جـامـعة قاصدي مرباح – ورقلة –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

الفرع: علم النفس

التخصص: علم النفس العيادي

الموضـــوع:

أساليب التفكير (وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ) وعلاقتها بسمات الشخصية (في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيًا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة

من إعداد: مسعودة هتهات

اعضاء لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	المؤسسة	الصفة
01	عبد الله لبـوز	استاذ	جامعـــة ورقلة	رئيسا
02	نـادية بوشلالق	استاذ	جامعـــة ورقلة	مشرفا ومقررا
03	فتيحة بن زروال	استاذ	جامعة ام البواقي	مناقشا
04	شفيقة كحـول	استاذ محاضرا	جامعـــة بسكرة	مناقشا
05	علـــي عـــون	استاذ محاضرا	جامعـة الاغواط	مناقشا
06	نورة بوعيـــشة	استاذ محاضرا	جامعـــة ورقلة	مناقشا

الموسم الجامعي 2019 -2020

"إنـــي رأيـت أنه لا يكتـب أحـد كتابـًا في يومـــه، إلا قـال في غـده: لـــو غُيــر هـذا لكـان أحســن، ولـــو زيـد هـذا لكـان يُستحســن، ولو قُدم هـــذا لـكـان أفضـل، ولـــو تُـــرك هـذا لكـان أجمـل، وهـذا مـــن أعظـم العبـــر، وهـــو دليـل علـى استيـلاء النقـص عـلى جمـلة البشـــر"

(الأصفهانـــي العمـاد)

1125- 1201 م

شكـــــــــــر وتقديـــــــــــر

الحمد لله الذي أسبغ عليّ نعمه ظاهرة وباطنة، والشكر لله الذي أمدني بعونه وسهل لي المسير في دروب العلم، والنهل من معينه العذب الصافي الزلال، توفيق من رب العالمين وفضله أن ظهر هذا العمل إلى حيز الوجود، راجية من المولى العلي القدير أن يكلله بالفائدة والنفع للجميع.

انطلاقًا من قول الله تعالى : " لئن شكرتم لأزيدنكم" إبراهيم:7، وقوله صلى الله عليه وسلم: "ومن لم يشكر الناس لم يشكر الله" ، فإنني:

أتقدم بوافر الشكر وعظيم التقدير، واعترافًا مني بالجميل إلى حضرة الأستاذة الدكتورة: نادية بوشلالق، الأستاذة بقسم علم النفس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، ورئيسة مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية بالكلية لما بذلته من جهود خلال إشرافها على هذه الدراسة، والتي لم تكن لتظهر لولا توفيق من الله ثم توجيهاتها السديدة وملاحظاتها الهادفة في انجاز هذا العمل بالشكل المطلوب.

كما أتوجه بعبارات الشكر، والعرفان، والتقدير إلى السادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على تكرمهم بالحضور، وتعزيز هذا البحث بمختلف الملاحظات والتعقيبات والاضاءات.

كما أتوجه في هذا البحث بالشكر والتقدير للطواقم الإدارية في المؤسسات التربوية وجميع من قدم يد العون لإتمام عملية جمع البيانات ومساندتهم ومساهمتهم الكبيرة والمشكورة بتسهيل عملية تطبيق الدراسة الميدانية، وإنجاح هذا العمل وأخص بالشكر منهم مدراء وموظفي ثانويات بلدية ورقلة

ولا يغيب عن ذهني – وأنا أسطر هذه الكلمات التي أختم بها عملي البحثي – الكثير ممن استحقوا الشكر والتقدير عرفانًا مني بما بذلوه من جهد لإتمام هذه الدراسة، ومن هؤلاء زملائي وأصدقائي على ما قدموه لي من مساعدة في إتمام هذا العمل، ولجميع أساتذتي الذين تعلمت على أيديهم في جميع مراحل دراستي الكثير والكثير

ولا أنسى من ساهم في ظهور هذا العمل للنور، لذا أتقدم بالشكر والامتنان لجميع طلبة وطالبات المرحلة الثانوية ، الذين طبقت عليهم هذه الدراسة لما لمسته منهم من نضج وانفتاح ومرونة

وفي الختام أتقدم بالشكر الكبير إلى كل من ساهم في انجاز هذا العمل المتواضع ولو بكلمة أو بفكرة، وكان سببًا بعد الله في انجاح دراستي هذه، فجزاهم الله عنا خير الجزاء

لكـــــم منـــــي جميعا جزيـــــــل الشكـــــر والعرفـــــان

مسعـــ جدة ـــودة

هتـهـــــــــــــــات

ملخـــص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير(وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ) وعلاقتها بسمات الشخصية (في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيًا 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 المعدل 15.00\20 وما فوق.

وتم الاعتماد في جمع البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة المقياسين الآتيين:

- قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و واجنر Sternberg & Wagner (1991)، تعريب السيد محمد أبو هاشم (2007).
- قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجولدبيرج Goldberg (1999)، تعريب السيد محمد أبو هاشم (2005).

وتم التاكد 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:

1. استخدام أساليب التفكير (وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة بنسب متفاوتة.
2. وجود سمات الشخصية (وفق نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة بنسب متفاوتة.
3. لا توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير (وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بمرحلة الثانوي ببلدية ورقلة تعزى لمتغير الجنس باستثناء اسلوبي التفكير (الملكي، الخارجي)، كما لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص باستثناء اسلوبي التفكير (القضائي، الداخلي)
4. 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).
5. توجد علاقة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير (وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ)، وسمات الشخصية (في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة، وقد تم تحليل وتفسير هذه النتائج في ضوء الدراسات السابقة، والتراث النظري.

Abstract:

The present study aims to detect the relationship between thinking styles according to Sternberg's mental self government theory and personality traits in light of the big five factors model among high school excellent students.

The participants were all high school excellent students (n=281) in Ouargla city. We applied the List of Sternberg & Wagner thinking styles (1991), the Arabization of Mr. Mohammed Abu Hashem (2007), and Informants' personality traits were assessed using the Goldberg's NEO Five Factor Personality Inventory (1999), the Arabization of Mr. Mohammed Abu Hashem (2005) , there was reassuring to them validity by conducting a scoping study for the purpose of calculating the psychometric properties before they are applied in the basic study, and dealt with (SPSS 17.0), and ended with the following results:

1.the using of thinking styles according to Sternberg's mental self government theory among high school excellent students in varying proportions.
2. the prevailing of the personality traits in light of the big five factors model among high school excellent students in varying proportions.
3. there are no statistically significant differences in thinking styles according to Sternberg's mental self government theory among high school excellent students due to the gender variable (male, female) , excepting the royal, internal thinking styles.
4. there are no statistically significant differences in thinking styles according to Sternberg's mental self government theory among high school excellent students due to the variable of Specialty (Science, Literature) excepting the judicial, external thinking styles.
5 . there are no statistically significant differences in personality traits in light of the big five factors model among high school excellent students due to the gender (male, female) and Specialty (Science, Literature) variables
6. there are a relationship between thinking styles according to Sternberg's mental self government theory, and personality traits in light of the big five factors model among high school excellent students in Ouargla city, and these results has been analyzed and interpreted in light of previous studies, and theoretical heritage.

فهرس المحتويات

شكـــــــــر وتقديـــــــــر.....أ
ملخص الدراسة: .....ب
فهرس المحتويات.....ز
فهرس الجداول .....ي
فهرس الأشكال .....ك
مقدمة.....01

االبـــــاب الأول: الإطــار النظــري والمفاهيمي للدراســة

الفصـــــل الأول: مدخـــــل للدراســـة

1- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.....05
2- فرضيات الدراسة.....10
3- اهمية الدراسة.....11
4- اهداف الدراسة.....11
5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.....12
6- حدود الدراسة.....12

الفصـــــل الثاني: أســـاليـــــب التفكيـــــر

تمهيد: 14
1-مفهوم أساليب التفكير 14
2- النظريات التي تناولت أساليب التفكير: 17
نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ (the model of mental self-government): 23
3- الخصائص العامة لأساليب التفكير حسب نظرية الحكم العقلي الذاتي:..... 31
4-العوامل المساعدة على تكوين وتشكيل أساليب التفكير لدى الفرد حسب نظرية الحكم العقلي الذاتي: 33
5- أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية: 35
خلاصة:..... 40

الفصل الثالث:

سمات الشخصية ونموذج العوامل الخمسة الكبرى

تمهيد: 43
1- مفهوم الشخصية: 43
2- محددات بناء الشخصية: 44
3- مكونات الشخصية : 45
4- نظريات الشخصية: 46
نظريات السمات:..... 48
5- مفهوم السمة: 49
6- أنواع السمات: 49
7- خصائص السمات: 50

8- تصنيف السمات: 51
نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية(The Bige Five Factors Model): 54
9- خصائص نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية: 55
10- محتوى نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:..... 56
خلاصة:..... 62

البـــــاب الثاني: الجانـــب الميداني

الفصـــل الأول: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:.....66
1- منهج الدراسة: 66
2- مجتمع وعينة الدراسة:..... 66
3- حجم مجتمع وعينة الدراسة:..... 67
4- أدوات جمع البيانات: 68
4-1- قائمة أساليب التفكير 69
4-2- قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية..... 73
5-إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية الأساسية: 77
6-الأساليب الإحصائية: 77
خلاصة: 78

الفصـــل الثاني:

عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد: 80
1-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:..... 80
2-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية: 86
3-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة: 89
4- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:..... 93
5- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:..... 96
6- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة: 100
7- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة:.....102
خلاصة الدراسة 110
قائمة المراجع 117
الملاحق 129

فهرس الجـداول

الجدول (01): أساليب التفكير وأهم خصائصها 29
الجدول (02): طرق التدريس وأساليب تفكير التلاميذ المتوافقة معها 36
الجدول (03): توزيع التلاميذ المتفوقين على مستوى ثانويات بلدية ورقلة..... 67
الجدول (04): توزيع افراد مجتمع وعينة البحث حسب المستوى الدراسي والجنس والتخصص ن= 281 68
الجدول (05): توزيع الفقرات حسب الأبعاد الثلاثة عشر المشكلة لقائمة أساليب التفكير..... 69
الجدول (06): نتائج صدق الاتساق الداخلي للفقرات بالدرجة الكلية، وصدق الاتساق بين الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير 70
الجدول (07): قيم معامل الثبات لمقياس أساليب التفكير بتطبيق معادلتي ألفا كرومباخ، وسبيرمان – براون ... 72
الجدول (08): بعض التعديلات المجرات علي بعض فقرات أداة الدراسة بعد الدراسة الاستطلاعية: 73
الجدول (09): توزيع الفقرات حسب العوامل الخمسة المشكلة لقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية 74
الجدول (10): معاملات الارتباط بين الفقرات والأبعاد من جهة وبين الأبعاد والدرجة الكلية لقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية..... 74
الجدول (11): قيم معامل الثبات لمقياس أساليب التفكير بتطبيق معادلتي ألفا كرومباخ، وسبيرمان – براون ... 76
الجدول (12): بعض التعديلات المجرات علي بعض فقرات أداة الدراسة بعد الدراسة الاستطلاعية: 76
الجدول (13): متوسط الدرجات والوزن النسبي لأساليب التفكير المميزة للتلاميذ المتفوقين ن=281 80
الجدول (14): متوسط الدرجات والوزن النسبي للسمات الشخصية المميزة للتلاميذ المتفوقين ن=281 86
الجدول (15): قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي التلاميذ المتفوقين من الذكور والإناث في أساليب التفكير .ن=281 90
الجدول (16): قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي التلاميذ المتفوقين من العلميين و الأدبيين في أساليب التفكير .ن=281 94
الجدول (17): قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي التلاميذ المتفوقين من الذكور و الإناث في سمات الشخصية.ن=281..... 97
الجدول (18): قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي التلاميذ المتفوقين العلميين و الأدبيين في سمات الشخصية.ن=281.....100
الجدول (19): معاملات الارتباط بين أساليب التفكير وسمات الشخصية لدى التلاميذ المتفوقين ن=281 103

الشكل (01): مستويات عامل العصابية 57
الشكل (02): مستويات عامل الانبساطية 59
الشكل (03): مستويات عامل الانفتاح على الخبرة 60
الشكل (04): مستويات عامل المقبولية الإجتماعية..... 61
الشكل (05): مستويات عامل يقظة الضمير..... 62

يمثل التفكير أكثر النشاطات المعرفية تعقيدا أو تقدما، وينجم عن قدرة الكائن البشري على معالجة الرموز والمفاهيم واستخدامها بطرق متنوعة، تمكنه من حل المشكلات التي يواجهها في الأوضاع التعليمية والحياتية المختلفة (نشواتي، 2004، 450)، ولقد اهتم علماء النفس والتربية بموضوع التفكير العلمي وتنميته، حيث اعتبروه احد الأهداف التربوية في رسم السياسات التعليمية في الدول العربية والأجنبية، ويرون أيضا انه موضوع الساعة (حبيب، 1995، 13)، فقد أصبح تعليم أساليب التفكير استجابة لمتطلبات مواجهة تحديات العولمة و تجلياتها في مختلف جوانب حياة المجتمعات، وما يشهده العالم من تغيرات متسارعة في العلم والمعرفة، والاختراع و تدفق المعلومات، كل ذلك يجعل من امتلاك الفرد لأساليب التفكير المختلفة ضرورة ملحة، مما جعل مهمة تنميتها لدى كل فرد في المجتمع وتعليمها تأخذ مكان الصدارة، ومن أولويات مهام السياسة التعليمية ليس في المجتمعات المتقدمة فحسب بل وفي جميع المجتمعات بصرف النظر عن مستوى تطور كل منها.

لأجل ذلك، فقد أنتجت دراسات لا حصر لها تهدف إلى بيان الكيفية التي يفكر بها التلاميذ، من اجل معرفة الكيفية التي ينبغي أن يدرس بها الأساتذة لجعل التلاميذ يفكرون بأسلوب مناسب (ليبمان،1998 ، 43-44)، وليس من شك أن لكل تلميذ أسلوبه الخاص في التفكير، والذي قد يتأثر بنمط تنشئته، ودافعيته، وقدراته، وخلفيته الثقافية (العتوم، 2012، 213)، ومما لا شك فيه هو تفاوت واختلاف قدرات التلاميذ الدراسية، فهناك التلاميذ منخفضو التحصيل، وهناك أيضا المتوسطون، ويوجد كذلك المتفوقون دراسيا.

ويكتسي التفوق الدراسي أهمية بالغة في أي امة، ذلك أن الأمم تبني حضارتها بسواعد أبنائها وأفكارهم , فالمادة الخام لبناء أيّةُ حضارة هي الإنسان , وكيف إذا كان هذا الإنسان تلميذ يتمتع بمزايا عقلية ذات مستوى رفيع , فهو بالتأكيد يشكل كنزاً لابد من استخراجه واستثماره والاستفادة منه مستقبلا, بدلاً من أن يخسر المجتمع الثروة العقلية التي يمتلكها مثل هؤلاء التلاميذ المتفوقين، والتي هو بأمس الحاجة إليها.

فالتلميذ المتفوقُ يَنظُرُ لما حواليه بوعي ويتطلعُ لمستقبلٍ مشرق ، وهو مع هذا يحتاجُ لمن يُعينُه ويوجهُه ويدفعه لمواصلةِ مسيرته الموفقة حتى يبلغَ مآربه وينال مرادَه ويحقق آماله، والكشف عن التلاميذ المتفوقين، وتحديد أساليبهم في التفكير، وسماتهم الشخصية، يعد الأساس المبدئي لتحديد متطلباتهم واحتياجاتهم التعليمية والنفسية، ومن ثم وضع البرامج التربوية المناسبة لهم، والمشبعة لمتطلبات نموهم واحتياجاتهم الخاصة، وهذا ما تحتاجه المؤسسات التربوية الثانوية في بلادنا، حيث تعاني العديد من المشكلات كعدم مراعاة الفروق الفردية

بين التلاميذ المتفوقين وغيرهم من ذوي التحصيل المتوسط، أو المنخفض، وكذا نقص الأنشطة العلمية والترفيهية أو انعدامها (عطار، 2012).

وتؤكد دراسات عديدة على أهمية التفاعل بين محددات وسمات 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) (2006, 431 (عويضة، 1996، 35) ، إضافة إلى تفاعل هذه المحددات مع أساليب التفكير أيضا في تحديد الفروق الفردية بين التلاميذ (Zhang, 2002, 28) ، وفي ذلك يرى المعاطي (2005) أن معرفة أساليب التفكير المميزة للتلاميذ تساعد في الاستدلال على شخصية هؤلاء التلاميذ (إسماعيل، 2013، 170)، وهذه الحقيقة هي ما يبرر الاستمرار في إجراء الدراسات والبحوث في هذا المجال.

وعلى ضوء هذا جاءت دراستنا الحالية للتعرف على أساليب التفكير وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ، وعلاقتها بسمات الشخصية في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى التلاميذ المتفوقين بثانويات بلدية ورقلة، وكذا التعرف على الفروق في هذين المتغيرين حسب الجنس، والتخصص الدراسي (علمي ، وأدبي).

وقد احتوت الدراسة على جانبين، حيث خصص الجانب الأول للدراسة النظرية وأدبياتها، والتي اشتملت على ثلاث فصول: الفصل الأول تناول تقديم الدراسة من حيث عرض مشكلة الدراسة، وتحديد تساؤلاتها، وفروضها إلى جانب ذكر أهمية الدراسة وأهدافها المراد التوصل إليها، و كذا تحديد التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة، وأخيرا تحديد الحدود الزمنية والمكانية لها.

في حين تطرق الفصل الثاني إلى أساليب التفكير، فتم تناول التفكير أولا، وبعدها تناول أساليب التفكير، ومحاولة وضع مفهوم محدد لها بناء على مفاهيم وتعريفات العلماء، وبعدها يتم التطرق إلى بعض النظريات التي تناولت أساليب التفكير بإيجاز، والتركيز على نظرية الحكم الذاتي العقلي لستيرنبرغ ، باعتبارها النظرية التي تم تبنيها في الدراسة الحالية، وعلى أساسها حددت الخصائص العامة لأساليب التفكير، والعوامل المؤثرة على تفضيلها، ثم معرفة أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية والمتفوقين منهم باعتبارهم العينة المستهدفة في هذه الدراسة، وفي الأخير خلاصة عامة لهذا الفصل.

وتطرق الفصل الثاني بداية إلى مفهوم الشخصية، ومحددات بناءها، وكذا مكوناتها التي تتحدد من خلال أشهر نظريات الشخصية، وكذا الإشارة لبعض منها، ومن بينها نظريات السمات، والتي بني على أسسها

نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وهو النموذج الذي تم تبنيه في هذه الدراسة، فتم التعريف به، ثم الإشارة إلى بعض خصائصه، وتحديد العوامل التي يتكون منها هذا النموذج.

بينما تناول الجانب الثاني الدراسة الميدانية، والذي اشتمل على فصلين، حيث خصص الفصل الأول منه وهو الفصل الرابع في هذه الدراسة، للإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية، من تحديد للمنهج، ووصف لمجتمع البحث، وتحديد للعينة، وتناول الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وكذا توضيح إجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية للاطمئنان على صلاحية هذه الأدوات، ثم التعرض إلى إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية الأساسية، وأخيرا ذكر الأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة البيانات، في حين خصص الفصل الخامس للتذكير بفرضيات الدراسة وعرض نتائجها وتحليل جداولها، ومناقشتها بمقارنتها مع الدراسات السابقة، وتفسيرها في ضوء التراث النظري.

وقد تخللت عناصر فصول وأبواب هذه الدراسة، إدراج الدراسات المقاربة في عرض موجز، مع بيان النتائج المستخلصة منها، لأجل معرفة موقع متغيّرات البحث في الدراسات والأبحاث النفسية السابقة، ومدى الإهتمام الذي لقيته من الباحثين، والاستفادة من تلك الدراسات في إجراءات الدراسة، وكذا تسليط الضوء على بعض جوانب الاتفاق والاختلاف بينها، وبين الدراسة الحالية، كما احتوت الدراسة أيضا على قائمة المراجع والملاحق الخاصة بالمقاييس التي استخدمت فيها.

الباب الأول: الإطار النظري والمفاهيمي للدراسة

الفصل الأول: مدخل للدراسة

1- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يعد مفهوم أساليب التفكير، من المفاهيم الحديثة التي ظهرت في السنوات العشرين الأخيرة، ونبعَ اهتمام الباحثين وعلماء النفس بدراسة أساليب التفكير من خلال اعتباره من العوامل الأساسية المؤثرة في العملية التعليمية (Betoret & Artiga 2014, 89)، نظرًا لأن معرفتنا بأساليب التفكير التي يفضلها الطلاب تساعدنا في تحديد الطرائق المناسبة لتعليمهم، وتحديد الوسائل الملائمة لتقييمهم، بما يؤدي إلى تفوقهم دراسيا والارتقاء بالعملية التعليمية، لذلك فالمدرسة مطالبة بالاستجابة والتفاعل مع ظروف ومتطلبات مجتمعاتها، من خلال نشر المعارف العلمية والتقنية عن طريق التدريس الفعال الذي يعتمد على النقاش، والحوار الفكري، والفهم والتحليل، والنقد والاستنتاج ، وهذا يشير بوضوح إلى أهمية المدرسة في إعداد الأجيال القادرة على تحسين أساليب تفكيرها، والقادرة على البحث في الجديد ليس على مستوى التقليد، وإنما على مستوى الابتكار لأشياء جديدة تتسم بالأصالة والحداثة، وهو ما نرجوه من التلاميذ مستقبلا.

وقد تم وضع الكثير من التصورات النظرية المختلفة لأساليب التفكير، في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، والتي فاق عددها (71) نظرية، وكذا في الخمس وعشرين سنة السابقة تم التركيز عليها، وتقديم الكثير من المراجعات لكيفية تقسيم الأساليب وتصنيفها في فئات مختلفة . Nielsen (web ,2014 ,)، ويعد نموذج روبرت ستيرنبرغ (Sternberg)، أو ما يعرف بنظرية الحكم العقلي الذاتي من أهم وأوضح هذه التصورات الحديثة والأكثر تأثيرا مقارنة بالمقاربات النظرية الأخرى التي درست أساليب التفكير ,Fortunato & Furey) 2012,849) (Xie, et al, 2013, 269) (Fan & Zhang , (Maricuţoiu & Paloş, 2014, 20) (206 ,2014 ، ويؤكد ستيرنبرغ على أهمية دراسة أساليب التفكير، حيث يشير إلى أن القدرة على فهمها وتمييزها لدى التلاميذ تساعد المعلم في تحسين مستواهم الدراسي وتفوقهم، من خلال استغلال أقصى حد ممكن لكل تلميذ وفقا لأسلوبه في التفكير(Zhang & Sternberg, 1994. 39)، وترتبط أساليب التفكير كذلك ارتباطا ايجابيا مع كل من المرونة النفسية وفاعلية الذات(Sagone & De Caroli, 2013)، والتفكير الناقد (Abdi, 2012)، والقدرات الخاصة بالتعلم، والذكاء، والتفوق الدراسي بصورة خاصة، حيث يشير ستيرنبرغ ، وتشانغ (Zhang & Sternberg, 2001)، إلى أن أساليب التفكير تعتبر متنبئا، ومؤشرا جيدا للتنبؤ بالتفوق الدراسي (Garcia , 2012, 01) .

ويعتبر التفوق الدراسي من أهم المواضيع التي استدعت اهتمام الكثير من الباحثين والعلماء، خاصة بعد قيام (بينيه) ببناء اختبار يقيس ذكاء الأطفال، وشكلت أعماله بداية للعمل الجاد من أجل تطوير أساليب القياس العقلي إلى زمن قريب نسبيا، وتتالت بعد ذلك الأبحاث والدراسات التي أضافت الكثير لموضوع التفوق، وهذا من اجل إيجاد الطرق والوسائل، وتحديد البرامج والمناهج التربوية التي يمكن تقديمها من اجل تحسين وتطوير المستوى التحصيلي للتلميذ، ولا شك أن هذا الاهتمام له ما يبرره، ذلك أن المتفوقين دراسياً هم الثروة القومية لأي بلد، وهم علماء المستقبل، وهم المخترعون، والقادة وركائز تقدم الأمة ونهضتها، ويحدد فليجروبش (1959) المتفوقين بأنهم من يصلون في تحصيلهم الأكاديمي إلى مستوى يضعهم ضمن أفضل 15 إلى 20 % من المجموعة التي ينتمون إليها، وقد حدد أبو علام (1982) التلميذ المتفوق بأنه التلميذ الذي يقع ضمن 5% من الفئة العليا من الناجحين. (ماضي،2011، 27)، ومما تجدر الإشارة إليه أن معظم الأفراد العاديين يشاركون المتفوقين في نفس الخصائص، التي يتمتعون بها، إلا أن درجة وضوح هذه الخصائص لدى المتفوقين تكون أقوى استناداً إلى مظهر التفوق الذي يبرزه كل منهم في أدائه وسلوكه، حيث أن النعيمات (2006) قد أشار في دراسته إلى أن بعض أساليب التفكير ترتبط إيجابا مع التفوق، واستنادا لدراسات أجراها ستيرنبرغ وزملاؤه فإن التلاميذ الذين يفضلون استخدام الأسلوب التشريعي في التفكير عادة ما يكونون من الفئة المتفوقة إذا ما تلقوا تعليما مناسبا (Sternberg, 2006, 89)، وهذا ما أكدته دراسات اخرى (مسلم 2016، عطيات 2013، Beceren & Özdemir, 2010، Alipour. et al, 2012)، في حين اشارت دراسات أخرى الى أن أسلوب التفكير الداخلي هو الأسلوب السائد لدى الطلبة (Temiz, 2012)

ومن خلال نتائج هذه الدراسات نلاحظ التناقض والاختلاف في نوع الأسلوب المفضل في التفكير لدى التلاميذ المتفوقين، ونستخلص أيضا وبطريقة غير مباشرة، أن ضعف الاهتمام بأساليب التفكير التي يجب إن يكتسبها التلاميذ قد تودي إلى اكتسابهم أنماطا مختلفة من أساليب التفكير الخاطئة، التي تقودهم إلى نتائج غاية في السوء، مثل تأثرهم بالأقوال المتواترة وقبولها كما هي دون البحث فيها، والانقياد للعواطف، والهروب من مواجهة المشكلات أو طرحها على غيرهم لحلها، وبذلك يغلب على تفكيرهم التفكير الآلي الروتيني الذي لا يذهب بعيدا وراء الأشياء الموجودة، " خاصة أن البرامج الدراسية العادية لا تولي اهتماما خاصا بهم، حيث يقتصر اهتمامها على موضوعات الدراسة الأكاديمية التي يعالجها التلميذ بقصد الامتحان فيها، وليس بقصد إبراز إمكانياته الذاتية ونواحي تفوقه في ميدان خاص" (محمود، 1985، 264)، كما أن معرفة الأساليب

المفضلة، يجعل من التلميذ أكثر وعيا بها، وبكيفية استخدامها، وتطوير الأساليب الأخرى الأقل تفضيلا لديه (Sample, 2012, 02) ، لذلك كان التركيز على الفئة المتفوقة من التلاميذ باعتبارهم يمثلون البيئة المناسبة، والاعتماد عليهم لمعرفة أساليب التفكير المناسبة والملائمة والتي تعتبر من بين أهم عوامل نجاحهم وتفوقهم.

ومن المتعارف عليه أن لكل فرد سمات تميزه عن غيره من الناس، لكن هناك سمات عامة يتسم بها جمع من الناس ويتفقون نوعاً ما فيها، حيث أثبتت نظريات الشخصية بأن شخصية الفرد تتكون من هذه السمات والتي تتمثل في خصائص ثابتة نسبياً تتمثل في أنماط سلوكه المعتاد، "وهي في مجملها تحمل صبغة وراثية" (Volk, et al, 2015,389) ، دون إهمال العوامل البيئية فيكمل بعضها بعضاً ويشترك فيها الناس أيضا، ولقد شهدت العقود الأخيرة تقاربا سريعا في وجهات النظر فيما يتعلق بهيكل هذا المفهوم، حيث عرضت منذ سنوات عديدة على أنها محاولة باتجاه التصنيف المناسب لسمات الشخصية، على أمل إيجاد طريقة من شأنها أن تجلب الوضوح في تحليل الشخصية(Digman, 1990, 418) ، ونتيجة لذلك تنوعت كثيرا الآراء والتصورات منها ماهو على مستويات متباينة فمنها كان موسعا ومنها ما كان مختصرا (John & Srivastava: 1999, 102)، ويعتبر نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية الذي يصنف السمات العامة ، وقد وضع أسسه الأولى وساهم في نجاحه غولدبرغ (1981) (Mlačić, 2015, 559)، الأحدث والأكثر استخداما (Kroes et all, 2005, 233) (Zhang, 2002,19) (Berg & Weissing, 2015, 455) ، والأكثر نفوذا على مدى القرن الماضي(Costa & McCrae, 1995, 21) (Franic et all, 2014, 591) ولم يصادف تصور نظري إجماعا مثلما وجدت هذا النموذج، إذ أنه يرقى إلى مرتبة النظرية النفسية، وتتوافر للنموذج معظم معايير وشروط النظرية الجيدة، فالنموذج يتصف بالملائمة ولا يتعارض مع نظريات مقبولة في الوقت الراهن (الأحمدي، 2013، 945) ، وهو لا يمثل وصفا نظريا فقط، وإنما هو مستمد من تحليل اللغة العادية والطبيعية التي يستخدمها الناس في حياتهم اليومية ، ولوصف أنفسهم وغيرهم بها (John & Srivastava, 1999, 103)، وقد حدد غولدبرغ خمس سمات، أو عوامل كبرى لاقت إجماعا كبيرا واتفاقا بين الباحثين، وهي: الانبساطية، المقبولية، الضمير الحي، الانفتاح على الخبرة، العصابية (& Golberg. Rosolak, 1994, 08)، وقد دعمت الكثير من الدراسات هذا التصنيف، خصوصا لدى الأطفال والمراهقين، (محمد، 2011 ، 316)، لذا من الطبيعي أن يستفيد من تطبيقاتها تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بوصفهم مراهقين أيضا، وبوصف هذه المرحلة الدراسية محورا للبناء، والدعم الحقيقي لتطور شخصيتهم الايجابية، لان

هناك علاقة ارتباطيه تبادلية ما بين الشخصية وسماتها المختلفة وعملية التعلم والتعليم، فالسمات الشخصية للتلميذ تؤثر على التفوق ايجابياً أو سلبيا بطريقة مباشرة، أو بطريقة غير مباشرة بارتباطها مع مختلف المتغيرات النفسية مثل التوافق النفسي، وفعالية الذات، جودة الحياة ، الرضا عن الحياة، السلوك الأخلاقي، الوعي ما وراء المعرفي، وهذا ما تؤكده دراسات (صالحي 2013، المخلافي2010، Veerasamy et al 2015، Kalshoven et al 2011, ،Öz, 2016)، ويتضح جليا أن لنظرية العوامل الخمسة تطبيقات مختلفة في حقل المؤسسات التربوية، وهذا ما أكده كاظم (2002)، ومن هذا المنطلق لا بد من التعرف على سمات الشخصية التي يتميز بها التلاميذ المتفوقين، والتي يجب توفرها بمستوى عالي لدى التلاميذ العاديين ليستطيعوا مواجهة التحديات الأكاديمية والاجتماعية، ويتمكنوا من مواصلة تعليمهم بنجاح كزملائهم المتفوقين.

ولأن موضوع أساليب التفكير، وسمات الشخصية وفق نموذج والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، لدى فئة المتفوقين من التلاميذ من المواضيع التي لم نعثر فيها على دراسات وافرة، ففي حدود بحثنا توصلنا إلى:

دراسة تشانغ (Zhang, 2002)، التي هدفت لتقصي العلاقة بين أساليب التفكير والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين هذين المتغيرين، فعلى سبيل المثال: وجدت علاقة بين عامل العصابية، وأسلوب التفكير التنفيذي ، عامل 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، وأخير وجدت علاقة بين يقظة الضمير وأسلوب التفكير الهرمي.

دراسة بقيعي (2012)، التي هدفت للكشف عن أساليب التفكير لدى الطلبة ، وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وخلصت النتائج إلى سيادة أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الليبرالي، الهرمي، الاقلي، الخارجي)، وسيادة العامل الشخصي (المقبولية الاجتماعية)، كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين عامل الانبساطية و أساليب التفكير التشريعي، المحافظ، الداخلي، في حين يرتبط عامل يقظة الضمير فيرتبط بأساليب التشريعي، والمحافظ، والهرمي، والداخلي، أما عامل المقبولية فيرتبط بأساليب التفكير التشريعي، والعالمي، والفوضوي، والداخلي، في حين يرتبط عامل الانفتاح على الخبرة بأساليب التشريعي، والداخلي، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير (القضائي، العالمي، الفوضوي) تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيا في سمة (العصابية) تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور، وأظهرت النتائج

أيضا وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين بعض أساليب التفكير والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (بقيعي،2012، 107)

دراسة أبو زيد والحديبي (دت)، والتي هدفت لدراسة العلاقات بين أساليب التفكير في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجولديبرج وحالة ما وراء المزاج لدى طلاب الجامعة، حيث طبقت على عينة قدر عددها ب(382) طالبا، وكشفت نتائج الدراسة عن تمايز أساليب التفكير طبقاً للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية.

وربما يعود سبب ندرة هذا النوع من الدراسات، إلى عدم التركيز على رؤية ستيرنبرغ في تحديده لأساليب التفكير في دراسة العلاقة بين هذا المتغير وسمات الشخصية، وقلة وجود دراسات أو عدم اتفاقها على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية كمعبر عن سمات الشخصية يجعل الباب مفتوحا لإجراء المزيد من الدراسات، ومن هنا تولد إحساس لدى الباحثة بأهمية اختيار هذين المتغيرين، ليمثلا نقطة انطلاق لفحص العلاقة بينهما واستكشافها ، وقيام مثل هذه الدراسات في بيئتنا بدوره من الممكن أن يؤدي إلى اكتشاف نتائج جديدة لاختلاف بيئات البحث والعينات.

ووفقا لما سبق عرضه، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدر من خلال التساؤلات التالية:

2- تساؤلات الدراسة:

1. ماهي أساليب التفكير (وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ) الأكثر استخداما لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة

2. ماهي سمات الشخصية (وفق نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) الأكثر استخداما لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة؟

3. هل توجد اختلافات في استخدام أساليب التفكير (وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟.

4. هل توجد اختلافات في استخدام أساليب التفكير (وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علوم، آداب)؟.

5. هل توجد اختلافات في سمات الشخصية (وفق نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟.

6. هل توجد اختلافات في سمات الشخصية (وفق نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علوم، آداب)؟.

7. هل توجد علاقة بين أساليب التفكير (وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ)، وسمات الشخصية (في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة.

ولمعالجة هذه التساؤلات تم صياغة الفرضيات الآتية

3- فرضيات الدراسة:

1. استخدام أساليب التفكير (وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة بنسب متفاوتة.

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

3. لا توجد اختلافات في استخدام أساليب التفكير (وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

4. لا توجد اختلافات في استخدام أساليب التفكير (وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علوم، آداب).

5. لا توجد اختلافات في سمات الشخصية (وفق نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

6. لا توجد اختلافات في سمات الشخصية (وفق نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علوم، آداب).

7. توجد علاقة بين أساليب التفكير (وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ)، وسمات الشخصية (في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة.

4- أهمية الدراسة :

تبرز أهمية الدراسة من خلال الدور الذي تلعبه الدراسات النفسية في خدمة المجتمع، والاهتمامات الموجهة لدراسة التلاميذ الذين يعتبرون قادة المستقبل، فلا بد من الحرص على أن يكونوا متمتعين بكافة السمات والمواصفات التي تؤهلهم للتعلم، وكسب المهارات اللازمة لقيادة المجتمع، والقيام بأدوارهم على أكمل وجه في المستقبل، وتكتسب الدراسة الحالية أهمية خاصة على المستويين النظري والتطبيقي كما يلي:

4- 1- الأهمية النظرية للدراسة:

تعد المدرسة من المؤسسات الاجتماعية التي يفترض أنها تؤثر وتتأثر بالمجتمع الذي وجدت فيه، مما ينعكس سلبا أو إيجابا عليها وعلى المجتمع، لذا فهي بحاجة إلى عمل الكثير في سبيل تطوير فلسفتها وأنظمتها ووسائلها، وكذا من خلال البرامج والنشاطات المختلفة المقترحة والتي تراعي شخصية التلميذ وأسلوب تفكيره ، بما ينعكس على أداء التلميذ، وتحصيله الدراسي ونجاحه مستقبلا.

4- 2- الأهمية التطبيقية للدراسة:

- تعتبر الدراسة امتداد لدراسات بعض الباحثين السابقين والمتخصصين الذين قاموا بدراسة أساليب التفكير وسمات الشخصية، والعلاقة والتداخل بينهما.

- تكمن أهمية الدراسة الحالية في أن النتائج قد تتيح التعرف على أساليب التفكير وسمات الشخصية المميزة للتلاميذ المتفوقين في بيئتنا المحلية ، مما يمكن من توظيف ذلك في تحسين طرائق التدريس ، وتقديم برامج تربوية وإرشادية تساعد المحافظة عليها لدى المتفوقين ، وتحسينها وتنميتها لدى التلاميذ العاديين ومنخفضي التحصيل.

5- أهداف الدراسة:

تمثلت أهداف الدراسة الحالية في محاولة الوصول للأهداف التالية:

1. الكشف على أساليب التفكير المستخدمة من طرف التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة، ومعرفة الاختلافات على حسب متغيري الجنس، والتخصص.
2. التعرف على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة، وكذا إمكانية وجود اختلافات في هذه السمات تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

3.معرفة وجود أو عدم وجود علاقة بين أساليب التفكير والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة.

6- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

6-1- أساليب التفكير وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ:

يعرفها ستيرنبرغ بأنها: الطريقة المفضلة التي يتخذها الفرد في معالجته للمعلومات الخارجية وقيامه بالمهام المختلفة، وهي ليست قدرة إنما تفضيل لاستخدام الفرد للقدرات، وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ من خلال إجابته عن كل بعد (أسلوب) من أبعاد مقياس أساليب التفكير، والذي يضم ثلاثة عشرة بعدا وهي (الملكي، الهرمي، الفوضوي، لأقلى، التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الخارجي، الداخلي).

6-2- سمات الشخصية في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

يعرفها جولدبرغ بأنها: نموذج يقوم على تصور مواده: انه يمكن أن وصف الشخصية وصفا اقتصاديا كاملا من خلال خمسة عوامل أساسية: الانبساطية، المقبولية، العصابية، الضمير الحي، الانفتاح على الخبرة، وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ من خلال إجابته عن كل بعد (سمة) من أبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، والذي يضم العوامل الخمسة السابقة الذكر.

6-3- التفوق الدراسي:

يحدد التفوق الدراسي في الدراسة الحالية، بناء على الحصول على المعدل (15.00\ 20) وما فوق.

7- حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: تتمثل حدود الدراسة المكانية في ثانويات بلدية ورقلة.
- الحدود الزمانية: تتمثل حدود الدراسة الزمانية في السنة الدراسية (2015- 2016).
- الحدود البشرية: تتمثل حدود الدراسة البشرية في التلاميذ المتفوقين المتمدرسين بثانويات بلدية ورقلة.

الفصل الثاني:

أساليب التفكير

تمهيد:

يتناول الفصل الحالي متغير الدراسة الأول وهو أساليب التفكير، حيث سيتم التطرق بداية إلى التفكير كمدخل للفصل، وبعدها تناول أساليب التفكير ومحاولة وضع مفهوم محدد لها بناء على مفاهيم وتعريفات العلماء، وتمييزها عن بعض المفاهيم النفسية التي يمكن أن تتداخل معها، وبعدها يتم التطرق إلى بعض النظريات التي تناولت أساليب التفكير بإيجاز، ثم التعمق في نموذج التحكم الذاتي العقلي باعتباره النموذج الذي تم تبنيه في الدراسة الحالية، وبناء عليه تم تحديد الخصائص العامة لأساليب التفكير، وأخيرا أهمية معرفة أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية والمتفوقين منهم باعتبارهم العينة المستهدفة في هذه الدراسة، وفي الأخير خلاصة عامة لهذا الفصل.

1- مفهوم أساليب التفكير:

يستخدم مفهوم "الأسلوب" في مجالات متعددة حيث تتلاقى هذه المعاني على الرغم من اختلاف مجالاتها, ففي الثقافة العربية يشار إلى الأسلوب بأنه: الطريق، والموجه، والمذهب, فكل طريق ممتد هو أسلوب (إبن المنظور,1994،433)، ويعود السبق المعرفي في دراسة الأساليب إلى البورت (Allport ,1937)، الذي وضع لأول مرة مصطلح أساليب الحياة"styles of life"، للتعبير عن الطرق المميزة لوصف أنماط الشخصية أو أنماط السلوك، ومذ ذلك الحين توسعت دراسة الأساليب وتم تناولها من وجهات نظر مختلفة. (Cheng, et al, 2016, 378).

وقد عبر كثير من الأدباء عن نفس المعنى، حيث أشار شاكر عبد الحميد إلى أن "الأسلوب" هو النظام، والحركة، واللذين يطبع المرء فكره في إطارهما .أو هو فهم للواقع , لأنه الشكل الذى يحدد هذا الفهم ، ويصبح جزءا أساسيا منه(راضي، 2012، 17).

أما بالنسبة لمفهوم " التفكير" فقد تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين حول التعريف العام للتفكير، إذ قدموا تعريفات مختلفة استنادا إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة، الأمر الذي قاد إلى غياب الرؤية الموحدة عند العلماء بخصوص تعريف التفكير، وخصائصه، وأشكاله، وأساليبه، وهنا استعراض لبعض أهم التعريفات التي وردت في التفكير، ومنها:

يعرف كوستا (Costa, 1985) التفكير على انه المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار، من اجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها. (العتوم،2012، 2014)، ويشير غوليان (Golian, 1999) إلى الأهمية الكبيرة للتفكير التي لا تقل حسبه بالنسبة للإنسان عن أهمية الهواء الذي يتنفسه، ويعرفه

بأنه مزيج تفاعلي من الميول الموروثة وردود الأفعال الشرطية للتجارب السلوكية المبكرة في حياة الفرد، ونتيجة لهذا فان كل فرد أسلوبا معينا من التفكير.

يعرف عبد الرحمن الوافي التفكير بأنه "نشاط عقلي أداوته الرموز، ويقصد بالرموز كل ما ينوب عن الشيء، أو يشير إليه أو يحل محل غيابه بدلا من معالجة فعلية واقعية، وهذه الرموز تستخدم أدوات مختلفة منها الصور الذهنية والمعاني والألفاظ، ومنها الذكريات والإشارات والتغيرات والصيغ الرياضية..الخ"

(الوافي، 2009، 101)

ويعرف نشواتي (2004) التفكير بأنه "نشاط معرفي يتناول معالجة الرموز بأنواعها المختلفة، وغالبا ما يستخدم التفكير في أوضاع تنطوي على مشكلات تتطلب حلولا مناسبة" (نشواتي، 2004، 450)

يعرف هاينز (2009) التفكير على أنه "نشاط عقلي يسعى لحل مشكلة ما أو تفسير موقف غامض، ويعتبره من أرقى العمليات النفسية العقلية للكائن الحي، حيث يدرك فيه العلاقات القائمة بين الأشياء" (هاينز،2009، 239)

ويعرفه باريل (Barell, 1991) بمعناه البسيط ، "فهو 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". (الجراح وآخرون ، 2009، 19)

أما جرين (1992)، فقد جمعت مفهوم التفكير في قائمة من الأنشطة العقلية، تتضمن: أحلام اليقظة، الرغبات، الشطحات، الصور الخالية، استيعاب الأفكار، استعراضها، واكتساب أفكار جديدة، استنباط نظريات سياسية، اتخاذ القرارات... الخ، وكل ما يدور برؤوسنا خلال ساعات يقظتنا، ونومنا (جرين، 1992، 17)

أما بالنسبة مفهوم أسلوب التفكير، فلقد حاول الكثير من العلماء والباحثين في مختلف المجالات انطلاقا من علماء الأعصاب، إلى علماء النفس بمدارسه تحديد تعريف واضح لأساليب التفكير كل حسب تخصصه ومنطلقه النظري، ونتيجة لذلك تعددت واختلفت المفاهيم(Orcik et al, 2014, 831)، ولقد كان تورنس (Torance) أول من استخدم مفهوم أسلوب التفكير، حيث يرى أن الفرد يميل إلى استخدام احد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات، حيث يعالج النصف الأيسر المعلومات المتعلقة بالمهام اللغوية بطريقة منطقية وكلية، أما النصف الأيمن فيعالج المعلومات المتعلقة بالإدراك والضبط العضلي بطريقة تحليلية مجزئة.

(العتوم، 2012 ، 201)

وأسلوب التفكير كما عرفه ادلر (Adler) هو مؤشر على أسلوب الحياة، حيث أن للمثقف أسلوب حياة يختلف عن الرياضي من حيث درجة النشاط والحركة، أو الوحدة والتفاعل مع الآخرين.

(الجراح وآخرون ، 2009، 35)

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 اقل (Sample, 2012, 02)

ويعرفه كل من هاريسون وبرامسون بأنه " كيفية جمع المعلومات ومعالجتها، وكيفية استخدامها في اتخاذ القرارات وكيفية تنفيذها"، ويريان أن أساليب التفكير هي مجموعة متكاملة من الاستراتيجيات المفاهيمية الحس– تفاعلية و هي مجموعة من الميول الفطرية والسلوكية واستجابات شرطية تم اكتسابها في وقت مبكر من تجارب الحياة.(Roya, et al, 2013, 930)

ويشير ستيرنبرغ ، وتشانغ ، إلى أن أسلوب التفكير هو تفضيل لاستخدام قدرات الفرد بطرق معينة، وهو ليس قدرة بحد ذاته ولكنه الطريقة التي يفضل الفرد الاستفادة بها من قدراته (Sternberg & Zhang, 2010, 245)، فالقدرة هي ما يستطيع الفرد القيام به من مهمات، في حين أن الأسلوب هو كيف يفضل القيام بهذه المهمات، وبالتالي، عندما نتحدث عن الفروق الفردية في أساليب التفكير، فنحن نتحدث فقط عن الفروق والاختلافات، وليس المقارنة بين من الأفضل ومن الأسوأ(Sternberg & Zhang, 2001, 276)

من خلال ما تم استعراضه من تعاريف مسبقة فإننا يمكن أن نوجز ونختصر تعريفا متفقا عليه من طرف الباحثين، وهو أن أساليب التفكير هي طرق معينة يفضلها الفرد لتأدية مهام مختلفة ومواقف متعددة، وهذه الطريقة المفضلة تختلف من موقف لآخر حسب ما تقتضيه الحاجة، وهذا التعريف يمكن أن يساعد كثيرا في توضيح معالم وحدود مفهوم أساليب التفكير وتمييزه عن بعض المفاهيم النفسية المقاربة والمتداخلة معه ومنها: مفهوم الذكاء، حيث حدد ستيرنبرج الجزء البيني بينهما، وبين طبيعة العلاقة والتداخل بينهما بشكل أوضح ، فأساليب التفكير حسبه هي الطريقة التي يوجه بها الفرد ذكائه، وأسلوب التفكير ليست مستوى الذكاء ولكنها طرق استخدام الذكاء , وهي ميول أو نزعات أكثر منها قدرات, فهي طريقة الفرد في توجيه العقل (Sternberg & Grigorenko, 1995, 205)، كما أن هناك مفهوم آخر وهو الأساليب المعرفية، حيث يعرفها (وايتكن) (Witkin) الذي يعتبر من أكثر الباحثين المهتمين بدراستها بأنها طريقة مميزة للأداء لدى الفرد تظهر في نماذج سلوكه الإدراكية والعقلية، ولان هذا الأسلوب يشمل الأنشطة الإدراكية والمعرفية، فقد سمي بالأسلوب المعرفي،

حيث يعتبره بعدا يتداخل مع عدة مجالات في الشخصية، سواء المجال المعرفي بما فيه من عمليات إدراك وتفكير وحل المشكلات، أو مايتصل بالمجال الوجداني وما يشمله من سمات شخصية (الشرقاوي، 2003، 232)(Lee,2016, 236) ، فهي بهذا المفهوم لا تختلف عن أساليب التفكير كثيرا، فستيرنبرغ يشير مثلا إلى أنها تحمل نفس المعنى، (Sternberg & Zhang, 2001, 01) ، في حين أن البعض الآخر يرى أن أساليب التفكير هي عنصر أو جزء من الأساليب المعرفية (Wang ,et al 2012)

كما يمكن أن تتداخل أساليب التفكير مع أساليب التعلم لدى بعض الباحثين، ويعرف مصطلح " أساليب التعلم" بأنه عبارة عن مركب يتكون من عوامل ذات خصائص معرفية، وجدانية، وفيزيولوجية ثابتة نسبيا، تحدد كيفية إدراك الفرد وتفاعله مع البيئة التعليمية (Dangwal & Mitra, 1998,138)، ويميز ستيرنبرغ مصطلح "أساليب التفكير" عن مصطلح " أساليب التعلم" ، حيث ينظر إلى هذه الأخيرة بصفة عامة على أنها التعامل بالطرق المادية والظاهرة المفضلة لدى الفرد (على سبيل المثال، لفظية، أو بصرية، أو حركية)، في حين أن أساليب التفكير التي نتحدث عنها اتفاق مع الطرق المفضلة للتفكير في المواد، فأساليب التفكير أكثر عمومية فيمكنها أن تؤثر على التعلم لكنها ليست بأساليب التعلم. (Zhang & Sternberg, 2010, 245)

2- النظريات التي تناولت أساليب التفكير:

شهدت الفترة بين أواخر الخمسينات وبداية السبعينيات انتشار العديد من البحوث والنظريات حول أساليب التفكير، وقد عاد الاهتمام بها في الآونة الأخيرة (Zhang, 2005, 1915)، وتطورت هذه النظريات واختلفت من اجل شرح أكثر و أوضح لتفضيلات الفرد في معالجته لمهماته بالطرق المحددة (Ivan, 2011,728)، ومن هذه النظريات، نظرية مندكس (Mindix) التي تشير إلى أن أسلوب التفكير هو طريقتنا الخاصة في معالجة المعلومات، ونكتسب بها الخبرة والمعرفة ونعبر عن ذواتنا (الجراح وآخرون ، 2009، 35) ، بالإضافة نظريات أخرى وهي:

2-1- نظرية هاريسون و برامسون (Harrison and Bramson, 1982):

بنيت هذه النظرية على أساس السيطرة النصفية للمخ، حيث أن للتركيبة البيولوجية أهمية كبرى في عملية التفكير، فنظام معالجة المعلومات بالنصفين الكرويين بالمخ تمايز دقيق للغاية بينهما (أبو عقيل، 2013، 03)، و أشار هاريسون و برامسن إلى أن هناك خمسة أساليب أساسية للتفكير البشري يذكرها كل من (Roya, et al, 2013, 930) (الزعبي والشريدة، 2007، 3- 4) (الخزاعي و عزيز، 2015، 659) (الربيع وآخرون، 2014، 203-204) (الجميلي، 2013، 23-37)، وهي:

– **أولا: التفكير التركيبي (Synthesists):** وأصحاب هذا الأسلوب من التفكير يتصفون بالتحدي والشك، وأخذ وجهة النظر المخالفة أو المناقضة للأحداث والظواهر المختلفة، فمثلا حتى نتعرف إلى الظلام لابد وأن نعرف الضياء "فالضد يظهر حسنه الضد" ولهؤلاء الأشخاص مقدرة في التحاور مع المتناقضات، ويحترمون وجهات النظر، إن تباينت أو اختلفت دون تحيز لأي منها، وهم أيضا يستمعون جيدا لوجهات النظر المختلفة مع عدم التحيز لأي منها إلا بعد وضوح الأهداف أو تكامل الصورة، وعادة ما يكونون هجوميين في التعامل، ولديهم قدره على المناورة، فهم يرغبون و يستمتعون بالنقاش والمعارضة.

– **ثانيا التفكير البرجماتي(Pragmatists):** يتميز أصحاب هذا الأسلوب من التفكير بالمرونة في التعامل، والعمل على تحقيق أهدافهم بأقل جهد وأقل تكلفة وأقصر وقت ممكن. لذا فهم عمليون، ويختارون أهدافا قابلة للتحقيق ومعززة آنيا وليس على المدى البعيد.

ويرى هارسيون وبرامسون أن البرغماتيين يتفوقون في إيجاد طرائق جديدة في عمل الأشياء بمصادر مثيرة , وأنهم يبحثون المشاكل بشكل تدريجي وفي صيغة متزايدة واحدة كل مرة, وهم أكثر اهتماماً في جعل الأشياء تعمل ويميلون إلى التوجه السوقي, والتخطيط العملي, ولديهم تحمل عالي للغموض, ولديهم إحساس عالي بالقدرة على التنبؤ بالإحداث.

– **ثالثا: التفكير المثالي (Idealists):** يتميز أصحاب هذا الأسلوب بالاعتماد على القيم، والتمسك بالأنظمة الصارمة التي لا يجب تجاوزها، وهم لا يغيرون آراءهم أو معتقداتهم بسهولة.

والعملية العقلية المفضلة للتلميذ ذي التفكير المثالي هي التفتح والتقبل، فهو يرحب بوجهات النظر المختلفة كما يرحب بالبدائل الكثيرة المتعددة عند مواجهة مشكلة يجب أن تحل أو يتخذ فيها قرار، وشغله الشاغل هو أين نحن سائرون ؟ ولماذا، ؟ وفلسفته في الحياة (إذا كنت شخصاً جيداً افعل الشيء الصحيح فستحصل على حب الناس) والإستراتجية الرئيسة للتلميذ المثالي هي التفكير التمثيلي أو المتعلق بالفهم الجيد، حيث يرغب في أن يعيش الناس معاً في حب وتجانس وهذا يتم إذا اتفقوا على أهداف عامة من خلال التقريب بين وجهات النظر المختلفة.

– **رابعا: التفكير التحليلي (Analysts):** يتميز أصحاب هذا الأسلوب بالاعتماد على الأرقام والحجج الرياضية المدعمة بالأرقام، وعلى الآراء الناتجة عن البحث العلمي، ويشير هاريسون، وبرامسون إلى أن الأشخاص الذين يستخدمون أسلوب التفكير التحليلي يرغبون في البحث عن أفضل الحلول , ويحللون البدائل بشكل نموذجي , ويفضلون عزل كل متغير على حدة في كل مرة ينظرون فيها إلى المشكلة , كما يفضلون رسم

مخطط للحل لكي يدرسوا المشكلة ويحسنوا من التركيز, وهم يفضلون الاستدلال العقلي ويتوصلون إلى الاستنتاج بقوانين موضوعية.

– **خامسا: التفكير الواقعي** (Realists): يتميز أصحاب هذا الأسلوب بالاعتماد على الحواس الخمس في المعرفة، ولا يعترفون بأي منطق يتجاوز الحواس الإدراكية من سمع و بصر ....إلخ. فهم لا يهتمون في علم الغيبيات أو الأمور التي لا يمكن إدراكها بالحواس، فالحقيقة عندهم محصورة في عالم الإدراك فقط، وما عدا ذلك فهي فرضية لا بد من التحقق منها ليسهل إدراكها.

فشعار التفكير الواقعي إذن، هو "الحقائق هي الحقائق"، وهو في هذا مختلف تماماً عن التفكير التركيبي الذي يركز على الاستنتاجات وليس الحقائق، ويعتبر التفكير الواقعي هو الأكثر ارتباطاً بالتفكير التحليلي أكثر من أي أسلوب أخر , ويتضمن التفكير الواقعي كل من الاستمتاع بالمناقشات المباشرة والحقيقية للأمور الحالية، و تفضيل النواحي العلمية المرتبطة بالجوانب الواقعية, والاختصار في كل شيء (الجُمل ، الأشياء...الخ)

2-2- نظرية غريغورك (Gregorc, 1982):

في نظريته لأساليب التفكير أشار غريغورك إلى وجود قنوات للعقل يستخدمها في تلقي المعلومات ثم تحليلها عبر قنوات أكثر كفاية وفاعلية , وهي أشبه بسمات الشخصية، وحدد أساليب التفكير التي يستخدمها الفرد بأربعة أساليب ولكل أسلوب صفات وخصائص تميزه من الأخر(Zhang, 2002, 246)، وقد حدد غريغورك، أربع قنوات للتفكير، وأشار إلى أن البيئات والميول الطبيعية هي التي تملي على التلميذ توظيف أسلوب واحد أو أكثر من أساليب التفكير الآتية-:

– **أولا: أسلوب التفكير المادي العشوائي** : فالفرد الذي يعتمد هذا النمط من التفكير يهتم بالمثل العليا ، ويستطيع أن يستشف أفكار الآخرين، و يتعامل مع الواقع المادي بكفاية عالية، بالإضافة إلى انه يكون ميالا للبيئة المنظمة العامرة بالحركة ويكره الأماكن المغلقة، كما يكون مولعا بالمغامرة، ويتطلع إلى المستقبل بتفاؤل , وعادة ما تكون ابتكاراته خارقة وفريدة من نوعها (الجميلي، 2013، 31).

– **ثانيا: أسلوب التفكير المادي التتابعي** : إن التلميذ الذي يفكر بهذا الأسلوب يميل إلى الهدوء، والنظام، ويحدد أهدافه، ويعمل على تحقيقها بمعايير دقيقة، كما ينظر إلى الأشياء من حوله بطريقة منهجية واضحة، ومنظمة ومتصلة، ويلمس العلاقات بين الأحداث ومسبباتها معتمداً على الذاكرة القوية من دون الاهتمام بالنظريات التجريدية ، بالإضافة إلى أنه يحسن الاستفادة من أفكار الآخرين لإنتاج أشياء جديدة أو في تطوير الأشياء الجديدة لتصبح أكثر كفاية وأقل كلفة.

– **ثالثا:أسلوب التفكير ألتتابعي التجريدي** : فالتلميذ الذي يفكر بهذا الأسلوب يتميز بأنه يكون هادئا في تصرفاته، عادل في أحكامه ، و واقعي يعتمد على الحوار الموضوعي، و يفكر بطريقة منطقية ، و يحدد أهدافه بوضوح ويعمل على تحقيقها بجد واجتهاد، و ينفق وقته فيما يعود علية بالنفع ، كما أنه يفضل العمل في بيئة منظمة خالية من العوامل التي تشتت الذهن ، ويميل إلى الاستقلالية في العمل.

– **رابعا: أسلوب التفكير التجريدي العشوائي** : إن التلميذ صاحب هذا النوع من التفكير يتميز بالحساسية، والقلق، يتأثر بالبيئة التي يعمل فيها، ويتأقلم مع الآخرين بسهولة، ويقيم معهم علاقات صداقة، كما انه يتمتع بذاكرة قوية وخيال واسع ، و يميل إلى تجميع الأشتات، ولا يهتم بتوليد أفكار جديدة، ويصاب بالإحباط لأتفه الأسباب. (الجميلي، 2013، 32)

2-3- نظرية جابنس (Gubbins, 1985):

قدم جابنس مصفوفة لعمليات التفكير تتضمن ست مستويات يغلب عليها الأبعاد المعرفية، وهذه المستويات هي: مستوى حل المشكلات، مستوى اتخاذ القرار، مستوى الوصول إلى الاستنتاجات، مستوى التفكير التباعدي، مستوى التفكير التقويمي، مستوى الفلسفة والاستدلال.

– **أولا: مستوى حل المشكلات:** ويشتمل على المشكلة وتحديدها وتوضيح المشكلة, وصياغة الحلول المناسبة , وإنتاج الأفكار المرتبطة بالمشكلة , وصياغة الحلول البديلة , واختيار أفضل الحلول , وتطبيق الحل ثم قبوله , والوصول إلى النتائج النهائية .

– **ثانيا: مستوى اتخاذ القرارات:** ويشتمل على صياغة الهدف وتوضيحه , إظهار الصعوبات والمعوقات التي تعترض تحقيق هذا الهدف مع تحديد البدائل الممكنة والتعرف عليها , واختبار ودراسة البدائل ، وترتيب البدائل واختيار أفضلها , وتقويم المواقف.

– **ثالثا: مستوى الوصول إلى الاستنتاجات:** ويندرج تحت هذا المستوى كل من التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنباطي.

– **رابعا: مستوى التفكير التباعدي:** ويتضمن إنتاج الأفكار المتعددة (الطلاقة), وإنتاج الأفكار المتنوعة (المرونة), وإنتاج الأفكار الفريدة (الأصالة), وإنتاج الأفكار المطورة (التحسينات).

– **خامسا: مستوى التفكير التقويمي:** ويشتمل على التمييز بين الحقائق والآراء والحكم على مصداقية المصدر والتعرف على المشكلات وتحليلها وتقويم الفروض وتصنيف البيانات والتنبؤ بالنتائج .

– **سادسا: مستوى الفلسفة والاستدلال:** ويستخدم في هذا المستوى , المداخل الجدلية، والمناقشات المتبادلة (مسلم، 2016، 442) (الجميلي، 2013، 44-45).

2-4- نظرية كوستا (Costa , 1985):

حدد كوستا أربع مراحل هرمية للتفكير وهي: مرحلة المهارات المنفصلة للتفكير، مرحلة استراتيجيات التفكير، مرحلة التفكير ألابتكاري، مرحلة الروح المعرفية.

– **أولا: المهارات المنفصلة للتفكير:** وتشمل مجموعة جوانب عقلية منفردة وتعد متطلبات أساسية لمستويات التفكير الأكثر تعقيدا وهي إدخال وتشغيل البيانات واستخراج النتائج بعد التعديل التطوير.

– **ثانيا: استراتيجيات التفكير:** وتتضمن عمليات الربط بين المهارات المنفصلة للتفكير السابقة من خلال الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ حينما يواجهون المشكلات والمواقف الصعبة المختلفة والتي تتطلب حلولاً أو إجابات لم تكون معروفة من قبل وهذه الاستراتيجيات هي: حل المشكلات والتفكير الناقد , واتخاذ القرار ، والاستدلال والمنطق.

– **ثالثا: التفكير ألابتكاري:** وتشمل هذا 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.

– **رابعا: الروح المعرفية:** يرى كوستا أنه مع توافر المستويات السابقة لابد من وجود عامل أساس وهو وجود قوة الإرادة والاستعداد والرغبة والالتزام وهو ما اسماه بالروح المعرفية التي تتضمن الصفات الآتية (تفتح الذهن , البحث عن البدائل , التعامل مع المواقف الغامضة ، إدراك العلاقات والرغبة المستمرة في التغيير). (مسلم، 2016، 442) (الجميلي، 2013، 44-45)

2-5- نظرية برسيسن (Presseison, 1985):

تصنف هذه النظرية عمليات التفكير إلى عمليات أساسية للتفكير وعمليات مركبة للتفكير:

– **أولا: نموذج العمليات الأساسية للتفكير:** وتتضمن العمليات الآتية، السببية، والتحويلات، وإدراك العلاقات، والتصنيف، واكتشاف السمات الفريدة المميزة.

– **ثانيا: العمليات المركبة للتفكير:** وتتضمن مجموعة العمليات التالية: حل المشكلات، واتخاذ القرار، والتفكير الناقد، والتفكير الابتكاري، وهي تعتمد على العمليات الأساسية السابقة.

ويلاحظ أن كل عملية تفكير مركبة تستخدم في أداء مهمة معينة، ويترتب عليها الوصول إلى ناتج معين، ويوضح هذا النموذج أن عملية حل المشكلات تؤدي إلى اتخاذ القرار، وتؤدي إلى التفكير الناقد، ثم يأتي في النهاية التفكير الابتكاري الذي يأتي في قمة السلوكات والعمليات العقلية المركبة والمعقدة. (الطيب، 2006، 54 -55).

2-6- نظرية قيادة الدماغ الكلي (Herrmann, 1987):

قدمت هذه النظرية مفهوما آخر لوظائف الدماغ من خلال النموذج الرباعي للدماغ، ويعرض هذا النموذج أربعة أساليب للتفكير، وهي: عمليات التفكير في الجانب الأيسر، ويقسم هذا الجانب إلى قسمين هما:

- **أولا: الجزء الأيسر العلوي من الدماغ:** و يتميز نمط تفكير الأفراد الذين يسود لديهم سيطرة هذا الجزء بجمع المعلومات، وتحليل القضايا، وتشكيل النظريات، والقياس الدقيق والضبط، وحل المشكلات من خلال المنطق، والقدرة على التحليل المالي واتخاذ القرارات، والفهم التقني للأجزاء، والتعامل مع الأرقام والإحصاء.

- **ثانيا: الجزء الأيسر السفلي من الدماغ:** ويتميز أصحابه بإيجاد منظور محدد للحركة، ومعالجة المشكلات بالاستناد إلى التجارب والخبرة، وإجراء القياسات باتساق ومعالجتها، والقدرة على تقديم المبادرات وقيادتها والإشراف عليها، وقراءة التفاصيل الدقيقة في الوثائق والعقود، ومتابعة المعلومات، وتطوير الخطط بتفاصيلها وطرق عملها، والاحتفاظ بسجلات مالية واضحة المعالم.

أما ما يتعلق بعمليات الجزء الأيمن من الدماغ فهو يقسم إلى:

- **ثالثا: الجزء الأيمن العلوي من الدماغ:** إن نمط تفكير الأفراد الذين يسود لديهم هذا الجزء من الدماغ بمجموعة من نقاط القوة، منها :رؤية الصورة الكبيرة، والاعتراف بالاحتمالات الجديدة، وتحمل الغموض، والقدرة على إيجاد التكامل بين الأفكار والمبادئ، وتركيب الأجزاء غير المتماثلة بطريقة جديدة وغير مألوفة، والقدرة على الاختراع والإبداع في حل المشكلات والقضايا، ومهارة حل المشكلات من خلال الحدس.

- **رابعا: الجزء الأيمن السفلي من الدماغ:** ويتميز بمجموعة من نقاط القوة، منها :الاعتراف بالمشكلات الشخصية، وقراءة مشاعر الآخرين، والقدرة على توظيف الحدس لاستكشاف مشاعر الآخرين، وفهم لغة الجسد، والقدرة على إثارة الحماس لدى الآخرين، والقدرة على التأثير، والإقناع والمصالحة بين الأفراد، والتعليم، والمشاركة بعين، والفهم الانفعالي للأجزاء والمكونات مع أخذ القيم الاعتبار.(نوفل وأبو عواد، 2007، 144-145)

2-7- نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ (model of mental self-government):

أظهر ستيرنبرغ (1988) اهتمامه بدراسة أساليب التفكير من خلال اقتراح تصور نظري جديد لها وهو "نظرية الحكم الذاتي العقلي **the theory of mental self government** " (Zhang, 2005, 1915)، وتعد هذه النظرية من أهم النظريات حداثة والتي نالت اهتمام الباحثين الغربيين الذين تناولوها بالدراسة، والبحث، وحاولوا وضع تصور نظري متكامل لها، وإجراء بحوث ودراسات عن علاقة هذه النظرية ببعض المتغيرات الأخرى (علاونه،2016 ،259)، وقد جاء أصل تسمية "الحكم الذاتي العقلي" من خلال تشبيه ستيرنبرغ للأفراد بالدول والأمم والحكومات، التي تحتاج إلى تنظيم وضبط، من خلال تشريعات وقوانين تنظم أمورها، وتحدد أولوياتها، وتحدد مصادر تمكنها من الاستجابة حول التغيرات التي تحدث في العالم، وتخطي العقبات التي تعترضها، كذلك الحال بالنسبة للفرد الذي يحتاج إلى تنظيم وضبط أموره وترتيب أولويات حياته وأهدافه، وتذليل العقبات التي تعيق سير حياته ، وتحقيق أهدافه تماما كما تفعل الحكومة، وأساليب التفكير هي طريقته في تحقيق ذلك.

(Dikici, 2014, 180)(Fortunato & Furey, 2012, 850) (Maricuţoiu & Palo, 2014, 20)

فيذكر (الطيب، 2006)، وحسب ما أشار إليه ستيرنبرغ (2001)، إن الفكرة الأساسية لهذه النظرية هي أن "أشكال الحكم التي نراها ليست متطابقة، لكنها انعكاسات خارجية لما يدور في أذهان الشعوب، فهي تمثل الطرق البديلة لتنظيم أفكارنا، وبالتالي فأشكال الحكومة التي نراها هي مرايا لما يدور في أذهاننا، ولذلك فإن أردنا فهم أساليب التفكير ينبغي أن نقارنها بخمسة جوانب تتعلق بالحكومة هي: الوظائف، والأشكال، والمستويات، والنزعات، والمجالات

فالوظائف الرئيسة بالنسبة لكل الحكومات حول العالم، هي ثلاث: التشريعية، والتنفيذية، والقضائية، أما الأشكال الرئيسية للحكومات فهي أربعة : ملكية ، وهرمية، وأقلية، وفوضوية، كما أن للحكومات مستويين رئيسيين هما: العالمي، والمحلي، وكذلك للحكومات نزعتان هما: المحافظة، والمتحررة، وللحكومات أيضاً مجالان هما : داخلي، وخارجي، ويضيف سترنبرج ، أن أساليب التفكير لها نفس الوظائف والأشكال، والمستويات ، والمجال، والنزعات.

ومن ثم يكون هناك ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير تندرج تحت هذه الفئات الخمسة، وهي : الوظائف (أسلوب التفكير التشريعي، وأسلوب التفكير التنفيذي، وأسلوب التفكير القضائي)، والأشكال (أسلوب التفكير الملكي،

وأسلوب التفكير الهرمي، وأسلوب التفكير الأقلي، وأسلوب التفكير الفوضوي)، والمستويات (أسلوب التفكير العالمي، وأسلوب التفكير المحلي)، والنزعة (أسلوب التفكير المحافظ وأسلوب التفكير المتحرر)، والمجال (أسلوب التفكير الداخلي وأسلوب التفكير الخارجي)، ويمكن توضيح خصائص الأفراد في ضوء أساليب التفكير طبقا لهذه النظرية كما وضحها ستيرنبرغ(Sternberg, 1994, 37)(الطيب، 2006، 60-65)(الفاعوري،2010، 59-66)(Sternberg & Zhang, 2010. 247) (Xie et al, 2013, 268)

- أولاً: وظائف أساليب التفكير:

1- الأسلوب التشريعي(Legislative style):

وأصحاب هذا الأسلوب يفضلون الابتكار، التجديد، التصميم والتخطيط لحل المشكلات، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، ويفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقاً، ويميلون لبناء النظام والمحتوي لكيفية حل المشكلة.

وفي المدرسة يفضل التلاميذ ذوي الأسلوب التشريعي كتابة القصص القصيرة و القصائد، وتصميم مشروعات العلوم، ويعبرون عن أفكارهم من خلال الرسوم، و يفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل: كاتب مبتكر، فنان ، أديب، مهندس معماري، سياسي أو صانع سياسة، كما يتميزون بالمرونة، مثل: أديب، عالم، مخترع ، مهندس ، سياسي ، فنان.

وتشمل العمليات التشريعية العمليات المتضمنة في الأشكال المتنوعة من الابتكار، والصياغة والتخطيط ، ومن أمثلة العمليات التشريعية ما وراء المكونات أو العمليات العقلية ذات الرتبة الأعلى، والتي تستخدم في الجوانب المتنوعة من التخطيط لأداء مهمة، مثل: تحديد المشكلة و صياغة التمثيل العقلي للمعلومات وتحديد المصادر العقلية و المادية اللازمة لحل المشكلة.

2- الأسلوب التنفيذي(Executive style):

ويميز الأفراد الذين يميلون لإتباع القواعد الموضوعية، واستخدام الطرق الموجودة والمحددة مسبقاً لحل المشكلات، ويتركون التفكير في التخطيط للعمل للآخرين ، فهم مجرد متلقين للأوامر يقومون بتنفيذ ما يطلب منهم وفق ما هو محدد، فهم يفضلون المهمات المحددة المهام، ويتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات، والتفكير في المحسوسات.

فالفرد ذو الأسلوب التنفيذي لا يبدأ العمل إلا بعد أن يعرف ، متى ؟ وماذا ، وأين ؟ ومن؟ .... فإذا حصل على هذه الإجابات كان قادرًا على بدء العمل ، فهو غير مستعد للاجتهاد ، ويبرع في حل المشكلات من خلال تطبيق القاعدة أو القانون المحدد، لذا فهو يفضل المهن التنفيذية مثل : المحامي، مدير، رجل الدين .

3- الأسلوب القضائي او الحكمي (Judicial style):

وأصحاب هذا الأسلوب يميلون إلي الحكم على الآخرين وأعمالهم، ويهتمون بالمقارنة و التحليل ، والتقييم ، وإخضاع الأمور للنقد، فهم غالبًا ما يطرحون أسئلة من قبيل : لماذا ؟ ما هو السبب ؟ ماذا يفترض من قبل (جهة) ؟ ، وكذلك يميلون إلى كتابة المقالات النقدية، ولديهم القدرة على التخيل والابتكار ويفضلون المهن المختلفة مثل كتابة النقد ، وتقييم البرامج، والإرشاد والتوجيه.

أما الصفات المميزة لذوي الأسلوب القضائي فهي أنهم يبحثون في المقارنات ويكرهون التذكر، ويحللون الفكرة الرئيسية في الموقف العلمي ويكرهون التجريب، كما يحددون الخطأ و الصواب في الموقف العلمي، ويقيمون أعمال الآخرين ويكرهون أن يقوموا من قبل الآخرين ، يحللون الأعمال الفنية ويكرهون أنتاجها، يميلون لتقييم القواعد والإجراءات، يفضلون المشكلات التي تتيح لهم تحليل وتقويم الأشياء والأفكار الموجودة.

- ثانياً: أشكال أساليب التفكير:

1- الأسلوب الملكي(Monarchic style):

ويتصف هؤلاء الأفراد بالتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت ، يعتقدون في مبدأ الغاية تبرر الوسيلة ، تمثليهم للمشكلات مشوش، متسامحون، مرنون، لديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل، يفضلون الأعمال التجارية، والتاريخ، والعلوم، منخفضون في القدرة علي التحليل والتفكير المنطقي.

والمشكلات الملكية البحتة نادرة جدًا ، ومع ذلك فكثير من المشكلات التي تكون في واقع الأمر غير ملكية ربما تعالج على أنها ملكية ، فغالبًا ما تصبح المشكلات ملكية ليس لأنها فعلا ملكية ولكن لأن تمثيلها يكون قد بسط إلى حد التشويه أو حدثت إساءة فهم للمشكلة ، وهذه المشكلات تصبح من هذا النوع نتيجة لطريقة تفكير الناس في تمثيلها ، ومن أمثلة هذه المشكلات : محاولة جعل الأطفال مثقفين إلى أقصى درجة ممكنة وبأي تكلفة.

2- الأسلوب الهرمي (Hierarchic style):

ويميل أصحاب هذا الأسلوب غلي عمل أشياء كثيرة في وقت واحد، يضعون أهدافهم في صورة هرمية علي حسب أهميتها وأولويتها، ولا يعتقدون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة، ويبحثون دائماً عن التعقيد، ومنظمون جداً ومدركون للأولويات، ويتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات، لذلك نجدهم يتميزون بالثقة بالنفس، ويواجهون الأمور المعقدة، كما إن لديهم إدراك جيد للأولويات ، غالبًا ما يكونون حاسمين ، إلا إذا أصبح ترتيب الأولويات بديلا عن القرار أو الفعل ، ويتميزون بالتنظيم في حل المشكلات واتخاذ القرارات

3- الأسلوب الفوضوي (Anarchic style):

يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، عشوائيين في معالجتهم للمشكلات، ومن الصعب تفسير الدوافع وراء سلوكهم، مشوشون ومتطرفون في مواقفهم، ويكرهون النظام.

وعندما يقعون في نقاش مع الأفراد ذوي الأسلوب الهرمي فإن كل منهما قد يكون ثقيلا ومزعجًا 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 ، ويتميز الأفراد ذوو الأسلوب الفوضوي بأن أداءهم أفضل عندما تكون المهمات و المواقف التي يكلفون بها غير منظمة ، أو بعبارة أخرى غير متقيدة بترتيب معين.

4- الأسلوب الأقلي(Oligarchic style):

يتصف هؤلاء الأفراد باندفاعهم خلال أهداف متساوية الأهمية، متوترون ، مشوشون ، لديهم العديد من الأهداف المتناقضة، والأسلوب الأقلي ربما يبدو على أنه نسخة من الأسلوب الهرمي وربما نسخة ركيكة فقدت إحساسها بالأولوية لكنها قريبة منها ، وتتميز بالمرونة ، حيث يبدو الأسلوب الهرمي في بعض الأعمال وكأنه جامد ذو ترتيب ثابت لا يأخذ بعين الاعتبار تغير الظروف .

- ثالثاً: مستويات أساليب التفكير:

1- الأسلوب العالمي(Global style):

ويتصف هؤلاء الأفراد بتفضيلهم للتعامل مع القضايا المجردة والمفاهيم عالية الرتبة، والتغيير والتجديد والابتكار، والمواقف الغامضة، والعموميات، ويتجاهلون التفاصيل، فهم يشاهدون مثلا الغابة ، ولكن لا يميزون الأشجار التي تكونها، ويميلون إلى الإبحار في عالم الخيال ويسترسلون في تفكيرهم ، ويكونون مدفوعين من خلال هدف أو أهداف متناقضة ، ويكونون متوترين بسبب اعتقادهم بأن توفر شروط الحل له أهمية الحل

نفسه، ويعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل، ويبحثون عن التعقيد أحيانًا نتيجة إحباطهم ويكونون غير واعين بأنفسهم ، ومشوشين في وضع أولويات لأعمالهم، لأنهم ينظرون إليها بدرجة متساوية.

2- الأسلوب المحلي (Local style):

ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيل المشكلات العيانية التي تتطلب عمل التفاصيل ، ويتجهون نحو المواقف العملية ويستمتعون بالتفاصيل، فمن المحتمل على سبيل المثال أن يضيعوا في الغابة بسبب كثرة الأشجار ، لأنهم يدركون الغابة كمجموعة أشجار ، أي أنهم يضيعون في التفاصيل .

ويصفهم ستيرنبرغ بالموضوعيين نظرًا لأنهم يضعون حسابًا لكل شيء، ولا يدعون شيئًا للمصادفة أو الحظ، فهم غالبًا ما يتوجهون نحو المواقف العملية ، ويستمتعون بالتفاصيل، فهم يعيشون على أرض الواقع، ونجدهم داخل المدرسة كثيري الأسئلة ، يحاولون استيضاح كل كبيرة و صغيرة في الدرس.

- رابعاً: نزعات أساليب التفكير:

1- الأسلوب المتحرر(Liberal style):

ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بالذهاب فيما وراء القوانين والإجراءات ، والميل إلي الغموض، ويفضلون أقصى تغيير ممكن، كما 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 عليهم سواء في العمل أو المدرسة ، يريدون أن يركبوا موجة التغيير لكي يستكشفوا إلى أية مدى يمكن أن يصلوا إليه .

2- الأسلوب المحافظ (Conservation style):

ويتصف هؤلاء الأفراد بالتمسك بالقوانين، ويكرهون الغموض، ويحبون المألوف، ويرفضون التغيير، ويتميزون بالحرص والنظام، ويّتبع هؤلاء الأفراد طريقة المحاولة والخطأ في أداء المهام ، يتبعون القواعد و الإجراءات الموجودة ، يفضلون أقل تغيير ممكن ، ويتجنبون المواقف الغامضة ، ويفضلون المواقف المألوفة في الحياة والعمل.

- خامساً: مجالات أساليب التفكير:

1- الأسلوب الخارجي(External style):

ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يميلون إلي الانبساط ، والعمل مع فريق ، ولديهم حس اجتماعي ، ويكون علاقات اجتماعية ، ويساعدون في حل المشكلات الاجتماعية، كما يتميزون بالمرونة، ويتعاملون مع الآخرين الآخرين بأريحية و بيسر و دون خجل ، و يميلون للعمل معهم الآخرين ، و لديهم حس اجتماعي أكثر بالعلاقات الشخصية من ذوي الأسلوب الداخلي ، يبحثون عن المشكلات التي تكفل لهم العمل مع الناس الآخرين أو التي تسمح لهم بمساعدة الآخرين.

2- الأسلوب الداخلي (Internal style):

يفضلون العمل بمفردهم، منطوون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، يتميزون بالتركيز الداخلي، يميلون إلي الوحدة، ويستخدمون ذكائهم في الأشياء وليس مع الآخرين، ويفضلون المشكلات التحليلية و الإبتكارية .

ويمكن تلخيص ما سبق في الجدول التالي، والذي يظهر أيضا أهم الخصائص التي تميز كل أسلوب من أساليب التفكير:

الجدول (01): أساليب التفكير وأهم خصائصها

أسلوب التفكير	محتوى أسلوب التفكير	الخاصية المميزة لأسلوب التفكير
التشريعي	أفضل المهام التي تسمح لي بعمل الأشياء بطريقتي الخاصة	مبدع
التنفيذي	أفضل المواقف التي يكون فيها دوري محددا ووفق تعليمات محددة	متطابق
القضائي	أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين المختلفة لحل المشكلات	تحليلي
الملكي	لابد أن انتهى من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره	التعامل مع مهمة واحدة في الوقت محدد
الهرمي	عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وفقاً لأهميتها	التعامل مع عدة مهام وذلك حسب أولوياتها
الاقلي	أنا اعرف عادة ما يتوجب علي فعله ، الا أنني أواجه أحيانا مشكلات في تحديد الطرق	التعامل مع عدة مهام غير مرتبة الأولوية
الفوضوي	عند انجاز أو كتابة مشروع ما، فإني أتناوله في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني	التعامل مع المهام بطريقة عشوائية
العالمي	عند اتخاذ قرار ما، فإنني لا أولي اهتماما بالتفاصيل	التركيز على الأفكار العامة
المحلي	أفضل المشكلات التي تتطلب منى الاهتمام بالتفاصيل	التركيز على التفاصيل
المتحرر	أفضل حل المشكلات التي تواجهني بطرق جديدة حتى ولو لم أكن متأكدا من نجاعتها	التعامل مع المهام بطرق جديدة
المحافظ	أفضل إتباع الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقاً في عملي	التعامل مع المهام بطرق تقليدية
الداخلي	أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما	الاستمتاع بالعمل الفردي
الخارجي	عند البدء في مشروع أو عمل ما، فإني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين	الاستمتاع بالعمل الجماعي

ويشير ستيرنبرغ إلى أن بعض أساليب التفكير ترتبط فيما بينها ارتباطًا موجبًا (المحافظ مع التنفيذي، التشريعي مع المتحرر)، ويضيف الدردير (2004) إلى ما سبق بعض الأساليب المرتبطة مع بعضها ايجابيًا، وهي: أسلوب التفكير العالمي مع الأسلوب الفوضوي، و الأسلوب المحلي مع الأسلوب الداخلي، وتسمى هذه الأساليب بأساليب التفكير المتوائمة (العنزي، 2010، 21).

ومن هذا المنطلق، يمكننا القول أيضا أن بعض أساليب التفكير ترتبط ارتباطًا سالبا ، فتكوّن متضادات ومتعاكسات مع بعضها البعض، ومثال ذلك: أسلوب التفكير التشريعي مع الأسلوب التنفيذي، والأسلوب الداخلي مع الأسلوب الخارجي، والأسلوب العالمي مع الأسلوب المحلي، والأسلوب الهرمي مع الأسلوب الفوضوي، وكذا أسلوب التفكير المتحرر مقابل أسلوب التفكير المحافظ، وتسمى هذه الأساليب بأساليب التفكير المتضادة.

وقد اقترحت تشانغ (Zhang, 2001) تصنيفًا جديدًا لهذه الأساليب، من خلال التحليل الذي قامت به لمجموعة من الدراسات، وقد توصلت من خلال نتائج هذا التحليل إلى وجود نمطين هما: النمط المعقد والعميق والنمط البسيط السطحي (Fortunato & Furey, 2012, 850) ، ثم قامت بعد ذلك (2003) بتجديد هذا التصنيف وأضافت مجموعة أو نمطا ثالثا، لتصير أساليب التفكير وفقا لنظرية ستيرنبرغ بالشكل التالي:

1- النمط الأول:

وتتكون من أساليب التفكير التي تدل على قدرة اكبر لتوليد الإبداع، وهذه الأساليب أكثر تكيفا مع القيم وذلك لارتباطها الشديد مع العلاقات الإنسانية، فهي تمثل مستوى عاليا من التفكير المعرفي المعقد، وهذه الأساليب هي: (التشريعي، القضائي، الهرمي، العالمي، المتحرر).

2- النمط الثاني:

تتضمن الأساليب التي تقترح تفضيل نمط معين من الميول التي تدل على مستوى أدنى من التفكير المعرفي المعقد، ومن المحتمل أن تطبع أصحابها بخاصية التكيف السيئ على اعتبار أنها تمثل سمات شخصية عير مناسبة، وتضم أساليب التفكير (التنفيذي ، المحلي، الملكي، والمحافظ).

3- النمط الثالث:

يضم الأساليب التي لم تصنف في النمطين الأول والثاني، لان الأفراد الذين يستخدمون هذه الأساليب يظهرون خصائص كلا المجموعتين السابقتين بناء على ما تتطلبه المهمة المراد إتمامها، ويضم هذا النمط أساليب التفكير (الفوضوي، الداخلي، الخارجي، وأسلوب التفكير الاقلي). (Zhang & Sternberg, 2005,

Q. Xie)01) (Zhang, 2014, 206) (Cheng et al, 2016, 378) (Yu & Chen, 2012, 555) .(et al, 2013, 268

ويشير(ستيرنبرغ، وتشانغ، 2009)، إلى وجود علاقة بين سمات الأفراد المحبوبين وبين أساليب التفكير التي تنتمي إلى النمط الأول. (Cheng et al, 2016, p378) ، وتشير غارسيا (Garcia, 2012) إلى أنهم يتميزون بالمرونة أيضا.

3- الخصائص العامة لأساليب التفكير حسب نظرية الحكم العقلي الذاتي:

يوضح (ستيرنبرغ، وتشانغ، 2010) بعض الخطوط العريضة التي توضح بشكل أعمق مفهوم أساليب التفكير، وهي كالتالي:

• **أساليب التفكير هي تفضيلات**، استخدام القدرات، وليس القدرات نفسها، حيث يبين ستيرنبرغ أن هناك فرق بين مدى إبداع التلميذ (قدرة على الإبداع)، وبين ميله إلى أن يكون مبدعا (أسلوب).

• **لا يجب تقييم** ووصف أساليب التفكير بأنها "جيدة" أو "سيئة"، فالأحرى من ذلك كيفية التوافق بين المعلم والتلميذ، وبين التلميذ والمادة التعليمية، فأسلوب التلميذ الذي يقرر المعلم انه جيد ومناسب قد يعتبره معلم آخر سيئا والعكس, لذلك يجب أن يكون واضحا أن الأساليب تكون أفضل أو فقط داخل السياق المعطى , فالأسلوب الذي بلائم أن يكون صالحا في سياق معين، ربما لا يكون ملائما أو صالحا في سياق أخر، فعلى سبيل المثال: بروفيل الأساليب المطلوبة للمحامي أمام المحاكم يختلف عن بروفيل الأساليب لمحامي يعمل في مؤسسة ولا يدخل قاعة المرافعات.

وتقييم الأساليب عادة ما يؤدي إلى خلط الاتفاق الأسلوبي مع مستويات القدرة، فالفرد يريد من الآخرين أن يشبهوه في تفضيله لأسلوب على حساب أخر، وهو بذلك يميل لان يرى الآخرين الذين يشبهونه في الأساليب في مستوي قدرة اعلي مما هم عليه في الواقع, ونتيجة لذلك فان العديد من الأفراد لا يقيمون فعلا، ولكن الذي يحدث هو إلي أي مدى هم يتفقون أو لا يتفقون في أسلوبهم مع أسلوب الشخص الذي يقيمهم، ويضيف ستيرنبرغ قائلا بأنه يعمل ناشرا لمجلة نفسية ويستطيع تصنيف المحكمين الذين يراجعون المقالات التي ترد إلي المجلة لنوعيين:محكمين يحكمون المقالات في ضوء ما إذا كانت طريقة نظرا لكاتب تتفق وطريقة نظر المحكم,ومحكمين يحكمون المقالات في ضوء نوعيتها وخصائصها دون اعتبار لما إذا كانت طريقة الكاتب في رؤية العالم تتفق أو لا تتفق مع طريقة رؤية المحكم للعالم.

ونحن عندما نقيم الناس الآخرين فإننا غالبا ما نجد أنفسنا ننتمي إلي مجموعة من النوعيين السابقين, لكننا يمكن أن نستفيد بصورة أفضل من إبداعات الآخرين ونساعدهم علي النمو لو أننا نظرنا لهم في ضوء تفضيلا تهم أو قواهم الأسلوبية أكثر مما إذا كانوا يشبهوننا أم لا.

• **لا يكون لدى الأفراد أسلوب واحد فقط** ، ولكن بصورة أكثر بروفيل من الأساليب .فالشخص الذي يميل لان يكون إبتكاريا (ذو أسلوب تفكير تشريعي) ربما يكون منظما(ذو أسلوب تفكير هرمي) ,وربما يميل إلي العمل مع عدد كبير جدا من الناس الآخرين (ذو أسلوب تفكير خارجي),أو عدد قليل جدا من الناس الآخرين(ذو أسلوب تفكير داخلي).بالمثل الناس المنظمون ربما يفضلون أولا يفضلون العمل مع الناس الآخرين .بوجه عام. لا يوجد مقياس لبعد واحد من الأساليب . فالناس تتنوع في كل الأساليب.

• **أساليب التفكير ليست ثابتة،** حيث تختلف أساليب التفكير لدى الفرد باختلاف المهام والمواقف التي يواجهها، فالفرد الذي يميل إلي الإبتكارية في عمله وفي العديد من جوانب حياته , لن يكون إبتكاريا في كل جوانب الحياة. فأسلوب التفكير الذي يظهر في مهمة ربما يختلف عن الأسلوب الذي يظهر في مهمة أخرى، كما أنها يمكن تتغير لدى الفرد أيضا مع امتداد العمر، فالأساليب التي يفضلها الفرد في بداية حياته المهنية مثلا، يمكن أن تختلف عندما يرقي إلي الوظائف العليا، فالأساليب مثل القدرات مرنة وليست جامدة , دينامية أكثر منها استاتيكية، فطريقة الفرد الآن ربما لا تكون طريقته بعد عشر أو خمس سنوات كما أنها من المحتمل ألا تكون طريقته في التفكير منذ عشر أو خمس سنوات.

بالإضافة إلى أن الأفراد أيضا يختلفون في مرونتهم في الانتقال من أسلوب لآخر، لهذا تعتبر قابلة للتعديل، فلا يمكن القول أن هناك فرد "عالق" في أسلوب معين ولا يمكنه تعديله الا إذا كان هو يفضل ذلك، ولو أنه يوجد مفتاح للتوافق، فانه يكون في المرونة الأسلوبية، فالناس الأكثر مرونة يمكن أن يكونوا أفضل في التوافق مع مختلف المواقف، وعلى ذلك فالمرونة في أساليب التفكير مفضلة في معظم جوانب الحياة ,المدرسة,العمل,علاقات المودة مع الأفراد الآخرين, وحتى في التعامل مع النفس.

• **يختلف الأفراد في تفضيلاتهم الأسلوبية** بعضهم عن بعض، ففي حين يفضل بعض الناس استخدام أنماط معينة بشكل أساسي، نجد آخرين يعتمدون عليها بشكل أقل.

• **تخضع أساليب التفكير للحاجات الاجتماعية،** ويمكن تعلمها واكتسابها من خلال التفاعل مع المحيط، حيث يكتسب الفرد أساليب التفكير من خلال مشاهدته لنماذج الدور، وعندها يستدخل الفرد العديد من الخصائص التي يشاهدها في هذه النماذج, لذلك فالأطفال الذين يشاهدون نموذج لدور التسلطية يكونون عرضة

لان يصبحوا متسلطين, أما الأطفال الذين يشاهدون نموذجا لدور المرونة فأنهم يميلون لأن يصبحوا مرنين ,وعندما يكون لدى الوالدين أو المعلمين أساليب تفكير معينة فان الأطفال يميلون لنقل هذه الأساليب.

وبناء على هذا، فانه يمكن تعلم أساليب التفكير, وأحد الطرق لتعليم الأساليب يكون من خلال إعطاء الأطفال أو التلاميذ المهمات التي تتطلب منهم استخدام الأساليب التي نريد أن نعلمها لهم، فعندما يستخدم الفرد أسلوبا معينا في عدد من المهمات فانه سوف يميل لاستخدامه غالبا في التعامل مع المهمات الأخرى.

كما أن لكل مجتمع حاجاته وخصائصه، فأساليب التفكير التي تقدر قيمتها في مجتمع معين، قد لا تكون ذات قيمة في مجتمع آخر، فمن الممكن القول أن الأسلوب الذي يؤدي إلى النجاح في بلد ما مثلا قد يؤدي إلى فشل في بلد آخر، والمعلمون الذين يدرسون موضوعا واحدا في فصلين مختلفين قد يدركون ذلك، فالمعلم قد يشعر بالرغبة والراحة في تدريس موضوع ما في فصل دراسي معين, ويشعر بالضيق والمشقة في تدريس نفس الموضوع في فصل آخر.

أساليب التفكير قابلة للقياس، وذلك باستخدام مجموعة مختلفة من الاستبيانات، وهي لا تعاني من مشكلة القياس كما هو الحال بالنسبة لمفهوم الذكاء, فكثير من علماء النفس الآن يرون أن مقاييس الذكاء التقليدية إنما تقيس فقط جانبا ضيقا من الذكاء, ونتيجة لذلك فان ما نعتبره فرق بين اثنين في مستوى ذكائهم ربما يعكس فقط الفرق في جزء صغير جدا من مستوى ذكائهم.

4-العوامل المساعدة على تكوين وتشكيل أساليب التفكير لدى الفرد حسب نظرية الحكم العقلي الذاتي:

يرى ستيرنبرغ ، وكذا أشارت تشانغ (Zhang , 2013) إلى أن هناك مجموعة من العوامل على درجة كبيرة من الأهمية تساهم في تكوين وتشكيل أساليب التفكير لدى الأفراد، منها العوامل الشخصية (كالجنس، والمستوى الدراسي)، وعوامل بيئية (الثقافة السائدة والتأثر بها) (Cheng, et al, 2016, 378)

4-1- الثقافة:

يشار إلى أن بعض الثقافات أكثر احتمالا لتعزيز أساليب معينة في التفكير أكثر من غيرها، فالمجتمعات ذات الطابع الفردي تشجع الأفراد على اكتساب أسلوب التفكير الداخلي الذي الذي يتسم أصحابه بالعمل الفردي، في حين أن المجتمعات ذات الطابع الاجتماعي تشجع الأفراد على اكتساب أسلوب التفكير الخارجي الذي يميل أصحابه إلى التعاون في أداء المهمة المكلفين بها(البقيعي، 2012، 110)، وبناء على دراسات أجراها ستيرنبرغ وتشانغ (Zhang and Sternberg , 2012) حول التفاعل بين أساليب التفكير و الثقافة السائدة، فقد عززت

هذه النتيجة، حيث أن الأفراد الذين ينتمون إلى بيئات ينخفض فيها التسلط وتزداد فيها نوعية الحياة الفردية (عادة ما يعيشون في بلدان العالم المتقدم) فإنهم عادة ما يفضلون استخدام النمط الأول من أساليب التفكير ، بينما الأفراد الذين ينحدرون من ثقافات تتسم بالتسلط والحياة الجماعية (سكان البلدان السائرة في طريق النمو)، فتتطور لديهم أساليب التفكير التي تنتمي إلى النمط الثاني (Pušina, 2014, 305)

4-2- الجنس:

يميل الذكور إلى استخدام أساليب تفكير تختلف عن تلك التي تستخدمها الإناث تبعا لطرق تربيتهم في المجتمع، فالإناث يربين على أن يكن أكثر خضوعا ومحافظة على تقاليد المجتمع، مما يكسبهن أساليب التفكير المحافظ والخارجي والتنفيذي والقضائي، أما الذكور فيربون ليكونوا أكثر جرأة وتفردا واستقلالية، مما يكسبهم أساليب التفكير التشريعي والداخلي واللبرالي. (البقيعي، 2012، 110) (Emamipour & Esfandabad, 2013, 1737)

4-3- المعاملة الوالدية:

من المعروف أن الأسرة هي واحدة من البيئات القريبة التي تعتبر اللبنة الأولى في التنشئة الاجتماعية، حيث تؤثر المعاملة الوالدية بشكل مباشر على تنمية أساليب التفكير لدى الطفل، ففي دراسة لتشانغ , Zhang) (2014 هدفت لاستكشاف العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وأساليب التفكير لدى التلاميذ، وبعد ضبط متغيرات الجنس، والتخصص، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، أشارت النتائج إلى أن الأسلوب المعاملة (القبول والمشاركة) ارتبط ايجابيا مع أسلوب التفكير الذي يتميز بالإبداع (أسلوب التفكير التشريعي) والذي ينتمي للنمط الأول من أنماط التفكير، فمن خلال هذه النتيجة وكما هو معروف أن أساليب المعاملة الوالدية تعتبر الأكثر أهمية في النمو العقلي للطفل، ويظهر هذا من خلال طريقة تعامل الوالدان بطريقة منفتحة وديمقراطية وتشجيع التفكير لدى الطفل من الممكن أن تؤدي تعزيز التفكير بأسلوب أكثر إبداعا وتنوعا، وهذا ما أصبح يميز الكثير من الأسر في الوقت الحالي.

4-4- وسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي:

إن حجم الإقبال على وسائل الإعلام المتطورة بأشكالها المختلفة يتضاعف تقريبا كل عام وكل شهر وبشكل متسارع، فقد أثبتت بعض الدراسات، أن هناك تأثير مباشر وملحوظ للتلفاز والبث الفضائي على سلوك و تفكير المشاهدين فتعتبر الصحف والمجلات، الإذاعة والتلفزيون وبالخصوص الانترنت من أبرز وسائل الإعلام التي تجذب مختلف الفئات و خاصة فئة الشباب، وهي ذات تأثير قوي في تكوين العديد من الاتجاهات

والتمثلات .كما يعتبر التأثر بأبطال الرياضة ونجوم الأفلام والموسيقى عاملا مهما في تطبيع الفرد على أنماط سلوكية معينة اتجاه مواضيع مختلفة (عبد العزيز، 2012، 59)

4-5- العمر :

فالأفراد الذين يكونون قد عملوا في مجال معين لفترة طويلة من الزمن يكون لديهم الحرية للتعبير عن أنفسهم أكثر من أولئك الذين التحقوا بالعمل حديثًا ، وكذلك البحوث التي تقترح وتقدم من قبل الباحثين القدامى والمخضرمين لا تعامل تمامًا بالطريقة نفسها التي تعامل بها تلك المقدمة من الباحثين الجدد و الأقل خبرة (الفاعوري، 2010، 70)

5- أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية:

يؤكد السيد، البهي (2004) على أهمية دراسة أساليب التفكير لدى التلاميذ، حيث أنها تمثل أبرز جوانب الشخصية الإنسانية، والاهتمام بها من بين أسس نجاح جيل اليوم الذي يحتاج إلى تعلم عادات فكرية تساعده على التوافق أكثر مع تطور الحياة وتقدمها(محمد، 2014، 03)، وذلك انطلاقا من البيئة المدرسية باعتبارها قاعدة انطلاق للنجاح أو الفشل، وبما أن التلاميذ يختلفون فيما بينهم في أساليب التفكير المفضلة لديهم وكذا معلميهم، فان اغلب الصراعات التي تنشأ بينهم لا يكون سببها عادة الا تضارب في أساليب التفكير، فلا يوجد أسوأ من ذلك لتحقيق معادلة الفشل الدراسي الذي يمهد للفشل في الحياة بشكل عام. (Wilbrink, 2013, web)

وقد أشار ستيرنبرغ (2010) إلى تطبيقات أخرى لأساليب التفكير التربوية في مجال التعليم، حيث يذكر أن قدرات التلاميذ ، كما يقاس في الوقت الراهن لا تمثل سوى جزءا صغيرا من الفروق الفردية في الأداء المدرسي، لذلك لا بد على المرء أن يتساءل ما هي الأجزاء الأخرى التي تؤثر على هذا الأداء ، ويجزم ستيرنبرغ أن أساليب التفكير توفر هذه الأجزاء من هذه التركيبة، بالإضافة إلى أن النجاح في تخصص دراسي معين نتيجة استخدام أسلوب معين من أساليب التفكير لا يعني بالضرورة النجاح في وقت لاحق في وظيفة تابعة لهذا التخصص، وقد يقع الكثير من الأساتذة في هذه المشكلة ، حيث يعطى أفضل الاهتمام للتلاميذ ذوي الدرجات العالية والذين قد لا يكتب لهم النجاح في تخصص معين مستقبلا، ويعرقلون التلاميذ الذين يمتلكون فرص كبيرة للنجاح لكن لا يكون لهم فرصة لإثبات ذلك بسبب درجاتهم الضعيفة، وهذا راجع لكون أن الأساتذة يأخذون بعين الاعتبار مهارات التلاميذ وقدراتهم وليس تفضيلاتهم ، فلتفضيلات استخدام أسلوب معين من أساليب التفكير أهمية كبيرة في المدرسة، فقد يملك التلميذ قدرات إبداعية، ولكن لا يتمتع بتوليد الأفكار المختلفة،

في حين أن تلميذا آخر قد لا يكون مبدعا كثيرا، لكنه يتمتع بأفكار إبداعية على الرغم من أن الجهود التي يبذلها عادية وبسيطة(Zhang & . Sternberg,2010, 245-246).

وقد قدم (ستيرنبرغ ، 1994)، تصورًا مقترحًا عن أساليب التفكير وطرق التدريس التي تتوافق معها، وذلك موضح من خلال الجدول التالي:

الجدول (02): طرق التدريس وأساليب تفكير التلاميذ المتوافقة معها

طريقة التدريس	الأسلوب المناسب
المحاضرة	التنفيذي ، الهرمي
الأسئلة المحفزة على التفكير	التشريعي، القضائي
التعليم التعاوني	الخارجي
حل المشكلات المقدمة	التنفيذي
المشروعات البحثية	التشريعي
السرد لمجموعات صغيرة	الخارجي، التنفيذي
المناقشة مع مجموعات صغيرة	الخارجي، القضائي
القراءة :	
بالتفصيل	الداخلي، الهرمي
باستخلاص الأفكار	المحلي، التنفيذي
بالتحليل	العالمي، التنفيذي، القضائي
التسميع (التذكر)	التنفيذي، المحلي، المحافظ

(الفاعوري، 2010، 71)

ونلاحظ من خلال الجدول (02)، سعي ستيرنبرغ إلى تقديم ربط بين خصائص هذه الأساليب وخصائص طرق التدريس المتطابقة معها ، مع الإشارة إلى أنه ترك الباب مفتوحًا للباحثين لتعديل هذا الربط انطلاقًا من نتائج الدراسات التي سيحصلون عليها في حال إجراء دراسات ارتباطيه بين أساليب التفكير و طرق التدريس .

ويشير ستيرنبرغ إلى أن نمط الأسئلة المقدمة إلى الطالب تجعله ينزع إلى نوع محدد من الأساليب دون غيرها ، وعلى سبيل المثال فإن أسئلة الاختيار من متعدد والتي تتطلب التحليل (كما في مقرر الرياضيات) ، تميل أكثر إلى أن تكون في صالح الأفراد ذوي الأسلوب القضائي و المحلي(الفاعوري، 2010، 72)

من جهة أخرى من المعروف أن تلاميذ المرحلة الثانوية تتراوح أعمارهم عادة بين (15 و17 سنة) وبالتالي هم ينتمون إلى مرحلة المراهقة الوسطى (زهران، 1986، 335)، ولهذه المرحلة حاجاتها وخصائصها المميزة عن باقي المراحل العمرية الأخرى ، فحاجة المراهق إلى التفكير وتوسيع الفكر والحاجة إلى الخبرات الجديدة والحاجة إلى إشباع الذات عن طريق العمل والحاجة إلى النجاح والتقدم الدراسي (محروس، دت، 35) (عوض، 1999، 143)، والحاجة إلى التعبير عن النفس كلها تؤثر على نوعية أساليب التفكير المستخدمة، بالإضافة إلى الحاجة إلي توكيد الذات، وهي الحاجة إلى الانتماء إلى جماعة الرفاق والحاجة إلى المركز والقيمة الاجتماعية (الوافي: 2009، 55) تحدد نوعية أسلوب التفكير السائد لدى المراهق.

وعندما يتعامل المراهق مع مشكلة ما فانه يضع كل المقدمات المنطقية في اعتباره بالإضافة إلى انه حينما يفكر في جانب معين من جوانب الموقف فانه يضع كل الجوانب الأخرى موضع الاعتبار، وينظم المعلومات ويربطها بكل جوانب هذا الموقف قبل أن يصل إلى نتيجة، كما يستطيع أن يفكر تفكير خاص به، ويعتبر هذا من بين أهم مميزات هذه المرحلة، ويتضمن التفكير المنطقي البدء بالمقدمات أو ما إلى ذلك دون إضافة لها أو حذف شيء منها والتفكير فيها ثم التوصل إلى نتيجة. (قناوي، 1992، 72)

وبما أن عينة الدراسة المستهدفة في بحثنا الحالي هم التلاميذ المتفوقين، فكان لزاما الاطلاع على ما كتب حول العلاقة بين نوعية أساليب التفكير والتحصيل الدراسي باعتباره معيارا أساسيا لتحديد التفوق الدراسي، ودراسة العلاقة بين هذين المتغيرين تم تناولها من قبل الكثير من الباحثين في مختلف بقاع العالم ، وقد أظهرت معظم الدراسات أن نوعية أساليب التفكير لها علاقة وثيقة بالتحصيل الدراسي للتلاميذ بل أنها تساهم كثيرا في تحسينه (Grigorenko & Sternberg, 1997)(Zhang , 2002, 333)(Xie et al, 2013, 268) (Cheung, 2002, 9) (Zhang ,2001,289)، وأظهرت بعض الأبحاث أن أساليب التفكير الفوضوي والمحافظ يرتبطان سلبا بالتحصيل الدراسي (Bastug, 2014 ,1175)، ومن هذه الدراسات نذكر ما يلي:

دراسة قام بها غارسيا وهاس (Garcia, Hughes, 2000) التي هدفت لاستقصاء وتحليل العلاقة التفاعلية بين أساليب التعلم وأساليب التفكير وتأثيرها على التحصيل الدراسي، وأظهرت أن التلاميذ الذين يفضلون استخدام أسلوب التفكير التشريعي وأسلوب التفكير التنفيذي هم من الفئة المتفوقة (Sharma, 2011, 117).

وفي دراسة لستانلي وآخرون (Stanley et al, 2011) تناولت الاختلافات في أساليب التفكير بين تلاميذ المدارس الثانوية الذين ينحدرون من مناطق مدنية وزملاءهم الذين ينحدرون من مناطق ريفية وعلاقتها

بالتحصيل الدراسي، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين أسلوب التفكير المحلي والتحصيل الدراسي العالي.

دراسة المدني (2013)، التي هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير لدى طالبات كلية التربية للبنات بجامعة طيبة، ومن ثم التعرف على الفروق بين طالبات الأقسام الأدبية وطالبات الأقسام العلمية في أساليب التفكير، وقد تم تطبيق قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و واجنر على عينة قوامها (658 طالبة)، وتوصلت النتائج إلى أن أسلوب التفكير المحافظ هو الأسلوب الأكثر انتشارا بين أقسام الكلية، وأظهرت النتائج فروقا في بعض أساليب التفكير بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية لصالح الأقسام العلمية في أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، الملكي، الهرمي، العالمي، الداخلي، المتحرر)، في حين كانت الفروق لصالح الأقسام الأدبية في بقية أساليب التفكير الأخرى.

دراسة عبد الرحيم، وشمس (2014) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة أساليب التفكير المميزة لطلاب كلية التربية بسوهاج وعلاقتها بنشاط النصفين الكرويين للمخ البشري، وتكونت عينة الدراسة من (283 طالبا وطالبة)، وتم تطبيق مقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ و واجنر، وتم قياس نشاط النصفين الكرويين باستخدام برنامج Brian 1،4،8 لكل طالب على حدة، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين النصف الكروي الأيسر وأساليب التفكير (الأقلي، الفوضوي، والخارجي) بينما لا يوجد ارتباط مع الأساليب الأخرى، بالإضافة إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين النصف الكروي الأيمن وأساليب التفكير (الاقلي، الفوضوي، والخارجي)، وتوصلت الدراسة أيضا إلى أن أسلوب التفكير الهرمي هو المميز للطلاب ذوي سيطرة نصف الدماغ الأيمن بينما أسلوب التفكير الخارجي هو المميز للطلاب الذين يستخدمون نصف الدماغ الأيسر، كما يمكن التنبؤ من أسلوب التفكير الخارجي بنشاط نصفي الدماغ الأيمن والأيسر.

دراسة باشينا (Pušina, 2014) التي هدفت للكشف عن أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة، وطبقت على عينة قدرت 45 طالبا، وأظهرت النتائج سيادة النمط الأول لديهم.

دراسة فان (Fan ,2012)، التي هدفت للمقارنة بين أساليب التفكير لدى التلاميذ الذين يدرسون في بيئة مدعمة بوسائل حديثة، وزملاءهم الذين يدرسون في بيئة تقليدية، وأظهرت النتائج أن أساليب التفكير التي تنتمي إلى النمط الأول تزداد لدى التلاميذ الذين درسوا في البيئة المدعمة بالوسائل الحديثة، وتتناقص في البيئات الدراسية التقليدية، والعكس صحيح بالنسبة لأساليب النمط الثاني، حيث تتناقص في البيئة الدراسية المدعمة بالوسائل الحديثة، وتزداد في البيئات الدراسية التقليدية، وقد فسر هذه النتيجة بان البيئات الدراسية التقليدية اقل

فعالية بالنسبة للتلاميذ الذين يتم توجيههم وضبطهم من طرف الأساتذة، بينما البيئة الحديثة التي تجعلهم أكثر نشاطا وفعالية، وتمكنهم من المشاركة الفعالة في الدروس.

ومن خلال ما سبق ذكره، ونظرا لأهمية دراسة أساليب التفكير في حقل التعليم، فقد تم تناولها لدى الطلبة والتلاميذ، في ضوء متغيرات متعددة مثل مستوى الطموح(علي، وصاحب، 2010، 279)، النمو المعرفي (Zhang , 2002, 179)، القدرات (Zhang, 2010, 87)، الكفاءة الذاتية (Fan, 2016, 63)، أفضلية استخدام اليد(Alipour et al, 2012, 22)، الإبداع (Sternberg, 2012, 08)، التفكير الإبداعي (Piaw, 2014, 5135)، النمو النفسي (Zhang & He, 2011, 08) ، القلق Zhang(347 ,2009,) ، وأجمعت هذه الدراسات على وجود علاقة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير التي تنتمي إلى النمط الأول والذي يتميز بالإبداع وهذه المتغيرات ، باستثناء القلق حيث أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية.

أما ما يخص علاقة أساليب التفكير بسمات الشخصية وفق نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية فرغم إشارة بعض الدراسات إلى وجود هذه العلاقة (Sagone & De Caroli, 2013,840) ، (Betoret & Artiga 2014, 90) الا أننا لم نقع سوى على دراسات متعددة استهدفت هذين المتغيرين بالتحديد، أما باقي الدراسات المتوصل إليها فقد تناولت في أهدافها الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير وسمات الشخصية في ضوء نماذج أخرى، ومنها:

دراسة تشانغ(Zhang, 2002) التي سعت للكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير وسمات الشخصية وفق نموذج العوامل الخمسة الكبرى، وقد طبقت على عينة قدرت بـ (154) طالبا من هونغ كونغ، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير وبعض سمات الشخصية.

دراسة بقيعي (2012)، التي هدفت للكشف عن أساليب التفكير لدى الطلبة ، وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (109) طالبا اختيروا بطريقة عشوائية، وخلصت النتائج إلى سيادة أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الليبرالي، الهرمي، الاقلي، الخارجي)، وسيادة العامل الشخصي (المقبولية)، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير (القضائي، العالمي، الفوضوي) تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيا في سمة (العصابية) تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور، وأظهرت النتائج أيضا وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين بعض أساليب التفكير والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

دراسة ضاهر (2013) التي هدفت لدراسة أساليب التفكير وعلاقتها ببعض سمات الشخصية الناقدة، لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق، تم سحب عينة عرضية، وتكونت هذه العينة من (60) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية، وتوصلت النتائج إلى انه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير، وبعض سمات الشخصية الناقدة، بالإضافة إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مقياس أساليب التفكير المستخدم من طرف الباحثة.

دراسة تشي (Xie, 2015) التي هدفت لتقصي العلاقة بين أساليب التفكير والقدرات وسمات الشخصية، وطبقت على (510) طالبا صينيا، وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين هذه المتغيرات.

دراسة أبو زيد و الحديبي (دت) ، والتي هدفت لدراسة العلاقات بين أساليب التفكير في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجولديبرج وحالة ما وراء المزاج لدى طلاب الجامعة، حيث طبقت على عينة قدر عددها ب(382) طالبا، وكشفت نتائج الدراسة عن تمايز أساليب التفكير طبقاً للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية.

وتؤكد الدراسات السابقة ما اشار اليه (ستيرنبرغ (1994) في تحديد العلاقة بين اساليب التفكير وسمات الشخصية، حيث ان اساليب التفكير تمثل العلاقة التي تربط الشخصية بالذكاء، ويؤكد ميسيك (1996) ذلك، فهو يعتبر أن أساليب التفكير هي المركب الذي يمكن استخدامه لبناء جسر بين المعرفة و الشخصية في مجال التعليم(Zhang, 2002, 27)

خلاصة الفصل:

يعتبر التفكير من أكثر المفاهيم تعقيدا، لذا لا نجد له مفهوما واحدا محددا، فقد اختلف الباحثون في تعريفه، وتوجد عدة نماذج مفسرة لأساليب التفكير اهمها نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ ،حيث يشير إلى وجود ثلاثة عشر نوعا من أساليب التفكير تقع ضمن خمسة فئات هي: الوظيفة، الشكل، المستوى، المجال، الميول، وقد أعادت تشانغ (Zhang, 2001) تصنيف هذه الأساليب من جديد الى ثلاثة انماط هي: النمط المعقد والعميق والنمط البسيط السطحي، النمط المختلط.

ولأساليب التفكير مجموعة من الخصائص التي تميزها عن غيرها، ويتأثر نموها وتشكلها بعدة عوامل أو متغيرات، أما ما يخص علاقة أساليب التفكير بسمات الشخصية ورغم وجود بعض الدراسات التي اشارت إلى وجود هذه العلاقة ، الاّ أننا لم نقع سوى على دراسات متعددة استهدفت متغير سمات الشخصية وفق نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وهو موضوع الفصل التالي من الدراسة الحالية.

الفصل الثالث:

سمات الشخصية ونموذج العوامل الخمسة الكبرى

تمهيد:

يتناول الفصل الحالي الشطر الثاني من متغيرات الدراسة وهو سمات الشخصية وفق نظرية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، حيث نستعرض في مستهله مفهوم الشخصية، ومحدداتها، ثم مكوناتها والتي تتوضح من خلال التعرف على أبرز النظريات في الشخصية باقتضاب، ثم التركيز على نظرية السمات، من خلال تناول السمة في تعريفها، وأنواعها، وخصائصها، ومن خلال تصنيفها سوف يتم التطرق لنماذج نظريات السمات، وأخرها نموذج العوامل الخمسة الكبرى موضوع الدراسة الحالية، وتحديد بداياته واصل تسميته، وابرز خصائصه، ثم محتواه بالاعتماد على نتائج الدراسات السابقة.

1- مفهوم الشخصية:

يشترك العديد من الناس في بعض الصفات العامة، فهم إما مرحون أو ودودون أو خجولون أو اجتماعيون أو منظمون أو ملتزمون...الخ، ومع ذلك يمتلك كل إنسان صفات تميزه عن غيره في أسلوب تفكيره وتصرفه وإحساسه وإدراكه وردود فعله، إن التركيبة التي تتجمع أو تنتظم فيها هذه الصفات تكون تشكيلة فريدة من الانفعالات والأفكار والتصرفات، التي تطلق عليها في علم النفس تسمية الشخصية (رضوان: 2009، 135)، ولو رجعنا إلى أصل هذه الكلمة (الشخصية، Personality)، فإننا نجدها مشتقة من الأصل اللاتيني (persons) أو (برسونة) بمعنى ذلك القناع الذي كان يلبسه الممثل في العصور القديمة ليؤدي دوره على خشبة المسرح فيظهر أمام الجمهور بمظهر خاص يتماشى ويساير طبيعة الدور المسرحي الذي يؤديه (سفيان، 2004، 17) (عباس، 1990، 9-10)

أما في اللغة العربية، فكلمة "شخصية" أصلها من "شخص"، وهو سواد الإنسان حينما تراه من بعيد، وهو كل شيء رأيت جسمانه فقد رأيت شخصه، وهذا المعنى اقرب للإشارة إلى الجسم المادي "الفيزيقي" للإنسان، وهناك منى أخر الذي يعتبر الشخص بأنه "كل جسم له ارتفاع وظهور"، والمراد به إثبات الذات، ومن هذين المعنيين اشتمال احدهما على المعنى المادي والأخر على المعنى السيكولوجي (قشاشطة وعوين، 145)

ويعتبر موضوع الشخصية من أهم المواضيع التي حضيت باهتمام علماء النفس حيث كانت دراساتهم تكمن في محاولة تصنيف شخصيات الناس في تصنيفات معينة (الوافي، 2009، 101)، أما عن تعاريفهم فقد اختلفت حسب توجهاتهم المختلفة، حيث يعرف مكنون الشخصية (Maknon, 1944): أنها تنظيم ثابت لحد ما لخلق الفرد وصفاته المزاجية وذكاءه وصفاته الجسمية، حيث تتحدد باندماجها بتوافقه

مع البيئة، والمقصودة بالصفات المزاجية مدى ثبات السلوك الانفعالي التأثري (العاطفة)، والمقصود بالذكاء هو مدى ثبات السلوك المعرفي (العقل)، والمقصود بالصفات الجسمية هو مدى ثبات تكوين الفرد الجسمي من إفرازات الغدد الصماء وحالة الجهاز العصبي المركزي، ويعرفها "راجح" بأنها استعداد دينامي (حراك داخلي لعوامل نفسية وفيزيولوجية)، أو ميل ثابت نسبيا إلى نوع معين من السلوك، فالسيطرة مثلا استعداد أو ميل للظهور(خلف الله،1998، 30-31)، ويعرفها البورت (Allport ,1937) بأنها التنظيم الدينامي داخل الفرد لتلك الأجهزة النفسية والجسمية التي تحدد طابعه الخاص في توافقه لبيئته"، أما التعريف الذي وضعه جيلفورد (Guilford,1959) شخصية الفرد هي ذلك النموذج الفريد الذي تتكون منه سماته" (الأنصاري،2000، 30) ويركز هذا التعريف على مبدأ الفروق الفردية وعلى مفهوم السمات ، ويعرفها عبد الخالق بأنها نمط سلوكي مركب، ثابت ودائم إلى حد كبير، يميز الفرد عن غيره من الناس، ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة معا، والتي تضم القدرات العقلية، والوجدان أو الانفعال، والنزوع أو الإرادة، وتركيب الجسم، والوظائف الفيزيولوجية، والتي تحدد طريقة الفرد الخاصة في الاستجابة، وأسلوبه الفريد في التوافق للبيئة" (عبد الخالق،1996 ،64)، ويمكن أيضا تصور الشخصية بأنها مركب من المعارف والعواطف والعادات التي تحدد التكيف الفريد والمميز للفرد في العالم.(Triandis & Suh, 2002, 136)

من خلال هذه التعريفات نستنتج أن العلماء قد اختلفوا فيما بينهم في تحديد مفهوم للشخصية كل حسب منطلقه النظري الا أنهم في اغلب تعريفاتهم قد حاولوا الجمع بين الظاهر من السلوك، بالمكونات الداخلية للفرد ،مع إضافة النظرة اجتماعية والبيئية، لذا من من الممكن أن ننتهي إلى تعريف متكامل للشخصية بأنها " نظام شامل من استعدادات فطرية وبيولوجية كالدوافع الداخلية والانفعالات والميول، والاستعدادات والاتجاهات والقدرات، وكذلك استعدادات مكتسبة عن طريق الخبرة تتفاعل فيما بينها وتنعكس على سلوك الفرد وتميزه عن غيره" .

2- محددات بناء الشخصية:

المقصود بالمحددات مجموعة المتغيرات أو المنظومات الأكثر حسما في تحديد مفهوم بناء ونمو الشخصية، وتعد المنظومة البنائية والمنظومة الاجتماعية المنظومة العقلية عوامل أساسية متفاعلة في بناء الشخصية:

2-1- المنظومة البنائية:

ويقصد بها بيئة الفرد من حيث أجهزة جسمه المختلفة، كالجهاز العصبي والجهاز الغددي، والجهاز الدوري...الخ، كذلك الأنسجة المختلفة والخلايا في تلك الأنسجة وفي الدم والعظام، ويشترك في هذا جميع أفراد الجنس البشري، وتؤدي هذه المنظومة البنائية (أو ما تُعرف بالمنظومة البيولوجية) دورا مهما في بناء الشخصية، ويظهر هذا الدور بشكل مباشر كما هو الحال في تأثير إفرازات الغدد في السلوك أو بشكل غير مباشر عندما يتأثر موقف الناس من الفرد بصفاته الجسمية (سفيان، 2004، 22- 26) ، وعلى العموم فان كثيرا من أنواع السلوك يحددها التكوين الجسمي للفرد، وان الصفات الجسمية تحدد مدى ما يتوقعه الفرد من نفسه ومدى ما يتوقعه الآخرون منه، كما ليس هناك من شك في أن التكوينات الجسمية تعطي إمكانية أنواع من السلوك الذي قد لا يمارسه الفرد لتدخّل عوامل أخرى مثل العوامل البيئية، لان الإنسان وحدة تؤثر جوانبها المختلفة بعضها في البعض الأخر (يونس، 1993، 310)

2-2- المنظومة الاجتماعية:

تعد هذه المنظومة المحدد الآخر من محددات بناء الشخصية، والمقصود بها البيئة التي يعيشها الفرد أو ينخرط فيها، كذلك التراث التاريخي الحضاري له، ويشكل هذا التراث الحضاري والثقافة المعاصرة للفرد نوع الشخصية التي تختلف من مجتمع لأخر ومن ثقافة لأخرى، وحتى التاريخ الحضاري لشخص عن أخر، وعليه لا يمكن دراسة الشخصية بطريقة مجردة في المجتمعات المختلفة لأنها بالضرورة تعكس هذا الظروف البيئية المادية والاجتماعية التي تحبط الفرد (سفيان، 2004، 22- 26) ، وبما أن الأسرة هي المجال الاجتماعي الأول للفرد فانها تؤثر تأثيرا بعيد المدى على شخصيته، فهي أول بيئة اجتماعية تشبع للطفل حاجاته، وبقدر هذا الإشباع يكون توافقه الشخصي وفكرته عن ذاته (يونس، 1993، 318)

2-3- المنظومة العقلية والانفعالية:

ونقصد بها وظائف العقل العليا كالذكاء العام والقدرة الخاصة كالقدرة العددية واللغوية، وكذا النشاط الانفعالي والنزوعي كالميل إلى الانطواء أو الانبساط والميل للسيطرة أو الميل للخنوع .

3- مكونات الشخصية :

ركزت معظم الدراسات التي تناولت الشخصية على السؤال الأتي: ما هي المكونات الأساسية التي تشتمل عليها الشخصية ؟، وتمت الإجابة على هذا السؤال بطرق عديدة، واختلفت وجهات نظر علماء

نفس الشخصية من حيث عدد العوامل التي يمكن في ضوئها وصف أي شخصية، وكذا تبعا لاختلاف منطلقاتهم النظرية، وهو ما يتضمنه العنصر الموالي.

وهناك نظريات عديدة الغرض منها تصنيف الشخصية ومن هذه النظريات :

4- نظريات الشخصية:

إن نظريات الشخصية عبارة عن محاولات هدفها وصف البنيان العام للشخصية التي تدل على فردية الشخص وتميزه في السلوك، وقد تعددت نظريات الشخصية بتعدد محاور الارتكاز ونقاط الاهتمام، ومع ذلك يمكن تصنيفها في ثلاث مجموعات، وهي: النظريات الدينامية، ونظريات الأنماط، و نظريات السمات.

4-1- النظريات الدينامية:

ومن أهمها، نظرية التحليل النفسي، حيث أطلق سيجموند فرويد (Sigmund Freud)، مؤسس هذه النظرية عليها هذا الاسم للدلالة على احد صور العلاج النفسي الذي نظمه، غير أن الممارسة الإكلينيكية للتحليل النفسي مجرد واحدة من تطبيقاتها المتعددة، وتعد هذه النظرية أساس كل النظريات الدينامية الأخرى، وقد أولى فرويد اهتمامه بدراسة العمليات الشعورية واللاشعورية، وتأثيرهما على الشخصية والسلوك الإنساني، فاللاشعور هو ذلك الذي يكون خارج نطاق الوعي، والذي يحوي الدوافع الغريزية البدائية الجنسية والعدوانية التي غالبا ما تكبت في مجتمعاتنا المتحضرة تحت تأثير المعايير الخلقية والدينية والاجتماعية التي ينشأ فيها الفرد (فرويد، 1982، 13)، وأكد على دور الطفولة المبكرة في شخصية الفرد، وعدّ الغرائز بمثابة عوامل محركة للشخصية، وقد عرف فرويد في كتابه"تأويل الأحلام عام 1900" بمكونات الشخصية، من خلال مقارنتها بالأجهزة العضوية الأخرى في الجسم" ، وذلك لجعل تعقيد النشاط النفسي مفهوما، من خلال تقسيم هذا النشاط إلى وظائف ومن خلال إلحاق كل وظيفة خاصة بجزء من الأجزاء المكونة للجهاز (لابلانش و بونتاليس، 1985، 224)، 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، وعن معايير الأخلاق، وكل ما يحتويه شحنات غريزية تلتمس التفريغ والأنا (Ego)، وتمثل العقلانية حيال اندفاعية الهو وتهورها وتعمل وسيطاً مصلحاً بين الهو والمحيط الخارجي، وكذا الأنا الأعلى (Super ego)، وتمثل الضمير والمعايير الصحيحة، وتعدّ أعلى وأرقى جانب

في الشخصية، وتعمل على بلوغ كمال الشخصية، ويؤكد فرويد بأن هذه القوى غير منفصلة عن بعضها بل تتعاون فيما بينها وتساهم في التفاعل مع البيئة وفي إشباع الرغبات الأساسية، وبعكسه سيحصل سوء التوافق مع المحيط (فرويد، د ت، 67. 68) (هريدي، 2011، 92-93) (عبد الرحمن، 1998، 39) (الشيباني، 2000، 77- 80) (جلال، دت، 28).

ومن النظريات الدينامية أيضا، نظرية كارل يونغ (1875-1961) Carl Jung، فيعتقد إن الإنسان تحركه أهدافه المستقبلية وطموحاته وآماله (هريدي، 2011، 114)، ويعد نموذجه في مكونات الشخصية اقل اتساقا، وأكثر تعقيدا من ذلك الذي وضعه فرويد، فمكونات للشخصية تم تمثيلها بأكثر من مركب واحد للشخصية، فقد سمى "الهو" باسم "الظل"، وأضاف إلى الأنا جزءا أخر وهو "القناع"، حيث يشير يونغ إلى أننا لا يمكننا أن نقدر على مواجهة العالم بمشاعرنا الداخلية الحقيقية، ولكن يجب أن نغير من مظهرنا الخارجي لنُرضي من خلاله مطالب المجتمع، وهذا الوجه المخادع يعرف باسم القناع، وقسم اللاشعور إلى قسمين، الأول هو اللاشعور الشخصي، وهو يتصف بنفس صفات اللاشعور في نظرية فرويد،والقسم الثاني هو "اللاشعور الجمعي"، والذي يعتبر كمخزن للخبرات الموروثة من الأسلاف، فالوليد الجديد ليس صفحة بيضاء كما يعتقد، فنفسه معقدة بدرجة كبيرة وتحوي معرفة مكونة في هذا الجزء من الشخصية(عبد الرحمن،1998، 126-130).

وقد ظهر فيما بعد، ظهر "النفس الفردي" بوصفه أحد تيارات التحليل النفسي من خلال أعمال ألفرد آدلر A.Adler (1870-1937م) ، حيث نشر آدلر كتاباً بعنوان "قانون العصاب" وقد اعتبر هذا الكتاب بمثابة الإعلان عن ميلاد "علم النفس الفردي". (عامود،2001، 285)، حيث يرى أن الشخصية وحدة واحدة كاملة لا تتجزأ، لذلك لم يضع أي افتراضات حول تركيبها، وهو يتفق مع فرويد ويونغ في أن الجزء الأكبر من الشخصية لا يتم إدراكه أبدا، ولكنه يعزو ذلك إلى عوامل قصدية أو صراعية، ونحن نخدع أنفسنا لكي نصل إلى تحقيق مآربنا، واللاشعور هو ذلك الجزء الذي لا نريد فهمه أو معرفته. (عبد الرحمن،1998، 166).

4-2- نظريات الأنماط:

تعد نظريات الأنماط من أقدم نظريات الشخصية، وحاولت 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 و غيرهما، فمنذ القدم والإنسان يميل إلى تصنيف من حوله من الناس إلى طرز أو أنماط معينة على أساس ما يمتازون بها و يمتلكون من صفات جسمية أو عقلية أو مزاجية، فالنمط يطلق على فئة أو مجموعة من الناس يشتركون في صفة من الصفات مع اختلافهم في درجة اتسامهم بهذه الصفة، وهي لا تزال قائمة إلى يومنا هذا رغم الرفض المتواصل من قبل علماء النفس لعدم إيمانهم بان شخصيات الأفراد يمكن أن تصنف بشكل مقبول عن طريق عدد محدد من الأنماط. (سفيان:2004، 39)، ومن بين الرؤى النظرية المشهورة في نظرية الأنماط نظرية هيبوقراط (Hippocrates) التي تقسم الأمزجة إلى أربعة أنماط تبعا للكيمياء في الدم، وهي: المزاج السوداوي، المزاج الدموي، المزاج الصفراوي، المزاج البلغمي، ونظرية كال (Call) التي تدعي معرفة الشخصية من نتوءات جمجمة الرأس، ونظرية سيزار لمبروزو (Lambrozo) التي قسمت الأشخاص على أساس صفات في الوجه، نظرية كريتشمر (Kertshmer) التي قسمت الأشخاص إلي: النمط النحيل، النمط الرياضي، النمط السمين، ونظرية شيلدون (Sheldon) التي قسمت الأفراد إلى: أصحاب النزعة الأحشائية، أصحاب النزعة البدنية، وأصحاب النزعة المخية، ونظرية توماس زنانيكي (Znanieck) حاول تقسيم الناس إلى ثلاثة أنماط حسب تفاعلهم الاجتماعي، وهي: النمط الحملي، النمط البوهيمي، النمط المبتكر، وقد اثبت 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، الاّ أن لها جانب تعرض للأنماط، حيث يفترض يونغ وجود نمطين أساسيين، وهما النمط المنطوي، وهو إنسان هادئ واسع الخيال، ينفر من الناس، ويحلق بخياله بعيدا عن الواقع، وتشوب نظرته النزعة الذاتية، أما النمط الثاني فهو النمط المنبسط، وهو على النقيض يندمج في الجماعة، ويهتم بالحقائق الموضوعية، ويتكيف بسهولة مع البيئة، ويؤثر أن يمثل دورا جريئا على مسرح الحياة ولا يحيا متفرجا فحسب. (عويضة، 1996، 93)

4-3- نظريات السمات:

وترجع 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 أهم 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 (سفيان، 2004، 56-57)، وتشتمل نظريات السمات على مجموعة من

وجهات النظر والنماذج التي وضعها ابرز علماء علم النفس المعاصر، والتي تعتبر رائدة في هذا الشطر من علم النفس.

5- مفهوم السمة:

يعرفها البورت بأنها نظام نفسي عصبي مركزي عام خاص بالفرد يعمل على جعل المثيرات المتعددة متساوية وظيفيا، كما يعمل على إصدار وتوجيه أشكال متساوية من السلوك التكيفي والتعبيري، وتعرف أنها صفة ثابتة موروثة وراسخة في التكوين البدائي، ولا تلبث السمة حتى تفقد أساسها البدني ثم صفتها الوراثية، ثم وحدتها، ثم تتلاشى في سلسلة من الأبعاد المتفرقة (سفيان:2004، 57)، ويعرفها كاتل (Cattel, 1950) بأنها تلك التكوينات أو البنى العقلية التي نستطيع أن نستدل على وجودها من ملاحظة سلوك الفرد، والتي تفسر استقرار سلوكه أو ثباته نسبيا" (عبد الرحمن،1998، 397)، والسمة مفهوم مجرد لا يمكن ملاحظتها بطريقة مباشرة بل نلاحظ مؤشرات وأفعال تدل عليها، ويتميز مفهوم السمة عن مفهوم العادة حيث أنها أكثر عمومية، فقد تنتظم مجموعة من العادات لتكون سمة من السمات، كما يختلف مفهوم السمة عن مفهوم الحالة ، حيث أن السمة ذات دوام نسبي، أما الحالة فهي مؤقتة وسريعة الزوال(سفيان، 2004، 60)

6-أنواع السمات:

6-1- سمات جسمية:

وهي التي تتعلق بالشكل العام للشخص وحال طوله ووزنه وإمكانيات جسمه الخاصة والصحة العامة والأداء الحركي والمهارات الحركية وغير ذلك مما يلزم في أوجه النشاط الوظيفية مثل وظائف الحواس المختلفة ووظائف أعضاء الجسم مثل الجهاز الدوري والتنفسي والجهاز العصبي والجهاز الغدي (سفيان، 2004، 58) (صوالحة والعبوشي، دت، 169)

6-2- سمات عقلية:

ويقصد بها الوظائف العقلية مثل الذكاء العام والقدرات العقلية المختلفة والعمليات العقلية العليا كالإدراك والحفظ والتفكير والانتباه والتخيل والتفكير والتحصيل، وكذلك الكلام والمهارات اللغوية(سفيان، 2004، 59) (صوالحة والعبوشي، دت، 169)

6-3- سمات انفعالية:

ويقصد بها السمات التي تتضمن أساليب النشاط المتعلقة بالانفعالات المختلفة مثل الحب والكره والخوف والغضب، وما يرتبط بذلك من ثبات انفعالي أو عدمه (سفيان، 2004، 59) (صوالحة والعبوشي، دت، 169)

7-خصائص السمات:

برهنت الدراسات الإحصائية التي تستخدم الاختبارات وموازين التقدير والاستفتاءات على أنه من غير الممكن أن نقسم الناس إلى فئتين متقابلتين كل التقابل، فلا يمكن إذاً تجميع الناس في نمطين أو أكثر من ذلك، و الأصح هو التدرج من الأدنى إلى الأقصى، (الوافي: 2009، ص192)، وبناء على هذا توجد السمات بدرجات متفاوتة عند الأفراد مما يمكن "استمرارية" لكل سمة منها تبدأ من الصفر وتتدرج إلى أعلى، ويختلف الأفراد في موقعهم من هذا التدرج على "الاستمرارية"، مع العلم أن بعض السمات ذات قطب واحد أي تبدأ من الصفر وتستمر في الزيادة، وبعضها ذات قطبين وهي السمات التي تحتوي على نقيضها، وبالتالي تقع درجة الصفر بوسط "الاستمرارية"، أي تبدأ من أحد الطرفين مارة بدرجة الصفر في الوسط، وتختلف السمات فيما بينها في درجة التذبذب بين الطرفين. (يونس، 1993، 302-303)، فالفروق بين الأفراد على سمة معينة هي فروق في الدرجة أكثر منها فروقا في النوع.

كما تتصف السمات بالعمومية فهي تلخص قطاعا غير قليل من السلوك، فإذا قلنا أن فلان اجتماعي فإننا نكون قد لخصنا جزءا كبيرا من سلوكه المميز في كلمة واحدة، فقد يجمع أنماطا من السلوك كمقابلة الناس والذهاب للحفلات والتحدث مع الأصدقاء (سفيان، 2004، 60)، الا أن هذه العمومية تتفاوت بين سمة وأخرى، فبعضها يظهر في مواقف محدودة من سلوك الشخص، ومن أمثلة هذا النوع سمة الأمانة مقابل الغش، فقد بينت بعض البحوث التي آجراها العلماء أن الفرد قد يغش في الامتحان دون أن يعني هذا بالضرورة انه سيختلس أو يزيف، والبعض الآخر من السمات يتصف بمحدودية العمومية مثل السمات المرضية كالقلق، والتعصب، وهناك سمات ذات عمومية عريضة، وتفصح عن نفسها في قطاعات عريضة من سلوك الفرد، مثل الذكاء (إبراهيم، 1988، 438).

ورغم الثبات النسبي لها الا انها قد تتغير تحت تأثير ظروف ومواقف معينة، ففي دراسة لـ نييهوف (Niehoff, 2017)، هدفت لدراسة التغيرات التي قد تطرأ على سمات الشخصية طبقت على 93 طالبا يزاولون دراستهم بعيدا عن الديار، وتسود لديهم سمتا المقبولية الاجتماعية، والانفتاح على الخبرة أكثر من

زملاءهم المقيمين، وعند العودة الى الديار ، سادت لديهم سمتا المقبولية الاجتماعية، والانبساطية، وتناقصُ في سمة العصابية، وقد تدل هذه النتيجة على امكانية تغير سمات الشخصية وعدم ثباتها النهائي لدى الفرد.

بالإضافة إلى هذه المميزات نذكر أيضا القدرة على قياسها والاستدلال عليها من السلوك، فلا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة، لكنها تتكشف من خلال النشاطات والتعابير اللغوية، واستنادا إلى (ألبورت) فان السمات تختلف في قوتها وأهميتها بين الناس بصورة عامة من فرد لفرد، فلا يوجد شخصان متشابهان في سلوكهما. (الجبوري ،1990، 26-27)

8- تصنيف السمات:

8-1- نموذج البورت (Allport) :

لم يصبح ميدان الشخصية جزءا مهما من ميادين علم النفس الحديث الاّ بعد أن نشر البورت كتاب "الشخصية، تفسير سيكولوجي"، حيث يرى بعض العلماء أنه عميد سيكولوجية سمات الشخصية بلا منازع، (الداهري، والكبيسي، 1999، 191-193)، ولم يستخدم البورت 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 إلى الوحدات المجردة التي قد لا ترتبط بفرد بعينه (برافين، 2010، 108)، وقد صنف جميع السمات الإنسانية في ثلاث تصنيفات واسعة ، وهي:

السمات الرئيسية أو الأصلية: وهي السمة 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 فان الأفراد يكون لديهم عادة عدد قليل من السمات الأصلية.

اولا: 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.

ثانيا: سمات ظاهرية أو سطحية: بمعنى انه يمكن ملاحظتها، وهي أقل ثباتا من السمات المصدرية الأساسية، وهي صفات وصفية (خلف الله،1998، 30-31)، وهذا هو رأي الغلاة من أتباع المدرسة السلوكية، فسلوك الفرد مقيد بالموقف الذي يكون فيه لا بسمات عامة ثابتة لديه، فلا مجال للقول أن فلان أمين أو متفاعل أو مثابر بوجه عام (راجح، 1968، 396)

كما يصنف ألبورت السمات بحسب عموميتها إلى:

اولا: 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 لان الفارق فيها كميا وليس نوعيا لذلك فانها ذات توزيع اعتدالي عندما تقاس بين عدد كبير من الأفراد (المعاضيدي، دت، 302)

8-2- نموذج كاتل (Catell):

نظرا لان كاتل تلقى تدريبه في البداية في علم الكيمياء، فقد كان يعتقد أن من الضروري إنشاء تصنيف للوحدات الأساسية للشخصية يمكن مقارنته بجدول العناصر الأساسية في الكيمياء، ونظرا لأنه ولد وتلقى تدريبه في بريطانيا، فقد تأثر بأعمال سبيرمان لإنشاء جدول عناصر علم نفس الشخصية (برافين، 2010، 54).

وقد قسم كاتل السمات بأكثر من طريقة من أبرزها التصنيفات التالية:

اولا: من حيث العمومية: يميز كاتل بين نوعين من السمات :سمات فريدة ،وسمات مشتركة، ولأن السمات الفريدة خاصة بالفرد، فان كاتل لا يعيرها كثيراً من الاهتمام في البحث، بل يؤكد على السمات المشتركة وهي التي يتسم بها جميع الأفراد ،أو الأفراد الذين يشتركون في خبرات اجتماعية معينة

ثانيا: من حيث الشمولية: هناك نوعان أساسيان من السمات وهما :سمات المصدر، وسمات السطح، فسمات السطح هي عبارة عن خاصيتين من نوع ما ترتبط أحداهما بالأخرى، وارتباط هاتين الخاصيتين يمكن أن يكون له أسباب عديدة.أما سمات المصدر فهي أسباب السلوك، فسمات المصدر تشكل أهم جزء في بنية شخصية الفرد وهي المسئولة في النهاية عن جميع العناصر المتسقة في سلوك

الفرد ، وهكذا فان كل سمة سطحية مسببه ومعلولة لسمة أو أكثر من سمات المصدر، وسمة المصدر يمكن أن تؤثر في عدة سمات سطحية.

ثالثا: من حيث النوعية: هناك سمات القدرة، وتعني طريقة استجابة الفرد لموقف معين، ولما ينطوي علية من تعقيدات تحقيقاً لأهداف معينة، وكذلك سمات المزاج، وتمثل الأسلوب العام لفعاليات الشخصية ،وتتعلق بجوانب تكوينية للاستجابة، فتعالج مثلاً النشاط والمثابرة والأفعال، بالاضافة الى السمات الدينامية، وتتضمن الدفاعات الفطرية والمكتسبة والعواطف والاتجاهات.(صيام، 2010، 25-26)

وكان كاتل 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 بتقدير سمات لمجموعة من الراشدين، ثم استخدم أساليب التحليل العاملي لتحديد أي مجموعات السمات ذات ارتباط ببعضها البعض، وقد استخلص كاتل (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 للخصية، والتي ضمت مئات من البنود وطبقت على أعداد كبيرة من المبحوثين، واستخدم التحليل العاملي، ومن خلال تحليل النتائج استخلص كاتل (16) عاملا، عبرت عنها بطارية استخبارات عوامل الشخصية الستة عشر (برافين، 2010، 111-112)،

8-3- نموذج أيزنك (Eysneck):

تشتمل الشخصية من وجهة نظر أيزنك في أبعاد الشخصية على جوانب ثابتة تضم الأفعال والقابليات المنظمة على شكل هرمي تدرجي، وتتمثل في أربعة مستويات من التنظيم السلوكي تبدأ من أقلها عمومية إلى أكثرها، ففي المستوى الأول هناك الاستجابات النوعية، ثم يليه مستوى الاستجابات التعودية، ثم مستوى السمات، وبعدها تنتظم هذه السمات وترتبط فيما بينها لتكوّن مفهوما بنائيا ذو مستوى أرقى وهو النمط (عبد الخالق، 1996، 64)

ويفترض أيزنك عند هذا المستوى وجود ثلاثة أبعاد عريضة وهي:

اولا: الانبساطية: وهي الاجتماعية والاندفاعية بشكل عام، أما على مستوى السمات الصغرى فهي: الميل إلى المرح والحيوية، والنشاط، والاستثارة، وسرعة البديهة، والتفاؤل.

– **ثانيا: العصابية:** وهي القابلية للإصابة بالاضطراب النفسي أي العصاب، ويتسم ذوو الدرجة العليا من العصابية بعدم الثبات الانفعالي وعدم الاتزان، مع أعراض وشكاوى جسمية ونفسية متعددة، وللعصابية درجة مرتفعة من الوراثة.

– **ثالثا: الذهانية:** وتشير إلى قابلية الفرد لتطوير شذوذ نفسي، وتوجد بدرجة مرتفعة لدى الذكور بالمقارنة مع الإناث، كذلك ترتفع لدى السيكوباتيين والمجرمين والذهانيين. (عبد الخالق،1996، 85)

ويلاحظ أن البعدين: الانبساطية والعصابية يتشابهان مع ما توصل إليه كاتل من أبعاد، فإذا أُجري تحليل عاملي من درجة أعلى على العوامل الستة عشر التي توصل إليها كاتل، نصل إلى عاملين يشبهان تقريبا عاملي أيزنك(برافين، 2010، 119)

8-4- نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية(The Bige Five Factors Model):

ترجع بدايات ظهور هذا النموذج حين جمع ألبورت، و أوديبورت (1936) (4.504) سمة نفسية من قاموس ويبستر الكامل الدولي الجديد (1925)، وقد عزز كاتل (1940) هذه القائمة فيما بعد من خلال إضافة كل المجموعات والأنواع التي لاحظها ووصفها علماء النفس على مدى القرن الماضي، ثم قام باختزالها واختصارها إلى (35) متغيرا، وباستخدام التحليل العاملي استخرج (12) عاملا أساسيا، وفي بداية الستينات، استكمل كل من تيوبس وكريستال (Tupes, Christal) سلسلة من عمليات التحليل العاملي للعوامل التي تحصل عليها كاتل، وتمت ملاحظة أن هناك خمسة عوامل متكررة ومتعامدة، وهذه العوامل هي: الانبساط/الاندفاع (surgency/ extraversion)، المقبولية أو الطيبة (agreeableness)، الاتكالية (dependability)، الاتزان الانفعالي (emotional stability)، التهذيب (culture)(Franic et al, 2014, 591-592) ، وبذلك يعتبر غولدبرغ أن الفضل يعود لهما في وضع الأسس الأولى لهذا النموذج (Judge & Bono, 2000, 752)، ويشير أن هذه العوامل تغطي مجالا افتراضيا واسعا يشمل الاهتمامات الرئيسية للفرد (McAdams, 1992,331)، وأخيرا قام نورمان بعزل خمسة أبعاد أساسية للشخصية : الانبساط (E)، والطيبة (A)، ويقظة الضمير(C)، والعصابية (N)، والانفتاح على الخبرة (O)، أطلق "غولدبرج" عليها اسم العوامل الخمسة الكبرى (The Big Five Factors Model)، إذ أكد أن كل عامل منها عبارة عن عامل مستقل تماما عن العوامل الأخرى ، ويعكس ترقيم العوامل من واحد إلى خمسة اتفاق الباحثين على ظهور العوامل الخمسة في دراساتهم

الواقعية (الأنصاري، 1996، 06)، ويعود الفضل الكبير لتحديد هذه العوامل بشكل دقيق لاستخدام منهج التحليل العاملي الذي لا يؤثر تأثيرا سلبيا على إثراء المعلومات عن الشخصية، ولا يؤثر على فهم التصنيفات البشرية المتنوعة، ولا يتم اختصار السمات إلى اقل عدد من الأبعاد والعوامل بالاعتماد على الحدس أو التخمين الاعتباطي (إبراهيم، 1988، 439).

ويستند نموذج العوامل الخمسة الكبرى على الفرضية المعجمية (The lexical hypothesis)، وتشير فكرتها إلى أن الفروق الفردية بين الأشخاص الدالة على التفاعلات اليومية بينهم ستصبح ذات شكل مسجل في اللغات، التي يتحدثون بها يوميا، وعلى هذا الأساس تمت مراجعة معاجم اللغة لإعداد قوائم بالمصطلحات الدالة على طبيعة الشخصية (Gurven.et al, 2013, 355) (Buss, 1996, 180) (de Raad & Mlačić, 2015, 559) (Jackson & Paunonen, 2000, 822) ، ويشير غولدبرغ إلى انه تم جمع (60) صفة شائعة يستخدمها عموم الناس لوصف بعضهم البعض، وتم تقديمها لـ (1300) محكما، حيث طلب من كل واحد منهم التفكير في شخص معين يعرفه جيدا ثم تحديد كل الصفات التي من الممكن أن تعبر عنه، وباستخدام التحليل العاملي لهذه السمات توصل إلى وجود خمسة عوامل جمعت كل السمات الستين (Goldberg, 1993, 26).

9- خصائص نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

كما سبق ذكره فان هذا النموذج يهدف إلى تجميع أشتات السمات ، المتناثرة في فئات أساسية وهذه الفئات مهما أضفنا إليها أو حذفنا منها تبقى محافظة على وجودها كفئات (عوامل) لا يمكن الاستغناء عنها بأية حال في وصف الشخصية الإنسانية، وبعبارة أخرى يهدف النموذج إلى البحث عن تصنيف علمي (Taxonomy)، محكم لسمات الشخصية وقد أيدت صدق هذا النموذج وثباته دراسات من دول عديدة في العالم ، واعتبر نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من أهم النماذج والتصنيفات التي فسرت سمات الشخصية في وقتنا الحاضر ، وفضلاً عن ذلك فإنه يقدم نموذجاً يتصف بالثبات العالي والشمولية.(Goldner, 2015, 87)، ويعتبر ديجمان (Digman) أن هذا النموذج هو الأكثر عملية وقابلية للتطبيق ضمن المقاييس الموجودة في علم نفس الشخصية، حيث تتسق العوامل الخمسة مع النماذج العاملية الأخرى للشخصية، ويرى أيضا أن العوامل الخمسة أعطت مجموعة مفيدة من الأبعاد الواسعة جداً، والتي تميز الاختلافات الفردية، كما أنها تعطي جواباً واضحاً حول تركيب الشخصية (ملحم، 2010، 639)، وما يميز أيضا هذا النموذج لغته السهلة والواضحة لدى عموم الناس ، إذ تظم العوامل الخمسة

مجموعة كبيرة من السمات الشائعة في اللغة التي يستخدمونها في حياتهم اليومية (McAdams, 1992, 331) (John et al, 2011, 117) ، ويجب النظر إلى أن هذه العوامل توفر للمختصين نسقاً أو نظاماً جديداً ومتكاملاً للبحث في الشخصية ومن هنا نرى أن هذا النموذج بوصف عوامله بناء للشخصية يعكس التطور الايجابي في ميدان علم نفس الشخصية وذلك من خلال العديد من الدراسات، وكذا عبر عدد كبير من اللغات وأصبحت النتائج في هذا المجال معززة لفكرة اللغة العالمية في الشخصية (محمد، 2011 ، 316). و تحديد أبعاد الشخصية وتكاملها مع الجوانب الاجتماعية سوف يمدنا بتنبؤ قوي بسلوك الاختيار عندما يواجه الفرد موقف صعب الاختيار، كاختيار التخصص مثلا، وتوضيح العلاقة البينية بين هذه الأبعاد سوف يساعد على التنبؤ بالنجاح الدراسي للتلميذ، والنجاح المهني لان النجاح الدراسي يساعد على التنبؤ طويل الأمد للنجاح المهني مستقبلا (الحسيني، 2012، 10).

10- محتوى نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

كما ذكر سابقا فان العوامل الخسة الكبرى للشخصية كما حددها نورمان وكما أطلق عليها غولدبرغ هذا الاسم، وهي: العصابية، الانبساطية، المقبولية (الطيبة)، الانفتاح على الخبرة، الضمير الحي (McCrae & Costa, 2008, 139) (Caliendo et al, 2011, 5-7) (Jokela ET al.2011,)، وسنوردها بالتفصيل كل على حدى.

10-1- العامل الأول: العصابية (Neuroticism):

تعتبر العصابية بنية أولية، وليست مجرد زملة من الأعراض، وهي مشتقة من استثارة الجهاز العصبي، والعصابية ليست العصاب بل الاستعداد للإصابة به عند توفر شروطه، وهي الضغوط ومواقف الحياة العصيبة (البيالي، 2009).

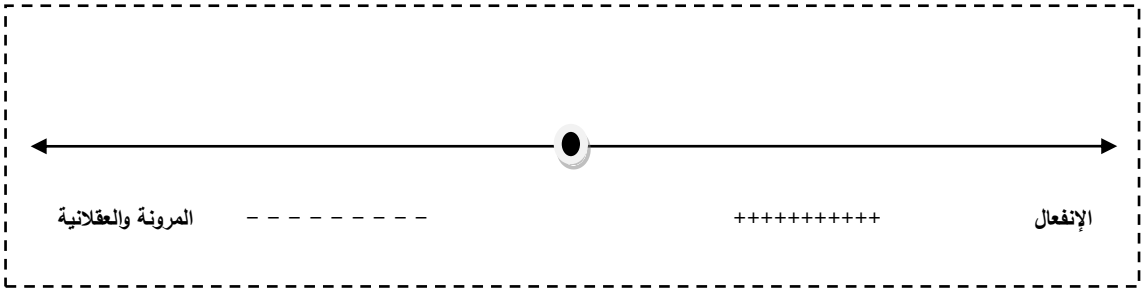
و العصابية عكس الاستقرار العاطفي، ويعكس هذا العامل أن الأفراد يميلون بصورة كبيرة إلى عدم الاستقرار العاطفي، وعدم الرضا، وصعوبة التكيف مع متطلبات الحياة كما يرتبط هذا العامل بالقلق والإحراج والشعور بالذنب والتشاؤم والحزن وانخفاض احترام الذات (Zhang, 2002,19) (Schmitt et al, 2007, 177)

يتصف أصحاب النمط العصابي بالعدائية والغضب، ويتصفون بسرعة الغضب والاندفاعية والصعوبة في السيطرة على الرغبات، الإفراط في الأكل، الإنفاق على المغامرات وكثرة الشعور بالندم، وهم من أصحاب المزاج السيئ ، وأكثر تعرضا للإحباط، وسرعة التأثر بالضغوط، كثرة الارتباك والإحباط

(بقيعي،2015، 428) (صالحي ، 2012، 38) (برافين، 2010، 126) Orzeck & Lung, 2005, (276)، وترتبط سمة العصابية ايجابيا بسمة النرجسية (جودة وأبو جراد، 2014، 45)، كما ترتبط ايجابيا أيضا بقلق المستقبل (كرميان، 2008) (جبر 2012)، وبالشعور بالوحدة النفسية (الغريري، 2013، 192) (ملحم، 2010، 625)، وبالخبرات الوجدانية السلبية، ووفقا لأيزنك يميل الأفراد المرتفعون في سمة العصابية إلى تكرار الشكوى من الانزعاج والقلق، وكذا من الأوجاع الجسمية (مثل الصداع، ومغص المعدة، ونوبات الدوار) (برافين، 2010، ص333)، وقد يصل القلق والاستثارة إلى درجة قد يصابون فيها بالاكتئاب(الشمالي، 2015)، والمعاناة من اضطرابات في النوم.

(Emert & Tutek, 2017, 195) ، وترتبط سمة العصابية سلبا بكل من التحمل النفسي (حبش، 2010، 22)، وفعالية الذات (Biswas, 2008, 234) نظرا لتدني مفهوم الذات لديهم، والثقة بالنفس (الوشلي، 2007) (Zhang, 2002,27)، وكذا بالأداء (Rothmann & Coetzer, 2003, 69) ويمكن التنبؤ باستراتيجيات التعلم والتفكير من خلال المستويات المنخفضة من العصابية لدى الفرد (Kokkinos et all, 2015, 39).

ويصف هوارد (Howard، 1995)، مستويات عامل العصابية كالتالي :على أحد طرفي البعد يوجد الشخص المنفعل الذي يشعر بقدر أكبر من الانفعال السلبي بالمقارنة مع معظم الناس، ويظهر القليل من الرضا عن الحياة، وعلى البعد الآخر يوجد الأشخاص المرنون على التكيف، والذين يميلون إلى معايشة الحياة وفق مستوى أكثر عقلانية مقارنة مع معظم الناس، والذين يبدون غير متأثرين بما يدور حولهم، فمثل هذا الطرف يمثل الأساس للعديد من الأدوار الاجتماعية مثل" طياري الخطوط الجوية والمهندسين "بينما يحتوي هذا العامل بين طرفيه مدى واسعاً من المستجيبين الذين يمثلون خليطاً من سمات الانفعالية والمرونة، ولديهم القدرة على تغيير سلوكهم حسب متطلبات الحياة. (جبر، 2012، 20). وكما هو موضح في الشكل التالي:

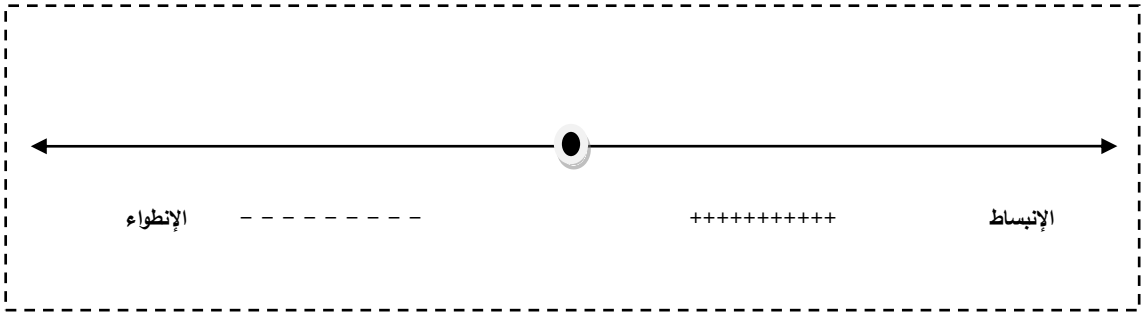


شكل (01): مستويات عامل العصابية

10-2- العامل الثاني: الانبساطية (Extraversion):

يشير هذا العامل إلى حالة انفعالية واجتماعية تتسم بالنشاط والحيوية والميل لمتواصل الاجتماعي وبناء شبكة من العلاقات الاجتماعية وإظهار الحميمة والود، مع قدرة عالية للتأثير والقيادة والميل إلى المشاعر الايجابية والاهتمام بمشاكل الآخرين وقضاياهم (جعدان، 2014، 112) (Zhang, 2002,19) ، وتتمثل الانبساطية بشكل عام في ميل الفرد إلى توجيه طاقته إلى الخارج، إذ انه يهتم بالبيئة الخارجية أكثر من اهتمامه بالعالم الداخلي عالم الخبرة الذاتية (النيال وأبو زيد، 1999، 47)، حيث توجد علاقة ايجابية بين سمة الانبساطية والأداء الجماعي (Biswas, 2008, 234)، والقيم النفسية كالقيمة الدينية (كاظم، 2002، 12)، وقيم الانجاز والتحفيز (Roccas et all, 2002, 789)، وترتبط سمة الانبساطية ايجابيا بالإبداع خاصة الإبداع اللفظي(Kao, 2016, 28)، والسلوك التكيفي (Wihler et all, 2017, 133)، ويميل الإنبساطيون إلى المزاح (Chapman & Goldberg, 2017, 201) والشعور بالسعادة.(Goldsmith, 2016, 52)، والتفاؤل حسب ما أشار إليه مارشال وآخرون (غانم، 2014، 90)، وترتبط سمة الانبساطية سلبيا بكل من الشعور بالوحدة النفسية(الغريري، 2013، 192) (ملحم، 2010، 625)، وكذا الذكاء غير اللفظي (Sergey, 2017, 1304) ، الأعراض الاكتئابية (Shi et all, 2015, 55) (Jourdy, 2017, 27) ، وسمة النرجسية (جودة وأبو جراد، 2014، 45)، وعموما نجد أن سمة الانبساطية من أكثر السمات تفتحا على الاجتماعية والإحاطة باهتمامات الفرد والقرب من الفعالية والنشاط إضافة الى استثمار الانفعالات الموجبة بهدف تحقيق الإشباع والإحساس بالرضا (صالحي ، 2012، 38) (برافين، 2010، 126) (نمر، دت، 204) (Zhang, 2002,26) ، ويمكن التنبؤ باستراتيجيات التعلم والتفكير من خلال مستويات الانبساطية لدى الفرد (Kokkinos et al, 2015, 39).

ويعد عامل الانبساطية عاملا ثنائي القطب، حيث يمكن تسميته (الانبساط – الانطواء)، فعلى الطرف الآخر للانبساط، يميل الشخص الانطوائي إلى الاستقلالية والتحفظ، ويشعر بالراحة مع الوحدة، وذلك مقارنة مع معظم الأشخاص الآخرين، وهذه الشخصية الانطوائية تمثل الأساس لبعض الأدوار مثل "الكتاب، علماء الطبيعة"، وبين هذين الطرفين يوجد عدد كبير من متكافئي الانبساط والانطواء القادرين على التحرك بسهولة بين حالات الانفتاح الاجتماعي (جبر، 2012، 21). وكما هو موضح في الشكل التالي:



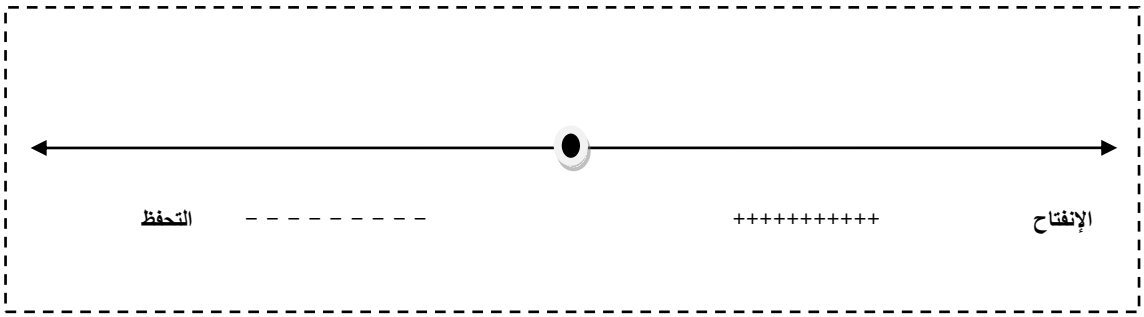
شكل (02): مستويات عامل الانبساطية

10-3- العامل الثالث: الانفتاح على الخبرة (Openness to Experience):

ويتصف أصحاب هذه السمة بتنوع الاهتمامات، والخيال الواسع، وحب الاستطلاع والاكتشاف، والابتكار والاستنتاج، والقدرة على ربط الأمور بعضها ببعض، كما يحترمون أفكار الآخرين وآراءهم، وينظرون إلى العالم كمكان للتعلم، ويقدرون الفنون، ويحبون الأشياء الجميلة، ويتمتعون بمشاعر عاطفية تجعلهم يقتربون من الأشخاص الآخرين ويرتبط الانفتاح على الخبرة إيجابياً مع التحصيل الأكاديمي (بقيعي، 2015، 428)، وبالشعور بالسعادة (Goldsmith, 2016, 52) ، والرضا (نمر، دت، 204)، والتفكير الجانبي(ذيب:2013، ص 463)، الحدس والإدراك (Xie, 2015, 07)، الإبداع اللفظي (Kao, 2016, 28)، الذكاء غير اللفظي(Sergey, 2017, 1304) ، وإدارة الذات والقيم العالمية (Roccas et all, 2002, 789) ، كما يتصفون بأنهم كثيرو التجارب والخبرات (Rothmann & Coetzer, 2003, 69)، وأكثر ميلا للخروج عن القواعد والأعراف (Zhang, 2002,19) (Feist & Ismatullina & Voronin, 2017, 638) (Feist, 2006, 431)، هؤلاء الأشخاص يقدرون الجمال، الشعر، الفن، وكثيرو الرومانسية والرهافة، ويمتازون بالقدرة على التعبير عن انفعالاتهم بشكل قوي، ومرهفي الإحساس، يتقبلون بشكل إيجابي المحيطين بهم (صالحي، 2012، 41) (برافين، 2010، 126)، وترتبط سمة الانفتاح بعلاقة سالبة بكل من الشعور بالوحدة(الغريري، 2013، 192) (ملحم، 2010، 625) ، والأعراض الاكتئابية (Shi et all, 2015, 55) (Jourdy, 2017, 27) .

وفي الطرف الآخر من السلم الذي ينتمي إليه المنفتح على الخبرة، يتميز المتحفظ بعدد أقل من الاهتمامات، ويعد أكثر تمسكاً بالتقاليد، ويكون أكثر راحة مع الأشياء المألوفة وليس بالضرورة أن يكون المتحفظ متسلطاً، وتمثل صورة المتحفظ الأساس لعدد من الأدوار المهمة، مثل المدراء الماليين، ومدراء المشروعات، وعلماء العلوم التطبيقية، ويوجد بين طرفي هذا البعد عدد كبير من المعتدلين القادرين على استكشاف الاهتمامات عند الضرورة، لكن الإفراط في ذلك يرهقهم كما أنهم قادرون على التركيز على

الأشياء المألوفة لفترة طويلة، ولكنهم في نهاية المطاف يميلون للابتكار والتجديد (جبر، 2012، 21) وكما هو موضح في الشكل التالي:



شكل (03): مستويات عامل الانفتاح على الخبرة

10-4- العامل الرابع: المقبولية الاجتماعية أو الطيبة او الموافقة (Agreeableness):

يتميز أصحاب هذه السمة بالكفاءة الذاتية، والشعور تجاه الآخرين، والتعاطف معهم، كما يتصفون بالاستقامة، والتسامح، والإيثار، والقبول، والتروي، والتواضع أثناء التعامل مع الآخرين والأفراد الذين يتمتعون بهذه الشخصية لديهم ميل لإجهاد أنفسهم في محاولة لمساعدة الآخرين وإرضائهم، مثل زملاء العمل، والأصدقاء(بقيعي، 2015، 428) (Zhang, 2002,19)، حيث ترتبط الطيبة ايجابيا مع النزعة للأعمال الخيرية والقيم الدينية (Roccas et all, 2002, 789) ، ترتبط أيضا بالأداء الجماعي (Biswas, 2008, 234)، فيعتبر الإذعان (المطاوعة) أو الخضوع عامل ومكون أساسي لعامل المقبولية، حيث تشير التحليلات الاجتماعية لهذا العامل أن جوهره الأساسي هو الصراع بين القوة الداخلية عند الفرد وضغوط الجماعة، وعندما يخضع لتلك الضغوط الصريحة أو الضمنية فإن ما يميز سلوكه هو المسايرة، وكلما زادت مكانة الشخص في الجماعة زادت مسايرته (الحسيني، 2012، ص158)، كما يتميز أصحاب هذا العامل إلى الميل للبساطة، وتجنب حب الظهور والمواجهة دون أن تعكس هذه الحالة تدني الثقة بالنفس أو احترام الذات (جعدان، 2014، 112)، كما يتصفون بالرأي المعتدل و الرقة، وهؤلاء الأشخاص يتصرفون وفق مشاعرهم (صالحي، 2012، 39) (برافين، 2010، 126)، ولذلك فسلوكاتهم تكون عفوية وبسيطة، فعلى سبيل المثال قد يشكل الغناء أثناء الاستحمام متعة لا تمثل أي إحراج للفرد الذي يتميز بهذه السمة(Chapman & Goldberg, 2017, 201) ، كما ترتبط المقبولية بعلاقة دالة

سالبة مع الشعور بالوحدة (الغريري، 2013، 192) (ملحم، 2010، 625) ، والنرجسية (جودة و أبو جراد، 2014، 45).

وكما يذكر هوارد (Howard، 1995)، فانه يأتي في أحد طرفي بعد المقبولية الاجتماعية المتكيفة، الفرد الذي يميل إلى إخضاع حاجاته الشخصية إلى حاجات الجماعة وقبول النماذج المعيارية للجماعة أكثر من الإصرار على نماذجه المعيارية الشخصية، ويصبح في المستويات العليا من هذا العامل شخص تابع وفاقد للإحساس بالذات، وتعد صورة الشخص الأكثر وداعة الأساس لأدوار اجتماعية مهمة قبل التدريس والخدمة الاجتماعية وعلم النفس، وعلى الطرف الآخر من البعد يوجد الشخص المتحدي، الذي يكون أكثر تركيزاً على معاييره واحتياجاته الخاصة، على حساب معايير الجماعة ويصبح في الحالات القصوى نرجسياً، أنانياً، كثير الشك (جبر، 2012، 22)، والشكل التالي يوضح هذه المستويات.

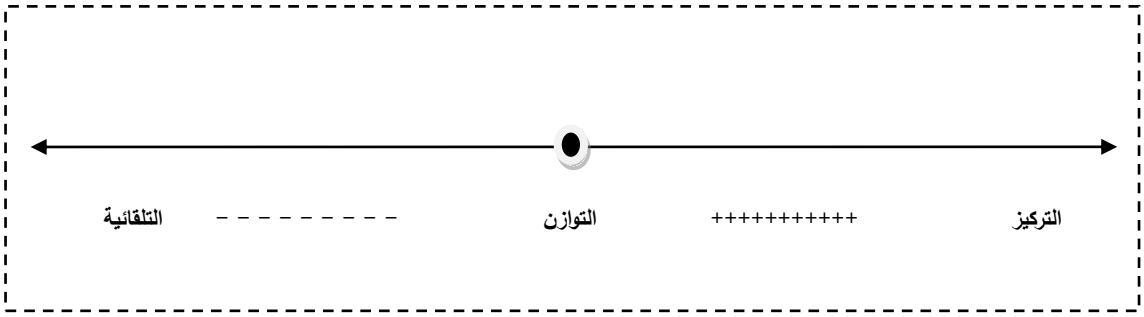
شكل (04): مستويات عامل المقبولية الإجتماعية

10-5- العامل الخامس: يقظة الضمير أو الضمير الحي (Conscientiousness):

تتميز هذه السمة بالكفاءة، والتنظيم، والثبات، والمسؤولية، والقدرة على التحكم والضبط الذاتي، والتأني، والتفكير قبل القيام بأي فعل، كما أنهم يتصرفون بحكمة في المواقف الحياتية المختلفة، ويلتزمون بالواجبات وفقاً لما تمليه عليه ضمائرهم، والقيم الأخلاقية التي يؤمنون بها، كما يمتازون بتجنب المخاطر، وتأخير الإشباع، والدافعية العالية للإنجاز ، والعمل بجهد لتحقيق الأهداف (بقيعي، 2015، 428) (صالحي، 2012، 42) (برافين، 2010، 126) (Zhang, 2002,19)، وترتبط يقظة الضمير إيجابياً بالتفكير الجانبي (ذيب، 2013، 463)، والقيمة الدينية (كاظم، 2002، 12)، والأداء الجماعي (Biswas, 2008, 234)، والنجاح الأكاديمي(Busato, 2000, 1057)، لذلك يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال هذا العامل (Hakimi et all, 2011, 836) ، والذي يعتبر الوحيد بين العوامل الأخرى التي تساهم في التحصيل الدراسي (Sergey, 2017, 1304)، يرتبط هذا العامل ارتباطا سالبا

مع النرجسية (جودة وأبو جراد، 2014، 45)، و كذا بالشعور بالوحدة (الغريري، 2013، 192) (ملحم، 2010، 625).

ويشير هوارد (Howard، 1995)، إلى أن درجة يقظة الضمير العالية تعني التركيز، وفي المقابل تشير درجة يقظة الضمير المنخفضة إلى الفرد الذي يتابع عدداً كبيرا من الأهداف، ويظهر قدرا من التلقائية والسمو وعدم التركيز، والتأني من الإنتاج إلى البحث، وصورة الشخص المتوازن قادر على خلق أشخاص ذوي اهتمامات مركزة، دون أن يؤدي ذلك إلى تنفيذهم ومساعدتهم على الاسترخاء بين الفينة والأخرى للتمتع بالحياة أحياناً (جبر، 2012، 22)، وكما هو موضح في الشكل التالي:



شكل (05): مستويات عامل يقظة الضمير

خلاصة الفصل:

تم التعرض في هذا الفصل بداية للشخصية ومفهومها، ومحدداتها، وكذا مكوناتها والتي اختلفت تبعا لكل نظرية وتوجهها، وقد تم التعرض إلى أهمها وأكثرها انتشارا وهي نظريات السمات، وتعد السمات حجر الزاوية في هذه النظريات، ويعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، الأنسب لقياس سمات الشخصية، ويتمثل محتوى هذا النموذج في خمسة أبعاد وهي ، العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، المقبولية الاجتماعية، ويقظة الضمير.

الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل الأول: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

في هذا الفصل سيتم التطرق للإجراءات المنهجية للدراسة والتي تتضمن المنهج المتبع، وعينة الدراسة ومواصفاتها، وعلى اختبار مدى كفاءة أدوات القياس عن طريق الدراسة الاستطلاعية، بالإضافة إلى وصف لطريقة وإجراءات التطبيق والتقنيات والأساليب الإحصائية المستخدمة.

1- منهج البحث:

إن اختيار المنهج المتبع يخضع لطبيعة المشكلة محل الدراسة فهي التي تفرض على الباحث ذلك، وبما أن موضوع بحثنا يهدف إلى الكشف عن أساليب التفكير وسمات الشخصية التي تميز التلاميذ المتفوقين دراسيا، والكشف أيضا عن إمكانية وجود علاقة من عدمها بين هاذين المتغيرين ، فإننا اتبعنا المنهج الوصفي الذي يتعلق ببحث ما هو كائن، ولا يحكم على الواقع حكما قيميا كونه جيدا أو رديئا(رضوان، 2008، ص:46).

2- مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع بحث الدراسة، من جميع التلاميذ المتفوقين دراسيا الذين يزاولون دراستهم بثانويات بلدية ورقلة، وقد تم تحديدهم بناء على نتائجهم الدراسية في الفصل الثاني من السنة الدراسية 2016/2015، وقد ضبط معيار التفوق بناء على حصول التلميذ على الاجازتين (تهنئة وامتياز) والمعدل الذي يعادل هاتين الاجازتين هو (15.00\20 وما فوق) في جميع المؤسسات التربوية محل الدراسة.

وتم التركيز على نتائج الفصل الثاني، لأن هذا الفصل يتميز عادة بالاستقرار عن باقي الفصول، فالفصل الأول عادة ما يتأثر ببداية السنة وظروف انطلاقها خاصة بالنسبة للتلاميذ السنة الأولى ثانوي والذين يواجهون بيئة ودروس جديدة مختلفة كليا عن دراستهم السابقة في المتوسطة، وكذا الحال بالنسبة للفصل الثالث، والذي يتميز عادة بضغط الامتحان الأخير والنجاح خصوصا بالنسبة لتلاميذ السنوات النهائية، مما قد يؤثر على تفوقهم الدراسي.

ونظرا للصغر النسبي لمجتمع البحث تم اعتماد طريقة الحصر الشامل له، حيث استهدف ـ بشكل عام دون استثناء ـ جميع التلاميذ المتفوقين في جميع المؤسسات الثانوية في بلدية ورقلة، وهي: ثانوية مصطفى حفيان، ثانوية عبد المجيد بومادة ، ثانوية احمد توفيق المدني، ثانوية المجاهد خليل احمد، ثانوية مبارك الميلي، ثانوية احمد عبيدلي، ثانوية الشهيد العربي قويدر، ثانوية جواحي حشود، ثانوية مولود قاسم نايت

بلقاسم، ثانوية محمد العيد آل خليفة ، ثانوية احمد بن موسى الخوارزمي، ثانوية العقيد سي الشريف علي ملاح، والجدول التالي يوضح توزيع التلاميذ على هذه الثانويات:

الجدول (03): توزيع التلاميذ المتفوقين على مستوى ثانويات بلدية ورقلة

الثانويـــــــة	عدد التلاميذ الحاصلين على معدل 15\20 وما فوق
ثانوية مصطفى حفيان	21 تلميذا
ثانوية عبد المجيد بومادة	32 تلميذا
ثانوية احمد توفيق المدني	16 تلميذا
ثانوية المجاهد خليل احمد	22 تلميذا
ثانوية مبارك الميلي	22 تلميذا
ثانوية احمد عبيدلي	22 تلميذا
ثانوية الشهيد العربي قويدر	05 تلاميذ
ثانوية جواحي حشود	03 تلاميذ
ثانوية مولود قاسم نايت بلقاسم	20 تلميذا
ثانوية محمد العيد آل خليفة	21 تلميذا
ثانوية احمد بن موسى الخوارزمي	11 تلميذا
ثانوية العقيد سي الشريف علي ملاح	86 تلميذا
المجموع: 12 ثانوية	**281 تلميذا**

يلاحظ من خلال الجدول (03)، أن أعداد التلاميذ المتفوقين في ثانويات بلدية ورقلة تختلف من مؤسسة لأخرى، وتتراوح ما بين (03) تلاميذ، و(86) تلميذا، ويعود هذا التباين في الانتشار إلى كون بعض المؤسسات تعتبر قبلة للكثير من الأولياء ، اللذين يفضلون تسجيل أبناءهم فيها نتيجة لوجود أساتذة أكفاء بها، وتتوفر فيها ظروف الانضباط، في حين تفتقر مؤسسات أخرى لهذا، إضافة إلى وجودها في مناطق بعيدة عن مركز البلدية

3- حـجم مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من (281) تلميذا وتلميذة، والجدول الآتي يوضح خصائصه:

الجدول (04): توزيع افراد مجتمع وعينة البحث حسب الجنس والتخصص ن= 281

	الجنس		التخصص	
	ذكور	إناث	علمي	أدبي
العدد	49	232	268	13
المجموع الكلي	281		281	

يلاحظ من خلال الجدول (04)، أن العدد الإجمالي لأفراد مجتمع البحث قد بلغ (281) تلميذا وتلميذة، موزعين حسب الجنس فنلاحظ أن عدد الذكور بلغ (49) ذكرا، و عدد الإناث بلغ (232) أنثى، في حين وزع أفراد مجتمع البحث حسب التخصص إلى (268) علميين، و(13) أدبيين.

4- أدوات جمـــع البـــيـــانـــات:

استخدمت الدراسة الحالية في جمع البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة المقياسين الآتيين:

- قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و واجنر Sternberg & Wagner (1991)، تعريب السيد محمد أبو هاشم (2007).

- قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجولدبيرج Goldberg (1999)، تعريب السيد محمد أبو هاشم (2005).

وبالرغم من تمتع هذين المقياسين بثبات نتائجهما إذا ما طُبقا في دراسات أخرى، إلا أن ذلك لا يمنع من اخضاعهما لإعادة تقنين، باعتبار أن مثل هذه المقاييس قد تؤثر فيها الخصوصيات الثقافية، والاجتماعية التي يتميز بها كل مجتمع، بالرغم من الانتماء لنفس الثقافة، فالبعد الثقافي والاجتماعي والبيئي قد يكون له تأثير على استجابات الأفراد سواء ما بين المجتمعات أو حتى ما بين أفراد المجتمع الواحد، خاصة في مجتمع متنوع الثقافات والأعراق كالمجتمع الجزائري عامة والمجتمع الورقلي خاصة.

و تم تطبيق المقياسين على عينة متكونة من (100) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عرضية من ثانوية احمد توفيق المدني.

أجري التطبيق خلال الفصل الأول من السنة الدراسية 2016/2015، بشكل جماعي مع التلاميذ أثناء الحصص الدراسية، ودامت مدة التطبيق حوالي خمسة وأربعين دقيقة مع كل فوج، وبعد عملية فرز الأوراق وإلغاء الملغاة منها تم الحصول في الأخير على: (94) بالنسبة لمقياس أساليب التفكير و(92) بالنسبة لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

4-1- قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر Sternberg & Wagner (1991)، تعريب السيد محمد أبو هاشم (2007):

تم الاعتماد على قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر Sternberg & Wagner (1991)، تعريب السيد محمد أبو هاشم (2007)* الذي تبنى في تعريفه لأساليب التفكير (1994) بأنها طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة، إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية – أساليب التفكير – القدرات).

وتقيس القائمة ثلاثة عشر أسلوباً من أساليب التفكير ، وتتكون القائمة من (65) مفردة بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير ، وهى من نوع التقرير الذاتي يسأل الأفراد عن طرق تفكيرهم التي يستخدمونها في أداء الأشياء داخل المدرسة أو المنزل أو العمل في ضوء مقياس سباعي الاستجابة (لا تنطبق إطلاقاً ، لا تنطبق بدرجة كبيرة ، لا تنطبق بدرجة صغيرة ، لا أعرف ، تنطبق بدرجة صغيرة ، تنطبق بدرجة كبيرة ، تنطبق تماماً)، وتعطى الدرجات (1، 2 ، 3 ، 4 ، 5 ،6 ، 7) ، كما لا توجد بنود سالبة ، وليست للقائمة درجة كلية ، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير) على حدى، ويوضح الجدول (05) توزيع البنود على أساليب التفكير.

الجدول (05): توزيع الفقرات حسب الأبعاد الثلاثة عشر المشكلة لقائمة أساليب التفكير

الأسلوب	رقم الفقـرات	الأسلوب	رقم الفقرات
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	المجموع	65 بندا

* انظر الملحق (أ)

- أولا: حساب صدق قائمة أساليب التفكير:

يعتبر الصدق من المعالم الرئيسية الهامة التي يقوم عليها الاختبار النفسي، والصدق أن تقيس الأداة ما يطلب منه قياسه، و تختلف الاختبارات والمقاييس في مستويات صدقها تبعا لاقترابها أو ابتعادها عن تقدير تلك الصفة التي تهدف لقياسها، وهناك عدة أشكال للتأكد من صدقها، ومنها صدق الاتساق الداخلي.

حساب صدق الاتساق الداخلي:

إذا كانت معاملات الارتباط دالة إحصائيا فهذا يشير إلى أن بنود الاختبار متماسكة ومترابطة ومتسقة فيما بينها وبالتالي فكلها تقيس متغيرا واحدا، والجدول الآتي يوضح نتائج فحص صدق الاتساق الداخلي للفقرات بالدرجة الكلية وأيضا صدق الاتساق بين الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير:

الجدول (06): نتائج صدق الاتساق الداخلي للفقرات بالدرجة الكلية، وصدق الاتساق بين الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير

الأسلوب	قيمة "ر" بين البعد والدرجة الكلية للمقياس	قيمة «ر" بين البند والدرجة الكلية للمقياس				
التشريعي	0.649**	0.366**	0.213	0.374**	0.196	0.510**
التنفيذي	0.589**	0.353**	416**	0.361**	0.417**	0.342**
الحكمي	0.758**	0.457**	0.447**	0.549**	0.395**	0.562**
العالمي	0.517**	0.001	0.212*	0.451**	0.331**	0.405**
المحلي	0.612**	0.214**	0.414**	0.477**	0.339**	0.264**
المتحرر	0.643**	0.319**	0.457**	0.445**	0.455**	0.329**
المحافظ	0.394**	0.214*	0.233**	0.291**	0.330**	0.126
الهرمي	0.685**	0.373**	0.306**	0.458**	0.525**	0.330**
الملكي	0.621**	0.196	0.328**	0.464**	0.351**	0.356**
الأقلي	0.679**	0.284**	0.236*	0.490**	0.386**	0.566**
الفوضوي	0.491**	0.184	0.148	0.336**	0.459**	0.159
الداخلي	0.265*	0.016	0.455**	0.129**	0.310**	0.234*
الخارجي	0.564**	0.343**	0.352**	0.399**	0.313**	0.484**

(**) $p < 0.01$ (*) $p < 0.05$

يتبين من خلال الجدول رقم (06) مايلي :

1- إن قيم معاملات الارتباط مابين فقرات البعد الأول المتعلق بالأسلوب التشريعي والدالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($p < 0.01$) والدرجة الكلية للبعد تراوحت بين (0.366و0.510) ، ماعدا الفقرتين رقم (14) و (40) ، وهذا يعني وجود علاقة قوية بين الفقرات الثلاثة والدرجة الكلية للبعد.

2- إن قيم معاملات الارتباط الدالة إحصائيا مستوى الدلالة ($p < 0.01$) مابين فقرات البعد الثاني المتعلق بالأسلوب التنفيذي والدرجة الكلية للبعد تراوحت بين(0.342 و0.417)، والأمر ينطبق أيضا على الأبعاد التالية: الحكمي (0.395 و0.562)، المحلي (0.214 و0.477) ، المتحرر (0.319 و0.457)، الهرمي (0.306 و0.525)، الأقلي (0.236 و 0.566) ، والخارجي (0.313 و0.484) مما يعني وجود علاقة قوية بين الفقرات والدرجة الكلية لكل بعد من هذه الأبعاد.

3- أما ما يخص باقي الأبعاد فقد تم حذف الفقرة (04) من البعد المتعلق بالأسلوب العالمي (0.212 و0.451) ، والفقرة رقم (59) من البعد المتعلق بالأسلوب المحافظ (0.214 و 0.330) ، والفقرة رقم (09) من البعد المتعلق بالأسلوب الملكي (0.328 و0.464) ، والفقرات رقم (11، 24، 63) من البعد المتعلق بالأسلوب الفوضوي (0.336 و 0.459) ، والفقرة رقم (13) من البعد المتعلق بالأسلوب الداخلي (0.129 و 0.455).

4- ويظهر من خلال الجدول(06) أيضا أن معاملات الارتباط ما بين كل بعد مكون لمقياس أساليب التفكير بالدرجة الكلية، بأنها تراوحت ما بين (0.256 و0.758) وهي كلها دالة عند درجة الحرية ($p < 0.01$) ماعدا البعد المتعلق بالأسلوب الداخلي والذي كان دالا عند مستوى الدلالة ($p < 0.05$) ، وهذا يدل على وجود اتساق داخلي قوي بين الأبعاد الثلاثة عشر المكونة للمقياس، وهي بذلك تعبر عن مدى صدق الأبعاد في قياسها لأساليب التفكير المراد قياسها في الدراسة الحالية.

ثانيا: حساب ثبات مقياس أساليب التفكير:

ويحدد الثبات من خلال استقرار نتائج الأفراد على المقياس إذا ما تم تطبيقه لأكثر من مرة ، وهناك عدة طرق لحساب الثبات وقد اعتمدت الدراسة على طريقتين:

- الثبات باستخدام معادلة ألفا كرومباخ، وطريقة التجزئة النصفية:

للتحقق من مدى تجانس الفقرات لمقياس أساليب التفكير بطريقتي الاتساق الداخلي، والتجزئة النصفية تم حساب معامل ألفا كرومباخ، وسبيرمان براون، والنتائج مبينة في الجدول الآتي:

الجدول (07): قيم معامل الثبات لمقياس أساليب التفكير بتطبيق معادلتي ألفا كرومباخ، وسبيرمان – براون

المقياس	معامل الثبات ألفا كرومباخ	معامل الثبات سبيرمان – براون	
		قبل التعديل	بعد التعديل
التشريعي	0.714	0.652	0.789
التنفيذي	0.748	0.828	0.906
الحكمي	520.7	910.7	8830.
العالمي	6750.	0.723	0.839
المحلي	020.7	6100.	7580.
المتحرر	440.7	800.7	8760.
المحافظ	300.7	0.770	0.870
الهرمي	0.720	0.729	0.843
الملكي	0.693	0.682	0.811
الأقلي	0.714	0.693	0.818
الفوضوي	0.685	0.694	0.819
الداخلي	0.735	0.777	0.875
الخارجي	0.766	0.853	0.921
للدرجة الكلية	0.727	0.84	0.91

يظهر من خلال الجدول رقم (07) مايلي:

1- إن قيمة معامل ألفا كرومباخ المحسوبة الخاصة بحساب ثبات المقياس ككل قد بلغت (0.727)، وانحصرت قيم معامل ألفا للتحقق من الثبات بالنسبة للأبعاد الفرعية المكونة للمقياس بين (0.752) للأسلوب الحكمي و(0.675) للأسلوب العالمي.

2- إن قيمة الثبات باستخدام التجزئة النصفية فقد بلغت قيمته بعد استخدام معامل التصحيح (0.91) وتراوحت بالنسبة للأبعاد مابين (0.758) بالنسبة للأسلوب المحلي و(0.921) بالنسبة للأسلوب الخارجي، وبالتالي توجد علاقة ما بين الجزئين المتكافئين بعد التصحيح، وفي هذا السياق يرى " عبد الخالق (1996) بأنه وبوجه عام يعد معامل الثبات الذي يساوي أو يزيد عن (0.70) مقبولا في مقاييس الشخصية "(الأنصاري، 2001: ص 366) وبالتالي نتأكد من ثبات نتائج المقياس إذا ما أعيد استخدامه في الدراسة الأساسية.

وقد لوحظ أثناء تطبيق الدراسة الاستطلاعية أن هناك بعض الفقرات التي تكرر الاستفهام حول معناها، لذا قمنا بتعديل صياغتها في الدراسة الأساسية والجدول (08) يحدد هذه الفقرات التي مسها التعديل.

الجدول (08): بعض التعديلات المجرات علي بعض فقرات أداة الدراسة بعد الدراسة الاستطلاعية:

الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر والآراء المتباينة	أميل إلى تقييم ومقارنة الآراء المختلفة للآخرين
عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني أفضل استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حلها	عندما تواجهني مشكلة ما، فإني أفضل استخدام طرق جديدة في حلها.
أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أقارن بين مختلف وجهات النظر	أفضل القيام بالمشروعات التي يمكنني فيها المقارنة بين آراء مختلفة
أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلى للمشروع أو العمل الذي أقوم به	أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للمشروع أو العمل الذي أقوم به
أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة	أفضل أن أغير من أنماط الطرق المعتادة من أجل تحسين طريقتي في أداء مهمة ما
عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها، فإني أفضل أن أوضح المنظور والسياق الخاص بأفكاري أي الصورة الكلية لها	عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها، فإني أفضل أن أوضح الصورة الكلية لها
اهتم كثيراً بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها	اهتم كثيراً بمعرفة الأجزاء الخاصة للمهمة التي سأعمل عليها

4-2- قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجولدبيرج Goldberg (1999)، تعريب السيد محمد أبو هاشم (2005).

أعد جولدبيرج Goldberge (1999) هذه القائمة، وقام بتعريبها السيد محمد أبو هاشم (2005)*، وتتكون من (50) عبارة لقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بواقع (10) عبارات لكل عامل : المقبولية ، والضمير الحى ، والانبساطية ، والعصابية ، والانفتاح على الخبرة ، وهى من نوع التقرير الذاتي يجيب عنها الأفراد في ضوء مقياس خماسي التدريج (لا تنطبق علي إطلاقاً ، تنطبق علي قليلاً ، تنطبق علي أحياناً ، تنطبق علي كثيراً ، تنطبق علي تماماً) وتعطى الدرجات (1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5). وتحوي القائمة على بنود سالبة وبنود موجبة، ويوضح الجدول رقم (09) توزيع البنود السالبة والموجبة على قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

* انظر الملحق (ب)

الجدول (09): توزيع الفقرات حسب العوامل الخمسة المشكلة لقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

العامل	الفقــرات السالبة	الفقرات الموجبة
المقبولية	4، 14 ،20، 37، 44.	13، 24، 31، 45، 48.
يقظة الضمير	26، 27، 36، 41، 46.	10، 11، 18، 33، 38.
الانبساطية	15، 17، 34، 39، 50.	8، 9، 21، 23، 47.
العصابية	3، 16، 25، 35، 49.	2، 12، 29، 40، 43.
الانفتاح على الخبرة	1، 19، 30، 32، 42.	5 ،6،7 ،28،22.
المجموع	50 بندا	

- اولا: حساب صدق قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

استخدمت المعادلات الإحصائية في حساب معاملات الصدق والثبات وهي كما يلي:

- حساب صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من صدق اتساق الفقرات بالأبعاد من جهة وبالدرجة الكلية من جهة أخرى، تم حساب معاملات الارتباط والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

الجدول (10): معاملات الارتباط بين الفقرات والأبعاد من جهة وبين الأبعاد والدرجة الكلية لقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

البعد	قيمة «ر" بين البند والدرجة الكلية للمقياس										قيمة "ر" بين البعد والدرجة الكلية للمقياس
	البنود السالبة					البنود الموجبة					
المقبولية	* 0.26	0.02	0.96	**0.38	**0.42	**0.28	**0.50	**0.47	**0.50	**0.61	**0.80
يقظة الضمير	*0.24	* 0.23	*0.24	*0.21	0.08	*0.21	0.17	**0.44	**0.41	**0.34	**0.65
الانبساطية	0.08	* 0.24	*0.22	0.18	**0.36	**0.44	**0.32	**0.44	**0.54	**0.42	**0.78
العصابية	* 0.26	0.16	**0.47	**0.40	*0.22	**0.42	*0.22	*0.25	**0.28	**0.33	**0.65
الانفتاح على الخبرة	0.00	0.15	0.17	*0.25	*0.22	**0.34	**0.40	**0.36	**0.31	**0.44	**0.70

(**) P < 0.01 (*) P < 0.05

يتبين من خلال الجدول رقم (10) ما يلي:

1- إن قيم معاملات الارتباط مابين فقرات البعد الأول (المقبولية)، الدالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($p < 0.01$) والدرجة الكلية للبعد تراوحت بين (0.268 و0.610) ، ماعدا الفقرتين رقم (04 و 14) ، وهذا يعني وجود علاقة قوية بين الفقرات الباقية والدرجة الكلية للبعد.

2- إن قيم معاملات الارتباط الدالة إحصائيا عند مستويي الدلالة ($p < 0.01$) و ($p < 0.05$) مابين فقرات البعد الثاني (يقظة الضمير)، والدرجة الكلية للبعد تراوحت بين (0.215 و0.444) ، في حين تم حذف الفقرتين رقم (11، 46).

3- والأمر ينطبق أيضا على قيم معاملات الارتباط الدالة إحصائيا عند مستويي الدلالة ($p < 0.01$) و ($p < 0.05$) مابين فقرات البعد الثالث (الانبساطية)، والدرجة الكلية للبعد تراوحت بين (0.224 و0.544) ، في حين تم حذف الفقرتين رقم (15، 39).

4- بلغت قيم معاملات الارتباط الدالة إحصائيا مستويي الدلالة ($p < 0.01$) و ($p < 0.05$) مابين فقرات البعد الرابع (العصابية)، والدرجة الكلية للبعد بين (0.220 و0.475) ، في حين تم حذف الفقرة رقم (16).

5- تراوحت معاملات الارتباط الدالة إحصائيا عند مستويي الدلالة ($p < 0.01$) و ($p < 0.05$) بين فقرات البعد الخامس (الانفتاح على الخبرة)، والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.222 و0.447) ، في حين تم حذف الفقرات رقم (01، 19، 30).

6- ويظهر من خلال الجدول رقم (10) أيضا أن معاملات الارتباط ما بين كل بعد مكون لمقياس سمات الشخصية بالدرجة الكلية، بأنها تراوحت ما بين (0.654 و0.803) وهي كلها دالة عند مستوى الدلالة ($p < 0.01$) ، وهذا يدل على وجود اتساق داخلي قوي بين الأبعاد الخمسة المكونة للمقياس، وهي بذلك تعبر عن مدى صدق الأبعاد في قياسها لسمات الشخصية المراد قياسها في الدراسة الحالية.

- ثانيا: حساب ثبات قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

استخدمت الدراسة معاملي الثبات السابقين: معامل ألفاكرومباخ لتبيين مدى صدق اتساق الفقرات المكونة للأداة ببعضها البعض داخل القائمة، ومعامل الثبات سبيرمان- براون، والنتائج موضحة في الجدول الآتي.

الجدول (11): قيم معامل الثبات لمقياس أساليب التفكير بتطبيق معادلتي ألفا كرومباخ، وسبيرمان – براون

المقياس	معامل الثبات ألفا كرومباخ	معامل الثبات سبيرمان – براون	
		قبل التعديل	بعد التعديل
المقبولية	0.699	0.642	0.782
يقظة الضمير	0.653	0.493	0.661
الانبساطية	0.672	0.625	0.770
العصابية	9260.	6860.	0.814
الانفتاح على الخبرة	6390.	4980.	0.665
للدرجة الكلية	0.712	0.756	0.861

يظهر من خلال الجدول رقم (11) إن قيم معامل ألفا كرومباخ للمقياس قد بلغت (0.712) ، أما بالنسبة لأبعاد المقياس فقد وصلت (0.699) بالنسبة لسمة المقبولية، و(0.653) للضمير الحي ، و(0.672) للانبساطية ، (0.692) للعصابية ، (0.639) للانفتاح على الخبرة.

ويلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أيضا أن نتائج حساب معامل الثبات بتطبيق التجزئة النصفية للأداة بلغ (0.861) بعد تصحيحها باستخدام معادلة سبيرمان – براون، أما بالنسبة للأبعاد فتراوحت مابين (0.661 و 0.814) و بالتالي توجد علاقة ما بين الجزئين المتكافئين بعد التصحيح، ويمكن بذلك الاطمئنان مرة ثانية على ثبات نتائج الأداة إذا ما استخدمت في الدراسة الأساسية.

من الإجراءات السابقة تأكد ثبات وصدق قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، وصلاحيتها للاستخدام فى البحث الحالى لقياس عوامل الشخصية في ضوء نموذج جولدبيرج ، ويوضح ملحق (ج) الصورة النهائية لقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

ولوحظ أثناء تطبيق الدراسة الاستطلاعية أن هناك بعض الفقرات التي تكرر الاستفهام حول معناها، لذا قمنا بتعديل صياغتها والجدول رقم (12) يحدد هذه الفقرات التي مسها التعديل.

الجدول (12): بعض التعديلات المجرات علي بعض فقرات أداة الدراسة بعد الدراسة الاستطلاعية:

الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
أميل إلى انتخاب المرشحين المستقلين	إذا أتيح لي المشاركة في الانتخابات فاني أميل إلى انتخاب المرشحين /المستقلين
أصاب بالذعر بسهولة	أصاب بالخوف الشديد بسهولة
أكون بعيداً عن الأنظار	أتواجد بعيداً عن أنظار الناس
ألجأ إلى الآخرين	ألجأ إلى الآخرين في معالجتي لمشاكلي
غالباً ما أكون مكتئباً	أعاني من الاكتئاب
غالباً ما أشعر بأشياء غير سارة	لدي مشاعر غير سارة
لدى القليل من القول	أنا قليل الحديث

5-إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية الأساسية:

تم إجراء الدراسة الأساسية خلال السنة الجامعية 2016/2015، أثناء الفصل الثالث بدءا من: 04 أفريل 2016 إلى غاية نهاية الفصل يوم: 28 ماي 2016 ، وبعد ترتيب الإجراءات بدءا بالحصول على الموافقة بالتطبيق من مديرية التربية لولاية ورقلة، وكذا موافقة مدراء المؤسسات التربوية المعنية وكذا الأساتذة، وأجري التطبيق بشكل جماعي وأثناء الحصص الدراسية وبموافقة التلاميذ وتحفيزهم للمشاركة قبل أن توزع عليهم أدوات البحث ،كما تم الحرص على إتباع مجموعة من التوجيهات والتعليمات للمستجوبين من أجل التحكم في سير تطبيق الدراسة الميدانية، ومن هذه الإجراءات :

- تقديم الباحثة لنفسها والغرض العلمي للبحث.
- تقديم الأداة والتعريف بها والغرض منها.
- شرح طريقة الإجابة على الأدوات، والتأكد من فهم التلاميذ لها.
- الالتزام باختيار نوع الفقرة التي تناسب شخصية كل تلميذ وبما يتناسب معه باعتبار أن لكل فرد أفكاره وآراءه الخاصة به.
- التحكم الجيد في الفوج أثناء توضيح التعليمات وذلك من اجل توفير الجو الملائم للتلاميذ لتكون إجاباتهم أكثر صدقا وتعبيرا.
- الحرص على أن تكون الإجابة فردية.
- التأكد من عدم نسيان أي فقرة لم يجب عنها قبل تسليم أدوات البحث.
- التأكد من تسجيل جميع البيانات الخاصة.
- شكر التلاميذ على مشاركتهم
- الفعالة في إعداد الدراسة والتمني لهم بالتوفيق والنجاح في الدراسة.

وقد لوحظ تجاوب كبير وحماسة عالية وسط التلاميذ للإجابة، بالإضافة إلى الاهتمام الكبير الذي أظهروه، ظهر في استفهامات واستفسارات مختلفة ومتنوعة حول موضوع البحث بشكل خاص وعلم النفس بشكل عام.

6-الأساليـب الإحصائيـة:

استخدمت الدراسة في معالجة البيانات إحصائيا الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (17, 0)، وذلك في شقي الدراسة الاستطلاعي منها والأساسي، ووفقا لفرضيات الدراسة فقد استخدمت الأساليب الإحصائية

التالية: الوزن النسبي، معامل الارتباط "بيرسون" لدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة، اختبار "ت" لدراسة الفروق بين المتغيرات الوسيطية للدراسة.

خلاصـة الفصـل:

تناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة من خلال التطرق إلى المنهج الملائم للدراسة، ثم إلى مجتمع البحث وخصائصه، بعد ذلك وصف أدوات جمع البيانات و خصائصها السيكومترية من خلال حساب معاملات الصدق والثبات باستخدام طرائق مختلفة، والتي انتهت إلى الاطمئنان عليها أثناء التطبيق في الدراسة الأساسية، تم التعرض إلى إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية وإلى الأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات والنتائج معروضة في الفصل الآتي.

الفصل الثاني:

عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد:

بعدما تم التطرق في الفصل السابق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة، سيتضمن هذا الفصل عرض نتائج الدراسة والمعالجة الإحصائية لفرضياتها، كما يتضمن تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري.

1-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

• نصت الفرضية الأولى على ما يلي: " **استخدام أساليب التفكير (وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة بنسب متفاوتة** "، وللإجابة عن هذه الفرضية ولغرض المعالجة الإحصائية، وتحديد أساليب التفكير المستخدمة من طرف التلاميذ المتفوقين دراسيا تم الاعتماد على تحديد الوزن النسبي لكل أسلوب من الأساليب الثلاثة عشر، والذي يحسب عن طريق قسمة المتوسط الحسابي لدرجات استجابات التلاميذ على الدرجة الكلية للأسلوب ثم ضرب الحاصل في مئة (100)

الوزن النسبي = المتوسط الحسابي \ الدرجة الكلية للبعد ×100

وعليه فالنتائج موضحة في الجدول (13)

الجدول (13): الوزن النسبي لأساليب التفكير المميزة للتلاميذ المتفوقين ن=281

الأسلوب	عدد البنود	الدرجة الكلية للبعد	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي
التشريعي	03	21	17.59	2.58	% 83.76
التنفيذي	04	28	19.24	4.70	% 68.71
الحكمي	05	35	23.62	5.47	% 67.48
العالمي	04	28	17.82	4.41	% 63.64
المحلي	05	35	25.90	5.16	% 74.00
المتحرر	05	35	27.65	5.166	% 79.00
المحافظ	04	28	16.59	5.541	% 59.25
الهرمي	05	35	27.88	5.01	% 79.65
الملكي	04	28	21.83	3.98	% 77.96
الأقلي	05	35	23.51	6.21	% 67.17
الفوضوي	02	14	10.31	2.49	% 73.64
الداخلي	03	21	17.03	3.42	% 81.09
الخارجي	05	35	24.59	6.65	% 70.25
المجموع	**54**	**378**	**273.63**	31.44	**% 72.38**

يتضح من جدول (13) أن المتوسط الكلي للتلاميذ قد بلغ (276.63) ووزن نسبي بلغ (72.38 %)، ويتضح أيضا أن أسلوب الوظيفة التشريعية كانت الأكثر انتشارا بين وظائف التفكير الأخرى لدى التلاميذ المتفوقين، بحيث بلغ المتوسط الحسابي والوزن النسبي لأسلوب التفكير التشريعي (17.59، 83.76%)، يليه أسلوب التفكير التنفيذي (19.24،68.71%) ، ثم أسلوب التفكير الحكمي (23.62، 67.48%).

أما بالنسبة لمستويات التفكير، فقد ساد لدى أفراد العينة أسلوب التفكير المحلي (25.90 ،74.00%) ، تلاه بعد ذلك أسلوب التفكير العالمي (17.82، 63.64%)

وفيما يخص نزعات التفكير، فقدا كانت السيادة لأسلوب التفكير المتحرر(27.65 ، 79.00%) ، في حين كان أسلوب التفكير المحافظ أقل أساليب التفكير انتشارا بمتوسط درجات بلغ (16.59) ووزن نسبي بلغ (59.25 %).

كما يظهر من خلال الجدول (13) أيضا، أن الشكل الهرمي من أشكال التفكير قد احتل مرتبة السيادة (27.88، 79.65%) ، يليه أسلوب التفكير الملكي (21.83، 77.96%) ، ثم أسلوب التفكير الفوضوي (10.31 ،73.64%) ، وحل أخيرا أسلوب التفكير الأقلي (23.51،67.17%).

وأخيرا ساد أسلوب التفكير الداخلي(17.03، 81.09%) ، من بين مجالات التفكير، ويليه أسلوب التفكير الخارجي (24.59 ،70.25%).

من خلال هذه النتائج نلاحظ أن استخدام أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين تتميز بالتفاوت، ومنه نستنتج أن الفرضية الأولى والتي تنص على " استخدام أساليب التفكير (وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة بنسب متفاوتة " قد تحققت.

وقد اتفقت هذه النتائج جزئيا مع دراسة بن عائشة (2015)، التي هدفت إلى الكشف عن أساليب التفكير وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى كل من التلاميذ المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة الثانوية، وتوصلت إلى أن الأساليب المفضلة لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا هي : التشريعي، والمتحرر، والحكمي، والتنفيذي، العالمي، والمحلي ، والمحافظ، وكذا دراسة بقيعي (2012)، التي هدفت للكشف عن أساليب التفكير لدى الطلبة، وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وخلصت النتائج إلى سيادة أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، المحافظ، الهرمي، الاقلي، الخارجي)، و دراسة بيندو و جافار (2015)، التي هدفت لاكتشاف أساليب التفكير السائدة بناء على نموذج ستيرنبرغ لدى التلاميذ المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج سيادة النمط الأول من أساليب التفكير، و كذا دراسة اماميبور و اسفانباد(2013) ، التي سعت لتقصي أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ

لدى الطلبة، وأظهرت النتائج سيادة الأساليب التالية: أسلوب التفكير التشريعي، والهرمي، والداخلي، والقضائي، والملكي، ودراسة عطيات (2013) التي هدفت إلى استقصاء أساليب التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرغ لدى الطلبة، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة تفضيل جميع أساليب التفكير قد جاءت مرتفعة، وكانت أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى الطلبة هي النمط التشريعي، فالهرمي، فالخارجي، ثم المتحرر، في حين كانت أقل أساليب التفكير تفضيلاً لدى الطلبة هو الأسلوب المحافظ، فالمحلي، فالداخلي، ثم الفوضوي، كما اتفقت جزئيا أيضا مع دراسة عبد الرحيم و شمس (2014) التي أظهرت أن أسلوب التفكير الهرمي هو الأسلوب المميز للطلاب الحاصلين على تقدير جيد جدا، وأسلوب التفكير الاقلي هو المميز للطلاب الحاصلين على تقدير عام ممتاز، ودراسة (Hughes & Garcia, 2000) التي أظهرت أن التلاميذ الذين يفضلون استخدام أسلوب التفكير التشريعي وأسلوب التفكير التنفيذي هم من الفئة المتفوقة (Sharma, 2011, 117)، وكذا دراسة محمد(2014)، التي سعت لتقصي العلاقة بين أساليب التفكير، تقدير الذات والتحصيل الدراسي لطالبات رياض الأطفال، وانتهت إلى وجود علاقة دالة وموجبة بين كل من الأساليب (التنفيذي، و المتحرر، الملكي، والداخل، والعالمي ، والمحافظ) والتحصيل الدراسي، و دراسة باشينا (Pušina, 2014) التي أظهرت سيادة النمط الأول لديهم، ودراسة سيد (2017)، التي هدفت إلى التعريف بنظرية أساليب التفكير لستيرنبرج، والتعرف على أساليب التفكير السائدة لدى طالبات كلية الآداب بجامعة الدمام، ودراسة الفروق في أساليب التفكير في ضوء تخصصاتهن الأكاديمية وفرقهن الدراسية وأعمارهن، وطبقت قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنز على عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن أسلوب التفكير السائد لدى الطالبات هو الأسلوب التشريعي، الهرمي، التنفيذي، الملكي ثم المحلي.

كما نستنتج من خلال الجدول (13)، أن التلاميذ المتفوقين في ثانويات بلدية ورقلة يفضلون استخدام بروفيل أساليب التفكير والمتمثل في الوظيفة (تشريعي)، والمستوى (محلي) ، والنزعة (متحرر)، والمجال (هرمي)، والشكل (داخلي)، واغلب هذه الأساليب (التشريعي، والمتحرر، والهرمي) تنتمي إلى النمط الأول من أساليب التفكير.

ويمكن تفسير هذه النتيجة، بالرجوع إلى طبيعة هذه الأساليب، فهي أقرب إلي طبيعة عرض المقررات الدراسية، والتي تعتمد على الحقائق، والمفاهيم والنظريات، والتي تتطلب مثل هذه الأساليب للتعامل معها، فالتلاميذ المتفوقين ذوي الوظيفة التشريعية في التفكير يميلون إلى: الابتكار، والتجديد، والتصميم، والتخطيط لحل المشكلات ، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة ، ويفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقًا ،حيث يتميزن

بأنهم "يفكرون خارج الصندوق"(Groza et al, 2016 , 4186) ، ولا يميلون إلي النمطية في الحياة أو العمل.

وكما يظهر من الجدول (13)، أن التلاميذ المتفوقين يفضلون استخدام المستوى المحلي في التفكير، ومن هذه النتيجة نستنتج أن هذه الفئة تفضل التعامل مع مشكلات محددة، والتركيز على تفاصيلها وحقائقها، ومعرفة الأجزاء الخاصة بها من خلال جمع معلومات محددة أو مفصلة عنها، وتبتعد عن العموميات والصور العامة، فعلى سبيل المثال عندما يقدم الأستاذ واجبا منزليا حول التلوث البيئي، ففي الحين الذي يبحث فيه التلاميذ الآخرين في ماهية التلوث وأنواعه وأسبابه بشكل عام، فإن التلاميذ محليو التفكير يبحثون في بداية ظهور التلوث وسبب كل نوع من أنواعه، وماهي الدول الأكثر تسببا به، وماهي الدول الاكثر تلوثا، وماهي طبيعة الأوضاع السياسية والاقتصادية في هذه البلدان، ومن هي الدول المشاركة في برنامج الحد من التلوث، ولماذا هناك دول شاركت في هذا البرنامج، وأخرى رفضت المشاركة ، وهكذا...الخ.

وربما هذا المستوى من التفكير هو ما يفسر تفوق التلاميذ دراسيا، فالاهتمام بالتفاصيل من الممكن أن يؤدي لاكتشاف حقائق ومعلومات جديدة، قد تسهم في توسع مداركهم وثقافتهم، فالغوص في البحر قد يجعل الفرد يكتشف الكثير ويرى الكثير، بدل الاكتفاء بالسباحة على الشاطئ.

ويلاحظ أيضا من الجدول (13)، أن النزعة التحررية كانت لها الأفضلية على حساب النزعة المحافظة، حيث يفضل التلاميذ استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حل مشكلاتهم، لم يتطرق إليها الآخرون مسبقا، أو إحداث التغيير على أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسينها ، كما أن حب الابتكار والتجديد يجعلهم يحاولون إيجاد طرق جديدة لحل مشكلات سبق وان حلت من طرفهم أو من طرف آخرين، ولعل هذه النتيجة منطقية كون أن التلاميذ بشكل عام سواء كانوا متفوقين دراسيا أم لا كون أنهم يمرون في المرحلة الثانوية بمرحلة المراهقة أيضا، ومن أهم ميزات هذه المرحلة الابتعاد عن كل ماهو تقليدي، ومتعارف عليه حياتهم اليومية سواء كان ذلك في مظهرهم الخارجي، وسلوكاتهم، وحتى في طريقة تفكيرهم.

وتبين من خلال الجدول (13)، أن الأفضلية بين إشكال التفكير استحوذ عليها الأسلوب الهرمي، وهذا متوقع كون أن أصحاب هذا الأسلوب يميلون إلى عمل أشياء كثيرة في وقت واحد، ويضعون أهدافهم في صورة هرمية على حسب أهميتها وأولويتها، ولا يعتقدون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة، ويبحثون دائمًا عن التعقيد ومرنون ومنظمون جدًا ومدركون للأولويات، ويتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات، كما أنهم يتأثرون بطريقة التدريس فهي غالبًا ما تكون إلقائية، فالمدرس يعرض المادة العلمية والتلاميذ يتلقونها بصورة سلبية وبالصيغة التي يعرضها المدرس دائمًا وبدون مزيد من التفكير من جانب التلميذ، بالإضافة إلى أن أسلوب

التقويم غالبًا ما يهتم بقياس قدرة الطالب على تنظيم المادة، ومعرفة الأفكار الرئيسة، لذلك يمكننا القول أن طبيعة المناهج الدراسية، وطريقة التدريس تشجع كثيرا على اكتساب التلاميذ أساليب تفكير على حساب أخرى.

أما بالنسبة لأشكال التفكير المفضلة لدى التلاميذ المتفوقين، فمن خلال الجدول (13)، احتل الشكل الداخلي الصدارة بينها، ، وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة ستانلي وآخرون (Stanley et al, 2011) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين أسلوب التفكير المحلي والتحصيل الدراسي العالي، ويعود ذلك إلى أن هذا الأسلوب قد يناسب البيئة الاجتماعية والثقافية الحديثة التي تتميز بالفردية*، مما يشجع على انتشار هذا الأسلوب، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فان أسلوب التفكير الداخلي يميل إلى أن يكون ذا قيمة عالية في المدرسة ، لأن التلاميذ أصحاب الأسلوب الداخلي يفضلون العمل بمفردهم، ويكون توجههم نحو الدراسة أو المهمة، ويتميزون بالتركيز الداخلي، ويستخدمون ذكائهم في الأشياء وليس مع الآخرين، ويفضلون المشكلات التحليلية و الإبتكارية، وهذه السمات قد تساهم في النجاح والتفوق في المواد الدراسية التي تتطلب من التلميذ التركيز عليها والعمل على مراجعتها بكل فردي.

ولعل نتائج الدراسة منطقية إلى حد كبير، فعند البحث في خصائص أساليب التفكير المميزة لكل مجموعة نجد عناصر كثيرة مشتركة بين أساليب التفكير السائدة لدى التلاميذ المتفوقين والتي توصلت إليها الدراسة الحالية، وخاصة أسلوب التفكير التشريعي، حيث أنها تتوافق مع ما تشير إليه الدراسات والبحوث حول خصائص هذه الفئة وسماتها، حيث أن التلاميذ المتفوقين، لديهم حصيلة لغوية كبيرة وثرية بالنسبة لعمرهم الزمني، لديهم معرفة واسعة حول موضوعات مختلفة، القدرة على تذكر المعلومات بسرعة، اليقظة والفطنة وسرعة البديهة، القدرة على فهم الأشياء والموضوعات المتعددة من خلال تجزئتها إلى عناصر مختلفة، القدرة على فهم علاقات السبب والنتيجة بسرعة (الشخص،2015، 256)، وهذا يتفق مع الملاحظات الميدانية للباحثة على التلاميذ المتفوقون دراسيا، فهم يتميزون بحسن استغلالهم للوقت، وتنظيمه، وإيجاد طرق جيدة للمراجعة، كما أنهم أكثر نشاطا داخل القسم، وفي النشاطات المدرسية وأكثر حبا للمعرفة والاطلاع والبحث العلمي عن غيرهم من التلاميذ العاديين، كما أنهم " يظهرون أنماطا من السلوك تميزهم عن غيرهم، ومن أبرزها القيادية، المبادرة، تنوع الميول وعمقها، المثابرة في المهمات العقلية الصعبة والقدرة على إتمامها، قدرة ابتكاريه عالية وإبداع جيد، قدرة عالية على حل المشكلات بطرق إبداعية غير مألوفة " (ماضي 2011، 30-37)، وذلك بسبب قدرتهم العالية على التفكير المجرد، واستنتاج النتائج بناء على الفرضيات، بالإضافة إلى القدرة على التبصر، والأحكام المتدبرة، نمو الوعي بالتفكير بالمستقبل ووضع الخطط المناسبة لما سيفعلونه (رضوان،

* انظر العوامل المساعدة على تكوين وتشكيل أساليب التفكير لدى الفرد حسب نظرية الحكم العقلي الذاتي.

2009، 329)، واغلب هذه السمات تميز الأفراد ذوي التفكير الإبداعي (الحيزان، 2002، 32-34)، بالإضافة إلى ابتعادهم عن أساليب التفكير السلبية، كالتفكير بمبدأ الكل أو اللاشيء، واللوم، والتفكير بطريقة كارثية، والتجريد الانتقائي، والتعميم الزائد، وتضخيم الأمور أو التهوين من أهميتها، بالإضافة إلى القفز إلى النتائج السلبية مباشرة، وعدم النظر للايجابيات (كوروين وآخرون، 2008 ،34-39)، وهذا ما يفسر إلى حد كبير سبب تفوقهم، فهو ليس عائد للصدفة، وإنما تحكمه عدة عوامل مختلفة، وأهمها الخصائص التي تم ذكرها مسبقا.

أما في المراتب الأخيرة بشكل عام، فتبين أن الأسلوب الأقلي، والأسلوب العالمي، وأسلوب التفكير المحافظ كانت اقل أساليب التفكير انتشارا بين التلاميذ المتفوقين، ويمكننا تفسير هذه النتيجة بان التلاميذ أصحاب أسلوب التفكير الأقلي يتميزون بالاندفاع، والتوتر، كما أنهم يتصفون بأنهم مشوشون، ولديهم العديد من الأهداف المتناقضة، وهذه السمات تتناقض بالتأكيد مع النجاح التفوق في المدرسة من حيث طبيعتها، وبالنسبة لأسلوب التفكير العالمي، فيمكن تفسيره بالعودة إلى نظام المقررات الدراسية، ومحتواها في مناهجنا وطرق التقويم المتبعة للتلاميذ، فأصحاب الأسلوب العالمي لا يعطون بالا للتفاصيل، وهو الأمر الذي لا تحفز عليه محتويات المناهج وكذلك الامتحانات، حيث تزخر المقررات الدراسية بالمحتوى العلمي المكثف، والذي لا يعطي مجالا للتلاميذ بتجاهل أي موضوع منه، وكذلك طريقة الامتحانات والتي غالبًا ما يسعى المدرسون فيها إلى البحث عن دقائق المعلومات، مما يجعل التلميذ متحفزًا لكل كبيرةٍ وصغيرة في المنهج، وانطلاقا من هذا، تستطيع المدرسة وضع مقررات خاصة، أو تنظيم برامج دراسية غير عادية، أو تحديد بعض الأبحاث الخاصة، للتلاميذ المتفوقين تستوعب نشاطهم ويحققون عن طريقها المستويات التي يطمحون إليها، وهناك وسائل تعليمية وطرق جديدة يمكن أن تحقق هذه الغاية مثل التعلم البرنامجي، الذي يمكن أن يعلم التلميذ المتفوق نفسه بالاستعانة ببرامج موضوعية وبدون الحاجة إلى مساعدة المدرسين، وان يسير في تعلمه لهذه البرامج حسب حاجته، وإمكانياته وسرعته الخاصة (**إبراهيم** ، 1985، 237)، أما التلاميذ ذوي أسلوب التفكير المحافظ فهم يفضلون إتباع القواعد و الإجراءات، ويقللون من إمكانية حدوث التغيير، ويتجنبون المواقف الغامضة ، ،ويتميزون ايضا وفقا لما اشار اليه تشانغ في دراسته بتدني تقدير الذات (Zhang, 2002, 27)، وهذه السمات تتعاكس مع سمات أسلوب التفكير التشريعي، الذي جاء في المقدمة، ويميل أصحابه وكما سبق ذكره إلى التغيير والتجديد والابتكار.

2-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

- نصت الفرضية الثالثة على ما يلي: " **وجود سمات الشخصية (وفق نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة بنسب متفاوتة** ".

للإجابة عن هذه الفرضية، ولغرض المعالجة الإحصائية لها وتحديد السمات الشخصية المميزة للتلاميذ المتفوقين دراسيا تم الاعتماد على تحديد الوزن النسبي لكل سمة السمات الخمسة، والذي يحسب بنفس الطريقة المذكورة سابقا والنتائج موضحة في الجدول رقم (16) التالي:

الجدول (14): الوزن النسبي للسمات الشخصية المميزة للتلاميذ المتفوقين ن=281

السمة	عدد البنود	الدرجة الكلية للبعد	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي
المقبولية	08	40	27.91	3.87	% 69.77
يقظة الضمير	07	35	23.88	3.70	% 68.22
الانبساطية	08	40	25.67	6.27	% 64.17
العصابية	09	45	22.43	4.74	% 49.84
الانفتاح على الخبرة	07	35	25.23	4.41	% 72.28
المجموع	**39**	**195**	**125.15**	**10.89**	**% 64.17**

يتضح من جدول (14) المتوسط الكلي للتلاميذ قد بلغ (125.15) ووزن نسبي بلغ (64.17 %)، وأن سمة الانفتاح على الخبرة كانت السمة الأكثر انتشارا لدى التلاميذ المتفوقين، بمتوسط حسابي بلغ (25.23) ووزن نسبي بلغ (72.28 %)، تليها سمة المقبولية بمتوسط درجات بلغ (27.91) ووزن نسبي بلغ (69.77 %)، في حين كانت سمة الضمير الحي ثالثة بمتوسط (23.88) ووزن نسبي بلغ(68.22 %)، وقد كانت سمة الانبساطية الرابعة من حيث الانتشار (25.67، 64.17 %) ، في حين كانت سمة العصابية أقل سمات الشخصية انتشارا (22.43، 49.84 %).

•نلاحظ من خلال هذه النتائج أن وجود سمات الشخصية وفق نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى التلاميذ المتفوقين تتميز بالاختلاف والتفاوت، ومنه نستنتج أن الفرضية الرابعة والتي تنص على " وجود سمات الشخصية وفق نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة بنسب متفاوتة " قد تحققت.

ومن خلال النتائج نستنتج أن أكثر العوامل وجودا هي الانفتاح على الخبرة، ثم المقبولية (الطيبة)، ثم الضمير الحي (يقظة الضمير)، وقد اتفقت هذه النتيجة جزئيا مع دراسة (نافز بقيعي، 2012)، التي هدفت للكشف عن أساليب التفكير لدى الطلبة، وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وخلصت النتائج إلى سيادة العامل الشخصي (المقبولية)، وأكد في دراسة أخرى (2015) على ارتباط الانفتاح على الخبرة إيجابياً مع التحصيل الدراسي

وكذا دراسة بتو و مصطفى (دت) التي هدفت إلى التعرف على مستويات العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، وعلاقتها بتقييم الذات التحصيلي، وقد أظهرت النتائج بأن الطلبة سجلوا مستويات أعلى على العوامل(الانفتاح على الخبرة، المقبولية الاجتماعية، يقظة الضمير، الانبساطية) كما وسجلوا مستوى اقل على عامل العصابية،

دراسة الغريري (2013) التي هدفت لمعرفة الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بسمات الشخصية وفق نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة، وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يتسمون بالانبساطية والانفتاح والطيبة وحيوية الضمير.

واتفقت مع دراسة ديست (Diseth,2002) التي أظهرت وجود ارتباط دال موجب بين كل من سمة الانفتاح على الخبرة والتفوق الدراسي، كما أنها تمثل متنبأ جيدا لهذا المتغير، وكذا دراسة لايفنت وآخرون(Lievens et al, 2002)، التي أظهرت أن الطلبة الذين حصلوا على علامات عالية في سمة الضمير الحي كانوا الأعلى في تحصيلهم الدراسي، (صوالحة والعبوشي، دت، 179).

واتفقت جزئيا مع دراسة الشرع (2012) التي هدفت للتعرف على القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالأفكار اللاعقلانية، وبينت النتائج أن أكثر العوامل شيوعا بين الطلبة هي (الانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية) على التوالي.

دراسة نوفتل وروبن (Noftle & Robins, 2007) ، التي هدفت لدراسة العلاقة بين سمات الشخصية والتحصيل الدراسي، وطبقت على عينة قدرت بـ (10.000) طالب، وأظهرت النتائج انه بالإمكان التنبؤ بالتفوق الدراسي للطلاب من خلال عامل الشخصية: الضمير الحي، وان عامل الشخصية الانفتاح على الخبرة قد ارتبط بالدرجات العليا للطلاب في القسم اللفظي من المقياس المستخدم (Feist & Feist, 2006, 431).

وكذا دراسة (جبر، 2012)، التي سعت لتقصي العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، وأظهرت النتائج أن عامل العصابية يتذيل ترتيب العوامل من حيث الانتشار.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الإطار النظري للسمات الفرعية التي تندرج تحت أبعاد: الانفتاح على الخبرة، و المقبولية، والضمير الحي، وهذه الأبعاد تتطلب من التلميذ أن يكون على قدر كبير من الاتزان والذكاء، ولديه ثقافة عالية داخل حدود العملية التعليمية وخارجها، ولديه قدرة عالية على التكيف في المواقف والبيئات التعليمية المختلفة.

فإذا ما تفحصنا هذه العوامل، وكما ورد في الجانب النظري لهذه الدراسة، نجد أن التلميذ الذي يسود لديه عامل الانفتاح على الخبرة، يبحث عادة على نحو غير مألوف عن الجديد من المعلومات، والمهارات، كما يتصف بحبه للتعلم ولديه الفضول وحب الاستطلاع، وأكثر مغامرة و إبداعا، بالإضافة إلى المرونة الفكرية وقوة البصيرة، الأمر الذي يجعله يبحث عن حلول عدة للمشكلات والتحديات التي تواجهه.

أما بالنسبة لعامل المقبولية الذي احتل المرتبة الثانية، فهو يمثل المورد النفسي الرئيسي في مواقف التفاعل الاجتماعي، حيث يحوي عنصر العلاقات مع الآخرين، فيميل التلميذ نحو التقيد بالمجموعات، وإخضاع حاجاته الشخصية إلى حاجات الجماعة التي ينتمي إليها وقبول النماذج المعيارية لها، والتواضع واحترام الآخرين وتقديرهم، والتحمس لمساعدتهم، كما يتصفون بالتسامح والثقة، وحسن الطباع والتعاون والقبول، والإنجاز والمثابرة، والمسؤولية، والتنظيم.

ومن خلال ما توصلت إليه النتائج أيضا أن عامل يقظة الضمير حصل على ترتيب عالي بين المتفوقين دراسيا، ولعل هذا يعود لكونه يمثل المورد النفسي الرئيسي في المواقف التي يشكل فيها الانجاز قيمة هامة كمواقف التعلم والتعليم والعمل، ويمثل أيضا الدافع لانجاز عمل ما، وتندرج تحته السمات الضرورية لذلك، و أيضا لما يمثله من أهمية فردية واجتماعية، حيث يشير إلى التزام التلميذ بالقيم والأخلاق الحميدة التي يمليها عليه ضميره، واتصافه بالدقة والنظام في الأعمال التي يقوم بها، والاقتدار والكفاءة و الالتزام بالواجبات و القدرة على تحمل المسؤولية والمثابرة والطموح و يسعى إلي التحدي والمواجهة مواجهة الصعوبات واتخاذ القرارات، والسعي الدؤوب لتحقيق الأهداف.

وكل هذه السمات المذكورة آنفا تساعد التلميذ على التقليل من التشتت وتزيد في تركيزه، وهذا بدوره يؤثر على تحصيله الأكاديمي، وهذا بالضبط ما يتطلبه النجاح الدراسي والتحصيل العالي.

ويمكن القول ومن خلال الخبرة الميدانية والعملية في مجال الصحة النفسية المدرسية عن هذه السمات الفرعية الخاصة بالتفوق الدراسي بين تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث انه يتضح وبصورة جلية من خلال ما يتميز به المتفوقون من خصائص نفسية واجتماعية، وهي مؤشرات ايجابية تظهر بأنهم يتمتعون بمؤشرات واضحة من الصحة النفسية، وقد أكد على هذا الباحثون، حيث أن التلاميذ المتفوقون يتميزون بسمات وخصائص ايجابية،

وهي: التمتع بدرجة عالية من الثقة بالنفس، مع ثقة بالآخرين بالاعتماد عليهم، ومستوى مرتفع من الدافعية، والدافع للانجاز، والتمتع بدرجة عالية من الفكاهة والتفاؤل والمرح، والاتزان الانفعالي، والرغبة في القيادة، وفرض الإرادة، وثقة في القدرات، وكذا المفهوم الإيجابي عن الذات، والشعور بالسعادة والرضا عن الذات، التمسك بالقيم التقليدية، كما يتمتع بتطور مبكر للقدرة على التحكم والضبط الداخلي وإشباع الحاجات، كما انه يتميز بتوافق اجتماعي مرتفع، وهو جدير بالثقة والاعتماد عليه، ويتمتع بسمات مقبولة اجتماعيا، ويحب مجاراة الناس ومجاملتهم، ويميل إلى العمل الجماعي والتعاون مع الآخرين (ماضي،2011، 39- 42) (صوص، 2010)، وعدم الانعزالية أو الانطوائية بعيداً عن زملائه (سليمان و أبو هاشم ، 2005، 26).

كما تشير النتائج إلى أن عامل العصابية جاء في أدنى المراتب، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن التلاميذ المتفوقين دراسيا طلبة الجامعات قد وصلوا لمرحلة متقدمة من النضج الانفعالي والعقلي الذي غالباً ما يجعلهم يتعاملون مع المواقف المختلفة بطريقة منطقية، فالضغوط الاجتماعية والنفسية والدراسية التي يتعرضون لها يوميا شكلت نوعاً من التحدي الإيجابي الذي دفعهم لمواجهتها بطريقة فعالة، و العمل والمضي قدما نحو النجاح والتفوق الدراسي ، وهذه النتيجة تتفق مع الأساس النظري للدراسة، فالتلميذ الذي يسود لديه عامل العصابية يميل إلى الخوف، والقلق والعدائية، والاكتئاب، وتدني تقدير الذات، وضعف الثقة بالنفس، واليأس، والشعور بالعجز والاتكال، وكل هذه السمات تتعارض مع صفات وخصائص التلاميذ المتفوقين دراسيا والتي سبق ذكرها.

3-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية على « **لا توجد اختلافات في استخدام أساليب التفكير (وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة تعزى لمتغير الجنس (ذكو، إناث)** ».

يلخص الجدول الآتي نتيجة حساب الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي التلاميذ المتفوقين (الذكور والإناث) في استجابتهم على فقرات مقياس أساليب التفكير وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ ، وذلك باستخدام اختبار "T" لحساب الفروق كأسلوب للمعالجة الإحصائية للفرضية، والنتائج معروضة كالآتي:

الجدول (15): قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي التلاميذ المتفوقين من الذكور والإناث في أساليب التفكير .ن=281

أساليب التفكير	الجنس	ن	م	ع	ت
التشريعي	ذكور	49	17.85	2.26	0.77
	إناث	232	17.54	2.64	
التنفيذي	ذكور	49	19.20	5.84	0.05
	إناث	232	19.25	4.43	
الحكمي	ذكور	49	22.63	5.69	1.40
	إناث	232	23.83	5.42	
العالمي	ذكور	49	17.02	3.68	1.60
	إناث	232	17.99	4.54	
المحلي	ذكور	49	25.48	4.27	0.61
	إناث	232	25.98	5.33	
المتحرر	ذكور	49	28.12	4.50	0.69
	إناث	232	27.55	5.29	
المحافظ	ذكور	49	17.12	6.44	0.64
	إناث	232	16.48	5.33	
الهرمي	ذكور	49	26.77	5.29	1.71
	إناث	232	28.12	4.94	
الملكي	ذكور	49	20.57	4.22	*2.46
	إناث	232	22.10	3.89	
الأقلي	ذكور	49	21.69	7.43	1.95
	إناث	232	23.90	5.87	
الفوضوي	ذكور	49	9.85	2.34	1.42
	إناث	232	10.41	2.51	
الداخلي	ذكور	49	17.00	3.15	0.08
	إناث	232	17.04	3.48	
الخارجي	ذكور	49	22.46	7.83	*2.48
	إناث	232	25.04	6.30	

$p < 0.01$ (**) **$p < 0.05$ (*)**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ومتوسط درجات التلميذات في أسلوب التفكير الملكي (ت=2.46)، وأسلوب التفكير الخارجي (ت=2.48) وكلا النتيجتين دالتين لصالح الإناث.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ومتوسط درجات التلميذات في أساليب التفكير الأخرى (الهرمي، الفوضوي، الأقلي، التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الداخلي).

ومن خلال ما سبق نستنتج أن الفرضية الثانية قد تحققت جزئيا بالنسبة لجميع أساليب التفكير، باستثناء أسلوبين اثنين (الملكي، الخارجي)

وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة بيندو وجافار (Bindu & Jahfar. M, 2015)، التي هدفت لمعرفة أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وأظهرت نتائجها عدم وجود فروق بين الجنسين في انتشار أساليب التفكير، وكذا دراسة ضاهر (2013) التي هدفت لدراسة أساليب التفكير وعلاقتها ببعض سمات الشخصية الناقدة، لدى عينة من الطلبة كلية التربية بجامعة دمشق،وتوصلت النتائج إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مقياس أساليب التفكير المستخدم من طرف الباحثة.

واتفقت أيضا جزئيا مع دراسة تركي (2012)، التي هدفت للتعرف على أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة، وعلاقتها ببعض المتغيرات، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير باستثناء أسلوب التفكير التشريعي، وأسلوب التفكير القضائي لصالح الذكور، وأسلوب التفكير التنفيذي لصالح الإناث.

وكذا مع دراسة أماميبور و اسفانباد(Emamipour & Esfandabad, 2013) ، التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير التنفيذي، والملكي لصالح الإناث، وفي أساليب التفكير القضائي لصالح الذكور، في حين اختلفت النتائج مع دراسة بقيعي(2012) ، التي أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير (القضائي، العالمي، الفوضوي) تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور، واختلفت مع نتائج الدراسات التي أجرتها تشانغ (Zhang, 2002,18) لدى التلاميذ، التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في استخدام أساليب التفكير.

دراسة هوارية (2014)، التي سعت لتحديد استراتجيات التفكير السائدة لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران، وعلاقتها حسب متغيري الجنس و التخصص، وتوصلت إلى وجود فروق بين الجنسين، فالذكور يفضلون الأسلوب التشريعي، الهرمي، فالملكي، أما الإناث فيفضلن الأسلوب الهرمي، التشريعي، فالمتحرر.

دراسة مسلم (2016)، التي هدفت للتعرف على أساليب التفكير لدى طلبة قسم الفيزياء بكلية التربية وفق نظرية حكومة الذات العقلية لستيرنبرغ وواجنر، بالنسخة الطويلة البالغة (13) أسلوب، وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، وكذا دراسة الفروق بين الجنسين في أساليب التفكير، وانتهت النتائج إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور في الأساليب التالية: التشريعي، والمحلي، والاقلي، والعالمي، والهرمي، والمتحرر، والخارجي، في كانت أساليب التفكير المفضلة لدى الإناث هي: التنفيذي، والحكمي، بينما اتضح عدم وجود فروق في أساليب التفكير الأخرى ، وهي: الحكمي، والفوضوي، والداخلي، والمحافظ.

ويمكن تفسير أفضلية استخدام أسلوبي التفكير الملكي والخارجي لدى الإناث، بكون هذين الأسلوبين يناسبانهن أكثر من زملاءهم الذكور، فالأسلوب الملكي يتميز أصحابه بالتشوش، ويكونون عادة أشخاص متسامحين، مرنين، لديهم إدراك قليل نسبيا بالأولويات والبدائل، يفضلون دراسة التاريخ، والعلوم، منخفضون في القدرة على التحليل والتفكير المنطقي، في حين أن الأسلوب الخارجي فيتميز بالانبساط، والعمل الجماعي مع الفريق، والحس الاجتماعي العالي، والمساعدة في حل المشكلات الاجتماعية، وتفضيل طلب المعلومات من الأصدقاء أكثر من القراءة الذاتية،وهذه صفات ونظرا للملاحظة الواقعية تميز الإناث أكثر من الذكور

أما بالنسبة لباقي أساليب التفكير الأخرى، فيمكن القول أن ازدياد الوعي والثقافة لدى الآباء والأمهات، وتطور أساليب التنشئة الاجتماعية قد أديا إلى الاهتمام بالإناث والذكور على حد سواء، والمساواة بينهم في نواحي الحياة جميعها، مما ينعكس إيجابياً على اختيارهم لأساليب التفكير ، حيث أن فرص النمو أمامهم واحدة، والتنشئة الاجتماعية لم تعد تميز بينهم، وتكرس الدور الأنثوي أو الذكوري في السلوك والتصرفات وغيرها، ولذلك انخفضت الفروقات بين الذكور والإناث، فطبيعة التنشئة الاجتماعية في الوقت الحالي تأخذ بالحسبان عدم التمييز بين الذكور والإناث، وفسح المجال لهما لممارسة حقوقهم الدراسية والاجتماعية والأسرية في (الاختلاط – عقد الصداقات...الخ)

وتمثل المؤسسات التعليمية المختلفة بشكل خاص إحدى عمليات التنشئة الاجتماعية، التي تعكس التركيب الاجتماعي، وتساعد على استمراره واستدامته، والمحافظة عليه، أو تغيره وتطوره والسعي إلى تشكيل خصائص وسمات المجتمع في المستقبل من خلال تشكيل وتطوير أساليب التفكير للتلميذ ، فنجد الوضع التعليمي السائد

في بلادنا لا يميز بين الذكور والإناث، حيث تساهم المؤسسات التعليمية من خلال المناهج، المدارس، المدرسين، الإدارة وغيرها في تكريس هذه المساواة بين الذكور والإناث. وكل هذا بدوره يمنح التلميذ المتفوق فرصاً أكبر للتفاعل والاحتكاك بين الذكور والإناث ومن ثم تتساوي احتمالات انتشار أساليب التفكير لدى كل منهما بكل متساو.

ويمكن تفسير هذه النتيجة وفق منظور أخر، وهو التواصل والتفاعل الالكتروني بين الجنسين، وهذا في ظل انتشار استخدام الانترنت، حيث أن الأغلبية العظمى من المستخدمين العرب هم من الأعمار (14 إلى 42) حسبما تشير إليه الدراسات"(أبو عيشة:2010، 242-243)، "وتشير غالبية البحوث إلى أن اكبر نسبة من مستخدمي الانترنت هم أصحاب الدرجة الجامعية الأولى والثانوية وتقدر بـ (34%) " (الأسطل،2011، 20)، وهذا يعود لتوفر خدمة الانترنت في كل بيت تقريبا، وانخفاض كلفتها بالإضافة إلى الهواتف الخلوية والتي أصبحت مزودة بهذه الخدمة، ولذلك أصبح استخدامها في متناول الجميع إناثا كانوا أو ذكورا، فلم يعد الأمر يقتصر على الجلوس أمام الكمبيوتر في أوقات الفراغ أو بقصد الدراسة فقط، بل أصبح الجلوس أمام الكمبيوتر، أو استخدام الهاتف للولوج إلى هذا العالم الافتراضي ولفترات طويلة سمة أساسية في حياة تلاميذ المرحلة الثانوية ، وجزءا لا يتجزأ من نشاطاتهم اليومية، "وتسمح مواقع التواصل الاجتماعي باعتبارها من أهم المواقع زيارة من قبل المراهقين، وذلك بمساعدتهم على إبراز ذواتهم في المجتمع من خلال تكوين صداقات مع الآخرين، والتعبير عن أنفسهم، من خلال كتابة الأفكار، وإضافة الصور المختلفة، وإرسال الرسائل...الخ (Echeburu´a, 2013, p912)، وبالتالي فان هذا التفاعل الالكتروني بين الجنسين يساهم في انتشار أساليب التفكير بين الذكور والإناث على السواء وبنفس الصورة.

4- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية على « **لا توجد اختلافات في استخدام أساليب التفكير (وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علوم، آداب)** ».

يلخص الجدول الآتي نتيجة حساب الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي التلاميذ المتفوقين (العلميين والأدبيين) في استجابتهم على فقرات مقياس أساليب التفكير، و ذلك باستخدام اختبار "T" لحساب الفروق كأسلوب للمعالجة الإحصائية للفرضية، و النتائج معروضة كالآتي:

الجدول (16): قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي التلاميذ المتفوقين من العلميين و الأدبيين في أساليب التفكير .ن=281

أساليب التفكير	التخصص	ن	م	ع	ت
التشريعي	علمي	268	17.58	2.61	0.24
	أدبي	13	17.76	1.87	
التنفيذي	علمي	268	19.18	4.73	1.01
	أدبي	13	20.53	3.84	
الحكمي	علمي	268	23.43	5.48	*2.66
	أدبي	13	27.53	3.84	
العالمي	علمي	268	17.80	4.36	0.34
	أدبي	13	18.23	5.55	
المحلي	علمي	268	25.85	5.20	0.67
	أدبي	13	26.84	4.05	
المتحرر	علمي	268	27.63	5.13	0.30
	أدبي	13	28.07	5.96	
المحافظ	علمي	268	16.52	5.58	0.98
	أدبي	13	18.07	4.32	
الهرمي	علمي	268	27.91	5.01	0.31
	أدبي	13	27.46	5.39	
الملكي	علمي	268	21.80	3.98	0.50
	أدبي	13	22.38	4.07	
الأقلي	علمي	268	23.46	6.18	0.65
	أدبي	13	24.61	7.01	
الفوضوي	علمي	268	10.30	2.51	0.32
	أدبي	13	10.53	2.02	
الداخلي	علمي	268	16.95	3.47	*3.96
	أدبي	13	18.69	1.37	
الخارجي	علمي	268	24.55	6.66	0.39
	أدبي	13	25.30	6.57	

$^{(**)}$ $p < 0.01$ $^{(*)}$ $p < 0.05$

نلاحظ من خلال الجدول (16) ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ العلميين ومتوسط درجات التلاميذ الأدبيين في أسلوب التفكير الحكمي (ت=2.66)، وأسلوب التفكير الداخلي (ت=3.96) وكلا النتيجتين دالتين لصالح الأدبيين.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ومتوسط درجات التلميذات في أساليب التفكير الأخرى (الهرمي، الفوضوي، الأقلي، التشريعي، التنفيذي، الملكي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الخارجي).

ومن خلال ما سبق نستنتج أن الفرضية الثالثة، قد تحققت جزئيا بالنسبة لجميع أساليب التفكير باستثناء أسلوبين اثنين (الحكمي، الداخلي)

ويمكن تفسير تفوق الأدبيين على العلميين في انتشار أسلوبي التفكير الحكمي والداخلي، بان أسلوب التفكير الحكمي يتميز بالميل إلى الحكم على الآخرين وتقييمهم وتحليل وتقييم الأشياء، وكتابة المقالات النقدية، ويتميز صاحبه بالقدرة علي التخيل والابتكار ويفضل المهن المختلفة ككتابة النقد على سبيل المثال، ولهذا فمعظم التلاميذ الأدبيين يميلون عادة لكتابة الأشعار والخواطر والروايات.وهذه السمة من سمات أسلوب التفكير الداخلي أيضا، بالإضافة إلى سمة التركيز الداخلي، ومن هذا المنطلق فان العلميين وبحكم أن اغلب المواد العلمية التي يدرسونها لا تتطلب توفر هذه السمة كثيرا، وبالتالي فهم لا يميلون لهذا الأسلوب، على عكس التلاميذ الأدبيين والذين ترتكز موادهم الدراسية كمادتي الأدب العربي والفلسفة على سبيل المثال على النقد، والتحليل، والمناقشة، وهي المواد الأساسية في التخصصات الأدبية، لذلك فمن الطبيعي أن ينتشر أسلوبي التفكير الحكمي، والداخلي لدى الأدبيين أكثر من العلميين.

وقد اختلفت هذه النتائج مع دراسة المدني (2013)، التي أظهرت نتائجها فروقا في أساليب التفكير بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية لصالح الأقسام العلمية في أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، الملكي، الهرمي، العالمي، الداخلي، المتحرر)، في حين كانت الفروق لصالح الأقسام الأدبية في بقية أساليب التفكير الأخرى.

واختلفت أيضا مع دراسة إسماعيل (2013)، التي هدفت لدراسة للكشف عن إمكانية التنبؤ بالكفاءة الذاتية في التدريس من خلال أساليب التفكير والذكاءات المتعددة لدى الطالبات المعلمات في ضوء التخصص

والتحصيل الدراسي، وكان من نتائجها وجود فروق في أساليب التفكير بين التخصصين العلمي والأدبي، حيث تفوقت الطالبات العلميات في الأساليب: العالمي، والمحلي، والخارجي، في حين لم تكن هناك فروق في الأساليب الأخرى.

ويعود تشابه انتشار أساليب التفكير الأخرى بين التلاميذ المتفوقين العلميين، والأدبيين على حد سواء إلى أن أساليب التفكير وكما سبقت الإشارة إليه في الجانب النظري من هذا البحث، عبارة عن تفضيلات لاستخدام القدرات، وبالتالي يمكن أن يكتسبها التلاميذ المتفوقين من كلا التخصصين، وهي نتاج تفاعل عاملي الوراثة والبيئة، إذ يمكن للتلميذ بغض النظر عن تخصصه أن يكتسبها، وذلك عن طريق الجينات الوراثية الموجودة عند كلا الأبوين، كما يمكن تنميتها واكتسابها وفقاً للعوامل البيئية المختلفة كالعامل الاجتماعي والثقافي وغيرها، يضاف إلى ذلك أن التلاميذ هم من بيئة واحدة، ومجتمع واحد ويعيشون الظروف ذاتها ويتعرضون لنفس المتغيرات والمؤثرات المساهمة في تمييز أسلوب التفكير، فحتى لو اختلفت التخصصات فهي جميعاً تنتمي لمجال دراسي واحد، فتلاميذ التخصصات العلمية على غرار زملاءهم الأدبيين يتشابهون من حيث ظروف دراستهم داخل الصفوف الدراسية وخارجها، فهم يدرسون مناهج متقاربة من قبل هيئات تدريسية مشتركة أحياناً، وبطرائق تدريسية متشابهة، ومعاملة واحدة، وبعبارة أخرى هم أبناء بيئة تعليمية واحدة تطبع أساليبهم وطرقهم في تعلم واكتساب ما هو مقرر لهم بطابع واحد، لاسيما أنهم يخضعون لطرق تقويم متشابهة إلى حد كبير، وكل هذه العوامل تحول دون ظهور فروق في اغلب أساليب التفكير بين التخصصين العلمي والأدبي.

5- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية على " **لا توجد اختلافات في سمات الشخصية (وفق نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة تعزى لمتغير الجنس (ذكو، إناث)** ".

يلخص الجدول الآتي نتيجة حساب الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي التلاميذ المتفوقين (الذكور والإناث) في استجابتهم على فقرات مقياس سمات الشخصية، و ذلك باستخدام اختبار "T" لحساب الفروق كأسلوب للمعالجة الإحصائية للفرضية، و النتائج معروضة كالآتي:

الجدول (17): قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي التلاميذ المتفوقين من الذكور و الإناث في سمات الشخصية.ن=281

سمات الشخصية	الجنس	ن	م	ع	ت
المقبولية	ذكور	49	27.44	3.95	0.91
	إناث	232	28.00	3.86	
يقظة الضمير	ذكور	49	23.85	4.37	0.06
	إناث	232	23.89	3.55	
الانبساطية	ذكور	49	25.59	6.56	0.10
	إناث	232	25.69	6.23	
العصابية	ذكور	49	22.18	4.55	0.41
	إناث	232	22.49	4.79	
الانفتاح على الخبرة	ذكور	49	24.30	5.11	1.63
	إناث	232	25.43	4.24	

$p < 0.01$ (**) $p < 0.05$ (*)

من خلال الجدول رقم (17) نلاحظ ما يلي:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ومتوسط درجات التلميذات في سمة المقبولية، حيث بلغت قيمة (ت= 0.91) وهي غير دالة إحصائياً.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ومتوسط درجات التلميذات في سمة الضمير الحي، حيث بلغت قيمة (ت= 0.06) وهي غير دالة إحصائياً.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ومتوسط درجات التلميذات في سمة الانبساطية، حيث بلغت قيمة (ت= 0.10) وهي غير دالة إحصائياً.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ومتوسط درجات التلميذات في سمة العصابية، حيث بلغت قيمة (ت= 0.41) وهي غير دالة إحصائياً.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ومتوسط درجات التلميذات في سمة الانفتاح على الخبرة ، حيث بلغت قيمة (ت= 1.63) وهي غير دالة إحصائياً.

ومن خلال ما سبق فإننا نستنتج أنه لا توجد فروق بين الإناث والذكور في كل سمات الشخصية، وعليه فان الفرضية الخامسة والتي نصت على "لا توجد فروق دالة إحصائيا في سمات الشخصية وفق نموذج العوامل

الخمسة الكبرى للشخصية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة تعزى لمتغير الجنس " قد تحققت.

وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة الشرع (2012)، التي هدفت للتعرف على القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في العوامل الكبرى للشخصية

دراسة ملحم (2010) ، التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة المحتملة بين الشعور بالوحدة والعوامل الخمسة للشخصية لدى عينة من الطلبة، وانتهت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

وكذلك اتفقت مع دراسة الغريري (2013) التي سعت لمعرفة الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بسمات الشخصية وفق نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

في حين اختلفت مع ما أشار إليه كوستا وماكري (2001) في انه وبشكل عام تسجل الإناث نسبة أعلى في عامل العصابية والمقبولية (Deary, 2009, 104)

وكذا مع دراسة بقيعي (2012)، التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية، و أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في سمة (العصابية) تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور

وكذا دراسة جبر (2012)، التي سعت لتقصي العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، واظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين في انتشار العوامل الخمسة الكبرى باستثناء عامل الانبساطية.

ودراسة الأنصاري (1998) التي هدفت إلى محاولة الكشف عن المكونات الأولية والثانوية لشخصية الشباب الكويتي من الجنسين، و توصلت لوجود فروق بين الجنسين في انتشار العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

واختلفت أيضا مع دراسة محمد مقداد، وكامل عبد الله، التي هدفت إلى التعرف على الميول المهنية وأنماط الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمملكة البحرين، وعلى العلاقة بين الميول المهنية وأنماط الشخصية، وانتهت إلى وجود فروق بين الجنسين في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (مقداد وعبد الله، 2014، 220).

ودراسة غودوين، وغوتليب (Goodwin & Gotlib, 2004) ، التي حاولت تقصي الاختلاف بين الجنسين في انتشار العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وأظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين، حيث تنتشر كل العوامل أكثر بين الإناث مقارنة بالذكور، باستثناء عامل الانفتاح على الخبرة فهو أكثر انتشارا لدى الذكور.

دراسة كرميان (2008)، التي هدفت إلى التعرّف على سمات الشخصية وقلق المستقبل لدى عينة من من العاملين بصورة مؤقتة من الجالية العراقية في أستراليا، ومن ثم إيجاد العلاقة بين المتغيّرين، والوقوف على الفروق الفردية في كل منهما حسب الجنس والحالة الاجتماعية والعمر، وانتهت إلى وجود فروق حسب الجنس في أبعاد الانبساطية، والمقبولة الاجتماعية، و يقظة الضمير لصالح الذكور، وفي بُعد العصابية لصالح الإناث، ولكن لم ترقى تلك الفروق إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وبالنسبة لبُعد الانفتاح على الخبرة، فإن النتائج كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور.

ومن الممكن أن تعزى الاختلافات بين نتائج الدراسة ونتائج الدراسات السابقة إلى نوع وطبيعة الأدوات المستخدمة، وعدد الفقرات التي تضمنتها والسمات التي تناولت قياسها، والى حجم العينات، وطبيعة مجتمع البحث والوسائل الإحصائية، والتي يقررها الباحثون حسب قناعاتهم وعلى وفق الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها من خلال دراساتهم، والى بعض العوامل الأخرى التي تفرضها متطلبات البحث العلمي. فضلاً عن الفارق الثقافي والحضاري والعوامل الاقتصادية والبيئة الاجتماعية التي يمكن أن تتأثر بها النتائج.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في انتشار العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، إلى التشابه الكبير في الظروف البيئية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي يعيش فيها التلاميذ المتفوقون باختلاف جنسهم، والتي تلعب دوراً جوهرياً وأساسياً في تشكيل سمات شخصياتهم الأساسية، حيث أن أولياء الأمور والمعلمين ينظرون إليهم على سواء، وما يهمهم أكثر هو الحفاظ على استمرارية التفوق الدراسي للتلاميذ، فيحرصون عليه ويلجؤون إلى استخدام مختلف أساليب الدافعية والتشجيع لدفع الطلاب للحصول على أعلى الدرجات في المرحلة الثانوية بغض النظر عن جنسهم.

فالبيئة السيكولوجية داخل الأسرة الحديثة التي ينشأ فيها التلاميذ المتفوقون تؤثر عليهم بقدرٍ متساوٍ ، فلا تفرق أساليب التنشئة في التعامل معهم بغض النظر عن جنسهم، وانعدام الفروق في المواقف التي يمرون بها، وكذلك فإن النماذج التي أثرت في شخصياتهم هي ذاتها، سواء كانت عن طريق الوالدين أم الأخوة، ونوعية العلاقات الاجتماعية مع الأقارب والجيران كل هذه العوامل تسهم ببناء سمات الشخصية لدى الأبناء جميعاً بدون الأخذ بعين الاعتبار ذكورا كانوا أم إناث.

6- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة:

نصت الفرضية على "**لا توجد اختلافات في سمات الشخصية (وفق نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علوم، آداب)** ".

يلخص الجدول الآتي نتيجة حساب الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي التلاميذ المتفوقين (العلميين و الأدبيين) في استجابتهم على فقرات مقياس سمات الشخصية، و ذلك باستخدام اختبار "T" لحساب الفروق كأسلوب للمعالجة الإحصائية للفرضية، و النتائج معروضة كالآتي:

الجدول (18): قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي التلاميذ المتفوقين العلميين و الأدبيين في سمات الشخصية.ن=281

سمات الشخصية	التخصص	ن	م	ع	ت
المقبولية	علمي	268	27.84	3.92	1.25
	أدبي	13	29.23	2.52	
يقظة الضمير	علمي	268	23.87	3.74	0.19
	أدبي	13	24.07	2.69	
الانبساطية	علمي	268	25.70	6.27	0.30
	أدبي	13	25.15	6.63	
العصابية	علمي	268	22.41	4.78	0.43
	أدبي	13	23.00	3.89	
الانفتاح على الخبرة	علمي	268	25.25	4.43	0.32
	أدبي	13	24.84	4.03	

$p < 0.01$ (**) **$p < 0.05$ (*)**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (18) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ومتوسط درجات التلميذات في سمة المقبولية، حيث بلغت قيمة (ت= 1.25) وهي غير دالة إحصائياً.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ومتوسط درجات التلميذات في سمة الضمير الحي، حيث بلغت قيمة (ت= 0.19) وهي غير دالة إحصائياً.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ومتوسط درجات التلميذات في سمة الانبساطية، حيث بلغت قيمة (ت= 0.30) وهي غير دالة إحصائياً.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ومتوسط درجات التلميذات في سمة العصابية، حيث بلغت قيمة (ت= 0.43) وهي غير دالة إحصائياً.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ومتوسط درجات التلميذات في سمة الانفتاح على الخبرة ، حيث بلغت قيمة (ت= 0.32) وهي غير دالة إحصائياً.

ومن خلال ما سبق فإننا نستنتج أنه لا توجد فروق بين التلاميذ العلميين والأدبيين في كل سمات الشخصية، وعليه فان الفرضية السادسة والتي نصت على "لا توجد اختلافات في سمات الشخصية وفق نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علوم، آداب)" قد تحققت.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الوشلي (2007)، التي استهدفت الكشف عن طبيعة العلاقة بين الثقة بالنفس وبعض سمات الشخصية ، والكشف عن الفروق في الثقة بالنفس وبعض سمات الشخصية لدى الطالبات المتفوقات دراسيّا والعاديات في ضوء بعض المتغيرات (التخصص الدراسي – الصف الدراسي)، وقد تكونت عينة الدراسة من (400) طالبة، من المرحلة الثانوية، وانتهت الدراسة إلى نتائج منها عدم وجود فروق دالة إحصائيّا بين متوسط الدرجات التي تحصلت عليها الطالبات المتفوقات دراسيا في سمات الشخصية تبعاً لاختلاف التخصص الدراسي (أدبي – علمي)

واتفقت جزئيا مع دراسة ملحم (2010)، التي استهدفت العلاقة بين الشعور بالوحدة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وانتهت إلى عدم وجود فروق دالة في الشعور بالوحدة النفسية وكل من عامل العصابية، والانفتاح على الخبرة، والضمير الحي، تبعاً لمتغير الاختصاص ، في حين وجود فروق دالة في عامل الانبساط، و المقبولية تبعاً لمتغير التخصص.

لكنها اختلفت مع نتائج مجموعة متنوعة من الدراسات طبقت للكشف عن العوامل الكبرى للشخصية لدى التلاميذ من تخصصات مختلفة، أظهرت نتائجها أن تلاميذ التخصصات الأدبية قد سجلوا مستويات مرتفعة في عوامل الشخصية التالية: العصابية، والانفتاح على الخبرة، يقظة الضمير، في حين انتشر عامل الانبساطية لدى تلاميذ التخصصات العلمية، أما ما يخص العامل المقبولية فلم توجد فروق بين التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية(Vedel, 2016, 01).

ويمكن تفسير النتيجة الحالية إلى أن سمات الشخصية لا تتأثر باختلاف التخصص، وإنما تتأثر بجملة عناصر نفسية وعقلية واجتماعية وجسمية أعمق تأثيرا في الشخصية وأكثر تبكيرا وتعلقا بمراحل تكوين الشخصية وتطويرها، ومن هذه العناصر : الجوانب الوراثية والبيولوجية، والفسيولوجية وغيرها مما تم ذكره فالجانب النظري من هذه الدراسة.

كما يمكن أن تعزى النتيجة إلي تشابه الظروف الاجتماعية، والاقتصادية التي يتواجد فيها التلاميذ المتفوقون على اختلاف تخصصاتهم التعليمية، فاهتمامهم يكاد يكون نفسه، ويتمثل في الحصول على معدلات عالية والحفاظ على التفوق الدراسي.

وترى الباحثة أن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، تعد أكثر ارتباطاً بشخصية التلميذ المتفوق نفسه من خلال السمات المميزة لهذه العوامل بقدر ما ترتبط بالتخصص علميا كان أم أدبيا.

وربما تعزى هذه النتيجة أيضا إلى طبيعة المناهج الدراسية للتخصصات العلمية والأدبية من جهة، ونقص الإمكانيات، فاغلب المؤسسات الثانوية لا تتوفر فيها الأدوات والوسائل المختلفة والعتاد الخاصة بكل تخصص، والتي تجعل من الدروس بغض النظر عن التخصص في اغلبها دروس نظرية تفتقر للجانب الميداني، وبالتالي لا تساعد على إحداث تغيير أو تأثير على سمات الشخصية في مستوى الوحدة النفسية،مما يفسر عدم وجود فروق في عوامل الشخصية بين التلاميذ المتفوقين ذوي التخصصات العلمية، وزملاؤهم أصحاب التخصصات الأدبية.

7- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة:

●نصت الفرضية على ما يلي: « **توجد علاقة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير (وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ)، وسمات الشخصية (في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة** ».

●لغرض المعالجة الإحصائية للفرضية، وتحديد العلاقة بين أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين وسماتهم الشخصية في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تم الاعتماد على معامل الارتباط بيرسون بين الأبعاد الفرعية للمقياسين، والنتائج موضحة في الجدول رقم (19) التالي:

الجدول (19): معاملات الارتباط بين أساليب التفكير وسمات الشخصية لدى التلاميذ المتفوقين ن=281

السمة / الأسلوب	المقبولية الاجتماعية	يقظة الضمير	الانبساطية	العصابية	الانفتاح على الخبرة
التشريعي	0.174**	0.194**	0.069	0.125-*	0.303**
التنفيذي	0.070	0.184**	0.092	0.057	0.012-
القضائي	0.148*	0.159**	0.186**	0.046-	0.193**
العالمي	0.004-	0.103-	0.174**	0.010	0.075
المحلي	0.187**	0.340**	0.013-	0.030-	0.147*
المتحرر	0.056	0.179**	0.089	0.059-	0.292**
المحافظ	0.040	0.018	0.041	0.110	0.029-
الهرمي	0.137*	0.306**	0.060	0.057-	0.187**
الملكي	0.047	0.131*	0.102	0.027-	0.011-
الأقلي	0.180**	0.026	0.181**	0.038	0.073
الفوضوي	0.210**	0.160**	0.116	0.078	0.252**
الداخلي	0.034	0.115	0.084-	0.036-	0.163**
الخارجي	0.201**	0.114	0.328**	0.072-	0.117*

$^{(**)}$ p < 0.01 **$^{(*)}$p < 0.05**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) ما يلي:

ـ توجد علاقة دالة إحصائيا وموجبة بين أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، المحلي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي، الخارجي) وسمة المقبولية الاجتماعية بينما، لا توجد علاقة مع كل من الأسلوب (التنفيذي، العالمي، المتحرر، المحافظ، الملكي، الداخلي).

ـ توجد علاقة دالة إحصائيا وموجبة بين أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المحلي، المتحرر، الهرمي، الملكي، الفوضوي) وسمة الضمير الحي , بينما لا توجد علاقة مع كل من الأسلوب (العالمي، المحافظ، الأقلي، الداخلي، الخارجي).

ـ توجد علاقة دالة إحصائيا وموجبة بين أساليب التفكير (الحكمي، العالمي، الأقلي، الخارجي) وسمة الانبساطية، بينما لا توجد علاقة مع كل من الأسلوب (التشريعي، التنفيذي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الفوضوي، الداخلي).

ـ توجد علاقة دالة إحصائيا وسالبة، بين أسلوب التفكير التشريعي وسمة العصابية، بينما لا توجد علاقة مع كل أساليب التفكير الأخرى.

ـ توجد علاقة دالة إحصائيا وموجبة بين أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، المحلي، المتحرر، الهرمي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) وسمة الانفتاح على الخبرة، بينما لا توجد علاقة مع كل من الأسلوب (التنفيذي، العالمي، المحافظ، الملكي، الأقلي).

من خلال ما سبق نجد انه توجد علاقة بين بعض أساليب التفكير وبعض سمات الشخصية ، ومنه نستنتج أن نص الفرضية التالية "توجد علاقة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير (وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ)، وسمات الشخصية (في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة" قد تحققت جزئيا.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه هاشواي (Hashway ,1998)، إلى أن الكثير من نظريات أساليب التفكير ترتكز في مبدئها على الشخصية وسماتها، كما يظهر أيضا ستيرنبرغ (1994)، أن أساليب التفكير تعتبر همزة وصل بين الجانب المعرفي والشخصية (Zhang, 2002, 27).

ويمكن تفسير نتيجة الدراسة بأخذ كل أسلوب تفكير على حدى بعلاقته بسمات الشخصية وفق نموذج العوامل الكبرى للشخصية، فيظهر من خلال الجدول (19)،أن الوظيفة التشريعية كانت الأكثر ارتباطا بين وظائف التفكير، والعوامل الخمسة الخمسة الكبرى للشخصية باستثناء عامل الانبساطية، وقد اتفقت النتائج مع دراسة بقيعي (2012)، بالنسبة لكل من عامل المقبولية الاجتماعية ، و يقظة الضمير، وعامل الانفتاح على الخبرة ، ويمكن أن تفسر النتيجة بالاستناد إلى ما ينطلق منه الأساس النظري لهذا الأسلوب وتقاطعه مع العوامل الخمسة للشخصية – وبارتباط اقوي مع عامل الانفتاح على الخبرة – والتي تتمثل بالنشاط، والانفعال، والتعاون، والقوة، والحماس، والجرأة، والشجاعة والمغامرة، والتخطيط، وتحمل المسؤولية، الحرص والمثابرة، حب الاستطلاع والثقة بالنفس والقيادة، والاستقلال، والمبادرة، وهذا بحد ذاته من خصائص الأسلوب التشريعي، ومن خصائص التلاميذ المتفوقين كما سلف ذكره، وهذا ما يفسر أيضا الارتباط السالب بين الأسلوب التشريعي وعامل العصابية، الذي يتعاكس معه ومع عوامل الشخصية السالفة الذكر.

من جهة أخرى، فقد سجلت الوظيفة القضائية أيضا أعلى معاملات الارتباط مع العوامل الخمسة الكبرى للشخصية باستثناء عامل العصابية، وهذا ما أظهرته أيضا دراسة تشانغ (Zhang, 2002)، بالنسبة لعامل الانفتاح على الخبرة، ودراسة بقيعي (2012)، بالنسبة لعامل يقظة الضمير، وهذا بديهي أيضا كون أسلوب التفكير القضائي وعلى غرار الأسلوب التشريعي ينتمي إلى النمط الأول من أنماط التفكير التي تتميز بالإبداع

والابتكار، واستخدام المنطق، وبالتالي يجعلنا هذا نصل لنفس التفسير السابق، إضافة إلى أن هناك تقاطعا قويا بين هذا الأسلوب وعامل يقظة الضمير ويتمثل هذا التقاطع في سمة النقد، ذلك أن التلاميذ ونظرا لقضائهم وقتا كبيرا في المدرسة، فإنهم يتأثرون بأساليب التفكير التي تميز أساتذتهم، وطريقة تعاملهم معهم، فعلى سبيل المثال يعتبر النقد والانتقاد سمتان تميزان الأساتذة داخل المؤسسات التربوية كثيرا، حيث يوجه نحو التلاميذ بشكل عام ودون استثناء نظرا لتدني مستوى رضاهم عن الظروف التعليمية التي يعملون بها وتنعكس بشكل مباشر على علاقاتهم بتلاميذهم، وما كثرة الاحتجاجات والإضرابات* التي يقومون بها بين الحين والآخر الا دليل على ذلك، لهذا فان التلاميذ قد يتمثلون الأسلوب القضائي خاصة أن اغلبهم من المتفوقين والذين يعتبرون أساتذتهم قدوة لهم ومثال أعلى لهم في الحياة.

أما ما يخص الوظيفة التنفيذية، فقد سجلت ارتباطا وحيدا وقويا مع عامل الشخصية الضمير الحي، وهذه النتيجة منطقية إلى حد ما، كون أن التلاميذ المتفوقين الذين يسود لديهم أسلوب التفكير التنفيذي يميلون إلى أن يكونوا من أصحاب الضمير الحي، ذلك أنهم يتسمون بالدافعية العالية للإنجاز والعمل بجهد لتحقيق الأهداف، وهذا ما يشترك فيه كل من التلاميذ أصحاب الضمير الحي، وأسلوب التفكير التنفيذي على حد سواء.

أما بالنسبة لمستويات التفكير، فقد عاد الارتباط الأقوى لأسلوب التفكير المحلي مع عوامل الشخصية (المقبولية الاجتماعية، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرة)، وهذا يرد إلى أن التلميذ المتفوق الذي يسود لديه عامل المقبولية الاجتماعية مثلا، يفضل الانتباه والاهتمام بالتفاصيل والحقائق و الأجزاء المهمة المتعلقة بالدرس أثناء إلقاءه من طرف الأستاذ ، وذلك من اجل استيعاب المادة من جهة، ومن جهة أخرى المحافظة على علاقات طيبة وكسب ود الأساتذة ، في حين أن التلميذ ذو عامل الضمير الحي،أو الانفتاح على الخبرة، يميل لجمع معلومات محددة و مفصلة، ومعرفة الأجزاء الخاصة عن المشروعات الدراسية التي يقوم بها، وذلك من اجل انجازها بالشكل المطلوب والمرضي لأساتذته، وكذا من اجل اكتساب خبرات جديدة وطرق حل جديدة.

في حين أن المستوى العالمي من مستويات التفكير، فقد ارتبط فقط بعامل الانبساطية، وهذا الارتباط قد يفسر في ضوء السمات الفرعية لعامل الانبساطية، الذي يشير في مضمونه إلي بعض السمات الخاصة بهذا الأسلوب ، من حيث أن الأسلوب العالمي في التفكير يتميز بالاهتمام بالعموميات في مقابل التفاصيل وإعطاء الأولوية للكل على حساب الجزء، نجد مثالا قويا على هذه السمة في عامل الانبساط، وهو الثقة في الآخرين،

* أخر هذه الإضرابات، الإضراب المفتوح في جانفي 2018، والذي نظمته نقابة الكناباست وامتد لشهر كامل، ولم يتوقف الا بعد اللجوء إلى القضاء من طرف وزارة التربية الوطنية، الذي اظهر عدم شرعية هذا الإضراب.

حيث أن التلاميذ الانبساطيين يرتكزون في علاقاتهم مع زملاءهم وفي تكوين صداقاتهم على الثقة وعدم التشكيك ، وهذا يدفعهم إلى عدم الاهتمام بالتفاصيل التي قد تعكر صفو هذه العلاقات.

فيما يخص نزعات التفكير فان الارتباط ميز النزعة التحررية مع كل من عامل الشخصية الضمير الحي، والانفتاح على الخبرة، وهذا ما أكدته أيضا دراسة تشانغ. لي(Zhang, 2002)، بالنسبة لعامل الانفتاح على الخبرة، وهذا يعني أن التلاميذ المتفوقين ذوي النزعة التحررية يتمتعون بميزات هذين العاملين، وهم بالفعل كذلك، فهم منفردون داخل القسم، إذ نجدهم في مقدمة التلاميذ من حيث المشاركة والنشاط، وإبداء آراءهم المختلفة حول الدروس، وانتقادها، كما أنهم ميالون للتجارب الجديدة ، إضافة إلى أن عامل الانفتاح على الخبرة يمثل الجانب المعرفي في عوامل الشخصية، ذلك انه استخدم بمصطلحات كثيرة مثل الفكر والثقافة والبحث العقلي، ويعتبر كثير من الباحثين انه يساعد على تنمية الذكاء، والحاجة إلى الفهم (الحسيني، 2012 ، 187)، لهذا فمن الطبيعي أن يرتبط هذا العامل بأسلوب التفكير المتحرر، والذي يمثل الفضول للاكتشاف محوره الرئيسي.

في حين ظهر من خلال الجدول (19) أن الأسلوب المحافظ لم يرتبط بأي من العوامل الخمسة الكبرى لدى التلاميذ المتفوقين، ويمكن تقبل هذه النتيجة ، ذلك انه نتيجة للتقدم الحضاري، والتطور التكنولوجي وتغير طبيعة المعاملة الوالدية قد تغيرت أساليب تفكير التلاميذ كثيرا، حيث أصبحوا يفضلون كل ما هو غامض وجديد وغير مألوف، ، وابتعدوا عن إتباع القواعد أو التقليدية المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء والتعامل مع المهام والمشكلات ، وهذا ما تتميز به كل العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

وبالنسبة لأشكال التفكير، فيتبين من الجدول (19)، أن الشكل الهرمي كان له الارتباط الأعلى مع كل من عوامل الخمسة الشخصية: المقبولية الاجتماعية، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرة، وهذا ما أكدته أيضا دراسة تشانغ(Zhang, 200)، وكذا دراسة بقيعي(2012) بالنسبة يقظة الضمير، وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة النشاطات داخل المؤسسات التربوية، والتي تتبع في اغلبها نظام محدد تابع لمديريات التربية في مختلف ولايات الوطن، ولا يتغير كثيرا وان تغير فيكون بسيطا ظاهريا غير مؤثر على المحاور والأهداف الرئيسية لكل مؤسسة، ولا تحتاج إلى تجديد أو إدخال معالجات خارجة عنها، لذلك نجد أن التلاميذ المتفوقين لا يخرجون عنها، ويرتبون أولوياتهم بحسب أهدافهم التي يسعون لتحقيقها، ومن هذا المنطلق، وبناء على هذا الارتباط؛ يمكن للتلميذ المتفوق الذي يسود لديه عامل المقبولية الاجتماعية أو عامل الانفتاح على الخبرة، أن يتحمل مثلا نقد الأستاذ لاكتساب رضاه والحصول على نقاط عالية في المادة، فهو بذلك يرتب أهدافه وأولوياته بناء على محاولة جذب انتباه أستاذه ومحبته، في حين أن التلميذ ذو التفكير الهرمي والذي يسود عنده عامل الضمير الحي، يمثل التركيبة المثالية للتفوق الدراسي، فهو يضم السمات المشتركة بين هذا الأسلوب وذاك العامل ،

ويساهم بفعالية كبيرة في المجال الدراسي، ومن هذه السمات: الاقتدار والكفاءة, الانجاز، التأني أو الروية, ضبط الذات، ترتيب الأولويات من اجل تحقيق اكبر الأهداف في وقت قصير، كما يحدث أثناء الامتحانات والفروض، حيث يكون التلميذ مطالبا بمراجعة عدة مواد، فيكون من السهولة بمكان تحديد الأولوية في المراجعة وذلك حسب تخصصه، ودرجة سهولة وصعوبة المادة، وطول البرنامج، وبرمجة المواد في الامتحان.

أما ما يخص الشكل الأقلي في التفكير فمن خلال الجدول (19)، ظهر انه توجد علاقة بينه وبين عوامل الشخصية المقبولية، والانبساطية، فرغم أن ترتيب الأولويات لدى التلميذ ذو الشكل الأقلي في التفكير لا يخضع لمبدأ ترتيب الأولويات كثيرا، مما يميزه عن أسلوب التفكير الهرمي، الا انه يتداخل كثيرا مع عاملي المقبولية الاجتماعية، والانبساطية، من حيث الجانب الاجتماعي لهذين العاملين، فعادة ما نجد أن التلميذ الذي يتميز بهذا الأسلوب من التفكير يميل إلى النشاطات المدرسية الجماعية، كما يفضل المشروعات التي تتضمن إبداء الآراء ووجهات النظر المختلفة، حيث يركز على الأكثر أهمية وقبولا عند رفقاءه أو أساتذته، لذلك يمكن القول أن هذه النتيجة منطقية إلى حد ما.

ويتبين من خلال الجدول (19)، وجود علاقة دالة إحصائيا بين الشكل الفوضوي في التفكير ، وعوامل الشخصية: المقبولية الاجتماعية، و يقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة، وقد اتفقت النتائج مع دراسة بقيعي (2012)، بالنسبة لعامل المقبولية الاجتماعية، وقد تعود هذه النتيجة إلى سمات هذه العوامل الثلاثة والتي تتمثل في كل من التواضع واستحسان العمل الجماعي ،بالإضافة إلى تنوع الاهتمامات، والخيال الواسع، وحب الاستطلاع ، والاكتشاف، والابتكار، والقدرة على ربط الأمور ببعضها، والاستنتاج، قد تساهم نوعا ما في تفضيل هذا الشكل من أساليب التفكير، فيسهل على التلميذ الفوضوي التفكير أثناء أداء فروضه أو اختباراته أو واجباته المنزلية مثلا الانتقال من تمرين لأخر بسهولة، ومحاولة حل أكبر قدر منها بغض النظر عن أهميتها وتنقيطها ، لأنه يدرك تماما أن حل تمرين واحد قد يقوده عادة إلى حل التمارين الأخرى المساوية لها تماماً في الأهمية ، كما يكون بإمكانه مناقشة أو كتابة أفكاره داخل القسم في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهنه ، وهذه السمات تساعده كثيرا في أن يكون متميزا مغردا خارج السرب ما يسترعي انتباه أساتذته لطريقة تفكيره وحلوله التي تبدو في ظاهرها فوضوية، الا أنها غير مألوفة وملفتة، الأمر الذي يساهم في نجاحه وتفوقه دراسيا.

كما يظهر من الجدول (19) أيضا عدم وجود علاقة بين الشكل الملكي في التفكير وعوامل الشخصية باستثناء عامل الضمير الحي، فالتلميذ يركز أثناء تفكيره على فكرة رئيسية واحدة، من اجل تحقيق هدف واحد أيضا في وقت محدد لذلك، ويحدد هذا الهدف حسب أهميته عند التلميذ، ولا يبدأ في تحقيق هدف آخر الا بعد أن ينتهي من الأول، وهذه الصورة من أساليب التفكير قد لا تبدو مناسبة للتلميذ خاصة أثناء الامتحانات، أين

يحدد الوقت ويطلب منه أن يجيب عن القدر الأوفر من المسائل، والتمارين، فمن بين الإرشادات التي يقدمها الأستاذ أثناء الامتحانات أن ينتقل التلميذ من السؤال الصعب الذي لم يستطع الإجابة عنه إلى سؤال آخر، ريثما تحضره الإجابة الصحيحة وذلك كسبا لأكبر وقت ممكن، وبذلك يكون التلميذ ملكي التفكير عاجزا عن هذا مما يفقده الكثير من الوقت وهو يحاول إكمال سؤال ما بدا به ولم يستطع إنهاءه، وبما أن الشكل الهرمي في التفكير التلاميذ المتفوقين وله ارتباط موجب قوي مع العوامل الخمسة الكبرى كما ظهر من النتائج، وهو أسلوب يتعاكس مع شكل التفكير الملكي فمن الطبيعي أن لا يرتبط هذا الأخير بالعوامل الخمسة للشخصية باستثناء عامل الضمير الحي، فقد يرتبط به من ناحية الترتيب والتأني في انجاز الأعمال وعدم التسرع.

وأخيرا بالنسبة لمجالات التفكير، واستنادا للجدول (19)، فقد وجد الارتباط الأكبر بين أسلوب التفكير الخارجي، وكل من: المقبولية الاجتماعية، والانبساطية ، والانفتاح على الخبرة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة تشانغ(Zhang, 2002)، بالنسبة لعاملي الانبساطية ، والمقبولية الاجتماعية، وهذه النتيجة منطقية، حيث أن هذه العوامل ترتبط بالمشاعر الإيجابية والشعور بالسعادة والرضا، وكذا التوافق مع المعايير الخارجية، والألفة والرغبة في المشاركة الاجتماعية ، وإقامة علاقات سوية ومتزنة مع الآخرين، وإقامة شبكة متماسكة من العلاقات في المجتمع بكافة مجالاته ، وهذه سمات تميز التلميذ المتفوق، حيث انه يتمتع بالذكاء الاجتماعي الذي يسهل له عملية التواصل مع الآخرين، وهي سمات تميز أيضا أسلوب التفكير الخارجي.

في حين انه لم توجد علاقة بين أسلوب التفكير الداخلي، والعوامل الكبرى للشخصية كلها ماعدا العامل: يقظة الضمير، حيث كانت العلاقة موجبة، وهذه النتيجة اتفقت في هذه الجزئية مع دراسة بقيعي(2012)، ذلك أن التلميذ المتفوق ذو الضمير الحي يلتزم بواجباته وفقاً لما يمليه عليه ضميره، والقيم الأخلاقية التي تربى عليها، ويؤمن بها، بالإضافة لتجنبه المخاطر قد المستطاع، لذا يميل إلى تفضيل الأسلوب الداخلي، ومثل ذلك أن ينفذ أعماله ومشاريعه التي طلبت منه بمفرده معتمدا على نفسه ، وباستخدام أفكاره الخاصة دون الحاجة للاعتماد على الآخرين أو أخذ آراءهم ، وذلك خوفا من أن يتهمه أستاذه بالغش، وانه لم يقم بمشروعه بنفسه؛ وبما أن الانعزال والانطواء، والميل إلى النشاطات الفردية من أهم ميزات أسلوب التفكير الداخلي، فمن الطبيعي أن لا توجد علاقة دالة بينه وبين عوامل الشخصية الأخرى والتي يمثل النشاط والتفاعل الاجتماعي من بين سماتها.

ومن خلال الجدول نلاحظ أن اغلب الارتباطات قوية ودالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يعني أن التلاميذ المتفوقين في ثانويات بلدية ورقلة الذين يسود لديهم (عامل الانفتاح على الخبرة)، من المرجح أنهم يفضلون استخدام بروفيل أساليب التفكير والمتمثل في الوظيفة (تشريعي، وقضائي)، والمستوى (محلي) ،

والنزعة (متحرر)، والمجال (هرمي، وفوضوي)، والشكل (خارجي)، وهذا البروفيل يتميز بالعمق، ومستوى عالي من التعقيد المعرفي، والابتكاري وهذا من مميزات النمط الأول من أنماط أساليب التفكير (التشريعي، القضائي، الهرمي، العالمي، المتحرر).

غير أننا وجدنا من خلال معالجة الفرضية الأولى في الدراسة أن بروفيل التلاميذ المتفوقين قد تمثل في (تشريعي/محلي/متحرر/هرمي/داخلي)، وهاتان النتيجتان متطابقتان باستثناء اختلاف واحد فقط بين البروفيلين تمثل في الشكل من حيث السيادة؛ فبالنسبة للأوزان النسبية فقد كانت السيادة للشكل الخارجي، ومن حيث الارتباطات فان أسلوب التفكير الداخلي كان الأكثر ارتباطا بالعوامل الشخصية، وهذا قد يعزى إلى تدخل عامل الشخصية الأكثر ارتباطا بأساليب التفكير وتأثيره على العلاقة، فتوجه هذا العامل هو توجه خارجي، وكل ما هو اجتماعي، ما أدى إلى تغيير شكل التفكير من الداخلي إلى الخارجي.

سلط هذا البحث الضوء على أهمية تحديد أساليب التفكير السائدة وسط التلاميذ المتفوقين، وسماتهم الشخصية، حيث أن معرفة هذين المتغيرين وتحديد العلاقة بينهما ، تساعد في تعزيزهما لدى التلاميذ باعتبارهم من الفئة المتفوقة، وكذا تساهم على التعرف على كيفية القدرة على التعامل مع المعلومات والمواد الدراسية وفقا لأساليب التفكير وسمات الشخصية السائدة لديهم، مما يزيد من المحافظة على مستواهم الدراسي الممتاز، ومساعدة زملاءهم من التلاميذ متوسطي وضعاف التحصيل الدراسي على تحسين مستواهم، كما أن معرفة هذين المتغيرين تساعد في توزيع التلاميذ على التخصصات الدراسية المختلفة والمناسبة مما يقلل من التعثر الأكاديمي لديهم، ومن هنا تبلورت أهداف الدراسة الحالية، والمتمثلة في الكشف عن أساليب التفكير الأكثر انتشارا لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة، وما مدى اختلاف هذا الانتشار بين التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية وفقا لجنسهم، وتخصصاتهم، كما هدفت الدراسة للكشف أيضا عن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية الأكثر انتشارا لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة، وكذا معرفة الاختلاف في انتشار هذه السمات الواردة في الدراسة لدى التلاميذ المتفوقين باختلاف الجنس، والتخصص(علمي، أدبي).

وقد أظهرت نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة الخاصة بالتقديرات الذاتية للتلاميذ المتفوقين، أن أسلوب الوظيفة التشريعية كانت الأكثر انتشارا بين وظائف التفكير الأخرى بينهم، يليه أسلوب التفكير التنفيذي، ثم أسلوب التفكير الحكمي، أما بالنسبة لمستويات التفكير، فقد ساد لدى أفراد العينة أسلوب التفكير المحلي ، تلاه بعد ذلك أسلوب التفكير العالمي، وفيما يخص نزعات التفكير، فقد كانت السيادة لأسلوب التفكير المتحرر، في حين كان أسلوب التفكير المحافظ أقل أساليب التفكير انتشارا، كما أن الشكل الهرمي من أشكال التفكير قد احتل مرتبة السيادة، يليه أسلوب التفكير الملكي ، ثم أسلوب التفكير الفوضوي، وحل أخيرا أسلوب التفكير الأقلي، وأخيرا ساد أسلوب التفكير الداخلي، من بين مجالات التفكير، ويليه أسلوب التفكير الخارجي.

و انتهت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين التلاميذ الذكور، والتلميذات المتفوقات في تفضيل أساليب التفكير باستثناء الأسلوبين (الملكي، و الخارجي) لصالح التلميذات

كما انتهت الدراسة أيضا إلى عدم وجود فروق جوهرية بين التلاميذ المتفوقين في تفضيلاتهم لاستخدام أساليب التفكير تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي)، باستثناء الأسلوبين (الحكمي، والداخلي) لصالح التلاميذ المتفوقين الأدبيين.

وقد توصلت الدراسة إلى أن سمات الشخصية في ضوء العوامل الخمسة الكبرى قد توزعت لدى التلاميذ المتفوقين كالتالي: إن سمة الانفتاح على الخبرة كانت السمة الأكثر انتشارا لدى التلاميذ المتفوقين، تليها سمة

المقبولية ، في حين كانت سمة الضمير الحي الثالثة، ثم سمة الانبساطية الرابعة من حيث الانتشار، في حين كانت سمة العصابية أقل سمات الشخصية انتشارا، إضافة إلى انه لم توجد فروق في سمات الشخصية بين التلاميذ المتفوقين، تعزى لمتغيري الجنس، والتخصص الدراسي (علمي، أدبي).

وانتهت الدراسة في الأخير إلى تحقق الفرضية الأساسية لها، حيث وجدت علاقة بين بعض أساليب التفكير (وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ) وسمات الشخصية (في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية).

وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسات، واختلفت مع دراسات، وربما يعود السبب في ذلك إلى نوع وطبيعة الأدوات المستخدمة، وعدد الفقرات التي تضمنتها والسمات التي تناولت قياسها، والى حجم العينات، وطبيعة مجتمع البحث والوسائل الإحصائية، والتي يقررها الباحثون حسب قناعاتهم وعلى وفق الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها من خلال دراساتهم، والى بعض العوامل الأخرى التي تفرضها متطلبات البحث العلمي. فضلاً عن الفارق الثقافي والحضاري والعوامل الاقتصادية والبيئة الاجتماعية التي يمكن أن تتأثر بها النتائج.

ويمكن تفسير النتيجة الأولى، والمتعلقة بسيادة أسلوب التفكير التشريعي من بين وظائف التفكير، بالرجوع إلى طبيعة هذا الأسلوب، فهو أقرب إلي طبيعة عرض المقررات الدراسية، والتي تعتمد علي الحقائق، والمفاهيم والنظريات، والتي تتطلب مثل هذه الأساليب للتعامل معها، فالتلاميذ المتفوقين ذوي الوظيفة التشريعية في التفكير يميلون إلى :الابتكار، والتجديد، والتصميم، والتخطيط لحل المشكلات ، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة ، ويفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقًا ،حيث يتميزن بأنهم "يفكرون خارج الصندوق"، ولا يميلون إلي النمطية في الحياة أو العمل.

أما بالنسبة لمستويات التفكير، فظهر أن التلاميذ المتفوقين يفضلون استخدام المستوى المحلي في التفكير، ومن هذه النتيجة نستنتج أن هذه الفئة تفضل التعامل مع مشكلات محددة، والتركيز على تفاصيلها وحقائقها، ومعرفة الأجزاء الخاصة بها من خلال جمع معلومات محددة أو مفصلة عنها، وتبتعد عن العموميات والصور العامة، فعلى سبيل المثال عندما يقدم الأستاذ واجبا منزليا حول التلوث البيئي، ففي الحين الذي يبحث فيه التلاميذ الآخرين في ماهية التلوث وأنواعه وأسبابه بشكل عام، فإن التلاميذ محليو التفكير يبحثون في بداية ظهور التلوث وسبب كل نوع من أنواعه، وما هي الدول الأكثر تسببا به، وتلوثا، وما هي طبيعة الأوضاع السياسية والاقتصادية في هذه البلدان، ومن هي الدول المشاركة في برنامج الحد من التلوث، ولماذا هناك دول شاركت في هذا البرنامج، وأخرى رفضت المشاركة ، وهكذا...الخ.

وظهر أيضا من خلال نتائج الدراسة، أن النزعة التحررية كانت لها الأفضلية على حساب النزعة المحافظة، ولعل هذه النتيجة منطقية كون أن التلاميذ بشكل عام سواء كانوا متفوقين دراسيا أم لا، كون أنهم يمرون في المرحلة الثانوية بمرحلة المراهقة أيضا، ومن أهم ميزات هذه المرحلة الابتعاد عن كل ماهو تقليدي، ومتعارف عليه في حياتهم اليومية سواء كان ذلك في مظهرهم الخارجي، وسلوكاتهم، وحتى في طريقة تفكيرهم.

وتبين أيضا، أن الأفضلية بين أشكال التفكير استحوذ عليها الأسلوب الهرمي، وهذا متوقع كون أن التلاميذ المتفوقين يتأثرون بطريقة التدريس فهي غالبًا ما تكون إلقائية، فالمدرس يعرض المادة العلمية والتلاميذ يتلقونها بصورة سلبية، وبالصيغة التي يعرضها المدرس دائمًا وبدون مزيد من التفكير من جانب التلميذ، بالإضافة إلى أن أسلوب التقويم غالبًا ما يهتم بقياس قدرة الطالب على تنظيم المادة، ومعرفة الأفكار الرئيسة، لذلك يمكننا القول أن طبيعة المناهج الدراسية، وطريقة التدريس تشجع كثيرا على اكتساب التلاميذ أساليب تفكير على حساب أخرى.

أما بالنسبة لأشكال التفكير الفضلة لدى التلاميذ المتفوقين، فقد احتل الشكل الداخلي الصدارة بينها، ويعود ذلك إلى أن هذا الأسلوب يميل إلى أن يكون ذا قيمة عالية في المدرسة ، لأن التلاميذ أصحاب الأسلوب الداخلي يفضلون العمل بمفردهم، ويكون توجههم نحو الدراسة أو المهمة، ويتميزون بالتركيز الداخلي، ويستخدمون ذكائهم في الأشياء وليس مع الآخرين، ويفضلون المشكلات التحليلية و الإبتكارية، وهذه السمات قد تساهم في النجاح والتفوق في المواد الدراسية التي تتطلب من التلميذ التركيز عليها والعمل على مراجعتها بكل فردي.

أما ما يتعلق بالنتيجة الثانية والتي أظهرت عدم وجود فروق جوهرية في تفضيل أساليب التفكير بين الجنسين باستثناء الأسلوبين (الملكي، والخارجي)، فقد يعود تفسيرها إلى أن هذين الأسلوبين يناسبانهن أكثر من زملاءهم الذكور، فالأسلوب الملكي يتميز أصحابه بالتشوش، ويكونون عادة أشخاص متسامحين، مرنين، لديهم إدراك قليل نسبيا بالأولويات والبدائل، يفضلون دراسة التاريخ، والعلوم، منخفضون في القدرة على التحليل والتفكير المنطقي، في حين أن الأسلوب الخارجي فيتميز بالانبساط، والعمل الجماعي مع الفريق، والحس الاجتماعي العالي، والمساعدة في حل المشكلات الاجتماعية، وتفضيل طلب المعلومات من الأصدقاء أكثر من القراءة الذاتية،وهذه صفات ونظرا للملاحظة الواقعية تميز الإناث أكثر من الذكور.

أما ما يخص عدم وجود الفروق في تفضيل الأساليب بين التخصصات العلمية، والأدبية، باستثناء أسلوبي التفكير الحكمي والداخلي (لصالح الأدبيين)، فقد فسر بان أسلوب التفكير الحكمي يتميز بالميل إلى الحكم على الآخرين وتقييمهم وتحليل وتقييم الأشياء، وكتابة المقالات النقدية، ويتميز صاحبه بالقدرة علي

التخيل والابتكار ويفضل المهن المختلفة ككتابة النقد على سبيل المثال، ولهذا فمعظم التلاميذ الأدبيين يميلون عادة لكتابة الأشعار والخواطر والروايات.وهذه السمة من سمات أسلوب التفكير الداخلي أيضا، بالإضافة إلى سمة التركيز الداخلي، ومن هذا المنطلق فان العلميين وبحكم أن اغلب المواد العلمية التي يدرسونها لا تتطلب توفر هذه السمة كثيرا، وبالتالي فهم لا يميلون لهذا الأسلوب، على عكس التلاميذ الأدبيين والذين ترتكز موادهم الدراسية كمادتي الأدب العربي والفلسفة على سبيل المثال على النقد، والتحليل، والمناقشة، وهي المواد الأساسية في التخصصات الأدبية، لذلك فمن الطبيعي أن ينتشر أسلوبي التفكير الحكمي، والداخلي لدى الأدبيين أكثر من العلميين.

ومن خلال معالجة نتائج الشق الثاني للدراسة، والتي انتهت إلى تفاوت انتشار سمات الشخصية بين التلاميذ المتفوقين، حيث أن سمة الانفتاح على الخبرة كانت السمة الأكثر انتشارا لدى التلاميذ المتفوقين، تلتها سمة المقبولية، في حين كانت سمة الضمير الحي ثالثة، وقد كانت سمة الانبساطية الرابعة من حيث الانتشار، في حين كانت سمة العصابية أقل سمات الشخصية انتشارا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الإطار النظري للسمات الفرعية التي تندرج تحت أبعاد: الانفتاح على الخبرة، و المقبولية، والضمير الحي، وهذه الأبعاد تتطلب من التلميذ أن يكون على قدر كبير من الاتزان والذكاء، ولديه ثقافة عالية داخل حدود العملية التعليمية وخارجها، ولديه قدرة عالية على التكيف في المواقف والبيئات التعليمية المختلفة، فالتلميذ الذي يسود لديه عامل الانفتاح على الخبرة، يبحث عادة على نحو غير مألوف عن الجديد من المعلومات، والمهارات، كما يتصف بحبه للتعلم ولديه والفضول وحب الاستطلاع، وأكثر مغامرة و إبداعا، بالإضافة إلى المرونة الفكرية وقوة البصيرة، الأمر الذي يجعله يبحث عن حلول عدة للمشكلات والتحديات التي تواجهه، في حين أن التلميذ الذي يسود لديه عامل المقبولية الاجتماعية، فيميل نحو التقيد بالمجموعات، وإخضاع حاجاته الشخصية إلى حاجات الجماعة التي ينتمي إليها وقبول النماذج المعيارية لها، والتواضع واحترام الآخرين وتقديرهم، والتحمس لمساعدتهم، كما يتصفون بالتسامح والثقة، وحسن الطباع والتعاون والقبول، والإنجاز والمثابرة، والمسؤولية، والتنظيم.

ومن خلال ما توصلت إليه النتائج أيضا أن عامل يقظة الضمير حصل على ترتيب عالي بين المتفوقين دراسيا، ولعل هذا يعود لكونه يمثل المورد النفسي الرئيسي في المواقف التي يشكل فيها الانجاز قيمة هامة كمواقف التعلم والتعليم والعمل، ويمثل أيضا الدافع لانجاز عمل ما، وتندرج تحته السمات الضرورية لذلك، و أيضا لما يمثله من أهمية فردية واجتماعية، حيث يشير إلى التزام التلميذ بالقيم والأخلاق الحميدة التي يمليها عليه ضميره، واتصافه بالدقة والنظام في الأعمال التي يقوم بها، والاقتدار والكفاءة و الالتزام بالواجبات و القدرة

على تحمل المسؤولية والمثابرة والطموح و يسعى إلي التحدي والمواجهة مواجهة الصعوبات واتخاذ القرارات، والسعي الدؤوب لتحقيق الأهداف.

وكل هذه السمات المذكورة آنفا تساعد التلميذ على التقليل من التشتت وتزيد في تركيزه، وهذا بدوره يؤثر على تحصيله الأكاديمي، وهذا بالضبط ما يتطلبه النجاح الدراسي والتحصيل العالي الذي يتميز يه التلاميذ المتفوقين.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أيضا عدم وجود فروق في انتشار سمات الشخصية باختلاف جنس التلاميذ وتخصصاتهم (علمية، أدبية)، وقد يعود ذلك إلى اختفاء ثقافة التمييز فيما بين الجنسين، أو تغليب الدور الأنثوي أو الذكوري في السلوك والتصرفات وغيرها، ولذلك انخفضت الفروق بينهما، كما أن الوضع التعليمي السائد في بلادنا لا يميز بين الجنسين، حيث تساهم المؤسسات التعليمية من خلال المناهج، المدارس، المدرسين، الإدارة وغيرها في تكريس هذه المساواة بين الذكور والإناث، وكل هذا يمنح التلاميذ فرصاً أكبر للتفاعل والاحتكاك بينهم، ومن ثم لا تختلف السمات الشخصية لدى كل منهما، إضافة إلى تشابه الظروف الاجتماعية، والاقتصادية التي يتواجد فيها التلاميذ المتفوقون على اختلاف تخصصاتهم التعليمية، فاهتمامهم يكاد يكون نفسه، ويتمثل في الحصول على معدلات عالية والحفاظ على التفوق الدراسي، وترى الباحثة أن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، تعد أكثر ارتباطاً بشخصية التلميذ المتفوق نفسه من خلال السمات المميزة لهذه العوامل بقدر ما ترتبط بالتخصص علميا كان أم أدبيا.

وأخيرا فيما يخص العلاقة بين أساليب التفكير وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ، وسمات الشخصية في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، فقد فسرت نتائجها بأخذ كل أسلوب تفكير على حدى بعلاقته بسمات الشخصية وفق نموذج العوامل الكبرى للشخصية، حيث أن الوظيفة التشريعية كانت الأكثر ارتباطا بين وظائف التفكير، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية باستثناء عامل الانبساطية، ويمكن أن تفسر النتيجة بالاستناد إلى ما ينطلق منه الأساس النظري لهذا الأسلوب وتقاطعه مع العوامل الخمسة للشخصية – وبارتباط اقوي مع عامل الانفتاح على الخبرة – والتي تتمثل بالنشاط، والانفعال، والتعاون، والقوة، والحماس، والجرأة، والشجاعة والمغامرة، والتخطيط، وتحمل المسؤولية، الحرص والمثابرة، حب الاستطلاع والثقة بالنفس والقيادة، والاستقلال، والمبادرة، وهذا بحد ذاته من خصائص الأسلوب التشريعي، ومن خصائص التلاميذ المتفوقين كما سلف ذكره، وهذا ما يفسر أيضا الارتباط السالب بين الأسلوب التشريعي وعامل العصابية، الذي يتعاكس معه ومع عوامل الشخصية السالفة الذكر.

وبالنسبة لأشكال التفكير، فظهر أن الشكل الهرمي كان له الارتباط الأعلى مع كل من عوامل الخمسة الشخصية: المقبولية الاجتماعية، والضمي الحي، والانفتاح على الخبرة، وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة النشاطات داخل المؤسسات التربوية، والتي تتبع في اغلبها نظام محدد تابع لمديريات التربية في مختلف ولايات الوطن، ولا يتغير كثيرا وان تغير فيكون بسيطا ظاهريا غير مؤثر على المحاور والأهداف الرئيسية لكل مؤسسة، ولا تحتاج إلى تجديد أو إدخال معالجات خارجة عنها، لذلك نجد أن التلاميذ المتفوقين لا يخرجون عنها، ويرتبون أولوياتهم بحسب أهدافهم التي يسعون لتحقيقها، ومن هذا المنطلق، وبناء على هذا الارتباط؛ يمكن للتلميذ المتفوق الذي يسود لديه عامل المقبولية الاجتماعية أو عامل الانفتاح على الخبرة، أن يتحمل مثلا نقد الأستاذ لاكتساب رضاه والحصول على نقاط عالية في المادة، فهو بذلك يرتب أهدافه وأولوياته بناء على محاولة جذب انتباه أستاذه ومحبته، في حين أن التلميذ ذو التفكير الهرمي والذي يسود عنده عامل الضمير الحي، يمثل التركيبة المثالية للتفوق الدراسي، فهو يضم السمات المشتركة بين هذا الأسلوب وذاك العامل ، ويساهم بفعالية كبيرة في المجال الدراسي.

أما بالنسبة لمستويات التفكير، فقد عاد الارتباط الأقوى لأسلوب التفكير المحلي مع عوامل الشخصية (المقبولية الاجتماعية، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرة)، وهذا يرد إلى أن التلميذ المتفوق الذي يسود لديه عامل المقبولية الاجتماعية مثلا، يفضل الانتباه والاهتمام بالتفاصيل والحقائق و الأجزاء المهمة المتعلقة بالدرس أثناء إلقاءه من طرف الأستاذ ، وذلك من اجل استيعاب المادة من جهة، ومن جهة أخرى المحافظة على علاقات طيبة وكسب ود الأساتذة ، في حين أن التلميذ ذو عامل الضمير الحي،أو الانفتاح على الخبرة، يميل لجمع معلومات محددة و مفصلة، ومعرفة الأجزاء الخاصة عن المشروعات الدراسية التي يقوم بها، وذلك من اجل انجازها بالشكل المطلوب والمرضي لأساتذته، وكذا من اجل اكتساب خبرات جديدة وطرق حل جديدة

فيما يخص نزعات التفكير، فان الارتباط الأقوى ميز النزعة التحررية مع كل من عامل الشخصية الضمير الحي، والانفتاح على الخبرة، وهذا يعني أن التلاميذ المتفوقين ذوي النزعة التحررية يتمتعون بميزات هذين العاملين، وهم بالفعل كذلك، فهم منفردون داخل القسم، إذ نجدهم في مقدمة التلاميذ من حيث المشاركة والنشاط، وإبداء آراءهم المختلفة حول الدروس، وانتقادها، كما أنهم ميالون للتجارب الجديدة .

وأخيرا بالنسبة لمجالات التفكير، فقد وجد الارتباط الأكبر بين أسلوب التفكير الخارجي، وكل من: المقبولية الاجتماعية، والانبساطية ، والانفتاح على الخبرة، وقد كانت النتيجة منطقية، حيث أن هذه العوامل ترتبط بالمشاعر الإيجابية والشعور بالسعادة والرضا، وكذا التوافق مع المعايير الخارجية، والألفة والرغبة في المشاركة الاجتماعية ، وإقامة علاقات سوية ومتزنة مع الآخرين، وإقامة شبكة متماسكة من العلاقات في

المجتمع بكافة مجالاته ، وهذه سمات تميز التلميذ المتفوق، حيث انه يتمتع بالذكاء الاجتماعي الذي يسهل له عملية التواصل مع الآخرين، وهي سمات تميز أيضا أسلوب التفكير الخارجي.

فما ما يتميز به التلاميذ المتفوقين من أساليب تفكير وسمات شخصية تجعلهم يتمتعون بخصائص ايجابية يتميزون بها عن غيرهم من العاديين، مما يساعدهم على التوافق السليم مع أنفسهم، وبناء علاقة جيدة مع المحيطين بهم لو توفرت لديهم الظروف المناسبة، كما يمكن استثمار إمكانياتهم وقدراتهم التي يتمتعون بها في تحقيق حياة مهنية أكاديمية جيدة لهم في المستقبل، وتحقيق تقدم المجتمع وتطويره، وذلك بتقديم الخدمات اللازمة لهم، ولهذا وفي ظل هذه النتائج فإننا نقترح ما يلي:

- اهتمام الباحثين في المستقبل بموضوع أساليب التفكير وسمات الشخصية، وربطهما بمختلف المتغيرات النفسية والاجتماعية، وهو موضوع مهم كما وتوصي باستخدام وسائل إحصائية متقدمة، واستخدام مقاييس وأدوات أخرى، وتعميم العينة لتشمل ولاية ورقلة، إجراء دراسات مقارنة بين عينات مختلفة من التلاميذ المتفوقين، زملاءهم من ذوي المستوى المتوسط والمنخفض.

- التأكيد على ضرورة أعادة النظر في بعض فقرات مقياس أساليب التفكير، لتكون أكثر شموليه بدل من أعادة كثير من فقراته وهي تعطي معنى واحد .

- إجراء دراسات على مراحل تعليمية أخرى كالمرحلة الابتدائية والجامعية.

- إجراء دراسة بحيث تشمل عينة من أولياء الأمور، والأساتذة والمعلمين بغرض التعرف على أساليبهم في التفكير، وسماتهم الشخصية وذلك من اجل معرفة مدى التأثر والتداخل بينهم وبين التلاميذ.

- تدريب التلاميذ على استخدام أساليب التفكير، وربطها بطرق ومهارات التدريس

- تدريب أعضاء هيئة التدريس على استكشاف أساليب التفكير لدى التلاميذ، ودمجها في أسلوب التدريس.

البدء في التأسيس لسياسة رعاية للطلبة المتفوقين في المؤسسات التعليمية الجزائرية، ففي دراسة عطار (2012)، أظهرت أن أكثر المشكلات التي يعاني منها التلاميذ المتفوقين في المؤسسات التربوية الجزائرية، هي: غياب النشاطات الثقافية بالثانوية، وعدم تمييز النظام بين المتفوقين وغيرهم من التلاميذ، حيث أنهم لا يجدون في المدرسة ما يشبع حبهم للاستطلاع، مما يؤثر سلبا على تفوقهم الدراسي

المراجع العربية:

1. **القران الكريم**
2. إبراهيم، إسماعيل(2013): **أساليب التفكير والذكاءات المتعددة كمنبئات للكفاءة الذاتية في التدريس لدى الطالبات المعلمات في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي**، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 82 (01)، 165-231.
3. إبراهيم، عبد الستار(1988): **أسس علم النفس**، ط 1، الرياض، دار المريخ للنشر.
4. إبراهيم، محمود(1985): **القدرات العقلية، خصائصها وقياسها**، ط 1، الإسكندرية، دار المعارف.
5. ابن منظور، أبو الفضل(1994): **لسان العرب** ، ط 3، بيروت ، دار صادر.
6. أبو زيد، خضر والحديبي، مصطفى(دت): **نمذجة العلاقات بين أساليب التفكير في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجولدبرج وحالة ما وراء المزاج لدى طلاب الجامعة**، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 01(12).
7. أبو عقيل، إبراهيم(2013): **مستوى التفكير التحليلي في حل المشكلات لدى طلبة جامعة الخليل وعلاقته ببعض المتغيرات**، مجلة جامعة الخليل للبحوث، 08(01)، 01-28.
8. أبو عيشة، فيصل(2010): **الإعلام الالكتروني**، ط 1، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.
9. الأحمدي، شرف(2013): **تطوير مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، صورة قصيرة**، مجلة العلوم التربوية، 40(03)، 945- 966.
10. الأسطل، يعقوب(2011): **المشكلات النفس اجتماعية والانحرافات السلوكية لدى المترددين على مراكز الإنترنت بمحافظة خان يونس**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في الإرشاد النفسي، غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
11. إسماعيل، إبراهيم(2012): **أساليب التفكير والذكاءات المتعددة كمنبئات للكفاءة الذاتية لدى الطالبات المعلمات في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي**، مجلة كلية التربية، 01(82)، 154-231.
12. الأنصاري، بدر(1996): **مـدى كفـاءة قائمة العوامل الخمسـة الكبرى للشخصية فـي المجتـمع الكويتى**، مجلة علم النفس، 83، 6-19.
13. الأنصاري، بدر(1998): **مكونات الشخصية لدى الشباب الكويتى من الجنسين : دراسة عاملية**، بحث منشور بمركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، (عدد خاص) ،مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت.
14. الأنصاري، بدر(2000): **قياس الشخصية**، ط 1، الكويت، دار الكتاب الحديث.
15. البيالي، عبد الله(2009): **العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى ضباط الشرطة**، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية.
16. الجبوري، محمد(1990): **الشخصية في ضوء علم النفس**، ط 1، بغداد، مطبعة دار الحكمة.
17. الجراح، عبد الناصر ذياب وآخرون(2009): تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ط 2، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
18. الجميلي، مؤيد(2013): **أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

19. الحسيني، هشام(2012): **العوامل الخمسة للشخصية :وجهه جديدة لدراسة وقياس بنية الشخصية**، ط 1، القاهرة، المكتبة الأنجلو مصرية.

20. الحيزان، عبد الإله(2002): **لمحات عامة في التفكير الإبداعي**، ط 1، الرياض ، مكتبة الملك فهد الوطنية.

21. الخزاعي، علي صكر جابر وعزيز، إيمان فخري(2015): **أساليب التفكير وتداخلاتها الثنائية لدى مرشدي ومرشدات المدارس الثانوية**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، 19، 657-680.

22. الداهري، صالح حسن والكبيسي، وهيب مجيد(1999): **علم النفس العام**، ط 1، الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع.

23. الذيب، إيمان(2013): **التفكير الجانبي وعلاقته بسمات الشخصية على وفق نموذج قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة**، مجلة الأستاذ، 301، 463- 540.

24. الربيع، فيصل وآخرون(2014): **التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين في الأردن**، مجلة المنارة، المجلد 20(01)، 199-235.

25. الزعبي، طلال عبد الله والشريدة، محمد(2007): **أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وتأثرها بكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي**، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الخامس، 02، 01-26.

26. الزيات، فتحي(2001): **علم النفس المعرفي، الجزء الأول**، دراسات وبحوث، ط 1، مصر، دار النشر للجامعات.

27. الشخص، عبد العزيز(2015): **أساليب التعرف على المتفوقين عقلياً والموهوبين ورعايتهم وتنمية قدراتهم الإبتكارية (برنامج مقترح)**، المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين، "نحو إستراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين"، 19-21 ماي، 254-276.

28. الشرع، حسين(2012): **القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية بالأفكار العقلانية**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(02)، 245- 272.

29. الشرقاوي، أحمد(2003): **علم النفس المعرفي المعاصر**، ط 2، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية.

30. الشمالي، نضال(2015): **العوامل الخمسة للشخصية وعلاقتها بالاكتئاب لدى المرضى المترددين على مركز غزة المجتمعي، برنامج غزة للصحة النفسية**، مذكرة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

31. الشيباني، بدر(2000): **سيكولوجية النمو، تطور النمو من الإخصاب حتى المراهقة**، ط 1، الكويت، مركز المخطوطات والتراث والوثائق.

32. الطيب، عصام(2006): **أساليب التفكير، نظريات ودراسات وبحوث معاصرة**، ط 1 ، القاهرة ، دار عالم الكتب.

33. العتوم، عدنان(2012): **علم النفس المعرفي**، النظرية والتطبيق، ط 3 ، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

34. العنزي، فرحان(2010): **دور أساليب التفكير ومعايير اختيار الشريك وبعض المتغيرات الديموغرافية في تحقيق مستوى التوافق الزواجي لدى عينة من المجتمع السعودي**، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، السعودية.

35. الغريري، سحر هاشم محمد(2013): **الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، 36، 192-220.

36. الفاعوري، أيهم(2010): **دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، دراسة ميدانية على طلاب الصف الثامن في مدارس محافظة القنيطرة**، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

37. المخلافي، عبد الحكيم(2010): **فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء**، مجلة جامعة دمشق، 26، 481-514.

38. المدني، فاطمة(2013): **أساليب التفكير لدى طالبات كليات التربية للبنات بجامعة طيبة**، المجلة التربوية المتخصصة، 2(05)، 456-482

39. المعاضيدي، سفيان(دت): **السمات الشخصية للطلبة الموهوبين في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، 29، 295 – 313.

40. النعيمات، رسمي(2006): **أساليب التفكير لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص الدراسي، والتحصيل**، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

41. النيال، مايسة وأبو زيد، مدحت(1999): **الخجل وبعض أبعاد الشخصية، دراسة مقارنة في ضوء عوامل الجنس والعمر والثقافة**، ط 1، دار الأزاريطة، المعرفة الجامعية.

42. النيال، مايسة وأبو زيد، مدحت(1999): **الخجل وبعض أبعاد الشخصية، دراسة مقارنة في ضوء عوامل الجنس والعمر والثقافة**، ط 1، دار الأزاريطة، المعرفة الجامعية.

43. الوافي، عبد الرحمن(2009): **مدخل إلى علم النفس**، ط 04، الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.

44. الوافي، عبد الرحمن(2009): **مدخل إلى علم النفس**، ط 4، الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.

45. الوشلي، وداد(2007): **الثقة بالنفس وبعض سمات الشخصية لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسيّا والعاديات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة**، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة.

46. بتو، أسيل ومصطفى، يوسف(دت): **العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وعلاقتها بتقييم الذات التحصيلي لدى طلبة الجامعة**، مجلة كلية الآداب، 77.

47. برافين، لورانس(2010): **علم الشخصية، الجزء الأول**، ترجمة: عامر، أيمن محمد وآخرون، مراجعة: السيد، عبد الحليم محمود، ط 1، القاهرة، المركز القومي للترجمة.

48. برافين، لورانس(2010): **علم الشخصية، الجزء الثاني**، ترجمة: عامر، أيمن محمد وآخرون، مراجعة: السيد، عبد الحليم محمود، ط 1، القاهرة، المركز القومي للترجمة.

49. بقيعي، نافز(2012): **أساليب التفكير والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية**، مجلة جامعة الخليل للبحوث، 07(01)، 107-131.

50. بقيعي، نافز(2015): **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية** ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11 (4)، 427- 447 .

51. بن عائشة، سمية(2015): **أساليب التفكير وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى كل من التلاميذ المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة الثانوية**، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

52. بن غذفة، شريفة (2014): **اتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير و مستوى الطموح لدى الموظفين بالمؤسسات العمومية، دراسة ميدانية بولاية سطيف**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة سطيف (2).

53. جبر، احمد(2012): **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة**، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

54. جرين، جوديت (1992): **التفكير واللغة**. ترجمة، جبر، عبد الرحيم، ط 01، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

55. جعدان، إيمان حسن(2014): **الإجهاد الفكري وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند المرشدين التربويين**، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، 42، 112-142.

56. جلال، سعد(دت): الطفولة والمراهقة، ط 2، القاهرة، دار الفكر العربي.

57. جودة، آمال وأبو جراد، حمدي(2014): **عوامل الشخصية الخمسة الكبرى كمنبئات للنرجسية لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث والدراسات التربوية والنفسية ، 02(06)، 45-70.

58. حبش، حيدر(2010): **التحمل النفسي وعلاقته ببعض السمات الشخصية لطالبات قسم التربية الرياضية بجامعة الكوفة**، مجلة علوم التربية الرياضية، 03(02)، 22-58.

59. حبيب، مجدي عبد الكريم(1995): **دراسات في أساليب التفكير**، ط1 ، مكتبة النهضة المصرية.

60. خلف الله، سلمان(1998): **الحوار وبناء شخصية الطفل**، ط 1، الرياض، مكتبة العبيكة.

61. راجح، احمد عزت(1968): **أصول علم النفس**، ط 1، القاهرة، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر.

62. راضي، عزب(2012): **نوعية الحياة وعلاقتها ببعض أنماط التفكير غير الوظيفى لدى الطلاب المتفوقين دراسيا وأقرانهم العاديين بالتعليم الثانوي**، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.

63. رضوان، سامر جميل(2009): **في الطب النفسي وعلم النفس الإكلينيكي**، ط 1، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

64. رضوان ، فوقية حسن (2008): منهجية البحث العلمي وتنظيمه، ط1، القاهرة ، دار الكتاب الحديث.

65. زهران، حامد(1986): **علم النفس النمو الطفولة والمراهقة**، ط 1، الإسكندرية، دار المعارف.

66. سفيان، نبيل(2004): **المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي، المفهوم، النظرية، النمو، التوافق، الاضطرابات، الإرشاد والعلاج**، ط 1، القاهرة، ايتراك للنشر والتوزيع.

67. سليمان، عبد الرحمن سيد وحسن، محمد أبو هاشم(2005): **الخصائص السلوكية المميزة للمتفوقين دراسياً كما يدركها المعلمون والمعلمات بمراحل التعليم العام**، مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، 06، 01-46.

68. سيد، غادة(2017): **دراسة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طالبات كلية الآداب – جامعة الدمام**، مجلة جامعة السودان المفتوحة، 06، 27-52 .

69. صالحي، سعيدة (2012): **سمات الشخصية في منظور العوامل الخمسة الكبرى للشخصية**، مجلة الباحث، 06، 34 – 42.

70. صالحي، سعيدة(2013): **تأثير سمات الشخصية والتوافق النفسي على التحصيل الأكاديمي للطلبة الجامعيين**، ملخص أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس الاجتماعي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

71. صوالحة، عونية والعبوشي، نوال(دت): **دراسة وصفية لمستوى بعض السمات الشخصية لطلبة جامعة عمان الأهلية وعلاقتها ببعض المتغيرات**، مجلة العلوم النفسية، 19، 161- 202.

72. صوص، فاطمة(2010): **استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المتفوقين دراسيا في المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين**، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية.

73. صيام، صفاء(2010): **سمات الشخصية وعلاقتها بالتوافق النفسي للمسنين في محافظات غزة**، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

74. ضاهر، عواطف(2013): **أساليب التفكير وعلاقتها ببعض سمات الشخصية الناقدة، دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق**، مجلة جامعة دمشق ، 29(01).

75. عامود، بدر الدين(2001):**علم النفس في القرن العشرين**، ط 1، دمشق، اتحاد الكتاب العرب.

76. عباس، فيصل(1990): **أساليب دراسة الشخصية**، ط 1، بيروت، دار الفكر اللبناني.

77. عبد الخالق، احمد(1996): **قياس الشخصية**، ط 1، الشويخ، لجنة التأليف والتعريب والنشر لجامعة الكويت

78. عبد الرحمن، سعد(2003): **القياس النفسي بين النظرية والتطبيق**، ط 4، القاهرة، دار الفكر العربي.

79. عبد الرحمن، محمد السيد(1998): **دراسات في الصحة النفسية، المهارات الاجتماعية، الاستقلال النفسي**، الهوية، الجزء الثاني، ط 1، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

80. عبد الرحمن، محمد(1998): **نظريات الشخصية**، ط 1، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

81. عبد الرحيم، طارق وشمس، إسراء(2014): **أساليب التفكير وعلاقتها بنشاط النصفين الكرويين للمخ البشري، والمستويات التحصيلية لطلاب كلية التربية بسوهاج**، المجلة التربوية، 36، 106- 131 .

82. عبد العزيز، حنان(2012): **نمط التّفكير وعلاقته بتقدير الذات، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة بشار**، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان.

83. عطار، سعيدة (2012): **مشكلات الطلبة المتفوقين في المدرسة الجزائرية، دراسة ميدانية في ثانويات مدينة تلمسان**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 08، 169-200.

84. عطيات، مظهر(2013): **أنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات**، مجلة العلوم التربوية، 40 (03)، 1135- 1159.

85. علاونه، معزوز جابر جميل(2016): **توظيف نموذج سلم التقدير المنبثق عن نموذج راش في تقنين قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر Sternberg & Wagner على عينة من طلبة جامعة الاستقلال جامعة القدس المفتوحة-فرع نابلس**، مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث، 01 (01)، 255-292.

86. علي، بشرى وصاحب وجدان(2010): **أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات قسم رياض الأطفال**، كلية التربية الأساسية، مجلة كلية التربية الأساسية، 63، 279 -330.

87. عوض، عباس محمود (1999): **المدخل الى علم نفس النمو ، الطفولة، المراهقة، الشيخوخة**، ط 01، الازاريطة، دار المعرفة الجامعية.

88. عويضة، كامل محمد(1996): **علم النفس الشخصية**، ط 1، بيروت، دار الكتب العلمية.

89. عويضة، كامل محمد(1996): **علم النفس بين الشخصية والفكر**، ط 1، بيروت، مراجعة محمد البيومي، دار الكتب العلمية.

90. عياصرة، سامر وإسماعيل، نور(2012): **سمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين كأساس لتطوير مقاييس الكشف عنهم**، المجلة العربية لتطوير التفوق، 3(04)، 97- 115.

91. غانم، محمد(2014): **التفاؤل والتشاؤم، تأصيل نظري، ودراسة ميدانية**، ط 1، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

92. فرويد، سيجموند(1982): **الأنا والهو**، ترجمة عثمان نجاتي، محمد، ط 2 ، القاهرة، دار الشروق.

93. فرويد، سيجموند(دت): **محاضرات تمهيدية جديدة في التحليل النفسي**، ترجمة راجح، عزت. مراجعة: فتحي، محمد، الفجالة، مكتبة مصر.

94. قشاشطة، عبد الرحمن وعوين، بلقاسم(2013): **سمات الشخصية لدى المرضى السيكوسوماتيين**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، 02، 143-152.

95. قناوي، هدى محمد(1992): **سيكولوجية المراهق**، ط 1، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

96. كاظم، علي(2002): **القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 03(02)، 12- 40.

97. كرميان، صالح(2008): **سمات الشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى العاملين بصورة مؤقتة من الجالية العراقية في أستراليا**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة ، الدانمارك.

98. كوروين، بيرني وآخرون(2008): **العلاج المعرفي السلوكي المختصر**، ترجمة: محمود مصطفى، مراجعة وتقديم: محمد الصبوة، ط 1، القاهرة، دار ايتراك للنشر والتوزيع.

99. لابلانش، جان و بونتاليس(1985): **معجم مصطلحات التحليل النفسي**، ترجمة حجازي، مصطفى، ط 1، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

100.ليبمان، ماثيو(1998): **المدرسة وتربية الفكر**، ترجمة الشهابي، إبراهيم يحي، ط1 ، دمشق ، منشورات وزارة الثقافة.

101. ماضي، يحي(2011): **المتفوقون وتنمية مهارات التفكير في الرياضيات**، ط 2، عمان، دار ديبونو للنشر والتوزيع.

102. محروس، شحاتة (دت): **أبناؤنا في مرحلة البلوغ وما بعدها**، ط 01، حلوان، وحدة ثقافة الطفل بشركة سقم.

103. محمد، علا(2014): **أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات والتحصيل الدراسي لطالبات رياض الأطفال بالجامعة**، مجلة العلوم التربوية، 01(04)، 01-30.

104. محمد، علا(2014): **أساليب التفكير، تقدير الذات والتحصيل الدراسي لطالبات رياض الأطفال**، مجلة العلوم التربوية، 04(01)، 03-30.

105. محمد، محمد(2011): **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية**، مجلة البحوث النفسية والتربوية، 30، 313-343.

106. مسلم، محسن طاهر(2016): **أساليب التفكير الشائعة وفق نظرية حكومة الذات العقلية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم الفيزياء**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، 27، 469-457.

107. مقداد، محمد وعبد الله، كامل(2014): **أنماط الشخصية وعلاقتها بالميول المهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مملكة البحرين**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 14، 212-242.

108. مقدم عبد الحفيظ (2003): **الإحصاء والقياس النفسي و التربوي**، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

109. ملحم، مازن(2010): **الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بالعوامل الخمسة للشخصية، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق**، مجلة جامعة دمشق، 26(04)، 625-668.

110. ملحم، مازن(2010): **الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بالعوامل الخمسة للشخصية، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق**، مجلة جامعة دمشق، 26 (04)، 625- 668.

111. نشواتي، عبد المجيد (2004): **علم النفس التربوي**، ط 4، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

112. نمر، سهام(دت): **الرضا عن الحياة وعلاقته بعوامل الشخصية الكبرى لدى طلبة الجامعة**، مجلة البعوث التربوية والنفسية، 29، 204 - 244.

113. نوفل، محمد وأبو عواد، فريال(2007): **الخصائص السيكومترية لمقياس السيطرة الدماغية لنيد هيرمان(HBDI) وفاعليته في الكشف عن نمط السيطرة الدماغية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 3(02)، 143- 163.

114. هاينز، مايكل(2009): **القوى العقلية، الحواس الخمس**، ترجمة: الطيب، عبد الرحمن، ط 1، عمان ، دار الفن.

115. هريدي، عادل(2011): **نظريات الشخصية**، ط 1، القاهرة، دار ابتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
116. هوارية، قدور(2014): **استراتجيات التفكير السائدة لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران، وعلاقتها حسب متغيري الجنس و التخصص**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 16، 279–289.
117. يونس، انتصار(1993): **السلوك الإنساني**، ط 1، الإسكندرية، دار المعارف.

المراجع الأجنبية:

118. Abdi.A (2012): **A study on the relationship of thinking styles of students and their critical thinking** skills, Procedia - Social and Behavioral Sciences 47, 1719 – 1723.
119. Alipour.A et al (2012): **Relationship between handedness and thinking styles in female and male students**, Procedia - Social and Behavioral Sciences 32, 22 – 28.
120. Bastug.O (2014) : **Thinking styles of teachers, principals, and inspectors**. Academic Journals, 9(21), 1173-1184.
121. Beceren.B, Özdemir.A (2010): **The comparison of prospective preschool teachers' thinking styles and intelligence types**, Procedia Social and Behavioral Sciences 2, 2131–2136.
122. Berg.P & Weissing.F (2015): **Evolutionary Game Theory and Personality, Evolutionary Perspectives on Social Psychology**, Springer International Publishing, Switzerland, 451-463.
123. Betoret.F & Artiga.A (2014): **The relationship among students' and teachers' thinking styles, psychological needs and motivation**, Learning and Individual Differences, 29, 89-97.
124. Bindu.M & Jahfar.M (2015):**Three Fold Model of Intellectual Styles among Higher Secondary School Students**, Guru Journal of Behavioral and Social Sciences, Volume 3(2), 413-420.
125. Biswas.S (2008): **Personality, generalized self-efficacy & team performance: a study of rural development teams**, indian journal of industrial relations, 44(02), 234-247.
126. Busato.V (2000): **Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education**, Personality and Individual Differences, 29(6), 1057–1068.
127. Buss, D (1996): **Social adaptation and five major factors of personality**, In Wiggins (Edt): **the five-factor Model of personality, Theoretical Perspectives**, New York, Guilford, 180-207.
128. **Caliendo.M et al (2011) : Personality Characteristics and the Decision to Become and Stay Self-Employed, IZA DP, 5566, 1-64.**
129. Chapman.P & Goldberg.R (2017): **Act-frequency signatures of the Big Five**, Personality and Individual Differences ,116, 201-205.
130. Cheng.S et al (2016) : **Thinking styles of university deaf or hard of hearing students and hearing students** , Research in Developmental Disabilities , 55 , 377-379.
131. Cheng.S et al(2016): **Thinking styles of university deaf or hard of hearing students and hearing students**, Research in Developmental Disabilities 55 , 377–387.
132. Cheung.F (2002): **Thinking Styles and Achievement in Mathematics and Language Learning**, Unpublished master memorandum, the University ofHong Kong.

133. Costa.P & McCrae.R (1995): **Domains and Facets: Hierarchical Personality Assessment Using the Revised NEO Personality Inventory**, Journal Of Personality Assessment, 64(1), 21-50.
134. Dangwal.R & Mitra.S(1998): **Construction and validation of a Learning Styles Inventory test for use in India**, Psychological Researches, 42 (3) ,138-145.
135. de Raad.B & Mlačić.B (2015) : **Big Five Factor Model, Theory and Structure**. In: Wright.J (Ed), **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**, 2nd edition, Vol 2. Oxford: Elsevier, 559–566.
136. Deary.I (2009):**The trait approach to personality**, in Philip J. Corr , Gerald Matthews (Ed): **The Cambridge Handbook of Personality Psychology**, Cambridge University Press, New York, 89-109.
137. Digman.J (1990) : **Personality Structur: Emergence Of The Five-Factor Model**, Annu. Rev. Psychol, 41, 417-40.
138. Dikici.A (2014) : **Relationships between Thinking Styles and Behaviors Fostering Creativity: An Exploratory Study for the Mediating Role of Certain Demographic Traits**, Educational Sciences: Theory & Practice ,14(1) ,179-201.
139. E.Emert & Tutek.J (2017):**Associations between sleep disturbances, personality, and trait emotional intelligence**, Personality and Individual Differences ,107, 195-200.
140. Echeburu´a.E (2013): **Overuse of Social Networking**, Principles of Addiction, 01, 911- 920.
141. Emamipour.S, Esfandabad.S (2013): **Developmental study of thinking styles in Iranian students university**, Procedia -Social and Behavioral Sciences 84,1736 – 1739.
142. Fan.J & Zhang.L (2014): **The role of perceived parenting styles in thinking styles**, Learning and Individual Differences , 32 , 204–211.
143. Fan.J (2016): **The role of thinking styles in career decision-makingself-efficacy among university students**, Thinking Skills and Creativity, 20, 63-73.
144. Fan.W (2012):**An experimental comparison of the flexibility in the use of thinking styles in traditional and hypermedia learning environments** ,Thinking Skills and Creativity, 7, 224– 233.
145. Feist.J & Feist.G (2006): **Theories of Personality**, 7th edt, McGraw-Hill Inc, Usa.
146. Fortunato.V & Furey.J (2012): **An examination of thinking style patterns as a function of thinking perspective profile**, Personality and Individual Differences, 53, 849–856.
147. Fortunato.V & Furey.J (2012): **An examination of thinking style patterns as a function of thinking perspective profile**, Personality and Individual Differences , 53, 849–856
148. Franic.S et al (2014): **The Big Five Personality Traits: Psychological Entities or Statistical Constructs**?, Behav Genet , 44 , 591–604.
149. Garcia.E (2012): **The relationship between thinking styles and resilience**, unpublished master memorandum, Oklahoma State University
150. Golberg.R & Rosolak.K (1994):**The Big Five Factor Structure As An Integrative Framwork, An Empirical Comparison With Eysenck P.E.N Mode, The Developing Structure of Temperament and Personality from Infancy to Adulthood**, Edited by: Holverson.F et al, Lawrence Erlbaum Associates, New York.
151. Goldberg.L (1993) : **The Structure of Phenotypic Personality Traits**, the American Psychological Association, Inc. 48(I), 26-34.
152. Goldberg.R (1992) : **The Development of Markers for the Big-Five Factor Structure**, Psychological Assesment, 04(01), 26-42.

153.Goldner.L (2015): **Personality traits, expectations, the quality of the mentoring relationship and adjustment: a big five analysis**, child youth care forum, 45, 85–105.
154.Goldsmith.R (2016) :**The Big Five, happiness, and shopping**, Journal of Retailing and Consumer Services, 31, 52-61.
155.Golian.L (1999) : **Thinking Style Preferences Among Academic Librarians: Practical Tips for Effective Work Relationships**, ACRL Ninth National Conference, April 8.11, Detroit, Michigan.
156.Goodwin.R & Gotlib.I (2004): **Gender differences in depression: the role of personality factors**, Psychiatry Research 126 , 135–142.
157.Groza.M et al (2016) : **Linking thinking styles to sales performance: The importance of creativity and subjective knowledge**, Journal of Business Research 69, 4185–4193.
158.Gurven, et al (2013) : **How Universal Is the Big Five? Testing the Five-Factor Model of Personality Variation Among Forager–Farmers in the Bolivian Amazon**, Journal of Personality and Social Psychology, 104 (2), 354–370.
159.Hakimi.S al (2011): **The Relationships Between Personality Traits and Students' Academic Achievement**, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29, 836-845.
160.Ismatullina.V & Voronin.I (2017) : **Gender Differences in the Relationships Between Big Five Personality Traits and Intelligence**, Procedia - Social and Behavioral Sciences 237, 638-642.
161.Ivan.L (2011):**The importance of popularity, rational thinking style and nonverbal sensitivity to achieve academic success**, Procedia - Social and Behavioral Sciences, (29), 725 – 734.
162.Jackson.N & Paunonen.V (2000): **What is Beyond the Big Five? Plenty**, Journal of Personality, 68(05),821-835.
163.Jhon.J & Srivastava.S (1999): **The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives**, Handbook of Personality: Theory and Research, 2nd ed, Guilford, New York, 102-138.
164. John.P et al (2008): **Paradigm Shift to the Integrative Big Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Conceptual Issues**, In Pervin.L et al (Ed): **Handbook of Personality**, Third Edition Theory and Research, The Guilford Press, New York / London, 114-158.
165.Jokela.M et al (2011) : **Reproductive Behavior and Personality Traits of the Five Factor Model**, European Journal of Personality, Published online (wileyonlinelibrary.com).
166.Jourdy.R (2017) :**Relationships between personality traits and depression in the light of the "Big Five" and their different facets**, L'Évolution Psychiatrique , 82(4), 27-37.
167.Judge.A & Bono.E (2000): **Five-Factor Model of Personality and Transformational Leadership**, Journal of Applied Psychology, 85(5) , 751-765.
168.Kalshoven.K et al (2011) : **Ethical Leader Behavior and Big Five Factors of Personality**, Journal of Business Ethics, 100, 349–366.
169.Kao.Ch (2016): **Analogy's straddling of analytical and creative thinking and relationships to Big Five Factors of personality**, Thinking Skills and Creativity 19, 26–37.
170.Kokkinos.M et al (2015) : **The relationship between learning and study strategies and big five personality traits among junior university student teachers**, Learning and Individual Differences, 43, 39-47.

171.Kroes.G et al (2005) : **The Impact of the Big Five Personality Traits on Reports of Child Behavior Problems by Different Informants**, Journal of Abnormal Child Psychology, 33(2), 231–240.

172.Lee.S (2016) : **Navigating Talent Development By Fulfiling Gaps Between Gifted Potential And Performance** , in Ambrose.D & Sternberg.R (Ed):**Giftedness and Talent in the 21st Century, Adapting to the Turbulence of Globalization**, Sense Publishers, The Netherlands, 235-254.

173.Maricuțoiu.L & Palo.R (2014) :**Adaptation of the Thinking Styles Inventory (TSI) within a Romanian student sample**, Romanian Journal of Applied Psychology, 16 (1), 20-24.

174.McAdams.P (1992): **the five-Factor Model In Personality, A Critical Appraisal**, Journal of Personality, Duke University Press, Durham, 329-361.

175.McCrae.R & Costa.T (2008): **A Five-Factor Theory of Personality** , In A. Pervin et al (Ed): **Handbook of Personality**, Third Edition Theory and Research, The Guilford Press, New York / London, 139-153.

176.Niehoff.E (2017): **International sojourn experience and personality development: Selection and socialization effects of studying abroad and the big five**, Personality and individual differences, 112, 55-61.

177.Nielsen.T (2014): **Intellectual style theories: different types of categorizations and their relevance for practitioners.**

178.https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4320160/ . تاريخ الاطلاع:2016/10/25

179.Orcik.A et al (2014):**Thinking Styles and Product Development Project Types: How to Match Them?**, Procedia Engineering ,69, 830 – 837 .

180.Orzeckt.T & Lung.E (2005): **Big-Five Personality Differences of Cheaters and Non-Cheaters**, Current Psychology: Developmental _Learning _Personality _Social Winter, 24(4), 274-286.

181.Öz.H (2016): **The Importance of Personality Traits in Students' Perceptions of Metacognitive Awareness**, Procedia - Social and Behavioral Sciences 232, 655 – 667.

182.Piaw.Ch (2014):**Effects of Gender and Thinking Style on Student's Creative Thinking Ability** ,Procedia - Social and Behavioral Sciences ,116(21) , 5135-5139.

183.Pušina.A (2014) : **Intellectual Styles Of Bosnian Students: A Cross-Cultural Perspective**, Procedia - Social and Behavioral Sciences 141 , 298 – 307.

184.Raad.B & Mlačić.B (2015): **Big Five Factor Model, Theory and Structure**, International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2nd ed, Vol 2. Oxford Elsevier, 559–566.

185.Roccas.S et al (2002): **The Big Five Personality Factors and Personal Values**, Pers Soc Psychol Bull, 28(6), 789-801.

186.Rothmann.S & Coetzer.E (2003): **The Big Five Personality Dimensions And Job Performance**, SA Journal of Industrial Psychology, 29 (1), 68-74.

187.Roya.N et al (2013) : **Examine the Relationship between Thinking Styles and Individual and Organizational Skills of Time Management in Managers of Mashhad Water and Sewerage Company, Interdisciplinary**, Journal Of Contemporary Research In Business, 4(12), 929-945.

188.Sagone.E & De Caroli.M(2013): **Relationships between Resilience, Self-Efficacy, and Thinking Styles in Italian Middle Adolescents**, Procedia - Social and Behavioral Sciences 92, 838 – 845.

189. Sample.J (2012) : **Your Thinking Styles, development report**, Pearson Education, Inc, 01-08.
190. Schmitt et al.(2007) : **The Georgraphic Distribution Of Big Five Personality Traits, Patterns and Profiles of Human Self-Description Across 56 Nations,** Journal Of Cross-Cultural Psychology, 38 (2), 173-212.
191. Sergey.M (2017) : **The role of Personality Traits and Intelligence in Academic Achievement of Russian High School Students**, Procedia - Social and Behavioral Sciences ,237,1304-1309.
192. Sharma.P (2011): **A Study Of Learning Thinking Styles Of Secondary School Students In Relation To Their Academic Achievement**, International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 2(4),115-123.
193. Shi.M et al (2015): **The mediating role of self-esteem in the relationship between big five personality traits and depressive symptoms among Chinese undergraduate medical students**, Personality and Individual Differences, 83, 55-59.
194. Stanley.V(2011) : **Thinking Styles and Academic Performance Among Tribal and Non-tribal Students**, Psychol Stud , 56 (2), 220–231.
195. Sternberg. R (1994): **Allowing for Thinking Styles**, Strategies for Success, 52 (3), 36-40.
196. Sternberg.R & Grigorenko.E (1995): **Thinking Styles**, International Handbook of Personality and Intelligence, Springer Science-Business Media New York, 205-229.
197. Sternberg.R & Grigorenko.E (1997): **Styles of Thinking, Abilities and Academic Performance**, Council for Exceptional children, 63(3), 295 – 312.
198. http://.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440299706300301. تاريخ الاطلاع:2017/10/23
199. Sternberg.R & Zhang.L (2010): **Styles of thinking as a basis of differentiated instruction**, theory into practice, 44(3), 245–253.
200. Sternberg.R (2006) : **The Nature of Creativity**, Creativity Research Journal, 18(1), 87–98.
201. Sternberg.R (2012) : **The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach**, Creativity Research Journal, 24(1), 3–12.
202. Sternberg.R et al (2012): **Handbook of Intellectual Styles Preferences in Cognition,Learning, and Thinking**, Springer Publishing Company, New York.
203. Sterngerg.R & Zhang.L (2001): **Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles**. Mahwah (New Jersey) and London, Lawrence Erlbaum ,International Review of Education, 48 (6), 525–532.
204. Temiz.E (2012) :**An investigation of the thinking-style profiles of fine arts education department students**, Procedia - Social and Behavioral Sciences 51, 148 – 151.
205. Triandis. C & Suh.M (2002): **Cultural influences on personality**, Annu. Rev. Psychol, 53, 133–60
206. Turki.J (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 , (3), 152-140.
207. Vedel.A (2016): **Big Five personality group differences across academic majors: A systematic review**, Personality and Individual Differences , 92, 1-10.
208. Veerasamy.Ch et al (2015): **Life Satisfaction Among Healthcare Volunteersin Malaysia: Role of Personality Factors, Volunteering Motives, and Spiritual Capital**, International Society for Third-Sector Research, 26, 531–552.

209. Volk.A et al (2015) : **Social Competition and Bullying, An Adaptive Socioecological Perspective, Evolutionary Perspectives on Social Psychology**, Springer International Publishing, Switzerland, 387-399.
210. Wang.H et al (2012): **A Study On The Relationship Between Thinking Styles (Atittudes) And Collaboration Atittudes Of College Students In Taiwan**, Journal Of Educational And Instructional Studies In The World, 2(2), 46-57.
211. Wihler.A et al (2017): **Extraversion and adaptive performance: Integrating trait activation and socioanalytic personality theories at work**, Personality and Individual Differences , 116, 133-138.
212. Wilbrink.B (2013): **Individual differences, Intelligence & Thinking Styles** ,in the work of Sternberg.F, Materials in preparation of the seminar at the Stedelijk Gymnasium november 23.
213. http://www.benwilbrink.nl/publicaties/10SternbergSocrates تاريخ الاطلاع: 2017/10/11

214. Xie.Q (2015) : **Intellectual Styles: Their Associations and Their Relationships to Ability and Personality**, Journal of Cognitive Education and Psychology, 14(1), pp 63-76.
215. Xie.Q et al(2013): **Thinking styles in implicit and explicit learning**, Learning and Individual Differences , 23 , 267–271.
216. Yu.T & Chen.Ch (2012): **Thinking styles and preferred teacher interpersonal behavior among Hong Kong students**, Learning and Individual Differences 22, 554–559 .
217. Zhang. L (2002) : **Thinking styles and modes of thinking: implications for education and research**, The Journal Of Psychology, 136(3), 245-261.
218. Zhang.L & He.Y (2011) : **Thinking Styles and the Eriksonian Stages**, J Adult Dev, 18, 8–17.
219. Zhang.L & Sternberg.R (2005): **A Threefold Model of Intellectual Styles**, Educational Psychology Review, 17(1) 1–53.
220. Zhang.L (2001):**Do styles of thinking matter among Hong Kong secondary school students**?, Personality and Individual Differences, 31(3), 289–301.
221. Zhang.L (2002) : **Thinking Styles and Cognitive Development**, The Journal of Genetic Psychology, 163(2), 179–195.
222. Zhang.L (2002) :**Thinking Styles: their relationships with modes of thinking and academic performance**, Educational Psychology, 22(3), 331-348.
223. Zhang.L (2002): **Thinking Styles and the Big Five Personality Traits**, Educational Psychology, 22 (1), 17-31.
224. Zhang.L (2005) : **Validating the theory of mental self-government in a non-academic setting**, Personality and Individual Differences, 38, 1915 –1925.
225. Zhang.L (2009): **Anxiety and thinking styles**, Personality and Individual Differences, 47(4), 347-351.
226. Zhang.L (2010): **Do age and gender make a difference in the relationship between intellectual styles and abilities?**, European Journal of Psychology of Education, 25(1), 87-103.

ملحق (أ) : قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر Sternberg & Wagner (1991)
تعريب السيد أبو هاشم

التعليمات : تتكون القائمة من (65) مفردة تشير إلى الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد في حل المشكلات وأداء المهام واتخاذ القرارات ، اقرأ كل مفردة جيداً ثم قرر إلى أي حد تنطبق هذه المفردات على الطرق التي تستخدمها في أداء الأشياء بالجامعة أو المنزل أو العمل من خلال الاستجابات التالية :

لا تنطبق عليك إطلاقاً	لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة	لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لا تستطيع أن تحدد	تنطبق عليك بدرجة صغيرة	تنطبق عليك بدرجة كبيرة	تنطبق عليك تماماً
1	2	3	4	5	6	7

علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة ، كما لا تتخير سوى إجابة واحدة فقط لكل مفردة ، ولا تترك أية مفردة دون الإجابة عنها ، وإجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحثان لاستخدامها في البحث العلمي

م	العبارة	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز
1	عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني استخدم أفكاري واستراتيجياتي الخاصة في حلها	1	2	3	4	5	6	7
2	أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة	1	2	3	4	5	6	7
3	أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها أن أقارن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات	1	2	3	4	5	6	7
4	أولى اهتماماً قليلاً بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني	1	2	3	4	5	6	7
5	أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة	1	2	3	4	5	6	7
6	أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات وأبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها	1	2	3	4	5	6	7
7	التزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء	1	2	3	4	5	6	7
8	عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة ، فإني أقوم بترتيبها حسب أهميتها	1	2	3	4	5	6	7
9	عند التحدث أو كتابة أفكار معينة ، أركز على فكرة رئيسية واحدة	1	2	3	4	5	6	7
10	عند مناقشة أو كتابة موضوع ما ، فإني ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي	1	2	3	4	5	6	7
11	يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية	1	2	3	4	5	6	7
12	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين	1	2	3	4	5	6	7
13	عند البدء في أداء مهمة ما ، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء	1	2	3	4	5	6	7
14	أحب أن أجرب أفكاري وأراقب مدى نجاحها	1	2	3	4	5	6	7
15	اهتم كثيراً باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني	1	2	3	4	5	6	7
16	أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر والآراء المتباينة	1	2	3	4	5	6	7
17	عند أدائي لعمل ما ، فإني اهتم كثيراً بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل	1	2	3	4	5	6	7
18	عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما ، فإني اعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع	1	2	3	4	5	6	7
19	عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني أفضل استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حلها	1	2	3	4	5	6	7
20	عندما أكون مسئولاً عن عمل ، فإني أفضل إتباع الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقاً	1	2	3	4	5	6	7
21	عند البدء في أداء مهمة ما ، فإني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة	1	2	3	4	5	6	7
22	عند محاولتي لاتخاذ قرار ، فإني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط	1	2	3	4	5	6	7
23	أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقى قبول واستحسان لدى زملائي	1	2	3	4	5	6	7
24	عندما أجد نفسي مطالباً بأداء العديد من الأشياء المهمة ، فإني أحاول أن أؤدي أكبر قدر منها بغض النظر عن الوقت الذي استغرقه في أدائها	1	2	3	4	5	6	7
25	عند محاولتي لاتخاذ قرار ، اعتمد على تقديري الخاص للموقف	1	2	3	4	5	6	7
26	في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإني أفضل أن أمزج أفكاري الخاصة مع أفكار الآخرين	1	2	3	4	5	6	7
27	أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها	1	2	3	4	5	6	7
28	استمتع بأداء الأشياء التي تؤدى في ضوء تعليمات محددة	1	2	3	4	5	6	7
29	أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أقارن بين مختلف وجهات النظر	1	2	3	4	5	6	7
30	أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلى للمشروع أو العمل الذي أقوم به	1	2	3	4	5	6	7
31	أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها	1	2	3	4	5	6	7
32	أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي	1	2	3	4	5	6	7
33	أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة	1	2	3	4	5	6	7
34	عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لدى إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها	1	2	3	4	5	6	7
35	لو أن هناك أشياء كثيرة على أن أؤديها ، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي	1	2	3	4	5	6	7
36	عندما يكون لزاماً على أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي	1	2	3	4	5	6	7
37	أفضل معالجة كل أنواع المشكلات وكذلك التي تبدو منها قليلة الأهمية	1	2	3	4	5	6	7
38	أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما	1	2	3	4	5	6	7

39	أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم	1	2	3	4	5	6	7
40	عند أدائي لمهمة ما ، فإني أميل لأن أبدأ بآرائي الخاصة	1	2	3	4	5	6	7
41	أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددان	1	2	3	4	5	6	7
42	أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين	1	2	3	4	5	6	7
43	أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جداً	1	2	3	4	5	6	7
44	أفضل المشكلات التي تتطلب منى الاهتمام بالتفاصيل	1	2	3	4	5	6	7
45	أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة	1	2	3	4	5	6	7
46	أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لإنجازها	1	2	3	4	5	6	7
47	عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها ، فإنه يكون لدى إحساس واضح في ترتيب وحل هذه المشكلات طبقاً لأهميتها	1	2	3	4	5	6	7
48	أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك	1	2	3	4	5	6	7
49	لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة على أن أؤديها ، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي ورفاقي	1	2	3	4	5	6	7
50	عند مناقشة أو كتابة أفكاري فإني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني	1	2	3	4	5	6	7
51	أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمداً على نفسي	1	2	3	4	5	6	7
52	عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين	1	2	3	4	5	6	7
53	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في أدائها	1	2	3	4	5	6	7
54	أفضل أن أتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما	1	2	3	4	5	6	7
55	استمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء	1	2	3	4	5	6	7
56	عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها ، فإني أفضل أن أوضح المنظور والسياق الخاص بأفكاري أي الصورة الكلية لها	1	2	3	4	5	6	7
57	اهتم كثيراً بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها	1	2	3	4	5	6	7
58	أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرق جديدة لحلها	1	2	3	4	5	6	7
59	عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية أو مألوفة	1	2	3	4	5	6	7
60	عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وفقاً لأهميتها	1	2	3	4	5	6	7
61	لابد أن انتهى من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره	1	2	3	4	5	6	7
62	عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما ، فإني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة	1	2	3	4	5	6	7
63	أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدى عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماماً في الأهمية	1	2	3	4	5	6	7
64	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين	1	2	3	4	5	6	7
65	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي	1	2	3	4	5	6	7

ملحق (ب) قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إعداد جولدبيرج، تعريب السيد محمد أبو هاشم (قبل التعديل)

التعليمات : تتكون القائمة التي بين يديك من (50) مفردة كل منها تصف جانباً مهماً من شخصيتك ، نرجو قراءة كل منها ووضع علامة (×) أسفل الإجابة التي تعبر عن رأيك بصراحة ، خلال الاستجابات التالية :

لا تنطبق على إطلاقاً	تنطبق على قليلاً	تنطبق على أحياناً	تنطبق على كثيراً	تنطبق على تماماً
1	2	3	4	5

علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بصدق ، لا تستغرق وقتاً طويلاً في الإجابة ، وستحاط إجابتك بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في أغراض البحث العلمي.

م	العبارة	أ	ب	ج	د	هـ
1	أميل إلى انتخاب المرشحين السياسيين بالحزب الوطني					
2	لدى مزاج متقلب					
3	لست مهتماً بالأشياء					
4	أشك في الدوافع الخفية للآخرين نحوى					
5	أستمتع بسماع الأفكار الجديدة					
6	أؤمن بأهمية الفن					
7	أمتلك خيال واسع					
8	أندمج مع الجماعة بسهولة					
9	أنا ماهر في التعامل مع المواقف الاجتماعية					
10	أنا مستعدّ دائماً					
11	أضع الخطط وألتزم بها					
12	أكره نفسي					
13	احترم الآخرين					
14	أسيئ إلى الآخرين					
15	توصف تجاربي بأنها مملة جداً					
16	نادراً ما أشعر بأشياء غير سارة					
17	لا أحب جذب الانتباه إلى شخصيتي					
18	أنفذ خططي					
19	لست مهتماً بالأفكار المجردة					
20	لدى لسان سليط					
21	أكون أصدقاء بسهولة					
22	أميل إلى انتخاب المرشحين المستقلين					
23	أعرف كيفية جذب الآخرين إلى					
24	اعتقد أن الآخرين لهم أهداف جيدة					
25	أشعر بالراحة مع نفسي					
26	أنجز عملي كما هو مطلوب لتجنب العقاب					
27	أجد صعوبة في أن أركز التفكير في العمل					
28	أنقل أي محادثة أو نقاش إلى مستوى أعلى					
29	أصاب بالذعر بسهولة					
30	أتجنّب المناقشات الفلسفية					
31	أتقبل الآخرين كما هم					
32	لا أستمتع بالذهاب إلى المتاحف الفنية					
33	اهتم بمعرفة التفاصيل					

34	أكون بعيداً عن الأنظار
35	أشعر بالراحة مع نفسي
36	أضيّع وقتي
37	ألجأ إلى الآخرين
38	أنجز العمل اليومي بطريقة صحيحة
39	لا أتحدث كثيراً
40	غالباً ما أكون مكتئباً
41	أتهرب من واجباتي
42	لا أحب الفن
43	غالباً ما أشعر بأشياء غير سارة
44	أشارك الآخرين في كل شيء
45	لدى انطباع جيد عن كل شخص
46	لا أفضل رؤية تفاصيل الأشياء
47	أشعر بالراحة مع الآخرين
48	أعمل على راحة الآخرين
49	نادراً ما أغضب
50	لدى القليل من القول

ملحق (جـ) : الصورة النهائية لأدوات الدراسة (بعد التعديل)

استبيـــــان

البيانات الأولية:

- الجنس: ذكـر ( ) أنثى ( )
- السنة الدراسية: سنة أولى ( ) سنة ثانية ( ) سنة ثالثة( )
- التخصص: علمي ( ) أدبي ( )
- المعدل العام للسنة الماضية:

التعليمات : أخي التلميذ ...أختي التلميذة

تتكون القائمة من (65) مفردة تشير إلى الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد في حل المشكلات وأداء المهام واتخاذ القرارات ، اقرأ كل مفردة جيداً ثم قرر إلى أي حد تنطبق هذه المفردات على الطرق التي تستخدمها في أداء الأشياء بالمدرسة أو المنزل من خلال الاستجابات التالية :

لا تنطبق عليك إطلاقاً	لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة	لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لا تستطيع أن تحدد	تنطبق عليك بدرجة صغيرة	تنطبق عليك بدرجة كبيرة	تنطبق عليك تماماً
1	2	3	4	5	6	7

علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة ، كما لا تختر سوى إجابة واحدة فقط لكل مفردة ، ولا تترك أية مفردة دون الإجابة عنها ، وإجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحثة لاستخدامها في البحث العلمي

م	العبارة	لا تنطبق إطلاقاً	لا تنطبق بدرجة كبيرة	لا تنطبق بدرجة صغيرة	لا تستطيع أن تحدد	تنطبق بدرجة صغيرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق تماما
1	عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني استخدم أفكاري واستراتيجياتي الخاصة في حلها							
2	أفضل حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة							
3	أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها المقارنة بين طرق مختلفة لحل المشكلات							
4	أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة							
5	أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات وأبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها							
6	التزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء							
7	عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة ، فإني أقوم بترتيبها حسب أهميتها							
8	عند مناقشة أو كتابة موضوع ما ، فإني اعتمد على وجهات نظر أو آراء زملائي							
9	عند البدء في أداء مهمة ما، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لها بمساعدة أصدقائي							
10	أميل إلى تقييم ومقارنة الآراء المختلفة للآخرين							
11	عند أدائي لعمل ما، فإني اهتم كثيراً بالناحية العامة له أكثر من اهتمامي بالتفاصيل							
12	عند كتابة أو نقاش موضوع ما، فإني اعتقد أن التركيز على التفاصيل أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية له							
13	عندما تواجهني مشكلة ما، فإني أفضل استخدام طرق جديدة في حلها.							
14	عندما أكون مسئولاً عن انجاز عمل ، فإني أفضل إتباع الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقاً							
15	عند البدء في أداء مهمة ما، فإني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام لها							
16	أثناء اتخاذ قرار ما، فإني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط							
17	أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقى القبول والاستحسان لدى زملائي							
18	عند محاولتي لاتخاذ قرار، اعتمد على تقديري الخاص للموقف							
19	في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإني أفضل أن أمزج أفكاري الخاصة مع أفكار الآخرين							
20	أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها							
21	استمتع بأداء الأشياء التي أقوم بها من خلال تعليمات محددة							
22	أفضل القيام بالمشروعات التي يمكنني فيها المقارنة بين آراء مختلفة							
23	أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للمشروع أو العمل الذي أقوم به							
24	أفضل أن أجمع معلومات محددة ومفصلة عن المشروعات التي أقوم بها							
25	أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في							

	الماضي
26	أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع قواعد محددة فيها
27	عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لدى إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها
28	لو أن هناك أشياء كثيرة على أن أؤديها ، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي
29	عندما يكون لزاماً على أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي
30	أفضل معالجة كل أنواع المشكلات حتى التي تبدو غير مهمة منها
31	أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم
32	أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددان
33	أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين
34	أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جداً
35	أفضل المشكلات التي تتطلب منى الاهتمام بالتفاصيل
36	أفضل أن أغير من أنماط الطرق المعتادة من أجل تحسين طريقتي في أداء مهمة ما
37	أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لإنجازها
38	عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها ، فإنه يكون لدى إحساس واضح في ترتيب وحل هذه المشكلات طبقاً لأهميتها
39	أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لها
40	لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة على أن أؤديها ، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي ورفاقي
41	عند مناقشة أو كتابة أفكاري فإني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني
42	أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمداً على نفسي
43	عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين
44	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في أدائها
45	أفضل أن أتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما
46	استمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء
47	عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها ، فإني أفضل أن أوضح الصورة الكلية لها
48	اهتم كثيراً بمعرفة الأجزاء الخاصة للمهمة التي سأعمل عليها
49	أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرق جديدة لحلها

50	عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وفقاً لأهميتها
51	لابد أن انتهى من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره
52	عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما ، فإني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة
53	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين
54	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي

تتكون القائمة التي بين يديك من (50) مفردة كل منها تصف جانباً مهماً من شخصيتك، نرجو قراءة كل منها ووضع علامة (×) أسفل الإجابة التي تعبر عن رأيك بصراحة، خلال الاستجابات التالية:

لا تنطبق على إطلاقاً	تنطبق على قليلاً	تنطبق على أحياناً	تنطبق على كثيراً	تنطبق على تماماً

علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بصدق ، لا تستغرق وقتاً طويلاً في الإجابة ، وستحاط إجابتك بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في أغراض البحث العلمي

	العبارة	لا تنطبق عليّ إطلاقاً	تنطبق عليّ قليلاً	تنطبق عليّ أحياناً	تنطبق عليّ كثيراً	تنطبق عليّ تماماً
1	لدى مزاج متقلب					
2	لست مهتماً بالأشياء					
3	أشك في الدوافع الخفية للآخرين نحوى					
4	أستمتع بسماع الأفكار الجديدة					
5	أؤمن بأهمية الفن					
6	أمتلك خيال واسع					
7	أندمج مع الجماعة بسهولة					
8	أنا ماهر في التعامل مع المواقف الاجتماعية					
9	أنا مستعدّ دائماً					
10	أكره نفسي					
11	احترم الآخرين					
12	لا أحب جذب الانتباه إلى نفسي					
13	أكوّن صداقات بسهولة					
14	إذا أتيح لي المشاركة في الانتخابات فاني أميل إلى انتخاب المرشحين المستقلين					
15	أعرف كيفية جذب الآخرين إليّ					
16	اعتقد أن الآخرين لهم نوايا حسنة نحوي					
17	أشعر بالراحة مع نفسي					
18	أنجز عملي كما هو مطلوب لتجنب العقاب					
19	أجد صعوبة في التركيز على العمل					
20	أنقل أي محادثة أو نقاش إلى مستوى عالي					

21	أصاب بالخوف الشديد بسهولة
22	أتقبل الآخرين كما هم
23	لا أستمتع بالذهاب إلى المتاحف الفنية
24	اهتم بمعرفة التفاصيل
25	أتواجد بعيداً عن أنظار الناس
26	أشعر بالراحة مع نفسي
27	أضيّع وقتي
28	ألجأ إلى الآخرين في معالجتي لمشاكلي
29	أنجز أعمالي اليومية بطريقة صحيحة
30	أعاني من الاكتئاب
31	أتهرب من واجباتي
32	لا أحب الفن
33	لدي مشاعر غير سارة
34	أشارك الآخرين في كل شيء
35	لدى انطباع جيد عن كل شخص
36	أشعر بالراحة مع الآخرين
37	أعمل على راحة الآخرين
38	نادراً ما أغضب
39	أنا قليل الحديث

ملحق (د): رخصة القيام بالدراسة الميدانية

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ورقلة في: 2016/03/09

مديرية التربية لولاية ورقلة

مصلحـــة التكويـــن و التفتيـــش

مكتب التكويـــن
sfi.edu.ouargla @ gmail.com

الرقم 473 /م.ت.ت/م2.ح/2016

وزارة التربية الوطنية - مديرية التربية لولاية ورقلة
ثانوية مصطفى حفيان ورقلة
البريد الوارد
تحت رقم: 2016.03.21
بتاريخ: 21 مارس 2016

مديـر التربيـة
إلـى الآنسة مسعودة هتهات
طالبة بجامعة قاصدي مرباح
ورقلـــــة

الموضوع: رخصة القيـام بدراسـة ميدانيـة

المرجـــع: - رسالة قسم قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة ورقلة رقم 16/213 في 2016/03/07
- رسالـــة طلبكـــم بتاريـخ 2016/03/09

تلبيـة للرسالتين المنوّه بهمـا بالمرجـع أعـلاه، يشرفنـي أن أبلغـك الموافقـة على إجـراء الدراسـة الميدانيـة استكمالا لتحضيـر أطروحة دكتـوراه ، بعنـوان <<الأسـاليب المعرفيـة و علاقتهـا بسـمات الشخصـية لـدى التلاميـذ المتفـوقين.>>

وذلـك وفـق المعطيـات الآتيـة:

- **الفتـرة**: مـن: 2016/04/04 إلـى: 2016/05/28
- **المؤسسات المعنية**: ثانويات بلدية ورقلة
- **الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية** (مقابـلات شفـويـة+وثيقـة استبيان مكتوبـة ومختومة تحوي ست صفحات).

ملاحظة: على الطالبـة الباحثة الالتـزام بتسليـم المصلحـة نسخـة مـن منـتـوج الدراسـة فـور انتهائهـا

هام: سلمت هذه الرخصة للمعنية للاستظهار بها لدى المصالح المعنيـة.

عن مدير التربية
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
إمضاء محمد الصديق طواهير

- نسخة لمدير المؤسسة المعنية (للاعلام)