–التخصص).

اختبار الدلالة الإحصائية "ت" لعينتين مستقلتين(T_{-test}) ونميز فيه حالتين هما:

1- اختبار لعينتين(T_{-test}) مستقلتين متجانستين ويعطى بالعلاقة التالية:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\left[\frac{(n_1-1)S_1^2 + (n_2-1)S_2^2}{n_1+n_2-2}\right]\left[\frac{n_1+n_2}{n_1.n_2}\right]}}$$

بحيث:

$\bar{x}_1$:المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى.

$\bar{x}_2$: المتوسط الحسابي للمجموعة الثانية.

n_1 = حجم المجموعة الثانية.

n_2=حجم المجموعة الثانية.

S_1^2=تباين المجموعة الأولى.

S_2^2=تباين المجموعة الثانية.

ودرجة الحرية هنا تعطى بالعلاقة التالية:

$$df = n_1 + n_2 - 2$$

2-اختبار (T_{-test}) لعينتين مستقلتين غير متجانستين ويعطى بالعلاقة التالية:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

ودرجة الحرية هنا تعطى بالعلاقة التالية:

$$df = \frac{\left[\left(S_1^2/n_1\right) + \left(S_2^2/n_2\right)\right]^2}{\left[\left(S_1^2/n_1\right)^2 / n_1 - 1\right]\left[\left(S_2^2/n_2\right)^2 / n_2 - 1\right]}$$

وقد تم استخدامه لمعرفة ما إذا كان هناك فروق إرتباطية ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص في متغيرات الدراسة التالية (أساليب التفكير، نمط الشخصية، حل المشكلات).

كما تمت المعالجة الإحصائية للمعطيات بالاعتماد على البرنامج الإحصائي الخاص بالعلوم الاجتماعية لمعالجة البيانات المدروسة.

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية من خلال تبني المنهج المناسب وكذلك حصر لمجتمع الدراسة لاختيار عينة الدراسة الأساسية، كما تم إجراء دراسة استطلاعية بهدف التأكد من صلاحية أدوات الدراسة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية حيث تمثلت أهم الأدوات المستخدمة في جمع البيانات في كل من قائمة أساليب التفكير لـ "**ستيرنبرغ**" و"**واجنر**" ,**Sternberg&Wagner** (**1991**) **ترجمة أبو هاشم** ، وقائمة "أيزنك" للشخصية (**Esyncy Personalty Inventory**)، ((**E.P.I**)**الصورة** أ) **ترجمة ألنعيمي**، ومقياس حل المشكلات بالاعتماد على نموذج "**هبنر**"(**Heppner ,1978**) والذي **طوره** "**حمدي**" **(1998)**.

وتمت الإشارة في نهاية الفصل إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة الفرضيات بالاعتماد على البرنامج الإحصائي الخاص بالعلوم الاجتماعية "**SPSS**" قصد الدقة في معالجة البيانات المدروسة.

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة.

تمهيد

1- التذكير بفرضيات .

2-عرض وتحليل نتائج الدراسة.

3- مناقشة نتائج الدراسة.

4-الاستنتاج العام.

خاتمة.

تمهيد:

في هذا الفصل سيتم عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة المتحصل عليها، من أجل تأكيد أو نفي فرضيات الدراسة، بعد أن تم تحليل نتائج أدوات الدراسة باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية لتحليل البيانات وفيما يلي عرض وتحليل ومناقشة النتائج التي يتم التوصل إليها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة إلى جانب الاستنتاج العام لنتائج الدراسة.

1- التذكير بفرضيات الدراسة:

قبل البدء باستعراض نتائج الدراسة وجب التذكير بالفرضيات:

1 – توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير ونمط الشخصية لدى عينة من الطلبة الجامعيين.

2- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وحل المشكلات لدى عينة من الطلبة الجامعيين.

3 – توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية وحل المشكلات لدى عينة من الطلبة الجامعيين.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة.

5- الأسلوب الملكي، الأقلي، التنفيذي، المتحرر والداخلي هي الأساليب المفضلة في عملية حل المشكلات لدى عينة الدراسة.

2-عرض وتحليل نتائج الدراسة:

2-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

- **تنص الفرضية الأولى على أنه:" توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير ونمط الشخصية لدى عينة من الطلبة الجامعيين**". وللتحقق من صحة هذا الفرض والكشف عن هذه العلاقة الارتباطية استخدمت الباحثة معامل ارتباط "**بيرسون**" (**Pearson**) للكشف عن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياسين والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول رقم (32) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي بين أساليب التفكير ونمط الشخصية

		الانبساطية	الانطوائية	العصابية	الاتزانية
التشريعي	R	0,106	0,111	0,109	,136*
	SIG	0,108	0,092	0,099	0,039
	N	232	232	232	232
التنفيذي	R	-0,028	-0,009	-0,017	-0,003
	SIG	0,667	0,892	0,793	0,969
	N	232	232	232	232
الحكمي	R	-0,018	-0,032	-0,050	-0,016
	SIG	0,787	0,630	0,448	0,812
	N	232	232	232	232
العالمي	R	0,039	0,036	0,017	0,007
	SIG	0,557	0,583	0,801	0,915
	N	232	232	232	232

المحلي	R	0,038	0,012	0,006	0,033
	SIG	0,564	0,861	0,924	0,618
	N	232	232	232	232
المتحرر	R	0,027	0,034	0,024	0,038
	SIG	0,687	0,606	0,713	0,567
	N	232	232	232	232
المحافظ	R	0,013	0,045	−0,009	0,019
	SIG	0,842	0,495	0,887	0,778
	N	232	232	232	232
المهرمي	R	0,020	0,023	0,002	0,009
	SIG	0,758	0,731	0,976	0,891
	N	232	232	232	232
الملكي	R	−0,028	−0,028	−0,050	−0,041
	SIG	0,671	0,669	0,445	0,537
	N	232	232	232	232
الإقطي	R	0,017	0,024	0,002	0,009
	SIG	0,797	0,711	0,979	0,896
	N	232	232	232	232
الفوضوي	R	0,048	0,055	0,046	0,067
	SIG	0,468	0,404	0,486	0,307
	N	232	232	232	232
الداخلي	R	0,035	0,081	0,081	0,090
	SIG	0,596	0,216	0,220	0,174
	N	232	232	232	232

الإتزاني	R	0,047	0,063	0,026	0,023
	SIG	0,475	0,336	0,694	0,729
	N	232	232	232	232
** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.					

- **تشير نتائج الجدول أعلاه إلى ما يلي:**

1-عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير التشريعي وأنماط الشخصية التالية (الانبساطية/الانطوائية/العصابية)** في حين توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب التفكير التشريعي ونمط الشخصية **(الإتزانية)** حيث بلغت قيمة العلاقة (*0,136) وهي ضعيفة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

2- عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين **أساليب التفكير(التنفيذي/ الحكمي/العالمي/ المحلي/ المتحرر/ المحافظ/الهرمي/الملكي/ الأقلي/ الفوضوي/ الداخلي/ الخارجي) وأنماط الشخصية التالية (الانبساطية/الانطوائية/العصابية/ الإتزانية).**

2-2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

- **تنص الفرضية الثانية على أنه:" توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وحل المشكلات لدى عينة من الطلبة الجامعيين**". للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة معامل الارتباط "**بيرسون**"(**Pearson**) للكشف عن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياسين والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول رقم(33) **يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسين أساليب التفكير وحل المشكلات:**

		التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم	حل المشكلات
التشريعي	R	0,081	,151*	,147*	,253**	0,086	,202**
	SIG	0,218	0,021	0,025	0,000	0,194	0,002
	N	232	232	232	232	232	232
التنفيذي	R	-0,027	,246**	0,104	,181**	0,036	,156*
	SIG	0,679	0,000	0,113	0,006	0,591	0,018
	N	232	232	232	232	232	232
الحكمي	R	0,087	,160*	,143*	,131*	0,119	,181**
	SIG	0,188	0,015	0,029	0,045	0,071	0,006
	N	232	232	232	232	232	232
العلمي	R	0,072	0,120	0,012	0,042	0,007	0,071
	SIG	0,278	0,069	0,854	0,528	0,916	0,281
	N	232	232	232	232	232	232
المحلي	R	0,096	,211**	,199**	,165*	0,113	,221**
	SIG	0,145	0,001	0,002	0,012	0,087	0,001
	N	232	232	232	232	232	232
المتحرر	R	,136*	,184**	0,125	,130*	0,002	,159*
	SIG	0,039	0,005	0,058	0,048	0,981	0,016
	N	232	232	232	232	232	232
المجتمع	R	0,035	0,078	-0,016	-0,012	-,138*	-0,019

	SIG	0,596	0,234	0,812	0,858	0,035	0,772
	N	232	232	232	232	232	232
العاطفي	R	0,119	,240**	0,120	,223**	,135*	,239**
	SIG	0,070	0,000	0,067	0,001	0,040	0,000
	N	232	232	232	232	232	232
العملي	R	−0,006	0,055	−0,033	0,100	−0,004	0,033
	SIG	0,931	0,408	0,615	0,128	0,950	0,620
	N	232	232	232	232	232	232
الكلي	R	−0,045	−0,020	0,021	0,043	−0,057	−0,018
	SIG	0,496	0,767	0,753	0,514	0,386	0,781
	N	232	232	232	232	232	232
التفويضي	R	0,073	0,091	,137*	0,109	−0,028	0,102
	SIG	0,271	0,168	0,037	0,096	0,669	0,120
	N	232	232	232	232	232	232
الداخلي	R	0,084	,163*	,135*	,217**	0,004	,166*
	SIG	0,205	0,013	0,040	0,001	0,953	0,011
	N	232	232	232	232	232	232
الخارجي	R	−0,011	−0,019	0,032	0,019	−0,049	−0,011
	SIG	0,869	0,777	0,632	0,776	0,457	0,870
	N	232	232	232	232	232	232
** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.							

- **تشير نتائج الجدول أعلاه إلى ما يلي:**

1- وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير التشريعي وبعض أبعاد حل المشكلات (تعريف المشكلة/ وتوليد البدائل/ اتخاذ القرار) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث بلغت

قيم معاملات ارتباطها على التوالي (0,151*/0,147*/0,253**/0,202**) حيث جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) ما عدى محور **(تعريف المشكلة/ وتوليد البدائل)** جاءت دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05).وعدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب **التفكير التشريعي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ التقييم)** .

2-وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير التنفيذي وبعض أبعاد حل المشكلات (تعريف المشكلة/ اتخاذ القرار) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث بلغت قيم معاملات ارتباطها على التوالي (,246**/,181**/,156*) كما جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) ما عدى **(الدرجة الكلية)** جاءت دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05). وعدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب **التفكير التنفيذي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ توليد البدائل/ التقييم).**

3-وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير الحكمي وبعض أبعاد حل المشكلات (تعريف المشكلة/ توليد البدائل/ اتخاذ القرار) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث بلغت قيم معاملات ارتباطها على التوالي (,160*/,143*/,131*/,181**) حيث جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) بالنسبة للدرجة الكلية لحل المشكلات أما بالنسبة للمحاور جاءت دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05). وعدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب **التفكير الحكمي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ التقييم).**

4-عدم وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير العالمي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ تعريف المشكلة/ توليد البدائل/ اتخاذ القرار/ التقييم) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث جاءت جميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

5-وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير المحلي وبعض أبعاد حل المشكلات (تعريف المشكلة/ توليد البدائل/ اتخاذ القرار) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث بلغت قيم معاملات ارتباطها على التوالي (**,211/**,199*/,165*/**,221) حيث جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) ما عدى محور **(اتخاذ القرار)** جاءت دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05) وعدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب **التفكير المحلي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ التقييم).**

6-وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير المتحرر وبعض أبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ تعريف المشكلة/ اتخاذ القرار) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث بلغت قيم معاملات ارتباطها على التوالي (*,136/**,184*/,130*/,159) كما جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) بالنسبة لمحور **(تعريف المشكلة)**أما بالنسبة للمحاور **(التوجه العام** و**اتخاذ القرار والدرجة الكلية)** جاءت دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وعدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب **التفكير المتحرر وأبعاد حل المشكلات (توليد البدائل/ التقييم).**

7-عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير المحافظ وبعض أبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ تعريف المشكلة/توليد البدائل/ اتخاذ القرار) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) ووجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا بين أسلوب **التفكير المحافظ وبعد (التقييم)** حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (*,138-) و دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

8-وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير الهرمي وبعض أبعاد حل المشكلات (تعريف المشكلة/ اتخاذ القرار/ التقييم) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث بلغت قيم معاملات ارتباطها على التوالي (**,240/**,223*/,135*/**,239) كما جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) ما عدى محور (التقييم) جاءت دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وعدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب **التفكير الهرمي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ توليد البدائل).**

9-عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير الملكي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ تعريف المشكلة/ توليد البدائل/ اتخاذ القرار/ التقييم) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث جاءت جميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

10-عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير الأقلي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ تعريف المشكلة/ توليد البدائل/ اتخاذ القرار/ التقييم) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث جاءت جميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

11-عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير الفوضوي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ تعريف المشكلة/ اتخاذ القرار/ التقييم) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث جاءت جميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05). ووجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير الفوضوي وبعد (توليد البدائل)** كما بلغت قيمة معامل الارتباط (*0,137) ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

12-وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير الداخلي وبعض أبعاد حل المشكلات (تعريف المشكلة/ اتخاذ القرار/ التقييم) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث بلغت قيم معاملات ارتباطها على التوالي (*,163/*,135/**,217/*,166) كما جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) ما عدى محور **(اتخاذ القرار)** جاءت دالة عند مستوى الدلالة (α=0.01)، وعدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب **التفكير الداخلي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ التقييم)**.

13- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير الخارجي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ تعريف المشكلة/ توليد البدائل/ اتخاذ القرار/ التقييم) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث جاءت جميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

2-3-عرض وتحليل الفرضية الثالثة:

-**تنص الفرضية الثالثة على أنه:" توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية وحل المشكلات لدى عينة من الطلبة الجامعيين**". وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة معامل ارتباط"**بيرسون**"**(Pearson)** للكشف عن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياسين والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول رقم (34) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسين نمط الشخصية وحل المشكلات:

		التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم	ح المشكلات
الانبساطية	R	-0,010	-0,044	-0,121	-0,082	-0,076	-0,010
	SIG	0,881	0,509	0,065	0,214	0,248	0,881
	N	232	232	232	232	232	232
الانطوائية	R	0,001	-0,059	-,141*	-0,107	-0,085	0,001
	SIG	0,988	0,370	0,031	0,103	0,195	0,988
	N	232	232	232	232	232	232
العصابية	R	0,023	-0,036	-0,106	-0,092	-0,054	0,023
	SIG	0,728	0,581	0,108	0,163	0,416	0,728
	N	232	232	232	232	232	232
الإتزانية	R	0,051	-0,022	-0,088	-0,070	-0,034	0,051
	SIG	0,441	0,739	0,180	0,288	0,607	0,441
	N	232	232	232	232	232	232
** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.							

- **تشير نتائج الجدول أعلاه إلى ما يلي:**

-عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين **نمط الشخصية (الانبساطية/الانطوائية/العصابية /الإتزانية)** **وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ تعريف المشكلة/ توليد البدائل/ اتخاذ القرار/ التقييم) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث جاءت جميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

2-4-عرض وتحليل الفرضية الرابعة:

- **تنص الفرضية الرابعة على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس(ذكور-إناث) لدى عينة الدراسة".**

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار **(ت)** لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (35) يوضح نتائج اختبار "T-TEST " للفروق بين متوسطات درجات الذكور و الإناث في مقياس أساليب التفكير

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التشريعي	ذكر	111	26,8198	6,39915	1,371	230	0,172	غير دال
	أنثى	121	25,6694	6,37101				
التنفيذي	ذكر	111	24,4775	5,51172	-0,025	230	0,980	غير دال
	أنثى	121	24,4959	5,71128				
الحكمي	ذكر	111	23,7117	5,97934	-0,955	230	0,340	غير دال
	أنثى	121	24,4215	5,33815				
العالمي	ذكر	111	22,6216	5,51371	0,027	230	0,978	غير دال
	أنثى	121	22,6033	4,74426				
المحلي	ذكر	111	23,9910	5,22841	0,490	230	0,624	غير دال
	أنثى	121	23,6529	5,26262				
المتحرر	ذكر	111	25,1171	6,29103	0,821	230	0,413	غير دال
	أنثى	121	24,4545	6,00417				
المحافظ	ذكر	111	21,7658	7,06715	-0,948	230	0,344	غير دال

	أنثى	121	22,6033	6,39072				
الهرمي	ذكر	111	24,3333	6,68558	−0,261	230	0,794	غير دال
	أنثى	121	24,5537	6,18190				
الملكي	ذكر	111	24,9369	5,74342	0,529	230	0,597	غير دال
	أنثى	121	24,5455	5,51966				
الاقلي	ذكر	111	23,1081	6,46016	−1,563	230	0,119	غير دال
	أنثى	121	24,4050	6,17735				
الفوضوي	ذكر	111	23,9189	5,06707	0,577	230	0,564	غير دال
	أنثى	121	23,5124	5,61414				
الداخلي	ذكر	111	24,3604	5,88340	0,938	230	0,349	غير دال
	أنثى	121	23,6198	6,11318				
الخارجي	ذكر	111	22,7658	6,83435	−2,627	230	0,009	دال عند 0,01
	أنثى	121	25,0165	6,21555				

ويتبين من الجدول أعلاه رقم () أن هناك تقارب كبير بين المتوسطات الحسابية لمختلف أبعاد مقياس أساليب التفكير بين الجنسين (ذكور/ إناث) حيث جاءت الفروق طفيفة بينهما وغير دالة إحصائيا،حيث بلغ المتوسط الحسابي لأسلوب التفكير **التشريعي(26.81)** بالنسبة للذكور أما بالنسبة للإناث فقد بلغ **(25.66)**، وبلغ المتوسط الحسابي لأسلوب التفكير **التنفيذي (24.47)** بالنسبة للذكور أما بالنسبة للإناث فقد بلغ **(24.49)**، وبلغ المتوسط الحسابي لأسلوب التفكير **الحكمي (23.71)**، بالنسبة للذكور أما بالنسبة للإناث**(24.42)**، بلغ المتوسط الحسابي لأسلوب التفكير **العالمي (22.62)**، بالنسبة للذكور أما بالنسبة للإناث فقد بلغ **(22.60)**، كما بلغ المتوسط الحسابي لأسلوب التفكير **المحلي (23.99)**، بالنسبة للذكور أما بالنسبة للإناث فقد بلغ **(23.65)**، كما بلغ المتوسط الحسابي لأسلوب التفكير **المتحرر (25.11)**، بالنسبة للذكور أما بالنسبة للإناث فقد بلغ

(24.45)، بلغ المتوسط الحسابي لأسلوب التفكير **المحافظ (21.76)**، بالنسبة للذكور أما بالنسبة للإناث فقد بلغ **(22.60)**، بلغ المتوسط الحسابي لأسلوب التفكير **الهرمي(24.33)**، بالنسبة للذكور أما بالنسبة للإناث فقد بلغ (24.55)، وبلغ المتوسط الحسابي لأسلوب التفكير **الملكي (24.93)**، بالنسبة للذكور أما بالنسبة للإناث فقد بلغ (24.54)، بلغ المتوسط الحسابي لأسلوب التفكير **الأقلي (23.10)**، بالنسبة للذكور أما بالنسبة للإناث فقد بلغ **(40.24)**، كما بلغ المتوسط الحسابي لأسلوب التفكير **الفوضوي (23.91)**، بالنسبة للذكور أما بالنسبة للإناث فقد بلغ **(23.51)**، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأسلوب التفكير **الداخلي** (24.63)، بالنسبة للذكور أما بالنسبة للإناث فقد بلغ **(24.45)**، أما بالنسبة (لأسلوب التفكير **الخارجي)** نلاحظ وجود فرق لصالح الإناث حيث بلغ متوسط الإناث **(25,0165)** وهو أكبر من متوسط الذكور الذي بلغ **(22,7658)** وما يؤكد ذلك هو قيمة **(T-TEST)** والتي بلغت **(2,627-)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** لصالح الإناث. **ومن هنا يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين الجنسين في أساليب التفكير ما عدى أسلوب التفكير الخارجي لصالح الإناث.**

2-5-عرض وتحليل الفرضية الخامسة:

- **تنص الفرضية الخامسة على أن:** "الأسلوب الملكي، الأقلي، التنفيذي، المتحرر والداخلي هي الأساليب المفضلة في عملية حل المشكلات لدى عينة من الطلبة الجامعيين".

جدول يوضح (36)أساليب التفكير الأكثر استخداما من طرف أفراد عينة الدراسة.

أساليب التفكير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
التشريعي	26,2198	6,39663	1
التنفيذي	24,4871	5,60456	4
الحكمي	24,0819	5,65281	6
العالمي	22,6121	5,11558	12
المحلي	23,8147	5,23766	9
المتحرر	24,7716	6,13869	2
المحافظ	22,2026	6,72125	13
الهرمي	24,4483	6,41474	5
الملكي	24,7328	5,61901	3
الأقلي	23,7845	6,33387	10
الفوضوي	23,7069	5,35173	11
الداخلي	23,9741	6,00283	7
الخارجي	23,9397	6,60157	8

نلاحظ من خلال الجدول(36) أعلاه أن أكثر الأساليب التفكير استخداما من طرف أفرد العينة هي:

1- أسلوب التفكير التشريعي بمتوسط حسابي قدر بـ (26,2198)

2- أسلوب التفكير المتحرر بمتوسط حسابي قدر بـ (24,7716)

3- أسلوب التفكير الملكي بمتوسط حسابي قدر بـ(24,7328)

4- أسلوب التفكير التنفيذي بمتوسط حسابي قدر بـ(24,4871)

5- أسلوب التفكير الهرمي بمتوسط حسابي قدر بـ (24,4483)

6- أسلوب التفكير الحكمي بمتوسط حسابي قدر بـ (24,0819)

7- أسلوب التفكير الداخلي بمتوسط حسابي قدر بـ (23,9741)

8- أسلوب التفكير الخارجي بمتوسط حسابي قدر بـ (23,9397)

9- أسلوب التفكير المحلي بمتوسط حسابي قدر بـ(23,8147)

10- أسلوب التفكير الأقلي بمتوسط حسابي قدر بـ (23,7845)

11-أسلوب التفكير الفوضوي بمتوسط حسابي قدر بـ(23,7069)

12-أسلوب التفكير العالمي بمتوسط حسابي قدر بـ(22,6121)

13-أسلوب التفكير المحافظ بمتوسط حسابي قدر بـ(22,2026)

وعليه نستنتج عدم تحقق الفرضية

3- مناقشة نتائج الدراسة:

3-1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

- تنص الفرضية الأولى على أنه:" **توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير ونمط الشخصية لدى عينة من الطلبة الجامعيين**". ومن خلال نتائج معامل الارتباط بيرسون تبين

1-عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين **أسلوب التفكير التشريعي وأنماط الشخصية التالية (الانبساطية/الانطوائية/العصابية)**، في حين توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين **أسلوب التفكير التشريعي ونمط الشخصية (الإتزانية)** حيث بلغت قيمة العلاقة (***0,136**) وهي ضعيفة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (**α=0.05**).

2- عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين **أساليب التفكير(التنفيذي/ الحكمي/العالمي/ المحلي/ المتحرر/ المحافظ/الهرمي/الملكي/ الأقلي/ الفوضوي/ الداخلي/ الخارجي) وأنماط الشخصية التالية (الانبساطية/الانطوائية/العصابية/ الإتزانية).**

وعليه نستنتج أنه قد تحققت الفرضية البحثية الأولى جزئيا والتي نصت على أنه : **" توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير ونمط الشخصية لدى عينة من الطلبة الجامعيين".**

تبين من خلال الجدول رقم (32) عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية متداخلة بين **أساليب التفكير** وفق نظرية "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg)** و**نمط الشخصية** وفق نظرية "**أيزنك**" **(Eysenck)** لأنماط الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة إلا في أسلوب واحد فقط وهو أسلوب **(التفكير التشريعي)** حيث توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية ضعيفة بين **أسلوب التفكير التشريعي** وفق نظرية "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg)** و**نمط الشخصية (الإتزانية)** وفق نظرية "**أيزنك**"**(Eysenck)** وبالتالي فقد تحققت صحة الفرضية الأولى جزئيا وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثية الأولى جزئيا التي نصت على أنه : **" توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير ونمط الشخصية لدى عينة من الطلبة الجامعيين".**

وبربط نتيجة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة نجد أنها تتفق مع نتائج **دراسة الدردير (2004)** التي توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير وبعض أنماط الشخصية. وتتفق جزئيا مع نتائج دراسة **ألنعيمي (2012)** التي أجريت على عينة بلغ عددها (100) مرشد ومرشدة تربوية بمحافظة كركوك **و**التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود علاقة

دالة إحصائيا متداخلة بين أساليب التفكير وفق نظرية "ستيرنبرغ" (**Sternberg**) ونمط الشخصية وفق نظرية "**أيزنك**" لأنماط الشخصية إلا في أسلوبين فقط وهما(المحلي، والملكي).

وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع **دراسة زهانج** (**Zhang,2000**) والهدف من هذه الدراسة هو التحقق من الصدق التمييزي لقائمة أساليب التفكير، وقائمة أنماط الشخصية في ضوء نظرية "**هولاند**" (**Holland**) التي أجريت على عينة من طلاب جامعة هونغ كونغ بلغ قوامها (600) طالبا وطالبة حيث أظهرت النتائج عدم وجود ارتباط بين بعض أساليب التفكير المتمثلة كل من أسلوب التفكير (الهرمي، الاقلي، الملكي، الفوضوي) وأنماط الشخصية (الواقعي، البحثي، الفني، الاجتماعي، المبادر، التقليدي).

كما تتفق جزئيا مع دراسة **بدارين(2003)** التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير وفقا لنظرية السلطة الذاتية الفعلية لـ"**ستيرنبرغ**" (**Sternberg**) ومدى ارتباطها بأنماط الشخصية وفقا لنظرية "**هولاند**" لأنماط الشخصية، حيث تكونت عينة الدراسة من(873) طالب وطالبة بجامعة اليرموك. كما قام الباحث باستخدام مقياس أساليب التفكير وفقا لنظرية السلطة الذاتية العقلية لـ"**ستيرنبرغ**" والمقياس الأمريكي للميول المهنية المبني على نظرية "**هولاند**" لأنماط الشخصية، ومن بين نتائج الدراسة وجود ارتباط بين أساليب التفكير وفقا لنظرية "**ستيرنبرغ**" مع أنماط الشخصية وفقا لنظرية "**هولاند**" لأنماط الشخصية.

وكذلك تتفق جزئيا كذلك مع **دراسة ذيب ،علوان (2012)** التي توصلت إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين التفكير الجانبي وسمات العصابية والانبساطية والطيبة في حين أظهرت النتائج أنه توجد علاقة دالة إحصائيا بين التفكير الجانبي وسمة الانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير.

✓ **ويمكن تفسير وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا الشخصية (الإتزانية) في الدراسة الحالية بين أسلوب التفكير(التشريعي) ونمط (الإتزانية)** في ضوء أن الطلبة الذين يتميزون بنمط **الإتزانية** لديهم الضبط الكافي عند التعامل مع الآخرين وممارسة تأثيرات حسنة عليهم، مع استخدام المهارات والقدرات الموجودة لدى الشخص بأقصى طاقة ممكنة، ويكون عملهم في إطار احترام الذات وفي حدود الأخلاق الحضارية والاجتماعية والشخصية، كذلك يتميزون بعدم وجود المقلقات الزائدة، والقلق والاكتئاب، والتفكير غير الواقعي والإدراك المشوه، والقدرة على الكبت الفعال، والتوازن بين التصلب والمرونة، وتقدير الذات والقدرة على معالجة الضغوط، والتخطيط والضبط **(الأنصاري،1997)**،

حيث يتصف أصحاب الأسلوب التشريعي بوضع قواعد وقوانين خاصة بهم، ويستخدمون أفكارهم واستراتيجياتهم الخاصة بهم، ويفضلون التخطيط للأمور وحل المشكلات بطريقة إبداعية، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، ويفضلون التحدي للمشكلات الجديدة، ولديهم نظام خاص لكيفية حل المشكلة

(عطيات،1145:2013)

كما أنهم يميلون إلى المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل كاتب، فنان، أديب، ، مخترع ، مهندس ، سياسي **(فاطمة رمزي ،2013 :459)**

وبالتمعن في بصفات هذا النمط نجد أن الطلبة الجامعيين يستخدمون استراتيجيات تعلم مختلفة، وأنشطة مختلفة ومتعددة في حياتهم الجامعية، التي تزخر بها الجامعة فنجد النوادي العلمية والثقافية والفنية والرياضية وللطلبة الحرية في الانضمام للمجال الذي يميلون إليه ويرغبون في ممارسته.

✓ **كما يمكن تفسير عدم وجود العلاقة بين أسلوب التفكير (التشريعي) وأنماط الشخصية (الانبساطية/الانطوائية/العصابية)** في ضوء أن الطلبة الجامعيين مختلفين في أنماط شخصياتهم، حيث أن الطلبة الجامعيين الذين يتميزون بنمط **(الانبساطية)** يتوجهون نحو الفعل أكثر من التفكير، ويكونون أكثر نشاطا، وهم ودودون واجتماعيون قادرون على التلاؤم **(ذيب إيمان،علوان، 2012)**

حيث أن أغلب الطلبة الجامعيين يتميزون بالنشاط والحيوية والتفاعل الاجتماعي وتكوين علاقات اجتماعية كثيرة .

في حين أن الطلبة الجامعيين الذين يتميزون بنمط **(الانطوائية)** يتسمون بالهدوء والتروي والتأمل، والثقة بالنفس. والمحافظة والتباعد إلا لأصدقائهم المقربين، ولا يحبوا الاستثارة، ويأخذون شؤون الحياة بجدية مناسبة، ويندر أن يسلكوا أسلوبا عدوانيا، ولا ينفعلوا بسهولة، ويعطوا أهمية كبيرة للمعايير الأخلاقية

(الدردير،2004: 235).

أما الطلبة الجامعيين الذين يتميزون بنمط **(العصابية)**، فهم غالبا ما يواجهون ظروف صعبة وما تولده من مشكلات نفسية واجتماعية تنعكس على تصرفاتهم في المواقف التي يتعرضون إليها، فيشعرون بعدم الاستقرار الانفعالي والمشاعر الحزينة، والارتباك والحيرة والقلق والاكتئاب والتشاؤم، والاندفاعية وانخفاض في تقدير الذات وبالتالي ليس لديهم القدرة على التخيل والتجديد، ويفضلون العمل في المواقف المنظمة جدا، ويفعلون ما يطلب منهم فقط ويؤدون المهام المقيدة بالتعليمات عكس الصفات التي تميز الطلبة ذوي **أسلوب التفكير التشريعي** الذين يفضلون المشكلات التي تكون غير منظمة وغير معدة مسبقا من خلال القيام بالمهام التي تتطلب منهم ابتكار استراتيجيات وطرق جديدة. والاستمتاع بإعطاء الأوامر وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة .

✓ **ويمكن كذلك تفسير عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير(التنفيذي/ الحكمي/العالمي/ المحلي/ المتحرر/ المحافظ/الهرمي/الملكي/ الأقلي/ الفوضوي/ الداخلي/ الخارجي) وأنماط الشخصية التالية (الانبساطية/الانطوائية/العصابية/ الإتزانية)** في ضوء أن المفردات التي تقيس أساليب التفكير وفق نظرية "**ستيرنبرغ**" في الدراسة الحالية أكثر ارتباطا بالناحية العقلية المعرفية، حيث توضح استجابة الأفراد نحو مواقف معينة وطرق التعامل مع مختلف المهام التي تعترض حياتهم، بينما المفردات التي تقيس نمط الشخصية وفق نظرية أيزنك أكثر ارتباطا بالناحية الوجدانية فهي توضح مشاعر الأفراد تجاه الآخرين، كما يعتبر أسلوب التفكير وفق "**عجوة أبو سريع**"**(1999)** الطريقة التي يوجه بها الفرد ذكاءه "طريقة استخدام التفكير" وهنا يتضح أن أنماط الشخصية تتجه إلى توظيف التفكير في سبيل تحضير أساليب مواجهة معينة للتعامل مع المواقف المختلفة وبالتالي فإنه يتعلق بالتوظيف **النفسي للتفكير**، في حين يتعلق أسلوب التفكير **بالتوظيف المعرفي** كقدرة عقلية عليا.

ويذكر العتوم **(2004)** بأن مصطلح **(Style)** ترجم إلى العربية بمصطلحين هما(الأسلوب) و(النمط)، ويؤكد على أن مصطلح (النمط) يرتبط أكثر بمفهوم الشخصية، حيث يرتبط بمفاهيم الانطواء والانبساط أو النمط(أ) والنمط (ب)، أما مصطلح أسلوب فقد ارتبط أكثر بالمجال المعرفي فهو يشير إلى عمليات الإدراك والتفكير والتذكر والتخيل وحل المشكلات واتخاذ القرارات **(العتوم 2004، 285)**

كما يرى كل من "دي بوير"و"كوتز"**(DeBoeer & Coetzee ,2000)** بأن أساليب التفكير هي مجموعة من الطرق المعرفية التي تساعد على فهم الشخصية، والعلاقات المهنية بطريقة جيدة. وحسب "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg,2002)** فإن أساليب التفكير هي الطريقة المفضلة لدى كل فرد في التفكير،

وتوضح كيفية استخدام أو استغلال الفرد للقدرات التي يمتلكها (مثل المعرفة) وهي ليست بقدرة ولكنها تقع بين الشخصية والفرد **(الفاعوري، 2010: 52).**

ولعل الإجابة الشافية تأتي من قبل أشهر منظر في مجال الشخصية في العصر الحديث ألا و هو "**هانز أيزنك**"(**Hans Eysenck,1976**) حيث يرى بأن أنماط الشخصية هي محصلة تفاعل العوامل الوراثية والعوامل البيئية سوية مع إعطاء الأولوية للأساس الوراثي، معتبرا أن هذه الأبعاد هي عبارة عن تنظيم ثابت ومستمر نسبيا لخلق الفرد ومزاجه وعقله وجسمه، فأنماط الشخصية تجنح لأن تكون صفة ثابتة تلازم الفرد في جميع المواقف التي يتعرض لها، وتلعب الوراثة دورا كبيرا جدا، بينما أساليب التفكير تجنح لأن تكون متغيرة بتغير المواقف، بالإضافة إلى أن للعوامل الاجتماعية دورا كبيرا في ظهورها.

وما يفسر نجاح بعض الطلبة الجامعيين في مشوارهم الدراسي الجامعي وإخفاق البعض الآخر، وحتى في حياتهم اليومية هو بناءا على ما يتصفون به وما يحملون من أنماط الشخصية، وأساليب التفكير التي تعلموها.

3-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

- تنص الفرضية الثانية على أنه:" **توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وحل المشكلات لدى عينة من الطلبة الجامعيين**".

ومن خلال نتائج الدراسة في الجدول رقم (33) توصلنا إلى ما يلي:

✓ وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير التشريعي وبعض أبعاد حل المشكلات (تعريف المشكلة/ وتوليد البدائل/ اتخاذ القرار) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث بلغت قيم معاملات ارتباطها على التوالي (*0,151/*0,147/**0,253/**0,202) حيث جاءت دالة

إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) ما عدى محور **(تعريف المشكلة/ وتوليد البدائل)** جاءت دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05). وعدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب **التفكير التشريعي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ التقييم)** .

- ✓ وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير التنفيذي وبعض أبعاد حل المشكلات (تعريف المشكلة/ اتخاذ القرار) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث بلغت قيم معاملات ارتباطها على التوالي (**,246/**,181/*,156) حيث جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) ما عدى **(الدرجة الكلية)** جاءت دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05). وعدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب **التفكير التنفيذي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ توليد البدائل/ التقييم).**
- ✓ وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير الحكمي وبعض أبعاد حل المشكلات (تعريف المشكلة/ توليد البدائل/ اتخاذ القرار) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث بلغت قيم معاملات ارتباطها على التوالي (*,160/*,143/*,131/**,181) حيث جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) بالنسبة للدرجة الكلية لحل المشكلات أما بالنسبة للمحاور جاءت دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05). وعدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب **التفكير الحكمي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ التقييم).**
- ✓ وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير المحلي وبعض أبعاد حل المشكلات (تعريف المشكلة/ توليد البدائل/ اتخاذ القرار) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث بلغت قيم معاملات ارتباطها على التوالي (**,211/**,199/*,165/**,221) حيث جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) ما عدى محور **(اتخاذ القرار)** جاءت دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05) وعدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب **التفكير المحلي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ التقييم).**

✓ وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير المتحرر وبعض أبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ تعريف المشكلة/ اتخاذ القرار) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث بلغت قيم معاملات ارتباطها على التوالي (,136*/,184**/,130*/,159*) حيث جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) بالنسبة لمحور **(تعريف المشكلة)**أما بالنسبة للمحاور **(التوجه العام** و**اتخاذ القرار والدرجة الكلية)** جاءت دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وعدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب **التفكير المتحرر وأبعاد حل المشكلات (توليد البدائل/ التقييم).**

✓ وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير الهرمي وبعض أبعاد حل المشكلات (تعريف المشكلة/ اتخاذ القرار/ التقييم) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث بلغت قيم معاملات ارتباطها على التوالي (,240**/,223**/,135*/,239**) حيث جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) ما عدى محور (التقييم) جاءت دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وعدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب **التفكير الهرمي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ توليد البدائل).**

✓ وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير الداخلي وبعض أبعاد حل المشكلات (تعريف المشكلة/ اتخاذ القرار/ التقييم) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث بلغت قيم معاملات ارتباطها على التوالي (,163*/,135*/,217**/,166*)حيث جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) ما عدى محور **(اتخاذ القرار)** جاءت دالة عند مستوى الدلالة (α=0.01)، وعدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب **التفكير الداخلي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ التقييم).**

- ✓ عدم وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير العالمي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ تعريف المشكلة/ توليد البدائل/ اتخاذ القرار/ التقييم) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث جاءت جميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- ✓ عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير المحافظ وبعض أبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ تعريف المشكلة/توليد البدائل/ اتخاذ القرار) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)
- ✓ وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا بين أسلوب **التفكير المحافظ وبعد (التقييم)** حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (*138,-) و دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- ✓ عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير الملكي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ تعريف المشكلة/ توليد البدائل/ اتخاذ القرار/ التقييم) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث جاءت جميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- ✓ عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير الأقلي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ تعريف المشكلة/ توليد البدائل/ اتخاذ القرار/ التقييم) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث جاءت جميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- ✓ عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير الفوضوي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ تعريف المشكلة/ اتخاذ القرار/ التقييم) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث جاءت جميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- ✓ وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير الفوضوي وبعد (توليد البدائل)**حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (*0,137) ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

✓ عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير الخارجي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ تعريف المشكلة/ توليد البدائل/ اتخاذ القرار/ التقييم) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث جاءت جميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

تبين من خلال نتائج الجدول رقم(33) وجود علاقة بين بعض أساليب التفكير وبعض أبعاد حل المشكلات والمتمثلة في كل من **أسلوب التفكير(التشريعي** و**التنفيذي** و**الحكمي** و**المحلي** و**المتحرر** و**الهرمي** و**الداخلي، المحافظ والفوضوي)** وبين **بعض** أبعاد **حل المشكلات**، كما تشير إلى عدم وجود علاقة بين كل من **أسلوب التفكير (العالمي والملكي الأقلي والخارجي) وبين حل المشكلات**

وهذا يعني قبول الفرضية الثانية جزئيا أي أنه" **توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير وبين بعض أبعاد حل المشكلات لدى عينة من الطلبة الجامعيين**".

وتتفق نتيجة هذه الدراسة الحالية مع دراسة **فرحات بن ناصر(2017)** التي هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي ببعض ثانويات دائرة مقرة ولاية المسيلة، والتي بلغ عدد أفرادها(270) تلميذا وتلميذة، حيث استخدم الباحث أداتين لجمع البيانات إحداهما قائمة أساليب التفكير تعريب وتقنيين أبو هاشم وكمال(2007)، ومقياس القدرة على حل المشكلات تعريب وتقنين حمدي نزيه(1998)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات.

في حين لا تتفق نتائج دراسة هذه الفرضية مع **دراسة المنصور (2007)** التي هدفت إلى معرفة العلاقة المحتملة بين أساليب التفكير السائدة وبين أدائهم على مقياس حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الصف السادس أساسي حيث بلغ عدد أفرادها(100) تلميذ وتلميذة، وتبين من خلال النتائج

عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير التي يستخدمها التلاميذ ومستوى الأداء على مقياس حل المشكلات.

كما لا تتفق هذه النتيجة كذلك مع دراسة **شريف (2017)** التي تهدف إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير لـ "ستيرنبرغ" وعملية حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. حيث قامت الباحثة باستخدام مقياس أساليب التفكير لـ"**ستيرنبرغ**" و"**واغنر**"(1992) النسخة القصيرة، تعريب السيد أبو هاشم، وكذا تمرير مشكل برج هانوي على عينة متكونة من (100) تلميذا وتلميذة من مستوى السنة الرابعة متوسط ومن بين نتائج الدراسة عدم وجود علاقة إرتباطية بين أساليب التفكير لـ "ستيرنبرغ" وعملية حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

إن نتيجة دراستنا الحالية تتعارض مع دراسة **المنصور(2007)** ودراسة **شريف (2017)**، وقد يرجع هذا التعارض في النتائج المتوصل إليها مقارنة مع دراستنا إلى اختلاف في الأداة المستعملة لقياس أساليب التفكير، فقد استخدم "المنصور"اختبار أساليب التفكير الذي وضعه كل من "**هاريسون**" و"**برامسون، بارليت**" ومعاونيهم الأساتذة في جامعة كاليفورنيا (1980)، بينما استخدمت "شريف" مقياس أساليب التفكير لـ "**ستيرنبرغ**" و"**واغنر**"(1992) النسخة القصيرة. في حين أننا قمنا في الدراسة الحالية باستخدام مقياس أساليب التفكير لـ "ستيرنبرغ" و"واجنر"(**Sternberg&Wagner, 1991**) ترجمة أبو هاشم، كما قد يعود هذا التعارض في النتائج إلى تباين البيئة التعليمية بين الباحثين، حيث أجريت الدراسة الحالية على طلبة المرحلة الجامعية، في حين أجريت دراسة " **المنصور**"على تلاميذ الصف السادس، وأجريت دراسة "**شريف**"على تلاميذ المرحلة المتوسطة، قد يعود هذا التعارض في النتائج إلى اختلاف في مجتمع الدراسة، مجتمع الدراسة أو البيئة الاجتماعية فالدراسة الحالية أجريت على عينة من أفراد المجتمع الجزائري، بينما دراسة "**المنصور**"طبقت على عينة من أفراد المجتمع السوري. كما أن

هناك اختلاف في حجم العينة، ففي دراستنا الحالية بلغت عينة الدراسة (232) فرد بينما في دراسة كل من "**المنصور**"و"**شريف**" فقد قدرت بـ (100) فرد مما يؤدي إلى اختلاف في النتائج .

ويرى أبو المعاطي (2005) أن التفكير عملية معرفية راقية تسمح تنطوي على إعادة تنظيم عناصر الموقف المشكل بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات أو حل المشكلات **(أبو هاشم،2007)**.

وحسب كل من "دي بوير"و"كوتز"(**DeBoeer & Coetzee ,2000**) فإن أساليب التفكير المعرفية تستخدم في إصدار الأحكام وصنع القرار وحل المشكلات.

ويمكن تفسير ذلك بأن امتلاك الطالب أو الفرد أكثر من أسلوب تفكير يُمكنه من حل ما يعترضه من مشكلات، وهذا ما يؤيده التوجه النظري حيث أن الأخذ بعين الاعتبار والاهتمام بأساليب التفكير ينتج عنها قدرة الطلبة أو الأفراد على الاستكشاف والتقصي والبحث، والإبداع وذلك للوصول إلى حلول لمختلف المشكلات التي تواجههم، وما يعترض سبيلهم في تحقيق أهدافهم وطموحاتهم وهذا ما أثبته علماء نفس النمو

3-3- مناقشة الفرضية الثالثة:

- تنص الفرضية الثالثة: على أنه "**توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية وحل المشكلات لدى عينة من الطلبة الجامعين**".

تبين من خلال نتائج الجدول رقم (34) عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين **نمط الشخصية (الانبساطية/الانطوائية/العصابية /الإتزانية) وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ تعريف المشكلة/ توليد البدائل/ اتخاذ القرار/ التقييم) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث جاءت جميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

وبربط هذه النتائج بالدراسات السابقة نجد أنها لا تتفق مع نتيجة **دراسة وطن علي مصطفى(2010)** التي هدفت إلى الكشف عن أنماط الشخصية وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين. حيث تكونت عينة الدراسة من (456) طالبا وطالبة تم استخدام قائمة أيزنك لأنماط الشخصية، ومقياس حل المشكلات المعد من قبل هبنر وبترسون(1982, Heppner&Peterson) والمعرب من قبل عبد القادر(1938) وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الانبساط والسيطرة الذاتية، ووجود علاقة إرتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين الاتزان، ومستوى حل المشكلات ككل، وبين مجالي الإقدام والإحجام، والثقة بالذات، وعدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الانفعال والسيطرة الذاتية.

ولا تتفق كذلك مع **دراسة غنايم (2016)** التي هدفت إلى الكشف عن أنماط الشخصية وفق نظرية" يونج " (Young) كمتنبئات في القدرة على حل المشكلات لدى عينة من طلبة جامعة حيفا. تكونت عينة الدراسة من(400) طالبا وطالبة، تم استخدام مقياس أنماط الشخصية المعد من قبل الشريفين والشريفين والدقس (2016)، ومقياس حل المشكلات، المعد من قبل "هبنر وبترسون" (1982, Heppner & Peterson) والمعرب من قبل عبد القادر(1938)، ومن بين أهم نتائج الدراسة عدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين نمطي الشخصية(المنفتح/المتحفظ،حسي/حدسي) والقدرة على حل المشكلات، ووجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين نمطي الشخصية (مفكر/وجداني،حاسم/تلقائي)، وجميع مجالات القدرة على حل المشكلات.

وهذا التعارض في النتائج قد يعود إلى اختلاف البيئة التعليمية بين الباحثين، حيث أجريت الدراسة الحالية على طلبة المرحلة الجامعية، في حين أجريت دراسة **وطن علي مصطفى(2010)** على تلاميذ المرحلة الثانوية، كما قد يعود هذا التعارض في النتائج إلى اختلاف في مجتمع الدراسة فالدراسة

الحالية أجريت على عينة من أفراد المجتمع الجزائري، بينما طبقت دراسة كل من " **وطن مصطفى**" ودراسة "**غنايم**" على عينة من أفراد المجتمع الفلسطيني فاختلاف البيئة الاجتماعية التي تنتمي إليها أفراد عينة الدراسة يؤدي إلى اختلاف وتباين في النتائج، لأنه لكل مجتمع طرق خاصة في التنشئة الاجتماعية.

كما أن هناك اختلاف في حجم العينة، ففي الدراسة الحالية بلغت عينة الدراسة (232) فرد بينما في دراسة " **وطن علي مصطفى**" فقد بلغ عددها(456) وفي دراسة "**غنايم**" بلغ عددها(400) فرد، كما أن اختلاف الأدوات المستعملة في جمع البيانات يؤدي بالضرورة إلى اختلاف في النتائج، حيث استخدمت "**غنايم**" مقياس أنماط الشخصية المعد من قبل الشريفين والشريفين والدقس (2016) وفق نظرية"**يونج**" (**Young**)، في حين تم استخدام قائمة "**أيزنك**" (**Eysenck**) لأنماط الشخصية في دراستنا الحالية

كما يرى **حمدي(1998)** أن أهم ما يميز الأفراد القادرين على التعامل مع المشكلات نظرتهم إلى المشكلات باعتبارها جزءا من حقائق الحياة اليومية، ونظرتهم إلى نفسهم باعتبار أن لديهم القدرة على التعامل مع هذه المشكلات، وأن لا يتصرفوا بطريقة قهرية أو تجنبية، بل يواجهون المشكلة بأسلوب منظم من خلال جمع المعلومات حول المشكلة وتحديدها وتمتعهم بالمرونة في التفكير والتحرر من الانفعالات ومشاعر الإحباط، والتفكير بأكبر عدد ممكن من البدائل وإخضاعها للتقييم، وبالتالي فإن ما يقوم به الفرد من خطوات مختلفة في مواجهة المشكلة لا بد أن يرتبط بخصائصه وسماته الشخصية، فهناك اختلاف في خصائص وسمات وأنماط الشخصية لدى الأفراد التي تميزهم عن بعضهم، والتي تلعب دورا هاما في عملية حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم.

وحسب "**ألبورت**" **(Allport)** " فإن كل فرد فريد في سماته، وهذا ما يقوده إلى التميز في أسلوبه، وطبيعة استجاباته للمواقف، أو المثيرات التي تعترضه"

وترى الباحثة أن للفروق الفردية دورا مهما في عملية حل المشكلات، وهذه الفروق كثيرة ولا يمكن حصرها، ومن أمثلتها طريقة التفكير وقوة الذاكرة أو ضعفها، الخبرة السابقة في حل المشكلة، المرونة في التفكير وطريقة تنظيم وتحليل المعلومات، القدرة على التحمل والصبر، وقبول التحديات تحت ضغوط مختلفة.

لا تتوقف طريقة حل المشكلات لدينا على نمط شخصيتنا فحسب، كما لا يمكن لنمط شخصيتنا أن يحدد لنا طرق حل المشكلات التي تواجهنا وكيفية الوصول لحلول، فيمكن مثلا أن يكون الشخص أو الطالب ذو النمط العصبي والذي يتميز باستجابات انفعالية مبالغ فيها، وعدم السيطرة على الذات عند حدوث الانفعال وسرعة الاستثارة والغضب، ولكن أصحاب هذا النمط يقومون بواجباتهم على نحو سليم وباستطاعتهم اتخاذ قرارات صائبة في حياتهم وبالتالي الوصول إلى حلول تجاه المشكلات التي تواجههم، مثل النجاح في المسار الدراسي الجامعي والحصول على عمل، وبالتالي فان نمط شخصيتهم لا يمنعهم من مجابهة وحل المشكلات التي تواجههم في حياتهم.

كما أن الشخص أو الطالب المنبسط وفق هذا النمط يتصف بأنه اجتماعي، ولديه القدرة على تكوين أصدقاء، ويتصرف بسرعة، ويكون دائم الحركة والنشاط لكنه في النهاية قد لا يستطيع الوصول إلى اتخاذ قرارات صائبة أو الوصول إلى حلول مجدية وفعالة.

وبالتالي فإن حل المشكلات التي تواجه الأفراد لا تتحدد بالضرورة حسب نمط شخصيتهم، فهناك فروق فردية واضحة بين استجابات الأفراد نحو المشكلات التي تواجههم بسبب اختلاف القدرة

على التحمل والاستعداد لمواجهة المواقف، كما أن الأفراد يختلفون من حيث درجة التوتر ونوعية السلوك الناتج عنهم، وذلك تبعا لما يتمتعون به من أنماط للشخصية.

3-4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

- تنص على " **وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير لدى عينة من الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس (الذكور، الإناث)** ".

من خلال الجدول رقم (35) بينت النتائج عدم **وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس** ما عدى أسلوب التفكير **الخارجي** لصالح الإناث. وما يؤكد ذلك هو قيمة (**T-TEST**) والتي بلغت (**-2,627**) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (**α=0.01**) لصالح الإناث. **وتدّل هذه النتائج على عدم تحقق الفرضية الرابعة، من هنا يمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في أساليب التفكير ما عدى أسلوب التفكير الخارجي لصالح الإناث.**

وبربط هذه النتائج بالدراسات السابقة نجد أنها تتفق **مع دراسة القيسي(1990)** والتي هدفت إلى البحث عن العلاقة بين أساليب التفكير والتعلم ومتغير الجنس، وباستخدام مقياس تورانس أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنس وأساليب التعلم والتفكير، وتتفق مع **دراسة عمار (1998)** التي أجريت عل عينتين من طلاب جامعة عين شمس (192) وطلاب جامعة الأزهر (197) من تخصصات متنوعة، ومن ضمن النتائج التي توصل إليها أنه لا توجد فروق بين الجنسين في أساليب التفكير. كما تتفق هذه النتيجة مع **دراسة الشمسي(2002)** والتي كان الهدف منها معرفة الفروق بين طلبة الجامعة في أساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس وفق نظرية "**ستيرنبرغ**" (**Sternberg**)، وبلغت عينة الدراسة (190) طالب وطالبة من جامعة بغداد، واستخدم مقياس هاريسون وبرامسون،

وبعد المعالجة الإحصائية أسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في أساليب التفكير. كما تتفق مع **دراسة العتوم بثينا عبد الكريم (2007)** التي أجريت على(82) مديرا ومديرة من مدارس محافظة أربد، والتي من بين النتائج التي توصلت إليها هي عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس. وتتفق مع **دراسة طيب تومي(2010)** التي أجريت على عينة من التلاميذ المكفوفين بالجزائر. وتتفق مع **دراسة عباس بلقوميديي(2012)** التي أجريت على عينة طلاب ثانوية بلقايد بوهران والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير. وهذا ما يتفق أيضا مع **دراسة العزام (2012)** حيث تكونت عينة الدراسة من(792) طالبا وطالبة في أربد، حيث أضهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس.

وتتفق مع نتائج **دراسة كروش كريمة،غريب العربي (2017)** التي هدفت إلى دراسة أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ وعلاقتها بأنماط التعلم وفق نظرية بيجز لدى تلاميذ مرحلة الثانوية على أساس متغيرات (الجنس والتخصص الدراسي) على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية من تلاميذ ثانوية الياجوري عبد القادر بوهران حيث بلغ عددها(400) تلميذ وتلميذة، ومن بين نتائج الدراسة عدم وجود فروق إرتباطية ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

في حين لا تتفق هذه النتيجة مع النتائج التي أسفرت عنها **دراسة عجوة (1998)** والتي هدفت إلى التعرف على علاقة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ ببعض المتغيرات من بينها الجنس، وقد خلص الباحث إلى وجود علاقة إرتباطية بين أساليب التفكير ومتغير الجنس، حيث بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أساليب التفكير.

(الدردير، الجزء 1، 2004، :143).

وتوصلت **شلبي أمينة إبراهيم** (2002) من خلال الدراسة التي تناولت فيها بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية من المرحلة الجامعية، وتكونت العينة من (417) طالب وطالبة، وطبقت عليهم قائمة أساليب التفكير لـ"**ستيرنبرغ**" و"**واجنر**" (**Sternberg & Wagner**) (الصورة الطويلة)، وقد أظهرت النتائج وجود تأثير للتخصص الدراسي على أساليب التفكير، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أساليب التفكير، وهذه النتيجة لا تتفق مع ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية.

كما أن هذه النتيجة في الدراسة الحالية لا تتفق مع **الدراسة** التي أجراها **البدران** (2003) بجامعة اليرموك بالأردن، على عينة بلغ حجمها (873) طالب و طالبة، وأسفرت الدراسة على وجود اختلاف بين الذكور والإناث في طريقة تفكيرهم.

وقام **رمضان محمد رمضان (2001) بدراسة** حول علاقة أساليب التفكير ببعض المتغيرات الأخرى و من بينها متغير الجنس، حيث خرجت الدراسة بنتيجة مفادها وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير، بمعنى هناك اختلاف بين الذكور والإناث في طريقة تفكيرهم، وهذا عكس ما توصلت إليه الدراسة الحالية.

وهذا التعارض في النتائج قد يعود إلى اختلاف البيئة التعليمية والاجتماعية التي قد تؤدي إلى اختلاف في الآراء وطرق التفكير، كما قد يعود إلى التنوع في مجتمع الدراسة، فالدراسة الحالية أجريت على عينة من أفراد المجتمع الجزائري بينما دراسة البدران طبقت على عينة من أفراد المجتمع الأردني، كما طبقت دراسة **شلبي أمينة (2002)** على المجتمع المصري، كذلك هناك اختلاف في حجم العينة، ففي الدراسة الحالية بلغت عينة الدراسة(232) فرد، بينما في **دراسة البدران** فقد قدرت ب(873) فرد، وفي دراسة **أمينة إبراهيم شلبي** تكونت من(417) فرد. كما أن اختلاف الأدوات المستعملة في جمع

البيانات قد يؤدي إلى اختلاف في النتائج، ففي دراسة **أمينة شلبي** استخدمت مقياس **ستيرنبرغ** في صورته الطويلة(104) فقرة، في حين قمنا في دراستنا الحالية باستخدام نفس المقياس، ولكن في صورته القصيرة(65) فقرة، مع العلم أن كلا القائمتين تحتوي على (13) أسلوب.

في اعتقاد الباحثة عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في بعض أساليب التفكير لـ"**ستيرنبرغ**" **(Sternberg)** هو في كيفية إعدادهم اجتماعيا، وهذه النقطة تتفق مع ما يذكره **ستيرنبرغ(Sternberg)** من دور للثقافة وأساليب المعاملة في نمو الأساليب. كما أن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في أسلوب التفكير الخارجي فقط هو بسبب ميلهن إلى العمل مع الآخرين، ولديهن حس وإدراك اجتماعي ووعي أكثر بالعلاقات الشخصية، فهن يتعاملن مع الأفراد بسهولة كما يقمن بتكوين علاقات اجتماعية.

كما يمكن تفسير عدم وجود فروق في الدراسة الحالية بين الجنسين إلى طبيعة العينة(ذكور، إناث) حيث أنها تشترك بشكل كبير فيما بينها ومن ناحية تحقيق الهدف المتمثل في النجاح والتخرج من الجامعة والحصول على عمل وتحقيق دخل فردي، وحتى الزواج والاستقرار المادي والمعنوي وهذا لا يقتصر على الذكور فقط بل كل من الجنسين.

ويعزى ذلك إلى وجود تشابه في خصائص الجنسين في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي لـ"**ستيرنبرغ**"**(Sternberg)** حيث أن كل من الذكور والإناث يتميزون بالاسترسال في التفكير والتخيل ، كما أنهم يتميزون بالقلق تجاه تحقيق أهدافهم ومستقبلهم وهذا قد يرجع أيضا إلى طبيعة التنشئة في البيئة الجزائرية وخاصة في الوقت الحالي.

كما يمكن تفسير ذلك في الاطلاع على خبرات الغير وحجم الإقبال على وسائل الإعلام المختلفة والمتطورة الذي يتضاعف وبشكل متسارع، فقد أثبتت بعض الدراسات ومنها دراسة "جبسون" **(Jebsson,1999)** أن هناك تأثير مباشر وملحوظ للتلفاز والبث الفضائي على سلوك وتفكير المشاهدين التي تجذب مختلف الفئات وخاصة فئة الشباب، وهي ذات تأثير قوي في تكوين العديد من الاتجاهات، الأمر الذي جعل الطلبة يميلون إلى المشاركة في الأخذ بالرأي والتأثر والتأثير بالآخرين. ويمكن القول أن الفرص أمام الطلبة أصبحت متساوية في التعبير عن أرائهم، وأفكارهم واتخاذ الطريقة المناسبة لحل المشكلات التي تواجههم، وبالتالي أصبحت لديهم نفس الفرص في الاطلاع واكتساب الخبرات المعرفية.

3-5- مناقشة الفرضية الخامسة.

- تنص الفرضية الخامسة على أن: "**الأسلوب الملكي، الأقلي، التنفيذي، المتحرر والداخلي هي الأساليب المفضلة في عملية حل المشكلات لدى عينة من الطلبة الجامعيين**".

من خلال الجدول رقم (36) يتضح لنا أن الأساليب المفضلة لدى أفراد عينة الدراسة هي على الترتيب: أسلوب التفكير **التشريعي** في المرتبة الأولى، ثم **المتحرر، الملكي، التنفيذي، الهرمي، الحكمي، الداخلي، الخارجي، المحلي، الأقلي، الفوضوي، العالمي**، في حين احتل الأسلوب **المحافظ** المرتبة الأخيرة، **وعليه نستنتج عدم تحقق الفرضية الخامسة.**

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **بدارين(2003)** التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير وفقا لنظرية السلطة الذاتية الفعلية لـ"**ستيرنبرغ**"**(Sternberg)** ومدى ارتباطها بأنماط الشخصية وفقا لنظرية "**هولاند**" لأنماط الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك، ومن بين نتائج الدراسة أنه حصلت أساليب التفكير التالية:(التشريعي، التحرري، الهرمي، التنفيذي، الخارجي) على أعلى

المتوسطات الحسابية، وحصلت أساليب التفكير التالية: (القضائي، المحلي، الفوضوي، العالمي، الداخلي، الأقلي، المحافظ) على متوسطات حسابية متوسطة. وتتفق كذلك مع دراسة "**شريف**" **(2017)** التي توصلت إلى أن أسلوب التفكير الأكثر تفضيلا لدى عينة تلاميذ السنة الرابعة متوسط هو أسلوب التفكير التشريعي.

ولا تتفق نتائج هذه الدراسة مع **دراسة الدردير(2004-أ)** التي هدفت إلى دراسة أساليب التفكير وفق نظرية "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg)** لدى طلاب كلية التربية بجامعة قنا وعلاقتها بأساليب التعلم لـ"**بيغز**" وبعض خصائص الشخصية، وتوصلت هذه الدراسة على مجموعة من النتائج من أهمها: أن الأساليب المفضلة لدى طلاب الكلية بالترتيب (الهرمي، الخارجي، الأقلي، التشريعي، المتحرر، التنفيذي، القضائي، الملكي، المحلي، الفوضوي، العالمي، المحافظ، الداخلي.)

ولا تتفق مع دراسة "**تشانغ**" **وآخرون(Ghang et al,2001)** التي هدفت إلى شرح طبيعة العلاقة بين أساليب تفكير المدرسين واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وأساليب تفكير تلاميذهم وأثر تلك العلاقة في التحصيل الدراسي للتلاميذ ومن نتائج الدراسة أن أكثر أساليب التفكير انتشارا لدى التلاميذ هو أسلوب التفكير (الهرمي) ، ولا تتفق كذلك مع دراسة **الشرهي(2006)** التي هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات المستويات الأولية والنهائية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة وأجريت الدراسة على عينة من طلبة الجامعة بلغ قوامها(1296) طالب وطالبة، وقد استخدم الباحث قائمة أساليب التفكير التي أعدها "**ستيرنبرغ**" و"**واغنر**" تعريب الدردير2004. ومن بين نتائج الدراسة أن الأسلوب الأكثر انتشارا بين أساليب التفكير هو الأسلوب (الهرمي)، كما لا تتفق دراسة **العتوم بثينا (2007)** التي هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب التفكير السائدة لدى مديري ومديرات المدارس

في محافظة أربد بالأردن، وقد كشفت نتائج الدراسة أن أساليب التفكير الأكثر شيوعا لدى عينة الدراسة هو الأسلوب (التنفيذي)

ويمكن تفسير التعارض في نتائج دراستنا الحالية مع بعض الدراسات السابقة مع مثل دراسة **الدردير(2004-أ)** ودراسة"**تشانغ**" و**آخرون(Ghang et al,2001)** ودراسة **الشهري(2006)** ودراسة **العتوم بثينا (2007)** إلى أن اختلاف أساليب التفكير وقوة تفضيلها يعود إلى اختلاف البيئة الاجتماعية، حيث نجد أن "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg)** قد أشار في نظريته أن اختلاف أساليب التفكير وقوة تفضيلها تختلف من مكان إلى آخر، وذلك تبعا لعملية التطبيع الاجتماعي حيث له دور في ذلك وهذا ما يفسر اختلاف أساليب التفكير المفضلة من طرف عينة الدراسة. وهذا لاختلاف كل من البيئة المصرية، والصينية والأردنية والسعودية عن البيئة الجزائرية. وتأثير ثقافة المجتمع والتعليم على نمو هذه الأساليب وتفضيلها لديهم.

ويتضح من نتيجة الدراسة الحالية تحقق بعض خصائص نظرية "**ستيرنبرغ**"**(Sternberg)** لأساليب التفكير وهي كالآتي:

*أن الأفراد يكون لديهم بروفيل من أساليب التفكير وليس أسلوب واحد فقط . وهذا ما نجده عند عينة الدراسة الحالية بروفيل من أساليب التفكير وليس أسلوب واحد فقط .

*كما أن الأفراد يتباينون في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير، وقد فضل الطلبة الجامعيون أساليب التفكير**(التشريعي، المتحرر، الملكي، التنفيذي، الهرمي، الحكمي)** عن أساليب التفكير**(الداخلي، الخارجي، المحلي، الأقلي، الفوضوي، العالمي، المحافظ)** على الترتيب.

*وأن الأفراد يفضلون أسلوب واحد من كل فئة من فئات أساليب التفكير الخمسة، فنجد أن الطلبة الجامعيين عينة الدراسة فضلوا الأسلوب(**التشريعي، الحكمي، التنفيذي**) من حيث الوظيفة والأسلوب (**الهرمي،والملكي**)، من الأشكال، و(**المتحرر**) من حيث النزعة والميول.

*في حين أن أساليب التفكير الأكثر تفضيلا لدى أفراد العينة هي (**التشريعي،المتحرر،الهرمي، الحكمي**) وهذه الأساليب أطلق عليها "**بيرناردو**" و**زملائه** (**Bernardo, et al, 2002**) أساليب التفكير المولدة للابتكار (**Creativity- Generating**) أي أن الطلبة الجامعيين أفراد عينة الدراسة يتميزون بأساليب التفكير الابتكارية، مما قد يشجعهم على ابتكار طرائق جديدة تساعدهم مستقبلا في اختيار الأهداف التي تتناسب مع ما يمتلكونه من قدرات وإمكانيات تجعلهم أفراد نافعين لأنفسهم وبلدهم.

ويمكن تفسير احتلال الأسلوب **التشريعي** للمراتب الأولى في دراستنا الحالية كونه من الأساليب المحفزة على الإبداع وهذا ما أقرته نتائج دراسات كل من "**داي**" و"**فيلدهاوزن**"(**1999, Feldhusen & Dai**)، "**زهانج**"(**Zhang,2002**) و"**كوفمان**"(**Kaufman,2001**) في تأكيدها على الدور الكبير لهذا الأسلوب في عملية الإبداع وفي تميز الطلبة المبدعين. وتفضيلهم التخطيط للأمور كما أن لديهم ميول وأنشطة متنوعة ومتعددة في حياتهم اليومية بشكل عام وحياتهم الجامعية بشكل خاص.

في حين احتل الأسلوب **التحرري** المرتبة الثانية في دراستنا الحالية، حيث يفضل أصحاب هذا الأسلوب العمل في المشروعات التي تسمح لهم بممارسة أساليب عمل جديدة، ويسعون لكسر الروتين لكي يحسنوا من أداء المهام التي يكلفون بها، ويحبون تجربة كل ما هو جديد، إنهم بكل بساطة ثائرون على القيود التي تفرض عليهم في العمل أو المدرسة (**ستيرنبرغ ترجمة أبو خضر،2004: 122**)

ويمكن تفسير ذلك أن الطلبة الجامعيين لديهم حس المغامرة والانفتاح على كل جديد، والانفتاح على كل خبرة جديدة، وتجربة كل ما هو غير مألوف.

كما جاء الأسلوب **المحافظ** في المرتبة الأخيرة في دراستنا الحالية، ويمكن تفسير ذلك بأن الأفراد ذوي الأسلوب المحافظ بحسب **الدردير- ب** (2004) يتميزون بالحذر، ويتجنبون المواقف والمعلومات الغامضة، ولديهم ضعف في القدرة على تنظيم أولوياتهم، ويؤدون الأشياء بطرق تقليدية ثبت نجاحها في الماضي، وهذا يعتبر بحد ذاته جمود في التفكير. كما أنهم يتبعون القواعد والإجراءات الموجودة، يفضلون أقل تغيير ممكن ويتجنبون المواقف الغامضة والمألوفة في الحياة والعمل.

(الدردير،2004 :34)

ويمكن تفسير ذلك أن الطلبة الجامعيين لا يحبذون إتباع القواعد والقوانين التي تفرض عليهم ويفضلون التغيير، وحب المجازفة وفي غالب الأحيان يكون ذلك دون وعي بالعواقب.

كما أنهم يميلون إلى الاستقلالية والتحرر في التفكير، حيث أن هناك تأثير لعوامل الحداثة، والعولمة، والتطور التكنولوجي في تفكير الطلبة وفي كيفية تعاملهم مع المعطيات العصرية الحديثة، التي بدورها توجههم بعيدا عن التقليد والروتين، مما يجعلهم أقل تفضيلا لأسلوب التفكير المحافظ.

4- الاستنتاج العام:

تبعا لنتائج الدراسة، وفي ضوء ما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة واعتمادا على ما أسفرت عنه البيانات المتحصل عليها في الجانب الميداني للدراسة الحالية، من خلال الاعتماد قائمة أساليب التفكير لـ"**ستيرنبرغ**" و"**واغنر**"(**Sternberg & Wagner, 1991**) ترجمة أبو هاشم، قائمة "**أيزنك**" للشخصية (**Esyncy Personalty Inventory**) ترجمة **ألنعيمي** ومقياس حل المشكلات والذي طوره "**حمدي**" (**1998**) بالاعتماد على نموذج "**هبنر**"(**Heppner ,1978**).

وانطلاقا من الهدف الرئيسي لها والمتمثل في الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير ونمط الشخصية وحل المشكلات لدى عينة من الطلبة الجامعيين توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- تحقق الفرضية الأولى جزئيا وذلك من خلال:

-عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير التشريعي وأنماط الشخصية التالية (الانبساطية/الانطوائية/العصابية)** في حين توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب التفكير التشريعي ونمط الشخصية **(الإتزانية)** حيث بلغت قيمة العلاقة **(*0,136)** وهي ضعيفة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.05)**.

- عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين **أساليب التفكير(التنفيذي/ الحكمي/العالمي/ المحلي/ المتحرر/ المحافظ/الهرمي/الملكي/ الأقلي/ الفوضوي/ الداخلي/ الخارجي) وأنماط الشخصية التالية (الانبساطية/الانطوائية/العصابية/ الإتزانية).**

2- تحقق الفرضية الثانية جزئيا وذلك من خلال:

1- وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير التشريعي وبعض أبعاد حل المشكلات (تعريف المشكلة/ وتوليد البدائل/ اتخاذ القرار) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث بلغت قيم معاملات ارتباطها على التوالي (0,151*/0,147*/0,253**/0,202**) حيث جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) ما عدى محور **(تعريف المشكلة/ وتوليد البدائل)** جاءت دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05).وعدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب **التفكير التشريعي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ التقييم)** .

2-وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير التنفيذي وبعض أبعاد حل المشكلات (تعريف المشكلة/ اتخاذ القرار) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث بلغت قيم معاملات ارتباطها على التوالي (,156*/,181**/,246**)حيث جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) ما عدى **(الدرجة الكلية)** جاءت دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05).وعدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب **التفكير التنفيذي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ توليد البدائل/ التقييم).**

3-وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير الحكمي وبعض أبعاد حل المشكلات (تعريف المشكلة/ توليد البدائل/ اتخاذ القرار) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث بلغت قيم معاملات ارتباطها على التوالي (,160*/,143*/,131*/,181**) حيث جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) بالنسبة للدرجة الكلية لحل المشكلات أما بالنسبة للمحاور جاءت دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05). وعدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب **التفكير الحكمي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ التقييم).**

4-عدم وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير العالمي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ تعريف المشكلة/ توليد البدائل/ اتخاذ القرار/ التقييم) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث جاءت جميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

5-وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير المحلي وبعض أبعاد حل المشكلات (تعريف المشكلة/ توليد البدائل/ اتخاذ القرار) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث بلغت قيم معاملات ارتباطها على التوالي (**,211/**,199*/,165*/**,221) حيث جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) ما عدى محور **(اتخاذ القرار)** جاءت دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05) وعدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب **التفكير المحلي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ التقييم).**

6-وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير المتحرر وبعض أبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ تعريف المشكلة/ اتخاذ القرار) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث بلغت قيم معاملات ارتباطها على التوالي (*,136/**,184*/,130*/,159) حيث جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) بالنسبة لمحور **(تعريف المشكلة)**أما بالنسبة للمحاور **(التوجه العام** و**اتخاذ القرار والدرجة الكلية)** جاءت دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وعدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب **التفكير المتحرر وأبعاد حل المشكلات (توليد البدائل/ التقييم).**

7-عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير المحافظ وبعض أبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ تعريف المشكلة/توليد البدائل/ اتخاذ القرار) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) ووجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا

بين أسلوب **التفكير المحافظ وبعد (التقييم)** حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (*138,-) و دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

8-وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير الهرمي وبعض أبعاد حل المشكلات (تعريف المشكلة/ اتخاذ القرار/ التقييم) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث بلغت قيم معاملات ارتباطها على التوالي (**240,/**223,/*135,/**239,) حيث جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) ما عدى محور (التقييم) جاءت دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وعدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب **التفكير الهرمي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ توليد البدائل).**

9-عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير الملكي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ تعريف المشكلة/ توليد البدائل/ اتخاذ القرار/ التقييم) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث جاءت جميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

10-عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير الأقلي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ تعريف المشكلة/ توليد البدائل/ اتخاذ القرار/ التقييم) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث جاءت جميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

11-عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير الفوضوي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ تعريف المشكلة/ اتخاذ القرار/ التقييم) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث جاءت جميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05). ووجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية

بين أسلوب **التفكير الفوضوي وبعد (توليد البدائل)**حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (*0,137) ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

12-وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير الداخلي وبعض أبعاد حل المشكلات (تعريف المشكلة/ اتخاذ القرار/ التقييم) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث بلغت قيم معاملات ارتباطها على التوالي (*0,163/*0,135/**0,217/*0,166)حيث جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) ما عدى محور **(اتخاذ القرار)** جاءت دالة عند مستوى الدلالة (α=0.01)، وعدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب **التفكير الداخلي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ التقييم)**.

13- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب **التفكير الخارجي وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ تعريف المشكلة/ توليد البدائل/ اتخاذ القرار/ التقييم) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث جاءت جميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

3- عدم تحقق الفرضية الثالثة وذلك من خلال:

-عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين **نمط الشخصية (الانبساطية/الانطوائية/العصابية /الإتزانية) وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ تعريف المشكلة/ توليد البدائل/ اتخاذ القرار/ التقييم) والدرجة الكلية لحل المشكلات** حيث جاءت جميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

4- عدم تحقق الفرضية الرابعة وذلك من خلال:

- عدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير ما عدى أسلوب التفكير **الخارجي** لصالح الإناث.

وما يؤكد ذلك هو قيمة (T-TEST) والتي بلغت (**2,627-**) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (**α=0.01**) لصالح الإناث.

5- عدم تحقق الفرضية الخامسة حيث:

-يتضح لنا أن الأساليب المفضلة لدى أفراد عينة الدراسة هي على الترتيب: أسلوب التفكير **التشريعي** في المرتبة الأولى، ثم **المتحرر**، **الملكي** ، **التنفيذي** ، **الهرمي**، **الحكمي**، **الداخلي**، **الخارجي** ، **المحلي**، **الأقلي**، **الفوضوي**، **العالمي** ، في حين احتل الأسلوب **المحافظ** المرتبة الأخيرة.

الخاتمة

خاتمة:

يتميز التفكير الإنساني بالتطور منذ نشأة المجتمعات، ويتزايد كل يوم، وهذا يتطلب العمل على تنمية مهارات التفكير اللازمة للأفراد، ليكونوا قادرين على حل مشكلاتهم الحالية والمستقبلية، بطريقة مقبولة اجتماعيا. فالقرن الحالي قد يكون قرن الذكاء الاصطناعي، والتفوق سيكون للمجتمع الذي يعمل على تنمية تفكير أفراده. ونحن نعيش في عصر يتميز بالثروة العلمية والتكنولوجيا الحديثة، وهذا يتطلب أساليب متعددة من التفكير لمواجهتها ومحاولة تجاوزها ووسيلتنا في ذلك هو العلم، فالعلم والمعرفة أصبحا يشكلان قوة العالم الجديد. حيث تعتبر المعرفة وسيلة الإنسان لفهم ذاته والعالم الخارجي المحيط به والتوصل إلى حقائق الأشياء، ونمو العقل الإنساني، ولكي يحقق الفرد النجاح ويحيا حياة متوازنة يجب أن يشمل التغير طريقة حياته وأسلوب تفكيره، ولقد اهتمت العديد من البحوث والدراسات المعاصرة في البيئات الأجنبية بدراسة نظرية "**ستيرنبرغ**" **(Sternberg)** لأساليب التفكير نظرا لحداثتها في مجال علم النفس المعرفي ولم تقتصر دراسة أساليب التفكير على الباحثين الأجانب فقط بل حتى الباحثين العرب لهم إسهامات كبيرة في هذا المجال نذكر منهم على سبيل لا الحصر دراسة عجوة **(1988)** حيث سلطت هذه الدراسات الضوء على أساليب التفكير باختلاف أنواعها وتصنيفاتها.

كما تعتبر مهارة حل المشكلات من المهارات الأساسية في التفكير العقلي المنظم كما تشكل محورا أساسيا في برامج الإرشاد حيث يقترح **(Heppner, 1982)** أن أسلوب حل المشكلات يمر وفق خمس مراحل أساسية، وتعتبر مهارة حل المشكلات من المهارات الأساسية في التفكير العقلي المنظم كما تشكل محورا أساسيا في برامج الإرشاد المختلفة. في حين توصلت دراسة **عريبات (2005)** إلى فعالية برنامج إرشادي يستند إلى إستراتيجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية، كما توصلت نتائج

دراسة **منصور(2007)** ودراسة **بن ناصر (2017)** إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير وفي القدرة على حل المشكلات.

حيث يتباين الأفراد في أساليب تعاملهم مع ما يواجههم من مشكلات أو صعوبات أو معيقات في حياتهم اليومية لتحقيق أهدافهم، وذلك نتيجة الفروق الفردية، وعدم قدرتهم على حلها بموضوعية، وحل المشكلات أحد العوامل الدافعة للإبداع والتطوير، ومواجهة المواقف الصعبة التي تطور قدرة الفرد في التعامل مع المشكلات، فكل موقف يواجه الفرد فيه مشكلة يجب عليه الاستفادة منها في بناء شخصيته، فالفرد الذي يتعلم من أخطائه ومن الخبرات المتعلقة بحل المشكلات ستكون لديه القدرة على تصحيح الأخطاء بالسعة الممكنة.

ويعد بناء ونمو الشخصية السوية من الأهداف الأساسية للعملية التربوية، حيث حاول العالم النفسي"**أيزنك**" **(Eysenck)** إيجاد تشكيلة علمية لبناء الشخصية ولكل فرد شخصيته الفريدة والمتميزة التي يختلف بها عن غيره من الأفراد. لذلك اتفق اغلب العلماء على أن الشخصية من أعقد الظواهر التي يتعرض لدراستها علم النفس حتى الآن بل يمكن عدها البداية والنهاية لعلم النفس ولها العديد من الانتشارات في مجالات الحياة، لأنها ظاهرة نفسية متعددة الأبعاد ومتشعبة الجوانب، حيث توصلت نتائج الدراسات العربية المتمثلة في دراسة كل من **الدردير (2004)**، ودراسة **ألنعيمي (2012)** إلى وجود علاقات موجبة دالة إحصائيا بين بعض أساليب التفكير وبعض خصائص الشخصية كما توصلت دراسة **هتهات (2020)** إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لـ"**ستيرنبرغ**"**(Sternberg)**، وسمات الشخصية في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية. كما توصلت الدراسة الأجنبية لـ "**زهانغ**" **(Zhang,2002)** إلى وجود علاقة بين أساليب التفكير والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

ولقد توصلت الدراسة الحالية عموما بجانبيها النظري والميداني إلى وجود علاقة إرتباطية بين بعض أساليب التفكير ونمط الشخصية لدى عينة من الطلبة الجامعيين، ووجود علاقة إرتباطية بين بعض أسالب التفكير وحل المشكلات لدى عينة من الطلبة الجامعيين، وعدم وجود علاقة بين نمط الشخصية وحل المشكلات لدى عينة من الطلبة الجامعيين، كما توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير ما عدى أسلوب التفكير **الخارجي** لصالح الإناث. كذلك توصلت إلى أن الأساليب المفضلة لدى أفراد عينة الدراسة هي على الترتيب: أسلوب التفكير **التشريعي** في المرتبة الأولى، ثم **المتحرر، الملكي ، التنفيذي ، الهرمي، الحكمي، الداخلي، الخارجي ، المحلي، الأقلي، الفوضوي، العالمي** ، في حين احتل الأسلوب **المحافظ** المرتبة الأخيرة لدى عينة من الطلبة الجامعيين.

ومن كل ما سبق فإن الدراسة الحالية كشفت واقعا يوحي بأهمية أساليب التفكير في القدرة على تخطي الصعوبات وحل المشكلات التي يتعرض لها الطالب الجامعي متأثرا بنط شخصيته.

كما يمكن القول أن الفرد يستخدم أكثر من أسلوب للتفكير، ولكنه يختلف في قدرته على التحول بين هذه الأساليب، فبعض المواقف تتطلب أسلوبا معينا في حين يتطلب بعضها أسلوبا آخر إلى جانب أن أساليب التفكير ليست محفورة منذ الميلاد فهي في معظمها ناتجة عن الوسط الذي يتفاعل فيه الفرد

لذلك فإننا نكون بحاجة إلى التعرف على شخصية الأفراد وكيفية تعاملهم مع أحداث الحياة ومفرداتها ويأخذ موضوع شخصية الطالب ونمطها اهتماما كبيرا وذلك لكون المظاهر النفسية متعددة وأن الشخصية بشكل عام تمثل بناءا متكاملا من كافة الجوانب، وأن أسلوب التفكير هو المؤشر لهذه الشخصية ومن خلال فهمنا للأسلوب التفكير نتعرف على أنماط الشخصية وخصائصها.

إن هذه الدراسة فيما يمكن أن تضيفه إلى الرصيد المعرفي في المجال النظري والعلمي، بالإضافة إلى تعزيز للدراسات السابقة، تدعونا بحدودها الموضوعية والمكانية والزمنية والبشرية إلى دراسات أكثر عمقا تساهم في فهم وتحليل العلاقة بين هذه المتغيرات، وإلى إضافة أبحاث أكثر.

وفي ضوء النتائج المتحصل عليها يمكن **وضع تصور لبعض المقترحات**، التي يمكن الاستفادة منها في الدراسات اللاحقة ومنها ضرورة إجراء المزيد من الدراسات أساليب التفكير الأمر الذي يساعد على وضع الخطط والبرامج العلاجية المناسبة لتطوير حل المشكلات وفقا لأنماط شخصيات الأفراد وكذلك الاهتمام بتوفير المقاييس ذات المصداقية المرتفعة والتأكيد على تنمية أساليب التفكير المحفزة على الإبداع لدى الطلاب، مع تشجيع المدرسين على معرفة أساليب تفكير طلابهم لما له أهمية على صعيد التواصل داخل القاعات والحجرة الصفية، وإجراء دراسات موازنة تهدف إلى التعرف على نمط الشخصية السائد لدى طلبة المراحل الدراسية المختلفة، مع الأخذ بعامل نمط الشخصية في التقويم والفحص النفسي في مراكز الإرشاد النفسي والتربوي، ومن بين الدراسات المقترحة:

- إجراء هذه الدراسة بنفس متغيراتها على عينات أخرى في مراحل تعليمية مختلفة.
- إجراء دراسة بحيث تشمل عينة من أولياء الأمور، والأساتذة والمعلمين بغرض التعرف على أساليبهم في التفكير، ونمط شخصيتهم وذلك من أجل معرفة مدى التأثر والتداخل بينهم وبين الطلبة.
- إجراء دراسة بحيث تشمل عينة من أولياء الأمور، والأساتذة والمعلمين بغرض التعرف على أساليبهم في التفكير، وسماتهم الشخصية وذلك من أجل معرفة مدى التأثر والتداخل بينهم وبين الطلبة.
- دراسة أساليب التفكير وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى الطلبة . ودراسة مستوى التفكير الإبداعي في حلّ المشكلات المستقبلية وعلاقته بالكفاءة الذاتيّة المُدركَة لدى عينة من الطلبة الجامعيين.

– دراسة فعالية برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية القدرة على حل المشكلات لدى عينة من الطلبة الجامعيين ودراسة الإخفاقات المعرفية وعلاقتها بحل المشكلات وأساليب التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية.

– دراسة نمط الشخصية وعلاقتها بأساليب معالجة المعلومات لدى الطلبة الجامعيين.

قائمة

المصادر والمراجع

قائمة المراجع:

أ- قائمة المراجع باللغة العربية:

1. أبو جادو، صالح محمد علي **(2007)**: تعليم التفكير "النظرية والتطبيق"، دار المسيرة، عمان، الأردن.

2. أبو علام رجاء محمود**(2006)**: مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط5، دار النشر للجامعات، مصر.

3. أبو جاموس أسامة عبد العني محمد **(2009)**: "الاضطرابات الانفعالية ومهارة حل المشكلات لدى المراهقين"، رسالة ماجستير في علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة.

4. أبو هاشم السيد محمد**(2007)**:"الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طلاب الجامعة"، جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربوية.

5. أحمد نايل العزيز **(2010)**: برنامج إرشادي نفسي نموذج في التربية الخاصة،ط1، دار الشروق، الأردن.

6. الأنصاري محمد بدر**(2000)**: قياس الشخصية، دار الكتاب الحديث، الكويت، القاهرة، الجزائر.

7. ألبرت كارل، ترجمة حسين حمزة **(2014)**: أنماط الشخصية أسرار وخفايا، ط1 دار كنوز المعرفة العلمية، عمان، الأردن.

8. الجنابي أحلام حميد نعمة **(2017)**: "مستوى التفكير التحليلي وحل المشكلات لدى طلبة جامعة القادسية"، الجامعة المستنصرية، مجلة كلية التربية، العدد(2).

9. الداهري صالح حسن أحمد، الكبيسي وهيب مجدي **(1999)**: "علم النفس العام"، دط ، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.

10. الجزماوي مهى داود عبد الله **(2008)**:"علاقة سمات الشخصية وفق نظرية أيزنك بالسلوك العدواني لدى طلبة جامعة القدس"، رسالة ماجستير، القدس، فلسطين.

11. الزيات فتحي مصطفى **(2010)**:علم النفس المعرفي (مداخل ونظريات)، الجزء 2، ط 1، دار النشر للجامعات، مصر.

12. الطائي آمال صباح ردام **(2017)**: "أثر إستراتيجية المنحى المبرمج لحل المشكلات في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة الأدب والنصوص والاحتفاظ به"، جامعة القاسم الخضراء، مجلة كلية التربية الإسلامية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد (36)، جامعة بابل.

13. الطيب عصام **(2006)**: أساليب التفكير، نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، ط1، دار عالم الكتب، القاهرة.

14. العتوم بثينا عبد الكريم مصطفى **(2007)**: "أساليب التفكير السائدة لدى مديري المدارس في محافظة أربد" ، رسالة ماجستير في التربية الخاصة تخصص إدارة تربوية، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

15. العتوم عدنان يوسف**(2004)**: علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

16. العتوم عدنان يوسف**(2010)**: علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ط2، دار المسيرة، الأردن.

17. العرسان سامر رافع**(2017)**: "الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة حائل والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (18) العدد(1).المملكة العربية السعودية.

18. العزيز أحمد نايل **(2010)**: برنامج إرشادي نفسي نموذج في التربية الخاصة، ط1، دار الشروق، الأردن.

19. العساسلة سهيلة، موفق بشارة **(2012)**: "أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، الأردن–المجلد(26) العدد (7).

20. العماوي جيهان أحمد**(2009)** : "أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي"، رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس من كلية التربية في الجامعة الإسلامية، غزة.

21. العنزي فرحان بن سالم بن ربيع**(2009)**: دور أساليب التفكير ومعايير اختيار الشريك وبعض المتغيرات الديموغرافية في تحقيق مستوى التوافق الزواجي لدى عينة من المجتمع السعودي. رسالة دكتوراه غير منشورة، تخصص إرشاد نفسي، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.

22. الغصين سائدة **(2008)**: "النمو النفسي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بغزة وعلاقته بقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية"، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

23. العزام ميساء منير **(2012)**: أطروحة الماجستير "أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة المتميزين والطلبة العاديين بمحافظة إربد"، جامعة اليرموك، الأردن.

24. الفاعوري أيهم على **(2010)**: "دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات"، رسالة ماجستير غير منشورة تخصص التربية الخاصة، جامعة دمشق، سوريا.

25. القذافي رمضان محمد **(2001)**: الشخصية: نظرياتها، واختباراتها، وأساليبها قياسها، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

26. القضاة،" محمد أمين(**2006**):"أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب جامعة مؤتة"،المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (2)، عدد(3).

27. الدردير عبد المنعم (**2004**): دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، ط1، عالم الكتب، مصر.

28. الزغلول رافع النصير، الزغلول عبد الرحيم (**2003**): علم النفس المعرفي، ط1، دار الشروق،عمان.

29. الزغلول عماد عبد الرحيم (**2012**): مبادئ علم النفس التربوي، ط 1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

30. الزيات فتحي مصطفى(**2001**): علم النفس المعرفي (مداخل ونظريات)، الجزء 2، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.

31. السليتي فراس محمود مصطفى (**2006**): التفكير الناقد والإبداعي، ط1 عمان، عالم الكتب الحديث، الأردن.

32. الشريدة محمد خليفة ، موفق بشارة (**2010**): "التفكير المركب وعلاقته ببعض المتغيرات دراسة ميدانية لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال"، مجلة جامعة دمشق، المجلد (26) العدد(03).

33. الشريف خالد حسن (**2013**):التعلم التأملي مفهومه وتطبيقاته، ط1 الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة، مصر.

34. الشهري حاسن بن رافع(**2006**):أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات المستويات الأولية والنهائية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد (19)، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية(3).

35. الشوارب إياد، النصراويين معين، سعادة فايزة(**2018**): "مستوى التفكير الإبداعي في حل المشكلات المستقبلية وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية) المجلد (32)، العدد (09).

36. الكساب علي (**2013**): "أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تحليل طلبة كليات التربية في الجامعات الاردنية في مساق التربية الوطنية واتجاهاتهم نحوها"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية) المجلد (27)، العدد (10).

37. المحمدي نجوى بنت عطيان (**2018**): "فاعلية التدريس وفق منهج (STEM) في تنمية قدرة طالبات المرحلة الثانوية على حل المشكلات"، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد(7)، العدد(1).

38. المدني رمزي فاطمة أحمد (**2013**): "أساليب التفكير لدى طالبات كليات التربية للبنات طيبة"، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، جامعة طيبة، المجلد (2)، العدد(5).

39. المصري طارق توفيق، فرح علي فرح احمد (**2019**): "دافعية الانجاز وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية" ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،(ASEP) العدد (108).

40. المليجي حلمي (**2001**): علم نفس الشخصية، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

41. المنصور غسان (**2007**):"أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية"، مجلة جامعة دمشق، المجلد (23)، العدد (1).

42. ألنعيمي هادي صالح رمضان **(2013)**: "أساليب التفكير لـ "ستيرنبرغ" وعلاقتها بنمط الشخصية لدى المرشدون التربويون". مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية ، جامعة الموصل، المجلد (7)، العدد (3).

43. بام روبنس وجان سكوت ترجمة الأعسر صفاء وعلاء الدين كفافي (2000): الذكاء الوجداني في التربية السيكولوجية، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة.

44. بدارين غالب سليمان عليان**(2003)**: "أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك"، رسالة ماجستير تخصص علم نفس تربوي، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

45. برافين لورانس**(2010)**:علم الشخصية، ترجمة :عامر،أيمن محمد وآخرون، مراجعة السيد،عبد الحليم محمود، الجزء1، ط1، المركز القومي للترجمة القاهرة.

46. بركات زياد، **(2006)**: التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، رسالة دكتوراه، جامعة القدس المفتوحة، برنامج التربية منطقة طولكرم التعليمية، فلسطين.

47. بلقوميدي عباس، **(2012)**: "أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص"، جامعة وهران، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة وهران.الجزائر، العدد (9) .

48. بن زروال فتيحة **(2008)**: "أنماط الشخصية وعلاقتها بالإجهاد"، رسالة دكتوراه ، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

49. بن ناصر فرحات **(2017)** :"علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية الثانوي"، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة المسيلة، 5(1).

50. بوحوش عمار والذنيبات **(1995)** : منهجية البحوث النفسية والتربوية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

51. جروان فتحي عبد الرحمان **(1999)** : تعليم التفكير، ط1، دار الكتاب الجامعي الأردن عمان.

52. جروان فتحي عبد الرحمان **(2005)**: تعليم التفكير – مفاهيم وتطبيقات، ط 3، دار الفكر، عمان الأردن. – جروان فتحي عبد الرحمان **(2007)**: أسس علم النفس العام، ط3، عمان الأردن.

53. جروان فتحي عبد الرحمان، **(2002)**: الإبداع: مفهومه، تدريبه، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

54. جمل محمد جهاد،**(2005)**: العمليات الذهنية ومهارات التفكير، دط، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية المتحدة.

55. حمدي نزيه **(1998)**: علاقة مهارات حل المشكلات بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة الأردنية، مجلة الدراسات ، الأردن، المجلد(25)، العدد(1).

56. خفاجة ميرفت علي، فاطمة عوض صابر **(2002)**: أسس ومبادئ البحث العلمي، ط1، مكتبة الإشعاع الفنية، الإسكندرية.

57. دافيد وف لندا **(2000)**: التعليم وعملياته الأساسية–التفكير – اللغة – التوافق–ترجمة: سيد الطواب، محمود عمر ومراجعة فؤاد أبو حطب، ط1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، مصر.

58. داود محمود ، مازن عبد الهادي**(2013)**: نظريات التعلم والعمليات العقلية، ط1، دار الكتب العلمية، لبنان.

59. داود نسيمة **(2000)**: "أثر التدريب في مهارة حل المشكلات في خفض شدة المشكلات لدى طالبات الصفوف الخامس والسابع والثامن الأساسي في المدرسة الأردنية"، مجلة جامعة دمشق، المجلد (16) ،العدد (4) .

60. درويش سلوى محمد **(2016)**: "أساليب التفكير لدى الطلاب المتفوقين في الثانوية العامة وعلاقتها بمهارة حل المشكلات في ضوء متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي"، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، العدد (20)، مصر.

61. داهم أحمد محمد فالح(**2017**): "أثر أنماط الشخصية لدى الوالدين على مستوى الكفاءة الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الكويت"، مختبر الدراسات الاجتماعية والنفسية والأنثروبولوجية، المركز الجامعي غليزان، الجزائر مجلة الرواق العدد.(09)

62. ذيب إيمان عبد الكريم، علوان عمر محمد(**2012**) :"التفكير الجانبي وعلاقته بسمات الشخصية وفق نموذج قائمة العوامل الخمسة للشخصية لدى طلبة الجامعة العراقية"، كلية التربية، الجامعة العراقية، مجلة الأستاذ، العدد (201).

63. ربيع محمد شحاته (**2011**) : قياس الشخصية، ط3، دار المسيرة، عمان الأردن.

64. ركزة سميرة (**2012**): "أثر أبعاد البنية المعرفية على عملية حل المشكلات عند الطالب الجامعي"، رسالة دكتوراه، جامعة باتنة.

65. زقعار فتحي، براهيمي شبلي (**2018**): "نمط الشخصية A وB وعلاقته بسلوك التدخين لدى الطالب الجامعي"، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي العدد (27)،

66. زمزمي عواطف احمد (**2011**): الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الجامعية، مجلة كلية التربية جامعة أم القرى العدد(11).

67. زين الدين امتثال(**2007**):علم النفس المعرفي(وصف ودراسة الهندسة المعرفية)، ط1، دار المنهل، لبنان.

68. سايل حدة وسيلة(**2011**): "التدريب على حل المشكلات وعلى الاسترخاء لدى المدمنين على المخدرات في طور العلاج فعالية التدريب دراسات نفسية وتربوية"، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، العدد (06) ، جامعة البليدة.

69. ستيرنبرغ روبرت **(2004)**:أساليب التفكير، ترجمة يوسف خضر، دط، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

70. سليمان إبراهيم عبد الواحد **(2010)** : المخ الإنساني والذكاء الوجداني رؤية جديدة في إطار نظرية الذكاءات المتعددة، مصر

71. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم **(2010)**: علم النفس العصبي، ط1، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

72. شاكر عبد الحميد، خليفة السويري **(2005)**: تربية التفكير، ط1، دار القلم، الإمارات العربية المتحدة.

73. شذى عبد الباقي، مصطفى محمد عيسى **(2011)**: اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي، ط1، دار المسيرة، عمان.

74. شريف غنية **(2017)**: "العلاقة بين أساليب التفكير لـ "ستيرنبرغ"وعملية حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بالجزائر"، جامعة البليدة، دراسات في علوم التربية، المجلد (1) ، العدد (2).

75. ضبيحي لحسن**(2015)**: "الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"، رسالة ماجستير تخصص الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي، جامعة المسيلة، الجزائر.

76. عامر أيمن **(2007)**: التفكير التحليلي القدرة والمهارة والأسلوب، ط1، دار الكتب المصرية، القاهرة.

77. عبادة أحمد **(1992)**: الحلول الابتكارية للمشكلات النظرية والتطبيق، دار الحكمة للنشر والتوزيع، البحرين .

78. عبد الخالق أحمد محمد **(1999)**: الأبعاد الأساسية للشخصية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية مصر.

79. عبد الخالق أحمد محمد**(2000)**: أسس علم النفس، ط3 منقحة، دار المعرفة الجامعية، مصر.

80. عبد الخالق أحمد محمد **(2015)** : علم نفس الشخصية، ط2، مكتبة الأنجلو مصرية، مصر.

81. عبد الصاحب منتهى مشطر، فاضل شاكر حسن، خميس شيال**(2017)** : "الإخفاقات المعرفية وعلاقتها بأساليب معالجة المعلومات وحل المشكلات لدى طلبة الجامعة" ، مجلة البحوث التربوية والنفسية العدد (55).

82. عبد الصاحب منتهى مطشر**(2011)** : أنماط الشخصية على وفق نظرية الانكيرام والقيم والذكاء الاجتماعي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

83. عبلة حنفي عثمان **(2009)**: "برنامج الأنشطة الفنية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدي طلاب كلية التربية الفنية وعلاقته بالتحصيل الدراسي"، رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية الفنية، تخصص علم نفس، جامعة حلوان لشؤون خدمة المجتمع.

84. عطيات مظهر محمد**(2013)**: "أنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات"، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد (40)، ملحق (3)، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية.

85. علام منتصر، **(2012)**: الإرشاد النفسي العقلاني الانفعالي السلوكي "النظرية والتطبيق". الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، دط.

86. علوان مصعب محمد شعبان **(2009)** : "تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية"، رسالة ماجستير في الصحة النفسية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

87. عريبات أحمد عبد الحليم(**2005**): "فعالية برنامج إرشادي يستند إلى إستراتيجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد(17)،العدد (2).

88. عواطف أحمد زمزمي (**2011**): "الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الجامعية"، مجلة كلية التربية جامعة أم القرى العدد(11).

89. غباري، أبو شعيرة (**2015**): سيكولوجية الشخصية، ط1، الأنصار دار الإعصار العلمي، مكتبة المجتمع العربي، عمان الأردن.

90. غنايم ملاك حسن (**2016**): "أنماط الشخصية وفق نظرية"يونج"(Young) كمتنبئات في القدرة على حل المشكلات لدى عينة من طلبة جامعة حيفا"، رسالة ماجستير تخصص الإرشاد النفسي، جامعة اليرموك، إربد الأردن.

91. غنيم محمد سيد(**1972**): سيكولوجية الشخصية(محدداتها قياسها نظرياتها)، دار النهضة العربية، مكتبة الإسكندرية، مصر.

92. فايد حسين علي(**2001**): "العلاقة بين تقدير حل المشكلات الشخصية وبعض الاضطرابات الانفعالية"، مجلة دراسات تربوية، في الصحة النفسية. المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

93. فضل قحطان، نادية حسين (**2010**): فاعلية تصميم تعليمي، ط1، دار الصفاء، عمان.

94. قويدري علي (**2016**): "تصميم برنامج تدريبي مقترح يعتمد على مهارات الذكاء الوجداني لخفض مستوى الضغوط النفسية ومستوى العصابية لدى عينة من الطلبة المقبلين على شهادة الباكالوريا"، رسالة دكتوراه ، جامعة سطيف2 ، الجزائر.

95. كروش كريمة، غريب العربي(**2017**): "أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ وعلاقتها بأنماط التعلم وفق نظرية بيجز دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الثانية باختلاف الجنس والتخصص"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد(30) .جامعة وهران2 ، الجزائر.

96. كشلوط إلهام علي سالم(**2009**): "برنامج الأنشطة الفنية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدي طلاب كلية التربية الفنية وعلاقته بالتحصيل الدراسي"، رسالة دكتوراه غير منشورة، تخصص علم النفس، جامعة حلوان.

97. كوردالي محمد، د.موال مصطفى (**2019**): "بعض سمات الشخصية للمتأخرين والمتفوقين دراسيا لدى تلاميذ المرحلة الثانية"، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (7)، العدد (1) ، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

98. لورانس أ.برفين ترجمة عبد الحليم محمود السيد، وأيمن محمد عامر، وآخرون(**2010**): علم الشخصية، الجزء الأول، المركز القومي للترجمة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، مصر.

99. محمد الحسيني هشام حبيب (**2012**): العوامل الخمسة للشخصية(وجهة جديدة للدراسة وقياس بينية الشخصية)، مكتبة الأنجلو مصرية، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

100.معمرية بشير (**2009**): علاقة المخ بالتحكم بالسلوك الإنساني بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، الجزء 5، ط1 ،المكتبة العربية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر.

101.مقدادي يوسف موسى، أبو زيتون جمال عبد الله(**2010**):"أثر برنامج تدريبي مستند إلى التربية العقلانية الانفعالية في تحسين الكفاءة الاجتماعية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة الصفين السابع والثامن الأساسين"، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد (18) العدد (2).

102.نبهان يحيى محمد **(2008)**: العصف الذهني وحل المشكلات، د ط، دار اليازوري، عمان، الأردن.

103.نشواتي عبد المجيد **(2003)**: علم النفس التربوي، ط4، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

104.نصيرة خلايفية، عائشة بوبكر **(2020)**: "الاتجاهات النظرية المفسرة للشخصية، مجلة العلوم القانونية والاجتماعية"، المجلد (5) ، العدد (1) ، جامعة بن زيان عاشور.

105.هتهات مسعودة **(2020)** : "أساليب التفكير(وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لـ"ستيرنبرغ) وعلاقتها بسمات الشخصية (في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة"، رسالة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

106.هلكا عمر علاء الدين **(2016)**: "الصلابة النفسية وعلاقتها بكل من تحمل الضيق والأبعاد الأساسية للشخصية لدى عينة من المراهقين اللبنانيين"، رسالة دكتوراه، جامعة بيروت العربية، بيروت، لبنان.

107.وطن عمر مصطفى علي**(2010)**: "أنماط الشخصية وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل الأسفل"، رسالة ماجستير في التربية تخصص علم النفس التربوي في جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

108.وقاد إلهام بنت إبراهيم محمد **(2008)**: "أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة"، رسالة دكتوراه غير منشورة تخصص تعلم، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

ب- قائمة المراجع الأجنبية:

109.Abdul Gafoor, k, (**2007**) : " Does Present Education Favour Executives, And External Styles of Thinking At The Expense Of Achievement IN Science? " , Periyar University ,Salem, Tamilnadu, India Paper presented in International Conference on Educational Research in the Era of Globalization (ICEREG-07).

110. Ausubel, D; Nouak, J, (**1978**): "A cognition view",2nd Holt ,Rinchard and Winston, New York.

111. Beceren, B. ; Özdemir, A.A. (**2010**) : "The comparison of prospective preschool teachers' thinking styles and intelligence types", Procedia Social and Behavioral Sciences, V (2),

112. Bernardo, I.A ; Zhang, L.F. &Callueng, M.C. (**2002**) : ThinkingStyles and Academic Achievement among Filipino Students , the Journalof Genetic Psychology, V(163) , N (2),

113. Bernardo ,Ab Zhang L F,Callueng , CM. (**2002**): "Thinking Styles Academic Achievement Among" .The Jornal of Genetic Psychologie vol.136 .N 2

114. Braisby, Nick & Gellatly, (**2005**) : " Cognitive Psychologie" Oxford university press, New Yurok .

115. Fried end berg, Jay& Silverman,Gorden,(**2006**) : "Cognitive Science" an introduction to the study of mind sage publication ,london.

116. McGraw-Hill.,7th Edition, Jess and GregoryJ Feist, (**2009**) : " Theories of Personality" -

117. Jihad Turki, (**2012**): Thinking Styles "In Light of Sternberg's Theory" Prevailing Among the Students of Tafila, Technical University and Its Relationship with Some Variables American International Journal of Contemporary Research Vol. 2 No. 3.

118. Pierre Bernedetto, (**2008**) : "psychologie de la personnalité" , édition, Groupe de boeck,

119. Bruxelles ,e1.

120. Reed ,Stephen, (**2006**) : cognition " théories et application", 4em édition De Boeck

121. Rentzos, A. ; Simpson, A, (**2005**) : "The Transition to Postgraduate Study in Mathematics : A Thinking Styles Perspective", Melbourne , Psychology of Mathematics Education, V(3).

122. Roulin,J-L&All ,(**1998**): "Psychology cognitive" ,breal ,Paris.

123. Sternberg R. J(**1997**): " thinking styles", New NewYork :cambridge On Line ,Available : http://English/thinking/HTML Document Apr Unversity press.

124. Sternberg, R.J. (**1994**) : Allowing for thinking styles , Educationalleadership ,V(52) , N(3) .

125. Sternberg, R.J. ;Grigorenko .E.L. (**1997**) : "Are cognitive styles stillin style?, American Psychologist", V(52) .

126. Well-Baris ,Annik ,(**1999**) : " L'homme cognitif ",5éme édition, presses universitaires puf.

127. Xie.Q (**2015**): Intellectual Styles: "Their Associations and Their Relationships to Ability and Personality", Journal of Cognitive Education and Psychology, 14(1),

128. Zhang, L.F. & Sternberg, R.J, (**2002**): " Thinking styles andteachers' characteristics" , International Journal of Psychology ,V(37),N(1),

129. Zhang, L.F, (**2000**): "Are Thinking Styles and Personality Types Related"? , Educational Psychology, V(20), N(3), Pp [271 – 284]

130. Zhang, L.F, (**2002**): "Thinking Styles: their relationships with modes of thinking and academic performance", Educational Psychology,

131. Zhang, L.F, (**2009**): " Anxiety and thinking styles, Personality and Individual Differences" ,V(47),

132. Zhang, L.F, (**2004**) : " Thinking Styles: University Students 'Preferred Teaching Styles and Their Conceptions of Effective Teachers" ,The Journal of Psychology, V(138) , N(3).

133. Zhang.L,(**2002**): " Thinking Styles and the Big Five Personality Traits" , Educational Psychology, 22 (1).

ج- مواقع الانترنت:

134. https://archive.ifla.org/IV/ifla66/papers/014-171e.htm

يوم 16-07-2020، على الساعة السابعة مساءا وأربعة عشر دقيقة.

135. https://www.jamaa.net/art285599.html.

يوم 29- 07- 2020. على الساعة السابعة مساءا.

قائمة الملاحق

الملحق رقم -1-

❖ **مقياس نمط الشخصية**

جامعة سطيف -2- لمين دباغين.

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

الجنس ذكر(.....) أنثى(.....)

عزيزي الطالب عزيزتي الطالبة:

هذه مجموعة من الفقرات التي تدور حول مشاعرك وطريقة تصرفك حيال بعض المواقف اليومية التي تتعرض لها في حياتك وليس لها إجابة صحيحة أو خاطئة، وإنما هي لأغراض البحث العلمي تأمل الباحثة أن تقرا كل الفقرات وتجيب عنها بكل أمانة وصدق، وأن لا تترك فقرة بدون إجابة، فإن إجابتك سوف تسهم في تحقيق الهدف المرجو من الدراسة ولن يطلع على إجابتك سوى الباحثة لذا لا نطلب منك ذكر الاسم.

ولكم جزيل الشكر

الباحثة

ت	الفقرات	نعم	لا
1	هل تشتاق للإثارة في أكثر الأحيان ؟		
2	هل تأخذ الأمور عادة ببساطة وبغير تدقيق؟		
3	هل تتوقف وتفكر كثيرا قبل الإقدام على عمل أي شيء؟		
4	هل من عاداتك أن تقول وتعمل بسرعة دون توقف للتفكير؟		
5	هل أنت على استعداد لعمل أي شيء لكي تبدو مغامرا؟		
6	هل تقوم بأعمال في أحيان كثيرة على نحو مباشرة وبدون ترو؟		
7	هل تفضل القراءة والإطلاع على التحدث مع الآخرين بصفة عامة؟		
8	هل تحب الخروج من المنزل كثيرا؟		
9	هل تفضل أن يكون لك عدد قليل من الأصدقاء بشرط أن يكونوا مخلصين؟		
10	إذا صرخ الناس في وجهك هل ترد عليهم بصرخة مثلها؟		
11	هل تترك نفسك على طبيعتها عادة في الحفل وتستمتع به؟		
12	هل يعتقد الآخرون أنك مفعم بالحيوية؟		
13	هل يغلب عليك الهدوء عندما تكون مع الآخرين؟		
14	إذا كان هناك موضوع تريد أن تعرفه فهل تفضل معرفته من كتاب على أن تسأل شخصا آخر عنه؟		
15	هل تحب العمل الذي يتطلب منك الانتباه الدقيق؟		
16	هل تكره أن تكون في مجموعة "ينكت" الواحد منهم على الآخر؟		
17	هل تحب عمل الأشياء التي تتطلب منك التصرف السريع؟		
18	هل أنت بطئ في حركتك؟		
19	هل تحب التحدث مع الناس لدرجة أنك تضيع فرصة للحديث مع شخص غريب؟		
20	هل شعر بتعاسة شديدة إذا لم ترى كثيرا من الناس في معظم الأوقات؟		
21	هل تعتقد أنك واثق من نفسك بصفة عامة؟		
22	هل يصعب عليك الاستمتاع في حفل مرح؟		
23	هل يسهل عليك إدخال الحيوية في حفل ممل؟		
24	هل تحب أن تعطي الآخرين مقالب؟		

25	هل تحتاج في أحيان كثيرة لأصدقاء يفهمونك لكي تشعر بالانشراح والارتياح؟		
26	هل تتضايق عندما يرفض طلبك؟		
27	هل يتعكر مزاجك ويروق كثيرا؟		
28	هل حدث ذات مرة أن شعرت بالتعاسة دون سبب وجيه؟		
29	هل تشعر بالخجل إذا أردت التحدث إلى شخص جذاب لكنه غريب؟		
30	هل يغلب عليك القلق على قول أو عمل لم يكن من الواجب أن يصدر عنك؟		
31	هل يسهل جرح إحساسك؟		
32	هل تشعر بنشاط زائد أحيانا ويغلب عليك الخمول في أوقات أخرى؟		
33	هل تكثر من أحلام اليقضة؟		
34	هل يضايقك الشعور بالذنب كثيرا؟		
35	هل تعتقد أنك متوتر الأعصاب؟		
36	هل تشعر كثيرا بعد الانتهاء من عمل هام أنك تستطيع القيام به على نحو أفضل؟		
37	هل تدور الأفكار في ذهنك لدرجة لا تستطيع معها النوم؟		
38	هل يحدث لك خفقان في القلب وتسرع دقاته؟		
39	هل تنتابك رعشة أو رجفة؟		
40	هل أنت شخص تسهل إثارته و إغضابه؟		
41	هل تقلقك أشياء مخيفة قد تحدث لك؟		
42	هل ترى أحلاما مزعجة /كوابيس/ بكثرة؟		
43	هل تقلقك الآلام والأوجاع؟		
44	هل تعتقد نفسك شخصا عصبيا؟		
45	هل يسهل إيلامك إذا كشف الناس عن عيب فيك أو في عملك؟		
46	هل يضايقك الشعور بالنقص؟		
47	هل تقلق على صحتك؟		
48	هل تعاني من قلة النوم؟		

الملحق رقم-2-

❖ **مقياس أساليب التفكير**

جامعة سطيف -2- لمين دباغين.

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

- الجنس : - العمر : - التخصص :

التعليمات:

تشير هذه العبارات إلى الطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد في حل المشكلات وأداء المهام واتخاذ القرارات، اقرأ كل عبارة جيدا ثم قرر إلى أي حد تنطبق هذه العبارات على الطرق التي تستخدمها في أداء الأشياء،علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة، يجب اختيار سوى إجابة واحدة لكل عبارة، ولا تترك أية عبارة دون الإجابة عنها، وإجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا يطلع عنها سوى الباحث لاستخدامها في المجال العلمي.

ولك الشكر مسبقا مع تمنيات الباحثة لك بالتوفيق والنجاح

1	عندما تواجهني مشكلة ما،فإنني أستخدم أفكاري و استراتيجياتي الخاصة في حلها							
2	أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة.							
3	أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها أن أقارن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات							
4	أولي اهتماما قليلا بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني							
5	أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة							
6	أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات و أبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها							
7	ألتزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء							
8	عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة ،فإنني أقوم بترتيبها حسب أهميتها							
9	عند التحدث أو كتابة أفكار معينة، أركز على فكرة رئيسية واحدة							
10	عند مناقشة أو كتابة موضوع ما ،فإنني ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي							
11	يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية							
12	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين							

13	عند البدء في أداء مهمة ما ،أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء							
14	أحب أن أجري أفكاري و أراقب مدى نجاحها							
15	اهتم كثيرا باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني							
16	أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر والآراء المتباينة							
17	عند أدائي لعمل ما، فإني اهتم كثيرا بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل.							
18	عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما، فإني اعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع							
19	عندما تواجهني مشكلة ما ،فإني أفضل استخدام الطرق والإستراتيجيات الجديدة في حلها							
20	عندما أكون مسئولا عن عمل ،فإني أفضل إتباع الطرق و الأفكار التي استخدمت مسبقا							
21	عند البدء في أداء مهمة ما ،فإني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة							
22	عند محاولتي لاتخاذ قرار، فإني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط							
23	أفضل أداء المهام أو المشروعات التي							

	تلقى قبول و استحسان لدى زملائي							
24	عندما أجد نفسي مطالباً بأداء العديد من الأشياء المهمة ،فإني أحاول أن أؤدي أكبر قدر منها بغض النظر عن الوقت الذي استغرقته في أدائها							
25	عند محاولتي لاتخاذ قرار،اعتمد على تقديري الخاص للموقف							
26	في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإني أفضل أن أمزج أفكاري الخاصة مع أفكار الآخرين							
27	أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها							
28	استمتع بأداء الأشياء التي تؤدى في ضوء تعليمات محددة							
29	أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أقارن بين مختلف وجهات النظر							
30	أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلي للمشروع أو العمل الذي أقوم به							
31	أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها							
32	أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي							
33	أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة							
34	عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لدي إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها							
35	لو أن هناك أشياء كثيرة عليَ أن أؤديها ،							

	فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي							
36	عندما يكون لزاما علي أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي و لزملائي							
37	أفضل معالجة كل أنواع المشكلات و كذلك التي تبدو منها قليلة الأهمية							
38	أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما							
39	أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم							
40	عند أدائي لمهمة ما ،فإني أميل لأن أبدأ بآرائي الخاصة							
41	أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف و خطة محددان							
42	أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق و خطط الآخرين							
43	أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جدا							
44	أفضل المشكلات التي تتطلب مني الاهتمام بالتفاصيل							
45	أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة							
46	أفضل التعامل مع المهام و المشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لإنجازها							
47	عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها ،فإنه يكون لدي إحساس واضح في ترتيب و حل هذه							

	المشكلات طبقا لأهميتها							
48	أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة في الوقت المحدد لذلك							
49	لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة علي أن أؤديها ،فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي و لزملائي و رفاقي							
50	عند مناقشة أو كتابة أفكاري فإني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني							
51	أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمدا على نفسي							
52	عند البدء في مشروع أو عمل ما ،فإني أفضل مشاركة و تبادل الآراء مع الآخرين							
53	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في أدائها							
54	أفضل أن أتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما							
55	استمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة							
56	عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها ،فإني أفضل المنظور و السياق أي الصورة الكلية لها							
57	اهتم كثيرا بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة و أثرها							
58	أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة و إيجاد طرق جديدة لحلها							
59	عندما تواجهني مشكلة ما،فإني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية أو مألوفة							

60	عند البدء في مشروع أو عمل ما ،فإني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وفقا لأهميتها								
61	لابد أن انتهي من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره								
62	عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما ،فإني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة								
63	أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدي عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماما في الأهمية								
64	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين								
65	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي								

الملحق رقم -3-

❖ **مقياس حل المشكلات**

جامعة سطيف -2- لمين دباغين.

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

- الجنس:
- - التخصص:

يتضمن مقياس حل المشكلات عبارات تصف الطريقة التي يستخدمها الناس عادة في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية. يرجى قراءة كل عبارة وبيان مدى انطباقها على طريقتك الخاصة في حل المشكلات وذلك بوضع إشارة (/)مقابل العبارة في العمود المناسب، إن هذا المقياس ليسس اختبارا للتحصيل، بل هو أداة تساعدك في معرفة أسلوبك في تناول المشكلات

يرجى الإجابة بدقة، وشكرا لتعاونك.

مقياس حل المشكلات :

الرقم	الفقرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق أبدا
01	أنظر إلى المشكلات كشيئ طبيعي في حياة الإنسان					
02	أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني					
03	أفكر بالجوانب الإيجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة					
04	أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة .					
05	أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة					
06	أعتقد بأن لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية					
07	أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح					
08	أجد من الصعد التفكير في حلول متعددة للمشكلة.					
09	أحصر تفكيري بالجوانب الإيجابية للحل الذي أميل إليه					
10	اختار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب على ذلك					
11	استخدم أسلوبا منظما في مواجهة المشكلات					
12	عندما أحس بوجود مشكلة فلن أول شيء أفعله هو التعرف على ماهية المشكلة بالضبط					
13	أجد تفكيري منحصرا في حل واحد للمشكلة					

14	الحصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي أصل إليه					
15	الحرص على تقييم الحلول بعد تجريبها في الواقع					
16	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة					
17	احرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة					
18	أجد نفسي منفعلا حيال المشكلة إلى درجة تعيق اقرئي على التفكير					
19	أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه المنتج قبل أن أتبني حلا سيئا					
20	أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاعتها					
21	عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف دونما تفكير					
22	تقدم العناصر المختلفة للموقف المشكل					
23	أسال الأخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الاحتمالات المختلفة للحل					
24	أختر الحل الذي يرضي الأخرين بغض النظر عن فاعليته					
25	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك					
26	أحرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني					
27	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف بالضبط كيف أحددها					
28	لدي القدرة على التفكير بحلول جيدة لأية مشكلة					

29	أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد					
30	أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة					
31	أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه مشكلة					
32	لا أعرف كيف أصف المشكلة التي أواجهها					
33	عندما تواجهني مشكلة أفكر بكافة الحلول الممكنة قبل أن أتبني واحدا منها.					
34	أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة					
35	ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما أجد أن الحل الذي توصلت إليه كان فاشلا					
36	ينتابني شعور باليأس إذا واجهتي أية مشكلة					
37	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف من أين أبدأ بحلها					
38	عندما تواجهني مشكلة فإنني أستخدم في حلها أول فكرة تخطر على بالي					
39	عندما تواجهني مشكلة فإنني أختار الحل الأكثر احتمالا للنجاح					
40	عندما تواجهني مشكلة فإنني لا أشغل نفسي بتقديم الحلول التي أتوصل إليها					

الملاحق الخاصة بالخصائص السيكومترية للدراسة:

1- الدراسة الاستطلاعية:

الصدق والثبات حل المشكلات

Corrélations

		Q1	Q6	Q11	Q16	Q21	Q26	Q31	Q36	التوجه العام
Q1	Corrélation de Pearson	1	,987**	0,169	0,167	0,164	0,140	-0,121	0,193	,509**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,242	0,246	0,256	0,333	0,401	0,180	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q6	Corrélation de Pearson	,987**	1	0,121	0,161	0,180	0,132	-0,089	0,185	,505**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,401	0,265	0,210	0,361	0,537	0,197	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q11	Corrélation de Pearson	0,169	0,121	1	0,274	0,232	,346*	0,220	0,046	,501**
	Sig. (bilatérale)	0,242	0,401		0,054	0,105	0,014	0,125	0,749	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q16	Corrélation de Pearson	0,167	0,161	0,274	1	,990**	,949**	,345*	0,183	,845**
	Sig. (bilatérale)	0,246	0,265	0,054		0,000	0,000	0,014	0,203	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q21	Corrélation de Pearson	0,164	0,180	0,232	,990**	1	,938**	,370**	0,178	,841**
	Sig. (bilatérale)	0,256	0,210	0,105	0,000		0,000	0,008	0,217	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q26	Corrélation de Pearson	0,140	0,132	,346*	,949**	,938**	1	,285*	,291*	,849**
	Sig. (bilatérale)	0,333	0,361	0,014	0,000	0,000		0,045	0,040	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q31	Corrélation de Pearson	-0,121	-0,089	0,220	,345*	,370**	,285*	1	-0,144	,415**
	Sig. (bilatérale)	0,401	0,537	0,125	0,014	0,008	0,045		0,317	0,003
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q36	Corrélation de Pearson	0,193	0,185	0,046	0,183	0,178	,291*	-0,144	1	,405**
	Sig. (bilatérale)	0,180	0,197	0,749	0,203	0,217	0,040	0,317		0,004
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
التوجه العام	Corrélation de Pearson	,509**	,505**	,501**	,845**	,841**	,849**	,415**	,405**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,003	0,004	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

قائمة الملاحق :.....

Corrélations

		Q2	Q7	Q12	Q17	Q22	Q27	Q32	Q37	تعريف المشكلة
Q2	Corrélation de Pearson	1	,316*	,297*	,467**	0,277	,977**	,354*	0,277	,755**
	Sig. (bilatérale)		0,025	0,036	0,001	0,052	0,000	0,012	0,051	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q7	Corrélation de Pearson	,316*	1	0,265	,390**	0,220	,338*	,938**	0,248	,664**
	Sig. (bilatérale)	0,025		0,063	0,005	0,125	0,016	0,000	0,082	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q12	Corrélation de Pearson	,297*	0,265	1	,417**	,394**	,318*	0,203	,984**	,695**
	Sig. (bilatérale)	0,036	0,063		0,003	0,005	0,024	0,158	0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q17	Corrélation de Pearson	,467**	,390**	,417**	1	0,250	,456**	,349*	,416**	,695**
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,005	0,003		0,080	0,001	0,013	0,003	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q22	Corrélation de Pearson	0,277	0,220	,394**	0,250	1	0,244	0,198	,426**	,545**
	Sig. (bilatérale)	0,052	0,125	0,005	0,080		0,088	0,169	0,002	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q27	Corrélation de Pearson	,977**	,338*	,318*	,456**	0,244	1	,373**	,299*	,761**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,016	0,024	0,001	0,088		0,008	0,035	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q32	Corrélation de Pearson	,354*	,938**	0,203	,349*	0,198	,373**	1	0,186	,646**
	Sig. (bilatérale)	0,012	0,000	0,158	0,013	0,169	0,008		0,196	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q37	Corrélation de Pearson	0,277	0,248	,984**	,416**	,426**	,299*	0,186	1	,687**
	Sig. (bilatérale)	0,051	0,082	0,000	0,003	0,002	0,035	0,196		0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
تعريف المشكلة	Corrélation de Pearson	,755**	,664**	,695**	,695**	,545**	,761**	,646**	,687**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		Q3	Q8	Q13	Q18	Q23	Q28	Q33	Q38	توليد البدائل
Q3	Corrélation de Pearson	1	,917**	,284*	0,060	,992**	0,063	0,112	0,134	,709**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,046	0,677	0,000	0,666	0,440	0,355	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q8	Corrélation de Pearson	,917**	1	,340*	0,100	,907**	-0,005	0,160	0,180	,717**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,016	0,492	0,000	0,972	0,268	0,210	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q13	Corrélation de Pearson	,284*	,340*	1	,340*	,299*	0,277	,281*	0,252	,600**
	Sig. (bilatérale)	0,046	0,016		0,016	0,035	0,051	0,048	0,077	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q18	Corrélation de Pearson	0,060	0,100	,340*	1	0,081	,926**	,293*	0,256	,589**
	Sig. (bilatérale)	0,677	0,492	0,016		0,575	0,000	0,039	0,073	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q23	Corrélation de Pearson	,992**	,907**	,299*	0,081	1	0,084	0,103	0,126	,715**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,035	0,575		0,560	0,475	0,385	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q28	Corrélation de Pearson	0,063	-0,005	0,277	,926**	0,084	1	0,194	0,157	,517**
	Sig. (bilatérale)	0,666	0,972	0,051	0,000	0,560		0,176	0,275	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q33	Corrélation de Pearson	0,112	0,160	,281*	,293*	0,103	0,194	1	,992**	,619**
	Sig. (bilatérale)	0,440	0,268	0,048	0,039	0,475	0,176		0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q38	Corrélation de Pearson	0,134	0,180	0,252	0,256	0,126	0,157	,992**	1	,613**
	Sig. (bilatérale)	0,355	0,210	0,077	0,073	0,385	0,275	0,000		0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
توليد البدائل	Corrélation de Pearson	,709**	,717**	,600**	,589**	,715**	,517**	,619**	,613**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

قائمة الملاحق :.....

Corrélations

		Q4	Q9	Q14	Q19	Q24	Q29	Q34	Q39	اتخاذ القرار
Q4	Corrélation de Pearson	1	,825**	0,127	0,241	0,266	,964**	0,220	,973**	,822**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,381	0,091	0,061	0,000	0,125	0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q9	Corrélation de Pearson	,825**	1	0,060	0,132	0,131	,789**	0,087	,802**	,675**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,681	0,362	0,365	0,000	0,547	0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q14	Corrélation de Pearson	0,127	0,060	1	,876**	0,126	0,147	0,086	0,147	,482**
	Sig. (bilatérale)	0,381	0,681		0,000	0,383	0,309	0,553	0,308	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q19	Corrélation de Pearson	0,241	0,132	,876**	1	0,207	0,265	0,164	0,260	,586**
	Sig. (bilatérale)	0,091	0,362	0,000		0,150	0,063	0,255	0,068	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q24	Corrélation de Pearson	0,266	0,131	0,126	0,207	1	,388**	,924**	0,259	,638**
	Sig. (bilatérale)	0,061	0,365	0,383	0,150		0,005	0,000	0,069	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q29	Corrélation de Pearson	,964**	,789**	0,147	0,265	,388**	1	,300*	,938**	,859**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,309	0,063	0,005		0,034	0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q34	Corrélation de Pearson	0,220	0,087	0,086	0,164	,924**	,300*	1	0,168	,576**
	Sig. (bilatérale)	0,125	0,547	0,553	0,255	0,000	0,034		0,243	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q39	Corrélation de Pearson	,973**	,802**	0,147	0,260	0,259	,938**	0,168	1	,808**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,308	0,068	0,069	0,000	0,243		0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
اتخاذ القرار	Corrélation de Pearson	,822**	,675**	,482**	,586**	,638**	,859**	,576**	,808**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

قائمة الملاحق :.....

Corrélations

		Q5	Q10	Q15	Q20	Q25	Q30	Q35	Q40	التقييم
Q5	Corrélation de Pearson	1	0,227	,941**	0,162	,863**	,419**	,984**	0,202	,911**
	Sig. (bilatérale)		0,113	0,000	0,261	0,000	0,002	0,000	0,159	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q10	Corrélation de Pearson	0,227	1	0,202	0,000	0,133	0,150	0,245	-0,022	,361**
	Sig. (bilatérale)	0,113		0,160	1,000	0,356	0,299	0,087	0,881	0,010
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q15	Corrélation de Pearson	,941**	0,202	1	0,109	,901**	,449**	,959**	0,147	,896**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,160		0,452	0,000	0,001	0,000	0,308	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q20	Corrélation de Pearson	0,162	0,000	0,109	1	-0,017	0,054	0,181	,944**	,428**
	Sig. (bilatérale)	0,261	1,000	0,452		0,906	0,707	0,209	0,000	0,002
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q25	Corrélation de Pearson	,863**	0,133	,901**	-0,017	1	,403**	,835**	0,018	,794**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,356	0,000	0,906		0,004	0,000	0,900	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q30	Corrélation de Pearson	,419**	0,150	,449**	0,054	,403**	1	,419**	0,073	,563**
	Sig. (bilatérale)	0,002	0,299	0,001	0,707	0,004		0,002	0,615	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q35	Corrélation de Pearson	,984**	0,245	,959**	0,181	,835**	,419**	1	0,219	,918**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,087	0,000	0,209	0,000	0,002		0,126	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Q40	Corrélation de Pearson	0,202	-0,022	0,147	,944**	0,018	0,073	0,219	1	,456**
	Sig. (bilatérale)	0,159	0,881	0,308	0,000	0,900	0,615	0,126		0,001
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
التقييم	Corrélation de Pearson	,911**	,361**	,896**	,428**	,794**	,563**	,918**	,456**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,010	0,000	0,002	0,000	0,000	0,000	0,001	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم	حل المشكلات
التوجه العام	Corrélation de Pearson	1	0,118	,511**	0,024	,436**	,743**
	Sig. (bilatérale)		0,416	0,000	0,869	0,002	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
تعريف المشكلة	Corrélation de Pearson	0,118	1	-0,034	0,189	-0,228	,317*
	Sig. (bilatérale)	0,416		0,816	0,189	0,112	0,025
	N	50	50	50	50	50	50
توليد البدائل	Corrélation de Pearson	,511**	-0,034	1	0,023	,496**	,742**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,816		0,876	0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
اتخاذ القرار	Corrélation de Pearson	0,024	0,189	0,023	1	-0,132	,372**
	Sig. (bilatérale)	0,869	0,189	0,876		0,361	0,008
	N	50	50	50	50	50	50
التقييم	Corrélation de Pearson	,436**	-0,228	,496**	-0,132	1	,613**
	Sig. (bilatérale)	0,002	0,112	0,000	0,361		0,000
	N	50	50	50	50	50	50
حل المشكلات	Corrélation de Pearson	,743**	,317*	,742**	,372**	,613**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,025	0,000	0,008	0,000	
	N	50	50	50	50	50	50

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,835	40

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,751	8

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,835	8

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,790	8

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,827	8

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,827	8

الصدق والثبات أساليب التفكير

Corrélations

		S1	S14	S27	S40	S53	التشريعي
S1	Corrélation de Pearson	1	,529**	,426**	,381**	,621**	,790**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,002	0,006	0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S14	Corrélation de Pearson	,529**	1	,402**	0,273	,670**	,776**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,004	0,055	0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S27	Corrélation de Pearson	,426**	,402**	1	,362**	,463**	,699**
	Sig. (bilatérale)	0,002	0,004		0,010	0,001	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S40	Corrélation de Pearson	,381**	0,273	,362**	1	,376**	,635**
	Sig. (bilatérale)	0,006	0,055	0,010		0,007	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S53	Corrélation de Pearson	,621**	,670**	,463**	,376**	1	,843**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,001	0,007		0,000
	N	50	50	50	50	50	50
التشريعي	Corrélation de Pearson	,790**	,776**	,699**	,635**	,843**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	50	50	50	50	50	50

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

Corrélations

		S2	S15	S28	S41	S54	التنفيذي
S2	Corrélation de Pearson	1	,468**	-0,048	,307*	0,259	,668**
	Sig. (bilatérale)		0,001	0,740	0,030	0,070	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S15	Corrélation de Pearson	,468**	1	0,130	0,032	0,277	,633**
	Sig. (bilatérale)	0,001		0,370	0,823	0,052	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S28	Corrélation de Pearson	-0,048	0,130	1	0,214	0,167	,458**
	Sig. (bilatérale)	0,740	0,370		0,136	0,246	0,001
	N	50	50	50	50	50	50
S41	Corrélation de Pearson	,307*	0,032	0,214	1	,284*	,604**
	Sig. (bilatérale)	0,030	0,823	0,136		0,046	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S54	Corrélation de Pearson	0,259	0,277	0,167	,284*	1	,666**
	Sig. (bilatérale)	0,070	0,052	0,246	0,046		0,000
	N	50	50	50	50	50	50
التنفيذي	Corrélation de Pearson	,668**	,633**	,458**	,604**	,666**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	
	N	50	50	50	50	50	50

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		S3	S16	S29	S42	S55	الحكمي
S3	Corrélation de Pearson	1	,319*	0,119	-0,005	0,253	,513**
	Sig. (bilatérale)		0,024	0,411	0,973	0,076	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S16	Corrélation de Pearson	,319*	1	0,115	,327*	0,130	,596**
	Sig. (bilatérale)	0,024		0,426	0,020	0,368	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S29	Corrélation de Pearson	0,119	0,115	1	,437**	0,259	,602**
	Sig. (bilatérale)	0,411	0,426		0,001	0,069	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S42	Corrélation de Pearson	-0,005	,327*	,437**	1	,446**	,718**
	Sig. (bilatérale)	0,973	0,020	0,001		0,001	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S55	Corrélation de Pearson	0,253	0,130	0,259	,446**	1	,698**
	Sig. (bilatérale)	0,076	0,368	0,069	0,001		0,000
	N	50	50	50	50	50	50
الحكمي	Corrélation de Pearson	,513**	,596**	,602**	,718**	,698**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	50	50	50	50	50	50

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		S4	S17	S30	S43	S56	العالمي
S4	Corrélation de Pearson	1	0,138	0,258	,436**	,285*	,743**
	Sig. (bilatérale)		0,338	0,070	0,002	0,045	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S17	Corrélation de Pearson	0,138	1	-0,104	0,103	0,161	,474**
	Sig. (bilatérale)	0,338		0,471	0,478	0,265	0,001
	N	50	50	50	50	50	50
S30	Corrélation de Pearson	0,258	-0,104	1	0,090	0,180	,424**
	Sig. (bilatérale)	0,070	0,471		0,536	0,210	0,002
	N	50	50	50	50	50	50
S43	Corrélation de Pearson	,436**	0,103	0,090	1	,287*	,661**
	Sig. (bilatérale)	0,002	0,478	0,536		0,044	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S56	Corrélation de Pearson	,285*	0,161	0,180	,287*	1	,632**
	Sig. (bilatérale)	0,045	0,265	0,210	0,044		0,000
	N	50	50	50	50	50	50
العالمي	Corrélation de Pearson	,743**	,474**	,424**	,661**	,632**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,001	0,002	0,000	0,000	
	N	50	50	50	50	50	50

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		S5	S18	S31	S44	S57	المطي
S5	Corrélation de Pearson	1	0,278	0,010	0,152	,461**	,650**
	Sig. (bilatérale)		0,050	0,948	0,293	0,001	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S18	Corrélation de Pearson	0,278	1	0,044	-0,035	,383**	,458**
	Sig. (bilatérale)	0,050		0,762	0,808	0,006	0,001
	N	50	50	50	50	50	50
S31	Corrélation de Pearson	0,010	0,044	1	0,136	,346*	,444**
	Sig. (bilatérale)	0,948	0,762		0,346	0,014	0,001
	N	50	50	50	50	50	50
S44	Corrélation de Pearson	0,152	-0,035	0,136	1	,436**	,625**
	Sig. (bilatérale)	0,293	0,808	0,346		0,002	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S57	Corrélation de Pearson	,461**	,383**	,346*	,436**	1	,863**
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,006	0,014	0,002		0,000
	N	50	50	50	50	50	50
المطي	Corrélation de Pearson	,650**	,458**	,444**	,625**	,863**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,001	0,001	0,000	0,000	
	N	50	50	50	50	50	50

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		S6	S19	S32	S45	S58	المتحرر
S6	Corrélation de Pearson	1	0,235	,557**	,422**	,331*	,717**
	Sig. (bilatérale)		0,100	0,000	0,002	0,019	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S19	Corrélation de Pearson	0,235	1	,332*	0,276	,559**	,634**
	Sig. (bilatérale)	0,100		0,019	0,052	0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S32	Corrélation de Pearson	,557**	,332*	1	,573**	,398**	,759**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,019		0,000	0,004	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S45	Corrélation de Pearson	,422**	0,276	,573**	1	,603**	,779**
	Sig. (bilatérale)	0,002	0,052	0,000		0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S58	Corrélation de Pearson	,331*	,559**	,398**	,603**	1	,789**
	Sig. (bilatérale)	0,019	0,000	0,004	0,000		0,000
	N	50	50	50	50	50	50
المتحرر	Corrélation de Pearson	,717**	,634**	,759**	,779**	,789**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	50	50	50	50	50	50

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		S7	S20	S33	S46	S59	المحافظ
S7	Corrélation de Pearson	1	0,057	0,181	0,172	,335*	,545**
	Sig. (bilatérale)		0,695	0,207	0,232	0,017	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S20	Corrélation de Pearson	0,057	1	,339*	,323*	,398**	,628**
	Sig. (bilatérale)	0,695		0,016	0,022	0,004	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S33	Corrélation de Pearson	0,181	,339*	1	,401**	,367**	,692**
	Sig. (bilatérale)	0,207	0,016		0,004	0,009	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S46	Corrélation de Pearson	0,172	,323*	,401**	1	,355*	,674**
	Sig. (bilatérale)	0,232	0,022	0,004		0,011	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S59	Corrélation de Pearson	,335*	,398**	,367**	,355*	1	,755**
	Sig. (bilatérale)	0,017	0,004	0,009	0,011		0,000
	N	50	50	50	50	50	50
المحافظ	Corrélation de Pearson	,545**	,628**	,692**	,674**	,755**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	50	50	50	50	50	50

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		S8	S21	S34	S47	S60	الهرمي
S8	Corrélation de Pearson	1	,365**	0,209	0,208	0,157	,565**
	Sig. (bilatérale)		0,009	0,145	0,148	0,275	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S21	Corrélation de Pearson	,365**	1	,310*	0,233	,376**	,672**
	Sig. (bilatérale)	0,009		0,029	0,103	0,007	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S34	Corrélation de Pearson	0,209	,310*	1	,365**	0,268	,679**
	Sig. (bilatérale)	0,145	0,029		0,009	0,060	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S47	Corrélation de Pearson	0,208	0,233	,365**	1	,487**	,698**
	Sig. (bilatérale)	0,148	0,103	0,009		0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S60	Corrélation de Pearson	0,157	,376**	0,268	,487**	1	,693**
	Sig. (bilatérale)	0,275	0,007	0,060	0,000		0,000
	N	50	50	50	50	50	50
الهرمي	Corrélation de Pearson	,565**	,672**	,679**	,698**	,693**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	50	50	50	50	50	50

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		S9	S22	S35	S48	S61	الملكي
S9	Corrélation de Pearson	1	0,177	-0,048	0,165	0,235	,496**
	Sig. (bilatérale)		0,220	0,741	0,252	0,101	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S22	Corrélation de Pearson	0,177	1	,292*	0,160	,328*	,588**
	Sig. (bilatérale)	0,220		0,040	0,266	0,020	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S35	Corrélation de Pearson	-0,048	,292*	1	,361*	,572**	,682**
	Sig. (bilatérale)	0,741	0,040		0,010	0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S48	Corrélation de Pearson	0,165	0,160	,361*	1	,337*	,642**
	Sig. (bilatérale)	0,252	0,266	0,010		0,017	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S61	Corrélation de Pearson	0,235	,328*	,572**	,337*	1	,776**
	Sig. (bilatérale)	0,101	0,020	0,000	0,017		0,000
	N	50	50	50	50	50	50
الملكي	Corrélation de Pearson	,496**	,588**	,682**	,642**	,776**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	50	50	50	50	50	50

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		S10	S23	S36	S49	S62	الاقلي
S10	Corrélation de Pearson	1	,321*	0,269	0,181	,412**	,618**
	Sig. (bilatérale)		0,023	0,059	0,207	0,003	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S23	Corrélation de Pearson	,321*	1	0,161	0,274	,515**	,651**
	Sig. (bilatérale)	0,023		0,264	0,054	0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S36	Corrélation de Pearson	0,269	0,161	1	0,261	,371**	,617**
	Sig. (bilatérale)	0,059	0,264		0,067	0,008	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S49	Corrélation de Pearson	0,181	0,274	0,261	1	,611**	,683**
	Sig. (bilatérale)	0,207	0,054	0,067		0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S62	Corrélation de Pearson	,412**	,515**	,371**	,611**	1	,858**
	Sig. (bilatérale)	0,003	0,000	0,008	0,000		0,000
	N	50	50	50	50	50	50
الاقلي	Corrélation de Pearson	,618**	,651**	,617**	,683**	,858**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	50	50	50	50	50	50

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		S11	S24	S37	S50	S63	الفوضوي
S11	Corrélation de Pearson	1	0,049	,353*	0,246	-0,056	,522**
	Sig. (bilatérale)		0,733	0,012	0,085	0,699	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S24	Corrélation de Pearson	0,049	1	0,131	,335*	0,085	,500**
	Sig. (bilatérale)	0,733		0,366	0,018	0,559	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S37	Corrélation de Pearson	,353*	0,131	1	,514**	0,276	,713**
	Sig. (bilatérale)	0,012	0,366		0,000	0,053	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S50	Corrélation de Pearson	0,246	,335*	,514**	1	,527**	,830**
	Sig. (bilatérale)	0,085	0,018	0,000		0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S63	Corrélation de Pearson	-0,056	0,085	0,276	,527**	1	,583**
	Sig. (bilatérale)	0,699	0,559	0,053	0,000		0,000
	N	50	50	50	50	50	50
الفوضوي	Corrélation de Pearson	,522**	,500**	,713**	,830**	,583**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	50	50	50	50	50	50

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		S12	S25	S38	S51	S64	الداظي
S12	Corrélation de Pearson	1	,323*	-0,010	0,084	-0,151	,491**
	Sig. (bilatérale)		0,022	0,943	0,562	0,296	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S25	Corrélation de Pearson	,323*	1	0,153	0,013	0,205	,593**
	Sig. (bilatérale)	0,022		0,290	0,930	0,154	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S38	Corrélation de Pearson	-0,010	0,153	1	0,124	,370**	,505**
	Sig. (bilatérale)	0,943	0,290		0,391	0,008	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S51	Corrélation de Pearson	0,084	0,013	0,124	1	,494**	,613**
	Sig. (bilatérale)	0,562	0,930	0,391		0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S64	Corrélation de Pearson	-0,151	0,205	,370**	,494**	1	,653**
	Sig. (bilatérale)	0,296	0,154	0,008	0,000		0,000
	N	50	50	50	50	50	50
الداظي	Corrélation de Pearson	,491**	,593**	,505**	,613**	,653**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	50	50	50	50	50	50

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		S13	S26	S39	S52	S65	الخارجي
S13	Corrélation de Pearson	1	,521**	,402**	,541**	,369**	,764**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,004	0,000	0,008	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S26	Corrélation de Pearson	,521**	1	0,247	,441**	,385**	,690**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,084	0,001	0,006	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S39	Corrélation de Pearson	,402**	0,247	1	,588**	,302*	,702**
	Sig. (bilatérale)	0,004	0,084		0,000	0,033	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S52	Corrélation de Pearson	,541**	,441**	,588**	1	,455**	,825**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,001	0,000		0,001	0,000
	N	50	50	50	50	50	50
S65	Corrélation de Pearson	,369**	,385**	,302*	,455**	1	,692**
	Sig. (bilatérale)	0,008	0,006	0,033	0,001		0,000
	N	50	50	50	50	50	50
الخارجي	Corrélation de Pearson	,764**	,690**	,702**	,825**	,692**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	50	50	50	50	50	50

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,763	5

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,751	5

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,773	5

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,728	5

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,743	5

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,788	5

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,762	5

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,805	5

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,738	5

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,748	5

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,747	5

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,714	5

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,788	5

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,951	65

قائمة الملاحق :.....

الصدق والثبات نمط الشخصية:

Corrélations

		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	الانبساطية
A1	Corrélation de Pearson	1	0,036	-0,050	0,049	,791**	,833**	,875**	0,115	-0,066	-0,033	,875**	,919**	,733**
	Sig. (bilatérale)		0,802	0,732	0,735	0,000	0,000	0,000	0,428	0,651	0,822	0,000	0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A2	Corrélation de Pearson	0,036	1	0,079	0,064	-0,029	0,036	-0,029	,901**	0,129	0,153	-0,029	-0,004	,294*
	Sig. (bilatérale)	0,802		0,584	0,658	0,840	0,802	0,840	0,000	0,373	0,288	0,840	0,980	0,038
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A3	Corrélation de Pearson	-0,050	0,079	1	,805**	-0,002	-0,050	-0,085	0,099	,922**	,886**	-0,002	-0,037	,500**
	Sig. (bilatérale)	0,732	0,584		0,000	0,991	0,732	0,557	0,495	0,000	0,000	0,991	0,798	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A4	Corrélation de Pearson	0,049	0,064	,805**	1	0,092	0,049	0,010	0,071	,880**	,920**	0,092	0,053	,573**
	Sig. (bilatérale)	0,735	0,658	0,000		0,523	0,735	0,946	0,623	0,000	0,000	0,523	0,713	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A5	Corrélation de Pearson	,791**	-0,029	-0,002	0,092	1	,791**	,830**	0,042	-0,021	0,010	,915**	,872**	,728**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,840	0,991	0,523		0,000	0,000	0,770	0,882	0,946	0,000	0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A6	Corrélation de Pearson	,833**	0,036	-0,050	0,049	,791**	1	,959**	0,115	-0,066	-0,033	,875**	,919**	,745**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,802	0,732	0,735	0,000		0,000	0,428	0,651	0,822	0,000	0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A7	Corrélation de Pearson	,875**	-0,029	-0,085	0,010	,830**	,959**	1	0,042	-0,104	-0,073	,915**	,958**	,728**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,840	0,557	0,946	0,000	0,000		0,770	0,472	0,616	0,000	0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A8	Corrélation de Pearson	0,115	,901**	0,099	0,071	0,042	0,115	0,042	1	0,143	0,165	0,042	0,066	,361**
	Sig. (bilatérale)	0,428	0,000	0,495	0,623	0,770	0,428	0,770		0,322	0,252	0,770	0,647	0,010
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A9	Corrélation de Pearson	-0,066	0,129	,922**	,880**	-0,021	-0,066	-0,104	0,143	1	,961**	-0,021	-0,060	,518**
	Sig. (bilatérale)	0,651	0,373	0,000	0,000	0,882	0,651	0,472	0,322		0,000	0,882	0,678	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A10	Corrélation de Pearson	-0,033	0,153	,886**	,920**	0,010	-0,033	-0,073	0,165	,961**	1	0,010	-0,030	,550**
	Sig. (bilatérale)	0,822	0,288	0,000	0,000	0,946	0,822	0,616	0,252	0,000		0,946	0,836	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A11	Corrélation de Pearson	,875**	-0,029	-0,002	0,092	,915**	,875**	,915**	0,042	-0,021	0,010	1	,958**	,775**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,840	0,991	0,523	0,000	0,000	0,000	0,770	0,882	0,946		0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A12	Corrélation de Pearson	,919**	-0,004	-0,037	0,053	,872**	,919**	,958**	0,066	-0,060	-0,030	,958**	1	,772**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,980	0,798	0,713	0,000	0,000	0,000	0,647	0,678	0,836	0,000		0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
الانبساطية	Corrélation de Pearson	,733**	,294*	,500**	,573**	,728**	,745**	,728**	,361**	,518**	,550**	,775**	,772**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,038	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,010	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22	A23	A24	الانطوائية
A13	Corrélation de Pearson	1	,364**	1,000**	,396**	,918**	,332*	,960**	,364**	,886**	,332*	,918**	,314*	,810**
	Sig. (bilatérale)		0,009	0,000	0,004	0,000	0,018	0,000	0,009	0,000	0,018	0,000	0,027	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A14	Corrélation de Pearson	,364**	1	,364**	,877**	,447**	,959**	,395**	,917**	,376**	,875**	,364**	,959**	,818**
	Sig. (bilatérale)	0,009		0,009	0,000	0,001	0,000	0,005	0,000	0,007	0,000	0,009	0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A15	Corrélation de Pearson	1,000**	,364**	1	,396**	,918**	,332*	,960**	,364**	,886**	,332*	,918**	,314*	,810**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,009		0,004	0,000	0,018	0,000	0,009	0,000	0,018	0,000	0,027	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A16	Corrélation de Pearson	,396**	,877**	,396**	1	,396**	,920**	,346*	,877**	,331*	,837**	,314*	,836**	,779**
	Sig. (bilatérale)	0,004	0,000	0,004		0,004	0,000	0,014	0,000	0,019	0,000	0,027	0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A17	Corrélation de Pearson	,918**	,447**	,918**	,396**	1	,416**	,960**	,447**	,886**	,416**	,918**	,396**	,844**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,001	0,000	0,004		0,003	0,000	0,001	0,000	0,003	0,000	0,004	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A18	Corrélation de Pearson	,332*	,959**	,332*	,920**	,416**	1	,362**	,959**	,340*	,915**	,332*	,920**	,806**
	Sig. (bilatérale)	0,018	0,000	0,018	0,000	0,003		0,010	0,000	0,016	0,000	0,018	0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A19	Corrélation de Pearson	,960**	,395**	,960**	,346*	,960**	,362**	1	,395**	,923**	,362**	,960**	,346*	,829**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,005	0,000	0,014	0,000	0,010		0,005	0,000	0,010	0,000	0,014	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A20	Corrélation de Pearson	,364**	,917**	,364**	,877**	,447**	,959**	,395**	1	,376**	,875**	,364**	,877**	,809**
	Sig. (bilatérale)	0,009	0,000	0,009	0,000	0,001	0,000	0,005		0,007	0,000	0,009	0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A21	Corrélation de Pearson	,886**	,376**	,886**	,331*	,886**	,340*	,923**	,376**	1	0,257	,886**	,331*	,778**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,007	0,000	0,019	0,000	0,016	0,000	0,007		0,071	0,000	0,019	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A22	Corrélation de Pearson	,332*	,875**	,332*	,837**	,416**	,915**	,362**	,875**	0,257	1	,332*	,837**	,763**
	Sig. (bilatérale)	0,018	0,000	0,018	0,000	0,003	0,000	0,010	0,000	0,071		0,018	0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A23	Corrélation de Pearson	,918**	,364**	,918**	,314*	,918**	,332*	,960**	,364**	,886**	,332*	1	,396**	,802**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,009	0,000	0,027	0,000	0,018	0,000	0,009	0,000	0,018		0,004	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A24	Corrélation de Pearson	,314*	,959**	,314*	,836**	,396**	,920**	,346*	,877**	,331*	,837**	,396**	1	,779**
	Sig. (bilatérale)	0,027	0,000	0,027	0,000	0,004	0,000	0,014	0,000	0,019	0,000	0,004		0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
الانطوائية	Corrélation de Pearson	,810**	,818**	,810**	,779**	,844**	,806**	,829**	,809**	,778**	,763**	,802**	,779**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		A25	A26	A27	A28	A29	A30	A31	A32	A33	A34	A35	A36	العصابية
A25	Corrélation de Pearson	1	,317*	,317*	0,153	0,200	-0,098	0,227	-0,098	0,227	0,241	,322*	0,258	,552**
	Sig. (bilatérale)		0,025	0,025	0,288	0,164	0,497	0,113	0,497	0,113	0,092	0,022	0,071	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A26	Corrélation de Pearson	,317*	1	0,123	0,041	0,164	-0,020	0,233	-0,020	0,233	0,275	0,190	0,139	,470**
	Sig. (bilatérale)	0,025		0,396	0,779	0,255	0,893	0,103	0,893	0,103	0,053	0,187	0,336	0,001
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A27	Corrélation de Pearson	,317*	0,123	1	-0,072	0,164	0,102	0,233	0,102	0,233	0,067	0,091	0,042	,416**
	Sig. (bilatérale)	0,025	0,396		0,618	0,255	0,479	0,103	0,479	0,103	0,645	0,530	0,770	0,003
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A28	Corrélation de Pearson	0,153	0,041	-0,072	1	0,004	0,128	0,091	0,003	0,091	,422**	0,230	,280*	,404**
	Sig. (bilatérale)	0,288	0,779	0,618		0,978	0,375	0,529	0,986	0,529	0,002	0,108	0,048	0,004
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A29	Corrélation de Pearson	0,200	0,164	0,164	0,004	1	0,082	0,144	,299*	0,144	0,089	0,077	0,185	,451**
	Sig. (bilatérale)	0,164	0,255	0,255	0,978		0,569	0,319	0,035	0,319	0,538	0,593	0,197	0,001
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A30	Corrélation de Pearson	-0,098	-0,020	0,102	0,128	0,082	1	0,090	0,187	0,090	0,172	0,103	0,062	,302*
	Sig. (bilatérale)	0,497	0,893	0,479	0,375	0,569		0,535	0,194	0,535	0,233	0,475	0,668	0,033
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A31	Corrélation de Pearson	0,227	0,233	0,233	0,091	0,144	0,090	1	-0,015	0,114	0,139	,354*	,352*	,538**
	Sig. (bilatérale)	0,113	0,103	0,103	0,529	0,319	0,535		0,920	0,429	0,334	0,012	0,012	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A32	Corrélation de Pearson	-0,098	-0,020	0,102	0,003	,299*	0,187	-0,015	1	,299*	0,056	-0,007	-0,045	,282*
	Sig. (bilatérale)	0,497	0,893	0,479	0,986	0,035	0,194	0,920		0,035	0,701	0,964	0,756	0,047
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A33	Corrélation de Pearson	0,227	0,233	0,233	0,091	0,144	0,090	0,114	,299*	1	0,139	0,100	0,104	,492**
	Sig. (bilatérale)	0,113	0,103	0,103	0,529	0,319	0,535	0,429	0,035		0,334	0,490	0,472	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A34	Corrélation de Pearson	0,241	0,275	0,067	,422**	0,089	0,172	0,139	0,056	0,139	1	0,211	0,154	,510**
	Sig. (bilatérale)	0,092	0,053	0,645	0,002	0,538	0,233	0,334	0,701	0,334		0,142	0,285	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A35	Corrélation de Pearson	,322*	0,190	0,091	0,230	0,077	0,103	,354*	-0,007	0,100	0,211	1	,917**	,647**
	Sig. (bilatérale)	0,022	0,187	0,530	0,108	0,593	0,475	0,012	0,964	0,490	0,142		0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A36	Corrélation de Pearson	0,258	0,139	0,042	,280*	0,185	0,062	,352*	-0,045	0,104	0,154	,917**	1	,626**
	Sig. (bilatérale)	0,071	0,336	0,770	0,048	0,197	0,668	0,012	0,756	0,472	0,285	0,000		0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
العصابية	Corrélation de Pearson	,552**	,470**	,416**	,404**	,451**	,302*	,538**	,282*	,492**	,510**	,647**	,626**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,001	0,003	0,004	0,001	0,033	0,000	0,047	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

قائمة الملاحق :.....

Corrélations

		A37	A38	A39	A40	A41	A42	A43	A44	A45	A46	A47	A48	الاتزانية
A37	Corrélation de Pearson	1	0,210	,327*	0,132	0,083	0,212	0,140	0,250	0,178	0,050	0,178	,281*	,512**
	Sig. (bilatérale)		0,143	0,021	0,360	0,565	0,139	0,332	0,080	0,216	0,732	0,216	0,048	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A38	Corrélation de Pearson	0,210	1	0,187	-0,004	0,210	0,165	0,116	0,115	-0,041	-0,099	0,143	,288*	,369**
	Sig. (bilatérale)	0,143		0,193	0,979	0,143	0,252	0,421	0,428	0,778	0,495	0,322	0,042	0,008
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A39	Corrélation de Pearson	,327*	0,187	1	0,203	0,245	,320*	0,257	,408**	0,218	0,122	-0,044	,527**	,641**
	Sig. (bilatérale)	0,021	0,193		0,158	0,086	0,023	0,071	0,003	0,128	0,400	0,763	0,000	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A40	Corrélation de Pearson	0,132	-0,004	0,203	1	,380**	0,169	,546**	,463**	0,115	,343*	0,150	0,067	,604**
	Sig. (bilatérale)	0,360	0,979	0,158		0,006	0,242	0,000	0,001	0,427	0,015	0,297	0,642	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A41	Corrélation de Pearson	0,083	0,210	0,245	,380**	1	0,049	,403**	0,250	0,000	0,050	0,178	0,033	,484**
	Sig. (bilatérale)	0,565	0,143	0,086	0,006		0,735	0,004	0,080	1,000	0,732	0,216	0,820	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A42	Corrélation de Pearson	0,212	0,165	,320*	0,169	0,049	1	,316*	0,131	0,157	0,006	0,105	,318*	,499**
	Sig. (bilatérale)	0,139	0,252	0,023	0,242	0,735		0,025	0,365	0,275	0,964	0,469	0,024	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A43	Corrélation de Pearson	0,140	0,116	0,257	,546**	,403**	,316*	1	,315*	0,168	0,111	,487**	0,149	,669**
	Sig. (bilatérale)	0,332	0,421	0,071	0,000	0,004	0,025		0,026	0,242	0,442	0,000	0,300	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A44	Corrélation de Pearson	0,250	0,115	,408**	,463**	0,250	0,131	,315*	1	0,089	-0,033	0,267	0,199	,583**
	Sig. (bilatérale)	0,080	0,428	0,003	0,001	0,080	0,365	0,026		0,538	0,820	0,061	0,167	0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A45	Corrélation de Pearson	0,178	-0,041	0,218	0,115	0,000	0,157	0,168	0,089	1	0,115	0,048	0,239	,380**
	Sig. (bilatérale)	0,216	0,778	0,128	0,427	1,000	0,275	0,242	0,538		0,427	0,743	0,095	0,006
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A46	Corrélation de Pearson	0,050	-0,099	0,122	,343*	0,050	0,006	0,111	-0,033	0,115	1	-0,115	0,149	,294*
	Sig. (bilatérale)	0,732	0,495	0,400	0,015	0,732	0,964	0,442	0,820	0,427		0,427	0,300	0,038
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A47	Corrélation de Pearson	0,178	0,143	-0,044	0,150	0,178	0,105	,487**	0,267	0,048	-0,115	1	-0,062	,380**
	Sig. (bilatérale)	0,216	0,322	0,763	0,297	0,216	0,469	0,000	0,061	0,743	0,427		0,669	0,006
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A48	Corrélation de Pearson	,281*	,288*	,527**	0,067	0,033	,318*	0,149	0,199	0,239	0,149	-0,062	1	,539**
	Sig. (bilatérale)	0,048	0,042	0,000	0,642	0,820	0,024	0,300	0,167	0,095	0,300	0,669		0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
الاتزانية	Corrélation de Pearson	,512**	,369**	,641**	,604**	,484**	,499**	,669**	,583**	,380**	,294*	,380**	,539**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,008	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,006	0,038	0,006	0,000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,846	12

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,950	12

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,697	12

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,724	12

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,728	48

2- الدراسة الأساسية:

الفرضيات:

		Moyenne	N	Ecart type
Rapport	التشريعي	26,2198	232	6,39663
	التنفيذي	24,4871	232	5,60456
	الحكمي	24,0819	232	5,65281
	العالمي	22,6121	232	5,11558
	المحلي	23,8147	232	5,23766
	المتحرر	24,7716	232	6,13869
	المحافظ	22,2026	232	6,72125
	الهرمي	24,4483	232	6,41474
	الملكي	24,7328	232	5,61901
	الاقلي	23,7845	232	6,33387
	الفوضوي	23,7069	232	5,35173
	الداظلي	23,9741	232	6,00283
	الخارجي	23,9397	232	6,60157

قائمة الملاحق :.....

		التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	التقييم	حل المشكلات	الانبساطية	الانطوائية	العصابية	الاتزانية
التوجه العام	Corrélation de Pearson	1	,351**	,455**	,320**	,643**	-0,010	0,001	0,023	0,051
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,881	0,988	0,728	0,441
	N	232	232	232	232	232	232	232	232	232
تعريف المشكلة	Corrélation de Pearson	,351**	1	,405**	,438**	,739**	-0,044	-0,059	-0,036	-0,022
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,509	0,370	0,581	0,739
	N	232	232	232	232	232	232	232	232	232
توليد البدائل	Corrélation de Pearson	,455**	,405**	1	,431**	,747**	-0,121	-,141*	-0,106	-0,088
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,065	0,031	0,108	0,180
	N	232	232	232	232	232	232	232	232	232
التقييم	Corrélation de Pearson	,320**	,438**	,431**	1	,742**	-0,082	-0,107	-0,092	-0,070
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,214	0,103	0,163	0,288
	N	232	232	232	232	232	232	232	232	232
حل المشكلات	Corrélation de Pearson	,643**	,739**	,747**	,742**	1	-0,076	-0,085	-0,054	-0,034
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000		0,248	0,195	0,416	0,607
	N	232	232	232	232	232	232	232	232	232
الانبساطية	Corrélation de Pearson	-0,010	-0,044	-0,121	-0,082	-0,076	1	,956**	,930**	,943**
	Sig. (bilatérale)	0,881	0,509	0,065	0,214	0,248		0,000	0,000	0,000
	N	232	232	232	232	232	232	232	232	232
الانطوائية	Corrélation de Pearson	0,001	-0,059	-,141*	-0,107	-0,085	,956**	1	,964**	,950**
	Sig. (bilatérale)	0,988	0,370	0,031	0,103	0,195	0,000		0,000	0,000
	N	232	232	232	232	232	232	232	232	232
العصابية	Corrélation de Pearson	0,023	-0,036	-0,106	-0,092	-0,054	,930**	,964**	1	,965**
	Sig. (bilatérale)	0,728	0,581	0,108	0,163	0,416	0,000	0,000		0,000
	N	232	232	232	232	232	232	232	232	232
الاتزانية	Corrélation de Pearson	0,051	-0,022	-0,088	-0,070	-0,034	,943**	,950**	,965**	1
	Sig. (bilatérale)	0,441	0,739	0,180	0,288	0,607	0,000	0,000	0,000	
	N	232	232	232	232	232	232	232	232	232

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

قائمة الملاحق :.....

Corrélations

		الانبساطية	الانطوائية	العصابية	الاتزانية
التشريعي	Corrélation de Pearson	0,106	0,111	0,109	,136*
	Sig. (bilatérale)	0,108	0,092	0,099	0,039
	N	232	232	232	232
التنفيذي	Corrélation de Pearson	-0,028	-0,009	-0,017	-0,003
	Sig. (bilatérale)	0,667	0,892	0,793	0,969
	N	232	232	232	232
الحكمي	Corrélation de Pearson	-0,018	-0,032	-0,050	-0,016
	Sig. (bilatérale)	0,787	0,630	0,448	0,812
	N	232	232	232	232
العالمي	Corrélation de Pearson	0,039	0,036	0,017	0,007
	Sig. (bilatérale)	0,557	0,583	0,801	0,915
	N	232	232	232	232
المحلي	Corrélation de Pearson	0,038	0,012	0,006	0,033
	Sig. (bilatérale)	0,564	0,861	0,924	0,618
	N	232	232	232	232
المتحرر	Corrélation de Pearson	0,027	0,034	0,024	0,038
	Sig. (bilatérale)	0,687	0,606	0,713	0,567
	N	232	232	232	232
المحافظ	Corrélation de Pearson	0,013	0,045	-0,009	0,019
	Sig. (bilatérale)	0,842	0,495	0,887	0,778
	N	232	232	232	232
الهرمي	Corrélation de Pearson	0,020	0,023	0,002	0,009
	Sig. (bilatérale)	0,758	0,731	0,976	0,891
	N	232	232	232	232
الملكي	Corrélation de Pearson	-0,028	-0,028	-0,050	-0,041
	Sig. (bilatérale)	0,671	0,669	0,445	0,537
	N	232	232	232	232
الاقلي	Corrélation de Pearson	0,017	0,024	0,002	0,009
	Sig. (bilatérale)	0,797	0,711	0,979	0,896
	N	232	232	232	232
الفوضوي	Corrélation de Pearson	0,048	0,055	0,046	0,067
	Sig. (bilatérale)	0,468	0,404	0,486	0,307
	N	232	232	232	232
الداخلي	Corrélation de Pearson	0,035	0,081	0,081	0,090
	Sig. (bilatérale)	0,596	0,216	0,220	0,174
	N	232	232	232	232
الخارجي	Corrélation de Pearson	0,047	0,063	0,026	0,023
	Sig. (bilatérale)	0,475	0,336	0,694	0,729
	N	232	232	232	232

قائمة الملاحق :.....

Corrélations

		التشريعي	التنفيذي	الحكمي	العالمي	المحلي	المتحرر	المحافظ	الهرمي	الملكي	الاقلي	الفوضوي	الداخلي	الخارجي
التوجه العام	Corrélation de Pearson	0,081	-0,027	0,087	0,072	0,096	,136*	0,035	0,119	-0,006	-0,045	0,073	0,084	-0,011
	Sig. (bilatérale)	0,218	0,679	0,188	0,278	0,145	0,039	0,596	0,070	0,931	0,496	0,271	0,205	0,869
	N	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232
تعريف المشكلة	Corrélation de Pearson	,151*	,246**	,160*	0,120	,211**	,184**	0,078	,240**	0,055	-0,020	0,091	,163*	-0,019
	Sig. (bilatérale)	0,021	0,000	0,015	0,069	0,001	0,005	0,234	0,000	0,408	0,767	0,168	0,013	0,777
	N	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232
توليد البدائل	Corrélation de Pearson	,147*	0,104	,143*	0,012	,199**	0,125	-0,016	0,120	-0,033	0,021	,137*	,135*	0,032
	Sig. (bilatérale)	0,025	0,113	0,029	0,854	0,002	0,058	0,812	0,067	0,615	0,753	0,037	0,040	0,632
	N	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232
اتخاذ القرار	Corrélation de Pearson	,253**	,181**	,131*	0,042	,165*	,130*	-0,012	,223**	0,100	0,043	0,109	,217**	0,019
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,006	0,045	0,528	0,012	0,048	0,858	0,001	0,128	0,514	0,096	0,001	0,776
	N	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232
التقييم	Corrélation de Pearson	0,086	0,036	0,119	0,007	0,113	0,002	-,138*	,135*	-0,004	-0,057	-0,028	0,004	-0,049
	Sig. (bilatérale)	0,194	0,591	0,071	0,916	0,087	0,981	0,035	0,040	0,950	0,386	0,669	0,953	0,457
	N	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232
حل المشكلات	Corrélation de Pearson	,202**	,156*	,181**	0,071	,221**	,159*	-0,019	,239**	0,033	-0,018	0,102	,166*	-0,011
	Sig. (bilatérale)	0,002	0,018	0,006	0,281	0,001	0,016	0,772	0,000	0,620	0,781	0,120	0,011	0,870
	N	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232

Statistiques de groupe

التخصص		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الانبساطية	علوم اجتماعية	130	34,2462	22,20799	1,94777
	علوم	102	40,8529	19,67176	1,94779
الانطوائية	علوم اجتماعية	130	36,1000	22,80788	2,00038
	علوم	102	43,9412	21,28999	2,10802
العصابية	علوم اجتماعية	130	33,8846	23,58545	2,06858
	علوم	102	43,6569	23,19632	2,29678
الاتزانية	علوم اجتماعية	130	34,4538	22,25055	1,95150
	علوم	102	42,8431	20,48556	2,02837

Test des échantillons indépendants

		des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	erreur standard	Inférieur	Supérieur
الانبساطية	Hypothèse de variances égales	10,890	0,001	-2,364	230	0,019	-6,60679	2,79517	-12,11420	-1,09938
	Hypothèse de variances inégales			-2,398	226,591	0,017	-6,60679	2,75458	-12,03466	-1,17892
الانطوائية	Hypothèse de variances égales	5,624	0,019	-2,676	230	0,008	-7,84118	2,93040	-13,61504	-2,06731
	Hypothèse de variances inégales			-2,698	223,135	0,008	-7,84118	2,90608	-13,56805	-2,11430
العصابية	Hypothèse de variances égales	1,612	0,206	-3,155	230	0,002	-9,77225	3,09723	-15,87481	-3,66968
	Hypothèse de variances inégales			-3,162	218,663	0,002	-9,77225	3,09099	-15,86419	-3,68030
الاتزانية	Hypothèse de variances égales	5,374	0,021	-2,951	230	0,003	-8,38929	2,84300	-13,99094	-2,78765
	Hypothèse de variances inégales			-2,981	224,150	0,003	-8,38929	2,81472	-13,93599	-2,84259

Statistiques de groupe

الجنس		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الانبساطية	ذكر	111	41,5315	19,91154	1,88992
	أنثى	121	33,1322	21,89100	1,99009
الانطوائية	ذكر	111	44,3874	21,42606	2,03367
	أنثى	121	35,1074	22,53065	2,04824
العصابية	ذكر	111	44,1622	22,73945	2,15833
	أنثى	121	32,6942	23,64136	2,14921
الاتزانية	ذكر	111	43,7477	20,55169	1,95068
	أنثى	121	33,0000	21,81857	1,98351

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الانبساطية	Hypothèse de variances égales	5,058	0,025	3,048	230	0,003	8,39930	2,75575	2,96957	13,82903
	Hypothèse de variances inégales			3,060	229,985	0,002	8,39930	2,74450	2,99173	13,80687
الانطوائية	Hypothèse de variances égales	2,529	0,113	3,208	230	0,002	9,27995	2,89265	3,58047	14,97943
	Hypothèse de variances inégales			3,215	229,696	0,001	9,27995	2,88637	3,59281	14,96709
العصابية	Hypothèse de variances égales	1,730	0,190	3,759	230	0,000	11,46795	3,05103	5,45640	17,47950
	Hypothèse de variances inégales			3,765	229,477	0,000	11,46795	3,04590	5,46644	17,46946
الانزانية	Hypothèse de variances égales	2,285	0,132	3,853	230	0,000	10,74775	2,78919	5,25211	16,24338
	Hypothèse de variances inégales			3,863	229,835	0,000	10,74775	2,78199	5,26629	16,22921

التخصص

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	علوم اجتماعية	130	56,0	56,0	56,0
	علوم	102	44,0	44,0	100,0
	Total	232	100,0	100,0	

الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	111	47,8	47,8	47,8
	أنثى	121	52,2	52,2	100,0
	Total	232	100,0	100,0	

Statistiques de groupe

الجنس		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التشريعي	ذكر	111	26,8198	6,39915	0,60738
	أنثى	121	25,6694	6,37101	0,57918
التنفيذي	ذكر	111	24,4775	5,51172	0,52315
	أنثى	121	24,4959	5,71128	0,51921
الحكمي	ذكر	111	23,7117	5,97934	0,56753
	أنثى	121	24,4215	5,33815	0,48529
العالمي	ذكر	111	22,6216	5,51371	0,52334
	أنثى	121	22,6033	4,74426	0,43130
المحلي	ذكر	111	23,9910	5,22841	0,49626
	أنثى	121	23,6529	5,26262	0,47842
المتحرر	ذكر	111	25,1171	6,29103	0,59712
	أنثى	121	24,4545	6,00417	0,54583
المحافظ	ذكر	111	21,7658	7,06715	0,67078
	أنثى	121	22,6033	6,39072	0,58097
الهرمي	ذكر	111	24,3333	6,68558	0,63457
	أنثى	121	24,5537	6,18190	0,56199
الملكي	ذكر	111	24,9369	5,74342	0,54514
	أنثى	121	24,5455	5,51966	0,50179
الاقلي	ذكر	111	23,1081	6,46016	0,61317
	أنثى	121	24,4050	6,17735	0,56158
الفوضوي	ذكر	111	23,9189	5,06707	0,48094
	أنثى	121	23,5124	5,61414	0,51038
الداظي	ذكر	111	24,3604	5,88340	0,55843
	أنثى	121	23,6198	6,11318	0,55574
الخارجي	ذكر	111	22,7658	6,83435	0,64869
	أنثى	121	25,0165	6,21555	0,56505

قائمة الملاحق :.....

Test des échantillons indépendants										
		des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	erreur standard	Inférieur	Supérieur
التشريعي	Hypothèse de variances égales	0,082	0,775	1,371	230	0,172	1,15040	0,83910	-0,50291	2,80371
	Hypothèse de variances inégales			1,371	228,108	0,172	1,15040	0,83926	-0,50330	2,80410
التنفيذي	Hypothèse de variances égales	0,016	0,901	-0,025	230	0,980	-0,01839	0,73820	-1,47289	1,43610
	Hypothèse de variances inégales			-0,025	229,401	0,980	-0,01839	0,73706	-1,47067	1,43389
الحكمي	Hypothèse de variances égales	1,569	0,212	-0,955	230	0,340	-0,70978	0,74308	-2,17389	0,75434
	Hypothèse de variances inégales			-0,951	221,242	0,343	-0,70978	0,74672	-2,18138	0,76183
العالمي	Hypothèse de variances égales	2,493	0,116	0,027	230	0,978	0,01832	0,67379	-1,30928	1,34591
	Hypothèse de variances inégales			0,027	217,987	0,978	0,01832	0,67816	-1,31827	1,35490
المحلي	Hypothèse de variances égales	0,063	0,803	0,490	230	0,624	0,33810	0,68951	-1,02047	1,69667
	Hypothèse de variances inégales			0,490	228,532	0,624	0,33810	0,68932	-1,02013	1,69633
المتحرر	Hypothèse de variances égales	0,001	0,982	0,821	230	0,413	0,66257	0,80737	-0,92822	2,25336
	Hypothèse de variances inégales			0,819	225,992	0,414	0,66257	0,80900	-0,93158	2,25672
المحافظ	Hypothèse de variances égales	3,216	0,074	-0,948	230	0,344	-0,83754	0,88356	-2,57844	0,90336
	Hypothèse de variances inégales			-0,944	222,276	0,346	-0,83754	0,88740	-2,58634	0,91126
الهرمي	Hypothèse de variances égales	2,981	0,086	-0,261	230	0,794	-0,22039	0,84479	-1,88489	1,44412
	Hypothèse de variances inégales			-0,260	223,940	0,795	-0,22039	0,84765	-1,89077	1,45000
الملكي	Hypothèse de variances égales	0,338	0,562	0,529	230	0,597	0,39148	0,73965	-1,06588	1,84884
	Hypothèse de variances inégales			0,528	226,390	0,598	0,39148	0,74093	-1,06851	1,85147
الاقلي	Hypothèse de variances égales	0,252	0,616	-1,563	230	0,119	-1,29685	0,82986	-2,93196	0,33826
	Hypothèse de variances inégales			-1,560	226,104	0,120	-1,29685	0,83147	-2,93528	0,34158
الفوضوي	Hypothèse de variances égales	1,113	0,292	0,577	230	0,564	0,40652	0,70439	-0,98135	1,79440
	Hypothèse de variances inégales			0,580	229,942	0,563	0,40652	0,70128	-0,97523	1,78828
الداظي	Hypothèse de variances égales	0,391	0,532	0,938	230	0,349	0,74053	0,78915	-0,81436	2,29541
	Hypothèse de variances inégales			0,940	229,464	0,348	0,74053	0,78784	-0,81180	2,29285
الخارجي	Hypothèse de variances égales	1,643	0,201	-2,627	230	0,009	-2,25076	0,85676	-3,93887	-0,56266
	Hypothèse de variances inégales			-2,616	222,718	0,009	-2,25076	0,86028	-3,94609	-0,55544

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير في ضوء نظرية "ستيرنبرغ" **(Sternberg)** وعلاقتها بنمط الشخصية وحل المشكلات لدى عينة من الطلبة الجامعيين، والكشف عن الفروق في أساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس(ذكور، إناث).

ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي نظرا لمناسبته طبيعة الدراسة ، بالاعتماد على ثلاث أدوات الدراسة التي تمثلت في قائمة أساليب التفكير من إعداد "ستيرنبرغ" و"واغنر" **(Sternberg& Wagner, 1991)** ترجمة أبو هاشم أبو هاشم ، وقائمة "أيزنك" للشخصية **(Esyncy Personalty Inventory)**، **(E.P.I)** **(الصورة أ)** ترجمة ألنعيمي، ومقياس حل المشكلات بالاعتماد على نموذج "**هبنر**"**(Heppner ,1978)** والذي طوره "**حمدي نزيه**" **(1998)**.

كما طبقت الدراسة على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة قوامها **(232)** طالب وطالبة، **(121) إناثا و(111)** ذكورا بجامعة سطيف-**1**- فرحات عباس، وجامعة لمين دباغين سطيف -**2**-، وتم استخدام الأساليب الإحصائية الأساليب الإحصائية المتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط بيرسون Person ، واختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات، وألفا كرونباخ لحساب الثبات بالاعتماد على برنامج SPSS قصد الدقة في معالجة البيانات المدروسة وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

1- لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين **أسلوب التفكير التشريعي وأنماط الشخصية التالية (الانبساطية/الانطوائية/العصابية)**، في حين توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين **أسلوب التفكير التشريعي ونمط الشخصية (الإتزانية).**

2- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير وبين بعض أبعاد حل المشكلات لدى عينة من الطلبة الجامعيين.

3- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية **(الانبساطية/الانطوائية/العصابية /الإتزانية) وأبعاد حل المشكلات (التوجه العام/ تعريف المشكلة/ توليد البدائل/ اتخاذ القرار/ التقييم).**

4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس ما عدى أسلوب التفكير **الخارجي** لصالح الإناث.

5- يتضح لنا أن الأساليب المفضلة لدى أفراد عينة الدراسة هي على الترتيب: أسلوب التفكير **التشريعي** في المرتبة الأولى، ثم **المتحرر، الملكي، التنفيذي، الهرمي، الحكمي، الداخلي، الخارجي ، المحلي، الأقلي، الفوضوي، العالمي،** في حين احتل الأسلوب **المحافظ** المرتبة الأخيرة.

الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير، نمط الشخصية، حل المشكلات.

Abstract

This study aims to identify the nature of the link between thinking styles in the light of Sternberg's theory and its relationship to personality type and problem solving among a sample of university students. The study aims also to reveal the differences in thinking styles according to the gender variable (males, females). In order to achieve the objectives of the study, the researcher relied on the descriptive correlational approach as being suitable to its nature. She relied on three study tools represented in the list of thinking styles by "Sternberg" and "Wagner" (1991) (translated by Abu Hashem Abu Hashem; Eysenck list (Eysenck Personality Inventory: EPI - Fig. A) translated by Al-Naimi; and the problem solving instrument PSI based on the Heppner model (1978) developed by "Hamdi Nazih." (1998).

The application of study took a place on a simple randomly chosen sample consisting of (232) male and female students: (121) females and (111) males, at the University of Setif-1 Ferhat Abbas, and the University of Lamine Debbaghine Setif-2-. The statistical methods were used, as arithmetic averages, standard deviations, Pearson's correlation coefficient, t-test for the significance of differences between means, and Cronbach's alpha test to calculate stability by relying on the SPSS program to be accurate in the processing of the studied data.

The study found the following results:

1. There is no statistically significant correlation between the legislative thinking style and the following personality styles: (extraversion / introversion / neuroticism), while there is a statistically significant correlation between the legislative thinking style and the equilibrium personality type.
2. There is a statistically significant correlation between some styles of thinking and some dimensions of problem solving among a sample of university students.
3. There is no statistically significant relationship between personality type (extraversion/introversion/neuroticism/equilibrium) and dimensions of problem solving, general orientation/defining the problem, alternatives generating, decision making, evaluation).
4. There are no statistically significant differences in the thinking styles of the study sample due to the gender variable, except for the external thinking style in favor of females.
5. It turns out that the preferred styles of the study sample are, in order: the legislative thinking style in the first place, then the liberal, the monarchic, the executive, the hierarchical, the judicial, the internal, the external, the local, the oligarchic, the chaotic, the global, while the conservative style ranked last.

Keywords: **thinking styles, personality type, problem solving.**