الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة وهران 2 محمد بن أحمد

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس والأرطوفونيا

أطروحة

لنيل شهادة الدكتوراه "ل.م.د" في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

الموسومة بـ :

التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بأساليب التفكير وأنماط الشخصية لدى تلاميذ التعليم الثانوي

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالب: بونوة شيخ

أمام لجنة المناقشة

اللقب والإسم	الرتبة	الصفة	الجامعة
غريب العربي	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة وهران2
تيليوين الحبيب	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا	جامعة وهران2
مزغراني حليمة	أستاذة محاضرة "أ"	مناقشا	جامعة وهران2
حبال ياسين	أستاذ محاضر "أ"	مناقشا	جامعة سيدي بلعباس
زعابطة سيرين هاجر	أستاذة محاضرة "أ"	مناقشا	جامعة الأغواط

السنة الجامعية: 2023/2022

إهـــداء

إلى روح والدي رحمه الله

إلى الوالدة العزيزة حفظها الله

إلى كل أفراد عائلتي

إلى من بوجودهم أكتسب قوة و محبة لا حدود لها وعرفت معهم الحياة

"إخوتي ورفقاء دربي في العمل والبحث العلمي"

و إلى من تحلوا بالإخاء وتميزوا بالوفاء والعطاء إلى ينابيع الصدق الصافي إلى من كانوا معي على طريق نجاح الخير إلى من عرفت كيف أجدهم و علموني كيف ألا أضيعهم.

شكـر وعرفـان

الشكر والثناء كله، أوله وآخره، ظاهره وباطنه، للذي فضلنا على كثيرا من عباده تفضيلا، وأنعم علينا بنعمة التوفيق واليسر طيلة حياتنا بما فيها المرحلة الجامعية.

سبحـانك ربي والحمد لك حتى ترضى.

أصحاب الفضل علينا بعده سبحانه وتعالى كثيرون، داخل وخارج محيط الجامعة، كل من ساهم وساعد في انجاز هذا العمل المتواضع بدون تفضيل، من رؤساء في العمل، إخوتنا الأساتذة أصدقائنا وزملائنا سواء في الدراسة أو في العمل، لكم كل الشكر .

إن الوفاء يقتضي أن أقدم خالص شكري وامتناني للمشرف الأستاذ الفاضل و المحترم أ.د " **تيليوين الحبيب** " على منحي فرصة إنجاز هذا العمل وفقا للقناعة العلمية الشخصية وتحمله، صبره وفيضه العلمي الذي لم يبخل به طيلة مسار إشرافه على هذا العمل المتواضع منذ أن كان فكرة حتى استوى على سوقه.

شكري يتوجه كذلك لأعضاء اللجنة المناقشة الموقرة على تفضلهم بقبول مناقشة هذا العمل المتواضع متحملين أعباء قراءته في ظروف غير عادية، وتقييمه لأجل تدارك النقائص والأخطاء الواردة.

كما لا يفوتني أن أجدد تقديم أسمى عبارات الشكر والتقدير إلى مدراء ثانوية عبد الحميد دار عبيد ثانوية سي الحواس، ثانوية عزة عبد القادر وثانوية حسيني حسين، ومستشاري التوجيه العاملين بذات الثانويات على كل التسهيلات والمساعدات التي قدموها من أجل إنجاح هذا التربص الميداني، شكر خاص لتلاميذ عينتي الدراسة الاستطلاعية والأساسية على قبولهم التعاون معنا.

"بونـوة شيـخ"

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الموسومة بـ "التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بأساليب التفكير وأنماط الشخصية لدى تلاميذ التعليم الثانوي"إلى الكشف عن أساليب التفكير السائدة، مستوى التفاؤل- التشاؤم، نمط الشخصية السائد العلاقة بين التفاؤل – التشاؤم وأساليب التفكير، التعرف على أثر أساليب التفكير على التفاؤل والتشاؤم والتعرف على أثر أساليب التفكير على أنماط الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه الوصفي المقارن، وشملت عينة قوامها (420) تلميذا وتلميذة تم سحبها بالطريقة الطبقية العشوائية من التلاميذ المسجلين خلال الموسم الدراسي2022/2021 بالمرحلة الثانوية بمدينة سيدي بلعباس(الجزائر)، من المستويين (أولى ثانوي- ثالثة ثانوي)، ومن التخصصين (العلمي – الأدبي)، لغرض جمع البيانات تم استخدام القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم إعداد عبد الخالق (1996)، قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج ووانجر(1991) المعرب والمقنن على البيئة العربية من قبل أبو هاشم السيد محمد(2007)، استخبار أيزنك للشخصية Eysenck Personality Questionnaire (EPQ) المعرب من طرف أحمد محمد عبد الخالق (1991).

خلصت نتائج الدراسة إلى:

- تتباين أساليب التفكير لدى تلاميذ التعليم الثانوي، ويترتب استخدامها لديهم على النحو التالي:التشريعي المتحرر، الداخلي، الهرمي ، التنفيذي ، الملكي، المحلي، الحكمي، الفوضوي، الخارجي، العالمي، المحافظ وأخيرا الأقلي.
- يتباين تلاميذ التعليم الثانوي في مستوى التفاؤل والتشاؤم، وتعد سمة التفاؤل هي السمة السائدة بينهم.
- تعد سمة الانبساط هي السمة السائدة لدى تلاميذ التعليم الثانوي مقابل سمة الانطواء.
- توجد علاقة ارتباطية بين كل أساليب التفكير كل على حدة مع التفاؤل، باستثناء أسلوب التفكير الأقلي.
- توجد علاقة إرتباطية بين أسلوب التفكير التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المتحرر، الهرمي كل على حدة والتشاؤم .
- يفسر أسلوبي التفكير الهرمي والتشريعي باعتبارهما متغيرين مستقلين ما نسبته (20%) من التفاؤل باعتباره متغير تابع لهما.
- تفسر أساليب التفكير التشريعي، المحلي والداخلي باعتبارها متغيرات مستقلة ما نسبته (09%) من التشاؤم باعتباره متغير تابع لها.
- يفسر أسلوب التفكير الخارجي باعتباره متغير مستقل ما نسبته (12%) من الانبساط باعتباره متغير تابع له.

– أشارت مؤشرات جودة مطابقة النموذج القياسي لتحليل المسارات المفترض باستخدام برنامج Spss Amos بين المتغير المستقل(أساليب التفكير) والمتغير التابع(أنماط الشخصية) في وجود المتغير الوسيطي(التفاؤل والتشاؤم)، وبعد إخضاعه لتعديلين متتابعين في ضوء مؤشرات التعديل المقترحة من طرف برنامج Spss Amos إلى مطابقة إجمالية جيدة لبيانات عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة مربع كاي 36.497 بمستوى دلالة 0.268 اكبر من مستوى الثقة(0.05)، بلغت قيمة مربع كاي المعياري 1.141، درجات الحرية تساوي 32، بلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن 0.99، وبلغت قيمة لمؤشر المطابقة التزايدي0.99 ، وقيمة مؤشر توكر لويس بلغت 0.99 ، أما قيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) بلغت 0.018 .

الكلمات الفتاحية:التفاؤل والتشام، أساليب التفكير، أنماط الشخصية.

Abstract :

The present work, entitled "Optimism and pessimism –and their relationship to the ways of thinking and personality patterns in secondary school students", is aimed to disclose the prevalent ways of thinking, optimism and pessimism levels, prevalent personality patterns, relation between optimism and pessimism, pessimist ways of thinking, the effects of ways of thinking and personality patterns on optimism and pessimism, in secondary school students.

The descriptive approach in its comparative descriptive style was adopted in the present study, and used a sample of (420) male and female students, selected randomly from the students enrolled during the academic year 2021/2022 at a secondary school in the city of Sidi Bel Abbes (Algeria), from first and third secondary year class and from both scientific and literary disciplines for the purpose of data collection where three lists were used:

1- The Arabic list of optimism and pessimism prepared by Abdel-Khalek (1996).
2- Sternberg and Wanger list of ways of thinking (1991) translated into Arabic and codified on Arabic environment by Abu Hashim Al-Sayyid Muhammad (2007).
3- Eysenck Personality Questionnaire (EPQ) translated into Arabic by Ahmed Mohamed Abdel Khaleq (1991).

The results of the present work :

-The ways of thinking of secondary school students vary, and their use is in the following order: legislative liberal, internal, hierarchical, executive, royal, local, judgmental, anarchist, external, global, conservative and finally the minoritarian.

- Secondary school students vary in the level of optimism and pessimism, and optimism is the dominant trait among them.

-The dominant trait among secondary school students is the trait of extraversion versus introversion.

- There is a correlation between all thinking ways respectively with optimism, except for the minoritarian way of thinking.

- There is a correlation between the legislative, executive, judgmental, liberal, hierarchical thinking style, respectively and pessimism.

- The hierarchical and legislative ways of thinking as independent variables accounts for (20%) of optimism as a dependent variable for them.

- Legislative, local and internal ways of thinking as independent variables accounts for(09%) of pessimism as a dependent variable.

- The extrinsic ways of thinking as an independent variable accounts for (12%) of extraversion as a dependent variable.

- Quality indicators for conformity standard models (PGFI) of the proposed path analysis using Spss Amos software between the independent variable (thinking styles) and the dependent variable (personality styles) in the mediating variables (optimism and pessimism), after subjecting it to two successive modifications among the modification indicators

proposed by the Spss Amos software, it resulted in a good overall match to the data of the study sample, where the Chi-Square reached 36.497 with level of significance of 0.268 more that confidence level 0.05. The value of the normed Chi-Square 1.141. Freedom degree reached 32, the Comparative Fit Index 0.99, while the Incremental Fit Index (IFI) reached 0.99, Tucker-Lewis Index reached 0.99 and the Root mean square error of approximation (RMSEA) reached 0.018.
Key words:Optimism – Pessimism – Ways of thinking – Personality paterns .

Résumé :

La présente recherche intitulée "Optimisme et pessimisme - et leurs relations avec les styles de pensée et les types de personnalité chez les élèves du secondaire" vise à détecter les styles de pensée prévalents, les niveaux d'optimisme et de pessimisme, les types de personnalité prévalents, la relation entre l'optimisme et le pessimisme, les modes de pensée pessimistes, les effets des styles de pensée et des types de personnalité sur l'optimisme et finalement le pessimisme chez les élèves du secondaire.

Une approche descriptive comparative a été adoptée dans la présente étude, qui comprend un échantillon de (420) élèves du sexe masculins et féminins, sélectionnés aléatoirement parmi les élèves inscrits au cours de l'année scolaire 2021/2022 du cycle secondaire de la ville de Sidi Bel Abbes (Algérie), de la première et de la troisième année du secondaire ainsi que les deux branches scientifiques et littéraires aux fins de collecte de données où la liste arabe de l'optimisme et du pessimisme a été préparée par Abdel-Khalek (1996), la liste des styles de pensée de Sternberg et Wanger (1991) traduite en arabe et codifiée sur l'environnement arabe par Abu Hashim Al-Sayyid Muhammad (2007), et finalement le Questionnaire sur la Personnalité de Eysenck (EPQ) traduit en arabe par Ahmed Mohamed Abdel Khaleq (1991).

Les résultats du présent travail ont conduit à :

- Les styleses de pensée des élèves du secondaire varient, et leur usage est dans l'ordre suivant : legislative, libéral, interne, hiérarchique, exécutif, royal, local, judiciaire, anarchiste, externe, global, conservatif, et enfin minoritaire.
- Le niveau d'optimisme et de pessimisme varient chez élèves du secondaire, l'optimisme étant le trait dominant parmi eux.
- Le trait dominant chez les élèves du secondaire est celui de l'extraversion par rapport à l'introversion.
- Il existe une corrélation entre toutes Les styleses de pensée avec l'optimisme, à l'exception de stylese de pensée minoritaire.
- Il existe une corrélation entre le style de pensée législatif, exécutif, jugeant, libéral, hiérarchique, respectivement, et le pessimisme.
- Les styles de pensée hiérarchique et législatif en tant que variables indépendantes représentent (20%) de l'optimisme en tant que variable dépendante d'eux.
- Les modes de pensée législatifs, locaux et internes en tant que variables indépendantes représentent (09%) du pessimisme en tant que variable dépendante.
- Les styles de pensée externe en tant que variable indépendante représentent (12%) de l'extraversion en tant que variable dépendante.

Les Indicateurs de qualité pour les modèles de conformité standard (PGFI) de l'analyse de trajectoire proposée à l'aide du logiciel Spss Amos entre la variable indépendante (styles de pensée) et la variable dépendante (types de personnalité) dans les variables médiatrices (optimisme et pessimisme), après l'avoir soumis à deux modifications parmi les indicateurs de

modification proposés par le logiciel Spss Amos, il en est résulté une bonne correspondance globale avec les données de l'échantillon d'étude, où le Khi-carré a atteint 36,497 avec un niveau de signification de 0,268 supérieur au niveau de confiance de 0,05. La valeur du Khi carré normé 1.141. Le degré de liberté a atteint 32, l'indice d'ajustement comparatif de 0,99, tandis que l'indice d'ajustement incrémentiel (IFI) a atteint 0,99, l'indice de Tucker-Lewis a atteint 0,99 et l'erreur quadratique moyenne approximative (RMSEA) a atteint 0,018.
Mots-clés: Optimisme – Pessimisme – styles de pensée – types de personnalité –

قائمة المحتويات:

العناصـــر	الصفحة
إهداء	أ
شكر وعرفان	ب
ملخص الدراسة باللغة العربية	ج
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	هـ
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	ز
قائمة المحتويات	ط
قائمة الجداول	م
قائمة الأشكال	ف
قائمة الملاحق	ص
مقدمة عامة	1
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
إشكالية الدراسة	06
تساؤلات الدراسة	15
فرضيات الدراسة	15
أهدف الدراسة	16
أهمية الدراسة	16
ضبط التعاريف الإجرائية	19
الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة	
أولا: التفاؤل والتشاؤم	
تمهيد	24
الخلفية التاريخية لمفهومي التفاؤل والتشاؤم	24
تعريف التفاؤل والتشاؤم	27
أنواع التفاؤل والتشاؤم	32
النظريات المفسرة للتفاؤل والتشاؤم	33

محددات التفاؤل والتشاؤم	38
علاقة التفاؤل والتشاؤم ببعض سمات الشخصية	39
علاقة التفاؤل والتشاؤم بالنوع(الجنس)	41
الخصائص المميزة للأشخاص المتفائلين والمتشائمين	43
قياس التفاؤل والتشاؤم	44
خلاصة	52
ثانيا: أساليب التفكير	
تمهيد	55
الخلفية التاريخية لمفهوم أساليب التفكير	55
تحليل مفهوم أساليب التفكير	58
أهمية دراسة أساليب التفكير	59
النظريات والنماذج المفسرة لأساليب التفكير	60
أساليب التفكير و المفاهيم المرتبطة بها	70
مميزات وخصائص أساليب التفكير	73
محددات أساليب التفكير	75
أساليب التفكير والعملية التعليمية	78
وسائل وطرق قياس أساليب التفكير	78
خلاصة	80
ثالثا:أنماط الشخصية	
تمهيد	83
الخلفية التاريخية لمصطلح الشخصية	83
أهمية دراسة الشخصية	85
تعريف الشخصية	86
مصطلحات قريبة من مصطلح الشخصية	89
مكونات الشخصية	90
محددات الشخصية	95

وصف الشخصية.	100
قياس الشخصية	131
خلاصة	161
رابعا: الدراسات السابقة	
تمهيد	164
أولا: الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير التفاؤل والتشاؤم	165
الدراسات العربية	165
الدراسات الأجنبية	175
التعقيب على الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير التفاؤل والتشاؤم	177
ثانيا: الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير أساليب التفكير	183
الدراسات العربية	183
الدراسات الأجنبية	196
التعقيب على الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير أساليب التفكير	202
ثالثا: الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير أنماط الشخصية	209
الدراسات العربية	209
الدراسات الأجنبية	214
التعقيب على الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير أنماط الشخصية	215
رابعا – النقاط المستخلصة من الدراسات السابقة	220
الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	223
منهج الدراسة	223
مجتمع الدراسة	223
الدراسة الاستطلاعية	227
الإجراءات الاستطلاعية وأهدافها	227
حدود الإجراءات الاستطلاعية	230
عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها	230

أدوات الدراسة الاستطلاعية	238
نتائج الدراسة الاستطلاعية	253
الدراسة الأساسية	262
محددات الدراسة الأساسية	262
عينة الدراسة الأساسية وخصائصها	262
أداوت الدراسة الأساسية	274
إجراءات تطبيق أدوات الدراسة الأساسية	274
الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية	286
خلاصة	291
الفصل الرابع: عرض وتحليل النتائج ومناقشتها	
تمهيد	293
عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى ومناقشة	293
عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها	298
عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها	302
عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها	304
عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها	309
عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى المتعلقة بالفرضية الخامسة ومناقشتها	309
عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية المتعلقة بالفرضية الخامسة ومناقشتها	313
عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها	316
عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها	319
خاتمة	338
توصيات واقتراحات	342
قائمة المراجع	345
الملاحق	362

قائمة الجداول:

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع مجتمع الدراسة حسب الثانويات تبعا (للتخصص الدراسي، المستوى الدراسي ، الجنس)	225
2	توزيع أفراد المجموعتين (مج$_2$=100) و(مج$_3$=83) حسب كل ثانوية	230
3	توزيع أفراد المجموعة الأولى (مج$_1$=100) حسب كل ثانوية من حيث (التخصص الدراسي، المستوى الدراسي، الجنس).	231
4	توزيع أفراد مجموعة الصدق (مج$_2$=100) حسب (التخصص الدراسي، المستوى الدراسي، الجنس).	233
5	توزيع أفراد مجموعة الثبات(مج$_3$=83) حسب (التخصص الدراسي، المستوى الدراسي، الجنس).	235
6	توزيع بنود قائمة أساليب التفكير لستيرنبيرج ووانجر اعتمادا على (أبو هاشم، 2015)	242
7	مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لأساليب التفكير	245
8	درجات فقرات مقياس الانبساط	252
9	معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه	254
10	معاملات الثبات بطريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار.	255
11	معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفالكرونباخ الطبقية	256
12	معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة البعد (أسلوب التفكير) الذي تنتمي إليه	257
13	معاملات الثبات بطريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار	258
14	معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفالكرونباخ الطبقية.	259
15	معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية	260
16	معاملات الثبات بطريقة تطبيق وإعادة تطبيق الإختبار، التجزئة النصفية ومعامل ألفالكرونباخ.	261

17	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية تبعا لنسبة عدد تلاميذ كل ثانوية في المجتمع الأصلي	264
18	توزيع أفراد العينة من كل ثانوية حسب التخصص دراسي	264
19	توزيع أفراد العينة من كل ثانوية حسب المستوى الدراسي	265
20	توزيع أفراد العينة من كل ثانوية حسب الجنس	266
21	توزيع تلاميذ العينة المختارة من ثانوية عبد الحميد دار عبيد حسب(التخصص الدراسي، المستوى الدراسي، الجنس).	268
22	توزيع تلاميذ العينة المختارة من ثانوية الحواس حسب (التخصص الدراسي، المستوى الدراسي الجنس).	269
23	تلاميذ العينة المختارة من ثانوية عزة عبد القادر حسب (التخصص الدراسي، المستوى الدراسي الجنس).	271
24	توزيع تلاميذ العينة المختارة من ثانوية حسيني حسين حسب (التخصص الدراسي ، المستوى الدراسي ، الجنس).	272
25	معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه	276
26	قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي كل مجموعتين(الدنيا والعليا) لكل أسلوب تفكير على حدة.	277
27	معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفالكرونباخ الطبقية	278
28	معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة البعد(أسلوب التفكير) الذي تنتمي إليه	279
29	قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي كل مجموعتين(الدنيا والعليا) لكل أسلوب تفكير على حدة.	281
30	معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفالكرونباخ الطبقية.	282
31	معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية	283

32	قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي كل مجموعتين(الدنيا والعليا) لمقياس الانبساط	285
33	معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفالكرونباخ	285
34	نتائج حساب معاملات الالتواء والتفلطح والأخطاء المعيارية لكل منهما	287
35	ترتيب أساليب التفكير حسب الوسط الحسابي والقيمة التائية لاستجابات عينة الدراسة(ن=420)	293
36	مستوى كل من التفاؤل والتشاؤم لدى عينة الدراسة(ن=420)	298
37	مستوى الانبساط/الانطواء لدى عينة الدراسة(ن=420)	302
38	معاملات ارتباط بيرسون بين التفاؤل والتشاؤم وأساليب التفكير لدى تلاميذ المرحلة الثانوية(ن=420)	305
39	نتائج الانحدار المتعدد لأثر أساليب التفكير على التفاؤل	310
40	نتائج الانحدار المتعدد لأثر أساليب التفكير على التشاؤم	313
41	نتائج الانحدار المتعدد لأثر أساليب التفكير على أنماط الشخصية(الانبساط)	317
42	قيم مؤشرات المطابقة لنموذج القياس المفترض	324
43	قيم تحليل مسارات نموذج القياس المفترض	325
44	أهم التعديلات المقترحة من طرف برنامج Spss Amos في نموذج القياس المفترض	327
45	أهم الارتباطات المقترحة في نموذج القياس المفترض من طرف برنامج Spss Amos	327
46	قيم مؤشرات المطابقة لنموذج القياس المفترض بعد التعديل الأول	330

47	قيم تحليل مسارات نموذج القياس المفترض بعد التعديل الأول	331
48	أهم المسارات المقترحة من طرف برنامج Spss Amos في نموذج القياس المفترض بعد التعديل الأول	332
49	قيم مؤشرات المطابقة لنموذج القياس المفترض	335

قائمة الأشكال:

رقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	يوضح التوزيع الإعتدالي أو المتصل والتوزيع المنفصل	103
2	يوضح المدرج التكراري لبيانات استجابات عينة البحث على فقرات مقياس التفاؤل	289
3	يوضح المدرج التكراري لبيانات استجابات عينة البحث على فقرات مقياس التشاؤم	290
4	يوضح مسارات نموذج القياس المفترض	320
5	يبين تقديرات ومؤشرات نموذج القياس المفترض	323
6	يبين مسارات نموذج القياس المفترض بعد التعديل الأول	328
7	يبين تقديرات ومؤشرات نموذج القياس المفترض بعد التعديل الأول	329
8	يبين مسارات نموذج القياس المفترض بعد التعديل الأول بعد التعديل الثاني	333
9	يبين تقديرات ومؤشرات نموذج القياس المفترض بعد التعديل الثاني	334

قائمة الملاحق:

رقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم لأحمد محمد عبد الخالق	362
2	مقياس الانبساط (أحد المقاييس الفرعية لاستخبار أيزنك للشخصية)	365
3	قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج ووانجر	367
4	رخصة تربص ميداني	374
5	مخرجات Spss المتعلقة بنتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لمتغير أساليب التفكير(كل أسلوب على حدة)	376
6	مخرجات Spss المتعلقة بنتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لمتغير للتفاؤل والتشاؤم (كل على حدة)	378
7	مخرجات Spss المتعلقة بنتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لمتغير نمط الشخصية	379
8	مخرجات Spss المتعلقة بنتائج ارتباط بيرسون بين التفاؤل والتشاؤم وأساليب التفكير	380
9	مخرجات Spss المتعلقة بنتائج معامل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis بين أساليب التفكير كمتغيرات مستقلة والتفاؤل كمتغير تابع	383
10	مخرجات Spss المتعلقة بنتائج معامل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis بين أساليب التفكير كمتغيرات مستقلة والتشاؤم كمتغير تاب	385
11	مخرجات Spss المتعلقة بنتائج معامل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis بين أساليب التفكير كمتغيرات مستقلة ونمط الشخصية كمتغير تابع ، مع التعامل مع تسمية متغير أنماط الشخصية باسم الانبساط	387
12	مخرجات Spss Amos المتعلقة بنموذج تحليل المسار المفترض	389
13	مخرجات Spss Amos المتعلقة بنموذج تحليل المسار المفترض بعد التعديل الأول	392
14	مخرجات Spss Amos المتعلقة بنموذج تحليل المسار المفترض بعد التعديل الثاني	393

مقدمة عامة:

يعد الارتقاء بالعملية التعليمية ـ التعلمية وتنميتها في ظل الانفجار المعرفي والتقدم المتزايد الذي تشهده مختلف العلوم في العصر الحالي تحديا كبيرا بالنسبة للمتخصصين التربويين. فالتربية الحديثة لم تعد كسابقتها تقتصر على تلقين المتعلم مجموعة من المعارف واسترجاعها في وقت لاحق، بل أضحت يُراعى فيها فيها تكوين المتعلم الشخصي الذي "يتضمن الأفكار، الدوافع الانفعالات، الميول، الاتجاهات، والقدرات والظواهر المشابهة" (الأمارة، 2014، ص.16)أثناء تحديد مختلف الخبرات التعليمية المرتبطة بالأهداف التربوية بما يتناسب مع كل مرحلة عمرية يمر بها هذا المتعلم .

في ظل هذا التحدي وما يواكبه من تطور لمناهج البحث المستخدمة في مختلف الميادين وبخاصة في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية، وأصبح يعرف هذا الميدان من العلوم تحديثا مستمرا للعديد من المتغيرات والمفاهيم النفسية أو المعرفية ذات الصلة والتأثير المباشر على سلوك المتعلم على غرار مفهومي التفاؤل – التشاؤم وأساليب التفكير، الأمر الذي وجه اهتمام علماء النفس التربويين إلى البحث في علاقة هذه المتغيرات والمفاهيم وتفاعلها مع الكثير من العوامل والمتغيرات الشخصية الأخرى التي تؤثر في سلوك المتعلم.

وإذا كان مفهوما التفاؤل–التشاؤم وأساليب التفكير يعدان من المفاهيم الحديثة التي لم تتناولها بحوث ودراسات علماء النفس بنفس القدر الذي حضيت به المفاهيم النفسية الأخرى التي تزخر بها العلوم الاجتماعية والإنسانية، فإن كل من راضي(2016)، الشكرجي(2011) و عبد الحسن(2012) قد أكدوا على أن هذين المفهومين يعدان منذ بداية السبعينات من القرن الماضي من المفاهيم القائمة ببنيتها المستقلة والمتميزة عن المفاهيم النفسية والمعرفية الأخرى. ولأن تأثيرهما وتداخلهما مع غيرهما من المفاهيم النفسية والمتغيرات الأخرى يظهر أثناء تعامل الفرد واكتسابه للمعرفة في مختلف الظروف والبيئات خصوصا التعليمية منها توالت وتزايدت البحوث والدراسات بشأن هذين المفهومين الحديثين وعلاقتهما بأبعاد الشخصية وسماتها وغيرها من المتغيرات التي لها علاقة بسلوك الأفراد في مختلف البيئات على اختلاف شرائحهم.

وأبعد من ذلك يتداخل هاذان المفهومان، حيث يشير كل من البرزنجي(2010) و walker & Brokaw (2000) إلى أن أصحاب نظرية العجز المتعلم وعلى رأسهم سليجمان(Seligman) يفترضون أن الآلية المسئولة عن اكتساب التفاؤل والتشاؤم لدى الأشخاص تعود لأساليب التفكير التي

يمارسونها في مواجهة المواقف المزعجة والمفرحة، وإلى الطريقة والكيفية التي يتبناها هؤلاء الأشخاص في تفسير أسباب حدوث هذه الأحداث والمواقف، فينشأ لديهم أسلوب تفسير تفاؤلي لمواجهة الأحداث المفرحة أو أسلوب تفسير تشاؤمي لمواجهة المواقف المزعجة، ومن ثمة يكون الفرد إما متفائلا أو متشائما.

في هذا الصدد يضيف عبد الخالق، والأنصاري(1995) إلى أن العديد من الدراسات أكدت على ارتباط مفهومي التفاؤل والتشاؤم بالشخصية الانسانية، أحد المفاهيم المعقدة التي استحوذت على أكبر قدر من اهتمامات علماء النفس، ولأنهم لم يتمكنوا من الاتفاق على تعريف الشخصية تعريفا دقيقا شاملا بسبب التعقيد والتداخل الشديدين لمختلف جوانبها(الجسمية، العقلية، الخلقية والوجدانية) وتفاعلها مع بعضها البعض في آن واحد ركزوا في بحوثهم على الأسباب الحقيقية التي جعلت الأفراد يختلفون في أساليب تصرفاتهم وسلوكياتهم عندما يتعرضون لأحداث أو مواقف متشابهة. وقد توجت هذه الأبحاث بالعديد من النظريات بعضها اعتمدت مفهوم النمط، وأخرى مفهوم السمة في تصنيف الشخصيات في فئات نمطية، لكل فئة (نمط) من هذه الفئات أسلوبها المميز وطريقتها الخاصة، لها جوانبها الإيجابية والسلبية التي تميزها عن باقي الفئات وعلى الرغم من اختلاف التصورات والمعايير التي اعتمدتها مختلف النظريات التي اهتمت بقياس ووصف الشخصية الإنسانية في تصنيف الأفراد، إلا أن معظم هذه التصنيفات لم تغفل مفهومي التفاؤل والتشاؤم حسب ما أشار إلى ذلك (عبد الخالق، والأنصاري 1995).

إن تأثير كل من متغير التفاؤل والتشاؤم ،أساليب التفكير وأنماط الشخصية في سلوك الأفراد يؤكده ما يتضمنه التراث النظري من بحوث ودراسات سابقة في هذا الشأن. ويشير بلقوميدي (2012) إلى أن اغلب البحوث والدراسات في المجال التربوي بحثت في علاقة أساليب التفكير بكل من أساليب التعلم والتدريس التحصيل الدراسي وبعض المتغيرات المعرفية الأخرى. في حين يشير كل من عبد الحسن (2012) والبرزنجي(2010) إلى أن علماء نفس الشخصية وعلماء نفس الصحة أحاطوا موضوع التفاؤل والتشاؤم بالأهمية البالغة لارتباطه بالعديد من المتغيرات وتأثيره على طرق تفكير الأفراد وأداء أعمالهم، واعتبروا التفاؤل والتشاؤم خلفية عامة تحيط بالحالة النفسية للفرد فتؤثر في سلوكه وتوقعاته الحاضرة والمستقبلية تأثيرا واضحا. أما مجدى (2015) وبركات (2014) فيشيران إلى أن ايزنك يرى أنه يمكن وصف أكبر جزء من الشخصية الانسانية في ضوء بعدي الانبساطية والعصابية، حيث يشكل كل منهما متصل يمكن لأي فرد أن يكون له أي وضع على أي منهما، سواء على متصل الانبساط- الانطواء، أويكون على متصل الاتزان- الانفعال(عدم الاتزان). والتفاؤل حسبه يندرج ضمن بعد الانبساط، في حين ينطوي التشاؤم ضمن بعد الانطواء.

وإذا كان ما تمت الإشارة إليه يبرر الدوافع الكامنة وراء الاهتمام بكل من مفهوم التفاؤل- التشاؤم أساليب التفكير باعتبارهما من المفاهيم الحديثة مقارنة مع المفاهيم النفسية الأخرى، فإن التناول الحالي جاء بغرض تدعيم البحوث والدراسات الواردة بشأن علاقة هذين المفهومين بمفهوم أنماط الشخصية لدى المتعلمين من خلال كشف العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم بأساليب التفكير وأنماط الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وسيتم مقاربة موضوع هذه الدراسة من خلال أربعة فصول(فصلين بالنسبة للإيطار النظري، وفصلين للجانب للميداني)،وقد خُصص الفصل الأول لمشكلة الدراسة وأبعادها، واشتمل على تقديم الدراسة بطرح إشكاليتها، وتحديد تساؤلاتها وفرضياتها، إلى جانب ذكر الأهمية والأهداف المراد التوصل إليها، وكذا التعريف بمتغيرات الدراسة .

أما الفصل الثاني فقد خُصص للإطار النظري والدراسات السابقة، وقد تم تناوله من خلال ثلاثة مباحث:

- تمت الإشارة في المبحث الأول إلى: الخلفية التاريخية لمفهوم التفاؤل والتشاؤم، تعريفه، أنواعه، النظريات المفسرة له، محدداته، علاقته ببعض سمات الشخصية، علاقته بالنوع (الجنس)، أهم الخصائص المميزة للأشخاص المتفائلين والمتشائمين، قياس التفاؤل والتشاؤم.

- خصص المبحث الثاني لمفهوم أساليب التفكير من خلال التطرق إلى: الخلفية التاريخية له، تحليل مفهوم أساليب التفكير، أهمية دراسته، النظريات والنماذج المفسرة له، المفاهيم المرتبطة بها، مميزات وخصائص أساليب التفكير، محدداتها العملية التعليمية، وسائل وطرق قياسها.

- تناول المبحث الثالث الخلفية التاريخية لمصطلح الشخصية، أهمية دراسته، تعريفه، المصطلحات القريبة منه، مكونات الشخصية، محدداتها، وصف الشخصية، قياسها.

- تضمن المبحث الرابع عرض مختلف الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مفاهيم الدراسة الحالية، ثم التعقيب عليها، ليختتم هذا المبحث باستنتاج أهم النقاط التي تم الاعتماد عليها في هذه الدراسة.

أما الفصل الثالث فقد خصص للإجراءات المنهجية وما تضمنته من منهج ومجتمع الدراسة، إجراءات وخطوات الدراستين الاستطلاعية والأساسية، وما اشتملت عليه هذه الأخيرة من عينة الدراسة، وصف أدواتتها وتحقق من خصائصها السيكومترية، إلى جانب الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار فرضياتها.

في حين خصص الفصل الرابع لعرض نتائج الدراسة، تحليلها ومناقشتها في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة.

في نهاية هذا البحث تم تقديم خاتمة لموضوع الدراسة مع عرض بعض التوصيات والاقتراحات، إضافة إلى قائمة المراجع والملاحق المستخدمة فيها.

الفصل الأول: مدخل الدراسة

1. إشكالية الدراسة.
2. تساؤلات الدراسة.
3. فرضيات الدراسة.
4. أهدف الدراسة.
5. أهمية الدراسة.
6. ضبط التعاريف الإجرائية.

1- إشكالية الدراسة:

استطاعت التربية الحديثة باعتماد المبادئ، الطرق، الوسائل والأساليب التعليمية إضافة إلى ما توصلت إليه نتائج الكثير من الدراسات والبحوث العلمية في ميداني التربية وعلم النفس ذات الصلة المباشرة بالتعليم المدرسي، أن تتدارك نقص الخبرات التربوية التعليمية التي غَيَبَتْ العديد من حاجات المتعلم على غرار الميولات الرغبات والقدرات العقلية حسب ما أشارت إلى ذلك (الدويكات، 2018).

لم يحض المتعلم قديما بنفس الأهمية التي حضيت بها باقي عناصر العملية التعليمية (الأهداف التعليمية، المعلم المنهاج، الإدارة، الكتاب الدراسي (المقرر)، الطرق والوسائل التعليمية ،...وغيرها)، وأصبح في ظل التربية االحديثة محور العملية التعليمية، له مكانته ودوره في مجال اختيار الأهداف التربوية لإنجاح العملية التعليمية باعتباره المحور الحقيقي الواجب الارتكاز عليه أثناء تحديد هذه الخبرات التعليمية بما يضمن مراعاة تكوين شخصيته الذي "يتضمن الأفكار، الدوافع، الانفعالات، الميول، الاتجاهات، والقدرات والظواهر المشابهة" (الأمارة، 2014، ص.16) بما يتناسب مع كل مرحلة عمرية يمر بها.

يذكر أبو عرَاد (2014) أن تطور علم النفس بمختلف فروعه النظرية والتطبيقية التي اهتمت بدراسة سلوك الإنسان بغرض معرفة أيسر وأفضل السبل التي تضمن له النمو والتعليم المناسبين لقدراته وطاقاته، وجد في علوم التربية مجالا واسعا لتطبيق النتائج والمبادئ التي توصلت إليها مختلف الأبحاث والدراسات والنظريات خصوصا في المواقف الصفية.

ويضيف أبو عراد(2014) أن العلاقة التبادلية والتكاملية لعلوم التربية بعلم النفس وفروعه غيرت بدورها أساليب التربية، فأصبحت هذه الأخيرة تزخر بالكثير من المفاهيم والنظريات والدراسات التي وضَحَتْ وشرحت طرق التعليم وشروطه بما يتماشى مع شخصية الفرد ومراحل تطورها في ظل الفروق الفردية التي تميز الأفراد في ما بينهم من حيث قدراتهم، ميولاتهم، استعداداتهم، اتجاهاتهم وقيمهم.

في هذا الصدد يشير العتوم(2011) إلى أن الدراسات الارتباطية ساهمت إلى حد بعيد في فسح المجال للبحث في مدى تأَثُر عملية التعلم، سرعة حدوثه وإتقانه في مختلف المراحل التعليمية بالفروق الجوهرية التي تتجلى بين المتعلمين أثناء نموهم في الكثير من الجوانب، سواء الجسمية (تغيرات جسمية، حركية أو مهارية) المعرفية (اللغة، التفكير وما ينطوي عليه من عمليات ذهنية)، الانفعالية أو غيرها من التغيرات التي تطرأ على شخصيتهم بتأثير الوراثة، النمو والبيئة، خصوصا وأن هدف التربية حسب ما أشارت إليه نصر الله (2008)

لم يعد يتعلق بكمية المعلومات التي يكتسبها المتعلم وإنما بالكيفية التي يكتسب، يعالج ويوظف بها معلوماته في الميدان الذي يحتك به.

في هذا السياق يشير كل من إسماعيل (2010)، الزحيلي، وغسان(2012) إلى أن تركيز الباحثين في علم النفس التربوي على الطرق والأساليب التي يتبعها الأفراد عند تعاملهم مع المعلومات خصوصا المناسبة لتعلمهم، أو الطرق التي يفضلها المعلمون لتقديم المحتوى العلمي أو الدراسي دفع بهم للاهتمام أكثر في خطوات لاحقة بعملية التفكير، وبصفة خاصة بالأساليب المفضلة لدى الأفراد في توظيف تفكيرهم، اعتقادا منهم أن أساليب التفكير تعد من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية ـ التعلمية ونواتجها على اختلاف مراحلها. وأنه لا يمكن الارتقاء بهذه العملية إلا بعد معرفة وتحديد أساليب التفكير المفضلة لدى المتعلمين ومن ثَمة اختيار وتحديد أنجع الوسائل والطرق التعليمية، التقييمية والتقويمية التي تناسب وتلاءم أساليب تفكيرهم وتعلمهم، بل أبعد من ذلك مساعدتهم على انتقاء الأعمال المهنية المستقبلية التي تتوافق وتنسجم مع أساليب تفكيرهم وتعلمهم.

في هذا الصدد يشير العتوم (2004) إلى أن ستيرنبرغ قد أكد أن نجاح الطلبة أو فشلهم لا يعزى إلى قدرات الطلبة أنفسهم، بل إلى سوء الانسجام بين الطرق التي يفكرون بها وبين الطرق والأساليب التدريسية التي يُعتمد عليها في تدريسهم، مُشيرا إلى ضرورة تحمُل المعلمين مسؤولية تعليم الطلبة قدر الإمكان بالطريقة التي تنسجم مع أساليب تفكيرهم.

ازدادت أهمية مفهوم أساليب التفكير نظرا لتميزه، استقلاله وانفصاله عن المفاهيم الأخرى من جهة وارتباطه من جهة أخرى بعمليتي التدريس والتعلم بصفتهما مجالين واسعين، الأمر الذي مكن الباحثين وعلماء النفس من تناوله بالبحث في دراساتهم بطريقة جدية وعلمية، فتوجت نتائج بحوثهم بالعديد من النظريات والنماذج المفسرة لهذا المفهوم، إعداد المقاييس المناسبة لقياسه، في حين اهتمت بحوث أخرى بالتطبيق الميداني لهذه النظريات والنماذج نظرا لحداثتها في مجال علم النفس المعرفي وأهميتها التطبيقية في المجال التربوي كما أشار إلى ذلك (إسماعيل، 2010).

في هذا السياق، تعد البحوث والدراسات التي اهتمت بالمجال التربوي اكثر بروزا إلى الواجهة ، خاصة تلك التي اهتمت بعلاقة أساليب التفكير بكل من أساليب التعلم، أساليب التدريس، التحصيل الدراسي وبعض المتغيرات المعرفية الأخرى حسب ما أشار إليه (بلقوميدي، 2012). ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة كل من كانوا وهيوايت (Cano & Hewitt2000) وزهانج وستيرنبرغ (Zhang &

Sternberg, 2000) وتيش (Chen, 2001)، حيث توصلوا إلى وجود علاقات دالة بين أساليب التفكير لستيرنبرغ وأساليب التعلم، دراسة زهانج (Zhang, 2001) توصلت إلى أن طريقة تدريس المعلم ترتبط بأساليب تفكيره، دراسة زهانج (Zhang, 2002) وبرناردو وآخرون (Bernardo & et al, 2002) توصلوا من خلالها إلى أن التحصيل الدراسي يتأثر تأثيرا موجبا ببعض أساليب التفكير.

أما الطيب(2006)فيشير إلى إسهامات الباحثين العرب في هذا المجال كدراسة عبد العال عجوة (1998) التي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وبعض القدرات العقلية إضافة إلى متغير الجنس، التخصص الدراسي والتحصيل الدراسي، دراسة رمضان محمد رمضان (2001) هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة ودراسة أثر المتغيرات التالية (الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي)، ودراسة أمينة شلبي (2002) التي هدفت هي الأخرى إلى التعرف على طبيعة أساليب التفكير والتحصيل الدراسي وعدد من المتغيرات الأخرى كالتخصص الأكاديمي والجنس.

يعزز اهتمام الباحثين بالكشف عن أساليب التفكير وأهم المتغيرات المؤثرة فيها فكرة كل من ستيرنبرج Sternberg(2002) والطيب (2006) بخصوص الدور الضئيل للوراثة في تكوين أساليب التفكير واعتبارها مكونات مكتسبة، تؤثر في اكتسابها ونموها مجموعة من المتغيرات، كالثقافة، النوع (الجنس)، الأنماط الوالدية والبيئة التعليمية... وغيرها من العوامل والمتغيرات التي تساهم بدرجة كبيرة في تكوين وتشكيل أساليب التفكير ونموها لدى الأفراد، فبالرغم من أن جل سلوكات الأطفال بما فيها أساليب التفكير تميل إلى التكرار والتثبيت في بداية مراحل أعمارهم الأولى خصوصا إذا تم مكافئتها وتعزيزها في الأسرة بالرضا والتشجيع من قبل الآباء والمحيطين، إلا أن تكوين وتشكيل أساليب تفكير أخرى تزداد وتتأثر مع تقدم الفرد في العمر وتَدَرُجه عبر المراحل التعليمية المتعاقبة خصوصا أثناء المرحلة الثانوية.

ولكون المرحلة الثانوية واحدة من المراحل التعليمية التي يمر بها المتعلم لا تقتصر فقط على تكوين مختلف أساليب التفكير أو التأثير في نموها، بل تزداد أهميتها كونها ترتبط حسب عبد الحق (1998) بالعديد من التغيرات الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية التي يتميز بها تلميذ هذه المرحلة لاقترانها من جهة بمرحلة المراهقة التي تعد"فترة عواصف وتوتر وشدة تكتنفها الأزمات النفسية وتمتلئ بالمعاناة والاحباط والصراع والقلق والمشكلات وصعوبات التوافق"(مجدي، 2003، ص 271)، ومن جهة أخرى لمحاولة هذا التلميذ تأكيد ذاته وتحقيقها باجتياز المرحلة الثانوية. هذه المرحلة التي تعد حسب اعتقاد أغلب تلاميذ هذه المرحلة الجسر

المحدد لحياتهم المستقبلية. ناهيك عن القلق الناتج عن بعض الجوانب النفسية والمعرفية التي تنتاب تلاميذ المرحلة الثانوية عن غيرهم من تلاميذ المراحل التعليمية الأخرى بسبب محاولة تفسير هؤلاء التلاميذ لمواقف الهزيمة والرفض والفشل التي مروا بها لمواجهة توقعاتهم أو توقعات أسرهم بخصوص النجاح أو الفشل في الانتقال إلى المراحل التعليمية اللاحقة خاصة الجامعية منها.

هذه العوامل تساعد في اكتساب طالب المرحلة الثانوية سمة التفاؤل والتشاؤم أو تجعل منها عاملا مؤثرا في سلوكه وتوقعاته بالنسبة للحاضر والمستقبل هو ما يصب لصالح افتراضات أصحاب نظرية العجز المتعلم حسب ما أشارت إليه البرزنجي(2010) و(2000) walker & Brokaw، والتي تشير إلى أن الآلية المسؤولة عن اكتساب التفاؤل والتشاؤم لدى الأشخاص تعود لأساليب التفكير التي يمارسونها في مواجهة المواقف المزعجة أو المفرحة، أوإلى الطريقة والكيفية التي يريدها هؤلاء الأشخاص في تفسير أسباب حدوث هذه الأحداث والمواقف، فينشأ لديهم إما أسلوب تفسير تفاؤلي لموجهة الأحداث المفرحة، أو أسلوب تفسير تشاؤمي لمواجهة المواقف المزعجة.

يشير الحجار (1989)في هذا السياق إلى أن نظرية العجز المتعلم لسليجمان (Seligman) تؤكد أن مضامين تفسيرات الأشياء أو الأحداث قد تكون سيئة أو جيدة على صحة الفرد النفسية والجسدية قبل وقوعها أصلا، الأمر الذي يؤثر لا محالة على سلوكه الحالي أو المستقبلي، فيبرز جليا تأثير سمة التفاؤل والتشاؤم في تشكيل سلوك الفرد من خلال علاقاته الاجتماعية وصحته النفسية والجسمية كما أشار إلى ذلك الموسوي، والعنكوشي(2011)، فتتأثر بذلك المسيرة العلمية لطلاب هذه المرحلة التعليمية بالذات

ويضيف الموسوي، والعنكوشي(2011) أن الطالب المتفائل الذي يميل إلى المرح يتوقع الخير والسرور والنجاح، يأخذ الأمور ببساطة ويتعامل مع الآخرين بكل تلقائية، فينجح في التوافق النفسي والاجتماعي وينظر إلى الحياة بمنظار إيجابي ويكون أكثر إشرافا واستبشارا بالمستقبل وبما حوله، يتمتع بصحة نفسية وجسمية جيدة، يساعده بذلك مزاجه الإيجابي على تنظيم وتصنيف معلوماته، ينشُط الإبداع لديه ويتمكن من حل المشكلات بالقدر الذي يمكنه من تحصيل وتفوق دراسي مقبول. بينما نجد طالبا آخر يختلف عنه اختلافا كليا، يميل إلى التشاؤم يتوقع الشر واليأس والفشل وينظر إلى الحياة بمنظار سلبي، غير قادر عل النمو الوجداني نتيجة إحباطات الحاضر ونيته السيئة في كل خطوات حياته المستقبلية، يتوقع الفشل رغم النجاحات التي قد يحققها في بعض المهام والأعمال المسندة إليه ، فَيُمَكِنْ بذلك لتوقعه التشاؤمي اتجاه الحياة المستقبلية

من إعاقة كل تقدم أو تطور يمكن أن يحرزه في حياته، فتصبح شخصيته ذات صبغة سوداء قاتمة تتسم بالجمود والركوض.

ورغم أن مفهوم التفاؤل والتشاؤم ارتبط حسب عبد الحسن(2012) منذ القرن السابع عشر بالتصورات الفلسفية الحديثة بشأن نسبة السعادة إلى الشقاء في العالم الإنساني، إلا أن عبد الخالق، والأنصاري(1995) و محمود، الرشيدي، والرشيدي(2016) يرون أن تداولهما لم يحض بالاهتمام الكافي والدراسة المفصلة من قبل علماء النفس مقارنة مع ما أولوه من اهتمام للمفاهيم النفسية الأخرى إلا في أواخر السبعينات من القرن الماضي ، حيث تشير عبد الحسن(2012) والبرزنجي(2010) إلى أن علماء نفس الشخصية وعلماء نفس الصحة أحاطوا موضوع التفاؤل والتشاؤم بالأهمية البالغة لارتباطه بالعديد من المتغيرات وتأثيره على طرق تفكير الأفراد وأداء أعمالهم، بل يعتبرون التفاؤل والتشاؤم خلفية عامة تحيط بالحالة النفسية العامة للفرد فتؤثر في سلوكه وتوقعاته الحاضرة والمستقبلية تأثيرا واضحا.

في هذا الصدد يؤكد عبد الخالق، والأنصاري(1995) أن هناك الكثير من الدراسات برهنت على وجود علاقة قوية بين النظرة التفاؤلية للمستقبل والسعادة الحالية كدراسة ماتلين وجاورون (Matlin & Gawron) سنة 1979، كما برهنت على ارتباط معدلات الإصابة بالاكتئاب واليأس والانتحار لدى أفراد المجتمع بنظرتهم التشاؤمية للمستقبل، كون التشاؤم يعد من أهم أسباب الاكتئاب لدى الأفراد الذين يتميزون عن غيرهم بتعميمهم للفشل والنظرة السلبية للحياة والذات والمستقبل وهي أهم أعراض الانتحار كدراسة جانسون و ماكوتشون(Johnson & McCutcheon) سنة 1981.

أشارت عبد الحسن (2012) إلى نتائج بعض الدراسات التي بحثت في علاقة التفاؤل والتشاؤم ببعض المتغيرات، كدراسة شاير وآخرون Seheirer, & Al سنة 1989 ودراسة عبد الخالق سنة 1998 التي أثبتت ارتباطهما بالصحة الجسمية لدى الأفراد، ودراسة كل من فونتاتلين وآخرون Fontanine, & Al سنة 1993، دراسة شكري سنة 1999، دراسة الخضر سنة 1999 التي أثبتت نتائجها على توالي: ارتباط ايجابي بين التفاؤل وإدراك التحكم في الضغوط، ارتباط إيجابي بين التفاؤل وأساليب المواجهة في حين كان سالبا بين التشاؤم وأساليب الموجهة، ارتبط الأداء الوظيفي ارتباطا إيجابيا بالتفاؤل بينما كان ارتباطه سلبيا بالتشاؤم، أما نتائج دراسة مارون Marrone سنة 1987 فتوصلت إلى أن المتفائلين يتميزون عن المتشائمين باستقلاليتهم العالية وتحررهم من كل سيطرة داخلية، في حين لم تكن هناك فروق بينهما في الإنجاز

الأكاديمي، أما دراسة عبد الخالق (1999) حول التفاؤل- التشاؤم أفضت نتائجها إلى أن التفاؤل يرتبط ارتباطا ايجابيا بدافع الانجاز وبنمط الشخصية(A) وبالتدين وموقع الضبط الداخلي.

ويشير كل من عبد الخالق، والأنصاري (1995)، والأنصاري (1998) أنه بالرجوع إلى التراث النفسي يتضح أنه بالرغم من عدم تمكن علماء النفس من الاتفاق والخروج بتصور نظري مقبول لمفهومي التفاؤل والتشاؤم واستنادهم في قياسهما على مقاييس متفاوتة في محتواها، إلا أن المهتمين منهم بعلم نفس الشخصية وبالرغم من اختلاف آرائهم حول وصف الشخصية سواء بلغة الأنماط أو العوامل أو السمات وطرق قياسها إلا أن تصنيفاتهم أشارت إلى مفهومي التفاؤل والتشاؤم سواء باعتبارهما من عوامل الشخصية أو على أنهما سمتان ثنائيتا القطب، أو من السمات، أو من الاتجاهات ،أو من الميول، أو من القيم.

قيما يتعلق بوصف الشخصية الإنسانية فيشير كل من راجح (2009)، عدس، وتوق(2009) ومجيد(2015) إلى أن علماء النفس اهتموا منذ القدم بتصنيف ما يعاشرونهم من الناس إلى فئات وأصناف (طُرُز Types) بناء على اشتراك أفرادا (شخصيات) منهم في نفس السمات العامة(الصفات العامة) وان اختلفت درجة اتسامهم بها، أو بناء عل اشتراكهم في مجموعة من السمات المترابطة، "والواقع أن علماء نفس الأنماط قد ذهبوا في تصنيفاتهم للشخصية مذهبا أدى بهم إلى تناول الشخصية من زوايا متباينة" (الأنصاري، 1998، ص 19). فمنهم من تبنى تصنيف الشخصية بناء على المزاج الغالب لديهم كالأنماط الفزيولوجية لهيبو قراط، أو بناء على الصفات الجسدية التي تحدد الشكل الخارجي للجسم كالتي آثارها كل من أرنست كرتشمر E.Kretschmer سنة 1925 في كتابه المسمى "الجسم و المزاج" " Physique and Caracter" ووليم شلدون W.Scheldon في دراسته "العلاقة الارتباطية بين الخصائص الجسمية والسمات النفسية" سنة 1940، أو بناء على الأنماط السلوكية أو النفسية التي تحدد أسلوب الأفراد في الحياة كالتي أقترحها عالم النفس السويسري كارل يونج Carl Jung والتي تقسم بدورها الناس إلى مجموعتين انبساطية وانطوائية.

ويضيف كل من الأنصاري(1998)، عدس، وتوق(2009)، ومحمد(2012) أن رواد النظريات الحديثة في علم نفس الشخصية على غرار ايزنك (Eysenck)، جيلفورد(Guilford)، كاتل(Cattell) كوستا وماكري (Costa & McCrea) وغيرهم من الذين اعتمدوا أسلوب التحليل العاملي لوصف الشخصية وعارضوا فكرة تصنيف الأشخاص وفق بعض الأنماط السلوكية المعينة كما اقترحته نظريات الأنماط وبالرغم من اختلافهم في المستوى الذي يجرون عليه تحليلاتهم، وفي وسائل القياس، ومسميات ومكونات بعض

العوامل المتوصل إليها، إلا أنهم اهتموا بتصنيف الشخصية إلى عوامل جوهرية أهم قطاعاتها (الوجدان، المزاج والطباع) وهي تعد من المكونات الأساسية الكامنة وراء الفروق الفردية، وأنه يمكن تصنيف الأفراد بناء على درجة توفرهم على بعض السمات التي تمثل جوانب الشخصية، فمواقع الأفراد على مجموعة من مقاييس هذه السمات التي تترتب وتتجمع في مجموعات جزئية تسمح بقياس جوانب الشخصية ووصفها ثم تصنيفها.

في هذا الصدد وبالرغم من اختلاف التصورات والمعايير التي اعتمدتها مختلف النظريات التي اهتمت بقياس ووصف الشخصية الإنسانية في تصنيف الأفراد "لمعرفة الأسباب الحقيقية التي جعلت الناس يختلفون في أساليب تصرفاتهم وسلوكياتهم عندما يتعرضون إلى أحداث ومواقف متشابهة" (Raven & Ruining,1983.25)، إلا أن معظم التصنيفات لم تغفل مفهومي التفاؤل والتشاؤم، حيث تشير الكثير من الدراسات إلى ارتباطهما بالشخصية وعدد من أبعادها وسماتها كما أشار إلى ذلك(عبد الخالق، والأنصاري، 1995).

ويضيف كل من الأنصاري(1998) ومجيد(2015) بأن أكثر نظريات الأنماط التي ظهرت منذ العهد القديم كأسلوب لدراسة الشخصية ولازالت مبادئها قائمة إلى يومنا هذا أشارت هي الأخرى إلى المفهومين (التفاؤل والتشاؤم) في الكثير من تصنيفاتها فعلى سبيل المثال يعد النمط الصفراوي والسوداوي متشائمين والنمط الدموي متفائل بالنسبة لتصنيف أبو قراط، أما كرتشمر فيرى أن النمط النحيف انطوائي متشائم.

في ذات السياق ورغم أن مجدى(2015) تشير إلى أن أبحاث إيزنك رائد أهم نظرية عاملية في الشخصية كشفت عن وجود ثلاثة أبعاد للشخصية: بعد الانبساطية يمتد بين الانبساط- الانطواء، بعد العصابية يمتد بين الاتزان- عدم الاتزان (الانفعال) وبعد الذهانية، تتفاعل جميعها مع بعدان آخران أقل منها تأثيرا وانتشارا هما الذكاء والمحافظة مقابل التقدمية، إلا أن الرويتع، والشريف(2005) يشير إلى أن العديد من الدراسات والبحوث خاصة العاملية منها، تمكنت من عزل بعدي الانبساطية والعصابية باعتبارهما بعدين أساسيين يمكن اعتمادهما لوصف الشخصية وتحليلها، بل تؤكد أنهما أهم عاملين وجدا مرارا وتكرارا خلال إجراء الدراسات بمختلف الطرق إلى درجة أنهما نال قبول واتفاق الباحثين من مختلف الحضارات والثقافات .

وتضيف مجدى(2015) وبركات(2014) أن ايزنك يرى أنه يمكن وصف أكبر جزء من الشخصية في ضوء بعدي الانبساطية والعصابية، حيث يشكل كل منهما متصل يمكن لأي فرد أن يكون له أي وضع على أي منهما، سواء على متصل الانبساط- الانطواء أو يكون على متصل الاتزان- الانفعال (عدم الاتزان)، وكل

المواقع محتمل أن يشغلها شخص معين أو مجموعة من الأشخاص والأغلب أن تتجمع أغلبية الأشخاص عن الوسط (تقاطع البعدين).

وقد افترض ايزنك Eysenck أن تقاطع بعدي الانبساطية والعصابية ينتج عنه أربعة(04) أنماط من الشخصية: النمط الانبساطي المتزن، النمط الانبساطي المنفعل(غير المتزن)، النمط الانطوائي المتزن والنمط الانطوائي المنفعل(غير المتزن)، تقع تحت كل منها مجموعة من السمات (Traites) على غرار سمة التفاؤل التي تنضوي ضمن النمط الانبساطي المنفعل وسمة التشاؤم التي تنضوي ضمن النمط الانطوائي المنفعل حسب ما أشار إلى ذلك(بركات، 2014)

فإذا كان ما تم التطرق إليه يشير إلى المبررات والدوافع الكامنة وراء الاهتمام بمفهوم: التفاؤل والتشاؤم أساليب التفكير وأنماط الشخصية بغرض تدعيم البحوث التربوية الرامية في مجملها إلى الكشف عن مدى تأثير وتأثر العديد من السمات الشخصية في بعضها البعض لمحاولة تحسين العملية التعليمية خصوصا وانه لا يوجد حسب حدود علم الباحث دراسة عربية أو أجنبية تهدف بصورة مباشرة إلى بيان العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاثة، فإن المتناول الحالي جاء بدافع الحاجة إلى مثل هذه الدراسة في البيئة الجزائرية، وبدافع التساؤل عن:

– ما علاقة التفاؤل والتشاؤم بأساليب التفكير وأنماط الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟

فبالنظر إلى كون أساليب التفكير مفهوما كامنا يمكن الإستدلال عليه من خلال ما يوظفه الفرد من قدرات في اكتساب المعارف والتعبير عنها بما يتلاءم مع المواقف التي يتعرض لها أو المهام التي يتولاها في حياته اليومية. وهي حسب ما أشار إليه كل من ستيرنبرج Sternberg (2002)، الطيب(2006) واسماعيل،(2010) قابلة للتعلم والتعليم والتنمية مع الزمن بتأثير عدة عوامل على غرار الإرتباط المبكر بالأسرة وما يميزها من أنماط والدية، جنس وثقافة الفرد، بيئته التعليمة وما تفرضه من تنفيذ وتطبيق لقواعد التعليم المقررة من طرف المعلم أو لأساليب تفكير معينة تتماشى مع طبيعة التخصصات المعتمدة من هذه البيئة التعليمية.

وكما أشار شلتز(1983) في وصفه لمراحل تطور الشخصية لدى الفرد، أن نظرية التحليل النفسي ترى أن عملية التثبيت Fixation التي قد تحدث في المرحلة الفمية لتطور شخصيته هي المسؤولة في إكسابه خاصتي التفاؤل والتشاؤم من خلال ما يتعرض له من تدليل وإفراط أو إحباط وحرمان.

وبالنظر لافتراضات أصحاب نظرية العجز المتعلم التي تشير إلى أن الآلية المسؤولة عن اكتساب التفاؤل والتشاؤم لدى الأشخاص تعود لأساليب التفكير التي يمارسونها في مواجهة المواقف المزعجة والمفرحة وإلى

الطريقة والكيفية التي يريدها هؤلاء الأشخاص في تفسير أسباب وكيفية حدوث هذه الأحداث والمواقف، وأن الاختلاف في درجات التفاؤل والتشاؤم لديهم تعود إلى الكيفية والطريقة التي يفسرون بها وبصورة جوهرية فشلهم وهزائمهم حسب ما أشار إلى ذلك كل من (البرزنجي،2010) و(walker & Brokaw،2000)

يتضح أنه بالرغم من أن كل من أساليب التفكير والتفاؤل والتشاؤم من السمات التي يكتسبها الفرد خلال المراحل الأولى من عمره إلا أنه يمكن اعتبار أساليب التفكير من شأنها التأثير في إكتساب الفرد لسمة التفاؤل أو التشاؤم .

وإذا اعتبرنا أن نمط الشخصية هو سمة عامة غالبة، أو مستوى أرقى لسمات كبرى، أو ائتلاف (تجمع أو تنظيم) معين لعدة سمات صغرى أقل منها مستوى كما أشار إلى ذلك كل من الهوارنة(2018) وعبد الخالق(1999)، فالانبساطية أحد أبعاد(أنماط)الشخصية الذي يمتد بين الانبساط–الانطواء، والتي اكتشف بشأنها هانز جورجن أيزنك Hans. Jurgen . Eysech باستخدام التحليل العاملي أنها عامل ثنائي القطب أي متصل يوجد في طرفيه المنبسط الشديد والمنطوي الشديد، ويمكن لأي فرد أن يكون له وضع معين عليه كما يشير هذا المتصل إلى مجموعة من الظواهر السلوكية(السمات) التي تتراوح بين الميول الإجتماعية والانفعالية والمرح والتفاؤل (قطب الانبساط) وبين الخجل الاجتماعي الفردي والانعزال (قطب الانطواء) (مجيد، 2015).

ومن ثمة يكون الانبساط سمة كبرى(نمط/عامل/بعد) تتجمع فيها عدة سمات صغرى على غرار سمة الاجتماعية، والاندفاعية والنشاط، والاستثارة، والحيوية، التفاؤل، ويكون الانطواء سمة كبرى (نمط/عامل/بعد) أخرى تتجمع فيها عدة سمات صغرى أخرى على غرار سمة الصمت، والتشاؤم، والتحفظ كما أشار إلى ذلك عبد الخالق(1997)، الأمر الذي يؤكد أن كل من التفاؤل والتشاؤم يعدان من المؤشرات التي يمكن من خلالهما الاستدلال على نمط الشخصية الانبساطي(الانبساط/الانطواء).

من خلال ما تمت الإشارة إليه يتضح جليا أنه بالرغم من أن كل من التفاؤل والتشاؤم، وأساليب التفكير يعدان من السمات الصغرى التي يكتسبها الفرد خلال المراحل العمرية الأولى من حياته، إلا أن التفاؤل والتشاؤم من السمات التي تتكون لدى الفرد بتأثير من أساليب التفكير، أي يمكن اعتبارها متغير تابع يتأثر بمتغير مستقل هو أساليب التفكير، في حين وكون سمة التفاؤل والتشاؤم تؤثر بمعية سمات أخرى في تحيد النمط الانبساطي أو الانطوائي للشخصية فيمكن اعتبارها من جهة أخرى متغير مستقل بالنسبة لمتغير نمط

الشخصية، أي يعتبر كل من التفاؤل والتشاؤم كل على حدة متغيرا وسيطيا بين المتغير المستقل أساليب التفكير والمتغير التابع أنماط الشخصية.

انطلاقا من موضوع الرسالة، وبعد تحديد المتغيرات المستقلة ومختلف تأثيراتها على المتغيرات التابعة في ضوء ما تم التطرق إليه من إطار نظري ودراسات سابقة يمكن صياغة الأسئلة التي ستمكننا الإجابة عنها من التأكد من:

– مدى وجود هذه السمات لدى أفراد مجتمع الدراسة.

–التحقق في مراحل لاحقة من صحة الافتراضات الواردة في الإيطار النظري بخصوص تأثير متغير أساليب التفكير على متغير التفاؤل والتشاؤم من جهة، ومن جهة أخرى مدى تأثيره على متغير أنماط الشخصية بوساطة متغير التفاؤل والنشاؤم .

ومن ثمة تكون هذه التساؤلات التي تكمننا الإجابة عنها كشف طبيعة علاقة التفاؤل والتشاؤم بأساليب التفكير وأنماط الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، على النحو التالي:

2– تساؤلات الدراسة:

01– ما مستوى التفاؤل–التشاؤم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

02– ما أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

03– ما نمط الشخصية السائد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

04– هل يوجد علاقة إرتباطية بين التفاؤل والتشاؤم وأساليب التفكير لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

05– هل يوجد أثر لأساليب التفكير على التفاؤل والتشاؤم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

06– هل يوجد أثر لأساليب التفكير على أنماط الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

07– هل يوجد أثر لأساليب التفكير على أنماط الشخصية في وجود التفاؤل والتشاؤم كمتغير وسيط لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

3–فرضيات الدراسة:

إنطلاقا من التساؤلات السابقة، واعتمادا على ما سيتم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة متعلقة بمتغيرات الدراسة، تم صياغة فرضيات الدراسة على النحو التالي:

1– يتباين تلاميذ المرحلة الثانوية في مستوى التفاؤل–التشاؤم.

2-. يتباين تلاميذ المرحلة الثانوية في تفضيلهم لأساليب التفكير.

3- يتباين تلاميذ المرحلة الثانوية في نمط الشخصية.

4-توجد علاقة إرتباطية بين التفاؤل والتشاؤم وأساليب والتفكير لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

05- يوجد أثر لأساليب التفكير على التفاؤل والتشاؤم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .

06- يوجد أثر لأساليب التفكير على أنماط الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

07- يوجد أثر لأساليب التفكير على أنماط الشخصية في وجود التفاؤل والتشاؤم كمتغير وسيط لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

4- أهدف الدراسة:

من بين الأهداف الرئيسية لكل دراسة هو الوصول إلى نتائج، والدراسة الحالة تهدف إلى:

01- انجاز أطروحة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه في شعبة علم النفس تخصص علم النفس المدرسي.

02- الكشف على أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

03- التعرف على مستوى التفاؤل –التشاؤم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

04- الكشف على نمط الشخصية السائد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .

05- دراسة العلاقة بين التفاؤل – التشاؤم وأساليب التفكير لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

06- التعرف على أثر أساليب التفكير على التفاؤل والتشاؤم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .

07- التعرف على أثر أساليب التفكير على أنماط الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .

08- التعرف على أثر أساليب التفكير على أنماط الشخصية في وجود التفاؤل والتشاؤم كمتغير وسيط لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

5- أهمية الدراسة:

- تبرز الأهمية النظرية للدراسة الحالية في النقاط التالية:

- يعتبر هذا البحث في حدود علم الباحث من الأبحاث الحديثة محليا في هذا الميدان، كونه يربط بين التفاؤل – التشاؤم، أساليب التفكير، وأنماط الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

– يعد كل من مفهوم التفاؤل والتشاؤم، وأساليب التفكير من المتغيرات الحديثة نوعا ما، والتي حظيت في البيئات الأجنبية باهتمام الباحثين على جميع الأصعدة خصوصا في مجال العملية التربوية والتعليمية –التعلمية خاصة.

– تعد هذه المقاربة إحدى الحلقات التي تعزز الدراسات العربية عامة والمحلية خاصة بفضل تحديد مستوى التفاؤل أو التشاؤم، أساليب التفكير وأنماط الشخصية السائدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بحسب ما تبناه الباحث.

– تسليط الضوء على كل من مفهوم التفاؤل والتشاؤم، أساليب التفكير وأنماط الشخصية باختلاف أنواعها وتصنيفاتها. قد يمكن القائمين على العملية التعليمية، والأخصائيين النفسانيين والمرشدين التربويين من الإطلاع الواسع والكافِ لمعرفة دورها الهام وتأثيرها المباشر في تحقيق الصحة النفسية للتلاميذ من جهة، ومن جهة أخرى توفير المناخ الدراسي الملائم لإنجاح العملية التعليمية.

– تتناول الدراسة الحالية أهم مرحلة تعليمية يمر بها التلاميذ خلال تعليمهم النظامي لتزامنها مع أهم مرحلة نمائية (مرحلة المراهقة) بما تفرزه هذه الأخيرة من مشاكل نفسية واجتماعية لدى التلاميذ حسب ما أشار إليه (مجدي، 2003).كما تعد هذه الفترة بمثابة الجسر المؤدي للمرحلة الجامعية التي يتحدد من خلالها المستقبل المهني والإندماج الاجتماعي لهؤلاء التلاميذ .

– تدعيم الأدب والتراث النظري الذي يتناول أساليب التفكير، والتفاؤل والتشاؤم كونهما من المتغيرات الحديثة و التي قلما تناولتهما الكتب العلمية التي تُعنى بالتفكير أو بالصحة النفسية، أو حتى الدراسات العربية.

وما يزيد من أهمية هذه الدراسة ويبرز ضرورتها البحثية كونها تعد حسب حدود علم الباحث من الدراسات القليلة أو النادرة في البيئة العربية بعامة والمحلية بخاصة، بالرغم من تعدد وتنوع البحوث النظرية والميدانية الأجنبية في هذا المجال الذي يبقى في البيئة المحلية بحاجة إلى المزيد من الدراسات التي تثري هذا الجانب ببحثها عن العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم، وأساليب التفكير وأنماط الشخصية.

إضافة إلى هذا وبغض النظر عن ما ستسفر عنه نتائج هذه دراسة، يمكن لهذه الأخيرة بما تناولته من متغيرات أن تكون مرجعية وصفية، قد تزود الباحثين والدارسين المهتمين بهذه المتغيرات أو أحدها لواقع تلاميذ المرحلة الثانوية، الأمر الذي من شأنه إثارة الدافعية البحثية لديهم لإعداد والقيام بدراسات وبحوث حول هذه المتغيرات لدى الأفراد من مختلف الأعمار والبيئات وربطها بمتغيرات أخرى(نفسية أو معرفية).

– تبرز الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في النقاط التالية:

– الاستفادة من استخدام أساليب التفكير المفضلة لتوجيه التلاميذ إلى التخصصات الجامعية والمهنية التي تناسب أساليب تفكيرهم .

– الارتقاء بالعملية التعليمية من خلال إعداد المدرسين والموجهين بمستوى يمكنهم من القدرة على تحديد الطرائق المناسبة لتعليم تلاميذهم، وتحديد الوسائل الملائمة لتقييمهم بما يتناسب مع أساليب تفكيرهم، الأمر الذي من شأنه رفع تحصيلهم الدراسي بما يحقق تفوقهم ونجاحهم الدراسي.

– استفادة القائمين على العملية التعليمية في المرحلة الثانوية من درجة سمة التشاؤم والتفاؤل، وأساليب التفكير المفضلة لدى تلاميذ هذه المرحلة في التنبؤ بنمط الشخصية لديهم والعمل على تقويمه بما يحقق راحتهم النفسية ويخدم تحصيلهم وتوافقهم الدراسي.

– إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة في عملية تصنيف طلبة المرحلة الثانوية تبعاً:– لدرجة التفاؤل أوالتشاؤم لديهم، – أساليب التفكير المفضلة لديهم، – سمات الشخصية (بحسب ما تبناه الباحث) ومساهمتها الفعالة في عملية القياس النفسي والتربوي ومن ثمة الإرشاد والتوجيه التربوي والمهني لهذه الفئة من التلاميذ .

– قد تساعد هذه الدراسة القائمين على العملية التربوية خصوصا الأخصائيين النفسانيين والمرشدين التربويين في إعداد البرامج الدراسية والإرشادية الوقائية والعلاجية الجماعية التي تُعنى برفع وتعزيز درجة التفاؤل، خفض درجة التشاؤم، وتعزيز استخدام أساليب التفكير التي من شأنها ترسيخ الشخصية الانبساطية لدى التلاميذ المرحلة الثانوية.

– من خلال استقصاء درجات التفاؤل والتشاؤم، أساليب التفكير الشائعة، ونمط الشخصية السائد لدى هذه الشريحة من التلاميذ (بحسب ما تبناه الباحث) يمكن تصور الواقع النفسي الذي يعيشه تلاميذ هذه المرحلة الأمر الذي من شأنه أن يساعد في وضع آليات التدخل النفسي والاجتماعي بما ينعكس إيجابا على التلاميذ وعلى المجتمع بشكل عام.

– تبصر القائمين على العملية التربوية التعليمية إلى أهمية كل من التفاؤل والتشاؤم وأساليب التفكير في تكوين الشخصية الانبساطية أو الانطوائية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وضرورة توفير أدوات ذات خصائص سيكومترية عالية من حيث الصدق والثبات لقياس هذه السمات. والعمل على وضع المنهاج والبرامج التي تتوافق وتتناسب من جهة مع مختلف أساليب التفكير خصوصا الأكثر تفضيلا لدى تلاميذ هذه المرحلة. وتعمل من جهة أخرى على ترسيخ التفاؤل لديهم باعتباره سمة دالة على الشخصية الانبساطية السوية التي

تجعل صاحبها يتوقع السرور والخير والنجاح، ويكون أكثر إشراقا واستبشارا بالمستقبل الذي يمنكنه من أن يكون أكثر توافقا داخل بيئته التعليمية. والحد من درجة التشاؤم إن وجدت باعتبارها سمة سلبية تساهم في تكوين الشخصية الانطوائية المتشائمة التي تجعل من صاحبها أسيرا لأفكاره السوداوية المتشائمة اتجاه الحياة يتوقع دائما الفشل واليأس الذي يعيقه من التوافق داخل بيئته التعليمية.

5- ضبط التعاريف الإجرائية:

بما أن الباحث يستخدم: القائمة العربية للتفاؤل التشاؤم ، استخبار أيزنك الشخصية Eysenck Personality Questionnaire (EPQ)، وقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر Wagner & Sternberg(1991) كأدوات لجمع البيانات في الدراسة الحالية، فإنه سيعتمد التعاريف النظرية المقترحة من طرف مصممي هذه الأدوات لهاته المفاهيم.

- التفاؤل:

يعرف التفاؤل بأنه " نظرة استبشار نحو المستقبل، تجعل الفرد يتوقع الأفضل، وينتظر حدوث الخير، ويرنو إلى النجاح، ويستبعد ما خلا ذلك" (عبد الخالق، 2016، ص 547). أما التعريف الإجرائي للتفاؤل في الدراسة الحالية فيعرفه الباحث بأنه الدرجة التي يحصل عليها تلميذ المرحلة الثانوية على مقياس التفاؤل من القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم المعدة من طرف عبد الخالق (1996)، تتراوح دراجات هذا المقياس الفرعي بين (15) درجة كحد أدنى و(75) كحد أقصى.

- التشاؤم:

يعرف التشاؤم بأنه"توقع سلبي للأحداث القادمة، يجعل الفرد ينتظر حدوث الأسوأ، ويتوقع الشر والفشل وخيبة الأمل، ويستبعد ما خلا ذلك غلى حد بعيد" (عبد الخالق، 2016، ص ص547 - 548). أما التعريف الإجرائي للتشاؤم في الدراسة الحالية فيعرفه الباحث بأنه الدرجة التي يحصل عليها تلميذ المرحلة الثانوية على مقياس التشاؤم من القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم المعدة من طرف عبد الخالق (1996)، تتراوح دراجات هذا المقياس الفرعي بين (15) درجة كحد أدنى و(75) كحد أقصى.

- أساليب التفكير:

يعرف ستيرنبرغ Sternberg أساليب التفكير بأنها "مجموعة من الاستراتجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الفرد للتعامل مع ما لديه من معلومات أثناء مواجهته للمشكلات" (Sternberg ,1997, p.14). وهو ليس قدرة وإنما تقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية- أساليب التفكير - القدرات)، أما

الباحث فيعرفها إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها الدرجة التي يحصل عليها تلميذ المرحلة الثانوية على كل مقياس فرعى (كل أسلوب تفكير) على حدة من المقاييس الفرعية (أساليب التفكير) لقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج ووانجر(1991)، المعرب والمقنن على بيئة العربية من قبل أبو هاشم السيد محمد(2007)، وهي تشمل ثلاثة عشرة مقياسا فرعيا (أسلوبا للتفكير) وهي (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الملكي، الهرمي الأقلي، الفوضوي، العالمي (الكلي)، المحلي (الجزئي)، الداخلي، الخارجي، التقدمي (التحرري)، المحافظ). تتراوح درجة الفرد على كل أسلوب تفكير بعد جمع درجات البنود الخاصة بكل أسلوب تفكير من 5 درجات كأدنى حد إلى 35 درجة كأقصى حد.

– أنماط الشخصية:

يعرف هانز آيزنك H.Eysenck نمط الشخصية بأنه "تجمع ملحوظ أو سمة ملحوظة من السمات وهو نوع من التنظيم أكثر عمومية وشمولا والسمة جزء مكون للأنماط "(كالفن، 1968، ص 87). ورغم أن ايزنك Eysenck يشير إلى وجود ثلاثة أبعاد (أنماط)للشخصية: بعد الانبساطية يمتد بين الانبساط– الانطواء، بعد العصابية يمتد بين الاتزان– عدم الاتزان (الانفعال) وبعد الذهانية، تتفاعل جميعها مع بعدان آخران أقل منها تأثيرا وانتشارا هما الذكاء في المجال المعرفي وعامل المحافظة مقابل التقدمية الذي يمثل العامل الأساسي في الاتجاهات فإن الباحث يقتصر في الدراسة الحالية على بعد الإنبساطية (الانبساط/الانطواء) للتعبير عن أنماط الشخصية.

– الانطواء:

"شخصية هادئة منسحبة، متأملة، صاحبها مولع بالمطالعة والدراسة، متحفظ ومترفع إلا مع الأصدقاء المقربين جدا، يميل للتحفظ والتفكير، لا يميل للإثارة والمغامرة ، يضبط مشاعره بقوة، ونادرا ما يكون عدوانيا وهو متشائم ويعطي قيمة للمعايير الاجتماعية والخلقية"(بركات، 2014، ص 262). أما إجرائيا فيعرفها الباحث في الدراسة الحالية بأنها حصول تلميذ المرحلة الثانوية على الدرجة (12) فأقل على مقياس الانبساط أحد المقاييس الفرعية لاستخبار أيزنك الشخصية Eysenck Personality Questionnaire (EPQ)، المعرب من طرف أحمد محمد عبد الخالق (1991).

– الانبساط:

"المنبسط هو شخص اجتماعي له العديد من الأصدقاء، يحب الحفلات ويتوق للإثارة، لا يحب القراءة كثير، يميل للعدوانية والعنف، والحركة والتغيير، متساهل ومغامر ومتفائل، ويحب المرح والضحك والهزل وسريع الغضب" (بركات، 2014، ص 262)، أما إجرائيا فيعرفه الباحث في الدراسة الحالية بأنه حصول تلميذ المرحلة الثانوية على الدرجة (12) فأكثر على مقياس الانبساط أحد المقاييس الفرعية لاستخبار أيزنك الشخصية (EPQ) Eysenck Personality Questionnaire، المعرب من طرف أحمد محمد عبد الخالق (1991).

في هذا الفصل الأول تم التطرق إلى مدخل الدراسة الحالية من خلال عرض ما تضمنه من إشكالية الدراسة، التساؤلات والفرضيات المتعلقة بها، الأهداف والأهمية، تحديد وضبط التعاريف الإجرائية لمفاهيم البحث.

في حين سيتم خلال الفصول الموالية استعراض ما تعلق بمتغيرات البحث الحالي من تراث نظري وأدبي إضافة إلى الدراسات السابقة المتعلقة بها، مع التعقيب عليها من خلال الوقوف على أهم العوامل التي من شأنها التأثير في متغيرات الدراسة بدافع إعادة ضبط وتصميم البحث بصفة نهائية، وبهدف الإستناد إلى نتائج هذه الدراسات في مناقشة نتائج اختبار فرضيات الدراسة الحالية.

كما سيتم ضمن هذه الفصول اللاحقة التطرق إلى الجانب الميداني من خلال عرض الاجراءات المنهجية للدراستين الاستطلاعية والأساسية، بهدف التعرف على مجتمع الدراسة وإحصائه، إختيار عينتي هاتين الدراستين والتأكد من خصائص أدوات القياس المستعملة فيهما، إلى جانب تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لإختبار فرضيات البحث التي سيتم عرض نتائجها ومناقشتها في آخر فصل.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: التفاؤل والتشاؤم.

ثانيا: أساليب التفكير.

ثالثا: أنماط الشخصية.

رابعا: الدراسات السابقة.

أولا: التفاؤل والتشاؤم

تمهيد.

1. الخلفية التاريخية لمفهومي التفاؤل والتشاؤم .

2. تعريف التفاؤل والتشاؤم.

3. أنواع التفاؤل والتشاؤم.

4. النظريات المفسرة للتفاؤل والتشاؤم.

5. محددات التفاؤل والتشاؤم.

6. علاقة التفاؤل والتشاؤم ببعض سمات الشخصية.

7. علاقة التفاؤل والتشاؤم بالنوع (الجنس).

8. الخصائص المميزة للأشخاص المتفائلين والمتشائمين.

9. قياس التفاؤل والتشاؤم.

خلاصة.

تمهيد:

بمراجعة التراث الأدبي والنفسي المتعلق بمفهومي التفاؤل والتشاؤم يتضح أنه تم تداولهما في الفكر الفلسفي الحديث منذ القرن السابع عشر كمصطلحين ذوي معان متناقضة ومتضادة ضمن اتجاهين متباينين بخصوص نسبة السعادة إلى الشقاء في العالم. أحد هذين الاتجاهين يتبنى تصور تفاؤلي والأخر تشاؤمي. كما اعتقد العرب قديما في التفاؤل أو التيمن وفي التشاؤم أو الطيرة، إلا أن الإسلام نهى عن الطيرة (التشاؤم) وحث على الفأل، الذي يرى أنه تقوية للعزم ومعونة على الظفر.

وعلى الرغم من هذا التداول والاستخدام القديمين للمصطلحي التفاؤل والتشاؤم من قبل غير المتخصصين، إلا أن تاريخ البحوث والدراسات النفسية التي تناولت هذين المفهومين حديثا نسبيا مقارنة مع تناولها لباقي سمات الشخصية الأخرى. ولم يحضيا بالاهتمام والبحوث الكافية المفصلة من قبل علماء النفس مقارنة مع ما أولوه من اهتمام بالمفاهيم النفسية الأخرى إلا في أواخر السبعينات من القرن الماضي بعد ظهور أول كتاب تحت عنوان "التفاؤل هو:بيولوجية الأمل" لمؤلفه ليونيل تايجر lionel Tiger . ومن ثمة توالت وتزايدت البحوث والدراسات التي مازالت تبحث في هذين المفهومين الحديثين وعلاقتهما بأبعاد الشخصية وسماتها وغيرها من المتغيرات التي لها علاقة بسلوك الأفراد في مختلف البيئات على اختلاف شرائحهم، ومن هذا المنطلق سنتناول في هذا الجزء: الخلفية التاريخية لمفهومي التفاؤل والتشاؤم ، التعاريف الواردة بشأنهما ،أنواعهما النظريات المفسرة لهما، محدداتهما، علاقتهما ببعض سمات الشخصية، علاقتهما بالنوع (الجنس)، أهم الخصائص المميزة للأشخاص المتفائلين المتشائمين، وأخيرا قياس التفاؤل والتشاؤم.

1-الخلفية التاريخية لمفهومي التفاؤل والتشاؤم:

يشير كل من الشكرجي(2011) وعبد الحسن(2012) إلى أن النشأة التاريخية لمفهومي التفاؤل والتشاؤم ارتبطت منذ بداية القرن السابع عشر بالاتجاهات الفلسفية الحديثة بشأن نسبة السعادة إلى الشقاء في العالم الإنساني، حيث تم تداولهما كمصطلحين ذوي معان متناقضة أو متضادة. هذه الاتجاهات التي ظهرت في أشكال مختلفة بداية من كتابات رينيه ديكارت René Descartes(1596- 1650) مرورا بدغوتفريد ولهلهم لايبنتز Gottfried wilhelm leibniz(1646- 1716)، ألكسندلر بوب Alexander Pope (1688- 1744)، فولتير Voltaire(1694- 1788)، وصولا إلى أرتور شوبنهاور Arthur Schopenhauer (1788- 1860) وفريدريش نيتشه Friedriche Nietzsche (1844- 1900) كانت كلها تصب في اتجاهين رئيسيين متباينين: -تصور تفاؤلي يمثله لايبنتز leibniz صاحب أول مصطلح للتفاؤل ويصفه كأسلوب للتفكير، النظرة الفلسفية لأصحاب هذا

الاتجاه ترى أن هذا العالم هو أحسن العوالم الممكنة، وأن الخير فيه سوف يسود على الشر حتى ولو كان الخير محفوفا بالصراع والمعاناة، – تصور تشاؤمي يمثله فولتير Voltaire الذي أكد أن العالم حافل بالشرور، وهو من أشاع مصطلح التشاؤم في روايته كنديدي Candide سنة 1959 والتي كانت ناقدة بشكل كبير لمنظور التفاؤل الذي ناقشه لايبنتز leibniz .ويعتقد أصحاب هذا الاتجاه التشاؤمي من منظور فلسفي أن الشر في هذا العالم أكبر حجما من الخير، وهو يغلب عليه. والشقاء يغلب على السعادة، وأن الإنسان يصادف في حياته أمورا شريرة أكثر ما يصادف أمورا خيرة.

أما بخصوص تداول مفهومي التفاؤل والتشاؤم في علم النفس ، فإن عبد الخالق، والأنصاري(1995) يرى أنه على الرغم من أهمية هذان المفهومان، إلا أنهما لم يحضيا بالاهتمام الكافي والدراسة المفصلة من قبل علماء النفس مقارنة مع ما أولوه من اهتمام بالمفاهيم النفسية الأخرى. في أواخر السبعينات من القرن الماضي ونتيجة عدم تمكن العلماء والباحثين من الوصول إلى تصور نظري مقبول لهما، كونهما من المتغيرات الافتراضية المعقدة التحديد والتعريف، ظلت الدراسات التي تناولت هذا التصور قليلة ومتفرقة إلى غاية ظهور أول كتاب في هذا المجال بعنوان التفاؤل: بيولوجية الأمل سنة 1979، افترض فيه صاحبه ليونيل تايجر lionel Tiger "أن التفاؤل والتشاؤم عبارة عن قوة دافعة بيولوجية، نشأت عن تطور الأجيال الإنسانية، وتعد عاملا أساسيا لبقاء الإنسان" (عبد الخالق، والأنصاري، 1995، ص 150). معتبرا التفاؤل الحجر الأساس الذي يُمكن الأفراد والمجتمع من وضع الأهداف، أو التنبؤ بمختلف الأفكار سواء تعلقت بالتطور الاجتماعي، السياسي أو الاقتصادي، أو التغلب على الصعوبات والمحن التي من شأنها أن تعيق حياتهم أو تفتك بهم.

في هذا الصدد يضيف محمود، الرشيدي، والرشيدي(2016) أنه بالرغم من اعتبار بعض الباحثين التفاؤل والتشاؤم جانبين متأصلين في الطبيعة الإنسانية التي تمنح الأفراد حد أدنى من التفاؤل والتشاؤم في حين تؤثر الخبرة الشخصية في درجة كونهم متفائلين أو متشائمين، إلا أنه بالرجوع إلى التراث النفسي الحديث يتفق مع الأنصاري، 1998 على أن التفاؤل والتشاؤم تم تناولها من طرف الكثير من الباحثين خصوصا المهتمين بعلم نفس الشخصية على أساس أنهما بعدا واحد ثنائي القطب (من السمات الثنائية القطب التي تتصف بالثبات النسبي خلال دورة حياة الإنسان). يتوزع الأفراد من خلاله على متصل، أحد طرفيه التفاؤل والآخر التشاؤم، مرورا بحالة الوسط، حيث يتيح التفاؤل والتشاؤم لدى الأفراد التنبؤ: بالصحة الجسمية وبالعادات الصحية السيئة لديهم، مستوى التحصيل، فعالية الذات أحداث الحياة الضاغطة ومعدل الاكتئاب لديهم دون إغفال نتائج دراسات وبحوث آخرون استخدموا التحليل العاملي على غرار دراسة مارشال وآخرون Marshal, & Al سنة 1992 التي أثبتت أن سمتا التفاؤل والتشاؤم ليستا متضادتين ولا وجهتين لعملة

واحدة، بل سمتان مستقلتان رغم ارتباطهما. لكل سمة متصل مستقل نسبيا . وبذلك يكون لكل فرد موقع على متصل التفاؤل مستقلا عن موقعه على متصل التشاؤم.

في ذات السياق أشارت عبد الحسن(2012) إلى نتائج بعض الدراسات التي بحثت في علاقة التفاؤل والتشاؤم ببعض المتغيرات، كدراسة شاير وآخرون Seheirer, & Al سنة 1989، ودراسة عبد الخالق سنة 1998 التي أثبتت ارتباطهما بالصحة الجسمية لدى الأفراد، ودراسة كل من فونتاتلين وآخرون Fontanine, & Al سنة 1993، دراسة شكري سنة 1999، دراسة الخضر سنة 1999 التي أثبتت نتائجها على توالي: ارتباط ايجابي بين التفاؤل وإدراك التحكم في الضغوط، ارتباط إيجابي بين التفاؤل وأساليب المواجهة في حين كان سالبا بين التشاؤم وأساليب الموجهة، ارتباط الأداء الوظيفي ارتباطا إيجابيا بالتفاؤل بينما كان ارتباطه سلبيا بالتشاؤم، أما نتائج دراسة مارون Marrone سنة 1987 فتوصلت إلى أن المتفائلين يتميزون عن المتشائمين باستقلاليتهم العالية وتحررهم من كل سيطرة داخلية، في حين لم تكن هناك فروق بينهما في الإنجاز الأكاديمي.

وعلى الرغم من قلة الاهتمام بمفهومي التفاؤل والتشاؤم على المستوى العربي الذي بدأ في عام 1995، يؤكد عبد الخالق، والأنصاري(1995) أنه على رغم من حداثة المفهومين على المستوى العالمي فإن الدراسات تزايدت بعد ظهور كتاب تايجر سنة 1979، ولا تزال تبحث في علاقتهما بأبعاد الشخصية وسماتها وغيرها من المتغيرات التي لها علاقة بسلوك الأفراد في مختلف البيئات على اختلاف شرائحهم.

أما بخصوص تداول مفهومي التفاؤل والتشاؤم في التراث العربي الإسلامي فيشير كل من عبد الحسن(2012) و وادي(1994) إلى أن العرب اعتقدوا منذ القدم في التفاؤل أو التيمن، والتشاؤم أو الطيرة (بكسر الطاء) من الطيور، والحيوانات وأصواتها كصوت الغراب أو البوم، خصوصا إذا كانت في غير أوقاتها، ومن غيرها من الأشياء كالرياح الحارة الجافة التي تهب عليهم من ناحية الشمال، في حين يتيمنوا بالرياح الرطبة الممطرة التي تهب عليهم من ناحية الجنوب. كما تفاءلوا بالحسن من وجوه الناس وتشاءموا بالقبيح منها. ولما جاء الإسلام نهى عن التشاؤم في الكثير من المواقع سواء في القرآن الكريم كقوله تعالى:[فَإذا جاءتهمُ الحسنةُ قالُوا لَنَا هذه وإن تُصبهم سيئَةٌ يطَيرُوا بموسَى ومن معه ألا إنمَا طائرهم عند الله ولَكنَ أكثرهم لا يعلمون](سورة الأعراف: الآية:131) وقوله تعالى:[قَالُوا اطيرنَا بك وبمن معكَ قال طَائركم عندَ الله بل أنتم قومٌ تُفتنُون](سورة النمل: الآية:47)، أو في السنة النبوية الشريفة حيث ورد أن الرسول صلى الله عليه وسلم كان يُعجبه الفأل وينهى عن الطيرة كما ورد عن أنس أن رسول الله عليه الصلاة والسلام قال:لا عدوى ولا طيرة ويعجبني الفأل قالوا: وما الفأل قال: الكلمة الطيبة أحسبها الفأل والطيرة هي التشاؤم من شيء(ما)

رواه مسلم والبخاري. وعن مسلم أن أبا هريرة- رضي الله عنه- قال: سمعت رسول صلى الله عليه وسلم يقول: "لا طيرة ! و خيرها الفأل"، قيل يا رسول الله وما الفأل؟ قال: "الكلمة الصالحة يسمعها أحدكم".

2- تعريف التفاؤل والتشاؤم:

2-1 التعريف اللغوي:

لا يكاد يختلف المعنى اللغوي لكل من التفاؤل والتشاؤم في الكثير من القواميس والمعاجم العربية حيث ورد في بعضها كالتالي:

2-1-1- التفاؤل:

-القاموس المحيط:

التفاؤل:من الفأل، وهو قول أو فعل يستبشر به، وتسهل الهمزة، فيقال: الفال، وتفاءل بالشيء: تيمن به وقال ابن السكيت: الفأل: أن يكون الرجل مريضا فيسمع آخر يقول: يا سالم، أو يكون طالب ضالة فيسمع آخر يقول: يا واجد ، فيقول تفاءلت بكذا، ويتوجه له في ظنه كما سمع أنه سيبرأ من مرضه ، أو سيجد ضالته، ويقال لا فأل عليك: لا ضير عليك، ويستعمل في الخير والشر، والفأل ضد الطيرة، وتفاءل ضد تشاءم.

- معجم نور الدين الوسيط:

تفاءَل (المادة: ف أ ل)، تفاءل (المرء بالشيء)، يتفاءل تفاؤلا: فهو متفائل: تيمن، تبرك به، نظر إليه نظرة تفاؤل وبشرى.

أما التفاؤُل مصدر تفَاءل:التيمن بالشيء، النظر إليه نظرة أمل وتفاؤل واستبشار عكس التشاؤم.

- معجم الرائد:

تفاءل تفاؤلا (ف أ ل) به أو بالشيء: رأى أنه يحمل له صلاحا وخيرا، تفاءل برؤية الغنم، تفاءل بسماع الخبر.

التفاؤل(ف أ ل) مصدر تفاءل: وهو أن يعتقد الإنسان أن كل شيء في الدنيا على ما يرام وأن الخير أقوى من الشر.

- قاموس المنبع الموسع:

تفاءل يتفاءل تفاؤلا: تفأَل: توقع خيرا (تفاءلوا بالخير تجدوه).

التفاؤل: استعداد يُري جانب الخير في الأشياء ويُطَمئِن إلى الحياة، يساعد على تحمل مصاعب الحياة.

2-1-2 - التشاؤم

- معجم نور الدين الوسيط:

تشاءم (الرجل) يتشاءم تشاؤماً: فهو متشائم نظر إلى الأمور نظرة يأس، تَطَيرَ.

أما التشاؤم: مصدر تشاءم:ضد التفاؤل: النزعة المتجهمة في النظر إلى لوجود وأمور لحياة، اليأس.

- معجم الرائد:

تشاءم تشاؤما (ش أ م):1- به أو بالشيء: تطير به،2- به أو بالشيء: عده شُؤْمًا، 3- اتجه ناحية الشام 4- انتسب إلى الشام، 5- اتجه ناحية الشمال .

أما التشاؤم(ش أ م) مصدر. تشاءم : هو أن يعتقد الإنسان أن كل شيء في الوجود سيء وأن لا سبيل إلى إصلاحه.

- قاموس المنبع الموسع:

تشَأَم يتشَأَمُ تشاؤمًا: تشأَم: أي تطير كان الشاعر أبن الرومي مشهورا بتشاؤمه-،أخذ نحو شماله-، انتسب إلى بلاد الشام أو أخذ ناحيتها.

كما يقال أيضا "شَأَم الرجل أي جر عليهم الشُؤْو، أي صار شؤُمًا فهو مَشْؤُمُ عليهم، وتشاءم بالأمر أي تطير به وعده شُؤماً، والشُؤْمُ تَرَقُبُ الشَرِ والمتَشَائِمُ هم المتَطَيِرُ ومن يُسيءُ الضن بالحياة"(علي، 2009).

2-2- التعريف السيكولجي:

باستعراض التراث النفسي لمفهومي التفاؤل والتشاؤم، يلاحظ تعدد واختلاف التعريفات التي تناولتهما باختلاف التوجه والمرجعية النظرية لصاحب كل تعريف من هذه التعاريف ، فكانت منها هذه التعاريف الغربية والعربية، والتي سيتم عرضها حسب تسلسلها الزمني:

2-2-1- التفاؤل:

- يعرف كراندال Crandall، 1969 التفاؤل على أنه" توقع قصير المدى بالنجاح في تحقيق بعض المطالب في المستقبل"(عبد الحسن، 2012، ص. 462).

- يشير عاقل(1971) إلى أن التفاؤل هو موقف الفرد الذي يشتد في أهمية النواحي الجيدة ويتسم بالأمل نحو التنظيم الاجتماعي أو الحياة بصورة عامة.

- يرى ستيبك Stipek(1981) أن التفاؤل يشير لتوقعات الأفراد الذاتية الإيجابية عن مستقبلهم الشخصي.

- يرى شاير وكارفر Scheier & Carver (1985) أن التفاؤل هو الإقبال على الحياة بنظرة إيجابية من خلال الاعتقاد أنه يمكن تحقيق الرغبات مستقبلا مع احتمال حدوث الخير في الأشياء أو جانب جيد منها بدلا من حدوث الشر في الأشياء أو جانب سيئ منها.

- عرف تايجرTiger(1979) التفاؤل بأنه"دافع بيولوجي، نشأ عن تطور الأجيال الإنسانية، ويعد عاملا أساسيا لبقاء الإنسان، ويُمكن الأفراد من وضع الأهداف أو الالتزامات، وأنه الأفعال أو السلوكيات التي تجعل أفراد المجتمع يتغلبون على الصعوبات والمحن التي تواجههم في معيشتهم (تايجر، 1979، ص15).

- يشير ديمبر وآخرون (Dember & al, 1989) إلى أن التفاؤل هو استعداد شخصي لدى الفرد يجعله إيجابي الإدراك للأشياء من حوله، ومن ثَم يكون إيجابي التوجه نحو ذاته وحاضره ومستقبله.

- عرفه وبستر Webster على أنه "الميل إلى تبني وجهة نظر مفعمة بالأمل، والتفكير في أن كل شيء سيؤول إلى الأفضل"(وبستر، 1991، ص 704).

- يعرف الكفافي وجابر التفاؤل بأنه "استعداد نفسي عند صاحبه لرؤية الجانب الإيجابي من أي موضوع والتغاضي عن الجوانب السلبية" (الكفافي، وجابر، 1993، ص 273).

- يعتبر سليجمانSeligman(1995) التفاؤل مكون معرفي، ينشأ لدى الأفراد انطلاقا من توقعاتهم بخصوص النجاح أو الفشل المستقبلي، المستمدة من وجهة نظرهم لأسباب أحداث حدثت في الماضي وهي أسباب تحت السيطرة، وبإمكانهم التحكم فيها، ولذا فهم يتصرفون بفعالية وسعادة، ويمكنهم تطوير حياتهم نحو الأفضل.

- أما عبد الخالق، والأنصاري فيعرفان التفاؤل على أنه "نظرة استبشار نحو المستقبل، تجعل الفرد يتوقع الأفضل وينتظر حدوث الخير، ويرنو إلى النجاح، ويستبعد ما خلا ذلك"(عبد الخالق، والأنصاري، 1995، ص 149).

- يرى جبلونسكي Jablonski(1998) أن التفاؤل هو الجانب المشرق من حياة الفرد، المملوء بالأمل يجعل المتفائل يعيش في جنة من نسيج خياله.

- ويشير عبد الحسن (2012) إلى أن مرسي، 2000 يرى أن التفاؤل عملية نفسية إرادية تولد لدى الأفراد أفكار ومشاعر الرضا والتحمل والثقة والأمل وتطرد عنهم أفكار ومشاعر اليأس والعجز والانهزامية، فتجعلهم يتوقعون ويستبشرون بالنجاح في المستقبل كتوقع النصر عند الهزيمة، توقع الشفاء عند المرض، توقع دفع المصائب عند نزولها وتفريج الكروب.

– تعتبر منظمة الصحة النفسية (2004) أن "التفاؤل عملية نفسية إرادية تولد أفكار ومشاعر الرضا والتحمل والأمل والثقة، وتبعد أفكار ومشاعر اليأس والانهزامية والعجز، فالمتفائل يفسر الأزمات تفسيراً حسناً، ويبعث في النفس الأمن والطمأنينة، كما أن التفاؤل ينشط أجهزة المناعة النفسية والجسدية، وهذا يجعل التفاؤل طريق الصحة والسعادة والسلامة والوقاية"(عرفات، 2009).

–يعرف الحكاك (2001) التفاؤل بأنه نزعة لدى الفرد لتكوين التوقع الإيجابي لأفضل النتائج في مجالات حياته المهمة وذلك من خلال قدرته على توظيف هذه النزعة في استبشاره بالأحداث السارة الخيرة وميله إلى تبني وجهة نظر مليئة بالأمل، وشعوره بالنشاط والصحة والسعادة وبحثه عن السند الاجتماعي (مصطفى، عبد المجيد، وخلف، 2009، ص 286).

– يشير أحمد(2013) إلى أن كريمان بدير تعرف التفاؤل بأنه العمل على أمل النجاح وليس خوفا من الفشل والإصرار على تحقيق الأهداف رغم العوائق والعقبات التي يرجعونها لظروف يمكن التعامل معها وليس لعيوب في شخصيتهم.

– أما علي فيعرف التفاؤل على أنه"استعداد للتوقع الإيجابي للأحداث" وانه"توقع نواتج عامة بأن الأشياء الجيدة وليس الأشياء السيئة هي التي سوف تحدث"(علي، 2009، ص 74)

2–2–2– التشاؤم:

– يرى عاقل(1971) أن التشاؤم هو موقف الفرد المتشدد في قطع الرجاء من الحياة وإبراز المخالفة للمنظمات الاجتماعية مع عدم الإيمان بجدوى التطور الاجتماعي.

– يرى شاير وكارفرScheier & Carver(1985) أن التشاؤم هو نظرة الفرد السلبية للحياة وعدم الإقبال عليها لاعتقاده بعدم قدرته على تحقيق رغباته مستقبلا مع احتمال حدوث الشر في الأشياء أو جانب سيء منها، بدلا من حدوث الخير في الأشياء أو جانب خَيِرْ منها.

–كما عرفه وبستر Webster على أنه "الميل إلى تبني وجهة نظر مخيبة للأمل، والتفكير في أن كل شيء سيؤول إلى الأسوأ"(وبستر، 1991، ص 704).

– يعرف مارشال وزملاؤه Marshall,G.N. & al (1992) التشاؤم بأنه "استعداد شخصي، أوسمة كامنة داخل الفرد، تؤدي إلى التوقع السلبي للأحداث المستقبلية"(مارشال، وزملاؤه، 1992، ص 1068).

– في حين يعرف الكفافي وجابر التشاؤم بأنه "استعداد نفسي عند صاحبه لرؤية الجانب السيئ من أي موضوع والتغاضي عن الجوانب الإيجابية"(الكفافي، وجابر، 1993، ص 273).

- يعتبر سليجمانSeligman(1995) التشاؤم مكون معرفي، ينشأ لدى الأفراد انطلاقا من إدراكهم السلبي للأشياء من حولهم،كتفسير الإخفاقات الماضية وإرجاعها إلى أسباب مستقرة وثابتة في شخصيتهم لا يمكن تفاديها، ومن ثَمَ يتوقعون مستقبلا سيئًا في العديد من المجالات.

- يعرف عبد الخالق ، والأنصاري التشاؤم بأنه "توقع سلبي للأحداث القادمة، يجعل الفرد ينتظر حدوث الأسوأ، ويتوقع الشر والفشل وخيبة الأمل، ويستبعد ما خلا ذلك إلى حد بعيد"(عبد الخالق، والأنصاري، 1995، ص 150).

- يرى جبلونسكي Jablonski(1998) أن التشاؤم هو الجانب المعتم من حياة الفرد، يجعله يتوقع حدوث الأقدار السيئة، كون المتشائم لا يرى من الأشياء التي من حوله إلا جوانبها السوداء، ويخشى مواجهة حقائق الحياة.

يعرف الحكاك التشاؤم بأنه نزعة لدى الفرد لتكوين التوقع السلبي لأسوأ النتائج في مجالات حياته المهمة من خلال توظيفها في ترقب الأحداث السيئة وميله إلى تبني وجهة نظر مليئة بالتوجس وشعوره بالكسل والمرض وابتعاده عن السند الاجتماعي(مصطفى، عبد المجيد، وخلف، 2009، ص 286).

- تعتبر منظمة الصحة النفسية (2004) أن التشاؤم يعتبر "مظهراً من مظاهر انخفاض الصحة النفسية لدي الفرد لأن التشاؤم يستنزف طاقة الفرد، ويقلل من نشاطه، ويضعف من دوافعه، كما أن أسلوب التفسير التشاؤمي هو أحد الأسباب المؤدية للإصابة بالإمراض الجسمية المختلفة، وانخفاض مستوى الأداء الأكاديمي والمهني"(عرفات، 2009).

- يعرف علي التشاؤم بأنه"الاتجاه بتوقع نتائج سلبية في المستقبل" وانه" النزعة أو الميل لتوقع أسوء الأشياء أو أسوء النتائج للأفعال أو الأحداث "(علي، 2009، ص 76)

- يشير عبد الحسن(2012) إلى أن ديمبر وبروكس Dember & Brooks ، 1989 يعرفان التشاؤم على أنه هو نظرة الفرد السلبية للحياة سواء في الحاضر أو المستقبل.

بتأمل التعريفات السابقة سواء التي تعلقت بالتفاؤل أو تلك الخاصة بالتشاؤم، يُلاحظ أنه رغم عدم اتفاق أصحابها على تحديد تصور نظري موحد لكلاهما، خصوصا في ما تعلق بتفسير الأسباب الأصلية لمنشأ كل منهما، حيث تم اعتبارهما(دافع بيولجي، سمة، ميل، مكون معرفي، اتجاه...)، إلا أنهم يكادون يتفقون في اعتبارهما جانب أو جانبين مستقلين من جوانب شخصية الفرد، يتسمان بالثبات النسبي، يؤثران بالإيجاب أو بالسلب في مختلف المواقف الآنية والمستقبلية دون الاقتصار على موقف معين من مواقف الحياة ومن ثَمَة على سلوك الفرد وحياته اليومية.

3- أنواع التفاؤل والتشاؤم:

يشير الدسوقي(2002) إلى أنه في ظل الجدل القائم بين الباحثين حول تبني التفاؤل والتشاؤم كمتصل ثنائي القطب، أو كبعدان مستقلان إلى حد ما، ظهر اتجاه آخر يدعمه كل من الباحثين نورم Norem وإيلينجورث Illingworth يؤكد وجود نوعين آخرين من التفاؤل والتشاؤم، وهما:

3-1- التفاؤل غير الواقعي Unrealistic Optimism:

يعرف التفاؤل غير واقعي بأنه:

- "شعور الفرد بالتفاؤل إزاء الأحداث دون مبررات منطقية أو وقائع أو مظاهر تؤدي إلى هذا الشعور مما قد يتسبب أحيانا في حدوث النتائج غير المتوقعة"(Peeters, et al, 1997, P.23-24)

- "التفاؤل المتحيز أو التفاؤل الذي لا تسوغه المقدمات أو الوقائع مما يعرض الإنسان لمخاطر صحية غير هينة "(عبد الخالق ، 1998، ص 58).

ويشير(الأنصاري، 1998) أن (تايلور، وبراون Taylor & Brown ,1988) يرى أن التفاؤل غير الواقعي يحدث عندما يقلل الأفراد احتمال حدوث الأسوأ من الأحداث، فيخفضون تقديراتهم أو توقعاتهم الشخصية أو الذاتية لمواجهتها، كما يحدث نتيجة زيادة توقع الأحداث الإيجابية دون مبررات أو مقدمات تسوغ هذا التوقع، هذه التوقعات غير الواقعية للأفراد (خاصة في الأمور الصحية) قد تدفعهم إلى عدم الالتزام بممارسة السلوكات الصحية، الأمر الذي قد يتسبب أحيانا في حدوث نتائج غير متوقعة، فيصبحون في قمة الإحباط وقد يتعرضون للمخاطر والإصابة بالأمراض كالإيدز على سبيل المثال .

3-2- التشاؤم غير الواقعي Unrealistic Pessimism:

يرتبط مفهوم التشاؤم غير الواقعي بالأفكار السلبية غير الواقعية التي يتبناها الفرد اتجاه الأفراد الأحداث والمواقف، وتجعله يعتقد أن السيئة منها أو نتائجها الغير السارة ستحدث له مستقبلا بدرجة أكبر من حدوثها لدى الآخرين بسبب سوء الحظ أو سوء الطالع، هذا ما يتفق مع رأي كل جرومسكي Gromski و زاويزا Zawisza أين تناولا مفهوم التشاؤم غير الواقعي من خلال إشارتهما بأن "كل فرد يواجه حتما خطرا في أن يصبح ضحية لحادث أو لمرض مستعص غير قابل للشفاء طوفان أو زلزال أو غير ذلك " (الأنصاري، 1998، ص 30).

سواء اتصف الأفراد بالتفاؤل غير الواقعي أو التشاؤم غير الواقعي أو ما ارتبط بهما من الأنواع الأخرى من التفاؤل أو التشاؤم فإنهم لن يعيشوا حياة سوية كغيرهم من الأفراد، لأن التفاؤل غير الواقعي يجعل من يتصفون به مستهزؤون غير مهتمون بالتصرف والوقاية من المخاطر الآنية أو المحتمل حدوثها لأن حسن الطالع

لن يلم إلا بغيرهم حسب اعتقادهم، وقد يشعرون بالإحباط إذ ما تعرضوا لأخطار معينة كالأمراض أو الحوادث. في حين لن يُقبل الذين يغلب عليهم التشاؤم غير الواقعي على الحياة وعَيشِها بطريقة عادية كبقية الأفراد لاعتقادهم أنهم سيواجهون حتما خطرا معينا أو سيصبحون ضحايا لحوادث أو أمراض مستعصية غير قابلة للشفاء.

4- النظريات المفسرة للتفاؤل والتشاؤم:

4-1- نظرية التحليل النفسي لسيجموند فرويد Freud, S (1865-1939):

يشير الهوارنة(2018) إلى أن نظرية التحليل النفسي لسيجموند فرويد من أشهر النظريات التي اهتمت بتفسير السلوك الإنساني ككل، إلا أنها لم تكتف بمجرد وصف وتفسير الشخصية انطلاقا من البدء بدراسة السلوك لتحديد أنواع السلوك التي تميل إلى الترابط أو التجمع في أشكال نماذج، بل تهتم بديناميكية الشخصية انطلاقا من البحث في معرفة الدوافع التي تحرك السلوك، بغرض التمكن من التنبؤ بسلوك الفرد المستقبلي.

ويضيف العناني(2000) أن التنظيم الشخصي حسب فرويد يرتبط بالمعاملة والتربية التي تلقاها في طفولته، فكل سلوك في مرحلة الرشد يتأثر بنفس الآثار التي ترتبت عنه في مرحلة الطفولة والتفاؤل في نظر فرويد هو"القاعدة العامة للحياة هو أن التشاؤم لا يقع في حياة الفرد إلا إذا تكونت لديه عقد نفسية ، والعقدة النفسية ارتباط وجداني سلبي شديد التعقد والتمسك حيال موضوع ما من الموضوعات الخارجية أو الداخلية، فالفرد متفائل إذا لم تقع في حياته حوادث تجعل نشوء العقدة النفسية لديه أمرا ممكنا، ولو حدث العكس لتحول إلى شخص متشائم" (البرزنجي، 2010، ص.39).

في هذا الصدد يردف شلتز(1983) أن فرويد أشار في وصفه لكل من مراحل تطور الشخصية لدى الفرد، السمات، والأنماط المرتبطة بكل مرحلة من مراحل النمو التي أشار إليها، أن الشخصية الفمية تنتج عن عملية التثبيت Fixation التي ترجع بدورها إلى التدليل والإفراط، أو الإحباط والحرمان في الإشباع في المرحلة الفمية، معتبرا إياها منشأ التفاؤل والتشاؤم . فالفرد الذي يتعرض خلال هذه المرحلة إلى الإشباع الزائد والمفرط لليبيدو (الأكل والشرب) تكون شخصيته عرضة للتفاؤل المفرط والاعتماد على الآخرين، في حين أن الفرد الذي يتعرض لإحباط وحرمان اللذة الفمية تكون شخصيته عرضة للإفراط في التشاؤم والكره للآخرين وبذلك ترجع نظرية التحليل النفسي اكتساب الفرد لخاصتي التفاؤل والتشاؤم إلى عملية التثبيت التي قد تحدث في المرحلة الفمية لتطور شخصيته.

4-2- نظرية السمات لريموند كاتل Cattell, R :

يرى كل من الهوارنة(2018)، والبرزنجي(2010) أن نظرية ريموند كاتل تندرج ضمن نظريات السمات Traits، التي اهتمت بوصف الشخصية وبيان الخصائص الأساسية التي تميز شخصية الفرد عن غيره بافتراض أن شخصية الفرد تتكون من مجموع ما لدى الفرد من خصال، وأن ألأفراد يختلفون في العديد من الخصال(السمات). وبذلك كانت معظم أبحاث ريموند كاتل التي اعتمدها في بناء نظريته ترتكز على سمات الشخصية، أين افترض أن بعضها تتحدد وراثيا كسمات المزاج الحاد والعصبية سماها بالسمات المصدرية. وأخرى سماها بالسمات السطحية تنشأ من خلال تأثيرات البيئة ومواقفها وثقافة الفرد . وكلها سمات تتأثر وتتغير باختلاف استجابات الأفراد للمواقف. كما هو الحال بالنسبة لسمة (التفاؤل – التشاؤم)، فقد يكون الفرد متفائلا في استجابته لأحد المواقف، وقد يكون متشائما في موقف آخر.

وتضيف البرزنجي(2010) أن ريموند كاتل استطاع حل مشكلة العدد الهائل من السمات التي يفترض أنها تميز شخصية الفرد باستعمال التحليل العاملي، وتحديد ستة عشر (16) عاملا يمثل كل منها سمة مصدرية اعتبرها الحجر الأساسي في تحديد الاختلافات الشخصية بين الأفراد، وتُمَثِلْ أحد السمات المصنفة ضمنها بالتفاؤل والمرح والابتهاج في قطبها الموجب، وبالانقباض والتشاؤم والاكتئاب في قطبها السالب.

4-3- نظرية التعلم الاجتماعي Bandura, A :

يشير الهوارنة (2018) أن نظرية التعلم الاجتماعي لصاحبها ألبرت باندورا تندرج ضمن الاتجاه السلوكي في علم النفس، فبالإضافة إلى مسلمات المدرسة السلوكية التي تفترض أن شخصية الفرد هي مجموعة الأساليب السلوكية المتعلمة عن طريق العادة من خلال روابط المثيرات باستجاباتها، يركز باندورا في فهم وتفسير الشخصية الإنسانية خصوصا في تعديل السلوك، على العمليات المعرفية(التخيل، التفكير، التحدث الذاتي التوقعات...) في إطار البيئة الاجتماعية التي تعيش فيها الشخصية، وبما تنطوي عليه من أحداث وظروف "فقد ينجح بعض الأفراد في أداء بعض المهمات في المواقف الحياتية ومن ثمة تتكون لديهم توقعات إيجابية للنجاح في المستقبل إزاء هذه المواقف وكثيرا ما يغلب عليهم التفاؤل في حين قد يفشل بعض الأفراد في أداء بعض المهمات ومن ثم تتكون لديهم توقعات سلبية تجاه هذه الأمور والمواقف وكثيرا ما يغلب عليهم التشاؤم (البرزنجي، 2010، ص 41).

ويضيف الخطيب(1995) أن باندورا يرى أن توقعات الفرد المستقبلية حول قدرته على أداء السلوك التي تعلمها عن طريق الملاحظة بخصوص أي موقف من مواقف الحياة تجعله متفائلا بقدرته على مواجهة التحديات والصعاب التي من شأنها أن تحيط بهذا الموقف، وتُمكنه من التحكم في سلوكه وتأديته بالوجه

المطلوب، وهي من العوامل التي من شأنها أن تجعل الفرد متفائلا، وتُمكن من تعديل السلوك المعرفي لاسيما الاكتئاب والتشاؤم.

4-4- نظرية العجز المتعلم:

يشير كل من البرزنجي(2010)، وwalker & Brokaw (2000) إلى أن أصحاب هذه النظرية، وعلى رأسهم سليجمان (Seligman) يفترضون أن الآلية المسؤولة عن اكتساب التفاؤل والتشاؤم لدى الأشخاص تعود لأساليب التفكير التي يمارسونها في مواجهة المواقف المزعجة والمفرحة، وإلى الطريقة والكيفية التي يريدها هؤلاء الأشخاص في تفسير كيفية وسبب حدوث هذه الأحداث والمواقف، فكل الأفراد حسب سليجمان(Seligman) يمرون بالهزيمة والرفض والفشل بدرجة ما في حياتهم، فمنهم من يستسلم ومنهم من يسعى في بذل الجهد رغم الهزيمة والفشل. فالكيفية والطريقة التي يفسرون بها وبصورة جوهرية فشلهم وهزائمهم هي التي تحقق الاختلاف في درجات التفاؤل والتشاؤم لديهم .

ويضيف سليجمان Seligman(2000) أن الأفراد يمارسون نوعان من الأساليب التفسيرية:

- الأسلوب التفسيري التفاؤلي Ptimism Explantony style: يتميز به الأشخاص المتفائلين الذين يرجعون سبب فشلهم إلى شيء ما يمكن تغييره لينجحوا في المرة القادمة. فالإنسان يميل في معظم الموافق المزعجة إلى تبني تصور معين لسبب حدوث هذه الموافق، فكلما كان الفرد قادرا على التحكم وضبط هذه الأسباب المدركة (المتصوَرة) كلما زاد احتمال مواجهته للمواقف بطريقة فعالة وهذا هو التفاؤل.

- الأسلوب التفسيري التشاؤمي Imistic Explantony style: يتميز به الأشخاص المتشائمون الذين يلومون أنفسهم ويرجعون سبب فشلهم إلى عجز شخصي يعود إلى مجموعة من الصفات الدائمة في أنفسهم يعجزون عن تغييرها. ويؤكد سليجمان أن هذا الأسلوب التفسيري التشاؤمي يؤدي بالأفراد عند مواجهة أحداثا لا يستطيعون التحكم فيها إلى العجز والاكتئاب، وأن هذا الشعور بالعجز الشخصي "سيظل يسبب لهم الإخفاق المستمر في أي أمر من الأمور، وبالتالي فإن تشاؤمهم سوف يظل ملازما لهم" (محمود، الرشيدي، والرشيدي، 2016، ص 143).

ويشير عبد الحسن(2012) إلى أن كل من بيترسون وسليجمان يفترضان أن أسلوب التفسير التشاؤمي يقوم على ثلاثة أبعاد أساسية هي:

- التفسير الثابت (الاستمرارية): يشير إلى الاعتقاد والاقتناع بأن أسباب الأحداث السيئة ستبقى وتدوم وتستمر إلى الأبد.

– **التفسير الشامل (الانتشار)**: يعود هذا التفسير إلى تعميم أثر الأحداث السيئة من خلال اعتقاد الفرد أن هذه الأحداث التي تعرض لها ستؤدي إلى حدوث مشاكل كثيرة.

– **التفسير الداخلي**: يفوق هذا التفسير جدود التفسير الثابت والتفسير الشامل وهو يشير إلى الذات، أي أن الفرد يعتقد ويقتنع أنه مسؤول عن الأحداث السيئة التي وقعت له، فيظل يلقي باللوم والتوبيخ على نفسه وبذلك يكون أكثر عرضة للإصابة بالتشاؤم والاكتئاب.

ويضيف عبد الحسن(2012) أن سليجمان يرى أن الأشخاص ليسوا متفائلين ولا متشائمين بالفطرة وإنما التفاؤل والتشاؤم صفتان يمكن تعلمهما واكتسابهما، فالمتفائل بعكس المتشائم يعتقد أن خيبة الأمل والإحباط إعاقتان لا تهزماه ويمكن تحديهما.

في هذا الصدد يضيف البرزنجي(2010) أنه رغم أن صاحب نظري العجز المتعلم يؤكد على أهمية مرحلة الطفولة ودور الأم في اكتساب التفسير التفاؤلي أو التشاؤمي وتطورهما لدى الطفل إن بقي بدون تدخل خارجي، إلا أنه أشار بعد عدة دراسات وبحوث قام بها في هذا الشأن إلى إمكانية تعلمهما في أية مرحلة عمرية لاحقة. ومن ثم أستطاع تطوير برنامجا فعالا يمكن من خلاله تحويل المفكرين المتشائمين إلى مفكرين متفائلين، وإمكانية تحويل الفرد المتشائم إلى فردا متفائلا في أية مرحلة عمرية لاحقة.

4–5– نظرية التوجه نحو الحياة:

يشير محمود، الرشيدي، والرشيدي(2016) إلى أن شاير وكارفر Scheier & Carver استطاع أن يقدما تصورا حول تَكَوُّنْ التفاؤل لدى الفرد . فقد افترضا انه مكون معرفي أساسه التكويني نزعة الفرد تجاه الحياة والإقبال عليها، كون الأشياء الجيدة والخيرة سوف تحدث مستقبلا ومن ثَمَةَ إمكانية تحقيق كل الرغبات في حين ستقل كل الأشياء السيئة ألى درجة أنها ستصل إلى مستوى الندرة . هذه النزعة التي أطلق عليها شاير وكارفر مصطلح النزوع التفاؤلي واعتبراه أحد عوامل الشخصية يجعل الفرد يشعر بكفاءته الشخصية يتوقع بكل ثقة النتائج الإيجابية، فينظم ذاتيا أفعاله لمواجهة الصعوبات والمواقف الضاغطة.

وتضيف البرزنجي(2010) أن شاير وكارفر ركزا أثناء تطوير نظريتهما عن التفاؤل– التشاؤم على توقعات الأفراد لأهداف المستقبل أو لعواقب الأمور، انطلاقا من أنها تشكل محدد أساسي للسلوك، حيث افترضا أنه إضافة إلى ارتباط الانفعال الإيجابي بالتقدم نحو الهدف، فإنه يرتبط بالتوقع الإيجابي بنتائج ذلك التقدم. في حين أن المشاعر السلبية (التشاؤمية) ترتبط بمدى ابتعاد سلوك الفرد عن الأهداف، والذي يرتبط بدوره بالتوقع السلبي بنتائج ذلك الابتعاد. ومن هنا "يدخل التفاؤل إلى التنظيم الذاتي عندما يسأل الأفراد أنفسهم حول انجاز الأهداف التي يتبنوها، أو يرغبون في التكيف معه ، وعند مواجهة المحن، هل يؤمن الأفراد

بأن الأهداف سوف تتحقق، أو يتم انجازها ؟ فإذا كان الأمر كذلك فإنهم يعتبرون متفائلين ، أما إذا لم يكن الأمر كذلك فإنهم يعتبرون متشائمين" (محمود، الرشيدي، والرشيدي، 2016، ص ص 128-129) فالتفاؤل يجعل الفرد يواصل جهوده باستمرار نحو تحقيق الأهداف، في حين يعتقد المتشائم أنه مهما بذل من جهد تكون النتيجة حتما عدم القدرة على تحقيق الأهداف ومن ثَمَة الفشل المحتوم ، فيركن إلى الاستسلام والسلبية دون أدنى جهد مبذول.

من خلال استعراض أهم النظريات المفسرة لمفهومي التفاؤل والتشاؤم، يلاحظ أنها تختلف في تفسير كيفية ترسيخ التفاؤل – التشاؤم لدى الأفراد باختلاف مرجعية وتوجه أصحاب هذه النظريات. حيث يرجع فرويد اكتساب الأفراد لتفاؤل –التشاؤم إلى عملية التثبيت التي تحدث في المرحلة الفمية لتطور شخصياتهم أما ريموند كاتل أحد رواد نظريات السمات أن التفاؤل –التشاؤم سمة من السمات الشخصية تنشأ لدى الأفراد بتأثير البيئة ومواقفها، والثقافة السائدة فيها، وتتغير لديهم باختلاف استجاباتهم للمواقف. ويرجع ألبرت باندورا صاحب نظرية التعلم الاجتماعي اكتساب الأفراد للتفاؤل –التشاؤم يعود لتوقعاتهم المستقبلية حول قدرتهم على أداء السلوكات التي تعلموها عن طريق الملاحظة بخصوص أي موقف من مواقف الحياة، وهي التي تجعلهم متفائلين بشعورهم أنهم قادرين على مواجهة التحديات والصعاب التي من شأنها أن تحيط بهذه المواقف، وتمكنهم من التحكم في سلوكاتهم وتأديتها بالوجه المطلوب. أما سليجمان Seligman رائد نظرية العجز المتعلم فيرى أن الأشخاص ليسوا متفائلين ولا متشائمين بالفطرة، وإنما يكتسبون التفاؤل – التشاؤم تبعا للكيفية(أسلوب التفكير) التي يفسرون بها: الهزيمة، الفشل، خيبات الأمل والإحباط نتيجة إخفاقهم في مختلف المواقف التي اختبروها في حياتهم، فالمتفائلون يرجعون فشلهم إلى أشياء يمكن تغييرها، في حين يرجعها المتشائمون إلى عجزهم الشخصي الذي يعود إلى صفات دائمة في أنفسهم يعجزون عن تغييرها. ويرجع كل شاير وكارفر Scheier & Carver رائدا نظرية التوجه نحو الحياة تكون التفاؤل لدى الفرد نتيجة نزعته تجاه الحياة والإقبال عليها بسبب توقع حدوث الأشياء الإيجابية، فالتقدم نحو تحقيق الهدف المسطر في الحياة والتوقع الإيجابي لنتائج هذا التقدم يرتبط بالمشاعر الإيجابية (التفاؤلية)، في حين ترتبط المشاعر السلبية (التشاؤمية) بالتوقع السلبي لنتائج الهدف المسطر ومدى الإبتعاد (عدم التقدم) عن هذا الهدف.

تباين تصورات أصحاب هذه النظريات حول الكيفية التي يكتسب بها الأفراد التفاؤل – التشاؤم لا ينقص من القيمة العلمية لأي نظرية منها بل يُستند عليها في توضيح معالم هذا المفهوم من زاوية ما، ورغم هذا التباين فإن جل هذه النظريات لا تكاد تختلف حول أن التفاؤل – التشاؤم سمتان يكتسبها الفرد خلال

أحد مراحل نموه، يؤثران بالإيجاب أو بالسلب في مختلف المواقف الحياتية التي يواجهها آنية كانت أو مستقبلية دون الاقتصار على موقف معين، ومن ثَمَة على سلوك الفرد وحياته اليومية.

5- محددات التفاؤل والتشاؤم:

يتفق كل من الانصاري(1998)، نعمة(2012)، عرفات(2009) وسعيد، والكرعاوي(2012) على أن التفاؤل والتشاؤم يتأثران بعدة عوامل أهمها:

5-1- العوامل البيولوجية:

عززت آراء علماء الأنثروبولوجيا فكرة تأثير المحددات الوراثية أو الاستعدادات الموروثة في تكوين ونشأة التفاؤل والتشاؤم لدى الأفراد ، حين أشاروا إلى دور الوراثة في غزارة الرضاعة، وما يليها من فطام متأخر في نشأة التفاؤل الفمي، ودورها في شَحْ الرضاعة وما يليها من فطام مبكر في نشأة التشاؤم الفمي، وكثيرا ما يلعب نشاط الفرد، قوته العقلية والعصبية دورا هاما في نشأة التفاؤل لديه، هذا من خلال الأفكار الصحيحة التي يزود بها نفسه، فيتمكن من ضبط النفس وإزالة الهموم والأحزان والنظر إلى النواحي السارة. في حين قد ينشأ التشاؤم في الكثير من الأحيان لدى الفرد بسبب الجو المظلم بالأوهام التي تسيطر عليه نتيجة ضعف النشاط وضعف القوة العصبية ووهن الرقابة العقلية لديه.

هذه الفكرة دعمتها نتائج أبحاث أحد الفرق العلمية بجامعة استانفورد الأمريكية، أين قام هذا الفريق العلمي بعرض مجموعة من الصور لمشاهد مفرحة سعيدة وأخرى لمشاهد كئيبة حزينة لمجموعتين من النساء إحداهن تضم المتفائلات وأخرى تضم المتشائمات والقلقات العصبيات، وقياس نشاط عدة مناطق من أدمغة هؤلاء النسوة خلال تعاملهن مع هته الصور، فكانت المتفائلات تستجيب بشكل أقوى للصور السعيدة، في حين سجل نشاط غير عادي في أدمغة النساء المتشائمات القلقات العصبيات عند تعاملهن مع الصور الكئيبة الحزينة.

5-2- العوامل الاجتماعية:

يلعب الوسط الاجتماعي الذي يعيش في الأفراد بما يسوده من تنشئة اجتماعية وما تقدمه لهم من لغة عادات، قيم ، اتجاهات ومعتقدات، وغيرها من الضوابط والمعايير التي تفرضها مختلف التنظيمات الاجتماعية السائدة داخل المجتمع بهدف ضبط سلوك هؤلاء الأفراد، دورا هاما في نشأة التفاؤل والتشاؤم لديهم. فأساليب التربية وما يسودها من عقاب وثواب، حرمان وتدليل، وما يتاح للأفراد على اختلاف شرائحهم (أطفال، مراهقين، راشدين ،...إلخ) من فرص لإشباع حاجاتهم المختلفة أو إحباطها، أو ما يتعرضون له خلال مسار

حياتهم من مواقف مفاجئة سارة كانت أم حزينة كلها عوامل لها بالغ الأثر في تكوين أو تدعيم تأصل التفاؤل أو التشاؤم في شخصياتهم.

حتى العادات ، التقاليد والأعراف التي تسود بعض المجتمعات عن غيرها، ومازالت تحدد مصير وخيارات الإناث في الكثير من مجالات حياتهن كاستمرار التعليم، الزواج، العمل واختيار الوظيفة...الخ كافية أن تجعلهن أكثر تشاؤما وأقل تفاؤلا نحو المستقبل من الذكور.في حين يتمتع هؤلاءالذكور بأكثر الفرص والاستقلالية في خياراتهم بما يسمح لهم من التعبير عن آرائهم واتجاهاتهم نحو العديد من الموضوعات وتجعلهم أكثر أملا وتفاؤلا نحو المستقبل.

في هذا الصدد يضيف كل من القبيسي(2006) ومحيسن(2012) أن المجتمع نفسه قد يكون له طابعه الخاص، إما متفائلا أو متشائما بوجه عام، بإمكانه إضفاء ظروفه التاريخية، الاجتماعية، الاقتصادية والسياسية لسمة التفاؤل أو التشاؤم على غالبية أفراده. فالمجتمع الذي يسوده الفقر والحرمان والجهل وتقل فيه نسبة الحرية يكون أفراده أكثر ميلا للتشاؤم من الحياة والمستقبل.

5-3- العوامل الاقتصادية والسياسية:

يؤثر عدم استقرار الوضع الاقتصادي والسياسي لمجتمع ما بصفة مباشرة في معدلات التفاؤل والتشاؤم لدى غالبية أفراده، فالتراجع الاقتصادي المستمر للوضع الاقتصادي يقلل لا محالة من فرص استخدام الأفراد خصوصا الشباب في مجال العمل، الأمر الذي يؤثر سلبا على معاشهم اليومي، ويطور الشك لديهم في تحقيق أهداف حياتهم المستقبلية نتيجة تأثر اتجاهاتهم بظروفهم الراهنة، فيصبحون متشائمين بخصوص تحسن الأوضاع، مترددين بشأن التخطيط لحياتهم.

كما أن أوضاع الصراع والاضطرابات النفسية التي تخلفها التطاحنات والحروب النفسية والعسكرية وما ينتج عنها من أنواع الاستعمار المباشر وغير المباشر وما يسببه هذا الأخير من انتهاكات للعوامل الثقافية الحضارية والاجتماعية السائدة في مجتمع ما، تجعل أفراده يفقدون توازنهم النفسي ويشعرون بالعجز والضعف والتهديد والإحساس بعدم الحماية، فيقعون فريسة القلق النفسي، الأمر الذي يجعلهم يعيشون صراعات نفسية لا تلبث أن تصبح لديهم مظاهر سلوكية كالشعور بالنقص والتردد والخوف والتشاؤم من المستقبل.

6- علاقة التفاؤل والتشاؤم ببعض سمات الشخصية:

يشير كل من عبد الخالق، والأنصاري(1995) والأنصاري(1998) إلى أنه بالرجوع إلى التراث النفسي يتضح أن مفهومي التفاؤل والتشاؤم من المفاهيم التي لا يزال علماء النفس خصوصا المهتمين منهم بعلم نفس الشخصية يختلفون حول تعريفهما وتحديد طبيعتهما التي تبين دورهما في وصف الشخصية. إذ في

الوقت الذي باتت تتناولهما الكثير من الدراسات العالمية والعربية سواء على أساس أنهما بعدا واحد ثنائي القطب (من السمات الثنائية القطب التي تتصف بالثبات النسبي خلال دورة حياة الإنسان)، أو على أساس سمتان مستقلتان ومترابطتان وليستا متضادتين ولا وجهتين لعملة واحدة، تذهب الدراسات الحديثة إلى اعتقاد أنهما يمكن أن يكونان وجهين آخرين لبعدي الشخصية مثل الانبساط والعصابية .

وبعد استعراضه لبعض التراث النفسي المتعلق بمفهومي التفاؤل والتشاؤم خصوصا ما تعلق منه بالدراسات التي أجريت بغرض الاستدلال على الخصائص السيكومترية من ثبات وصدق لبعض المقاييس الأكثر شهرة ، واستخداما لقياس التفاؤل والتشاؤم على المستوى العالمي والوطن العربي، يستنتج الأنصاري، 1998،و 2002 متفقا مع عبد الخالق، والأنصاري 1995 أنه بالرغم من تضارب آراء الباحثين حول مفهومي التفاؤل والتشاؤم، أو حول طبيعة العلاقة التي تربطهما، فأنه يمكن أن "يعرف التفاؤل Optimism بأنه نظرة استبشار نحو المستقبل ، تجعل الفرد يتوقع الأفضل، وينتظر حدوث الخير، ويرنو إلى النجاح ، ويستبعد ماخلا ذلك، أما التشاؤم Pessimism فيعرف بأنه توقع سلبي للأحداث القادمة يجعل الفرد ينتظر حدوث الأسوأ، ويتوقع الشر والفشل وخيبة الأمل"(الأنصاري، 1998، ص.361)، وهما من السمات الثنائية القطب المهمة في الشخصية، ذات الثبات النسبي خلال دورة حياة الإنسان، توجد لدى الأفراد بدرجات متفاوتة وترتبط ارتباطات جوهرية ببقية سماتها كما أشارت إلى ذلك نتائج العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي بحثت في علاقة سمة التفاؤل والتشاؤم ببقية سمات الشخصية، ومَكّنت الباحثين من التنبؤ بالعديد من جوانب الشخصية الإنساني ، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات حسب ما أشار إليه (الأنصاري، 2002) أن:

التفاؤل يرتبط إيجابا بعدد من المتغيرات السوية المرغوب فيها على غرار: – السعادة والصحة النفسية كدراسة بدر الأنصاري (1998)، أحمد عبد الخالق (1998 ، 1999) ، مايسة شكري(1999) Shepperb Moroto & ، Tayler Et al (1992)، Scheier & cerver (1987) pbert (1996)، – الصحة كدراسة عبد الخالق(1998)، – المواجهة الفعالة للضغوط، حل المشكلات البحث عن الدعم الاجتماعي، النظرة ايجابية للمواقف الضاغطة، سرعة الشفاء من المرض، سرعة العود إلى ممارسة الأنشطة الطبيعية بعد إجراء العملية، التفسير الإيجابي، التقبل كدراسة Kiyak,Vitaliano,& Crinean(1988)، – التقدير المرتفع للذات كدراسة الأنصاري(1998)، عبد الخالق(1999) Fischer &Lietenberg ،Mearns, hele, et all(1992) ،Leitenverg(1986) (1986)، Change,al (1994) ،Carver, et al (1993)، –الأداء الوظيفي، الأداء الأكاديمي

كدراسة الأنصاري(1998)، عبد الخالق(1999)، عثمان الخضر(1999)، Seligman, et Schulman (1986)، -الانبساط كدراسة الأنصاري(1998)، حسن عبد اللطيف، ولولوة حمادة(1998)، Funk & Houston (1987)،Marshall, et all (1992) ، Smith, et all,(1999)، - ضبط النفس كدراسة Marshall, et Lang (1990) .

في حين يرتبط التشاؤم ارتباطا إيجابا بعدد من المتغيرات المرضية غير السوية، وغير المرغوب فيها على غرار: - القلق، قلق الموت والوسواس القهري كدراسة الأنصاري(1998)، عبد الخالق(1999) Dewberry & ،Dember, et al (1989b) ،Marshall & lang(1990) - Marshall & Lang,(1990) ،Davis et ,al, (1992) ،Richarbson (1990) الفشل في حل المشكلات، النظرة السلبية إلى صدمات الحياة، تجنب محاولات التغلب على المشكلات كدراسة Kiyak,Vitaliano,& Crinean (1988)، - الاكتئاب، اليأس، الشعور بالعجز، الميل للانتحار كدراسة كل من عبد الخالق، والأنصاري(1995)، عبد الخالق(1999)و عبد اللطيف (2000)، Sweeney,et al 1986) ،Andersen, et al(1992) ،Beck, et al (1974) ،Kiyak,Vitaliano,& Crinean(1988) ،Scheler & Carver (1985) - العصابية كدراسة كل من (الأنصاري(1998)، عبد اللطيف، ولولوة (1998) ،Funk & Houston(1987، Marshall, et all(1992)، Smith, et all (1999) .

ومن ثمة "يستنتج بعض الباحثين أن التفاؤل مهم لبقاء الإنسان متحررا من المخاطرة التي يمكن أن تفتك بصحته البدنية والنفسية، ويفترضون-في مقابل ذلك- أن التشاؤم يزيد من احتمالات إصابة الإنسان بالأمراض العضوية، كما يرتبط التشاؤم بعديد من الاضطرابات النفسية"(الأنصاري، 1998، ص77).

7- علاقة التفاؤل والتشاؤم بالنوع(الجنس):

كما تمت الإشارة إليه سابقا يضيف إسماعيلي، وقشوش(2014) أن الدراسات الحديثة أثبتت أن الفروق بين الجنسين ليست مقتصرة على الصفات الجسدية والتناسلية فقط، وإنما شملت كثيرا من الخصائص الفكرية والسلوكية، التي يتفاوت ظهورها لدى الأفراد من مجتمع إلى آخر باختلاف خصائص كل مجتمع.وما يسود هذا المجتمع من عادات وتقاليد وأعراف ومعتقدات ...وغيرها، واختلاف درجات تأثيرها في سلوكات الأفراد. ولأن التفاؤل والتشاؤم من السمات التي تتأصل في شخصيات الأفراد بتدعيم وتأثير هذه العوامل فلا يستبعد تباين الفروق في ظهروها بين الجنسين خصوصا في المجتمعات العربية، إذ يرجح أن تكون الإناث أكثر تشاؤما وأقل تفاؤلا نحو المستقبل نتيجة ارتباط مصيرهن وخياراتهن في الكثير من مجالات الحياة للعادات

والتقاليد والأعراف كاستمرار التعليم، الزواج، العمل (نوع الوظيفة ومكانها)...الخ. في حين يتمتع الذكور بأكثر الفرص والاستقلالية في خياراتهم بما يسمح لهم من التعبير عن آرائهم واتجاهاتهم نحو العديد من المواضيع وتجعلهم أكثر أملا وتفاؤلا نحو المستقبل. هذا الافتراض بشأن ارتباط التفاؤل والتشاؤم بالنوع (الجنس) خصوصا في المجتمعات العربية يتسق إلى حد كبير بنتائج أغلب الدراسات ألتي أشار إليها (الأنصاري ، 2002) حيث:

-أظهرت احد دراسات عبد الخالق، والأنصاري(1995) التي أجريت على عينة قوامها 503 طالبا و522 طالبة من طلاب جامعة الكويت بتطبيق القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم أن الذكور أكثر تفاؤلا والإناث أكثر تشاؤما.

– نتائج دراسة مايسة شكري(1999) التي أجريت على عينة من طلاب جامعة طنطا قوامها 85 طالبا و 125 طالبة بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وأساليب مواجهة المشقة بتطبيق القائمة العربية لتفاؤل والتشاؤم، اتفقت مع الدراسة السابقة، حيث أظهرت بدورها أن الذكور أكثر تفاؤلا والإناث أكثر تشاؤما.

-أما دراسة التي حاول من خلالها عبد اللطيف، ولولوة (1998) الكشف عن العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم ببعدي الانبساط والعصابية، والتي أجريت على عينة من طلاب جامعة الكويت قوامها 220 طالبا وطالبة اتفقت مع الدراستين السابقتين جزئيا ولم تكشف نتائجها إلا على فروق جوهرية بين الجنسين في التفاؤل لصالح الذكور في حين لم تظهر فروق جوهرية بين الجنسين في التشاؤم .

-نفس نتائج دراسة عبد اللطيف، ولولوة (1998) توصلت إليها دراسة المشعان(2000) التي أجريت بهدف البحث عن العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم بالاضطرابات النفسية الجسمية وضغوط أحداث الحياة، على عينة قوامها 160طالبا و159 طالبة من طلبة، بتطبيق القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم، مقياس الاضطرابات النفسية الجسمية ومقياس ضغوط أحداث الحياة، التي لم تظهر سوى أن الذكور أكثر تفاؤلا من الإناث.

– في حين وعلى الصعيد العالمي فلم تكشف نتائج دراسة سرماني Sarmany(1992)التي أجريت على عينة من طلاب إحدى الجامعات التشيكوسلوفاكية والتي قوامها حوالي 114 طالبا وطالبة، بتطبيق مقياس التوجه نحو الحياة (Lot) لقياس التفاؤل سوى على وجود فروق جوهرية بين الجنسين في التفاؤل لصالح الذكور.

– نتائج دراسة سرماني Sarmany(1992)اتفقت جزئيا مع دراسة (مالينكوك، كوليجال، أوفورد) Malinchoc, Collgan,Offord(1996) التي طبق فيها مقياس التفاؤل والتشاؤم المنشق من قائمة

منيوستا متعدد الأوجه للشخصية (MMPI) أجريت على عينة من المراهقين من طلاب المدارس الثانوية في أمريكا قوامها 624 طالبا و691 طالبة، والتي كشفت بدورها عن وجود فروق جوهرية بين الجنسين في التشاؤم لصالح الإناث.

8- الخصائص المميزة للأشخاص المتفائلين والمتشائمين:

من خلال إعادة النظر في مضامين تعاريف ونظريات مفهومي التفاؤل والتشاؤم التي تم عرضها آنفا يمكن استنتاج بعض أهم خصائص الأشخاص المتفائلين والأشخاص المتشائمين التي يمكن من خلالها التنبؤ باتجاهاتهم البادية حول التفاؤل أو التشاؤم. هذه الخصائص سواء تعلقت بالتفاؤل أو بالتشاؤم تظهر على الأفراد بدراجات متفاوتة،كما لا يشترط أن تبدو مجتمعة في شخص واحد متفائل أو شخص واحد متشائم بل قد تظهر بعضها في شخص وأخرى في شخص آخر بالقدر الذي يُمَكِن تمييزه عن غيره، وهي في الغالب تدور حول ثلاثة محاور أساسية: التوقعات المستقبلية للأحداث، صورة الفرد عن ذاته وأساليب مواجهة الأحداث والمواقف.

8-1- الخصائص المميزة للأشخاص المتفائلين:

- الإقبال على الحياة بنظرة إيجابية بدافع الاعتقاد بإمكانية تحقيق كل الرغبات والأهداف مستقبلا بغض النظر عن القدرات والظروف المتاحة.
- الإيمان بفكرة احتمال حدوث الخير مع التوقع الإيجابي لنتائج الأحداث القادمة أي حدوث الجانب الإيجابي بدلا من الجانب السيئ فيها.
- توقع تحقيق النجاحات وحدوث الأفضل في المستقبل .
- مواجهة الضغوط والصعاب والتحديات اليومية بتوظيف إستراتجيات فعالة تستند إلى العاطفة والروح المعنوية العالية والصياغة الإيجابية للمواقف التي يواجهونها.
- القدرة على التحكم في السلوك لمواجهة الصعوبات والتحديات الآنية نتيجة الثقة بالنفس المكتسبة من التوقعات الماضية للنجاح إزاء الأحداث المستقبلية.
- التركيز فقط على الأمور الإيجابية أثناء مواجهة مختلف المواقف أو أثناء إصدار الأحكام.
- التصور الإيجابي لمفهوم الذات مع إمكانية استغلال الظروف والأشياء المحيطة.
- الإعتقاد بأن سبب الفشل والإخفاء يعود إلى شيء ما يمكن تغييره لتحقيق النجاح في المرات القادمة.
- الروح المعنوية، الميل إلى الثقة والمثابرة مع زيادة الدافعية للعمل والانجاز.

8-2- أهم الخصائص المميزة للأشخاص المتشائمين:

- التوقع السلبي للأحداث المستقبلية بالرغم من الاعتراف بالأداءات الجيدة والموفقة في عدة مواقف وظروف مشابهة .

- توقع الشر والفشل وخيبة الأمل وانتظار الأسوأ مستقبلا نتيجة التفسيرات السلبية للتعثرات الماضية.

- التأهب الدائم لمواجهة الأحداث السلبية المتوقعة مستقبلا أو تفاديها لحماية الذات .

- هبوط الروح المعنوية ، انعدام الثقة وتناقص الدافعية للعمل والانجاز .

- الشعور الدائم بالحزن، القلق، الاكتئاب، القنوط والميول إلى الانسحاب الاجتماعي والانتحارية نتيجة المعاناة الكبيرة من الأفكار والتوقعات السلبية لمجاريات الأحداث.

- يلقي المتشائم اللوم على نفسه إذا تعرض للفشل والهزيمة والإخفاء لاعتقاده أن السبب يعود إلى خاصية دائمة في نفسه يعجز عن تغييرها.

- تركيز الانتباه وحصر الاهتمام على الجانب السيئ للأشياء نتيجة الاعتقاد أن الشر يسود أكثر من الخير في العالم.

- الحزن والانقباض وخشية ظروف الحياة مهما كانت حسنة وعادية.

- الفتور والفشل في انجاز الأعمال بسبب قلة الطاقة اللازمة للتفرغ واتخاذ الخطوات الضرورية لإنجاز هذه الأعمال، نتيجة سيطرة الفكرة التشاؤمية نفسها على جزء من التفكير واستحواذها على قدر من الطاقة المخصصة لهذه الأعمال قبل مباشرتها .

- الميل إلى مواجهة الضغوط والصعاب والتحديات اليومية من خلال الرفض الظاهر وعدم الاهتمام من الناحية العقلية والسلوكية بالأهداف التي تفترضها المؤثرات.

9- قياس التفاؤل والتشاؤم:

بالرغم من حداثة الاهتمام بمفهومي التفاؤل والتشاؤم التي لم تتجاوز العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين كما تمت الإشارة إليه آنفا، وبالرغم من زيادة استقطابهما "لاهتمام الكثير من الباحثين في مجالات الشخصية، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس الإكلينيكي، والصحة النفسية"(الموسوي، والعنكوشي، 2011، ص ص 164-165) خصوصا مع بروز علم النفس الإيجابي، إلا أن الأنصاري، 1998، ،و2002 يشير إلى انه لا يتاح لقياس التفاؤل والتشاؤم لدى الأطفال والراشدين على المستويين العالمي والعربي إلا عددا قليلا من المقاييس، وتعد المقاييس التالية أكثرها استخداما وشهرة:

9-1- المقياس المعدل للتوقعات العامة للنجاح Revised GeneraIized Expectansy of Success ScaIe (GESS):

قام بإعداد المقياس كل من هال فايدل وكوكران FiedIER & Cochren HaIe (1992) عدد بنود المقياس (35) بندا، تقيس توقعات الفرد إزاء بعض الأمور والمواقف الاجتماعية، من أمثلتها: "أتوقع النجاح في معظم أعمالي الخاص في المستقبل"، "أتوقع في المستقبل أن أقوم بتكوين صدقات حميمية ناجحة" يتم الإجابة على كل فقرة منها على أساس (05) بدائل، بعد تطبيق المقياس على عينة بلغ قوامها(199)طالبا وطالبة بواقع (79طالبا و120 طالبة) من طلاب إحدى الجامعات الأمريكية بولاية فلوريدا ، تم استخراج معامل الثبات بإعادة التطبيق بعدة (06) أسابيع فكان ر=0.92، في حين تم اعتماد الصدق التمييزي للتحقق من دلالات الصدق وذلك بحساب معاملات ارتباط المقياس بمقاييس تقيس نفس المفهوم وأخرى تقيس مفاهيم مختلفة فكان: ر=0.84 وهو ارتباط جوهري مع مقياس التوجه نحو الحياة ر=-0.23 وهو ارتباط غير جوهري مع اختبار مصدر الضبط الداخلي والخارجي، ر= -0.22 ارتباط غير جوهري مع العصابية في اختبار ايزك للشخصية، ر=0.16 ارتباط غير جوهري مع الانبساطية في نفس اختبار ايزك للشخصية، ر=0.18 ارتباط غير جوهري مع الكذب في اختبار ايزك للشخصية، ر=0.46 ارتباط جوهري مع مقياس تقدير الذات.

9-2- اختبار التوجه نحو الحياة (LOT) Life Orientation Test (1985):

استعمل هذا الاختبار كأداة في عدد لا بأس به من البحوث العالمية التي أجريت في مجال التفاؤل والتشاؤم، وأجريت عليه عدة دراسات. يتكون هذا الاختبار الذي قام بإعداد كل من شاير وكارفر Scheier & Carver من (12) عبارة يجاب على كل منها على أساس (05) اختيارات، تقيس التفاؤل وهي من قبيل: "أنا متفائل دائما بالنسبة لمستقبلي"، "أؤمن بالفكرة القائلة أن بعد العسر يسرا"...وهكذا ، من أجل استخراج دلالات صدق وثبات المقياس تم تطبيق صورته الأخيرة من قبل واضعاه على أربعة عينات مستقلة بلغت(1000) طالبا وطالبة من جامعتي "ميامي" و"كارنيجي ميلون" الأمريكيتين بلغ معامل الثبات المحسوب بطريقة بإعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (04)أسابيع ر=0.79، في حين بلغ معامل ألفا لكرومباخ ر=0.76، أما معاملات الصدق التي تم استخراجها بحساب ارتباطات المقياس بمقاييس أخرى فكانت: ر=0.74 مع مقياس التوقع العام للنجاح الذي يفترض أنه يقيس التفاؤل، ر= 0.58 مع تقدير الذات، ر=-0.39 مع وجهة الضبط الداخلي والخارجي، ر=-0.06 مع العصابية في اختبار ايزك للشخصية، ر=-0.08 مع الانبساطية في نفس اختبار ايزك للشخصية، ر=-0.53 مع قائمة بيك للاكتئاب، ر=-0.68 مع اليأس ، ر=-0.27 مع العداوة، ر=-0.45 مع الانتحار، ر=-0.33 مع

القلق الاجتماعي، ر=0.26 مع التقبل الاجتماعي، ر=-0.04 مع الوعي بالذات، ر=-0.17 مع المغامرة، ر=-0.55 مع الضغط النفسي، ر=-0.35 مع الاغتراب النفسي، كما تم أيضا حساب الصدق العملي للمقياس بعد تطبيقه على عينة بلغت(642) فردا بواقع (375) طالبا و(267) طالبة من طلاب أحد الجامعات الأمريكية، واستخرج عملان من المقياس، ضم العامل الأول الأسئلة السلبية للتوجه، في حين اشتمل العامل الثاني على الأسئلة الإيجابية.

رغم دلالات صدق هذا الاختبار، إلا أن نتائج دراسة سميث وزملائه Smitk, pope, RhodewIt & pouIton (1989) وضعته محل نقد،كونها توصلت بعد اعتماد دراسة عاملية لمقياس التوجه نحو الحياة ومقياس التوقع العام للنجاح (GESS) ومقياس القلق(TMAS) ومقياس سمة القلق(STAI) إلى استخراج عامل واحد أطلق عليه العصابية، وبهذه النتيجة تمت الإشارة إلى ضرورة إعادة النظر في تفسير مقياس التوجه نحو الحياة بوصفه مقياسا للتفاؤل.

تم تعريب اختبار التوجه نحو الحياة وإعداده للمجتمع الكويتي من طرف بدر محمد الأنصاري سنة 2000، إذ تم تطبيقه على عينة قوامها (592) طالبا وطالبة من جامعة الكويت تراوحت أعمارهم بين18 و30 عاما، أسفرت نتائج التحليل العاملي عن انخفاض ارتباط درجتي كل من البندين (03) و (07)بالدرجة الكلية عن ر=0.30، أين تم استبعادهما وأصبح طول المقياس في صورته العربية (10) بنود، تم إعادة استخراج دلالات الصدق والثبات لهذا المقياس الأخير بعد تطبيقه على (03) عينات مستقلة من طلبة جامعة الكويت وبعد حساب الصدق العاملي، ألاتفاقي والاختلافي، تم استخراج ثلاثة عوامل من المقياس، أما ارتباطات المقياس بمقاييس أخرى فكانت: ر=0.76 مع مقياس التفاؤل ، ر=0.62 مع الاكتئاب، ر=0.75 مع الوسواس القهري، ر=0.31 مع الذنب، ر=0.48 مع الخزي، في حين بلغت قيمة كل من معامل ألفا لكرومباخ ر=0.83 وبالطريقة القسمة النصفية ر=0.75 .

9-3- مقياس التفاؤل والتشاؤم المشتق من قائمة منيوستا متعدد الأوجه للشخصية MMPI Optimism –Pissimism Scale (PSM) (1994):

يتكون المقياس من (298) بندا، تم اشتقاقها من طرف كوليجان وصحبه Colligan, Offord, Malinchot, Schulman & Seligman من قائمة منيوستا للشخصية، منها (106) بندا تتعلق بالأحداث والتصورات الجيدة للشخص تجاه الحياة من قبيل "أنا شخص مهم"، و(192) بندا تتعلق بالأحداث والتصورات السيئة للشخص تجاه الحياة من قبيل "أخاف عندما أنظر من مكان مرتفع" يجاب على كل عبارة من عبارات المقياس على أساس (07) اختيارات ، طبق المقياس على عينة أمريكية بلغ

عدد أفرادها (1408) فردا من الجنسين، تراوحت أعمارهم بين 18 و99عاما، بلغت قيمة معامل الثبات: ر=0.93 بطريقة الاتساق الداخلي، أما بطريقة إعادة تطبيق الاختبار فكانت ر=0.90، في حين تم التحقق من صدق المقياس باعتماد ارتباطه بمقاييس أخرى فرعية من قائمة منيوستا للشخصية فكانت: ر=0.68 مع مقياس الاكتئاب ، ر=0.55 مع مقياس السيكاثينيا، ر=0.68 مع مقياس الانطواء الاجتماعي ر=0.31 مع مقياس البارونويا، ر=0.38 مع مقياس توهم المرض، ر=0.36 مع مقياس الفصام كما تم تحديد المكونات العاملية للمقياس بالإضافة إلى استخراج المعايير الأمريكية التي يتم في ضوئها تحديد مستوى والتشاؤم لدى الراشدين الأمريكيين.

في ذات السياق يلاحظ أنه بالرغم من دلالات الصدق والثبات التي يتمتع بها المقياس، إشارت نتائج هذه الدراسة إلى إمكانية استخدام المقياس للتنبؤ بعدة جوانب من الشخصية على غرار: الصحة الجسمية العادات الصحية السيئة، فعالية الذات، مستوى التحصيل، الحياة الضاغطة وحالات الاكتئاب إلا أن العدد الكبير لبنود المقياس (298) قد يعوق إقبال الباحثين في استخدامه خصوصا وأنه لم تبذل أية جهود من قبل هذه الشريحة لمحاولة اختزال هذه البنود.

9-4-مقياس ديمبار وزملائه للتفاؤل والتشاؤم(Optimism -Pissimism Scale) (1989):

يتكون المقياس الذي وضعه ديمبار وصحبه Dember et all من (56) عبارة، خصصت (18) عبارة منها لقياس التفاؤل وهي من قبيل "عادة ما أنظر إلى الجانب المشرق من الحياة"، و(18) عبارة أخرى تقيس التشاؤم وهي من قبيل "إني لا أتطلع بأمل غلى السنوات القادمة"، في حين تم تكرير العشرين (20) عبارة الباقية بصيغ أخرى في المقياس، يجاب على عبارة من عبارات المقياس على أساس (04) اختيارات من موافق جدا إلى معارض جدا، تم استخراج دلالات ثبات وصدق المقياس بعد تطبيقه على عينة من الطلبة المسجلين بأحد فصول مقرر مدخل إلى علم النفس بجامعة "كونيكتيكات"، والبالغ قوامها(106) فردا بواقع (44) طالبا و(62) طالبة، تتراوح أعمارهم ما بين 18 و30عاما بمتوسط عمر 19 سنة وبانحراف معياري 2.72، بلغت قيمة معامل الثبات المحسوب بطريقة إعادة تطبيق الاختبار بعد أسبوعين:ر=0.84 بالنسبة لمقياس التفاؤل، ور=0.75 بالنسبة لمقياس التشاؤم، في حين وصل معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا لكرومباخ 0.48 و0.86 للتفاؤل والتشاؤم على التوالي، أما في ما يخص صدق المقياس، تراوحت ارتباطات البنود بالمجموع الكلي بين 0.26 و0.63 لمقياس التفاؤل وبين 0.28 و0.67 لمقياس التشاؤم، ووصل معامل ارتباط بالتشاؤم -0.75، كما أرتبط القلق سلبا بالتفاؤل ر=-0.34 وارتبط إيجابا بالتشاؤم ر=0.60.

كما تم التحقق من الصدق التمييزي للمقياس عن طريق حساب ارتباطاته المتبادلة مع مقاييس أخرى فكان: معامل ارتباط مقياس السعادة بالتفاؤل وبالتشاؤم ر=0.61 و ر=-0.60 على التوالي، معامل ارتباط مقياس الفلسفية الذاتية في الحياة بالتفاؤل وبالتشاؤم ر=0.22 و ر=0.16 على التوالي معامل ارتباط مقياس التدين بالتفاؤل وبالتشاؤم ر=0.28 و ر=0.03 على التوالي، في حين لم يرتبط مقياس التوجه السياسي ارتباطا دالا إحصائيا بالتفاؤل والتشاؤم.

9-5- مقياس اليأس(Beck Hoplessness Scale BHS):

قام كل من بيك(Beck) وستير(Steer) بإعداد المقياس سنة 1974 انطلاقا من تعريف بيك لليأس الذي يرى "أنه حالة وجدانية تبعث على الكآبة وتتسم بتوقعات الفرد السلبية نحو الحياة والمستقبل وخيبة لأمل أو التعاسة، وتعميم الفشل في كل محاولة"(بوزيد ، 2009 ، ص.179) لتصدر الطبعة الثانية للمقياس دون تعديل أو إضافة بالنسبة لعدد البنود أو نوعيتها سنة 1988.

يتكون المقياس من(20) عبارة يجاب عليها على أساس صواب/خطأ،كما يشير بوزيد(2009) أن(09) بنود من المقياس تدور معانيها حول اتجاه الفرد نحو المستقبل تم اقتباسها من قائمة "الانطباع العالي عن المستقبل" من تأليف هايمبيرج Heinberg (1961) وأعيد صياغتها وتعديلها حتى أصبحت ملائمة للاختبار الحالي، في حين تم اشتقاق وصياغة العبارات (11) المتبقية من المقياس من مجموعة العبارات المتداولة بشكل متكرر من قبل المرضى العقليين الذين تم تشخيصهم من قبل المعالجين النفسانيين، والتي كانت تدور معانيها حول التشاؤم والاتجاه السلبي نحو المستقبل، ثم قام الإكلينيكيون بتعديلها لتشير إلى اليأس.

من أجل معرفة مدى وضوح بنود المقياس ومدى تعلقها بالمضمون، تم تطبيقه على عينة من المكتئبين وغير المكتئبين بعد إخبارهم بهدف الاختبار، ليعرض بعد ذلك على مجموعة من الإكلينيكيين لغرض تحديد الصدق الظاهري وبيان مدى شمول البنود للمفهوم، بلغ معامل ثبات المقياس بطريقة الفا لكرومبخ 0.93 بالإضافة إلى الارتباطات الجوهرية بين البنود وبين كل بند والدرجة الكلية ، أما بخصوص صدق المقياس فتم حسابه بعدة طرق منها: تقديرات الإكلينيكيين، الصدق التلازمي وصدق المفهوم ، في حين أسفرت نتائج التحليل العاملي لبنود المقياس عن استخراج (03) عوامل لليأس هي:انفعالية، نزوغية ومعرفية.

9-6-استخبار التفاؤل الفمي واستخبار التشاؤم الفمي Oral Optimism Questionnaire (OOQ) & Oral Pessimism Questionnaire(OPQ) (1978):

اعتمد كلاين Kline في تصميمه لهذين الاستخبارين على مراحل الطفولة الثلاثة (الفمية، الشرجية والقضيبية) من مراحل النمو النفسي الجنسي لسيجموند فرويد صاحب نظرية التحليل النفسي وافتراضات المحللون النفسيون عامة المتعلقة: بالتثبيت Fixation في المرحلة الفمية ودور الاكتئاب في حدوثه، وبالنظرة

التشاؤمية للحياة في غالب الأحيان للشخص المحبط أو الغير مشبع فميا خلال هذه المرحلة، وما يغلب على مزاجه من حزن، فيكون حسبهم مكتئب، انسحابي، يشعر بعدم الأمان وبحاجة دائمة لتأكيد ذاته.

من هذه التفسيرات تم اشتقاق (20) عبارة تتعلق بسمات: التفاؤل، البهجة، الاجتماعية الاعتماد على النفس لقياس التفاؤل الفمي، و(20) عبارة أخرى تتعلق بسمات: الشك ، العداوة التشاؤم والسخرية لقياس التشاؤم الفمي، ومن أجل تأكد مؤلف الاستخبارين من دلالات الصدق والثبات لهما تم تطبيقهما على عينة قوامها(140) فردا بواقع (32) طالبا و(105) طالبة من طلبة أحد الجامعات الانجليزية، حيث بلغت قيمة معامل ثبات استخبار التفاؤل الفمي بطريقة التجزئة النصفية وبطريقة إعادة تطبيق الاختبار: ر=0.46 ور=0.64 على توالي ،وكانت قيمة معامل ثبات استخبار التشاؤم الفمي بطريقة التجزئة النصفية وبطريقة إعادة تطبيق الاختبار:ر=0.71 ور=0.77 على توالي، أما بخصوص الصدق التمييزي للإستخبارين فتم التحقق منه باعتماد معامل ارتباطهما بمقاييس أخرى مثل قائمة بيك للاكتئاب، أين بلغت قيمة ارتباط القائمة:ر=0.30 مع استخبار التشاؤم الفمي ور=-0.27 مع استخبار التفاؤل الفمي.

9-7-القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم (1996):

تم إعداد قائمة التفاؤل والتشاؤم سنة 1995من قبل كل من أحمد عبد الخالق وبدر الأنصاري ونشرت لأول مرة سنة 1996 في دليل تعليمات مستقل لأحمد عبد الخالق، تم الاستناد في إعداد وعاء بنود القائمة على دراسة استطلاعية شملت (212) طالبا وطالبة مسجلين في مختلف مقررات علم النفس بجامعة الكويت طلب منهم خلال هذه الدراسة كتابة أكبر عدد ممكن من العبارات لقياس التفاؤل والتشاؤم، بعد عملية غربلة البنود المقترحة ،وتنقيح وإعادة صياغة معظمها وإضافة أخرى، تم عرض الصورة الأولى للقائمة التي تضم (119) بندا لقياس التفاؤل و(95) بندا لقياس التشاؤم على المحكمين، أين تم اختزال عدد كبير من هذه البنود، بعد حساب ارتباط كل بند بالدرجة الكلية تم الإبقاء على البنود الأعلى ارتباطا بالدرجة الكلية لتصبح القائمة تشمل في صورتها النهائية (15) بندا لقياس التفاؤل ومن أمثلتها "تبدو لي الحياة جميلة"، "أتوقع أن تتحسن الأحوال مستقبلا"...وهكذا و(15) بندا لقياس التشاؤم ومن أمثلتها "يلازمني سوء الحظ"،"أشعر أنني أتعس مخلوق"...وهكذا يجاب على عبارة من عبارات المقياس على أساس (05) اختيارات أو بدائل للإجابة.

من أجل استخراج دلائل صدق وثبات القائمة في صورتها النهائية، تم تطبيقها على عينة قوامها (1025) فردا بواقع (503) طالبا و(522) طالبة من طلاب جامعة الكويت، تتراوح أعمارهم ما بين 18 و42 سنة، أين بلغت قيمة معامل ثبات بطريقة الفالكرومباخ 0.93 بالنسبة لمقياس التفاؤل و0.94

بالنسبة لمقياس التشاؤم، في حين تم التأكد من صدق المقياس من خلال:- حساب معامل الارتباط بين المقياسين ومقياس التوجه نحو الحياة،- بين كل بند والدرجة الكلية على المقياس الواحد -التحليل العاملي لبنود المقياس ،- الارتباطات المتبادلة بين كل من المقياسين ومقاييس أخرى تقيس أبنية متشابهة وأخرى مختلفة بلغت قيمة معامل ارتباط مقياس التفاؤل:ر=-0.65 مع مقياس التشاؤم ر=-0.26 مع اليأس، ر=-0.54 مع الاكتئاب، في حين بلغت قيمة معامل ارتباط مقياس التشاؤم:ر=0.32 مع اليأس ، ر=0.73 مع الاكتئاب وهي معاملات دالة إحصائيا وتشير إلى الصدق ألاتفاقي لمقياسي التفاؤل والتشاؤم، كما أشارت قيمة(ت) للفروق بين متوسطات طلبة وطالبات عينة الدراسة أن الطلبة الذكور أكثر تفاؤلا في حين كانت الطالبات أكثر تشاؤما، كما تم استخراج معايير للمقياسين على عينات كويتية من طلاب الجامعة.

9-8- مقياس التفاؤل غير الواقعي (2001):

اسند بدر الأنصاري في بناء مقياس التفاؤل غير الواقعي على جمع بنود وعائه من خلال إجراء سؤال مفتوح النهاية على عينة قوامها(110) طالبا و(160) طالبة من الطلاب المسجلين بمقرر مدخل في علم النفس بجامعة الكويت، تتراوح أعمارهم ما بين 18 و25 عاما، هذا نصه"فكر في بعض الحوادث الإيجابية التي يزيد احتمال حدوثها في الواقع وبعض الحوادث السلبية التي يقل احتمال حدوثها لك في الواقع، ثم اكتب عشرة حوادث إيجابية وأخرى سلبية "، بعد غربلة البنود المتحصل عليها من استجابات الطلبة وإعادة صياغة الكثير منها وبنود أخرى من طرف الباحث، تم صياغة الصورة الأولى لمقياس التفاؤل غير الواقعي والذي يضم (15) بندا للإحداث الإيجابية و(18) بندا للإحداث السلبية يجاب على كل بند منها على أساس مقياس متدرج من (08) نقاط.

في خطوة لاحقة تم تطبيق المقياس على عينة قوامها(195) طالبا و(230) طالبة من طلبة مقرر مدخل إلى علم النفس بجامعة الكويت، بعد إجراء التحليل العاملي لدرجات تم استخراج عاملين: الأول تشبعت به الحوادث البنود التي تدور حول الأحداث المفجعة والعامل الثاني تشبعت به البنود التي تدور حول الأحداث السارة، وبناء على الاحتفاظ فقط بالبنود التي يزيد تشبعها بأحد العوامل عن 0.45 ،تم استبعاد (09) بنود والإبقاء على (12) بندا بالعامل الأول ومثلها بالعامل الثاني ويصبح عدد بنود المقياس في صيغته النهائية (24) بندا، كما أشارت نتائج الدراسة أن المقياس يتمتع بمؤشرات صدق وثبات جديدة، حيث تراوحت معاملات الثبات بين 0.76 و0.88 بطرقة القسمة النصفية لدى الذكور والإناث منفصلين، وبين 0.76 و0.89 بطريقة ألفالكرومباخ، في حين تراوحت معاملات الاستقرار 083 و0.89، أما بخصوص الصدق فتم اعتماد: الاتساق الداخلي ، التحليل العاملي والصدق التقاربي والتمييزي لحساب صدق التكوين

وأسفرت النتائج عن:- تراوحت معاملات الارتباط بين 0.35 و 0.61 ما بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس ، - استخلاص عاملين (الأول يضم الأحداث السارة والثاني الأحداث المفجعة) ،- ارتباط التفاؤل غير الواقعي بارتباطات جوهرية موجبة مع التفاؤل، في حين كانت ارتباطاته جوهرية سالبة مع كل من التشاؤم القلق، الوسواس القهري، الذنب، الخزي، الشكاوي الجسمية، اليأس، الإكتئاب والتفكير الانتحاري.

9-9-اختبار التفاؤل والتشاؤم(OPTI)Optimism -Pissimism Test Instrument

يهدف هذا الاختبار الذي ألفه ستيبك، لامب، زيجلار Stipek ,Lamps et Zigler (1981) إلى قياس التفاؤل عند الأطفال وبالأخص التوقعات العامة الإيجابية أو السلبية للأحداث ، يتخذ كل بند من بنود المقياس البالغ عددها (20) بندا شكل قصة قصيرة عن الأطفال من أمثلتها:-"تعلم جون العزف على آلة الناي، وفي الغد ينوي التسابق في العزف مع زملائه، هل تعتقد أن جون سوف يفوز بالجائزة غدا أو سوف يخسر الفوز؟"، -"ذهب إيرك إلى الجمعية بحثا عن والدته، ولكنه فقد بعض النقود في طريقه إلى المنزل ، هل تعتقد أنه سوف يعثر عل النقود المفقودة أم لا ؟".

قبل تطبيق المقياس في صورته النهائية على عينة قوامها(176) طفلا بواقع(91) بنتا و(85) ولدا من ولاية "كونيكتيكات" الأمريكية لغرض استخراج دلالات الصدق والثبات ، تم اختباره من خلال دراسة استطلاعية أجريت على عينة بلغ عددها (40) طفلا وطفلة تتراوح أعمارهم بين 04 و07أعوام.

بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار: ر=0.71 بطريقة إعادة تطبيق الاختبار بفارق زمني مدته أسبوعين ر=0.53 بطريقة إعادة تطبيق الاختبار بفارق زمني مدته سبعة أشهر، ر=0.71 بطريقة التجزئة النصفية، في حين تم اعتماد الصدق التمييزي للتحقق من دلالات الصدق وذلك بحساب معاملات ارتباط المقياس بمقاييس تقيس أبنية مختلفة فكانت قيمة معامل الارتباط: ر=0.30 مع اختبار وجهة الضبط ، ر= 0.37 مع الاتجاه نحو المدرسة، ر= 0.20 مع مفهوم الذات، ر= 0.26 مع تأجيل إشباع الدافع ، وهي معاملات تشير إلى ارتباطات دالة إحصائيا، كما أشارت قيمة(ت) للفروق بين متوسطات الجنسين إلى أن الذكور أكثر تفاؤلا من الإناث بوجه عام .

في هذا الصدد يضيف الأنصاري (2002) أن من بين المقاييس التي تمت الإشارة إليها سابقا يعد اختبار التوجه نحو الحياة Life Orientation Test (LOT) المصمم سنة(1985) من قبل كل من شاير وكافر Scheier & Carver أكثرها شهرة واستخداما عالميا، في حين تبقى القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم التي أُعِدت سنة 1995من قبل كل من أحمد عبد الخالق وبدر الأنصاري ونشرت لأول مرة سنة 1996 في دليل تعليمات مستقل لأحمد عبد الخالق أكثر استخداما في الوطن العربي ويليها مقياس التفاؤل

غير الواقعي المصمم سنة 2001 من طرف بدر الأنصاري لغرض قياس التفاؤل غير الواقعي الذي يجعل بدوره الفرد يتوقع حدوث الأشياء الإيجابية أكثر مما يحدث في الواقع ، ويتوقع حدوث الأشياء السلبية أقل ما يحدث في الواقع .

خلاصة:

من خلال ما تم التطرق إليه من بعض التراث النفسي المتعلق بمفهوم التفاؤل– التشاؤم، يتضح أن تاريخ اهتمام علماء النفس به لا يتجاوز العقدين الأخيرين مقارنة لما أولوه من اهتمام بالمفاهيم النفسية الأخرى، وقد استقطب هذا المفهوم أكبر عدد من هؤلاء العلماء خصوصا المهتمين منهم بمجال الشخصية إذ استحوذ على أغلب مواضيع دراساتهم وأبحاثهم التي ساهمت نتائجها في ظهور العديد من النظريات المفسرة لهذا المفهوم إلى جانب تصميم العديد من الوسائل والأدوات التي تسمح بقياسه.

ورغم عدم اتفاق أصحاب هذه النظريات على تبني تعريف موحد لمفهوم التفاؤل – التشاؤم، واختلاف تصوراتهم في تفسير الكيفية التي يتم من خلالها ترسيخ سمة التفاؤل – التشاؤم لدى الأفراد، إلا أن افتراضاتهم وسعت دائرة التنظير لهذا المفهوم ومعالمه واتفقت في كون:

– التفاؤل: استعداد كامن داخل الفرد، يجعله يحدد توقعاته الإيجابية العامة إزاء الأفراد والأشياء والأحداث والمستقبل، فيصبح هذا الفرد أكثر إشرافا واستبشارا بالمستقبل وبما حوله، يتمتع بصحة نفسية وجسمية جيدة ينظر إلي الحياة بمنظار إيجابي ويقبل عليها، والتفاؤل يرتبط إيجابا بالعديد من السمات ومتغيرات الشخصية السوية المرغوب فيها.

–التشاؤم: توقعا سلبيا للأفراد والأشياء والأحداث والحياة المستقبلية يجعل الفرد ينتظر حدوث الأسوأ ويتوقع الشر والفشل وخيبة الأمل، الأمر الذي يعيق كل تقدم أو تطور يمكن أن يحرزه في حياته، ويرتبط التشاؤم سلبا بالعديد من المتغيرات المرضية غير السوية وغير المرغوب فيها.

– يمكن للفرد أن يكتسب التفاؤل أو التشاؤم في أي مرحلة من مراحل عمره تحت تأثير بعض العوامل قد تكون بيولوجية، أو اجتماعية، أو اقتصادية وسياسية أو غيرها من العوامل الأخرى.

وبهذا يمكن اعتبار التفاؤل – التشاؤم جانب أو جانبين مستقلين من جوانب شخصية الفرد يتسمان بالثبات النسبي، يؤثران بالإيجاب أو بالسلب في مختلف المواقف الآنية والمستقبلية دون الاقتصار على موقف معين من مواقف الحياة ، فالتفاؤل مهم لبقاء الإنسان متحررا من المخاطرة التي يمكن أن تفتك بصحته البدنية والنفسية، والتشاؤم يقيد الإنسان يجعله معرضا عن الحياة يعيشها بدون هدف، يعاني الاضطرابات النفسية التي

تزيد من احتمالات إصابته بالأمراض العضوية، ومن ثمة يكون للتفاؤل – التشاؤم تأثيرا لا يمكن التقليل من أهميته على السلوك الإنساني.

ثانيا: أساليب التفكير

تمهيد

1. **الخلفية التاريخية لمفهوم أساليب التفكير**
2. **تحليل مفهوم أساليب التفكير**
3. **أهمية دراسة أساليب التفكير**
4. **النظريات والنماذج المفسرة لأساليب التفكير**
5. **أساليب التفكير و المفاهيم المرتبطة بها**
6. **مميزات وخصائص أساليب التفكير**
7. **محددات أساليب التفكير**
8. **أساليب التفكير والعملية التعليمية**
9. **وسائل وطرق قياس أساليب التفكير**

خلاصة

تمهيد

يعد مفهوم أساليب التفكير واحد من المفاهيم الحديثة التي مازلت تحضى باهتمام علماء النفس خصوصا المهتمين منهم بالتعليم المدرسي، كونه من جهة يضاف ويتفاعل مع الكثير من العوامل والمتغيرات الشخصية التي تؤثر في سلوك المتعلم، ومن جهة أخرى يرتبط ارتباطا مباشرا بعملية التفكير أحد أهم العمليات المعرفية التي تُكتَسبْ بها المعرفة، وتسند عليها العملية التعليمية عن طريق توظيف غالبية العمليات العقلية إن لم تكن كلها كما أشار إلى ذلك (الدردير، 2004).

ولأن التراث النفسي يشير إلى أن جذور البحث في مفهوم أساليب التفكير كمفهوم قائم ببنيته المستقلة والمتميزة عن المفاهيم النفسية الأخرى تعود إلى بداية السبعينات، أين ارتبط هذا المفهوم بدراسات علم النفس التربوي وعلم النفس المعرفي كما أشار إلى ذلك راضي، 2016 ، وظل يكتسب أبعاده العلمية والعملية ضمن التراث التربوي، التي جعلت الاهتمام به ضرورة وحتمية يفرضها تأثير وتداخل هذا المفهوم مع غيره من المفاهيم النفسية أثناء تعامل الفرد واكتسابه للمعرفة في مختلف الظروف والبيئات خصوصا التعليمية منها. سنتناول في هذا الجزء مفهوم أساليب التفكير ضمن الدائرة الواسعة للتنظير الوارد بشأنه باستعراض العناصر التالية: الخلفية التاريخية لمفهوم أساليب التفكير، تحليل مفهومه، أهمية دراسته، النظريات والنماذج المفسرة له والمفاهيم المرتبطة بها، مميزات وخصائص أساليب التفكير، محدداتها،علاقتها بالعملية التعليمية، وسائل وطرق قياسها.

1-الخلفية التاريخية لمفهوم أساليب التفكير:

يشير عثمان، وأبو حطب (1987) إلى أن علم النفس المعرفي شهد منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين اهتماما متزايدا بالعمليات المعرفية التي ميزت علم النفس المعاصر إلى الحد الذي جعلت منه عصر الاهتمام بسيكولوجية التفكير، خصوصا بعد تجاوز هذا الأخير إشكالية الفصل الحاد بين التنظيم العقلي ممثلا في الوظائف العقلية المعرفية كالذكاء العام والقدرات الخاصة والتنظيم الوجداني ممثلا في أساليب النشاط الانفعالي والنزوعي في وصف وتفسير السلوك الانساني والتسليم بأن التداخل والتفاعل بينهما هو ما يشكل خصائص الفرد المنتجة لأسلوبه المميز في مواقف الأداء المعرفي بوجه خاص كما أشارت إلى ذلك (شلبي، 2002).

أما بالنسبة لمفهوم أساليب التفكير فيشير راضي(2016) إلى أن هارسيون وبرامسون يذهبان إلى أن جذور البحث فيه كمفهوم قائم ببنيته المستقلة لا من حيث التسمية فقط وإنما أيضا من ناحية الخصوصية

والاستقلال والتمييز عن المفاهيم الأخرى يعود إلى بداية السبعينات، أين ارتبط هذا مفهوم بدراسات علم النفس التربوي وعلم النفس المعرفي.

في حين يعود الدريدر(2004) إلى قبل هذه الفترة أين أشار إلى ظهور مصطلح الأساليب في علم النفس المعرفي، حيث ارتبط تداوله بموضوع الفروق الفردية باعتبارها عوامل تؤثر في تحديد طريقة وأسلوب تفكير الأفراد، خصوصا بعدما لاحظ المهتمين بهذا الشأن أن بعض الأفراد يفضلون الطريقة اللفظية في تفكيرهم Verbal Of Way Thinking، في حين يفضل آخرون الطريقة البصرية Visual Way Of Thinking، كما كان الفضل لدراسات كل من جالتون Galton عام 1883، وليام جيمس William James سنة 1890، وبارتليت Bartlett عام 1932 في مجال الفروق الفردية، والتي ساهمت هي الأخرى في ظهور هذا المصطلح. ويُعد جوردون ويلارد ألبورت Gordon Willard Allport أول من قدم عام 1973 فكرة الأسلوب في علم النفس عندما أشار إلى أن أساليب الحياة Styles Of Life كمفهوم نفسي تعني أنماط الشخصية .

أما ستينبرغ(2004) فيشير إلى أن ثورة الأساليب المعرفية التي شهدت أكبر قدر من الأبحاث والنظريات والنماذج لها خلال الفترة الممتدة ما بين الخمسينات وبداية الستينات، ظهرت مع فكرة أن الأساليب يمكن أن تمدنا بحلقة وصل بين دراسة الإدراك (كيف ندرك؟، كيف نتعلم؟ وكيف نفكر؟) ودراسة الشخصية، محاولة تفسير الأساليب من خلال ثلاثة مداخل حسب (الدريدر،2004):

1-المدخل المتمركز على المعرفة: وهي أساليب تشبه القدرات العقلية كونها تقاس في معظم الأحيان من خلال اختبارات الخطأ والصواب، وتقيس الفروق الفردية في الإدراك والمعرفة، حيث برزت إلى الواجهة في هذا الإطار الأساليب المعرفية من خلال أعمال كل من:كاجانKagan سنة 1976 ووتكن Witkin سنة 1978 وغيرها من الأعمال والنظريات التي اهتمت بتوظيف السلوك المعرفي في دراسة الفروق الفردية بين الأفراد.

2-المدخل المتمركز على الشخصية: تم اعتبار الأساليب في كل الأعمال والنظريات التي تبنت هذا المدخل جزءا من الشخصية ، أين ظهرت في هذا الإطار سمات الشخصية Personality Trait التي يتم قياسها باختبارات الأداء المميز، إلى جانب نظرية مايرز Myers عام 1980التي توصلت إلى تحديد ستة عشرة (16) أسلوبا في الشخصية من خلال الربط بين التفكير والشخصية في ضوء نظرية يونج Jung عام 1923 للأنماط النفسية، كما برزت نظرية هولاند Holland سنة 1983 والتي توصلت بدورها إلى تحديد ستة(06) أساليب في الشخصية.

3-المدخل المتمركز على النشاط: ظهرت في إطار هذا المدخل عدة نظريات ركزت على مفهوم الأساليب كمتغيرات وسيطية لمختلف الأنشطة التي تظهر من خلال جوانب المعرفة والشخصية متخذة من أساليب التعلُم والتدريس مجالا لأبحاثها ودراساتها، حيث اهتمت بعضها بعمليات التعليم learning Processes كنظرية كولب Kolb، إنتوستل Entwistle، بيجز Biggs، شمك Schmeck وغيرها ، واهتمت أخرى بدراسة تفضيلات التعلم Learning Preferences، كنظرية برايث Price دن Dunn جرشا Garsha وغيرها، في حين بحثت نظريات أخرى كنظرية كيف Keef، لتري Letteri ورينيرت Reinert وغيرها في المهارات المعرفية Cognitive Skills.

اهتمام الباحثين في هذا الإطار بالطرق والأساليب التي يتبعها الأفراد عند تعاملهم مع المعلومات دفع بهم للاهتمام أكثر في خطوات لاحقة بالتفكير، وبصفة خاصة بالأساليب المفضلة لدى الأفراد في توظيف تفكيرهم.

ويشير العتوم، الجراح(2011) في هذا الصدد إلى العالم تورنس Torranceباعتباره أول من استخدم مفهوم أسلوب التفكير من خلال إشارته إلى أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفضيل والتفكير انطلاقا من ميله إلى استخدام أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات، فالمعلومات المتعلقة بالمهام اللغوية تعالج بطريقة منطقية وكلية على مستوى النصف الأيسر ، في حين يعالج النصف الأيمن المعلومات المتعلقة بالإدراك والضبط العضلي بطريقة تحليلية مجزأة. لتتوالى بعدها العديد من النظريات تناولت هي الأخرى أساليب التفكير من حيث التصنيف، ومن حيث المفهوم كنظرية مندكس Mendix التي أشارت أن أسلوب التفكير هو طريقة خاصة في معالجة المعلومات واكتساب الخبرة والمعرفة والتعبير عن الذات. أما نظرية هاريسون وبرامسون Harson and Bramson التي ظهرت سنة 1982 اعتبرت الأساليب التفكيرية مجموعة من الطرق التفكيرية التي يتعامل من خلالها الأفراد مع مشكلاتهم ومواقفهم الحياتية، مصنفة إياها إلى خمسة 05 أصناف(التركيبي، العملي، الواقعي، المثالي والتحليلي). في حين تعد نظرية السلطة الذاتية أو التحكم العقلي الذاتي لستنبرغ Sternberg سنة 1988 النظرية الأكثر شيوعا وتقبلا، تقوم على فكرة محاكاة أشكال السلطة في العالم، محددة ثلاثة عشرة 13 أسلوبا من التفكير ضمن خمسة 05 مجالات (الجانب الوظيفي للسلطة، أشكال السلطة، مستويات السلطة، مدى السلطة، والنزعة إلى السلطة) وهي النظرية التي يتبناها الباحث في دراسته الحالية.

2- تحليل مفهوم أساليب التفكير:

لما كان مفهوم أساليب التفكير واحد من المفاهيم المجردة (التكوينات الفرضية) التي تزخر بها العلوم الاجتماعية والتي تستعصي عن التحديد الدقيق لماهيتها وقياسها المباشر، حاول علماء النفس والباحثون المختصون كل من وجهة نظره تقديم تصور نظري لهذا المفهوم، فكانت مجموعة من التعاريف اتفقت في جوانب واختلفت في أخرى باختلاف التوجه والمرجعية النظرية كل باحث منها:

- يعرف ستيرنبرغ Sternberg(2004) أساليب التفكير بأنها الطريقة التي يفكر بها الفرد وهي ليست قدرة وإنما تعبر عن طريقته المفضلة في استخدام القدرات التي يمتلكها. ويعرفها كذلك بأنها "مجموعة من الاستراتجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الفرد للتعامل مع ما لديه من معلومات أثناء مواجهته للمشكلات" (Sternberg ,1997.p.14) وهو ليس قدرة وإنما يقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية – أساليب التفكير – القدرات) كما أشار إلى ذلك ستيرنبيرج.

- يعرف دي بيور وكوتز De Boeer & Coetzee أساليب التفكير بأنها "مجموعة من الطرق المعرفية التي تستخدم في إصدار الأحكام وصنع القرار وحل المشكلات، وكل أسلوب من هذه الأساليب يساعد على فهم الشخصية ، و العلاقات المهنية بطريقة جيدة (الطيب، 2006، ص 44).

كما يرد الطيب(2006) تعاريف بعض المهتمين بهذا المفهوم أهمها:

- يعرف مورفي Murphyأساليب التفكير بأنها الطرق التي تميز تفرد الفرد عن الآخرين أثناء تعامله مع مختلف المشكلات، والتي تعمل على خدمة الهدف المراد تحقيقه.

- أما هاريسون وبرامسون Harson and Bramson فيشيران إلى أن أساليب التفكير هي مجوعة الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي أعتاد الفرد استخدامها في تعامله مع المعلومات التي يمتلكها عن ذاته أو بيئته لحل مختلف المشكلات التي تواجهه.

- يعرف جريجوك Gregorc أساليب التفكير على "أنها مجموعة أداءات متميزة للفرد تعتبر عن طريقة تعلمه وطريقة استقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة بهدف التكيف معها" (إسماعيلي وقشور، 2012، ص77).

- تشير أساليب التفكير Thinking styles إلى الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهارات والمواقف التي تعترض الفرد ، فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما

يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن (العتوم ،2004، ص.201) و(العتوم ، الجراح، وبشارة ، ص 34).

- يعرف اسماعيل(2010) أساليب التفكير على أنها الطرق والاستراتيجيات التي يعتاد الفرد أن يحُل بها مشاكله ويتعامل بها مع بيئته من خلال المعلومات المتاحة وهي ذات صلة وثيقة بوظائف النصفين الكرويين للمخ وذات طبيعة مكتسبة ، تصنف حسب نتائج استخدامها ، منها المنتجة لحلول المشكلات وأخرى غير منتجة، كما يتوقف استخدام أسلوب التفكير حسب الموقف المشكل.

ويضيف اسماعيل(2010) تعريف كل من: الطيب عصام علي والقطامي يوسف على التوالي:

- أساليب التفكير هي مختلف الاستراتيجيات التي يفضلها الفرد عامة سواء لحل مشكلاته أو القيام بمختلف المشروعات والمهام التي يتولاها وحتى في سيطرته الذاتية على عقله ، وهي أساليب نوعية مكتسبة تستخدم من قبل المتعلمين لحل مشكلاتهم التعليمية وحتى الشخصية وتنمية مهاراتهم وابتكاراتهم داخل الفصل الدراسي قابلة للتعلم والتغير على مدار حياة الفرد، وهي الحد المشترك بين الشخصية والذكاء.

- تعرف أساليب التفكير على أنها الطرق التي يستقبل بها الفرد المعرفة،ينظمها، يرتبها، يخزنها ويدمجها في بنائه المعرفي، ثم يسترجعها ويعبر عنها إما بشكل حسي مادي أو شبه صوري أو رمزي. وبذلك يكون لكل فرد أسلوبه الفريد في التفكير يمنحه أسلوب تعلم فريد، ومن ثمةيكون كل فرد بحاجة إلى أساليب تعليمية ملائمة ومناسبة لأساليب تفكيره.

بالنظر إلى التعاريف السابقة وغيرها من التعاريف المفسرة لمفهوم أساليب التفكير، يلاحظ انه رغم اختلاف أصحابها في استخدام المصطلحات والأوصاف التي ركزت على جوانب دون الأخرى والتي تعكس اختلاف اهتماماتهم، معتقداتهم الفكرية وفلسفاتهم النظرية، إلا أنهم يتفقون أن لكل فرد أساليبه المفضلة في التفكير، يوظف من خلالها قدراته في اكتساب المعارف والتعبير عنها بما يتلاءم مع المواقف التي يتعرض لها أو المهام التي يتولاها في حياته اليومية، وهذه الأساليب قابلة للتغير مع الزمن.

3- أهمية دراسة أساليب التفكير:

رغم أن مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم الحديثة التي ظهرت خلال العقدين الأخيرين، إلا أنه حضي باهتمام كبير من قبل الباحثين والمهتمين بعلم النفس التربوي والمعرفي لارتباطه من جهة بالتفكير أحد العمليات العقلية التي يرى بشأنها الدردير(2004) أنها أهم عملية معرفية(فعل عقلي) تكتسب به المعرفة عن طريق توظيف غالبية العمليات العقلية إن لم تكن كلها تقريبا على غرار الانتباه، الإدراك التذكر، التخيل، حل

المشكلات اتخاذ القرارات ...وغيرها.ومن جهة أخرى مكن مفهوم أساليب التفكير علماء النفس من البحث في التداخل بين البحث في المعرفة والبحث في الشخصية، خصوصا بعدما تحققوا أن التغيير في الأداء المدرسي لا يمكن إرجاعه فقط إلى الفروق الفردية في القدرات العقلية، وإنما يعزى للأساليب التفكير بنسبة أكبر كما أشار إليه (الطيب، 2006).

كما يضيف كل منإسماعيل(2010) و الزحيلي(2012) أن أهمية هذا المفهوم ازدادت بتميزه واستقلاله وانفصاله عن المفاهيم الأخرى من جهة، وارتباطه من جهة أخرى بعمليتي التدريس والتعلم بصفتهما مجالين واسعين .الأمر الذي دفع بالباحثين وعلماء النفس إلى تناوله بالبحث في دراساتهم بطريقة جدية وعلمية اعتقادا منهم أنه لا يمكن الارتقاء بالعملية التعليمية ونواتجها المختلفة إلا بعد معرفة أساليب التفكير التي يفضلها المتعلمين، والتي يمكن من خلالها تحديد أساليب تعلمهم المفضلة ومن ثَمة اقتراح أنجع الطرق والأساليب التعليمية التي تناسب وتلائم أساليب تفكيرهم وتعلمهم. بل أبعد من ذلك مساعدتهم على انتقاء الأعمال المهنية المستقبلية التي تتوافق وتنسجم مع أساليب تفكيرهم وتعلمهم. حيث أثمرت نتائج هذه الدراسات بوضع العديد من النظريات والنماذج المفسرة له، وإعداد المقاييس المناسبة لقياسه

4- النظريات والنماذج المفسرة لأساليب التفكير:

رغم اتفاق الباحثين والمهتمين بمفهوم التفكير على أن لكل فرد أساليبه المفضلة في التفكير، إلا أن تصوراتهم النظرية تباينت بخصوص عدد وطبيعة هذه الأساليب، فكانت مجموعة من النظريات والنماذج يَرِدُ كل من إسماعيلي، وقشور(2012) و الطيب(2006) أهمها:

4-1- نموذج بايفيو Paivio 1971:

يفترض بايفيو Paivio صاحب هذا التصور الذي يسمى أيضا بنظرية التشفير الثنائي Dual Coding Theory، أن المعلومات سواء كانت إدراكية أو وجدانية أو سلوكية يتم تشفيرها وتمثيلها وتجهيزها بواسطة نظامين فرعيين من نُظم التمثيل الرمزية وهما مستقلين عن بعضهما البعض، يختص الأول بالتعامل مع الموضوعات أو الأحداث الغير لفضية، أما الثاني متخصص في التعامل مع اللغة، وبذلك ينتج لدى الفرد عن كل واحد منهما طريقة التفكير التصوري(Imagery Thinking Method) وطريقة التفكير اللفظي(Verbal Thinking Method) على التوالي.

4-2- نموذج هاريسون وبرامسون Harrison & Bramson 1982:

يشير إسماعيل(2010) أن هذه النظرية هي واحدة من بين النظريات القائمة على السيادة المخية في تفسير أساليب التفكير. حيث تناول أصحابها موضوع السيادة أو السيطرة المخية في محاولاتهم الجادة لفهم أساليب التفكير التي يعتمدها الأفراد في معالجة المعارف والمهارات التي يتعلمونها، وفي حل المشكلات واتخاذ القرارات بشأنها، إلى جانب اختيار تخصصاتهم التعليمية والمهنية. في هذا السياق يضيف إسماعيل،2010 جاءت نظرية هاريسون وبرامسون سنة 1982 لتقدم تصورا عن أساليب التفكير التي يفضلها الفرد وطبيعة الارتباط بينها وبين سلوكه الفعلي، مع الإشارة إلى كيفية نمو الفروق بين الأفراد في أساليب التفكير انطلاقا من افتراض أن السيادة النصفية للمخ ينتج عنها فروقا في التفكير وفي المدخل إلى تناول المشكلة . الأمر الذي يؤدي بالفرد أثناء التعامل مع المعلومات المتاحة حيال ما يواجهه من مشكلات ومواقف إلى تفضيلات في أساليب التفكير والاعتماد على إستراتيجية خاصة من بين الاستراتجيات التي اكتسبها في طفولته وطورها خلال مراحل نموه اللاحقة حتى أصبحت نماذج يعتمد عليها في حياته العملية.

وبناء على افتراضات النظرية بخصوص السيادة النصف مخية تنتج فروقا حقيقية في أساليب التفكير وفي استخدام استراتجياته، فسيطرة النصف الأيسر للمخ ينتج عنها استخدام استراتجيات التفكير التحليلي والتفكير الواقعي، في حين تؤدي سيطرة النصف الأيمن للمخ إلى استخدام استراتجيات التفكير التركيبي والتفكير المثالي وبناء على ذلك يقترح هاريسون وبرامسون خمسة (05) أساليب هي:

- الأسلوب التركيبي Synthesitic Style

يمتلك الفرد ذو الأسلوب التركيبي مهارات إتقان الوضوح والابتكارية التي تمكنه من التواصل لبناء الأفكار الجديدة والأصيلة، المختلفة تماما عما يفعله الآخرين، كما لديه القدرة على تركيب الأفكار المختلفة والربط بين وجهات النظر التي قد تبدو متعارضة دون اهتمام بعمليات المقاربة أو الاتفاق الجماعي في الرأي أو الموافقة على أفضل الحلول لمشكلة ما . العملية العقلية المفضلة لديه هي التأمل Speculation، أما الإستراتيجية المستخدمة لديه الجدلية Dialectic التي تعتمد على ثلاثة (03) عناصر هي: الفرضية العلمية، التضاد والتناقض، التركيب والابتكار.

- الأسلوب المثالي Idialistic Style

يُفترض أن للفرد ذو الأسلوب المثالي إمكانية الملائمة بين وجهات النظر المختلفة تجاه الأشياء، يميل إلى التوجه المستقبلي من خلال اهتمامه بالتفكير في الأهداف، يستمتع بمساعدة الآخرين في حل مشاكلهم مع

مراعاة مشاعرهم، عواطفهم، انفعالاتهم في ظل القيم الاجتماعية السائدة، يهتم بحاجاتهم وما هو مفيد لهم يميل ويبذل أقصى ما يمكن لتكوين علاقات اجتماعية مفتوحة قائمة على الثقة في الآخرين، يتجنب الإقبال على المجادلات المفتوحة الصراع، العملية العقلية المفضلة لديه هي التفتح والتقبل، في حين يميل لاستخدام إستراتيجية التفكير التمثيلي Assimilative Thinking المتعلق بالقيم الجديدة والرغبة في أن يعيش الناس معا في حب وتجانس من خلال الاتفاق على أهداف عامة.

– الأسلوب العملي Pragmatic Style

يتميز صاحب الأسلوب العملي باستخدام خبرته الشخصية المباشرة في التأكد من الحقائق من خلال التجريب والاهتمام بالعمل والجوانب الإجرائية، يتناول المشكلات والبحث عن حلولها تدريجيا يستعين بالمواد الخام لإيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء، لديه القابلية للتكيف. الإستراتيجية الرئيسية المستخدمة لديه هي المدخل التوافقي Contingency Approach، وهذا المدخل ليس سلوكا عشوائيا وإنما عملية تفاعلية بين الاستجابة والتكيف.

– الأسلوب التحليلي Analytic Style

يحرص الفرد ذو الأسلوب التحليلي قبل اتخاذ القرار بشان المشكلات التي تواجهه على التخطيط الجيد قبل تكوين النظرة الشمولية، تجزيء الأشياء لجمع أكبر عدد من المعلومات بطريقة منهجية حول التفاصيل الجزئية للمشكلة مع عتماد العقلانية في الحكم عليها في إطارها العام. الإستراتيجية الرئيسية المستخدمة لديه هي البحث عن أفضل الطرق للحل Search The Best Way من خلال الخطوات التالية: جمع المعلومات، تعريف المشكلة بدقة ، البحث عن الحلول البديلة لإمكانية تنفيذها وتقييمها واختيار الحل المناسب في ضوء المحكات والقرارات المسبقة، تنفيذ وتطبيق أفضل حل تم اختياره، تقييم نتائج الحل المختار للتأكد من أفضليته بالنسبة للحلول المتبقية أو إعادة العملية من جديد في حالة العكس.

– الأسلوب الواقعي Realistic Style

يشبه الفرد ذو الأسلوب الواقعي صاحب أسلوب التفكير العملي من حيث التوجه القوي والواضح نحو الحقائق بالاعتماد على الملاحظة والتجريب، ولكنهما يختلفان في الاستراتجيات المستخدمة حيث أن الأسلوب الواقعي يعتمد على الحواس في الحكم على الأشياء الواقعة أو الحقيقية التي نختبرها في حياتنا الشخصية مثل: ما نشعر به أو نلمسه ونراه ونشمه ، وأن ما نراه هو ما نحصل عليه وبتركيزه على الحقائق يصبح مختلفا تماما عن الأسلوب التركيبي .

من خلال ما سبق يتضح أن"أسلوب التفكير التركيبي والمثالي يتجهان بقوة نحو القيمة والتفكير الذاتي وأسلوب التفكير التحليلي والواقعي يتجهان بقوة نحو الحقائق والتفكير الوظيفي والشكلي، أما الأسلوب العملي فهو الجسر للفجوة بين الاتجاهين الذاتي والوظيفي، نتيجة توظيف كلا من جانبي المخ" (إسماعيل، 2010، ص 134)

4-3- نظرية جابنس Gubbins 1985:

تميزت هذه النظرية عن باقي النماذج والنظريات المفسرة لأساليب التفكير في تقديمها لأساليب التفكير في شكل مصفوفة لعمليات التفكير، تتضمن ستة مستويات تغلب عليها الأبعاد المعرفية وهي كالتالي:

- مستوى حل المشكلات

يتضمن هذا المستوى عدة خطوات تبدأ بالتعرف على المشكلة وتحديدها لتنتهي بالوصول إلى النتائج النهائية، مرورا بتوضيح المشكلة، صياغة الفروض، صياغة الحلول المناسبة، استنتاج الأفكار المرتبطة بالمشكلة صياغة الحلول البديلة واختيار أفضلها، تطبيق الحل الذي تم قبوله (توجيه الحل).

- مستوى اتخاذ القرار

يشمل هذا المستوى: صياغة الهدف وتحديده مع توضيح وإظهار الصعوبات والمعوقات التي من شأنها اعتراض وإعاقة تحقيقه، التعرف على البدائل الممكنة وتحديدها، ترتيب البدائل واختيار أفضلها بعد اختبارها ودراستها وتقويم المواقف

- مستوى الوصول إلى استنتاجات:

يتضمن هذا المستوى كل من التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنباطي

- مستوى التفكير التباعدي:

يشمل هذا المستوى عمل القوائم بصفات الأحداث والأشياء، كما يتضمن استنتاج الأفكار على اختلاف أنواعها: المتعددة (الطلاقة)، المتنوعة(المرونة)، الفريدة(الأصالة)، المطورة(المحسنة).

- مستوى التفكير التقويمي:

يغلب على هذا المستوى طابع الفحص والتقويم لمختلف الخطوات التي يتضمنها ابتداء من التمييز بين الحقائق والآراء للحكم على مصداقية المصدر والمراجع، الملاحظة والحكم على تقاريرها، التعرف على المشكلات وتحليلها، تقويم الفروض، التنبؤ بالنتائج بعد تصنيف البيانات.

– مستوى الفلسفة والاستدلال:

بخلاف المستويات الأخرى التي تعتمد أغلبها على التعرف على المشكلات وتحديدها ثم اختيار الحلول المناسبة من بين عدة بدائل تم افتراضها واختبارها، يعتمد هذا المستوى من عمليات التفكير على مدخل الجدلية والمناقشات المتبادلة.

4-4- نظرية كوستا Costa 1985:

تفترض نظرية كوستا أن التفكير يقوم على أساس عدة عمليات مصنفة في أربعة مراحل هرمية تتدرج من أبسط مستوى إلى أعقده، وتعتمد كل منها على سابقتها، كما تعد عمليات كل مرحلة من هذه المراحل أساسية للمرحلة الأعلى منها مستوى وهي على الترتيب:

– المرحلة الأولى: المهارات المنفصلة للتفكير Discrete Skills Thinking

هي خاصة بمجموعة من الجوانب العقلية الفردية المنفصلة وتشمل عمليات إدخال البيانات تشغيل البيانات، تعديلها، تطويرها واستخراج النواتج، الأمر الذي يجعل من هذه المرحلة بمثابة قاعدة للمتطلبات الأساسية لمستويات التفكير الأكثر تعقيدا.

– المرحلة الثانية: استراتجيات التفكير Strategies Of Thinking

يلجأ الفرد إلى هذا المستوى من التفكير عند مواجهة المشكلات والمواقف الصعبة المختلفة التي لم يتعامل معها سابقا، والتي تحتاج إلى حلول وإجابات غير معروفة آنفا، إذ يعتمد على عمليات الربط بالمرحلة السابقة التي تتضمن عمليات المهارات المنفصلة للتفكير من خلال استراتجيات التفكير المتمثلة في حل المشكلات التفكير الناقد، اتخاذ القرار، الاستدلال والمنطق.

– المرحلة الثالثة: التفكير الإبتكاري Creative Thinking

باستخدام هذا المستوى من التفكير يستطيع الفرد إنتاج أنماط التفكير جديدة ذات نتائج متفردة وحلول أصلية للمشكلات من خلال اعتماد مجموعة من السلوكيات تتصف بالجدة والاستبصار وتشمل التفكير المجازي، الإبداع، الطلاقة ، التخيل، تحدي الصعب، الحدسية، الاستبصار وعمل النماذج.

– المرحلة الرابعة: الروح المعرفية The Cognitive Spirit

يتصف مستوى هذه المرحلة من التفكير بتفتح الذهن ، البحث عن البدائل، التعامل مع المواقف وإدراك العلاقات والرغبة المستمرة في التغيير، وإضافة إلى أن هذا المستوى يرتكز على العمليات المتضمنة في المستويات

السابقة الأقل منه تعقيدا، فإن الفرد المستخدم له يجب أن يكون ذو إرادة قوية ولديه الاستعداد والميل إلى جانب الرغبة والالتزام.

4-5- نظرية برسيسن Presseison 1985:

تناولت هذه النظرية أساليب التفكير من خلال تصنيف العمليات المستخدمة في التفكير إلى نموذجان:

- **نموذج العمليات الأساسية للتفكير**: يتضمن السببية، إدراك العلاقات، التصنيف، التحويلات اكتشاف السمات الفريدة المميزة.

- **نموذج العمليات المركبة للتفكير**: يتضمن هذا النموذج العمليات الأكثر تعقيدا مثل حل المشكلات اتخاذ القرارات ، التفكير الناقد، التفكير الإبتكاري، وكل عملية من هذه العمليات تُستخدم لأداء مهمة معينة من خلال الاعتماد على العمليات الأساسية للتفكير من جهة ، وتفتح المجال من جهة أخرى لاستخدام عملية مركبة أخرى أكثر تعقيدا منها ، كعملية حل المشكلات تؤدي إلى اتخاذ القرار وتؤدي إلى التفكير الناقد الذي يسمح بدوره إلى ظهور التفكير ألابتكاري على قمة العمليات العقلية المركبة والمعقدة التي يتضمنها هذا النموذج.

4-6- نظرية قيادة المخ لهيرمان Herrmann 1987:

يشير كل من إسماعيل(2010) وشمسي(2016) إلى أن أن نيد هرمان Ned Herrmann قدم تفسيرا لأساليب التفكير التي يتعامل بها الأفراد مع العالم المحيط بهم من خلال نموذجه المسمى"أداة هرمان للسيادة المخية"(HBDI) Heramann Brain Dominance Instrument أو "نموذج التفكير الكلي للمخ" Whole Brain Thinking أو "نموذج الأربعة الأرباع" Four Quadrant Model أو"نموذج التفكير الكلي" أو "بوصلة التفكير" والتي ارتكز في صياغتها على دمج نظرية المخ الأيسر/الأيمن The Left Hemisphere/Right HemisphereTheory لروجي سبيري 1975 Roger Sperry بنظرية المخ الثلاثي Triune Brain Theory لباول مكلين Paul Meclean حيث خلص حسب(شمسي، 2016) إلى تقسيم المخ تقسيما رمزيا (مجازيا) إلى أربعة أجزاء (مناطق) وهي:

الجزء الأيسر العلوي، الجزء الأيسر السفلي، الجزء الأيمن السفلي، الجزء الأيمن العلوي، وهي أجزاء مترابطة تعمل سويا لتشكيل الدماغ الكلي، في حين أن كل منطقة تختص بطريقة معينة لعمل العقل ومنطقة واحدة

أو أكثر تكون غالبة ومهيمنة (مسيطرة) على وظائف المخ ، وعلى هذا الأساس افترض هيرمان Herrmanأربعة أساليب للتفكير يتعامل بها الفرد مع محيطه وهي موضحة كالآتي:

– الأسلوب المنطقي Logical Style أو الاستدلاليThe Rational Self:يرمز له بالرمز (A) يختص به الجزء الأيسر العلوي للمخ (**Upper Left Brain**)، يتسم صاحب هذا الأسلوب بالقدرة على بناء قاعدة معرفية تمكنه من التحليل المنطقي والاستراتيجي في حل المشكلات التي تواجهه من خلال القدرة على فهم ودمج الأبنية والأنظمة والعمليات المعرفية بالاستناد على الحقائق والمعايير والأسباب المنطقية .

– الأسلوب التنظيمي Organizing Style أو التتابعي **The Safekeeping Self**: يرمز له بالرمز(B) ، يختص به الجزء الأيسر السفلي للمخ (Lower Left Brain)، يتصف المتميزين بهذا النوع من أساليب التفكير بوضع الأهداف والتخطيط للتحرك نحوها من خلال جدولة وتنظيم الأنشطة الاهتمام بالتفاصيل، إدارة الوقت، التحكم، التحفظ وإتباع التوجيهات.

– الأسلوب الاجتماعي Social Style أو البينشخصي personal Style أو الشعوري أو العاطفي The Feeling Self:يرمز له بالرمز (C) ، يختص به الجزء الأيمن السفلي للمخ (Lower Right Brain)، يتسم أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم عل الاتصال والتعامل والتأثير في الآخرين يطغى في تواصلهم استخدام لغة الجسد(اللغة الرمزية والغير شفهية)، يفضلون أنشطة الاستمتاع والمشاركة في الأفكار.

– الأسلوب الإبتكاري Creative Style أو التجريبي The Experimemental Style أو التخيلي Imaginative Thinking: يرمز له بالرمز (D) ، يرتبط هذا النوع من الأسلوب بسيطرة وهيمنة الجزء الأيمن العلوي للمخ (**Upper Right Brain**) ، يتصف الذين يغلب على تفكيرهم الأسلوب ألابتكاري بأنهم تصوريين، إختراعيين، مغامرين، يتخطون الحواجز والعقبات، يتخيلون البدائل ويحصلون دائما على أفكار جديدة.

4–7– نظرية التحكم العقلي الذاتي أو نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج :

يشير ستيرنبرج Sternberg (1988، و1997) إلى أن الفكرة الأساسية التي أقام عليها نظريته بصورتها الأولى عام 1988 باسم نظرية التحكم العقلي(حكومة الذات العقلية)، جاءت بناء على فكرة مقاربة الفرد بالمجتمع من خلال الحكم والتنظيم الذاتي لكلاهما . فهو يرى أن هناك نوع من التوازي بين تنظيم

الفرد وتنظيم المجتمع. فالفرد يحتاج في تنظيم وحكم نفسه إلى تحديد مصادره وتقرير أولوياته والاستجابة لتغيرات العالم الخارجي المحيط به، مثل ما هو الشأن بالنسبة للمجتمع الذي يسهر على تنظيم إداراته من خلال الحكومات المختلفة الأشكال التي نراها، والتي تُعد بدورها مرايا تعكس ما يدور في أذهان الأفراد وطرقا بديلة تنظم أفكارهم وتفسر أساليب تفكيرهم.

حسب طيب(2006) هذه النظرية التي ظهرت بهدف تفسير طبيعة أساليب التفكير، غير ستيرنبرج من اسمها سنة 1990 لتصبح نظرية أساليب التفكير وتظهر في صورتها النهائية سنة(1997)، نفس السنة التي أصدر فيها كتابه باسم "أساليب التفكير"، ونظرا لحداثتها وتميزها عن باقي نظريات أساليب التفكير في وصف وتصنيف أساليب التفكير المستمد من وصف الحكومات، أحاطها الباحثين من مختلف بلدان العالم بالكثير من البحوث والدراسات وصلت سنة 2005 إلى حوالي 55 دراسة تناولت أساليب التفكير في علاقتها بالكثير من المتغيرات كأساليب التعلم، سمات الشخصية، التحصيل الدراسي، أساليب التدريس...وغيرها من المتغيرات المعرفية الأخرى، الأمر الذي جعلها أكثر شيوعا وتقبلا، ودفع بالباحث إلى تبنيها بدوره في دراسته الحالية باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي نسبة للفكرة الأساسية التي قامت عليها النظرية بدلا من اسم نظرية أساليب التفكير .

ويضيف كل من العتوم (2004) والطيب (2006) أنه انطلاقا من محاكاته أشكال الحكومات (السلطات) في العالم، والتي تتحدد من خلال خمسة جوانب(مجالات): الوظائف المستويات النزاعات، الأشكال والمجال، افترض ستيرنبرج أن العقول البشرية تتميز بثلاثة عشر 13 أسلوبا للتفكير، تندرج ضمن خمسة مجالات هي نفسها المجالات التي تحدد أشكال السلطة، وأن الأفراد يميلون عادة نحو أسلوب واحد فقط من ضمن الأساليب التي هي موضحة كما يلي:

- أساليب التفكير من حيث الوظيفة (التشريعي، التنفيذي ، الحكمي).
- أساليب التفكير من حيث المستوى (العالمي، المحلي).
- أساليب التفكير من حيث النزعة (المتحرر، المحافظ).
- أساليب التفكير من حيث الشكل (الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي).
- أساليب التفكير من حيث المجال (الداخلي، الخارجي).

ويمكن توضيح خصائص الأفراد في ضوء أساليب التفكير عند ستيرنبرج كما ورد حسب Grigorenko & Sternberg(1995)، أبو المعاطي(2005)، شلبي (2002)، الطيب(2006) والعتوم (2004) :

– أساليب التفكير من حيث الوظيفة:

1– الأسلوب التشريعي Legislative style:

يرتبط الأسلوب التشريعي بالإبداع، حيث ينتاب أصحاب هذا الأسلوب الرغبة الداخلية الدائمة في إنتاج الأفكار الجديدة، يفضلون اختيار الأعمال والنشاطات التي يقومون بها وحتى القوانين والطرق الخاصة بها من خلال الابتكار، التجديد، التصميم والتخطيط لحل المشكلات خصوصا غير المعدة مسبقا، يميلون لبناء نظام ومحتوى لكيفية حل المشكلات، كما يفضلون المهن والأعمال التي تتطلب الاستراتجيات الإبداعية مثل: الكُتاب المبتكرين، الأدباء، الفنانين، المهندسين المعماريين، السياسيين.

2– الأسلوب التنفيذي Executive style:

يتميز أصحاب هذا الأسلوب بتفضيل المهمات والأنشطة المحددة مسبقا، أو تنفيذ أفكار الآخرين من خلال الالتزام بإتباع القواعد الموضوعية وتنفيذ القوانين، أو استخدام الطرق الموجودة مسبقا لحل المشكلات بدلا من التفكير في التخطيط، يفضلون المهن التنفيذية كأن يكونوا محامين رجال شرطة، جراحين، رجال دين مساعدي مدراء.

3– الأسلوب الحكمي (القضائي) Judicial style:

أصحاب هذا الأسلوب يتصفون بالميل إلى تحليل وتقسيم الأشياء وتقييم قواعد وإجراءات أعمال الآخرين والحكم عليها، وكونهم يتميزون بالقدرة على التخيل والابتكار فهم" يهتمون بالمقارنة، والتحليل والتقييم ، وإخضاع الأمور للنقد"(Sternberg & Zhang, 2006, p.252)، كما يفضلون المهن التي تسمح لهم بالتحليل والتقييم مثل: تقييم البرامج، كتابة النقد، القضاء، الإرشاد والتوجه.

– أساليب التفكير من حيث المستوى:

1– الأسلوب العالمي Global style

يتصف ذوي الأسلوب العالمي بالميل إلى الإبحار في عالم الخيال والاسترسال في التفكير والتعامل مع المفاهيم الواسعة، يفضلون القضايا المجردة والكبيرة نسبيا والمفاهيم العالية الرتبة، والتغيير، والتجديد والابتكار والمواقف الغامضة، والعموميات وتجاهل التفاصيل، يميلون إلى العمل في عالم الأفكار.

2- الأسلوب المحلي Local style

يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى التعامل مع المشكلات المحسوسة التي تتطلب عمل التفاصيل يفضلون الاتجاه نحو المواقف العملية والاستمتاع بالتفاصيل .

- أساليب التفكير من حيث النزعة:

1- الأسلوب المحافظ Conservative style

يتميز ذوي الأسلوب المحافظ بتمسكهم بالقوانين، الحرص، النظام، تجنبهم للمواقف الغامضة ورفضهم للتغيير، يفضلون المألوف في الحياة والعمل.

2- الأسلوب المتحرر(المستقل) Liberal style

يتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيل التغيير وعدم التقيد بالقوانين والإجراءات الموجودة والذهاب في ما وراءها بهدف إحداث اكبر تغيير ممكن أو زيادة رقعته ، يحبون المواقف الغامضة ويفضلون التجديد في كل من العمل والحياة.

- أساليب التفكير من حيث الشكل:

1- الأسلوب الملكي Monorchic style

يتميز أصحاب هذا الأسلوب باندفاعهم وتوجههم نحو هدف واحد أو طريقة واحدة لعمل الأشياء يعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل المستخدمة، تمثيلهم للمشكلات مشوش، متسامحون مرنون، لديهم إدراك قبلي نسبيا بالأولويات والبدائل، يفضلون الأعمال التي تبرز فرديتهم وتضمن عدم تدخل الآخرين فيها بشكل مباشر كأن يكونوا باحثين، مؤرخين أو رجال أعمال.

2- الأسلوب الهرمي Hierarchic style

يميل الهرميون إلى عمل أشياء كثيرة في وقت واحد، مدفوعين إلى ذلك بمجموعة من الأهداف المرتبة لديهم في صورة هرمية حسب أولوياتها وأهميتها، يعتقدون بمبدأ الغاية لا تبرر الوسيلة، يتميزون بالواقعية والمنطقية في تناول المشكلات، منظمون جدا في حلها واتخاذهم للقرارات، يبحثون دائما عن التعقيد ، جد مدركون للأولويات.

3- الأسلوب الأقلي Oligarchic style:

يتصف أصحاب هذا الأسلوب بأنهم متعددو الأهداف المتناقضة في الغالب والمتساوية في الأهمية بالنسبة لهم، دائمي التوتر، مشوشون، يبحثون عن التعقيد، متسامحون، مرنون، لا يؤمنون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة.

4- الأسلوب الفوضوي Anarchic style

يتميز ذوي الأسلوب الفوضوي بأنهم مدفوعين من خلال خليط من الأهداف والحاجات، غالبا ما تكون غير واضحة، يصعب على الآخرين التوافق معها، عشوائيون في معالجتهم للمشكلات، يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، مشوشون ومتطرفون في مواقفهم إما حاسمون جدا أو غير حاسمون جدا.

- أساليب التفكير من حيث المجال:

1- الأسلوب الداخلي Internal style

يتصف أصحاب الأسلوب الداخلي بأنهم منطوين، يميلون إلى الوحدة والتركيز الداخليين يفضلون العمل بمفردهم واستخدام ذكاءهم في الأشياء أو الأفكار وليس مع الآخرين، لديهم حس وإدراك اجتماعي أقل للعلاقات الشخصية.

2- الأسلوب الخارجي External style

يتميز أصحاب هذا الأسلوب بأنهم منبسطون، يميلون للعمل مع الآخرين والتعامل معهم بسهولة ويسر دون خجل، لديهم حسن وإدراك اجتماعي أكثر، يحبون العمل الذي يعطي فرصة لتنمية العلاقات الشخصية أكثر من العمل المستقل بمفردهم.

رغم التباين الواضح بين مختلف التصورات التي عكستها النظريات والنماذج المشار إليها بشأن مفهوم أساليب التفكير، خصوصا من حيث عدد وطبيعة هذه الأساليب عند الأفراد، والتي اختلفت باختلاف التوجه والمرجعية النظرية كل باحث، إلا أن هذه النظريات تقوم كلها على أساس فرضية أن لكل فرد أساليبه المفضلة في التفكير، يوظف من خلالها قدراته في اكتساب المعارف والتعبير عنها بما يتلاءم مع المواقف التي يتعرض لها أو المهام التي يتولاها في حياته اليومية.

5- أساليب التفكير والمفاهيم المرتبطة بها:

يشير راضي(2016) إلى أن هارسيون وبرامسون إلى أن جذور البحث في مفهوم أساليب التفكير تعود إلى بداية السبعينات كونه مفهوم قائم ببنيته المستقلة لا من حيث التسمية فقط وإنما أيضا من ناحية

الخصوصية والاستقلال والتمييز عن الكثير من المفاهيم النفسية الأخرى على غرار:استراتيجيات التفكير أساليب التعلم القدرات ، مهارات التفكير ، خصوصا عن مفهوم الأنماط المرتبط أكثر بالشخصية تعود إلى بداية السبعينات وهذه أهم الفروق الواردة بينه وبين هذه المفاهيم:

5-1- أساليب التفكير وأنماط الشخصية:

يشير(العتوم ، 2010) إلى أن مصطلح (Style) تُرجم في اللغة العربية إلى الأسلوب أو النمط، أما الأسلوب فهو مفهوم مرتبط بدراسات علم النفس المعرفي بما ينطوي عليه من عمليات معرفية كالإدراك التذكر التخيل، التفكير، حل المشكلات، اتخاذ القرارات وغيرها، في حين مفهوم النمط مرتبط أكثر بدراسات الشخصية ، وقد ورد في الكثير من المفاهيم المتعلقة بالشخصية باعتبارها "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 والانفعال والنزوع أو الإرادة، وتركيب الجسم ، والوظائف الفيزيولوجية، والتي تحدد طريقة الفرد الخاصة في الاستجابة وأسلوبه الفريد في التوافق للبيئة" (عبد الخالق، 2014 ، ص.64).

ويضيف الأنصاري(1997) أن النمط من وجهة نظر حديثة يشير إلى مصطلح البعد أو مرادف لمصطلح العامل، وهو مفهوم رياضي تتجمع وتتنظم على مستواه مجموعة من السمات أقل منه مستوى، مشيرا إلى أهم أبعاد (أنماط) الشخصية كالانبساط، العصابية، الذهانية، الذكاء...الانطواء، هذا الأخير(الانطواء) مثلا وباعتباره سمة كبرى تتجمع فيها سمات صغرى مثل: الصمت التشاؤم، التحفظ...وغيرها، يمكن اعتباره نمطا من أنماط الشخصية، كما يمكن الإشارة إليه بمصطلح العامل من الرتبة الثانية، في حين يشار إلى السمات الصغرى بمصطلح العامل من الرتبة الأولى.

ومن خلال ما سبق يرى الباحث أنه يمكن تمييز مفهوم النمط عن مفهوم أسلوب التفكير من حيث التوظيف والشمولية والعمومية، بحيث يوظف النمط أكثر في دراسة الشخصية ويتحدد بذلك شموله لمجموعة من العوامل، قد يكون أسلوب التفكير واحدا منها أي عاملا من الدرجة الثانية (سمة صغرى) والذي قد يتغير بدوره بتغير العوامل الاجتماعية، بينما النمط أكثر عمومية وثباتا وشمولا.

5-2- أساليب التفكير واستراتيجيات التفكير:

يميز كل من رينتزوس وسيمبسون (2005) Rentzos& Simpson وأبو المعاطي (2005) بين أساليب التفكير واستراتيجياته في كون الأساليب أكثر عمومية واستقرارا لدى الفرد كطريقة مميزة له في معالجة

المعلومات، تنسحب على العديد من المواقف والمشكلات العقلية، في حين تشير الاستراتيجيات إلى اختيارات معينة أقل عمومية تنطبق على مشكلات عقلية معينة دون غيرها، يتم بناؤها لتحقيق هدف معين أو انجاز مهمة معينة بالاعتماد على مجوعة من العوامل كطبيعة المهمة، الإمكانات المتاحة والوقت المتوفر ، وتضيف الأحمد(2001) أن الاستراتيجيات عبارة عن طرائق عامة يستخدمها الفرد في العمليات العقلية المتعلقة بالإدراك، التذكر، التفكير، معالجة المعلومات وبناؤها وحل المشكلات.

5-3- أساليب التفكير وأساليب التعلم:

يرى توما(2011) أن التعلم في أبسط معانيه هو ذلك التغير والتعديل الذي يحدث في سلوك المتعلم الذي يبدل جهدا لاكتساب وتعلم المهارات والمعارف التي تقدم له، ويكون تعلما حقيقيا بالاستدلال عليه من خلال الفرق في الأداء الصادر عن المتعلم نفسه في حالة بداية التعلم وحالة الانتهاء منه. و لكل فرد أسلوبه الخاص في التعلم الذي يميزه عن غيره من خلال تفضيله للطريقة التي يتحكم من خلالها في المهام المعرفية أثناء استقبال وتحليل المعلومات ومعالجة المشاكل التي يتعرض لها أثناء عملية التعلم حسب ما أشار إليه أسماعيل(2010). فالمتعلم يقرر "معالجة مواد التعلم بدرجة عالية من الخيارات والافتراضات وقد يتناولها من منظور محدد وضيق"(العتوم، 2010 ، ص.291).

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

5-4- أساليب التفكير والقدرات:

يشير العتوم، الجراح، وبشارة(2011) إلى أن ستينبرغ عرَّفَ أساليب التفكير عند طرح نظريته المتعلقة بأساليب التفكير على أنها تفضيلات في توظيف القدرات واكتساب المعارف، وتنظيم الأفكار والتعبير عنها مؤكدا أنها ليست القدرات نفسها، بل توظيف لمختلف القدرات بما يتماشى مع المهمات والموقف التي تعترض الفرد، في حين تشير الأحمد (2001) أن القدرات هي عبارة عن إمكانات يمتلكها الفرد بخصوص مضمون أو مكونات معلومات معينة، محدودة الامتداد والانتشار تختص بمجال أو وظيفة معينة كالقدرات العددية أو الرياضية أو اللفظية بخلاف أساليب التفكير التي توظف القدرات حسب الموقف أو المهمة التي تعترض الفرد.

5-5- أساليب التفكير ومهارات التفكير:

يشير كل من الدسوقي(2009)، أبو جادو، ونوفل (2010) و عبوري(2007) إلى أن مهارات التفكير هي عمليات معرفية إدراكية تُمارس وتُستخدم لمعالجة المعلومات كونها لبنات أساسية في بنية التفكير وهي حسب: بلوم Bloom ، انجلهارت Englehart، فيرست Furst، جيلوكراثول Hill & K rathwohl صنفان: مهارات التفكير الأساسية: وهي تلك العمليات المعرفية الإدراكية التي تَعْنى بالأعمال اليومية ، تُمارس وتُستخدم فيها العمليات العقلية بشكل محدود كاكتساب المعرفة وتذكرها، الملاحظة، المقارنة التصنيف التفكير الحسي والعملي، ومهارات التفكير العليا أو المركبة من سابقتها: وهي أكثر تعقيدا تتطلب استخدام أوسع ومعقد ومتداخل للعمليات العقلية وترتبط بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها خصوصا المشكلات التي يمكن حلها بمهارات التفكير الأساسية كاتخاذ القرارات وإصدار الأحكام وتشمل حل المشكلات التفكير الناقد، الإبداعي، ما وراء المعرفي، الاستدلالي والتأملي، في حين أساليب التفكير كما تمت الإشارة إليه سابقا هو ذلك التفضيل الذي يعتمده الفرد في استخدام المهارات السابقة فقد يكتفي في المواقف الاجتماعية بتفضيل عمليات معرفية يستخدم فيها القدرات العقلية بشكل محدود، في حين قد يلجأ ويفضل استخدام أوسع ومعقد ومتداخل للعمليات العقلية في المسائل العلمية.

رغم تداخل مفهوم أساليب التفكير وارتباطه الوثيق مع هذه المفاهيم النفسية إلا أنه يتضح جليا أنه يتميز عنها كمفهوم قائم ببنيته المستقلة بذاتها. تميزه عن هذه المهافيم من جهة و وتداخله معها من جهة أخرى هما اللذان يكسباه شرعيته وقيمته العملية، ويجعلان منه موضوعا للبحث والدراسة العلمية.

6- مميزات وخصائص أساليب التفكير:

استطاعت ثورة الأبحاث والنظريات والنماذج التي اهتمت بمفهوم أساليب التفكير كالنظرية الأكثر شيوعا وتقبلا لصاحبها ستنبرغ Sternberg أن تميز أساليب التفكير بمجموعة من الخصائص والمبادئ يتفق بشأنها كل من الطيب(2006) و اسماعيل(2010)، وأهم هذه المميزات حسب هؤلاء أهمها:

- تمتاز أساليب التفكير بالديناميكية ، إذ تختلف وتتباين تبعا لاختلاف مراحل حياة الفرد ، التي تختلف هي الأخرى من حيث خصائصها وحاجاتها وتبعا لتوفر المصادر والمهام الخاصة بكل مرحلة، إذ يمكن أن تتوفر لدى الفرد كل المهارات الخاصة بأسلوب تفكير معين لكن لا يجد الفرصة المناسبة للتميز به.

- أساليب التفكير هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها، ومفهوم الأساليب يجب أن يكون إضافة بجانب مفهوم القدرات، حيث أن التنسيق والاتفاق بينهما ينتج عنه "تركيبة" أو "كل" اكبر من

مجموع هذه الأجزاء، يحقق توظيفه كفاءة ورضا في أداء المهام أفضل من توظيف أي منهما بشكل منفرد فبعض الأفراد رغم توفرهم على القدرات اللازمة لأداء عمل معين، إلا أنهم يشعرون بالإحباط لعدم توفر الأساليب اللازمة لأدائه، وبهذا يجب اعتبار الأساليب مُهمة لنوعية أي عمل يتم أداءه والاستمتاع به بقدر أهمية القدرات الواجب توفرها للقيام به.

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

- لكل فرد بروفيل من الأساليب التفكيرية (مجموعة أساليب تفكير)، فقد يكون الشخص إبتكاريا (ذو أسلوب تفكير تشريعي) في نفس الوقت الذي يميل فيه لأن يكون منظما(ذو أسلوب تفكير هرمي) أو غير منظم(ذو تفكير فوضوي)،كما قد يكون يميل إضافة إلى ذلك للعمل مع عدد كبير من الناس الآخرين(ذو أسلوب تفكير خارجي) أولا يميل للعمل إلا مع عدد قليل جدا من الناس الآخرين (ذو أسلوب تفكير داخلي) إلا أنه يميل لاستخدام أسلوب واحد فقط، يكون هذا الأسلوب سائدا على بروفيل أساليب التفكير.

- الأساليب متغيرات نوعية ، يمكن تغييرها وتعديلها نتيجة لتغيير الوقت ، المكان ، الاهتمامات الهوايات البيئة وأسلوب التعليم، فالأساليب الأفضل ذات القيمة في ظروف معينة قد لا يكون كذلك في مواقف أخرى بعض المعلمين يشعرون بالرغبة والراحة في تدريس موضوع معين في فصل معين في حين يشعرون بالضيق والمشقة في تدريس نفس الموضوع بنفس الأساليب في فصل آخر مبرمج في وقت ومكان آخرين.

- للتطبيع الاجتماعي دور هام في إكساب الأفراد مختلف أساليب التفكير من خلال نتائج مختلف التفاعلات اليومية بين مكونات شخصياتهم والبيئة المحيطة بهم، كمشاهدتهم مثلا لنماذج الدور للآباء والمعلمين واستدخال العديد من الخصائص المميزة لهم كالتسلط أو المرونة وغيرها...

- أساليب التفكير قابلة للتعلم والتعليم والتنمية من خلال تبني وتدريس النماذج والنظريات المفسرة أو ذات الصلة بأسلوب التفكير المراد تعلمه، أو تدريب التلاميذ والأطفال على ممارسة أسلوب التفكير المستهدف من خلال إعطاءهم مختلف الأنشطة والمهمات التي يتطلب انجازها استخدام هذا الأسلوب فإذا تمكن من استخدامه في عدد من المهمات ، استطاع استخدام هذا الأسلوب في الموقف الجديدة .

– التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى الأفراد يفيد في تحديد مختلف العمليات العقلية المتعلقة بها كالتعلم، حل المشكلات، التواصل واتخاذ القرارات.

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

– لا يمكن الحكم على جودة أو رداءة أساليب التفكير، ولكن الحكم على ملاءمتها ومناسبتها لهذه المواقف أو تلك، فقد يكون أسلوب تفكير معين صالح في سياق معين ، بينما يكون غير ملائم وغير صالح في سياق آخر ، فالأسلوب المناسب والملائم للمحامي الذي يرافع في المحاكم ، غير مناسب للمحامي الذي يعمل في مؤسسة معينة.

7– محددات أساليب التفكير:

رغم أن ستيرنبرج Sternberg (2002) لا ينف الدور الذي تلعبه الوراثة في تكوين نمط أسلوب التفكير المفضل لدينا، إلا أنه يشك في تأثيرها الكبير، ويشير إلى أن أساليب التفكير تعتبر مكونات مكتسبة، تؤثر في اكتسابها ونموها مجموعة من المتغيرات، كما يؤكد على دور التدريب على السلوك المراد تعلمه من خلال المهام والنشاطات المحددة بشكل افتراضي في المجتمع، والتي تتطلب ممارستها استخدام هذا النوع من أساليب التفكير، ويتفق معه الطيب(2006) على أهم المتغيرات التي تساهم بدرجة كبيرة في تكوين وتشكيل أساليب التفكير لدى الفرد وهي:

7–1– الثقافة Culture style

نعني بها ثقافة المجتمع الذي يعيش في ظلها الفرد، فلكل مجتمع ثقافته الخاصة، والتي من شأنها أن تعزز أساليب متنوعة عن الثقافات الأخرى مثلا: شمال أمريكا تدعم كل أشكال الإبداع والاكتشافات الجديدة، مما يؤدي إلى تعزيز الأساليب التشريعية والمتحررة، في حين تفرض طبيعة المجتمعات التقليدية مثل اليابان التركيز بصورة مرتفعة على الانسياق أكثر وإشباع التقاليد، الأمر الذي قد يؤدي إلى تعزيز أساليب التفكير التنفيذية والمحافظة.

7–2– النوع (الجنس) Gender:

يعد الجنس واحد من العوامل التي تتأثر قبل تأثيرها في أساليب التفكير بعامل الثقافة التي يعيش في ظلها الفرد ، خصوصا أن أغلب الأسر على اختلاف أنواعها تعمل دائما على تنشئة أبنائها وفق معتقداتها السائدة في ظل ثقافة المجتمع بخصوص الدور الاجتماعي المتوقع من كل من الذكر والأنثى. فالذكور يفترض أن يكونوا

مسؤولين متفردين، مبدعين، متحررين، أما الإناث فيمِلنَ لأن يَكُنَ حذرات خجولات، خاضعات، يغلب عليهن الأسلوب التنفيذي، القضائي والمحافظ،.

ويضيف إسماعيلي، وقشوش(2014) في هذا الشأن أن الدراسات الحديثة أثبتت أن الفروق بين الجنسين ليست مقتصرة على الصفات الجسدية والتناسلية فقط وإنما شملت كثيرا من الخصائص الفكرية والسلوكية، قد تظهر في المراحل المتقدمة من الطفولة كتعلق وميل الأولاد إلى نوع معين من الألعاب والرياضات والأنشطة التي تتسم في غالبها بالعنف كالجري ، المبارزة ، تسلق الأشجار ، لعب كرة القدم ، الألعاب التركيبية في حين تميل البنات إلى ممارسة الرياضات الخفيفة التي تتسم بالهدوء والسكينة خصوصا مع الدمى والعرائس وكلها أنشطة تُكسِبْ وتُنَمِي ممارستها أسلوبا معينا من التفكير يختلف ويتغير بتغير النشاط الممارس.

7-3- السن Age:

يلعب العمر وتقدمه دورا هاما في تعلم الفرد بعض أساليب التفكير، فارتباط الطفل بأسرته خلال مراحل عمره الأولى قد ينمي فيه تعلم الأسلوب التشريعي بتشجيع من أسرته، لأنها تحرص في الغالب على تعليم أبنائها النواحي التشريعية التي تهيئه للمستقبل ومجابهة المواقف كتنمية قواهم الابتكارية في حين يقل الإبداع لديه بمجرد التحاقه بالمدرسة ، خصوصا في المراحل التعليمية الأولى التي تتطلب تنفيذ وتطبيق قواعد التعليم المقررة من طرف المعلم ، ليعود الأسلوب التشريعي بخصائصه التي قد تفرضها مرحلة المراهقة وما يميزها من مشكلات نمائية .

أما على صعيد آخر يبشير ستيرنبرج(2004) أن الأفراد الذين قضوا فترات طويلة في مجال معين يكونون أكثر تعبيرا عن أنفسهم من الذين التحقوا بهم حديثا.حتى طبيعة المادة المدرسة خلال مراح، تعليمية لاحقة كالفيزياء، الرياضيات والكيمياء مثلا، قد يكون لها تأثير مباشر في استخدام وتبني نوع معين من أساليب التفكير كالأسلوب التنفيذي وفقا لما تفرضه طبيعة المادة المدرسة من التزام بتطبيق وتنفيذ القوانين.

7-4- الأنماط الوالدية Parentig Types:

تميل جل سلوكات الأطفال في بداية مراحل أعمارهم الأولى إلى التكرار والتثبيت إذا تم مكافئتها وتعزيزها بالرضا والتشجيع من قبل المحيطين خصوصا الآباء، فطريقة هؤلاء في الرد عن كثرة الأسئلة وتنوعها التي يمتاز بها أطفال هذه المرحلة (الطفولة) قد تنمي فيهم أسلوب معين من التفكير بل تشجعهم على استخدامه، فالأسلوب التشريعي محتمل أن ينمى لدى الأطفال الذين يشجعهم آباؤهم باستمرار على طرح الأسئلة وتركهم

من حين إلى آخر إيجاد الأسئلة بأنفسهم، في حين يكون الأطفال الذين يشجعهم آباؤهم على القيام بالمقارنة والتحليل والنقد والحكم على الأشياء من ذوي الأسلوب الحكمي.

7-5- البيئة التعليمية:

تعمل أغلبية المدارس على تشجيع وتثبيت عدد من الأساليب (التنفيذي، الداخلي، المحافظ) دون غيرها من الأساليب الأخرى، من خلال مكافأة الطالب الهادئ ، المطيع والملتزم بقوانين المدرسة وأخلاقياتها حفاظا على النظام داخل المدرسة والصف خاصة ، في حين يعتبر المبدعون ، المبتكرون من ذوي الأساليب (التشريعي، القضائي ، المتحرر) خارجون عن قوانين المدرسة ، وبهذا يلتزم أغلب المتعلمين باستخدام أسلوب معين دون الآخر حفاظا وطمعا في النجاح.

إضافة إلى العوامل السابقة ، يشير الطيب(2006) إلى أن محمد عثمان ناجي يضيف بعض العوامل التي لها من التأثير الذي لا يقل قوة من تأثير العوامل السابقة وهي:

7-6- المعرفة السابقة:

يمكن للمعرفة السابقة بمختلف المفاهيم والمعلومات والمبادئ الأساسية المتعلقة بمواضيع بعض المشاكل أن تفرض على الفرد نفسه استخدام الأسلوب المعتاد لحل مثل هذا النوع من المشكلات، دون التفكير في استخدام أسلوب جديد تفاديا لأي ضغوطات يمكن أن تحيط بالمشكلة مثل: حل المشكلات الرياضية أو الفيزيائية أو الكيميائية وغيرها من المشكلات التي تشبهها والتي تستوجب دراية مسبقة للقوانين وكيفية تطبيقها واستنتاج النتائج والحلول.

7-7- التهيؤ العقلي:

يلعب التهيؤ العقلي دورا هاما في توجيه الفرد إلى إدراك العناصر الرئيسية لحل مشكلة ما أو التعامل مع موقف معين ، في حين قد يعيق التهيؤ العقلي حلها بإبعاد الفرد عن إدراك تلك العناصر الأساسية والتعصب والتمسك بطرق قديمة مألوفة لحل مشكلات سابقة والتي قد لا تكون ملائمة للمشكلة الجديدة.

7-8- التحيز

يؤثر تحيز الفرد لميولاته وانفعالاته ومعتقداته واتجاهاته الفكرية على تفكيره الخاص، الأمر الذي يجعله متمسكا بنوع من أساليب التفكير دون غيرها في حل المشكلات والتعامل مع المواقف والخبرات ذات الصلة.

8- أساليب التفكير والعملية التعليمية:

يشير الطيب(2006) إلى أن كل من ستيرنبرج، ين فنج هي، و وزهانج وستيرنبرج يؤكدون على المكانة والأهمية التي تلعبها أساليب التفكير في تحسين وتطوير العملية التعليمية ، حيث:

- يستطيع المعلم من خلال معرفة أساليب تفكير طلابه أن يزيد من فرصهم التعليمية باستعمال المرونة عند تدريسهم.

- من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة يستوجب على المعلمين الإحاطة بأساليب التدريس ذات العلاقة بأساليب تفكير الطلاب، كون هذه الأخيرة ترتبط مباشرة بعدة جوانب كالشخصية، الإبتكارية القدرة وغيرها من المتغيرات ذات الصلة بالفرد المتعلم.

- تغيير المعلمين والمدرسين لأساليب وطرق تدريسهم المبنية على توقعات قبلية بخصوص أساليب التفكير السائدة لدى طلابهم واستبدالها بأساليب جديدة تتماشى وأساليب تفكيرهم الحقيقية يؤدي إلى تحقيق تقدم في مستواهم الدراسي.

- معرفة وإدراك المعلمين والمدرسين لمختلف أساليب التفكير السائدة ودورها في التحصيل الأكاديمي تغير من فكرتهم بخصوص ربط فشل الطلاب بضعف قدراتهم أو كسلهم، وبذلك يمكن استخدام طرق التدريس التي تتناسب مع الأساليب السائدة.

- إدراك المعلمين والمدرسين لأهمية أساليب التفكير ودورها في تحسين عمليتي التعليم والتعلم خصوصا في الجوانب التي تم التطرق إليها سابقا يمَكنُهم من تغيير طرق التقييم بما يتناسب مع خصوصيات معظم الطلاب، الأمر الذي قد يساهم في تطوير دافعياتهم للتعلم وتقديرهم لذواتهم.

9- وسائل وطرق قياس أساليب التفكير:

يعرض الطيب(2006) بعض الأدوات التي تم إعدادها وتصميمها في الغالب من طرف أصحاب النظريات والنماذج التي اهتمت بتفسير أساليب التفكير ودراستها لدى التلاميذ والمعلمين والتي تم ترجمتها وتقنينها من طرف بعض الباحثين العرب ممن تبنوا هذه النظريات، وحاولوا بدورهم دراسة أساليب التفكير في البيئة العربية ومنها:

9-1- اختبار أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون وبارليت ومعاونيهم Harrison, Bramson, Parlett&Associetes سنة 1980:

يهتم هذا الاختبار بقياس الأساليب الخمسة التي أشار إليها هاريسون وبرامسون(التركيبي التحليلي المثالي ، العملي ، الواقعي) ، من خلال التقدير الكمي لمدى تفضيل الأفراد وميلهم لاستخدام أحد هذه ألأساليب في مواجهة مواقف الحياة اليومية ، يتكون المقياس من 18 موقفا من مواقف الحياة اليومية يعبر عنها من خلال 90 عبارة ، بواقع 5 عبارات لكل موقف ، وكل عبارة تعتبر حلا للموقف الذي تندرج ضمنه، وتُعَبر في نفس الوقت عن أسلوب من بين الأساليب الخمسة السابقة ، قام بترجمة وتقنين هذا الاختبار مجدى عبد الكريم حبيب سنة 1996.

9-2- اختبار أساليب التفكير (TSI) النسخة الطويلة لستيرنبرج وواجنر Sternberg & Wagnerسنة 1991.

تقيس هذه القائمة أساليب التفكير الثلاثة عشر 13 التي كشفت عنها نظرية التحكم العقلي الذاتي (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي الفوضوي، الداخلي الخارجي) لدى جميع أفراد المجتمع وفي المراحل العمرية المختلفة (التلاميذ، المعلمين، الأفراد العاديين في المجتمع) وبذلك تعد قائمة عامة، يعبر فيها عن هذه الأساليب بـ 104 عبارة ، بواقع 08 عبارات لكل أسلوب موزعة بطريقة عشوائية داخل مجمل عبارات القائمة، تتم الإجابة عليها بطريقة ليكرت من سبع 07 مستويات، تتدرج من:لا تنطبق عليك تماما، لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة،...، تنطبق عليك بدرجة كبيرة تنطبق عليك تماما ، قام بترجمة وتقنين هذه القائمة في البيئة العربية عبد العال حامد عجوة، رضا أبو سريع سنة 1999.

9-3- اختبار أساليب التفكير(TSI) النسخة القصيرة لستيرنبرج وواجنر Sternberg & Wagnerسنة 1992:

تعد هذه القائمة نسخة مختصرة لقائمة أساليب التفكير(TSI) النسخة الطويلة لستيرنبرج وواجنر حيث تم فيها اختصار العبارات فقط لتصبح 65 عبارة بدلا من 104 عبارة ، بواقع 05 عبارات لكل أسلوب موزعة بنفس الطريقة في الاختبار اللأصلي (عشوائية) داخل مجمل عبارات القائمة ، تتم الإجابة عليها كذلك بنفس طريقة ليكرت من سبع 07 مستويات، قام بترجمة وتقنين هذه القائمة في البيئة العربية عبد المنعم الدردير، عصام الطيب سنة 2004 .

9-4- اختبار لقياس أساليب التفكير للطلبة على هيئة موقف أو مهام لستيرنبرج وجريجورينكو Sternberg & Grigorenko سنة 1995.

يقيس هذا الاختبار تفضيلات الطلاب لأساليب التفكير من خلال المهام أو الأداء، من بين هذه المواقف:

عندما أدرس الأدب أفضل:

1)أتبع نصائح المدرس وتفسيراته ووجهة نظره حول مؤلف القصة(أسلوب تنفيذي).

2)أكتب قصتي بأسلوبي وخصائصي وتخطيطي(أسلوب تشريعي).

3)أقوم أسلوب كتابة المؤلف وانتقد أفكاره وأقوم خصائص العمل الذي كتبه المؤلف(أسلوب حكمي).

9-5- استبيان أساليب التفكير للطلاب(TEQS)لستيرنبرج وجريجورينكو Sternberg & Grigorenko سنة 1995.

يعتمد هذا الاستبيان في قياس أساليب التفكير لدى الطلاب على المعلمين، حيث يقوم المعلم بتقييم أساليب التفكير لدى كل طالب مثل:

- هي/هو يفضل حل المشكلات التي تقابله بطريقته/بطريقتها(أسلوب تشريعي).
- هي/هو يحب أن يُقوم أفكاره أو أفكار الآخرين(أسلوب حكمي).

9-6- استبيان أساليب التفكير للطلاب(TEQS)لستيرنبرج وجريجورينكو Sternberg & Grigorenko سنة 1993.

يقتصر هذا الاستبيان على قياس سبعة أساليب للتفكير المفضلة لدى المعلمين(التشريعي التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ)، يتكون من 49 عبارة، بواقع 09 عبارات لكل أسلوب ، موزعة بطريقة عشوائية داخل مجمل عبارات الاستبيان، تتم الإجابة عليها من طرف المعلمين، بطريقة ليكرت من سبع07 مستويات تتدرج من:لا تنطبق عليك تماما، لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة،...، تنطبق عليك بدرجة كبيرة ، تنطبق عليك تماما.

خلاصة:

باستعراض ما تم التطرق إليه من بعض التراث النفسي الوارد بشأن مفهوم أساليب التفكير، يتضح انه: بالرغم من اختلاف المصطلحات والأوصاف الواردة في أغلب التعاريف أو النظريات والنماذج المفسرة لأساليب التفكير المشار إليها، والتي اختلفت باختلاف الاهتمامات والمعتقدات الفكرية والفلسفية لأصحابها

إلا أن هؤلاء يتفقون على أن لكل فرد أساليبه المفضلة في التفكير، يوظف من خلالها قدراته في اكتساب المعارف والتعبير عنها بما يتلاءم مع المواقف التي يتعرض لها أو المهام التي يتولاها في حياته اليومية، وهي قابلة للتغير مع الزمن .

كما يتضح من خلال خصائص ومميزات مفهوم أساليب التفكير ومحدداته أنه متغير ومفهوم نفسي قائم ببنيته المستقلة بذاتها ومتميز عن المفاهيم النفسية الأخرى التي يرتبط بها ويتداخل معها على غرار أنماط الشخصية، استراتيجيات التفكير، أساليب التعلم، القدرات، مهارات التفكير...وغيرها من المفاهيم الأخرى.

من ثمة يتأكد التأثير الواضح والمباشر لهذا المفهوم في سلوك الفرد خاصة في مجالي التعليم والتدريس وارتباطه بنجاح أو فشل العملية التعليمة في الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية المسطرة من قبل القائمين والمهتمين بالمجال التربوي في ظل حتمية تطورات المجتمع في مختلف المجالات(الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية ..الخ) من جهة، وضرورة استشراف المستقبل بمستلزماته العلمية والتكوينية من جهة أخرى.

ثالثا: أنماط الشخصية

تمهيد

1. الخلفية التاريخية لمصطلح الشخصية

2. أهمية دراسة الشخصية

3. تعريف الشخصية

4. مصطلحات قريبة من مصطلح الشخصية

5. مكونات الشخصية

6. محددات الشخصية

7. وصف الشخصية.

8.قياس الشخصية

خلاصة

تمهيد:

لم يعد موضوع الشخصية بنفس درجة الغموض والتعقيد التي كان يوصف بها من قبل علماء النفس جراء الدراسات والبحوث الممنهجة بالطريقة العلمية المنظمة التي أصبح يتناوله بها المهتمين بعلم نفس الشخصية، والتي أفضت نتائجها إلى ببروز العديد من النظريات التي زودت علم النفس بالكثير من المصطلحات والمفاهيم ووسائل القياس، مكنت من طرح عدة طرق علمية حديثة لوصف الشخصية، قياسها وفهمها .

ومحاولة منهم لزيادة فهم السلوك البشري، مظاهره والقدرة على التنبؤ بما سيكون عليه في مواقف معينة بغرض ضبطه بما يساعد صاحبه على تحقيق التوافق والنجاح في ضل تميز الأفراد عن بعضهم في صفات معينة واشتراكهم مع آخرين في صفات أخرى، ذهب المهتمين بعلم نفس الشخصية استنادا على طرق علمية حديثة تختلف عن طرق التصنيف التي كانت سائدة قديما، إلى تصنيف الأفراد وفق فئات أنماط(أصناف) بناء على اشتراك أفرادا منهم في نفس الصفات العامة وإن اختلفت درجة اتسامهم بها، أو بناء على اشتراكهم في مجموعة من الصفات (السمات) المترابطة فيما بينها، وعلى هذا الأساس سنتطرق في هذا الجزء إلى الخلفية التاريخية لمصطلح الشخصية ، أهمية دراستها، تعريفها الشخصية، المصطلحات القريبة من مصطلح الشخصية، مكوناتها محدداتها، وصفها وقياسها .

1-الخلفية التاريخية لمصطلح الشخصية:

يشير كل من عبد الخالق (1987) والهوارنة (2018) إلى أن كلمة الشخصية اشتقت في اللغة العربية من "شخص"، حيث ورد في لسان العرب "شخص":"جماعة شخص الإنسان وغيره" وهو كذلك "سواد الإنسان تراه من بعيد، وكل شيء رأيت جسمه فقد رأيت شخصه"، هذا المعنى الذي هو أقرب ما يشير إلى الجسم المادي (الفيزيقي) للإنسان انتقل في نفس المعجم وغيره من المعاجم القديمة للإشارة إلى الجانب المعنوي للإنسان، فأصبح لكلمة شخص معنى آخر هو"كل جسم له ارتفاع وظهور، والمراد به إثبات الذات فاستعير لها لفظ الشخص"، وبذلك تجاوز المصطلح إشارته للجسم إلى ما يقترب من الاستخدام السيكولوجي الحديث لمصطلح الشخصية. كما جاء في "المعجم الوسيط (معجم حديث) "فقد ورد أن الشخصية:صفات تميز الشخص من غيره . ويقال فلان ذو شخصية قوية:ذو صفات متميزة، وإرادة وكيان مستقل"(عبد الخالق، 2014 ، ص.63).

أما بخصوص مصطلح الشخصية في اللغات الأوروبية فيشرعبد الخالق(1987) إلى أن ألبورت Allport يذكر بعد إجراء بحث مستفيض في أصل المصطلح من ناحية علم اللغات والمعاني التي استخدم فيها أثناء تطوره التاريخي في مختلف المجالات: الفلسفية ، الدينية ، الاجتماعية ، القانونية... وغيرها، أن كلمة Personality ، Personnalité ، Personalichkeit ، في اللغات الانجليزية ، الفرنسية والألمانية على التوالي تشبه إلى حد كبير كلمة Personalitas في اللغة ألاتينية التي كانت متداولة في العصور الوسطى، أما في اللغة ألاتينية القديمة فكانت تستخدم الكلمة ألاتينية "Persona" وحدها، و"معناها القناع الذي يرتديه الممثل، وهذه الكلمة بدورها مركبة من لفظتين، بير وسوناري Per-sonare ومعناها عبر أو عن طريق الصوت، واللفظة بكاملها يعود استعمالها إلى الزمن الذي كان فيه الممثل على المسرح الإغريقي حينما كان يريد أداء دورا فيه على خشبة المسرح "(الامارة ، 2014 ، ص ص 13-14) .

ويضيف الهوارنة (2018) في هذا الصدد أن مصطلح بيرسونا "Persona" استخدم للإشارة إلى القناع الذي كان يضعه الممثلون للتحدث من خلاله وذلك لعدة أسباب، أهمها أن يخلع الممثل عن نفسه طبيعة الدور الذي يمثله، وفي الوقت نفسه يكون من الصعب التعرف على الشخصية التي تقدم هذا الدور كما يمكن للممثل الظهور أمام الأعين بمظهر معين ومعنى خاص، إلا أنه "مع مرور الزمن أطلق لفظ بيرسونا "Persona" على الممثل نفسه أحيانا وعلى الأشخاص عامة أحيانا أخرى ، وربما كان أساس ذلك كما قال شكسبير أن الدنيا مسرح كبير، وأن الناس جميعا ليسوا سوى ممثلين على مسرح الحياة"(عبد الخالق ، 1987، ص37) .

ويعود عبد الخالق(1987) للإشارة أن كتابات شيشرون(106-43ق.م) أشارت إلى أن مصطلح بيرسونا "Persona" كان له على الأقل أربعة معان محددة ترتبط جذورها بالمسرح، ومن المحتمل أن يكون هذا في فترة غير بعيدة عن أول ظهور للمصطلح، حيث كانت تعني هذه المعاني: - الفرد كما يبدو للآخرين وهو المعنى الأصلي للقناع ،- الدور الذي يقوم به الشخص في الحياة ويعكس المكانة الحقيقية وليس مجرد التظاهر والادعاء ،- جماع الصفات الذاتية التي تجعل الرجل متوائما مع عمله وتعني الصفات النفسية الداخلية للممثل ذاته،-الصفات المميزة للشخص وتدل على المكانة والأهمية لدى الممثل الأول في المسرح(النَجْمْ).

كما تشير بن زروال(2008) إلى الدور البارز لكل من اللغة اللاهوتية التي كانت متداولة في المجتمع الديني الإسكندري (362م) والفلسفة الأكاديمية Scholastique خصوصا الألمانية في تطوير وتعميق

معنى مصطلح بيرسونا "Persona" ، حيث عرف بويس Boéce (حوالي 500م) الشخصية بأنها مصدر العقلانية الطبيعية في الفرد، في حين تبنى لاحقا الفلاسفة الألمان مصطلح "Personalitas" وترجموه إلى "Personlichkeit" و"Personlichket" حيث تعني كلمة "lich" الجسم أما كلمة "keit" فتعني الجوهر.

أما بخصوص تداول علم النفس لمفهوم الشخصية فيشير عبد الخالق (1987) إلى أنه كان مع بداية الاهتمام بعلم النفس ذاته إذ ما تم التأريخ لبداية دراساته الأكاديمية عام 1879 ، السنة التي تم فيها فتح أول معمل (مخبر) رسمي من قبل عالم النفس فلهيم فوندت (Wilhelm Wondt) حيث وضع هذا الأخير نظرية المزاج أو الشخصية، ويضيف كل عبد الخالق ، 1987 و بن زروال(2008) أنه بالرغم من عدم مناسبة منهج التصميم التجريبي الثنائي المتغيرات(متغير واحد مستقل ومتغير واحد تابع مع تثبيت ما عدا ذلك من المتغيرات) المعتمد من طرف فوندت وتلاميذه في دراسة الشخصية، إلا أن الاهتمام بمفهوم الشخصية وإحراز التقدم في دراستها زاد في العقود الأربعة أو الخمسة الأخيرة(بداية من سنة 1930) زيادة كبيرة ، نتيجة استخدام الباحثين آنذاك للتصاميم التجريبية ذات المتغيرات المتعددة باستعمال الطرق الارتباطية والتحليل العاملي من جهة، ومن جهة أخرى نتيجة ازدهار حركة بناء وتطوير المقاييس الموضوعية والاسقاطية وطرق البحث الأخرى المعتمدة في دراسة الشخصية، وكلها ساهمت في بروز العديد من النظريات المفسرة لمفهوم الشخصية على غرار نظرية ألبورت، كاتل، إيزنك ...وغيرها من النظريات التي ربطتها علاقات وثيقة متبادلة بطرق البحث ووسائل القياس فطورت كل منها الأخرى

2-أهمية دراسة الشخصية:

يشير كل من الهوارنة(2018) و عدس، وتوق (2009) أن اغلب العلماء الذين اهتموا بدراسة الشخصية يتفقون أن هذه الأخيرة تعد من أعقد الظواهر التي تناول العلم دراستها، ومع ذلك ظل موضوع الشخصية محل اهتمام عامة الناس بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، إذ أنه يبحث ويقدم فهما لما نحن عليه وما نود أن نكون عليه، ولا يمكننا تحقيق درجة من التوافق والنجاح في سلوكاتنا والتمكن من العيش في سلام سواء مع أنفسنا ومع الآخرين في علاقات راضية مرضية، إلا إذا كانت أحكامنا وآراؤنا على قدر من الصواب على الشخصيات التي نتعامل معها ونحتك بها خلال حياتنا اليومية.

ويضيف عبد الخالق (1987) أنه فضلا عن كون موضوع الشخصية استحوذ على اهتمام الكثير من المثقفين والمتخصصين في مختلف المجالات على غرار الفن، المسرح، الدين السياسة، التجارة والدعاية... ،وغيرهم من المهتمين بمعرفة سلوكات الأفراد والتأثير فيها، شَكَل(موضع الشخصية) همزة وصل بين العديد من العلوم أهمها علم النفس، علم الاجتماع والطب النفسي. بل مكنته الدراسة العلمية المنهجية والمنظمة أن يكون موضوع "علم النفس الشخصية" أحد فروع علم النفس الذي يهتم بدراستها من ناحية تركيبها، محدداتها البيئية والوراثية، مراحل نموها وتطورها، أبعادها الأساسية وطرق قياسها.

3- تعريف الشخصية:

بالنظر إلى الأهمية الشديدة لفهم الشخصية الإنسانية ودراستها يطرح التعقيد والتداخل الشديدين لمختلف جوانبها الجسمية، العقلية، الخلقية والوجدانية وتفاعلها مع بعضها البعض في آن واحد صعوبة في تعريفها تعريفا دقيقا شاملا متفق عليه يوضح مفهومها، ماهيتها وجوهرها. إلا أن هذه الصعوبة لم تمنع المهتمين بدراسة الشخصية من وضع تعريفات لها كل حسب موقفه النظري(الفهم و التفسير) لسلوك الشخصية أو الزاوية التي ينظر من خلالها لهذا لمفهوم، وعلى هذا الأساس ليس هناك تعريفا واحدا صحيحا للشخصية وما عداه خطأ ، وقد أَوْرَدَ عبد الخالق (1987، و2016) و الأنصاري(2000) تعريفات بعض رواد علم النفس المهتمين بمجال الشخصية مع الإشارة إلى خصائص كل تعريف:

- تعريف جوردون ويلارد ألبورت Gordon Willard Allport (1937): "الشخصية هي التنظيم الدينامي داخل الفرد لتلك الأجهزة النفسية الجسمية التي تحدد طابعه الخاص في توافقه لبيئته".يلقى هذا التعريف تقبل عدد كبير من المؤلفين إذ يعتمد أكثرهم في تعريفاتهم بعض من أجزائه، كونه يسلم بالطبيعة المتغيرة والارتقائية للشخصية من خلال استعمال عبارة "التنظيم الدينامي" مع تركيزه على الجوانب الداخلية أكثر من المظاهر السطحية، كما يتضمن التعريف فكرة التنظيم الداخلي التي تشير إلى أن الشخصية ليست مجرد مجموعة من الأجزاء بل عمليات تنظيمية تكاملية ضرورية لتفسير نمو وبناء الشخصية، أما عبارة "النفسية الجسمية" فتشير إلى أن تنظيم الشخصية يتضمن عمل كل من العقل والجسم في وحدة لا تنفصم.

- تعريف جيلفورد Guilford (1959): "شخصية الفرد هي ذلك النموذج الفريد الذي تتكون منه سماته" يشير هذا لتعريف إلى أن كل شخصية فريدة من خلال تركيزه على الفروق الفردية ومفهوم السمة.

- تعريف ريموند كاتل Raymond Cattell (1965): "شخصية هي ما يمكننا من التنبؤ بما سيفعله الشخص عندما يوضع في موقف معين " ويضيف "إن الشخصية تختص بكل سلوك يصدر عن الفرد سواء أكان ظاهرا أم خفيا" ، يركز هذا التعريف على القيمة التنبؤية لمفهوم الشخصية.

- تعريف هانس أيزينك Hans Eysenck (1960): "الشخصية هي ذلك التنظيم الثابت والدائم إلى حد ما لطباع الفرد، ومزاجه، وعقله، وبنية جسمه الذي يحدد توافقه الفريد لبيئته" ، المقصود "بالطباع" جهاز السلوك النزوعي(الإرادة)، في حين يشير "المزاج" إلى السلوك الوجداني (الانفعال)، ويقصد "بالعقل" السلوك المعرفي(الذكاء)، أما "البنية" فتشير إلى شكل الجسم وإفرازات الغدد الصماء وحالة الجهاز العصبي المركزي لميراث العصبي والغدي، هذا التعريف يوافق تماما تعريف مكنون Maknon سنة 1944 الذي يعرف الشخصية بأنها "(التنظيم) الثابت لحد ما لخلق الفرد وصفاته المزاجية وذكاءه وصفاته الجسمية، حيث تتحدد باندماجها بتوافقه مع البيئة "(سفيان ، 2004 ص.19) . كما يركز تعريف أيزينك Eysenck كثيرا على مفهوم كل من الجهاز، والبناء، والتنظيم وهو يخالف فكرة نوعية السلوك كون هذا الأخير منسق عبر المواقف والأوقات .

أما سوسن شاكر مجيد فتعرف الشخصية بأنها"تركيب دينامي بين عدة مكونات معرفية-ذهنية ، حس-حركية(فيزيولوجية) ، حيث على أي تدخل تربوي تعليمي أن يراعي هذه المعطيات والأبعاد الثلاثة في شخصية الفرد الإنساني"(مجيد ، 2015 ، ص 23) ، كما أوردت بعض التعاريف منها:

- تعريف بيرت Bert: الشخصية هي "ذلك النظام الكامل من الميول والاستعدادات الجسمية والعقلية الثابتة نسبيا ، التي تعد مميزا خاصا للفرد والتي يتحدد بمقتضاها أسلوبه الخاص في التكيف مع البيئة المادية والاجتماعية".

- تعريف ليندة دافيدوف: الشخصية هي "تلك الأنماط المستمرة والمتسقة نسبيا من الإدراك والتفكير والإحساس والسلوك التي تبدو لتعطي الناس ذاتيتهم المميزة. والشخصية تكوين متكامل يتضمن الأفكار الدوافع، الانفعالات، الميول، الاتجاهات، والقدرات والظواهر المشابهة.

تعريف وودورث ومركيز Woodworth And Marquis: الشخصية هي " الأسلوب العام لسلوك الفرد كما يظهر في عاداته التفكيرية وتغيراته واتجاهاته وميوله وطريقة سلوكه وفلسفته الشخصية في الحياة".

– تعريف فرج عبد القادر طه: الشخصية هي "التنظيم الدينامي لسمات وخصائص ودوافع الفرد النفسية والفسيولوجية والجسمية ، ذلك التنظيم الذي يكفل للفرد توافقه وحياته في المجتمع ولكل شخص تنظيمه هذا الذي يميزه عن غيره وبمعنى آخر فان لكل فرد في المجتمع شخصيته الفريدة"

– تعريف عباس محمود عوض: الشخصية هي "وحدة متكاملة من الصفات تميز الفرد عن غيره، والوحدة المتكاملة كاللحن الموسيقي– مجموعة من وحدات صغيرة متفاعلة".

– تعريف على كمال: الشخصية "هي التي يجمع صاحبها في نفسه معدلا متوازن التركيب من الخصائص الإنسانية التي يتقبلها المجتمع بأنها في حدود الاعتدال" .

ويعرف معمر نواف الهوارنة الشخصية بأنها "وحدة متكاملة من الصفات تميز الفرد عن غيره، والتنظيم المتكامل والدينامي للخصائص الفيزيقية والعقلية والخلقية والاجتماعية للفرد" (الهوارنة ،2018 ، ص 27).

في حين يشير بدر محمد الأنصاري إلى أن علماء الشخصية المحدثين يكادون يتفقون بأن الشخصية" نمط سلوكي مركب ، ثابت إلى حد كبير ، يميز الفرد عن غيره من الأفراد ، ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة معا ، والتي تضم القدرات العقلية والانفعال والإرادة والتركيب الجسمي الوراثي ، والوظائف الفيزيولوجية ، والأحداث التاريخية الحياتية والتي تحدد طريقة الفرد الخاصة في الاستجابة ، وأسلوبه المميز في التكيف للبيئة "(الأنصاري ،2000 ،ص ص 30-31).

أما أحمد محمد عبد الخالق فيقترح بأن الشخصية "هي نمط سلوكي مركب ، ثابت ودائم إلى حد كبير يشتمل على تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات العقلية والوجدانية والفيزيولوجية التي تحدد سلوك الفرد وفكره"(عبد الخالق ، 2016 ، ص 53) .

بالتمعن في التعريف الأخير يلاحظ أن صاحبه أحمد محمد عبد الخالق استطاع أن يوافق إلى حد بعيد بين مضامين مختلف التعاريف الواردة آنفا، متجنبا بذلك مختلف الانتقادات الواردة بشأن قصور أغلبها وتحيزها إلى جانب دون الجوانب الأخرى كون بعضها تركز على الشكل والمظهر الخارجي فقط دون التنظيم الداخلي وأخرى تهتم فقط بالمكونات الداخلية وتركيزها على المفاهيم والأساسيات، في حين منها من تُعرِف الشخصية على أساس وصفها منبها أو مثيرا، أو استجابة، أو متغيرا يتوسط بين المنبه والاستجابة...وغير ذلك من التصورات كما أشار إلى ذلك سيد محمد غنيم (عبد الخالق ، 2016).

من خلال ما تم التطرق إليه من بعض ما ورد من تعريفات الشخصية يمكن اعتبارها تكوين فرضي داخلي لدى الفرد، يشير إلى وحدة متكاملة التفاعل من مجموعة الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة في

شكل تنظيم متكامل مع البيئة الموجودة فيها، ويفترض أن هذا التنظيم يفسر ما يمكن ملاحظته ودراسته من مظاهر سلوك الفرد المختلفة التي تميزه عن غيره، والتي تتسم بالثبات والديمومة النسبية مع إمكانية تَغَيُّر هذا التنظيم بتغير ونمو وارتقاء تلك الوظائف والسمات والأجهزة.

4- مصطلحات قريبة من مصطلح الشخصية:

يتداخل مصطلح الشخصية مع العديد من المصطلحات أقربها مصطلحا: الطبع والمزاج.

4-1- الطبع Character:

يشير كل من المليجي (1976) و عبد الخالق (2016) أن مصطلح الطبع مترجم في معظم المعاجم العربية إلى "الخلق"، وما هذا إلا واحدا من المعاني المتعددة للمصطلح، وعلى الرغم من اختلاف المؤلفين في تحديد المعنى الدقيق لمصطلح الطبع، إلا أنهم يتفقون على أنه يشمل على الأقل جانبين واضحين من الشخصية: هما المفهوم الأخلاقي أو التقويمي والمفهوم الإرادي النزوعي.

فالمفهوم الأخلاقي أو التقويمي يشير إلى سمات وخصائص الشخصية التي يمكن تقييمها في ضوء القيم والمعايير الاجتماعية السائدة في مجتمع ما،كالسمات المستحسنة مثل الأمانة، الصدق الأخلاق الإخلاص ضبط النفس...إلخ، والحكم على بعض أنواع السلوك من حيث الخطأ أو الصواب، القبول أو الرفض، حسنة أو سيئة وغيرها من ألأحكام المتعارف عليها، وعلى هذا الأساس يرادف أنصار هذا المفهوم على غرار ألبورت Allport بين مصطلح الشخصية والطبع .

في حين يرى أنصار المفهوم الإرادي النزوعي على غرار أيزنك Eysenck أن معنى الطبع يركز على الجانب النزوعي للفرد أو على مدى شدة نشاطه على ضوء السرعة والمثابرة، الأمر الذي يجعل هذا المفهوم وثيق الارتباط بالإرادة، وقد أشار أيزينك Eysenck (1960) في تعريفه للشخصية أن الطباع يقصد بها جهاز السلوك النزوعي(الإرادة) أحد مكونات تنظيم الشخصية.

فالجانب الإرادي والأخلاقي اللذين يشملهما الطبع هما اللذين يميزانه عن مفهوم الشخصية الذي يعد مفهوما عاما يشمل الطباع وغيرها من المكونات في تفاعلها المستمر.

4-2- المزاج Temperament:

يضيف عبد الخالق (2016) أن مصطلح المزاج (بكسر الميم) أدخل إلى اللغة الإنجليزية في العصور الوسطى بتأثير نظرية الأخلاط لصاحبها أبوقراط، استخدمه بعض المؤلفين كمرادف للشخصية إلا أن هذا الاستخدام ليس شائعا وهو في طريق الزوال .

ويتفق كل من المليجي(1976)، سعد (1984)، خوري(1996) و عبد الخالق (2016) مع Allport (1937) الذي يرى بأن المزاج هو "الطبيعة الانفعالية المميزة للفرد، ويشمل مدى قابليته للاستثارة الانفعالية وقوة الاستجابة المألوفة وسرعتها لديه ونوع الحالة المزاجية Mood السائدة عنده مدى تقلب هذه الحالة وشدتها"(عبد الخالق ، 2016، ص 59) وهو يشير بذلك إلى المميزات والخصائص الانفعالية لدى الفرد من حيث قوتها –ضعفها ، ثباتها–تقلبها ، تناسبها –عدم تناسبها مع مثيراتها ، إضافة إلى درجة تأثر الفرد بالمواقف التي تثير الانفعال (سطحي– عميق ، سريع – بطيء) ، ورغم أن هذه الخصائص تتوقف أكثر على العوامل التكوينية الوراثية للشخصية إلا أن "المزاج لا يلازم الفرد منذ ولادته وحتى مماته بشكل ثابت لا يتغير، غير أنه مستجيب للمؤثرات الطبية والغذائية والتعلم وتجارب الحياة، ولكن هذا التغير وتلك الاستجابة طفيفة لا جذرية بسبب ثبات المعطيات البنيوية والكميائية والعصبية منذ الولادة "(خوري ، 1996 ، ص 20).

ويضيف كل من خوري (1996) و عبد الخالق (2016) أننا عندما نقول أن فلانا حاد الطبع وآخر هادئ، وآخر غير ثابت انفعاليا(أي تارة هادئ وتارة منفعل)، وآخر مرح أو بطيء أو خامل، أو يسهل إفزاعه وإخافته، أو أن ميوله الجنسية قوية أو ضعيفة...إلخ، فإننا بذلك نصف المزاج ونكون بصدد تقييم شخصيته من الناحية المزاجية الانفعالية التي تعد جزء من شخصية الفرد الذي قد يكون إلى جانب مزاجه الانفعالي ذكي، مؤدب، مخلق، ويتميز بعلاقات اجتماعية واسعة أو العكس.

وخلاصة القول أن الشخصية لا تعني الطبع ولا المزاج، وبالرغم من التداخل الكبير بين مفهوم الشخصية وكلا من هذين المصطلحين ، فهما لا يعدان سوى جانبين من جوانبها المتعددة ولا يؤلفانها بأسرها، حيث يميز الطبع المظهر الاجتماعي ويميز المزاج المظهر الانفعالي.

5– مكونات الشخصية:

بالنظر إلى مضامين تعاريف الشخصية التي تم سردها سابقا والتي تكاد تتفق في غالبيتها على أن الشخصية نظام شامل لمجموعة من الوظائف والسمات والأجهزة لدى الفرد، هذه العناصر التي تتداخل وتتكامل باستمرار مع بعضها البعض، وفي شكل وحدة مندمجة مع البيئة المحيطة بها، ندرك صعوبة إحصاء وتصنيف هذه العناصر.

ويشير الهوارنة(2018) إلى أن الحاجة الماسة إلى دراسة الشخصية والحكم عليها تُحَتِمْ جمع كل الصفات المتعلقة بها ثم تبويبها بحسب الموروث منها والمكتسب، الصفات الجسمية، المعرفية والمزاجية، ولا يكون ذلك إلا بوضع خطة عامة تحدد أركان الشخصية وأهم الجوانب التي يُسْتَنَدْ عليها في هذا الشأن، كما كان الحال مع "كاتل Cattell" الذي أخذ بهذه الاعتبارات أثناء تناوله للوحدات الأولية للشخصية في كتابه"وصف وقياس الشخصية"، وتوصل إلى إعداد قائمة تضم171 صفة يصح دراستها لقياس الشخصية من 06 جوانب تمثلت في:-العوامل الديناميكية التكوينية الموروثة(الدوافع والرغبات والحاجات)، -العوامل المزاجية التكوينية الموروثة(الصفات الانفعالية والمزاجية)، -العوامل المعرفية التكوينية الموروثة(الذكاء والمواهب الخاصة)، - العوامل الديناميكية المكتسبة من البيئة(العواطف والاتجاهات العقلية)، - العوامل المزاجية المكتسبة من البيئة(الصفات الخلقية)، - العوامل المعرفية المكتسبة من البيئة(المهارات المكتسبة والمعلومات العامة).

في ذات السياق يضيف الهوارنة (2018) أنه بتمحص القوائم الكثيرة التي يضعها الباحثون لمكونات الشخصية بما فيها قائمة "كاتل Cattell" التي أهملت النواحي الجسمية، نجد هذه القوائم وان اختلفت في ظاهرها من حيث عدد المكونات واسترسال واضعيها في تفاصيل بعض الجوانب عن أخرى بحسب نظرة كل منهم لأهميتها النسبية من تخصص لآخر، فإنها تتفق في وضع أهم الأبعاد الواجب مراعاتها وعدم إغفالها في أي تقسيم أو تصنيف، ويَرِدُهَا كالآتي:

5-1- النواحي الجسمية:

يقصد بالنواحي الجسمية المنظومة البنائية أو بنية الفرد من حيث أجهزة جسمه المختلفة كالتركيب البدني الظاهر لجسمه، الجهاز العصبي، الجهاز الغددي، التناسلي، التنفسي...الخ، ورغم أن هذه الأجهزة تدخل في نطاق بحث العلوم الطبية إلا أن دراسة الشخصية لا يكتمل إلا بمعرفة مدى تأثير هذه المكونات عليها، ومن أهم النواحي الجسمية التي تدخل في تكوين الشخصية:

5-1-1-بنية الجسم:

هي التركيب البدني الظاهر لبنية الجسم والذي يظهر بنموه الطبيعي من خلال طول ووزن الجسم وتكون مختلف الأعضاء ونضجها مما يسمح لها بأداء وظائفها والتنسيق في ما بينها، ولا شك أن هذا النمو الطبيعي لبنية الجسم هو الذي "يحدد مدى نشاط الفرد وقدرته على تحمل المجهود ويحدد نظرة الفرد لنفسه

ونظرة الآخرين له، والفرد الذي يولد مريض أو مشوه تتبلور شخصيته في اتجاهات معينة تخالف الاتجاهات التي تتبلور فيها شخصية الفرد السوي"(الزيني ، 1974 ، ص 38).

5-1-2- **الجهاز العصبي**:

يتفق كل من المليجي (1976) و سفيان (2004) مع الهوارنة (2018) الذي يعتبر أن الجهاز العصبي من أهم مكونات الشخصية، كونه يشرف على أغلب حركات الجسم ويساعد على حدوث الارتباط بين جميع وظائفه الحيوية محققا بذلك وحدة الكائن الحي، وينقسم الجهاز العصبي إلى قسمين رئيسيين :

-الجهاز العصبي المركزي يتكون بدوره من المخ، المخيخ، النخاع الشوكي والأعصاب المنتشرة في الجسم، والمخ يعد أهم هذه الأجزاء كونه المسؤول عن تنظيم العديد من العمليات كالإدراك، التعلم، التفكير ، التخيل ...الخ وقد أكدت بعض التجارب الجراحية على بعض الحيوانات تم استئصال أجزاء من أماكن مختلفة من المخ أن سلوكاتها تغيرت بتغير المناطق المستأصل منها، فبعضها امتنع عن الطعام نهائيا حتى عند جوعه، وبعضها تحول إلى شره في الأكل حتى عند شبعه، وبعضها تحول إلى مسالم إلى درجة كبيرة (قطة تلعب مع الفئران)، كما تحولت أخرى إلى عدوانية بدرجة كبيرة، كما لا تقل أهمية دور المخيخ الذي يعمل على التوفيق بين العضلات وحفظ التوازن الحركي .

- الجهاز العصبي الطرفي وهو الذي يتلقى الأوامر من الجهاز العصبي المركزي ويوصله بكامل أنحاء الجسم عن طريق العضلات وبالعالم الخارجي عن طريق الحواس، وهو بدوره يشمل الجهاز العصبي السمبثاوي والجهاز العصبي الباراسمبثاوي واللذان لهما أهمية خاصة في المواقف الانفعالية.

5-1-3- **الجهاز الغددي**:

يشمل الجهاز الغددي الغدد الصماء وغير الصماء، فأما الأولى فهي التي تصب إفرازاتها في الدم مباشرة أما غير الصماء فهي التي تفرز إفرازاتها خارج الجسم .

ويضيف الهوارنة(2018) أنه بعد اتضاح وتبين أهمية الغدد غير الصماء في التكوين الجسمي والنفسي للفرد، أصبحت تلقى اهتماما كبيرا في العصر الحديث إلى درجة أن علاجها أدرج كفرع من فروع الطب الحديث، ولأن تأثيرها بات واضحا في نمو الفرد الجسمي والحركي وفي سلوكه الجنسي وعلى حالته الصحية والمزاجية وحتى في تفاعله مع بيئته، أصبحت تعد ضمن مكونات الشخصية وأهم الغدد الصماء:

- **الغدة النخامية:**

تعد هذه الأخيرة سيدة الغدد وأهمها، تقع وسط الرأس في قاع الجمجمة، وهي من أعقد الغدد كونها تتحكم، تحرك و تنظم بإفرازاتها باقي الغدد، من مهامها عملية النمو العام، إذ يؤثر اضطراب إفراز هرموناتها على طول قامة الجسم أو قصره .

- **الغدة الدرقية:**

تقع الغدة الدرقية في المنطقة الأمامية السفلية من الرقبة أمام القصبة الهوائية عند الحنجرة، الهرمون المفرز من قبلها منشطا للأنسجة وللجهاز التناسلي، كما أنه ضروري للنمو الجسمي والعقلي، يؤدي نقصه خصوصا في المراحل العمرية المبكرة إلى انحراف الجسم عن نموه الطبيعي كما يؤدي إلى الخمول وكثرة النسيان أما زيادته فتؤدي إلى النشاط الزائد والإثارة.

- **الغدة التناسلية:**

نقصد بالغدة التناسلية(الجنسية) الخصيتان بالنسبة للذكر وتفرزان الحيونات المنوية، والمبيضان بالنسبة للأنثى ويفرزان البويضات. تتحكم هذه الغدة بالنشاط والنمو الجنسي للشخص . يؤدي نقص إفرازاتها إلى تأخر البلوغ، في حين يزداد النشاط والنمو الجنسي بزياداتها. كما أنها تعد من مظاهر الرجولة أو الأنوثة وعلاماتها ذات التأثير الواضح في نوع الشخصية .

- **الغدة الكظرية:**

أما بخصوص الغدة الكظرية فيشير سفيان(2004) أنها تقع فوق الكليتين، تتحكم بنشاط الفرد الانفعالي من خلال إفراز مادتي الأدرينالين والنور أدرينالين، اللذان يتحكمان بشكل أساسي بردة فعل جسم الإنسان في المواقف الطارئة المسببة للتوتر وذلك بتحفيز ضخ الدم بشكل أكثر إلى العضلات أو الأجزاء المعنية بالمواقف، وهما يؤثران على دقات القلب ورفع ضغط الدم وزيادة إفراز الكبد للسكر لتزويد الجسم بالطاقة.

5-1-4- المظاهر الحركية:

تعد المظاهر الحركية لدى الأفراد من بين أهم الجوانب الممكن الاعتماد عليها في تحديد والحكم على شخصياتهم، حيث يؤكد الهوارنة(2018) في هذا الشأن أن نوع الحركة(معقد ، بسيط)، سرعتها، بطؤها الاندفاع أو التحكم فيها كالمشي، الكتابة، العزف، التمارين الرياضية،ألأعمال اليدوية وغيرها من الحركات التي يشترك ويتفاوت في حسن أدائها الأفراد، كلها مهارات يرتكز أداؤها على قدرة الفرد في التوفيق والتنسيق بين وظائف أعضاء جسمه وقدراته العقلية المعرفية التي تختلف جميعها من فرد لآخر.

5-1-5- العاهات والأمراض الجسمية:

يجد بعض الأفراد من ذوي العاهات أو الأمراض الجسمية خصوصا المزمنة منها صعوبة كبيرة في التوافق مع البيئة الموجودين فيها، فشخصيات هؤلاء تتميز عن غيرهم من الأسوياء بحسب نوع ودرجة العاهة أو المرض الجسمي وقدرة صاحبها على تجاوز العجز أو النقص الناتج عنها كنقص الفرص في كسب الخبرات كما في عاهات الحواس أو من حيث الانتقال والحركة كما في عاهات الحركة .

5-2- النواحي العقلية المعرفية:

لا يقتصر علم النفس في دراسته للشخصية الإنسانية على دراسة السلوك الظاهر للفرد بل يهتم أكثر بالعناصر والمكونات الشخصية التي تكون وراءه كالعمليات والقدرات العقلية، والعمليات العقلية هي كل ما يقوم به العقل لتكوين الخبرات المعرفية أي كل ما يتصل بالإحساس والإدراك والتصور والتخيل والقدرة على التفكير والتذكر والتعلم، وتتجسد القدرات العقلية في الاستعدادات والمواهب التي يُزَوَد بها الفرد وتساعده على اكتساب الخبرة مثل الذكاء، وهي نوعان: قدرات عقلية موروثة وأخرى مكتسبة، فأما الأولى فهي تلك القدرات التي يولد بها الفرد، وهي بدورها نوعان قدرات عقلية معرفية عامة و قدرات خاصة، في حين القدرات العقلية المكتسبة تشمل الثقافة عند الفرد.

5-3- النواحي المزاجية:

تعتبر النواحي المزاجية من أهم العوامل التي يبنى عليها سلوك الفرد أو الكامنة وراءه مثلها مثل النواحي الجسمية أو النواحي العقلية، ويقصد بها الاستعدادات الثابتة نسبيا لدى الفرد، والمبينة على ما ورثه أو اكتسبه الشخص منذ طفولته من دوافع غريزية وطاقة انفعالية مثل الحالات الوجدانية، الطبائع، المشاعر والانفعالات من حيث سرعة استثارتها أو بطئها، قوتها أو ضعفها، فالعواطف (القلق، الخوف، الحب والغيرة...إلخ) التي تعد مجموعة الانفعالات التي تنشأ وتتركز حول أشخاص أو موضوعات معينة وتجعل الفرد يسلك سلوكا خاصا في مواقف مختلفة يمكن اعتبارها من بين الصفات المزاجية المكتسبة .

ويضيف الهوارنة (2018) أنه رغم إشارة الدراسات والبحوث النفسية إلى الفروقات الموجودة في كمية وراثة الأشخاص للطاقة المزاجية(الانفعالية) إلا أن بعض الباحثين في سيكولوجية الشخصية يعتقدون أن هذه الطاقة تكمن وراء السلوك كله، أي أن الشخصية ليست سوى النواحي المزاجية فقط.

5-4-النواحي الخلقية:

يقصد بالنواحي الخلقية كل ما يمتصه الفرد من البيئة المحيطة به من عادات، قيم، ميول وأساليب سلوكه سواء عن طريق المنزل أو المدرسة أو المصنع أو المجتمع، وهي ذات طابع ثابت نسبيا يمكن ملاحظة تكرار ظهورها لدى الفرد فتجعله متميزا عن باقي أفراد بيئته، وهي أكثر مكونات الشخصية تغيرا وتطورا.

إضافة إلى ما تم التطرق إليه سابقا يشير كل من الامارة(2014) و مجيد(2015) إلى أن مكونات الشخصية هي حصيلة فعل وتفاعل أعداد هائلة من مكوناتها الأساسية، وأنه من العبث دراسة الشخصية والحكم عليها من خلال تتبع سمة واحدة، أو من خلال تأثير مكون واحد، بل هي حصيلة العمليات الواسعة من التفاعل والتداخل والتوازن الذي يحدث بين مختلف العناصر والنواحي المكونة لكلية وكيان الشخص بكامله بيولوجيا ، بيئيا، تكوينيا وعصبيا، فتضفي على سلوك الفرد مجموعة من السمات تستمر على مر الزمن، تميزه عن غيره من الأفراد بثباتها النفسي. ولأن العديد من البحوث والنظريات المهتمة بالشخصية الإنسانية على غرار نظرية التحليل النفسي لصاحبها"سيجموند فرويد" أشارت من جهة إلى أهمية السنوات الأولى في تكوين الشخصية، ومن جهة أخرى إلى التغيرات والتطورات التي تطرأ على مختلف جوانب الشخصية في كل مرحلة من مراحل نمو الفرد ودورها في تعديل سمات الشخصية، "فإن الشخصية بهذا المعنى من التكوين لا تتضح معالمها تماما في مرحلة الطفولة والمراهقة بل إلى مرحلة البلوغ حين يهدأ إيقاع التغيرات"(مجيد ، 2015 ، ص 28).

6- محددات الشخصية:

يشير سفيان (2004) إلى أن المحددات يقصد بها مجموعة المتغيرات أو المنظومات أو العوامل الأكثر تأثيرا وحسما في تحديد مفهوم بناء ونمو الشخصية، وبالنظر إلى أهم المكونات التي تم التطرق إليها سابقا يتضح أن نمو وتكوين هذه الأخيرة يعود إلى فعل وتفاعل ما ورثه الفرد عن أسلافه من خصائص وراثية عبر الجينات التي تحملها إليه الصبغيات مع كل العوامل الخارجية، طبيعية كانت أو اجتماعية، أو ما اتصل بالعوامل الثقافية من عادات ونظم تربية أو ظروف أسرية أو مدرسية، يجدها الفرد محيطة به منذ بداية تكوينه الأولي كبويضة مخصبة"زايكوت Zygote" إلى غاية مماته، ويمكن تصنيف هذه المحددات في عاملين أساسيين هما الوراثة والبيئة.

6-1- الوراثة:

تعرف الوراثة بأنها"الصفات الطبيعية التي تنتقل من نسل إلى آخر بشكل جزئي أو كلي لجميع أفراد النوع أو الفصيلة،كما يعرفها البعض الآخر بأنها الاستمرارية من جيل إلى آخر عبر عناصر معينة تحمل صفات مشتركة"(خوري، 1996 ،ص 08)

يشير كل من سفيان(2004) والداهري، والعبيدي(1974) انه بمجرد اندماج الحيوان المنوي للذكر بالبويضة لدى الأنثى يتكون ما يعرف بالزايكوت Zygote (البويضة المخصبة) كأول تكوين للجنين. تنتقل إليه الخصائص الوراثية من الوالدين عبر الجينات التي تحملها "الصبغيات Chromosomes" ، حيث يتحدد جنسه بالزوج الثالث والعشرون من الصبغيات(XX أو XY)، وتحدد الجينات التي تحملها الكروموسومات الباقية لون العينين، شكل الأنف، الجلد، القامة، صفات الجهاز العصبي والغددي وما تنتج عنه من استعدادات للإصابة ببعض الأمراض.كما أن النمو بالانقسام المتضاعف للخلية المخصبة يؤدي إلى تكوين الملايين من الخلايا والتي تشكل في اصطفافها ثلاثة طبقات:-الطبقة الخارجية المعروفة باسم الأكتودورم (Ectodrem) مسؤولة عن تكوين الشعر والجلد والجهاز العصبي، -الطبقة الوسطى المعروفة بالميزودرم (Mesodrom) تتكون منها معظم الأجهزة كالجهاز التنفسي، الدوري، البولي... وغيرها ،- الطبقة الثالثة (الداخلية) فتعرف بالأندودرم (Endodrem) يتكون منها بعض الغدد الداخلية والجهاز الهضمي.

في ذات السياق يشير الهوارنة (2018) إلى أن أنصار الوراثة يرون أنه إضافة إلى وراثتنا للخصائص الجسمية كلون العينين ولون الشعر والبشرة "فإننا نرث أيضا الخصائص العضلية والاجتماعية والانفعالية والخلقية الفسيولوجية كإفرازات الغدد المختلفة "(الهوارنة ، 2018 ، ص 36)، وما ينتج عنها من اضطرابات صحية في حالة اضطراب إفرازات هرموناتها، مؤكدا ما أشار إليه (لازاروس ، 1985) سابقا بخصوص ضعف إفراز الغدة الدرقية مثلا يؤدي بالفرد إلى الشعور بالخمول والنسيان والضعف العقلي، في حين قد يتعرض الفرد إلى حالات الإغماء والخلط الذهني والرؤية المزدوجة والتشنجات التي قد تصل شدتها إلى درجة ظهور أعراض البارنويا، أو نوبات تشبه النوبات الذهانية في حالة اضطراب إفراز الأنسولين الذي يفرزه البنكرياس، وهي عوامل يتعدى تأثيرها على الصحة العامة للفرد إلى التأثير على حياته اليومية بما ينتج عنها من أمراض طويلة المدى والضعف العام في غالب الأحيان.

6-2- البيئة:

يشير النجار (2015) إلى أنه إذا كانت مسؤولية البناء الجيني الذي يرثه الفرد عن أسلافه تكمن فقط بتزويده بالاستعدادات والإمكانات اللازمة لتحديد شكل جنسه البشري وبناء شخصيته المتوقعة، فإن البيئية المحيطة بالفرد منذ بداية تكوينه الأولي كالبويضة المخصبة"زايكوت Zygote" إلى غاية مماته هي المسؤولة عن نضج هذه الاستعدادات والإمكانات والتأثير على أكبر قدر منها لتحديد شكل وشخصية الفرد .

وتعرف البيئة بأنها "مجموعة العوامل الخارجية التي يمكن أن تؤثر في نمو الكائن ونشاطه منذ بدء تكوين إلى آخر حياته، والبيئة إما مادية فيزيقية أو اجتماعية"(راجح، 1968، ص 13)، ويعرفها آخرون "بأنها مجموعة العوامل المفروضة على الفرد من الخارج والتي تؤثر عليه من بدء نموه، مرورا باستعداداته وقدراته وما إلى ذلك من جوانب الشخصية، فإما أن توجهها نحو الخير أو نحو الشر، وإما أن ترقيها، أو تعوقها عن النمو والارتقاء" (خوري، 1996، ص 10).

وبناء على ما سلف يتبين انه ليس المقصود بالبيئة الغطاء الجغرافي وإنما "ذلك النتاج الكلي لجميع المؤثرات التي تؤثر في الفرد من الحمل إلى الوفاة"(خوري، 1996، ص 10)، وتكون البيئة حسب كل من(سفيان، 2004) و(راجح ، 1968) إما مادية تدخل فيها كل مصادر الطبيعة من جبال وأنهار هواء نباتات، درجة الحرارة، الرطوبة وغيرها من الظروف والعوامل التي تحيط بالفرد دون ما أي تدخل منه أو تكون بيئة اجتماعية وهي كل جو اجتماعي عام يقوم على القوانين، المعايير، الأعراف والقيم العلمية التي تهيمن على نواحي الحياة الإنسانية بدء بالأسرة وانتهاء بالمؤسسات القانونية والدينية في المجتمع، مرورا بالمدرسة وما يصاحبها من جماعات الرفاق وكل الجماعات التي ينخرط فيها الفرد من مؤسسات الإعلام، الأحزاب، النوادي وغيرها من المؤسسات الترفيهية.

ويضيف(راجح، 1968) أن البيئة نوعان:البيئة الواقعية(كما هي عليه في الواقع) التي تحيط بالفرد سواء كانت مادية فيزيقية أو اجتماعية، منها ما يكون عديم الأثر لا يحرك في الفرد ساكنا، والبيئة السيكولوجية الفعالة التي تؤثر في الفرد، " فهي تؤثر في ما يتعلم وكيف يتعلمه، وكيف يدرك ويحكم على البيئة والأحداث التي تشملها ، وفي اللغة التي بها يصف ويتصور الأحداث ، وفي دوافعه والطريقة التي يتوافق بها مع مطالب الحياة ، ومشاعره تجاه الآخرين والطريقة التي يعيش بها الاستجابات الانفعالية ويعبر عنها(لازاروس ، 1985، ص 177).

ويشير خوري (1996) إلى انه بالرغم من العدد الكبير من علماء النفس والتربية الذين يشيدون بأهمية كل العوامل البيئية المحيطة بالفرد في تكوين وبناء الشخصية دون استثناء، إلا أنهم يشددون على أن العوامل الرئيسية منها هي العوامل الجغرافية، الأسرية والمدرسية .

6-2-1- العوامل الجغرافية:

يختلف نمو ونضج الأطفال باختلاف العوامل الجغرافية المحيطة بهم، فالطفل الذي يعيش في قمم الجبال التي تحميه من الخوف وأخطار الجماعات، ينشأ متسما بروح المسالمة والصداقة كما في قبائل (إبش، Ebish) التي تسكن غينيا الجديدة، أما الأراضي القاحلة التي تجبر سكانها على العمل والكدح المتواصل، ينشأ فيها الطفل متسما بروح التحدي والاعتماد على النفس، والمبادأة والأنانية والشدة كما في قبائل الإسكيمو التي تسكن شبه جزيرة (غرين لاند ، Green Land) .

6-2-2- العوامل الأسرية:

ويضيف خوري(1996) أن العوامل الأسرية تعد من أكثر العوامل تأثيرا على شخصية الطفل كون الأسرة هي أول بيئة يلقاها الطفل بعد ولادته، يعيش في كنفها أكبر مدة من حياته. فما يتعلمه الطفل في أسرته من عادات ولغة وتقاليد يشكل لديه الإطار المرجعي الأول الذي من خلاله يقيم نفسه ويبني ذاته وبالرغم من أن الأسرة هي خير مكان لإنتاج الطفل ووقايته ورعايته وتلقينه الطرائق والموضوعات الاجتماعية التي يجري عليها المجتمع، إلا أن تأثيرها في بناء شخصية الطفل يختلف باختلاف طبيعة الحياة والظروف التي تحيط بهذه الأسرة ومنها:

- علاقة الوالدين بعضهما مع بعض وبأفراد الأسرة:

تتأثر شخصية الطفل سلبا أو إيجابا بعلاقة الوالدين بعضهما مع بعض، فكلما كانت العلاقة بين الوالدين علاقة قوية متينة يسودها الانسجام والوئام، تشع بالحب والمودة اتجاه باقي أفراد الأسرة قلة كانوا أو كثر، انعكست عل الطفل هدوء وأمنا وطمأنينة وخلقت لديه ثقة بنفسه وتعلقا بالآخرين، وكلما كانت العلاقة بين الوالدين علاقة منازعات ونقاشات دائمة الشجار والنقار، جافة من الحب والمودة اتجاه بعضهما البعض واتجاه أفراد الأسرة، انعكست هذه العلاقة على الطفل قلقا وخوفا وعدم اطمئنان، جاعلة منه طفلا عدوانيا يسلك سلوكا غير اجتماعي .

– معاملة الوالدين للطفل:

قد تختلف معاملة الوالدين لأطفالهم باختلاف مراكزهم داخل الأسرة، فقد يكون أحدهم مفضلا كونه(الأكبر، الثاني، الأخير أو الوحيد)، أو كونه المتفوق في الدراسة أو لتزامن ميلاده بحدث مفرح فيحضى لهذه الأسباب أو غيرها بدلال زائد على حساب إخوته الآخرين، كما قد يحضى احدهم بإهمال زائد كونه كان غير مرغوبا فيه كأن تكون الأسرة تواقة لمولود ذكر لاعتبارات اجتماعية "وتأتي الرياح بما لا تشتهي السفن فتنجب طفلة فيتأثر اتجاه الأسرة نحوها"(الهوارنة ، 2018 ، ص 37)، أو كأن لا يقدر الطفل على تجسيد الصور الهوامية لدى الوالدين فينتج لديه الإحباط نتيجة سلوكات عدوانية التي قد يلقاها من قبلهما، وفي كلتا الحالتين ينعكس هذين الأسلوبين من المعاملة على شخصية الطفل أو على شخصيات إخوته ذكورا كانوا أم إناثا، وكلما كان الوالدين متفهمين لهذه الظواهر انعكست ثقة ومحبة واحتراما على الطفل أو على إخوته .

–الجو السكني للأسرة :

ويضيف خوري (1996) اثر حالة السكن العائلي على شخصية الطفل، من حيث أن السكنات المريحة من حيث طبيعة الأحياء الواقعة فيها، أو من ناحية حالتها(اتساعها ، إضاءتها ، ترتيبها ...إلخ) تنعكس على الأطفال صحة، حياة، إشراقا وراحة، أما المساكن الضيقة الواقعة في أحياء تنتشر فيها الآفات الاجتماعية، والمنعدمة لأدنى متطلبات الحياة المادية الفزيقية من إضاءة وتهوية... وغيرها تنعكس على الطفل تأففا وفوضى وفقد للنظام .

إضافة إلى أثر الظروف السابقة في تكوين شخصية الطفل يشير الهوارنة (2018) إلى أهمية حجم ألأسرة من ناحية عدد أفرادها، دياناتهم (نوعها، واحدة، متعددة)، مستواهم التعليمي، المستوى الاقتصادي الاجتماعي والثقافي للأسرة في بناء شخصية الطفل ، فالطفل يستمد من الجو الذي تهيئه هذه الظروف" طريقة تحديد حاجاته ووسائل إشباعها ويؤثر في طريقة تعبيره عن مختلف انفعالاته، وفي علاقاته بالآخرين وكذا في تحديد ما هو مسلٍ وما هو محزن وفيما يعتبره صحيحا أو خاطئا"(Pervin & John,2005,P10).

6–2–3–العوامل المدرسية:

يرى الدمرداش(1969) أنه مع نمو الطفل جسديا، عقليا، وانفعاليا واجتماعيا، وتقدمه في العمر، تكبر وتتسع بيئته، وتتجاوز حدودها التي لم تكن تتعدى حدود أمه، لتشمل أفراد الأسرة ثم الجيران إلى غاية إلتحاقه بالمدرسة وغيرها من الهيئات، المنظمات الاجتماعية والدينية الموجودة في محيطه.

ويتفق كل من راجح (1968) و السدحان(2014) على أن المدرسة تعد من أهم الهيئات الاجتماعية التي تؤثر في بناء شخصية الطفل بما تخلقه من جو مليء بالنظام والانضباط، وما توفره من مناهج مصممة لمساعدة الأطفال القادمين من مختلف البيئات على تكوين علاقات اجتماعية بينهم وبين الآخرين .

ومن ثمة تسد المدرسة نواقص البيت وتكمله، فبالإضافة إلى تدعيمها للطفل بالكثير من العادات والاتجاهات السليمة التي ألفها من البيت وتقويمها للخاطئة منها، تخصه بالكثير من المهارات الحسنة التي يحتاجها في حياته اليومية كإظهار أقصى إمكاناته الأكاديمية التي تمكنه من حل المشكلات واتخاذ القرارات الصحيحة، إلى جانب مساعدته على إنماء مهارات التواصل لديه.

وكخلاصة لما تم ذكره يتضح أنه على الرغم من اختلاف الاتجاهات والآراء حول إشكالية وراثة أو اكتساب الصفات السيكولوجية وأوجه النشاط الذي يميز الشخصية الإنسانية في تفردها عن غيرها ، فإن ما تم عرضه في شأن التأثير المباشر للوراثة وما تقره من استعدادات وإمكانات لازمة لتحديد شكل الفرد وبناء شخصيته المتوقعة، أو في شأن تأثير الظروف البيئية مادية كانت أو اجتماعية في نضج هذه الاستعدادات والإمكانات في تحديد شكل وشخصية الفرد. يتبين أن البيئة لا تؤثر على فراغ أو تكوين منعدم ولكنها تتفاعل مع المعطيات الأساسية التي ورثها الإنسان بالفعل، ومن ثمة لا تكون الشخصية نتيجة بيولوجية فقط أو اجتماعية فقط، وإنما أغلب مكوناتها تنتج، تنضج وتتحدد عن مزيج من التأثيرات الوراثية والبيئية في آن واحد.

7- وصف الشخصية:

يتفق عدس، وتوق(2009) مع الهوارنة(2018) على أنه ليس من باب المغالاة القول أن موضوع الشخصية ووصفها يستقطب اهتمام كل فرد منا بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، إذ يتناولها بالدراسة العلمية المنظمة علماء ودارسي الشخصية، المعالجين النفسانيين، الموجهين التربويين والمهنيين وغيرهم من الباحثين لغرض فهم السلوك البشري ومظاهره والتنبؤ بما سيكون عليه في مواقف معينة ومن ثمة ضبطه بما يساعد الأفراد على تحقيق التوافق والنجاح. في حين يهتم بها عامة الناس صغارا وكبارا ذكورا وإناثا بطريقة عفوية عندما يكونون بصدد الحكم أو إبداء رأي على من يقابلونهم من شخصيات مختلفة أثناء النشاطات اليومية.

ويضيف كل من مجدى (2015) و محمد، وقطناني (2010) أنه بالرغم من أن لكل شخصية معالمها الرئيسية التي تحدد خصائصها ونقاط ضعفها وقوتها ومدى مرونتها وقدرتها على التكيف . وبالرغم من أنه لا يمكن دراسة ووصف الشخصية إلا من خلال تناولها كتنظيم دينامي لكل "الجوانب العقلية والجسمية

والانفعالية للفرد، وكل الأنشطة الذهنية والحركية والنفسية التي تتعلق بتفاعل الفرد مع الآخرين ومع بيئته التي يعيش فيها "(السامرائي ، 1988، ص 109)، إلا أن المهتمون بدراسة الشخصية يسعون منذ القدم إلى محاولة تصنيف الشخصيات في فئات نمطية، لكل فئة(نمط) أسلوبها المميز وطريقتها الخاصة، لها جوانب إيجابية وجوانب سلبية تميزها عن باقي الفئات، لغرض توفير الجهد والوقت وتسهيل الوصف وطرق التعامل مع أفراد كل فئة بل وحتى التنبؤ بسلوكهم .

ورغم كل الجهود المتواترة في هذا الشأن يبقى اختلاف "المنظرين فيما بينهم في وصف الشخصية الإنسانية، فقد تم استعمال عدة مفاهيم لوصف الشخصية وفهمها وتصنيفها، تبعا لاختلاف المدارس النفسية التي ينتمي إليها كل منظر من المنظرين، فيمكن أن توصف الشخصية بدلالة السمة أو توصف بدلالة النمط"(جبر ، والموسوي ، 2015 ، ص 05).

7-1- نمط الشخصية والسمة:

يشير كل من الهوارنة (2018) ومجيد (2015) إلى أن النظريات التي بحثت ومازالت تبحث في طبيعة الشخصية الإنسانية بغرض فهمها ووصفها بأنجع الأساليب، الوسائل و الطرق، عززت علم النفس عامة وعلم نفس الشخصية خاصة بالعديد من المفاهيم والمصطلحات كمصطلحي النمط والسمة .

يعد نمط الشخصية الذي يقصد به "الطراز type، أو صنف من الأفراد يشتركون في بعض الصفات العامة، وإن اختلف بعضهم عن بعض في درجة اتسامهم بهذه الصفات أو مجموعة من السمات المترابطة"(الزيناتي، 2003 ، ص 13) من بين المفاهيم التي أشارت واهتمت بها نظريات الأنماط التي تعد من أقدم نظريات الشخصية، عبر محاولاتها المتواترة لتصنيف الناس إلى أنماط معينة يندرج تحت كل نمط منها مجموعة من الناس يشتركون على أساس ما يمتازون به أو ما يمتلكون من صفات مزاجية، أو جسمية، أو نفسية أو اجتماعية ...أو غيرها من الصفات.

في هذا الصدد تضيف مجيد (2015) أنه ليس من باب الغلو أو المغالاة أن يكون ظهور نظريات السمات واهتمامها بمفهوم السمة يعد أحد الإسهامات التي قدمتها نظريات الأنماط دونما قصد أو نية، وذلك من خلال الانتقادات التي وجهت لآرائها بخصوص تقرير مصير الفرد باختزال شخصيته ببعض السمات التي تختتم بنمط من الأنماط وإهمال ما عادها من سمات أخرى، ومن ثمة ساهمت في تعزيز آراء أنصار نظرية السمات الذين يعتقدون أن الشخصية تتألف من مجموع ما لدى الفرد من السمات، وأن السمة هي الوحدة

الرئيسية والمكون القاعدي للشخصية ولا يمكن تصنيف الأشخاص إلا بناء على درجة توفر بعض السمات عندهم.

وبالرغم من تعارض نظرية الأنماط في بعض جوانبها مع نظرية السمات:

– حيث تقوم الأولى في تصنيف الأشخاص على حصر عدد من السمات أو الصفات المزاجية ، أو الجسمية ، أو النفسية أو الاجتماعية ...أو غيرها من الصفات ووضعها تحت نمط من الأنماط الذي قد يصف ناحية واحدة من نواحي مكونات الشخصية مثل الناحية الجسمانية أو الناحية الاجتماعية دون الإشارة إلى ما عداها من عناصر الشخصية .

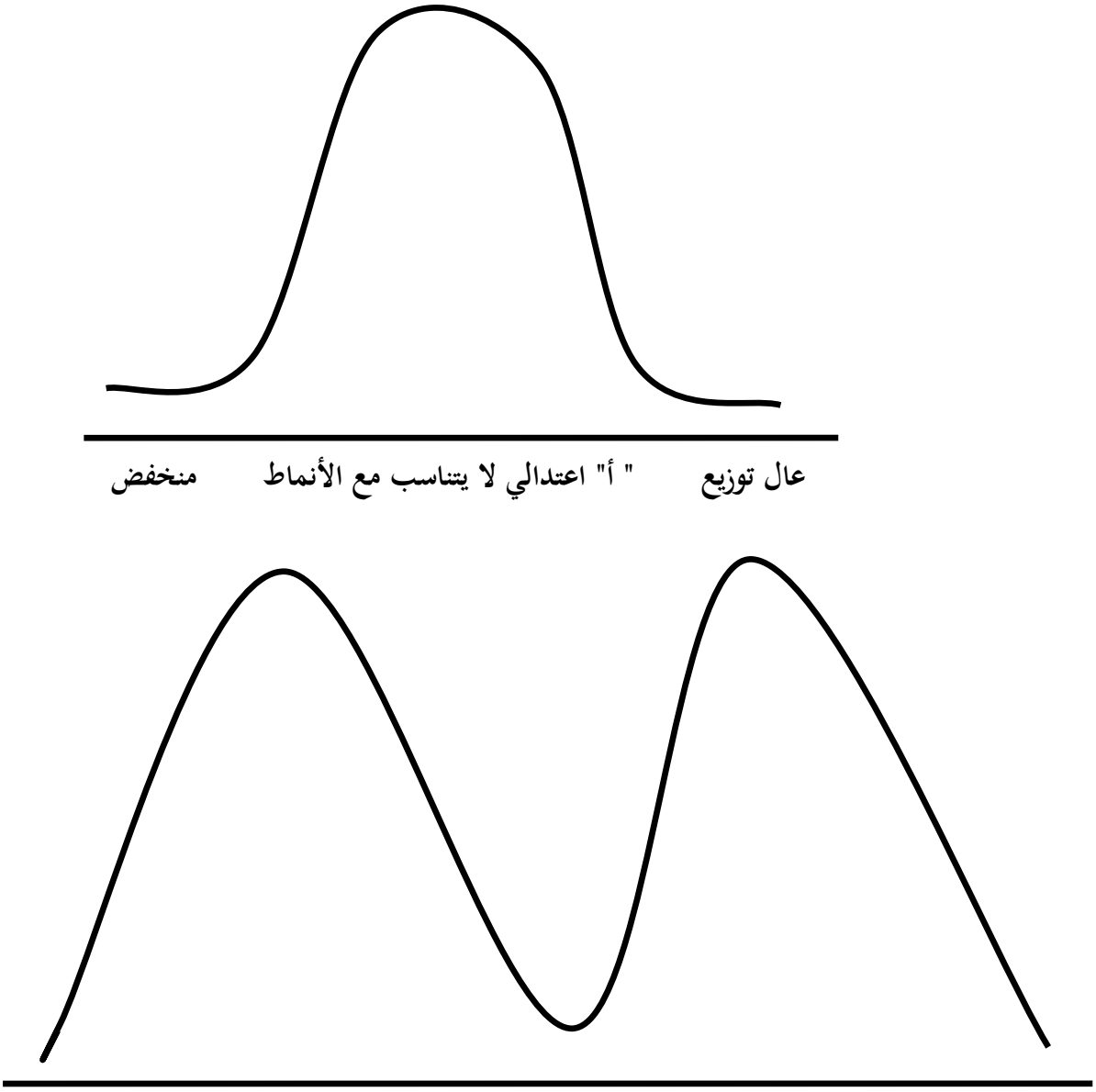
– يعتقد منظرو نظريات السمات أن تصنيف الأفراد يقوم على أساس الفروق الفردية التي تعود إلى تفاوت حظوظهم من بعض السمات التي تمثل مختلف جوانب الشخصية ، فمواقع الأفراد على مجموعة من مقاييس هذه السمات التي تترتب وتتجمع في مجموعات جزئية تسمح بقياس جوانب الشخصية ووصفها ثم تصنيفها.

فإن نظرية السمات وثيقة الصلة بنظريات الأنماط، بل يمكن القول أن النمط هو سمة عامة غالبة أو ائتلاف معين من عدة سمات كما أشار إلى ذلك (الهوارنة، 2018) .

فلغة الأنماط تعد امتدادا للغة السمات والفرق بينهما يوجد في "التضمين أو الشمول الأكبر لمفهوم النمط الذي هو عبارة عن مجموعة من السمات تنتظم معا تحت إسم واحد"(فائق، وعبد القادر، 1972، ص 466)، و"إننا نُكوِنْ نمطا ما عن طريق ملاحظة مجموعة من الصفات أو السمات أو القدرات المختلفة التي نستدل على وجودها من ملاحظة مجموعة الاستجابات السلوكية الجزئية تمر بعملية تحرير عقلية تخرج إلى تكوين مفهوم السمة ومن مجموع السمات يتكون مفهوم النمط" (سفيان، 2004، ص 39).

في ذات السياق يشر عبد الخالق (2014) إلى أن ايزنك Eysenck يؤكد أن كلا من السمات والأنماط مفاهيم بنائية نظرية تعتمد على الارتباطات الملاحظة أي المستمدة من تحليل الاتساقات، فبلغة المحلل العاملي يمكن وصفهما بأنهما عوامل طائفية، فالارتباطات الملاحظة بين عدد من الاستجابات التعودية لاختبار ما، أو أحد مواقف الحياة إذ ما تكرر في ظل الظروف نفسها تنتظم في سمات معينة، وهي عوامل طائفية تتطابق مع العوامل من الدرجة الأولى، ويرتبط عدد من هذه السمات النوعية فيما بينها في عدد من الأنماط، وهي بدورها عوامل طائفية تتطابق مع العوامل من الدرجة الثانية، وبذلك يكون ثمة تجمعات للسمات التي ترتبط فيما بينها وينتج عنها مفهوما بنائيا أرقى هو النمط، ويكون الفرق بين النمط والسمة في أن النمط أكثر شمولية من السمة.

في نفس الصدد، ومن وجهة أخرى، يرى (لازاروس ، 1985) أنه يمكن التفريق بين مفهومي السمة والنمط من حيث أن الفكر القائم على لغة السمات يفترض توزيعا إعتداليا للخصائص السيكولوجية المقاسة وتدرجا مستمرا يكون فيه معظم الأفراد في الوسط (الشكل رقم1 التوزيع أ) ، بينما يفترض الفكر القائم على لغة الأنماط توزيعا ذا قمتين ، ويكون تصنيف الأفراد إلى جماعات منفصلة(الشكل رقم1 التوزيع ب) .



الشكل رقم(01): التوزيع الاعتدالي أو المتصل والتوزيع المنفصل

(المصدر:لازروس، 1985 ،ص.64)

7-2- وصف بلغة الأنماط:

يشير كل من راجح (2009) ، عاقل (1988) و مجيد(2015) إلى أن اهتمام الناس بتصنيف ما يعاشرونهم من الناس إلى فئات وأصناف (طُرُز Type) يعود إلى القرن الخامس قبل الميلاد، حيث يقوم هذا التصنيف بناء على اشتراك أفرادا(شخصيات) منهم في نفس الصفات العامة وان اختلف بعضهم عن بعض في اتسامهم بهذه الصفات،كما يهدف هذا التصنيف إلى الوصول إلى ما في الباطن واستنتاج اختلاف الناس وانفعالاتهم وأمزجتهم واتجاه سلوكهم بناء على بعض الخصائص كالمزاج الغالب لديهم، أو بناء على الصفات الجسدية التي تحدد الشكل الخارجي للجسم، أو بناء على الأنماط السلوكية أو النفسية التي تحدد أسلوب الأفراد في الحياة، وقبل الإشارة إلى أهم النظريات التي تبنت وصف الشخصية بلغة الأنماط لابأس أن نشير إلى تعريف نمط الشخصية .

7-2 -1 تعريف نمط الشخصية:

تعرف موسوعة علم النفس والتحليل النفسي النمط Patterm "بأنه تنظيم متكامل ومترابط من الصفات والخصائص التي يمكن تمييزها عن أشكال وتصنيفات أخرى من الصفات" (الأمارة، 2014، ص 123).

-أما في مجال الشخصية فإن "مفهوم النمط مشتق من المعنى الأصلي لكلمة بيرسونا Persona أي قناع ففي المسرح القديم هناك مجموعة محدودة من الأدوار، يعرف كل منها بقناعه، ويقابل كل منها نمطا سلوكيا معينا، وبذلك عرف النمط على أنه إما مجموع أشكال استجابات معينة أو البنية الخاصة للشخصية"(Delay & Pitchot,1990 ,P.335)، وقد أخذ عدة تعاريف من بينها :

- تعرف موسوعة علم النفس والتحليل النفسي أنماط الشخصية Personality Patterm بأنها "محاولة تصنيف الأفراد وفق تكوينهم الجسمي أو النفسي أو كلاهما معا وتصنيفهم وفق الأنماط الشائعة والسائدة والبارزة في استجاباتهم وسلوكهم" (الأمارة، 2014، ص 123).

- يرى ماكويني (1985) بأن نمط الشخصية هو "فئة من الناس لهم طبيعة خاصة تجعل كل فرد في هذه الفئة يشبه بشكل ما غيره في نفس الفئة ، وتفرق بينه وبين غيره من الأفراد في فئة أخرى"(جلال، 1985، ص 697).

- يعرف هانز آيزنك H.Eysenck نمط الشخصية بأنه "تجمع ملحوظ أو سمة ملحوظة من السمات وهو نوع من التنظيم أكثر عمومية وشمولا والسمة جزء مكون للأنماط "(كالفن، 1968 ، ص 87).

- يعرف الهوارنة (2018) النمط بأنه "سمة عامة أوسمة غالبة أو ائتلاف معين من عدة سمات"(الهوارنة، 2018 ، ص 65) .

ويرى عبد الخالق (1999) أن مصطلح النمط يعد واحد من المفاهيم التي يقدمها الوصف المتدرج للشخصية، هذا الوصف الذي يستحسنه من قبل كل من فيرنون، كوان، آيزنك، حيث وضع هذا الأخير (آيزنك) نموذجا متدرجا لوصف تركيب الشخصية من خلال دراسة أربعة مستويات من التنظيم السلوكي، بدأ بأقلها مستوى وهي الاستجابات النوعية وتعني الأمور المُلَاحَظَة في الفرد قد تكون مُمَيِزَة له أو لا تكون، أما في المستوى الثاني فتكون الاستجابات التَعَوُدِيَة التي قد تميل للتكرار في ظل نفس الظروف، وهذه الأخيرة تنتظم فينتج عنها في مستوى ثالث ما يسمى بالسمات وهي بدورها(السمات) تنتظم وتتجمع على شكل أنماط في مستوى رابع.

ويضيف عبد الخالق (1999) أن مصطلح النمط يشير من وجهة نظر حديثة إلى مستوى أرقى لسمات كبرى تتجمع وتنتظم فيها سمات صغرى أقل منها مستوى، فمثلا الاجتماعية، والاندفاعية والنشاط والاستثارة، والحيوية تعتبر سمات صغرى تتجمع في سمة كبرى هي الانبساط والذي يشار إليه على أنه نمط كما يشير عبد الخالق(1997) إلى أن أن سمة الصمت، والتشاؤم، والتحفظ مثلا تعتبر سمات صغرى من مستوى أدنى، تتجمع وتنتظم في مستوى أرقى في سمة كبرى هي الانطواء والذي يمكن الإشارة إليه هو الآخر بأنه نمط، وقد يستخدم مصطلح "العامل من الرتبة الثانية" للإشارة إلى مفهوم النمط، "أو يمكن أن نستخدم مصطلح "البعد" وهو مرادف للعامل إلى حد كبير، والبعد مفهوم رياضي محايد ويتضمن فكرة الاستمرار والاتصال، كقولنا بعد العصابية الذي يشمل في هذه الحال سمات صغرى هي مكوناته" (عبد الخالق ، 1999، ص 156).

من خلال التعاريف السابقة يمكن أن نعتبر نمط الشخصية تجمع وانتظام (تداخل وتفاعل) لمجموعة من السمات التي يمكن أن يتسم بها شخص معين، ويتميز بها عن آخرين، ويشترك فيها مع آخرين فقد يتصف هذا الشخص باعتباره ينتمي إلى نمط ما حسب مجموعة السمات التي يتسم بها، ويمكن الإشارة إلى مفهوم النمط بعدة مصطلحات لها نفس المعنى على غرار البعد أو العامل اللذين ارتبطا أكثر باستخدامات التحليل العاملي من طرف علماء نفس الشخصية.

7-2-2- نظريات تفسير أنماط الشخصية:

يشير تراث علم النفس أن المصطلحات اللغوية للأنماط ظهرت وارتبطت منذ آلاف السنين بنظريات الأنماط، التي تعد من أقدم الأساليب لدراسة الشخصية، و"يرجع السبب في استمرار وجود نظريات الأنماط هذه لكونها تمثل محاولات جادة وهادفة جرت لإيجاد نسق عام لشخصية الفرد من بين كل المظاهر المتناقضة أو المتشعبة التي يتصف بها سلوكه"(عدس، وتوق، 2009، ص 332).

وتعددت تفسيرات الأنماط بتعدد واختلاف النظريات المفسرة لها من حيث منطلقاتها وافتراضاتها النظرية في وصف بناء الشخصية، وفيما يلي أهم النظريات والأنماط المنبثقة عنها حسب بعض التفسيرات المتداولة عبر تراث علم النفس:

أ- التفسير وفق الأنماط المزاجية:

يعزى هذا التفسير والتصنيف إلى الفئة من النظريات التي حاولت تصنيف الأشخاص على أساس مجموعة من الخصال الكيفية التي تميز كل مجموعة منهم ، ولعل أقدم وأهم نظرية كان لها التأثير على الطب حتى العصر الحديث هي:

- نظرية الأخلاط لأبيقراط Hippocrates (400 ق.م):

يشير كل من سفيان(2004)، الأمارة(2014) و الهوارنة(2018) إلى أن الطبيب اليوناني القديم أبيقراط افترض منذ القرن الخامس قبل الميلاد أن اختلاف الكيمياء العضوية للجسم تتحكم في شخصية الفرد حيث يرى أن الجسم يتكون من أربعة سوائل أو أخلاط بنسب متفاوتة وهي: الدم، السوداء، الصفراء والبلغم وأن نمط الشخصية يتوقف على سيادة أحد هذه الأخلاط من حيث نسبتها في الجسم بالنسبة للأخلاط الأخرى ، ومن ثم صنف الناس إلى أربعة أنماط مزاجية هي:

- النمط الدموي: هو نمط يسود فيه ويتغلب عنصر الدم عن باقي عناصر الجسم ، صاحبه يكون ممتلئ الجسم ، قوي البنية ، واسع الصدر ، يهيمن القسم الأوسط من وجهه على باقي أقسام وجهه يسعى للذة السريعة الحاضرة، متقلب السلوك، تستهويه الاستثارة والانفعالات ، سريع الاستجابة، مرح، متفائل "يسرف في الطعام والشراب والعمل ويحتاج إلى الحركة والفاعلية والانفعالات ، من الاضطرابات الأكثر شيوعا لدى هذا النموذج الإنساني هي القولون العصبي، الشقيقة، الاحتقان الرئوي"(الأمارة، 2014، ص 26).

- النمط السوداوي: هو نمط تتغلب فيه السوداء على باقي عناصر الجسم، يتميز صاحبه برأس كبير يهيمن فيه الجزء الأعلى من وجهه على الوجه أو حتى على الجسم ككل على حساب جسم نحيل، هش وهزيل، يميل

إلى الانطواء والتشاؤم أو الانقباض والتأمل، بطيء التفكير، يجد صعوبة في التعامل مع الآخرين، سريع وقوي الانفعال مع ثبات الاستجابة،"هذا النموذج يعمر طويلا رغم أنه يقصر حياته على عادات تتسم بالهوس، من الاضطرابات الأكثر شيوعا لديه المغص والانقباضات والأرق والآلام العصبية فضلا عن العصاب"(الأمارة، 2014، ص 27).

– **النمط الصفراوي:** هو نمط تتغلب فيه الصفراء على باقي عناصر الجسم ، يتصف صاحبه بجسم كبير غير ممتلئ ونحيل ، طويل اليدين ، حاد الطباع سريع الانفعال والتهيج والغضب ، عنيد يميل إلى العدوان في التعامل بشكل عام ، يتميز بحيوية كبيرة جدا ويعمر طويلا.

– **النمط البلغمي أو اللمفاوي:** يتغلب ويسود في هذا النمط البلغم على باقي عناصر الجسم، صاحبه ذو جسم بدين، تكثر فيه الشحوم، قليل الفاعلية، يتميز بالخمول وتبلد الشعور، قليل الانفعال بطيء الاستجابة والاستثارة .

بالرغم من أن افتراضات أبيقراط لا تتماشى مع حقائق العلم الحديث، إلا أن نظريته فتحت المجال لظهور العديد من النظريات المعاصرة الشبيهة بها والتي ركزت على تأثير أنواع الهرمونات السائدة في الجسم بدلا من تركيزها على أنواع العصارات أو السوائل السابقة(الأخلاط)، حيث يشير عدس، وتوق(2009) أن ولياز Willias(1956) أحد المختصين في الكيمياء العضوية يؤكد على ضرورة التركيز على أهمية كيمياء الجسد كمحرك للسلوك، انطلاقا من تفرد كل فرد بنمطه المميز من النشاط الغددي الذي يختلف باختلاف حجم الغدد الموجودة في الجسم وكمية إفرازاتها، ويؤثر لا محالة في المزاج أو السلوك الشخصي.

كما أن هذه النظرية استطاعت أن تقدم من دون قصد أو نية للباحثين الذين حاولوا اختبار صحتها وموضوعيتها طرقا جديدة في البحث، أولها طريقة الأنماط أي طريقة تصنيف الناس إلى أنماط Types معينة كما أشار إلى ذلك(الهوارنة، 2018).

ب– التفسير وفق الأنماط الجسمية:

يشير عدس، وتوق(2009) إلى أن هذا النوع من التفسير والتصنيف يعتبر قديم العهد، يقوم على اعتبار أن التركيب العام للجسد بما فيه صحته العامة، قوته وحيويته كلها عوامل هامة لتحديد معالم الشخصية الإنسانية. وعلى هذا الأساس يعتبر أنماط البنيان الجسدي محددات للشخصية يمكن من خلالها تصنيف الناس على أساسها، "فمن العلماء من يقسم الأشخاص حسب شكل الوجه ومنهم من يقسمهم حسب جغرافية

جمجمة الرأس ، والسمات الجسمية أو المميزات الجسمانية من ضخامة وسمنة وقصر"(الأمارة، 2014، ص 49) ومن أهم النظريات التي تبنت هذا النوع من التفسير:

– نظرية الأنماط لإرنست كرتشمر E.Kretschmer (1888–1964م):

يشير كل من سفيان(2004) والهوارنة (2018) إلى أن إرنست كرتشمر الطبيب النفسي الألماني يعد أحد ابرز علماء القرن العشرين الذين تبنوا فكرة أثر العوامل الجسمية في تكوين الشخصية، قام بتأسيس نظريته انطلاقا من دراسته التي أجراها على عينة قوامها 260 من المصابين بالأمراض العقلية، مركزا فيها على محاولة معرفة العلاقة بين أجسام المرضى النفسيين وبين أنماط الاضطرابات العقلية، فاستنتج بعد قياس الأبعاد الجسمية لهؤلاء المرضى العقليين أن التكوينات الجسمية للناس تنحصر في أربعة أنماط وان لكل نمط من هذه الأنماط صفاته النفسية التي تميزه عن الأنماط الأخرى وهي كما أوردها كل من سفيان (2004) الأمارة(2014) والهوارنة(2018):

– النمط المكتنز(البدين): يتميز صاحبه بنموه عرضا أكبر من نموه طولا، جسمه مستدير وممتلئ عريض الوجه، ذو رقبة قصيرة غليظة، متسع الحوض قصير الساقين، صاحب هذا النمط "مرح صريح، متقلب منبسط، سهل المعشر، ويقيم الصدقات مع الناس بسهولة "(الهوارنة، 2018، ص 49)، "يكون أكثر استعدادا للإصابة بالجنون الدوري الذي يبدو في صورة نوبات من الهوس، وإفراط في الزهو والثرثرة وحدة النشاط"(سفيان، 2004، ص 43).

– النمط الواهن (النحيل):صاحبه يمتد طولا ويتقلص عرضا، نحيل الجسم (النحافة والطول على كل أعضاء الجسم)، يبقى هذا الجسم نحيل مهما كانت التغذية مفرطة، وجهه مثلث الشكل شاحب ونحيل طويل الأطراف، له بطن ضامر أو رخو، هذا النموذج منطوي يميل إلى الانسحاب من الواقع، يتميز بالاكتئاب يفضل المعتقدات الزائفة، متردد في سلوكه وتفكيره وعواطفه.

– النمط الرياضي:صاحب هذا النمط شخص ضخم ذو قامة جيدة متوسطة، ووجه بيضاوي ممتد وعنق متين وطويل، صدر عريض عضلي، هيكل عضمي متين ومتراص، هذا النموذج معروف بنشاطه وعدوانيته.

– النمط الخليط (المشوه): يشير سفيان (2004) إلى أن هذا النمط يتميز أصاحبه بخليط من سمات الأنماط الثلاثة السابقة، بعضها مشوه بسبب مرض أحد الغدد الصماء، هذا النموذج قابل للتأثر بأي مرض عقلي.

رغم أن نظرية كرتشمر تعد أهم نظرية مهدت لتفسير أنماط الشخصية تفسيرا علميا قائما على منهجية البحث في علم النفس بصفة عامة، كون ظهورها واكب البدايات الأولى لحركة القياس والتجريب، أين استفادت من مختلف الأساليب الإحصائية التي تميزت بها هذه الأخيرة كالتحليل العاملي، إلا أن النتائج التي توصلت إليها ليست قاطعة كون كرتشمر أهمل في دراسته حسب الانتقادات الموجهة لها ضبط متغير السن الذي يرتبط طردا بزيادة وزن الجسم ونموه، الأمر الذي يؤول احتمال أن تكون بيانات كريتشمر تعكس فروق السن بين أفراد عينة الدراسة لا غير.

– نظرية الأنماط لوليم شيلدون W.Sheldon(1898–1977م):

تشير مجيد (2015) إلى أنه بعد مضي خمسة عشرة عاما من عرض إرنست كرتشمر لآرائه في كتابه المسمى" الجسم والمزاج Physique and Character " الصادر سنة 1925 ، نشر وليم شيلدون الطبيب وعالم النفس الأمريكي نتائج دراسته للعلاقة الارتباطية بين الخصائص الجسمية والسمات النفسية رافضا بذلك كل نظريات الأنماط السابقة التي اعتمدت الصفات الجسدية محددات للشخصية يتم من خلالها تقسيم الناس إلى أنماط أو فئات مستقل (منفصل) بعضها عن بعض بما فيها نظرية كرتشمر، معتبرا أن كل الخصائص التي تتمتع بها الشخصية توجد لدى الأفراد بدرجات متفاوتة.

هذه العوامل أو خصائص الشخصية سواء كانت نفسية، أو اجتماعية، أو جسمانية هي حسب شيلدون "ظاهرة متدرجة من أقل الدرجات إلى أعلى الدرجات ولا يمكننا تحديد النقطة في هذا المدرج الذي يمكننا عندها أن نضع خطا أو خطوطا تقسم الناس إلى فئة أو أكثر، لذا حاول في أنماطه أن يضع هذا الجانب محل الاعتبار للربط بين الصفات الجسمانية والصفات النفسية وتعتبر نظريته أحدث نظرية في هذا المجال"(سفيان، 2004، ص 46)

ارتكز شيلدون في بناء نظريته على أساس تشريحي محض "ينحصر في أن الجنين الإنساني توجد به ثلاث طبقات من الأنسجة هي: طبقة الجنين الجرثومية الداخلية، والطبقة الوسطى، والطبقة الخارجية ، ومع أنه توجد استثناءات طفيفة فإن أبنية الجسم عامة التي تنمو من النسيج الباطني هي الجهاز الهظمي، تنمو من الطبقة الوسطى هي العظام والعضلات، وتلك التي تنمو من الطبقة الخارجية هي الجهاز العصبي والجلد"(المليجي، 2001 ، ص 36) و(الهوارنة، 2018 ، ص 52) .

ويضيف كل من المليجي (2001)، الهوارنة(2018) وعدس، وتوق(2009) أنه بناء على هذه المكونات(الطبقات) الثلاثة التي تتألف منها الخلية الجنينية لدى عامة الأفراد وتعرف باسم الأندومورف

الميزومورف والأكتومورف، والتي تتولد عنها كل الأنسجة الجسدية فيما بعد، وجد شيلدون أنه يوجد اختلاف كبير من فرد لآخر من حيث درجة غلبة وسيادة أحد هذه المكونات على المكونين الآخرين، ويكون له تأثير على المميزات الجسمانية للأفراد لاحقا.

ويضيف الهوارنة(2018) أن شيلدون قام بتحليل هذه المميزات الجسمانية من خلال أخذ صور فوتوغرافية لثلاث جهات لكل فرد (الأمامية،الخلفية والجانبية) وهو مجرد تماما من ثيابه، وبعد مطابقة الصور الثلاثة لكل فرد بعضها مع بعض، لاحظ وجود ثلاثة أبعاد جسمية ظاهرة لكل فرد، ومن ثم قام بتصنيف الأنماط الجسمية للناس إلى ثلاثة أنماط وهي:

1- **النمط الباطني Endomorphy** ويغلب عليه نسبيا الاستدارة الناعمة في أجزاء الجسم المختلفة مع وجود جهاز هضمي معوي كبير.

2- **النمط الأوسط Mesomorphy** ويغلب عليه نسبيا العظام والأنسجة والوصلات العضلية وهو ذو بنية عضلية قوية .

3- **النمط الظاهري Ectomorphy** ويغلب عليه النحافة والطول والضعف ومساحة سطحية كبيرة بالنسبة لوزن الجسم ، وله عظام طويلة رقيقة ومخ وجهاز عصبي مركزي كبير نسبيا.(المليجي، 2001، ص 37) و(الهوارنة، 2018، ص 52).

وتردف مجيد (2015) أنه يمكن تحديد النمط الذي ينتمي إليه الفرد على أساس الدرجات التي يحصل عليها في كل مقياس من المقاييس الجسمانية الثلاثة التي أعدها شيلدون، وهي مقاييس يتألف كل منها من سبع درجات، فإذا حصل الفرد مثلا على ستة درجات في المقياس الأول الخاص بالنمط الهضمي(النمط الباطني) ودرجتين في المقياس الثاني الخاص بالنمط العضلي(النمط الأوسط) ودرجة واحدة في المقياس الثالث الخاص بالنمط العصبي(النمط الظاهري) أعتبر هذا الفرد من النمط العضلي(النمط الباطني) ، وفي حالة تساوي دراجات الفرد في المقاييس الثلاثة أعتبر من الأشخاص المتوازنين .

ويضيف كل من المليجي(2001) ومجيد(2015) أنه رغم أن شيلدون يشير إلى وجود عدة عوامل أساسية مسؤولة عن الاختلافات في أنماط الأجسام لدى الأفراد، فإن هذه المميزات الجسمانية لها بالغ الأثر في حياته النفسية، وقد تجلى ذلك بوضوح في تقسيمه للناس مرة أخرى حسب أمزجتهم إلى ثلاثة أنماط أخرى ترتبط ارتباط وثيقا بالأنماط الجسمية السابقة وهي:

1- **النمط الحشوي أو الرخوي** يهتم صاحب هذا النمط بالطعام إلى درجة أنه ينفق "شطرا هاما من نشاطه بحثا عن إشباع حاجاته إلى الأكل والشراب واللهو "(مجيد، 2015، ص 43)، يستجيب للمؤثرات ببطء يفضل الراحة والرفاهية أو الترف والاسترخاء ، كما يتميز بالقدرة الاجتماعية ويميل إلى الآخرين وحب الأقارب عندما يحدث له اضطراب.

2- **النمط الجسدي أو العضلي** يتميز صاحب هذا النمط بالحيوية والنشاط لذا هو بحاجة دائمة إلى التدريب الرياضي النشط الفعال، صريح في معاملاته وسلوكه، عدواني يحب الاندفاع ،القوة، المغامرة والسيطرة يميل إلى الاستجابات الجسدية حينما يضطرب.

3- **النمط المخي(العصبي)** يُؤْثر صاحب هذا النمط" الوحدة ، خجول، يحب الأعمال العقلية ويتحلى بفاعلية نفسية في حالة تأهب باستمرار وتفكير عميق مهذب"(سفيان، 2004، ص 48)، كما يتميز بالخوف من الآخرين ومن الأماكن الواسعة والقلق وقلة النوم، يفضل العزلة عندما يضطرب.

ويؤكد كل من المليجي (2001) و الهوارنة (2018) أن هناك ارتباطات مرتفعة بين كل من: النمط الباطني والنمط الحشوي أو العضلي، النمط الأوسط والنمط الجسدي أو العضلي، النمط الظاهري والنمط المخي(العصبي).

يشير عدس، وتوق (2009) أنه بالرغم من أن نظرية شيلدون تعتبر مقبولة من الناحية البيولوجية كونها تستخدم أنماطا فسيولوجية معروفة ومحددة، ترتكز على الأصول الجينية المعروفة لدى الفرد، وأنها تحاول الربط بين البنيان الجسدي والسلوك، إلا أن أهميتها بدأت تتضاءل بسبب ما وجه لها من طرف الدراسات الناقدة بخصوص إمكانية الاكتفاء والاقتصار بعاملين اثنين بدلا من الاختيار غير الدقيق وغير الشامل للعوامل الثلاثة السابقة، كما بينت هذه الدراسات ضعف العلاقة بين الأنماط الجسمية والأنماط المزاجية المنسوبة إليها، وهو الرأي الذي يميل إليه غالبية علماء النفس كون "وجود علاقة بين التكوين الجسمي وسمات الشخصية لا يعني أن أحدهما يسبب الآخر إذ من الممكن أن يكون كل من التكوين الجسمي والمزاج متأثرا بعوامل أخرى مثل الإفرازات الهرمونية"(سفيان، 2004، ص 47) .

ت- التفسير وفق الأنماط الهرمونية:

يرتكز أصحاب هذا التفسير في تصنيف الناس على النشاط الهرموني السائد لديهم، ولعل تصنيف برمان Berman الأمريكي يعد أهم تصنيف أشار إليه كل من راجح (1972) والهوارنة(2018) في هذا المجال حيث"أطلق برمان وأتباعه على الغدد الصم اسم غدد الشخصية أو غدد المصير يشيرون بذلك إلى أننا نرث

جهازا غديا يطبع شخصيتنا ويوجهها إلى الخير أو الشر، إلى الصحة أو المرض"(راجح، 1972، ص 388) وعلى أساس النشاط الهرموني السائد لدى الشخصية صنف برمان الشخصية الإنسانية إلى خمسة أنماط، أوردها كل من راجح (1972) والهوارنة(2018) على النحو التالي:

1- **النمط الدرقي**:صاحبه قلق، نشط ، سهل الاستثارة ، متهور يميل إلى العدوان.

2- **النمط الأدرناليني**: صاحبه قوي ، مثابر ونشط.

3- **النمط الجنسي**:صاحب هذا النمط خجول يسهل استثارته للبكاء أو للضحك إلى درجة امتلاء مقلتيه بالدموع .

4- **النمط النخامي**: صاحبه يتميز بالقدرة على ضبط النفس والسيطرة عليها .

5- **النمط التيموس**: يتميز صاحب هذا النمط بانعدام المسؤولية الأخلاقية ، ذو نزعة لواطية.

رغم أن حقائق العلم الحديث خصوصا ما تعلق منها بالكيمياء البيولوجية، أثبتت أن المزاج أو السلوك الشخصي هو في جزء منه ناتجا عن تأثير الإفرازات الغددية الزائدة، إلا أن هذه الحقائق لم تصل إلى تحديد التأثير النسبي لنوع الإفراز الغددي السائد على سلوك الأفراد وأمزجتهم كما أشار إلى ذلك (عدس، وتوق، 2009) هذا من جهة، ومن جهة أخرى يشير الهوارنة(2018) إلى أنه رغم الإهمال والإغفال الواضح لأثر العوامل الاجتماعية والثقافية في مختلف الفوارق المتباينة بين شخصيات الأفراد، إلا أن تصنيف برمان كان له الفضل في إثارة هذه العوامل.

ث- التفسير وفق الأنماط النفسية:

على خلاف التفسيرات القائمة على الأنماط المزاجية، الجسمية والهرمونية في تصنيف وتقسيم الأفراد إلى فئات وأصناف، استطاعت بعض النظريات التي اقترحها بعض علماء النفس في هذا القرن أن تقدم تفسيرات أخرى تقوم على أساس الأنماط السلوكية والنفسية كنظريتي فرويد ويونغ ، كما أشار إلى ذلك كل من (سفيان ، 2004) و(مجيد ، 2015)

- أنماط الشخصية عند فرويد:

يشير سفيان (2004) إلى أن فرويد صاحب نظرية التحليل النفسي لم يكن من أصحاب نظرية الأنماط في الشخصية لكنه أشار أثناء تطوير نظريته حول تطوُر الشخصية إلى أن تكوين شخصية الفرد وتطورها مرتبط إلى حد بعيد بنموه النفسي الجنسي، حيث يعتقد أن الفرد يولد مزودا بغريزة جنسية تعد بمثابة قوة محركة لسلوكه، يلجأ إلى إشباعها في مرحلة طفولته من خلال بعض الأعضاء والمناطق من جسمه، هذه

الأعضاء تكون أكثر أهمية كمصدر للذة سماها بالمناطق الشبقية. يواكب تطور ونمو هذه الطاقة الغريزية نمو نفسي يجعل الطفل يمر بمراحل نفسية جنسية، حددها فريد وسمى كل مرحلة منها بحسب طريقة الطفل في إشباع هذه الغريزة ونوع العضو الذي يكون أكثر أهمية لجلب اللذة في تلك المرحلة، أهم هذه المرحل هي المرحلة الفمية الشرجية والقضيبية.

ويضيف كل من عبد الخالق، ودويدار(1999) وسفيان (2004) أن فرويد يعتقد أن الطفل يعيش خلال هذا النمو النفسي الجنسي الذي يزداد من مرحلة إلى أخرى حالة من الصراع الدائم بين محاولة تخفيف وخفض التوتر الناتج عن زيادة ونمو الطاقة الجنسية (الليبيدو) بتفريغ هذه الطاقة والحصول على اللذة والإشباع من أحد الأعضاء الشبقية التي تتمركز حولها هذه الطاقة الجنسية حسب كل مرحلة قبل الانتقال إلى المرحلة اللاحقة، فتكون شخصيته المستقبلية إما سوية جنسيا ومتوافقة نفسيا واجتماعيا، أو يعيش حالة من الإحباط لعدم حصوله على اللذة والإشباع في مرحلة ما لسبب أو أخر، فيتوقف نموه النفسي الجنسي عند هذه المرحلة بالذات، ويؤدي ذلك لتشكيل عقدا نفسية تجعل شخصيته المستقبلية شاذة سلوكيا.

وعلى أساس المرحلة التي تم عندها هذا التثبيت للقدر الهائل من الطاقة الجنسية (الليبيدو) اقترح فرويد ثلاثة أنماط أساسية للشخصية غير السوية سلوكيا، والتي يمكن أن يوصف بها الراشد مستقبلا، يرِدُها سفيان(2004) و الهوارنة (2018) كما يلي:

1- الشخصية الفمية:يغلب على سلوك صاحبها الاعتماد على الآخرين والخمول، يحن إلى مرحلة الحضانة وأن يكون طفلا دائما يرعاه أبواه أو من يقوم مقامهما، نظرته إلى الحياة يشوبها التشاؤم وتوقع الشر، غير مستعد لبذل الجهد وتحمل العناء في سبيل تحقيق أهدافه، يشعر بالمرارة، قاسيا في معاملته للغير.

2- الشخصية الشرجية: تتميز صاحبها بحب النظافة والنظام الزائد، ويميل إلى البخل والعناد.

3- الشخصية القضيبية:"يتميز النمط القضيبي بالنرجسية(عشق الذات) والطموح الزائد والميول إلى الاستعراضية ويسعى دائما إلى أن يكون محور الاهتمام ويصيبه الإحباط كلما فشل في تحقيق رغباته"(سفيان، 2004، ص 51).

ويشير الهوارنة(2018) أن كراوت Krout وتابين Tabin حاولا تأكيد وجود أنماط فرويد وتوزيع الناس عليها، فبعد تصميم رائزا لهذا الغرض وتطبيقه على عينة من طلبة الجامعة، أسفر تحليل استجابت المفحوصين عن وجود ارتباط ضعيف بين الخصائص النفسية داخل النمط الواحد، الأمر الذي خيب آمال الفرويديين.

– أنماط الشخصية عند كارل غوستاف يونغ Carl Gustaf Yung(1875–1961م):

يشير كل من سفيان(2004) و عدس، وتوق(2009) إلى أن نظرية الأنماط السلوكية التي اقترحها عالم النفس السويسري ومؤسس علم النفس التحليلي كارل يونغ قد تكون من أفضل نظريات الأنماط، حيث يرى أنه بحسب اهتمامات البشر البارزة وأسلوب تعاملهم يمكن تقسيمهم إلى نمطين انطوائيين وانبساطيين ،"فالإنسان المنطوي ينزع إلى العزلة والانكفاء على ذاته، والإنسان المنبسط يميل إلى مخالطة الآخرين ومعاشرتهم"(مجيد، 2015، ص 40).

ويضيف كل من مجيد(2015) والهوارنة(2018) أنه على أساس الوظائف العقلية التي تؤديها النفس الإنسانية والتي تنحصر في: التفكير، الحس، الحدس والوجدان طور يونغ تصنيفه إلى ثمانية أنماط من الشخصية فالمنطوي حسبه يمكن أن يكون مفكرا، أو حسيا، أو حدسيا، أو وجدانيا وذلك تبعا لتغلب وسيادة أحد الوظائف العقلية عنده، وكذلك الشأن بالنسبة للمنبسط، ومن ثمة تكون أنماط الشخصية عند يونغ كما أوردها العديد من الباحثين على غرار سفيان(2004)، الأمارة(2014)، مجيد(2015) و(الهوارنة ، 2018)، على النحو التالي:

– النمط الانطوائي المفكر: يشير كل من سفيان(2004) و الأمارة(2014) إلى أن صاحب هذا النمط خجول، صامت حتى في صحبة الزملاء، ينظر إلى نفسه ويتأثر بالأفكار المجردة تأثرا كبيرا، يهتم ويتابع أفكاره بصورة داخلية مثل الفيلسوف أو الباحث النظري.

– النمط الانطوائي العاطفي: يشير مجيد (2015) إلى أن صاحب هذا النمط يتميز بتقلب المزاج، سريع وقوي الانفعال،"يحب بقوة ويكره بعنف ويحزن بشدة، تحكمه العوامل الذاتية، يميل إلى العزلة" (سفيان، 2004، ص 49).

– النمط الانطوائي الحسي: صاحب هذا النمط "نموذج إنساني بصورة رهيبة، يفسر كل شيء من خلال ذاتيته البحتة، لا يبدو أن رد فعله ذو صلة بالعالم الخارجي ويظهر هذا النموذج كثيرا عند الفنانين"(الأمارة، 2014، ص 32) يحبون تأمل المحسوسات والطبيعة.

– النمط الانطوائي الحدسي: يشير كل من مجيد (2015) و الأمارة (2014) إلى أن صاحب هذا النمط يتميز بابتعاد فكره وعمله عن الواقع، خياله غير محدود يهتم بكل ما هو ذاتي وغريب وغير عادي، معرفته قائمة على الحدس بصورة خالصة .

– **النمط الانبساطي المفكر**: على عكس النمط الانطوائي المفكر يشير سفيان (2004) إلى أن صاحب هذا النمط شخص مفكر يهتم بالحقائق النظرية الموضوعية كالعالم الخارجي الواقعي التجريبي، تندرج ضمن هذا النمط شخصيات المهندس، الطبيب، الجراح والقاضي .

– **النمط الانبساطي العاطفي**: يصف كل من الأمارة (2014) و سفيان(2004) صاحب هذا النمط بأنه شخص أنيس جدا، اجتماعي، سهل الاختلاط، متجه نحو العالم الخارجي "يسيطر عليه الشعور بالواجب تجاه الآخرين ومراعاة التقاليد الاجتماعية "(مجيد، 2015، ص 40).

– **النمط الانبساطي الحسي**:يشير الأمارة(2014) و سفيان(2004) أن عامة الناس يندرجون ضمن هذا النمط الذي يوصف أصحابه بالواقعية والموضوعية المطلقتين، لا يرون غير المحسوس من الوقائع، يستمدون اللذة المباشرة من خبراتهم الحسية، دائمي البحث عن الإحساسات الجديدة يحبون التنويع والتجديد، ينتقلون بسهولة فائقة من تجربة إلى تجربة أخرى .

– **النمط الانبساطي الحدسي**: يشير كل من مجيد (2015) و الأمارة (2014) إلى أن أصحاب هذا النمط يتميزون بالنشاط العملي والاجتماعي، يبذلون قصارى جهودهم بصورة لا شعورية لتحقيق النجاح على غرار المصلحين الاجتماعيين، الصحافيين، السياسيين ورجال الأعمال .

يشير كل من سفيان(2004) و عدس، وتوق (2009) إلى أنه بالرغم من تقبل هذا النوع من التصنيف لشيوعه بين الناس، إلا أن علماء النفس المحدثون لا يوافقون فكرة يونغ القائمة على تقسيم الناس إلى فئة من الانطوائيين وأخرى من الانبساطيين بل ينظرون إلى الانبساط والانطواء باعتبارهما قطبي(طرفي) بعد متصل هو الانطواء–الانبساط، وإذا تم إخضاع عدد كبير من الناس لاختبارات الانبساط–الانطواء التي تبنى على أساس الصفات التي لها صلة بالفرد الانطوائي والفرد الانبساطي، فإن توزيع العلامات المتحصل عليها لا يميل إلى التجمع حول قمتين تمثلان صفتين متباعدتين إحداهما صفة الانطواء والأخرى صفة الانبساط، وإنما يتجه هذا التوزيع ليأخذ شكل التوزيع ألاعتدالي السوي ذو القمة الواحدة، فيكون بعض الأفراد في قطب الانطواء، وبعض آخر في قطب الانبساط، في حين تكون غالبيتهم على الخط الواصل بين هذين القطبين بمعنى ليس الأفراد إما انطوائيين أو انبساطيين بشكل قاطع كما قد يتوقع مفهوم نظرية الأنماط، وإنما البعض منهم يقع في مكان متوسط بين هذا وذاك.

ث– التفسير وفق الأنماط الاجتماعية:

يشير الهوارنة(2018) إلى أن محاولة تفسير الشخصية وتقسيم الناس إلى فئات وفق أنماط اجتماعية يعود إلى "توماس وزنانيكي" عندما درسا الأنماط الاجتماعية لغرض استعمالها للتفريق بين ما يسمى بالمزاج الذي يرجع للعوامل الوراثية وما يسمى بالخلق الذي يرجع للعوامل الاجتماعية حسب رأيهما، كما يعتقدان أن الناس ينقسمون نتيجة التفاعل الاجتماعي إلى ثلاثة أنماط اجتماعية لكل نمط منها خلق معين يميزه عن الآخرين وهذه الأنماط هي:–النمط العملي، –النمط البوهيمي، –النمط المبتكر.

ويضيف سفيان (2004) أن سبرانجر عالم النفس الألماني(1922) قسم الناس إلى ستة أنماط اجتماعية تبعا لسيادة وتغلب أحد القيم الستة (الدينية، الاجتماعية، السياسية، الجمالية، الاقتصادية والنظرية) التي تشكل السلم القيمي لدى جميع أفراد الجنس البشري. فالقيمة القوية التي تحتل المرتبة الأولى في السلم القيمي لدى الفرد هي التي تتحكم في سلوكه، ومن ثم يعتقد سبرانجر أن معرفة هذه القيمة تمكننا من التنبؤ بمعظم سلوكه ونستطيع التعامل معه بنجاح، وعلى هذا الأساس يتوزع الناس حسب سيطرة أحد القيم الاجتماعية إلى ستة أنماط اجتماعية يرِدُها سفيان(2004) على النحو التالي:

– **النمط الاجتماعي**: تميز صاحبه بالعطف والحنان، يهتم بأفراد المجتمع يحبهم ويميل إلى سعادتهم .

– **النمط النظري**:يتخذ صاحب هذا النمط اتجاها معرفيا من العالم المحيط به، يسعى إلى اكتشاف الحقائق والمعارف والقوانين التي تحكم الأشياء قصد معرفتها دون النظر إلى قيمتها العلمية أو صورتها الجمالية، فهو بذلك يوازن بين الأشياء على أساس ماهيتها.

– **النمط الاقتصادي**: تميز صاحب هذا النموذج بنظرته العملية في تقييم الأشياء والأشخاص ولا يميل إلا لما هو نافع وعملي منها، يتخذ من العالم المحيط به وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها عن طريق استثمار الأموال في مختلف المجالات.

– **النمط الجمالي**: يميل ويهتم صاحب هذا النمط بكل ما هو جميل سواء من ناحية الشكل أو التوافق، الأمر الذي يجعله ينظر إلى العالم المحيط به نظرة تقدير للتكوين والتنسيق والتوافق الشكلي الذي يتميز به العالم المحيط به، دون شرط أن يكون مبدعا أو فنانا.

– **النمط السياسي**: تميز صاحب هذا النمط بميله وتفضيله للسلوك القيادي، والتوق إلى السلطة الشخصية والنفوذ والشهرة، يهتم ويميل إلى توجيه الآخرين وممارسة القوة ومعالجة المشكلات .

– **النمط الديني**: يتصف صاحب هذا النموذج إما بالروحانية أو الجمع بين الروحانية والعقلانية لاهتمامه بالمعايير الدينية المطلقة، وتفكيره في الأمور الغيبية والميتافيزقية كأصل الحياة، مصير الإنسان وخلود الروح .

وقد قام "مري Murray" بتعديل هذا التقسيم وجعله أربعة أقسام هي كما يلي:

– **النظريون**:ويدخل في عدادهم العلماء والمفكرون ورجال المنطق والفلاسفة.

– **الإنسانيون**:ومن بينهم الأطباء والقساوسة والعشاق الرومانتيكيون.

– **الإحساسيون**:ويدخل في عدادهم المغامرون في الحب ، والفنانون .

– **العمليون**:ومنهم الفلاح والصانع والجندي والعامل والجراح والمكتشف(الهوارنة، 2018، ص 51).

نقد نظريات الأنماط:

تشير مجيد(2015) إلى اعترافات الكثير من علماء النفس بفضل النتائج التي توصل إليها أصحاب نظريات الأنماط على علم النفس بصورة عامة وعلم نفس الشخصية بصورة خاصة عبر مختلف القرون، حيث مكنت البحوث التي أنجزت بهدف اختبار صحة هذه النتائج من توجيه أنظار الكثير من الباحثين نحو عدد من الجوانب التي يتكون منها الوعي الإنساني وتدخل في صلب الشخصية ، ونبهت إلى ضرورة استخدام المناهج، الوسائل والأدوات العلمية الأكثر موضوعية، الأمر الذي كان له الفضل في الوصول إلى الكثير من الحقائق وظهور العديد من النظريات التي ساهمت بدورها في وصف وتفسير الشخصية الإنسانية كنظريات السمات.

هذه الاعترافات و الإسهامات التي قدمتها نظريات الأنماط لم تحجمها عن الانتقادات والملاحظات التي وُجِهَت لها في بعض الجوانب من طرف الكثير من علماء النفس، ولعلى ما بات يؤخذ على نظريات الأنماط حسب ما أورده كل من سفيان (2004)، توق، وعدس(2009) والهوارنة(2018) ما يلي:

– لم تستطع أي من نظريات الأنماط تقديم الدليل الكافي على صلاحياتها وعموميتها.

– يرتكز تحديد الأنماط عند غالبية نظريات الأنماط على ناحية واحدة من نواحي مكونات الشخصية كالناحية الجسمانية ، الفيزيولوجية (كيمياء الجسد)، الاجتماعية أو النفسية، متجاهلة تعدد العناصر الأخرى التي تتكون منها الشخصية الإنسانية وتعقد ديناميكية انتظامها، كما أن هذا الارتكاز المقتصر على أحد النواحي خصوصا الجسمانية في تحديد أنماط الشخصية يدعم إلى حد كبير فكرة تأثير العوامل الوراثية في بناء الشخصية ويهمل تأثير العوامل الثقافية والحضارية في نمو وتكوين الشخصية ، الأمر الذي يقلل من ثقة نظريات الأنماط لدى الدارسين لنظريات الشخصية خصوصا المهتمين بعلم نفس الشخصية .

– تقسيم الناس إلى تلك الأنماط (ذات الحدود الفاصلة) المقترحة من طرف غالبية نظريات الأنماط تعكس تباعد السمات التي تندرج ضمن كل نمط من هذه الأنماط، في حين هذا التقسيم لا ينطبق إلا على الأقليات المتطرفة من كل نمط ، فليس كل الناس منطوين أو انبساطيين وإنما السواد الأعظم منهم معتدلون.

– يفترض وصف شخصية الفرد باستخدام لغة الأنماط وصفه من خلال وضعه في نمط معين وإضفاء عليه كل السمات التي تتعلق وتندرج ضمن هذا النمط ومن ثم يختم مصيره بنمط من الأنماط وتختزل شخصيته ببعض السمات في حين تتألف الشخصية من مجموعة كبيرة من الصفات والسمات ، وأن الفروق الفردية بينهم تعود إلى تفاوت حظوظهم منها كما أشارت إلى ذلك(مجيد، 2015).

3-7 – وصف بلغة السمات:

تشير حمزاوي(2013) إلى أن الفرد لا يولد معه أية سمة من السمات ولكنه يكون مزودا باستعدادات تمكنه وتؤهله لاكتساب مختلف السمات من خلال تفاعله المستمر مع الآخرين في ظل ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، فضلا عن التجارب والمواقف الاجتماعية التي يعيشها لأجل إشباع حاجاته وتحقيق أهدافه خلال مراحل حياته، كلها عوامل تسهُم في تشكيل الأنماط السلوكية التي تصف السلوك وتسميه بأسماء السمات التي تعد من أقدم الوسائل والطرق في وصف الشخصية كما أشار إلى ذلك كل من (الامارة، 2018) و(مجيد، 2015). هذه السمات تنمو وتتشكل من خلال عملية تطور الذات، وبناء على ذلك يمكن دراسة شخصية الفرد والحكم عليها بدلالة العديد من السمات التي يفصح عنها سلوكه، وهذا الافتراض قائم لدى معظم منظري نظريات السمات.

في حين ترى مجيد (2015) أنه استنادا للانتقادات التي وجهت لنظريات الأنماط، توصلت محاولات المهتمين بدراسة الشخصية باستعمال التحليل العاملي لاختبار صحة وموضوعية النتائج التي توصل إليها أصحاب نظريات الأنماط إلى أنه لا يمكن وصف الشخصية واختزالها ببعض السمات، وأن هذه الأخيرة (الشخصية) تتألف من مجموعة كبيرة نسبيا من الصفات والسمات. فإذا أمكن تحديد هذه السمات وعرضها نستطيع من خلالها قياس جوانب الشخصية وتقديم وصف لها اعتمادا على تحديد مواقع هذه السمات على مقاييس خاصة بالقياس النفسي، ومن ثمَّة يمكن تصنيف الأفراد بناء على درجة توفر بعض السمات عندهم وهي أفكار دعمت ظهور وتطور نظرية السمات، وقبل التعرض لنظريات بعض منظري هذا الاتجاه نشير إلى تعريف السمة وخصائصها.

7-3-1- تعريف السمة:

يشير كل من الأمارة(2014)، مجيد(2015) و المليجي(2001) **إلى** أن بعض علماء النفس يعتبرون السمات مفاهيم استعداديه Dispositional Concepts تشير إلى نزعات السلوك أو إلى الاستجابات بطرائق معينة، ينقلها الفرد من موقف إلى آخر، تتضمن قدرا من احتمال سلوك الفرد، في حين يعتبرها بعض علماء النفس مفاهيم وصفية Summary Concepts تصف مجموعة مترابطة أو متشابهة من السلوك أو الاستجابات التي يحدثها الفرد بطرق مختلفة في مواقف و أوقات مختلفة .

ورغم أن أنصار نظريات السمات يتفقون على أن الشخصية تتكون من مجموع ما لدى الفرد من السمات، ويستندون إلى وجود هذه السمات وإمكانية قياسها من خلال ثلاثة حقائق:

1- لشخصيات الأفراد درجة مرتفعة من الاتساق، فإن الشخص يكشف عن الاستجابات التعودية نفسها خلال عدد كبير من المواقف المتشابهة .

2- بالنسبة لأي عادة ، فإننا يمكن أن نجد بين الناس اختلافا في الدرجة أو في كمية هذا السلوك .

3- لشخصيات الأفراد نوع من الاستقرار، فإن الشخص الذي يحصل على درجة معينة(على أحد المقاييس) هذا العام، سيحصل في العادة على درجة قريبة منها في العام التالي (عبد الخالق، 1999، ص 66).

إلا أن تعاريفهم للسمات تختلف وتتعدد باختلاف وجهات نظرهم ونظرياتهم في الشخصية حيث:

- يعرف جوردون ويلارد ألبورت Gordon Willard Allport السمة 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"(سفيان، 2004، ص 57)، كما يرى ألبورت أن السمة هي الوحدة المناسبة لوصف ودراسة الشخصية، وإضافة إلى كونها خصلة مميزة لسلوك الفرد فهي الدافعة الرئيسية والموجهة لسلوك الفرد في مسار معين(الهوارنة، 2018).

- يرى جيلفورد Guilford أن السمات هي "أي جانب يمكن تمييزه وذي دوام نسبي وعلى أساسه يختلف الفرد عن غيره"(حنفي، أبو قحف، وبلال، 2002، ص 40) .

- يعرف ريموند كاتل R. Cattell السمة بأنها "مجموعة ردود الأفعال أو الاستجابات التي يربطها نوع من الوحدة التي تسمح لهذه الاستجابات أن توضع تحت اسم واحد، ومعالجتها بالطريقة ذاتها في معظم الأحوال"(عبد الخالق، 1999، ص 67).

- يرى هانز آيزنك H.Eysenck أن السمة هي" مجموع الاستجابات التي تم التعود عليها" ويقصد بذلك استجابات معينة تحدث تحت نفس الظروف أو ظروف متشابهة(القذافي، 2001)

- ويعرف عبد الخالق السمة بأنها "خصلة أو خاصية أو صفة ذات دوام نسبي، يمكن أن يختلف فيها الأفراد فتميز بعضهم عن بعض أي أن هناك فروقا فردية فيها.وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة، ويمكن أن تكون كذلك جسمية أو معرفية أو انفعالية أو متعلقة بمواقف اجتماعية" (عبد الخالق ، 1999، ص 67).

ويضيف عبد الخالق(1999) أن هناك بعض المصطلحات يُضنُ أنها قريبة ومتداخلة مع مفهوم السمة إلا أنها مختلفة عنها ويجب تحديدها تحديدا فارقا ومميزا عن السمة كالاتجاه، العاطفة والعادة وهو يرى أن:

– السمة ليست اتجاها ولا عاطفة: السمة أكبر عمومية من الاتجاه، حيث أن هذا الأخير يشير في العادة إلى موضوع معين قد يكون سياسيا، اقتصاديا أو دينيا، في حين أن السمة يمكن أن تبرزها موضوعات متنوعة وكثيرة لا يمكن حصرها وهي تشير إلى مستوى أرقى من التكامل، أما العاطفة فتقع بين السمة والاتجاه.

– السمة ليست عادة: السمة أكثر عمومية من العادة، إذ تتكون السمة في أحد جوانبها من تجمع وتكامل مجموعة من العادات النوعية التي لها دلالة تكيفية عامة بالنسبة للفرد، في حين يستخدم مفهوم العادة في إطار ضيق يشير إلى نوع من الميل المحدد، والعادات لا تتكامل إلا عندما يتكون لدى الفرد مفهوم عام من نوع معين يؤدي إلى تكوين السمة، وبذلك تكون هذه الأخيرة عادة من نوع راق.

أما الهوارنة(2018) فيفرق هو الآخر بين السمات والحالات من حيث زمن الدوام ويرى:

أن جميع الصفات التي تستخدم في وصف سلوكات الأفراد كالقلق، العدوان، الاتزان، الاكتئاب، الهدوء الاسترخاء، الاندفاع...وغيرها يمكن أن تكون "سمات" ذات دوام نسبي تشير إلى الفروق الفردية بين الأفراد أو تكون "حالات مزاجية" (تذبذبات مؤقتة) داخل الأفراد عابرة وسريعة الزوال.

من خلال ما سبق ذكره يمكن اعتبار السمة خصلة أو صفة ذات دوام نسبي، قد تكون وراثية أو مكتسبة، وهي المكون والوحدة القاعدية للشخصية التي تتكون بدورها(الشخصية) من مجموع ما لدى الفرد من السمات ومن خلال تحديد هذه السمات وقياسها يمكن وصف شخصيات الأفراد وتصنيفهم.

7-3-2- نظريات السمات :

يشير سفيان(2004) إلى أن أصول نظرية السمات ترجع إلى علم النفس الفارق و إلى دراسة وقياس الفروق الفردية، حيث ارتبطت نظرية السمات إلى حد كبير بأسلوب التحليل العاملي الذي تميزت به حركة القياس النفسي بعد الحرب العالمية الأولى، وتقوم نظريات السمات في إطارها العام المشترك على بعض المبادئ

الأساسية، أهمها أن كل فرد يتميز عن غيره بمجموعة من السمات الثابتة نسبيا، وان هذه السمات تتصف بالشيوع والعمومية لدى عامة الناس ولكن بدرجات متفاوتة.

ويجمع أنصار نظريات السمات "على أن السمة هي الوحدة الرئيسية للشخصية، وهم يعرفونها بأنها استعداد مسبق أو ميل محدد للاستجابة، ومن هذا المنطلق راحوا يبحثون عن شبكة السمات التي تتكون منها الشخصية"(مجيد، 2015، ص 44) . و لما كانت اللغة مليئة بالسمات التي يمكن استخدامها في وصف الشخصية وأن مجرد احتواء هذه السمات في قائمة صعب جدا، فقد استندت نظريات السمات على دأب علماء النفس خاصة المهتمين بدراسة سيكولوجية الشخصية في تحديد سمات الشخصية التي يمكن قياسها والتنبؤ بها كما أشار إلى ذلك كل من (سفيان، 2004) و(عدس، وتوق، 2009).

ويضيف كل من سفيان (2004) و العاني(1989) أنه بالرغم من اعتماد أغلب الأعمال التي تطرقت للشخصية على لغة السمات، إلا أننا لا نجد نظرية قائمة بذاتها حول طبيعة السمة وكيفية نموها وتشكلها باستثناء بعض التفسيرات السماتية للشخصية التي تبنها بعض المنظرين على غرار جوردون ويلارد ألبورت Gordon Willard Allport وريموند كاتل R. Cattell وهانز آيزنك H.Eysenck التي تشير إلى الأهمية الجوهرية للسمة بل تعتبرها البناء أو الهيكل المركزي في مفهوم الشخصية، وجاءت وجهات نظر هؤلاء المنظرين حول وصف الشخصية بلغة السمات على النحو التالي:

أ- نظرية جوردون ويلارد ألبورت Gordon Willard Allport (1897 – 1967):

يشير سفيان (2004) إلى أن جوردون ويلارد ألبورت Gordon Willard Allport يعد من أوائل السيكولوجيين الأمريكيين الذين وضعوا حجر الأساس في بناء الشخصية كمجال للشخصية في علم النفس لاعتباره أن الشخصية هي لب دراسة علم النفس وأكثر موضوعاته أهمية وحيوية، وأن شخصيات الأفراد تقوم وتتميز بأكثر من سمة بدلا من سمة واحدة سائدة ومحددة.

ويضيف سفيان(2004) أن الأساس الذي تقوم عليه نظرية ألبورت في بناء الشخصية هو اعتماد السلوك النمطي أو المنفرد كأساس لعلم دراسة الشخصية، فرغم تفرد وتعقد هذا السلوك الفردي الإنساني فإن الخصال(السمات) الرئيسية التي تميز طبيعته هي التي يمكنها أن تكشف عما يكمن وراءه من اتساق أو وحدة كما أشار إلى ذلك (الهوارنة، 2018).

فالسمة حسب ألبورت هي "الوحدة المناسبة لوصف ودراسة الشخصية، وليست السمة في رأيه خصلة مميزة لسلوك الفرد فقط، بل إنها تمثل القوة الدافعة الرئيسة للسلوك الإنساني، والموجهة له في مسار

معين"(الهوارنة، 2018، ص 58)، ومن ثمة وضع "ألبورت وه.أودبرت H.ODBERT عام 1936 قائمة تتضمن 4541 كلمة تستعمل في اللغة الانكليزية لوصف الشخصية، ورصد بيرت السمات الجسمية والنفسية والاجتماعية فوجد أن السمات الجسمية تصف حالة الجسم ونواحي القدرة أو العجز فيه، وأن السمات النفسية تدل على الجوانب المعرفية والمزاجية ، الموروثة والمكتسبة"(مجيد، 2015 ، ص 44)

ويضيف كل من قاسم (1988)، سفيان(2004) والهوارنة(2018) أن دلالة وأهمية بعض هذه السمات تختلف عن غيرها في بناء الشخصية من حيث المستوى ومن حيث عموميتها وفرديتها وهي كما يلي:

– من ناحية المستوى طرح ألبورت للسمات أكثر من مستوى إذ صنفها حسب أهميتها إلى:

– السمات العظمى(الأصيلة) Cardinal: وهي سمات" تبلغ قدرا واضحا من السيادة بحيث تخضع لها معظم أنشطة الفرد إما بشكل مباشر أو غير مباشر، وصاحبها يعرفها جيدا، بل قد يصبح مشهورا بها"(الهوارنة، 2018، ص 59) نتيجة تمركز الشخصية حولها، إلا أن هذا النوع من الأفراد قليل.

– السمات المركزية Central: يشير سفيان(2004) إلى أن ألبورت يرى أن معظم الناس يعكسون في سلوكهم الكلي وظيفة ما بين خمسة إلى عشرة سمات بارزة تسمى بالسمات المركزية، تكون سيطرتها على سلوك الشخص أقل من السمات العظمى. ويضيف الهوارنة(2018) أن ألبورت يؤكد أنه رغم قلة عدد هذه السمات المركزية إلا أنها أكثر شيوعا وتمييزا للفرد، يكون استنتاجها سهلا ويمكن من خلالها التعرف على الشخصية بقدر معقول من الدقة.

– السمات الثانوية Secondary: يشير كل من الهوارنة (2018) و قاسم (1988) إلى أن هذا النوع من السمات يكون أقل أهمية في وصف الشخصية كونها سمات قد لا تكون مؤثرة في سلوك الشخص لكن ظهورها يكون من حين إلى آخر.

– أما من ناحية عمومية وفردية السمات فقد قسمها ألبورت إلى قسمين من السمات يمكن من خلالهما تمييز الفرد من بين مجموعة من الأفراد :

– السمات المشتركة(العامة) Common:يشير كل من عبد الخالق(1987) والهوارنة(2018) إلى أن السمات المشتركة أو الشائعة هي تلك السمات التي يتقاسمها عدد كبير من الأشخاص في حضارة معينة تنتج بفعل المحددات الاجتماعية والثقافية ومثلها السيطرة، الانطواء، الاتزان والاجتماعية. وللسمات المشتركة الشكل نفسه لدى كل أفراد المجتمع الواحد ولكن بدرجات متفاوتة، فالفارق فيها كمي وليس كيفيا، أي أنها تتوزع توزيعا اعتداليا بين أفراد المجتمع، يكون فيه ثلثي الأفراد تقريبا في المنتصف على متصل السمة.

– السمات الفردية Individual: هي "سمات فريدة تكون خاصة بفرد معين دون غيره، ولا يشاركه فيها أحد بحيث لا يمكن أن نصف غيره بالطريقة ذاتها"(الهوارنة، 2018، ص 59).ويضيف عبد الخالق(1987) أن ألبورت يذهب إلى اعتبار أن كل سمة في الفرد هي سمة فريدة لتميزها من حيث القوة الاتجاه والمجال عن السمات الأخرى المشابهة لها والموجودة لدى الأفراد الآخرين.

ويشير كل من سفيان (2004)، قاسم(1988) والهوارنة(2018) إلى أن ألبورت يفضل دراسة الشخصية ووصفها باستخدام السمات الرئيسية، الثانوية والخاصة التي تسمح بتفسير السلوك المتميز في شخصيات الأفراد، وتُمكن من التعرف على شخصياتهم بقدر معقول من الدقة، في حين يعارض الاتجاه الذي يعتمد على السمات المشتركة في دراسة الشخصية كون هذا النوع من السمات ينتج ويتغير باستمرار لدى الأفراد بفعل منظومة القيم والمعايير الاجتماعية المفروضة عليهم.

ب– نظرية ريموند بارنارد كاتل Raymond Bernard Cattell (1905– 1988):

يَعْتَبر عالم النفس الانجليزي ريموند بارنارد كاتل Raymond Bernard Cattell السمة "بمثابة اللبنة الأساسية في بناء الشخصية وتعد السمة واحدة من أبرز المفاهيم في نظريته ، فعليه كانت معظم بحوثه في سمات الشخصية"(البرزنجي، 2010، ص 40)، ويشير عبد الخالق(1987) إلى أنه رغم أن كاتل يعتقد كباقي منظري نظريات السمات أن الشخصية الإنسانية تتكون من مجموعة كبيرة من الصفات أو السمات إلا أنه عمل وركز كل جهوده على تخفيض وحل مشكل العدد الهائل من السمات الذي افترضه سابقيه ممن تبنوا هذا الاتجاه، أو الوارد في التراث السيكياتري والسيكولوجي، حيث توصل بعد استبعاد التعبيرات النادرة والمتداخلة وحذف الأسماء أو السمات المعادة إلى تحديد 171 سمة تصف في مجموعها البنيان الكلي للشخصية(سمات مركزية).

ويشير كل من سفيان (2004) و عدس، وتوق،(2009) إلى أن كاتل ظل يعتقد أنه إذا أمكن عن طريق مبدأ التجميع باستعمال مختلف الطرق الإحصائية اختزال هذا العدد من السمات المركزية إلى قائمة قصيرة ممثلة لها ومحدودة العدد من السمات الرئيسية المستقلة عن بعضها البعض والمشتركة بين الأفراد،كان من السهل وضع هذه القائمة في اختبار يساعد على قياس شخصيات الأفراد والتنبؤ بأحوالها، ومن ثم التعبير عن هذه الشخصيات باستخدام بروفيل السمات .

وضيف كل من عبد الخالق(1987) و البرزنجي(2010) أن التدريب المبكر الذي تلقاه كاتل حول مختلف الطرق الرياضية لتحليل المتغيرات المتعددة في علم النفس خلال مرحلة دراسته الجامعية بجامعة لدن

وما ترسخ لديه من "نظرة خاصة إلى التحليل العاملي ، ليس على أنه منهج لتلخيص البيانات ، بل على أنه وسيلة هامة جدا للكشف عن الوحدات السببية أي السمات الأساسية(المصدرية) التي تكمن خلف تجمعات السمات السطحية التي ترتبط بمتغيرات الشخصية"(عبد الخالق، 1987، ص.168)، كانت كلها من بين العوامل والدوافع التي مكنته باستخدام طرق هذا الأسلوب الإحصائي في أحد أعماله الجادة التي استمرت حوالي عشرين عاما من تحديد ستة عشر عاملا أو سمة مصدرية سماها بالسمات الأساسية الأولية للشخصية اعتبرها حجر الأساس في الشخصية، ووضعها في اختبار للشخصية "اختبار العوامل الستة عشر 16 Personality Factors " هذه السمات المصدرية نفسها تعد حسب كاتل مصدرا لكثير من الصفات السطحية .

ويضيف عبد الخالق (1987) أن كاتل استطاع باستخدام منهج التحليل العاملي عزل وتحديد ستة عشر عمالا أساسيا في الشخصية، يمثل كل واحدا منها سمة أساسية أولية للشخصية(مصدرية)، وهو يرى أن هذه العوامل ليست كل عوامل الشخصية بل تمثل ما يقارب ثلثي التباين في مجال الشخصية، وهي عوامل ثنائية القطب يُوردها الهوارنة(2018) على النحو التالي:

– الانطلاق(الشيزوثيميا مقابل السيكلوثيميا):

يتميز الشخص ذو الدرجة المرتفعة على قطب"السيكلوثيميا"بأنه اجتماعي صريح وسهل المعاشرة وعاداته تكيفية، بينما يتميز الشخص ذو الدرجة المنخفضة على قطب "الشيزوثيميا" بأنه منعزل محافظ متصلب غير مكترث وحذر.

– ضغط الدوافع:

التوتر والقلق وسرعة الاستثارة في مقابل الدرجة المنخفضة من ضغط الدوافع وشدتها.

– الاستقلال:

ويميز هذا العامل الشخص ذو التفكير الواقعي العملي المستقل، في مقابل الشخص ذي المزاج ألاجتراري والبوهيمي المنطوي والذاهل ضيق الاهتمامات.

– السيطرة:

ويمثل عدم الخضوع وحب السيادة والعدوانية والخشونة والتنافس وكذلك الزعامة، والشخص الذي يحصل على درجة مرتفعة واثق من نفسه مؤكد لها ، لا يهمه معارضة الناس له وعدم الاتفاق معهم، والقطب المقبل هو الخضوع والتواضع والطاعة والذوق والاتفاق مع الناس .

– الذكاء:

وهذا العامل ليس هو ببساطة القدرة العقلية ولكنه يمثل تلك التركيبة التي تربط بين الصفات العقلية وسمات الشخصية. وترتبط الدرجة المرتفعة على هذا العامل بصفات مثل:مثابر ، مثقف، له ميول واهتمامات قوية .

– الطراوة:

ويقابل هذا العامل بين قطين أولهما: الحساسية والعقلية الجمالية الخيالية والاتكالية الأنثوية والنزعات الهستيرية ، وثانيها الصلابة والواقعية والاكتفاء الذاتي.

– الاكتفاء الذاتي:

الاعتماد على النفس، تقرير الشخص لأموره بنفسه، في مقابل مسايرة الجماعة وتقبل القيم السائدة في المجتمع .

– المغامرة:

ويمثل الجرأة والمغامرة والأقدام وحب الاجتماع بالناس، مع ميل قوي إلى الجنس الآخر، ودود صريح واثق من نفسه، في مقابل صفات مثل:الجبن، والخجل والانسحاب، والإحجام، والجمود، والعدوانية.

– قوة الأنا:

ويمثل هذا العامل الاتزان الانفعالي مقابل العصابية أو عدم النضج الانفعالي، يحصل على الدرجة المرتفعة الشخص الناضج الثابت الواقعي، المتحرر من الأعراض العصابية، يكون كذلك واقعي بالنسبة لأمور الحياة ليس لديه هموم ولا أعراض خاصة بتوهم المرض، هادي صبور مثابر يعتمد على نفسه .

– قوة الأنا الأعلى:

وهو يشبه الأنا الأعلى في التحليل النفسي، ويميز الشخص المثابر المتحمل للمسؤولية والثابت انفعاليا وطرفه المقابل ضعف المعايير الخلقية الداخلية وعدم المثابرة والتقلب.

– الاستبشار:

ويقابل هذا العامل بين المبتهج المرح الاجتماعي الحيوي سريع الحركة ذي الدعابة المتحدث اللبق بوصفه قطبا، وبين المكتئب العابس، الجاد، المتشائم، المنعزل، القلق إلى الاستبطان متقلب المزاج في القطب المقابل.

– الاستهداف للذنب:

وهو عامل ثنائي القطب يشمل الميل إلى الشعور بالإثم والمخاوف والقلق والشك في مقابل الثقة بالنفس والاكتفاء الذاتي .

– التحكم الذاتي في العواطف:

قوة ضبط النفس وتقبل المعايير الخلقية للجماعة بالإضافة إلى الطموح والمثابرة واحترام الغير، في مقابل ضعف ضبط الذات .

– الدهاء:

ويقابل هذا العامل بين الدهاء والتبصر والفطنة وعدم الجمود، وبين السذاجة والخرق ونقص الاستبصار بالذات .

– التوجس :

الميل إلى الشك والارتياب في الآخرين والغيرة منهم مقابل الثقة فيهم والتقبل لهم .

– التحرر:

وهو عامل يقابل بين التحرر والمحافظة(الهوارنة، 2018، ص ص 62-65) نقلا عن (عبد الخالق، 1987).

ومن ثمة يؤكد كل من عبد الخالق (1987) والهوارنة(2018) أن كاتل ميز بين نوعين من السمات:

– السمات السطحية:تمثل تجمعات الظواهر، الأحداث أو المتغيرات السلوكية التي تبدو متلازمة ويمكن ملاحظتها، وهي مجرد سمات وصفية أقل ثباتا لا تمثل سوى السلوك الظاهري السطحي.

– السمات المصدرية(الأساسية أو الأولية):تمثل التكوينات الحقيقية(الأساسية) الكامنة خلف السمات السطحية أي تتفرع عنها، وهي سمات ثابتة ذات أهمية بالغة في تحديد السلوك الإنساني وهي تصنف بدورها حسب مسبباتها إلى:

–سمات مصدرية تكوينية: وهي سمات مصدرية داخلية تنشأ نتيجة العوامل الوراثية الداخلية .

–سمات مصدرية بيئية: وهي سمات مصدرية تنتج وتتشكل بفعل الظروف والأحداث التي تجري في البيئية التي يعيش فيها الفرد.

ويشير المليجي(2001) إلى أن التفسير الإحصائي للعلاقة بين السمات السطحية والسمات المصدرية(الأساسية) يتجسد في أن العامل المشترك الذي ينتج عن ارتباطات مجموعة من السمات السطحية

يعبر عن السمة الأساسية (المصدرية) المسؤولة عن ظهور تلك المجموعة من السمات السطحية المترابطة، ورغم ارتباط مجموعات من السمات السطحية البسيطة في تكوينات أكثر تعقيدا هي السمات الأساسية التي تكون مستقلة بعضها عن بعض، إلا أن هذه الأخيرة أكثر أهمية من السمات السطحية كونها المتغيرات الأساسية في الشخصية "التي تمثل المؤثرات البنائية الحقيقية التي تتحكم في الشخصية ومن ثم يتحتم علينا التعامل معها في المشكلات الارتقائية والسلوكية بوجه عام" (الهوارنة، 2018، ص 62).

ورغم أن توق، وعدس(2009) يشير إلى أن كاتل نجح في الوصول إلى هدفه وطموحه في إيجاد عدد محدود من العوامل التي تعبر عن السمات المركزية المستقلة عن بعضها البعض، وتَمكن من إعداد العبارات التي تعبر عنها وتسمح بقياسها في اختباره الشائع المعروف باسم العوامل الست عشر (16.P.F)، خصوصا بعد النتائج المشجعة التي أسفرت عنها العديد من الدراسات التي قام بها رفقة أعوانه فيما يختص بالقلق والسمات النفسية المتصلة بذلك والتي استخدمت بنجاح في المجالات التربوية وفي مجال دراسة الانحراف وفي قياس درجة نجاح الأفراد في المهن التي سَيُعَدون لها، إلا أن عبد الخالق(1987) يذكر أن عديدا من علماء النفس على غرار "فريمان Freeman.F.S"، "ويجنز Wiggins.J.S" ،"فيرنون فيليب Vernon.P.E" وهانز آيزنك H.Eysenck ...وغيرهم أذهلهم العدد الكبير من العوامل التي أعلن عنها كاتل، والتي تبدو حسبهم متداخلة(مكررة) إلى حد كبير، مائلة، بلغة التحليل العاملي غير متعامدة مستقلة، متسائلين عن اكتفاء كاتل بطريقة التحليل العاملي من الرتبة الأولى دون المرور غلى الرتبة الثانية التي كانت قد تمكنه من تخفيض هذا العدد من العوامل إلى عدد أدنى يسمح بتنظيم القياس وتبسيطه كما ذهب إلى ذلك هانز آيزنك .H.Eysenck

ويضيف عبد الخالق(1987) أن هؤلاء العلماء أكدوا أن نتائج عدة دراسات بينت أن عوامل كاتل لا يمكن استعادتها أو تكرار استخراجها، الأمر الذي يشير إلى تغير وعدم استقرار تركيبة العوامل وضعف ثباتها من عينة إلى أخرى، ومن ثَمة يجب النظر إلى السمات المركزية التي توصل إليها كاتل خلال البحوث المستفيضة التي قام بها رفقة مساعديه لأكثر من ثلاثة عقود على أنها سمات "إختبارية" أي على أنها سمات مقترحة تحتاج إلى برهان .

ت– نظرية العوامل لهانز جورجن أيزنك Hans. Jurgen . Eysech (1916– 1997):

يشير عبد الخالق(1987) إلى أن نظرية هانز جورجن أيزنك Hans. Jurgen . Eysech عالم النفس الألماني المولد والبريطاني المنشأ، تعد من بين النظريات العاملية الحديثة التي اعتمدت على مفهومي

السمة والنمط في وصف الشخصية باستخدام الإحصاء المعقد والتحليل العاملي، حيث يرى أيزنك أن كلا من السمات والأنماط مستمدان من تحليل الاتساقات.

ويذكر فائق، وعبد القادر(1972) أن ايزنك Eysenck ينظر إلى السمة بأنها مجموعة من الأفعال السلوكية أو نزعات الفعل المترابطة، أما النمط فهو مجموعة من السمات المرتبطة تماما بالطريقة نفسها، يختلفان في درجة العمومية والشمول، فمفهوم النمط يعني مجموعة من السمات تنتظم معا تحت اسم واحد، أما بلغة التحليل العاملي فإن ايزنك Eysenck يرى أن السمات تتطابق مع العوامل المستخرجة ذات الرتبة الأولى في حين تتطابق الأنماط مع العوامل المستخرجة ذات الرتبة الثانية حسب ما أشار إليه (عبد الخالق ، 1987)

ويضيف كل من عبد الخالق(1987) و مجيد(2015) أنه بالرغم من تركيز ايزنك Eysenck في الكثير من أبحاثة ودراساته على مفهوم السمة، إلا أن هدفه وراء الكثير منها(الدراسات) كان بغرض التعرف على الأنماط(الأبعاد) الممكن اعتمادها لوصف تركيب الشخصية، لأن العدد الكبير من السمات المشتركة(ليست فريدة) من وجهة نظره تعتبر أحجار البناء التي تتكون منها مفاهيم من رتبة أرقى في تحليل الشخصية، ودراسة هذه السمات تعد بمثابة المرحلة الأولى لاستخراج عدد قليل من العوامل الأساسية الكبرى المشتركة بينها، وهي التي من شأنها أن تمدنا في النهاية بصورة تتميز بالدقة والإيجاز والاقتصاد في وصف الشخصية.

في هذا الصدد، وبالرغم من أن مجدى(2015) تشير إلى أن أبحاث ايزنك Eysenck رائد أهم نظرية عاملية في الشخصية كشفت عن وجود ثلاثة أبعاد للشخصية: بعد الانبساطية يمتد بين الانبساط- الانطواء، بعد العصابية يمتد بين الاتزان- عدم الاتزان(الانفعال) وبعد الذهانية، تتفاعل جميعها مع بعدان آخران أقل منها تأثيرا وانتشارا هما الذكاء في المجال المعرفي وعامل المحافظة مقابل التقدمية الذي يمثل العامل الأساسي في الاتجاهات، إلا أن عبد الخالق(1987) و الرويتع، والشريف(2005) يشيران إلى أن بعدي الانبساطية والعصابية هما العاملان من بين العوامل الخمسة اللذان تتوفر العديد من الأدلة بشأنهما على أنهما أكثر العوامل الأساسية في الشخصية الإنسانية، وان العديد من الدراسات والبحوث خاصة العاملية منها تمكنت من عزلهما باعتبارهما بعدين أساسيين يمكن اعتمادهما لوصف الشخصية وتحليلها، بل تؤكد أنهما أهم عاملان وجدا مرارا وتكرارا خلال إجراء الدراسات بمختلف الطرق إلى درجة أنهما نال قبول واتفاق الباحثين من مختلف الحضارات والثقافات.

ويضيف كل من مجدى(2015) وبركات (2014) أن ايزنك Eysenck يرى أنه يمكن وصف أكبر جزء من الشخصية في ضوء بعدي الانبساطية والعصابية، حيث يشكل كل منهما متصل يمكن لأي فرد أن يكون له وضع معين على أي منهما، سواء على متصل الانبساط- الانطواء أو يكون على متصل الاتزان- الانفعال(عدم الاتزان)، وكل المواقع محتمل أن يشغلها شخص معين أو مجموعة من الأشخاص والأغلب أن تتجمع أغلبية الأشخاص عند الوسط (تقاطع البعدين).

ويشير بركات (2014) إلى أن ايزنك Eysenck افترض أن تقاطع بعدي الانبساطية والعصابية ينتج عنه أربعة(04) أنماط من الشخصية:النمط الانبساطي المتزن ، النمط الانبساطي المنفعل(غير المتزن) النمط الانطوائي المتزن والنمط الانطوائي المنفعل(غير المتزن)، تقع تحت كل منها مجموعة من السمات (Traites) على غرار سمة التفاؤل التي تنضوي ضمن النمط الانبساطي المنفعل وسمة التشاؤم التي تنضوي ضمن النمط الانطوائي المنفعل .

- العوامل الأولية في بعدي الانبساط والعصابية:

يشير عبد الخالق(1987) إلى أن السمات الأولية ليست موضع اهتمام ايزنك Eysenck على الإطلاق ولكنه يركز على العامل الوحدوي من الرتبة الراقية(عامل النمط) الذي يجمع هذه السمات الأولية معا، فالانبساط من حيث هو عامل راق من الرتبة الثانية يجمع مجموعة من السمات الأولية هي:الميول الاجتماعية، الاندفاعية، الميل إلى المرح، الحيوية، النشاط،الاستثارة، سرعة البديهة و التفاؤل، في حين العصابية من حيث هو العامل العام من الرتبة الراقية فيشمل على ستة سمات أولية هي:تقلبات الحالة المزاجية، فقدان النوم، مشاعر النقص، العصبية، القابلية للتهيج، الحساسية.

ويضيف عبد الخالق(1987) أن ايزنك Eysenck يعد ممثلا للباحثين الإنجليز المتأثرين بالباحث "سبيرمان"المهتم باستخراج أكثر العوامل عمومية وشمولية والاحتفاظ بها متعامدة أثناء عملية التحليل العاملي فلا غرابة أن يتعرض وصفه لتنظيم الشخصية وتصنيفها القائم على أساس مركز الفرد وموقعه على مجموعة من الأبعاد التي حددها بخمسة عوامل عريضة راقية من الرتبة الثانية للنقد والهجمات العنيفة من قبل أنصار الوصف على مستوى العوامل الأولية وعلى الأخص ريموند كاتل وجيلفورد الممثلين للباحثين الأمريكان اللذين يقتصرون في تحليلاتهم العاملية وبتأثير من "ثيرستون" على العوامل الضيقة، خصوصا وأن ايزنك Eysenck ذهب إلى أبعد من ذلك حين أشار إلى أن "جزء كبيرا من الشخصية يمكن وصفه في ضوء بعدين رئيسيين هما الانطواء -الانبساط، الاتزان - عدم الاتزان"(مجيد، 2015، ص 58)،. تمحورت مجمل انتقاداتهم حول هذا

الإيجاز المخل حسبهم في جانب كبير من تعقد الشخصية في ضوء اعتماد وصفها على ضوء هذين العاملين والذي لا يفيد في عملية التنبؤ بالسلوك.

ويَرْدف عبد الخالق (1987) أنه رغم هذا الجدل والتعارض السطحي المتوارث عن رواد استخدم التحليل العاملي للمدرستين الأمريكية والانجليزية في طريقة التحليل العاملي ومستواه، "يذكر جريفيث أن هذين النوعين من المداخل ليسا متعارضين، لأنه من المعروف الآن أنه مزيدا من التحليل للعوامل الضيقة من الرتبة الأولى يؤدي إلى عوامل من رتبة ثانية أعم"(عبد الخالق، 1987، ص 188)

وبغض النظر عن العوامل الخمسة التي توصل إليها ايزنك Eysenc ، واعتمدها في وصف الشخصية الإنسانية، "يذكر ولسون أن عاملي الانبساط والعصابية هما أكثر العوامل استقرارا، ويمكن التعرف إليهما بدرجة ثابتة ويعتمد عليهما في الدراسات التحليلية العاملية مهما اختلفت مقاييس الشخصية المستخدمة وعينات المفحوصين"(عبد الخالق، 1987، ص 189)، ومن هذا المنطلق يعتمد الباحث في الدراسة الحالية بعد (الانطواء – الانبساط) أحد أهم العوامل الشخصية استقرار للدلالة على أنماط الشخصية.

نقد نظريات السمات:

بالنظر إلى ما تم عرضه من بعض التراث الخاص بنظريات السمات، يلاحظ أنه بالرغم ما قدمته هذه النظريات من عرض لجل السمات التي يمكن من خلالها قياس جوانب الشخصية التي تمثلها هذه السمات وتقديم وصفا لها(الشخصية) بتحديد مواقع الفرد على مجموعة من المقاييس النفسية الخاصة بكل سمة من هذه السمات، وتدارك بعض النقائص المسجلة على عاتق نظريات الأنماط، إلا أن أسلوب السمات عامة وجهت له مجموعة من الانتقادات أهمها:

– غياب الاتفاق في عدد السمات، طبيعتها وحدودها في نظريات أبرز ممثلي اتجاه السمات، فضلا عن غموض السمة والتداخل بين أسمائها، التي قد تشير إلى السلوكات المحببة كما قد تشير إلى السلوكات المنفرة كسمة الحزم التي تبدو عنادا كما قد تبدو تصميما كما أشار إلى ذلك (الهوارنة، 2018)، ويعود سبب هذا الاختلاف وعدم الاتفاق إلى الطرق المختلف التي أعتمدها واضعو نظريات السمات في تحديد قوائم السمات "حيث كانت كل نظرية منها تصنع مصطلحاتها الخاصة لتصور بها شخصا بعينه أو الناس عامة"(مجيد، 2015، ص 46).

– يعتمد منظرو السمات في وصف وتصنيف الشخصية على الفروق الفردية بين الناس ودرجات حظوظهم من مقدار ما يمتلكون من كل سمة ، إلا أن هذه الكميات(المقادير) لا توضح لنا كيف تؤثر وتتفاعل هذه السمات مع بعضها، ولا كيف تنتظم بصورة ديناميكية في كلٍ موحد لدى الفرد الواحد.

– تستند نظريات السمات في وصف سلوك الفرد على تجزئته إلى سمات متفرقة وقياس كل منها بمقياس نفسي خاص بها، وبالرغم من صدق وحقيقة هذا القياس إلا انه لا يعتبر وصفا دقيقا لشخصية هذا الفرد، لأنه في هذه الحالة يصبح من "الصعب علينا إيجاد طريقة تمكننا من ترتيب هذه السمات بشكل معبر يمكننا من وصف سلوك الفرد والتعبير عن شخصيته"(عدس، وتوق، 2009، ص 340).

– تواجه نظريات السمات مشكلة الأعداد الكبيرة من السمات أو العوامل، إذ يشير الهوارنة(2018) إلى أنه من غير المعقول أن يستند وصف الشخصية وتصنيفها على أعداد كبيرة من السمات كالتي جمعها "ألبورت، أودبيرت، 1936" وقاربت 18000 اسما من أسماء السمات، وأوصلها "نورمان" إلى 40000 اسما أو العدد الكبير من العوامل التي أعلن عنها كاتل بالأخص والتي تبدو متداخلة مكررة إلى حد كبير يمكن اختزالها إلى عدد قليل كما أشار إلى ذلك(عبد الخالق، 1987).

– يعاب على نظريات السمات خصوصا العاملية منها تأثرها بذاتية أصحابها في تسمية السمات، أو في اختيار تقنية التحليل المستخدمة سواء من قبل أنصار الوصف عند مستوى العوامل من الرتبة الأولى أو المستخدمة من طرف أنصار التحليل عند مستوى العوامل من الرتبة الثانية، وما ينتج عن هذا الاستخدام من تفاوت في عدد العوامل المستخرجة وإثارة للجدل كالذي هو قائم بخصوص عدد عوامل إيزنك القليل وعدد عوامل كاتل الكبير.

بالرغم من هذه الانتقادات الموجهة لنظريات السمات إلا أنه بالنظر إلى بروفيلات الشخصية المقترحة من قبل كل نظرية، والذي يعد كل واحد منها بمثابة التمثيل البياني لدرجات الأفراد على مقاييس السمات المكونة له، فلا يجب نكران فضل هذه النظريات في تزويد الباحثين بمختلف المقاييس والأدوات المعدة لهذا الغرض.

8– قياس الشخصية:

شغل قياس الشخصية حيزا هاما من اهتمامات علماء النفس عامة وعلماء نفس الشخصية خاصة، إذ واكب نشأة أغلب نظريات الشخصية وتطويرها وضع العديد من الطرق لقياسها، حيث يشير الأنصاري(2000) في هذا الشأن إلى أن وضع طرق القياس وتطورها مَكَّنَ من اختبار مختلف العلاقات

المفروضة ضمن مختلف نظريات الشخصية بما يُمَكِن من تطور العديد من جوانب هذه النظريات أو تغييرها ومن ثمة ظلت العلاقة طردية متبادلة من الجانبين، نظريات الشخصية من جهة وطرق قياسها من جهة أخرى الأمر الذي أتاح وضع العديد من المقاييس التي يعكس كل منها مرجعية وتصور لنظرية من نظريات الشخصية.

ويتفق كل من الأنصاري(2000) و عبد الخالق(2014) على انه إذا كانت انطلاقة القياس النفسي بدأت سنة 1879 من معمل فونت Wundt بألمانيا، فإن بدايات قياس الشخصية تعود لمحاولات كريبلين Kraeplelin الذي استخدم سنة 1892 اختبار تداعي المعاني مع المرضى في المجال الطبي النفسي.

في حين يشير كل من عبد الخالق (2014)، مجيد(2015) والهوارنة(2018) إلى أن أول اختبار للشخصية، والذي يعد بمثابة النموذج الأصلي لاستخبارات الشخصية هو"صحيفة البيانات الشخصية" "Personal Data Sheet" التي وضعها ستانلي هول وودورث Stanley Hall Woodworth للفرز المبدئي في القوات المسلحة خلال الحرب العالمية الأولى بغرض التعرف وإبعاد الجنود الذين لديهم اضطرابات عصابية Neurotic Disorders.

ويضيف كل من الأنصاري (2000)، عبد الخالق (2014)، مجيد (2015) و الهوارنة(2018) أنه رغم أن جل المؤرخون يرون أن صحيفة البيانات لوودورث تعد الجد ألأكبر لكل اختبارات واستبيانات الشخصية التي ظهرت فيما بعد، إلا أنه خلال العشرينيات والثلاثينيات أخذ قياس الشخصية منحنيات أخرى كظهور الاختبارات الموقفية الأدائية سنة 1928 على يد "هاتشون، ماي" " Hartshorne & May" وزملائها ، وظهور الاختبارات الإسقاطية.

كما يشير الأنصاري (2000) إلى أنه بخلاف منحى الطرق الاسقاطية التي كانت تحكم على الشخصية بوجه عام، ظهر منحى آخر سمي بالاتجاه السيكومتري يهدف إلى قياس سمات محددة في الشخصية باستخدام مقاييس تختلف عن سابقاتها من حيث طريقة وسرعة تطبيقها، مزودة بمحكات صدق، تعتمد على الإحصاء النفسي وما يتصل به من صدق وثبات ومعايير لضمان أكبر مصداقية لهذه المقاييس من جهة وصدق استجابات المفحوصين من جهة أخرى.

إضافة إلى هذه الاتجاهات، يضيف الانصاري(2000) أن اهتمامات علم النفس الإكلينيكي بسلوك الفرد وعلاجه خلال الستينات والسبعينات كانت بمثابة إسهامات أخرى في مجال مقاييس الشخصية، حيث

كانت الملاحظة المباشرة وسيلة قياس أخرى يُعتمد عليها لمتابعة مدى تأثير مختلف المثيرات التي يتعرض لها الفرد أثناء التشخيص أو العلاج.

وعلى امتداد هذه الفترة الزمنية استطاع علماء النفس خصوصا علماء نفس الشخصية أن يدرجوا قياس الشخصية ضمن حركة القياس النفسي، وأن يزودوا الخزانة السيكولوجية بكَمٍ هائل من المقاييس الشخصية المتنوعة التي كانت على شكل اختبارات "من نوع استبيانات أو اختبارات التقرير الذاتي التي تستخدم الورقة والقلم أو قد تكون اختبارات اسقاطية تكون المنبهات فيها أقل تحديدا في بنيانها كما تكون أهدافها غير واضحة للمفحوص فيصعب عليه تزييف استجابته لها، وربما تكون اختبارات موقفية يطلب فيها من المفحوص أداء عمل لا يكون الغرض منه واضحا "(الأمارة، 2014، ص44). ورغم تعدد وتنوع أدوات ووسائل قياس الشخصية وتعدد تسمياتها وتصنيفاتها فإن قياس الشخصية يتم في الغالب حسب ما أشار إليه العديد من المهتمين بدراسة الشخصية على غرار(عبد الخالق(2014)، الأمارة (2014) والهوارنة(2018) عن طريق:

8-1- المقابلة Interview :

8-1- 1- تعريف المقابلة:

تعرف موسوعة علم النفس والتحليل النفسي المقابلة "بأنها إحدى وسائل تحليل الفرد لمعرفة استعداداته وخصائصه الشخصية المختلفة"(الأمارة ، 2014 ، ص 46).

ويعرفها عبد الخالق بأنها "محادثة جادة بين شخصين:المفحوص والاختصاصي القائم بالمقابلة ، وهو متخصص مدرب يحاول أن يفهم المفحوص، ويقدر بعض خصاله، ويحصل على معلومات معينة عن سلوكه الماضي أو الحاضر أو شخصيته، وتجرى المقابلة في موقف مواجهة، وتعتمد على التواصل اللفظي"(عبد الخالق، 2014، ص 93)

أما الهوارنة فيعرفها "بأنها مجموعة من الأسئلة أو من وحدات الحديث ، يوجهها شخص أو عدة أشخاص إلى شخص أو عدة أشخاص في مواجهة، حسب خطة معينة للحصول على معلومات عن السلوك أو سمات الشخصية أو للتأثير في هذا السلوك"(الهوارنة، 2018، ص 144).

ويشير عبد الخالق(2014) إلى أن المقابلة استخدمت كأهم مصدر للمعلومات وبشكل مهني منذ زمن بعيد من طرف الفلاسفة، الأطباء، القسيسين والمحامين، وكونها وسيلة تُمكن الباحثين والأخصائيين المهنيين في مختلف المجالات من الحصول وبطريقة مباشرة على معلومات وبيانات معينة عن الأشخاص الذين لهم صلة بهم

بقصد تشخيص نواحي القوة ونواحي الضعف لديهم ، توسع استخدامها مع مرور الزمن ليشمل العديد من مجالات وتخصصات جل العلوم التي ظهرت لاحقا، خصوصا علم النفس بمختلف فروعه وتخصصاته كعلم النفس الإكلينيكي، علم النفس المهني، الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي والحربي وغيرها من الفروع الأخرى إذ يعتمد عليها بدرجة كبيرة الإكلينيكيون العاملين في العيادات النفسية سواء لتقدير جوانب الشخصية أو لتقديم العلاجات النفسية المناسبة للحالات المعروضة عليهم، لأنها تتيح لهم الوصول إلى أهدافهم بطريقة سريعة وشاملة، خصوصا المتضمنة في محتوى استجابات المفحوصين أو المرافقة لها من تصرفات حركية أو تعبيرات انفعالية.

8-1-2- أنواع المقابلة:

يعرض التراث النفسي أنواعا عديدة للمقابلة، إذ تصنف وتقسم وفقا لعدة اعتبارات، وأهم هذه التصنيفات:

1- تصنيف تبعا للسياق الذي تجرى خلاله المقابلة: ضمن هذا التصنيف يعرض عبد الخالق(2014) ثلاثة أنواع منها وهي:

أ- مقابلة مقننة :

في هذا النوع من المقابلة يعتمد المقابل على مجموعة من الأسئلة المحددة سابقا، موحدة لجميع الحالات كما يمكن له تطبيق استخبار معين شفهيا، ومن ثمة يتميز هذا النوع من المقابلة بتوفيره للوقت، ويمكن للباحث من تحليل النتائج كميا بما يسمح ويسهل المقارنة بين الأشخاص.

ب- مقابلة مقيدة بهدف محدد:

هي مقابلة نظامية أسئلتها محددة تدور حول جوانب خاصة كدراسة التوافق الأسري، أو اختيار من بين المترشحين لوظيفة معينة أفضلهم، وبذلك تكون أسئلتها محددة سابقا تتطلب إجابات محددة ودقيقة هي الأخرى.

ت- مقابلة مقيدة بهدف محدد:

إذا كانت المقابلة المقننة والمقابلة المقيدة بهدف تجعلان المفحوص مقيدا ودقيقا في إجاباته على أسئلة المقابل(الأخصائي، أو الباحث) المحددة سابقا بغرض استهداف المعلومات التي يحتاجها مباشرة فإن المقابلة غير الوجهة تجعل المقابل أكثر حرية ومرونة في طرح الأسئلة، الأمر الذي يشجع المفحوص هو الآخر على

الحديث والتعبير بكل حرية وتلقائية عن آرائه واتجاهاته ومشاعره، فتصبح المقابلة تمتاز بغزارة المعلومات والبيانات .

2- تصنيف تبعا للغرض الذي تجرى لأجله المقابلة: يندرج ضمن هذا التصنيف عدة أنواع من المقابلة تبعا للغرض (الهدف) منها، ويعرض كل من زايد(2007) و عبد الخالق (2014) أهمها:

أ- المقابلة البحثية (الاستطلاعية):

يوصف هذا النوع من المقابلة بأنه وسيلة لجمع كل أنواع البيانات والمعلومات عن فرد أو جمهور محل مشروع بحثي، الأمر الذي يسمح باستطلاع الرأي العام بشان مختلف السياسات السائدة سواء تعلقت بالصحة، تاريخ الحياة، الاتجاهات السياسية، تمتاز عن باقي طرق القياس بأنها تسمح باستكشاف معنى الأسئلة والأجوبة الواردة خلالها سواء من طرف الحالة أو من طرف الأخصائي ومراجعة سوء الفهم في الحال ومن هذا المنظور يعتبر زايد (2007) هذا النوع من المقابلة الأنسب للبحوث في المتعلقة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية.

ب- المقابلة التشخيصية:

يستخدم هذا النوع من المقابلة بصفة عامة لغرض فهم مشكلة ما من حيث أسبابها، أبعادها ومدى خطورتها، كما تستخدم بصفة خاصة في التشخيص أو التمييز الإكلينيكي.

ت- المقابلة العلاجية:

هذا النوع من المقابلة الشخصية يستخدم بغرض القضاء على أسباب المشكلة التي تعاني منها الحالة(المستجيب) من خلال التخطيط للعلاج المناسب لها، وتمكين الحالة خلال الجلسات التي تمثل كل منها مقابلة شخصية من فهم نفسه بشكل أفضل والمساهمة في خطة العلاج المقترحة.

8-1-3- مبادئ وأسس المقابلة:

سواء كان غرض المقابلة دراسة الشخصية دراسة شاملة تشخيصية أو غرض علاجي فإنها "تحتاج إلى سيكولوجي مدرب تدريبا كافيا تجنبا للذاتية في الأحكام، ومراعاة الموضوعية التي تكفل الحصول على البيانات المهمة بدقة"(الهوارنة، 2018، ص 144) ، ولا يكون ذلك إلا من خلال مراعاة بعض الاعتبارات والمبادئ يشير االهوارنة(2018) إلى أهمها:

– أن يعمل المختبر خصوصا خلال المقابلة الأولى على خلق جو ودي تسوده الصداقة والثقة التامة مع المفحوص، وتوضيح الهدف من هذه المقابلة بشكل موجز حتى يثير اهتمامه ويجعله متواصلا، مستجيبا ومتعاونا بعيدا عن محاولة التحفظ والمقاومة والتضليل.

– أن يكون القائم على المقابلة مستمعا، نشطا أكثر مما يتحدث، لا يكتف بالاستماع إلى إجابات المفحوص التي قد تكون مضللة، بل عليه أن يضع المفحوص موضع الملاحظة الشاملة، حتى يتمكن من الوقوف على التناقضات المحتملة بين إجابات المفحوص وتصرفاته الحركية أو تعبيراته الانفعالية المتضمنة في وضع الجسم وحركاته، تعبيرات الوجه، نبرة الصوت، سرعته وشدته، وغيرها من المؤشرات غير اللفظية التي يمكن من خلالها الوقوف على ميولات واتجاهات المفحوص.

– يجب تقبل الأخصائي للمفحوص على حالته أي بما يحمله من اتجاهات، أفكار، علل وانفعالات دون الموافقة العمياء عليها، على أن يتم توضيح جوانب الخطأ بشكل تدريجي يتسم باللباقة حتى يتم وضع الأمور في نصابها كما أشار إلى ذلك(عبد الخالق، 2014).

– يجب مراعاة السرية والأمانة في التعامل مع المعلومات والبيانات التي يتحصل عليها الأخصائي حول المفحوص، والاحتفاظ بها لغرض المقابلة، ولا يجوز الإدلاء بها للغير أو استعمالها لأغراض أخرى.

– رغم أهمية تسجيل المعلومات والبيانات المتحصل عليها أثناء المقابلة بأسرع وقت ممكن وبطريقة لا يشعر بها المفحوص، أو الاقتصار على تسجيل النقاط الرئيسية وبصفة مختصرة للمحافظة عليها وعدم تشويهها أو نسيانها، فإن عبد الخالق(2014) يرى أنه يستوجب استئذان المفحوص بخصوص هذه العملية لإشعاره باهتمام الأخصائي بأقواله، ويرجع نوع التسجيل سواء كان كتابيا أو صوتيا، أثناء المقابلة أو بعدها إلى خبرة الأخصائي وإلى ما يناسبه في المكان الملائم وفي الوقت المناسب بما يتناسب مع موقف المفحوص.

8-1-4- مزايا المقابلة وعيوبها:

يشير (زايد،2007) إلى أنه لا يمكن استعمال وسلة المقابلة بطريقة علمية موضوعية إلا إذا توفر في الباحث ثلاثة أمور أساسية:

– مقدرة الشخص الذي يجري المقابل على الدخول في نقاش أو محادثة هادفة.

– كفاءته في تحليل وجهات النظر الرئيسية الواردة في المقابلة.

– دقته في تدوين نتيجة المقابلة وحيثياتها (زايد، 2007، ص 124).

1- مزايا المقابلة:

إضافة إلى الخصائص التي تم التطرق إليها كجوانب إيجابية في المقابلة والتي حفزت المهتمين بعلم النفس خصوصا الإكلينيكيون العاملين لاستخدامها كوسيلة تمكنهم من تحقيق أهدافهم بطريقة سريعة وشاملة، ويشير عبد الخالق(2014) إلى بعض المزايا والفوائد الأخرى أهمها:

- العلاقة المبنية على الألفة، الثقة، الاحترام، والتفاهم بين الأخصائي القائم على المقابلة والمفحوص يمكن لها أن تدفع بهذا ألأخير(المفحوص) للكشف عن المعلومات والبيانات التي يستحيل أن يدلي بها باستخدام وسيلة أخرى من وسائل جمع البيانات.

- يمكن استخدام المقابلة لعدة أغراض وأهداف قد تكون بحثية، أو تشخيصية، أو علاجية، فهي الممهد الرئيسي لحسن إجراء وتطبيق مختلف الاختبارات النفسية، ووسيلة لجمع المعومات الكافية لتشخيص الحالات المرضية، كما أنه لا يمكن تطبيق البرامج العلاجية إلا من خلالها.

- المقابلة وسيلة تمكن الأخصائي من الحصول على المعلومات والبيانات التي تتعلق بمختلف جوانب شخصية المفحوص تختلف كما وكيفا عن تلك التي يمكن الحصول عليها عن طريق وسائل جمع المعلومات الأخرى مثل الكشف عن سماته وقدراته وميوله، الأمر الذي يسمح له بالحكم على المفحوص في كليته.

- تعد المقابلة وسيلة مكملة تسمح بجمع المعلومات التي عجزت الوسائل الأخرى من الوصول إليها كما أنها تعد فرصة لتدعيم المعلومات المتوصل إليها بالطرق الأخرى خصوصا الملاحظة والاستبيانات والتحقق من صحتها، كونها تمكن الأخصائي من الوقوف على مختلف التناقضات المحتملة بيت التواصل أللفضي وتواصله غير اللفظي من خلال تعبيراته الانفعالية وتصرفاته الحركية التي قد تظهر متضمنة في تعبيرات الوجه أو حركة مختلف أعضاء الجسم.

2- عيوب المقابلة:

بالرغم من مزايا المقابلة التي جعلت منها أكثر الوسائل شيوعا واستخداما لجمع المعلومات والبيانات من طرف الباحثين أو من طرف عامة الناس، إلا أنه يشوبها بعض نواحي القصور:

حيث يرى أبوعلام(2007):

- لا يمكن تقنين موقف المقابلة بالصورة التي تجعل المفحوصين يستجيبون بطريقة معينة دون تأثير اللأخصائي (المقابل).

– لا تسمح المقابلة للمفحوص من إخفاء هويته أمام الأخصائي(المقابل) ومن ثمة فهي لا توفر السرية التي يبتغيها كل مفحوص.

– تعد المقابلة أكثر تكلفة من وسائل جمع البيانات الأخرى خصوصا الاستبيانات من حيث الجهد المال والوقت.

ويضيف كل من عبد الخالق(2014)، زايد (2007) و الهوارنة(2018):

– يؤدي التدريب غير الكافي للأخصائي(المقابل)، وقلة مهارته في جمع المعلومات والبيانات، ونقص كفاءته في تفسير وتحليل وجهات النظر الرئيسية الواردة في المقابلة، إلى تأثر أحكامه النهائية بذاتيته ومن ثمة إصدار قرارات خاطئة في الحكم على شخصية المفحوص.

– غالبا ما يتأثر الأخصائي (المقابل) بالانطباع العام الأول الذي يبديه المفحوص أو السمة البارزة التي تظهر عليه دون اللجوء إلى تقدير السمات الأخرى، فإذا كان الانطباع العام سارا أو السمة البارزة حميدة كان الحكم لصالح المفحوص، والعكس إذا كان الانطباع العام أو السمة البارزة غير سارة.

– تتأثر المقابلة بالحالة النفسية والعوامل الأخرى التي تؤثر على الشخص الذي يجري المقابلة أو على المستجيب أو عليهما معا، وبالتالي فإن احتمال التحيز الشخصي مرتفع جدا في البيانات"(زايد، 2007، ص 125).

– تعد المرغوبية الاجتماعية عيب يتعلق بإجابات المفحوص وتكون دائما متجهة نحو ما هو مثالي ومتعارف عليه، أي يحاول أن يبرز نفسه أما الأخصائي(المقابل) بالصورة النموذجية و المثالية المتعارف عليها في المجتمع.

إضافة إلى هذه العيوب تقتصر المقابلة على فئات معينة وعدم التمكن من إجرائها على فئات أخرى مثل الأطفال ضعاف العقول أو المضطربين عقليا الأمر الذي يجعل من الصعب الحكم على شخصياتهم وفقا لهذه الوسيلة.

8-2- الملاحظة Observation:

8-2-1- تعريف الملاحظة:

يعرف معجم أكسفورد الدقيق الملاحظة بأنها"مشاهدة صحيحة تسجل الظواهر كما تقع في الطبيعة وذلك بأخذ الأسباب ونتائج العلاقات المتبادلة بعين الاعتبار"(مزيان، 2002، ص 97)

ويعرفها سامي محمد ملحم بأنها "الانتباه إلى ظاهرة أو حادثة معينة أو شيء ما بهدف الكشف عن أسبابها وقوانينها"(الأمارة، 2014، ص 47).

أما زايد فيعرف الملاحظة العلمية بأنها " الاعتبار المنتبه للظواهر والحوادث بقصد تفسيرها واكتشاف أسبابها والوصول إلى القوانين التي تحكمها" (زايد، 2007، ص 114).

يشير كل من مزيان(2002) و الهوارنة(2018) إلى أن الملاحظة المعتمدة في العلوم السلوكية خاصة في قياس الشخصية هي الملاحظة المباشرة المنظمة على أسس معينة، تنفذ بطريقة خاصة تسمح بتكوين الانطباعات حول سلوك الفرد وشخصيته عن طريق الدراسة المخططة والمقصودة، بعكس الملاحظة العابرة التي تتكون من خلالها الانطباعات عن طريق الصدفة، ونظرا لدورها الأساسي في تقدير سمات الشخصية اعتبرها الباحثين خصوصا الأخصائيين المهنيين من الأدوات الكلاسيكية التي يعتمدونها لدراسة سلوك الفرد أو الجماعة لمختلف الأغراض وفي مختلف مواقف الحياة، سواء كان ذلك في مكاتب التوظيف أو مراكز التوجيه أو العيادات النفسية.

ويضيف الأمارة(2014) أن الملاحظة خصوصا المباشرة منها استخدمت كفن للتعرف على شخصيات الأفراد سواء عن طريق ملاحظة مدى توافر بعض السمات الجسمية لديهم، أو ملاحظة حركات أداء بعض أعضاء أجسامهم في مواقف محددة مثل الغضب، النكد، الانفعال، الهدوء، السكينة أو ردود بعض الأفعال المفاجئة، في حين اعتمدها بعض علماء النفس لملاحظة ما يصدر عن الأفراد من تصرفات وسلوكات للاستدلال ومعرفة ما توفر لديهم من سمات فضلا عن ملاحظة تعبيرات الوجه وحركاته وكلامه وغيرها من الإيماءات ومدى تطابقها مع هذه التصرفات والسلوكات لمعرفة وقياس شخصياتهم.

8-2-2- أنواع الملاحظة:

كما هو الشأن بالنسبة للمقابلة، تصنف الملاحظة وفقا لعدة مؤشرات وتبعا لمواضيع وأغراض البحث المستخدمة لأجله، ويذكر كل من زايد(2007) و عباس، نوفل، العبسي، وأبو عواد (2012) أهم أنواع الملاحظة:

1- الملاحظة المباشرة وغير المباشرة:

تقوم الملاحظ المباشرة على الاتصال الشخصي والملاحظة المباشرة للأشياء والأشخاص المراد دراسة سلوكهم، في حين يكتفي في الملاحظة غير المباشرة بالإطلاع على مختلف المذكرات والتقارير والسجلات المعدة سابقا من قبل آخرين ، فحين "يراقب الباحث عددا من الطلاب المتسربين من المدرسة أو عددا من الطلبة ذوي السلوك العدواني فإنه يقوم بملاحظة مباشرة ولكنه حين يدرس ملفاتهم في المدرسة وتقارير معلميهم فإنه يقوم بملاحظة غير مباشرة"(عباس، نوفل، العبسي، وأبو عواد، 2012، ص 254).

2- الملاحظة المحددة وغير المحددة:

تكون ملاحظة الباحث محددة إذا توفر لديه مسبقا نوع السلوك الذي يراقبه أو نوع المعلومات التي يلاحظها، في حين إذا لم يكن للباحث أدنى تصور عن واقع معين يضطره للقيام بدراسة مسحية من أجل جمع المعلومات والبيانات للتعرف على هذا الواقع فهو بصدد الملاحظة غير المحددة.

3- الملاحظة بالمشاركة والملاحظة بدون مشاركة:

في الملاحظة بدون مشاركة يجري الباحث ملاحظته من خلال موقعه كمتفرج، مشاهد أو مراقب للظاهرة أو الموقف الاجتماعي المراد دراسته، مكتفيا في جمع البيانات بالسمع أو النظر دون المشاركة ورغم درجة الموضوعية التي قد يتحلى بها الباحث في هذا النوع من الملاحظة، إلا أن موقعه من الظاهرة(الموقف الاجتماعي) لا يمكنه من تفهم حقيقتها في كافة جوانبها، في حين الملاحظة بالمشاركة هي التي يجريها الباحث عندما يقوم بدور العضو المشارك(جزئيا أو كليا) في أنشطة الجماعة اللذين يقوم بدراستهم (موضوع البحث) سواء أفصح لعينة البحث عن هويته كباحث بشكل صريح أو بشكل متستر، فهو يقوم بدور المشارك من جهة ودور الباحث عن المعلومات من جهة أخرى، ورغم ما تتيحه الملاحظة بالمشاركة للباحث من غزارة البيانات في بيئتها الطبيعية وتمكينه من ملاحظة مختلف جونب السلوك الخفية بما يسمح من فهم أوسع لسلوك الأفراد محل الدراسة، إلا أنها تنتقد هي الأخرى من ناحية التأثير الذاتي للباحث في صدق هذه البيانات.

4- الملاحظة المقصودة والملاحظة غير المقصودة:

الملاحظة المقصودة هي الملاحظة التي يقوم بها الباحث لتسجيل مواقف أو سلوكات محددة ومعينة سابقا من خلال الاتصال الهادف بالمواقف أو الأشخاص المعنيين بهذه السلوكات أو المواقف، في حين ملاحظة الباحث لوجود سلوك ما عن طريق الصدفة فهذه الملاحظة غير المقصودة(عرضية).

إضافة إلى أنواع الملاحظات المشار إليها، يصنف آخرون على غرار (دليو، 2014) الملاحظة تبعا لمؤشرات أخرى، ويعددها(الملاحظة) وفقا: للوسائل المستخدمة، للدور الملاحظ، لعدد الملاحظين، للمكان الذي تتم فيه .

8-2-3- الاعتبارات الرئيسية للملاحظة الجيدة:

من أجل تحقيق الأهداف المتوخاة من عملية الملاحظة ، يقترح عباس، نوفل، العبسي، وأبو عواد(2012) إتباع مجموعة من الخطوات:

- تحديد مجال الملاحظة وفق الإطار ألزماني والمكاني للدراسة وأهدافها.

– الاستناد على بطاقة الملاحظة التي يجب أن تتضمن وتشمل أنماط السلوك المعني بالدراسة والمتوقع ملاحظته.

– التأكد من صدق البيانات والمعلومات الملاحظة من خلال إعادة الملاحظة خلال فترات زمنية متباعدة أو مقارنتها بالبيانات والمعلومات الملاحظة من قبل باحث آخر في نفس المجال.

– تسجيل البيانات والمعلومات الملاحظة أثناء ملاحظتها أو بعد ذلك مباشرة تفاديا لتعرضها للنسيان ويكون من الأفضل تسجيلها باستخدام مختلف أدوات التسجيل بعد موافقة الأشخاص المعنيين بالملاحظة.

8-2- 4- كفايات الباحث لنجاح الملاحظة:

إضافة إلى الخطوات المذكورة الواجب إتباعها من طرف الباحث لإنجاح الملاحظة، وتحقيقها الغرض المستخدمة لأجله، يقترح قطامي(2009) توفر الباحث نفسه على مجموعة من الكفايات تضمن نجاح الملاحظة وهي:

1- الموضوعية والتخلص من العامل الشخصي.

2- القدرة على التسجيل الفوري للأحداث السلوكية.

3- الفهم والقدرة على الإستيطان للتحدث للذات عن الظاهرة.

4- القدرة على ضبط الظروف وتنظيمها لدراسة الحدث السلوكي(قطامي، 2009، ص 32)

8-2-5- مزايا الملاحظة وعيوبها:

كما تتيح الملاحظة بوصفها أداة قياس مجموعة من المزايا لتحقيق أغراض معينة، عليها مجموعة من العيوب تجعلها في خانة الانتقادات كباقي وسائل القياس ألأخرى، حيث يشير كل من زايد (2007) عباس، نوفل، العبسي، وأبو عواد (2012) و مشعان، واساعيل(2013) إلى أهم مزايا وعيوب الملاحظة وهي على النحو التالي:

1- مزايا الملاحظة:

– تُعد الملاحظة أفضل وسائل القياس التي تُمكن الباحث من الحصول على البيانات والمعلومات من بيئتها الطبيعية التي لا يمكن الحصول عليها بواسطة وسائل القياس الأخرى، ومن الإطلاع على مختلف جوانب السلوك الخفية التي لا يفكر بها الأفراد(موضوع البحث) أثناء أدائها.

– لا تتطلب الملاحظة جهدا أكبر، لا من قبل الباحث، ولا من قبل المجموعة التي يجرى ملاحظتها مقارنة بالجهد المبذول أثناء استخدام وسائل قياس أخرى.

– تُمكن الملاحظة من الكشف عن بعض جوانب الشخصية الإنسانية على غرار الاتجاهات والميولات وغيرها من السمات التي تدخل في تكوينها على غرار التعاون، الثقة بالنفس، روح المبادرة دون إرغام أصحابها على التعبير عنها أو اللجوء إلى المقاومة الداخلية أثناء تأديتها.

2– عيوب الملاحظة:

– إمكانية تغيير السلوك عن حقيقته الطبيعية إذا شعر المستجيب أنه ملاحظ(مرقب).

– قد يستدعي بروز السلوك المقصود ملاحظته وقتا طويلا،كما قد يتأثر السلوك المراد ملاحظته أثناء أداءه بعوامل قد ترتبط بالمستجيب نفسه أو بالبيئة المحيطة، فيصبح ما يلاحظه الباحث من سلوك غير صحيح.

– الانحياز ألا شعوري، والإسقاط لبعض أفكار المِلاحِظ على السلوك المِلاحَظْ يضع نتائج الملاحظة تحت تأثير ذاتية الملاحظ.

من خلال ما تم التطرق إليه بشأن الملاحظة وضرورة استخدامها كوسيلة لقياس جوانب من شخصية الفرد، أو دراسة سلوكه أو سلوك الجماعة، تبقى هذه الوسيلة في ألأصل ملاحظة إنسانية مرتبطة بأخطاء الحواس التي تقوم على أداءها والتي تؤدي في الغالب إلى ملاحظات غير دقيقة قد يتولى العقل تصحيح بعضها بينما يتعين استخدام أدوات وأجهزة قياس أخرى لتجنب البعض الآخر من الأخطاء كما أشار إلى ذلك(الأمارة، 2014) هذا من جهة ، ومن جهة أخرى يشير الهوارنة(2018) إلى أن الملاحظة بوصفها وسيلة لدراسة سلوك الفرد لا يمكن استخدامها من طرف الباحث لملاحظة كل السلوك دفعة واحدة، بل عليه ملاحظة كل جانب من جوانب هذا السلوك على حدة، ثم تجميع كل الملاحظات في سجل جامع حتى تعطي صورة متكاملة عن الشخص المراد دراسته ومن خلال هذه الصورة يتم الحكم على سلوكه.

8–3– مقاييس التقدير Rating Scales:

8–3–1– تعريف مقاييس التقدير:

يعرف عبد الخالق (2014) مقياس التقدير Rating Scales بأنه "أداة أو وسيلة نضع على أساسها رتبة رقمية أو معدلا كميا لخاصية معينة أو سلوك خاص أو سمة محددة، اجتماعية أو خلقية أو انفعالية سواء أكانت دالة على الصحة النفسية أم سوء التوافق، سمات سوية أو أعراض مرضية"(عبد الخالق ، 2014 ، ص 139).

أما الهوارنة(2018) فيعرف مقاييس التقدير بأنها " مقاييس كمية تستخدم لتقدير بعض الخصال السلوكية والشخصية لدى مجموعة من الأشخاص، وفي هذا النوع من المقاييس يتم تقدير خصال الأشخاص

السلوكية بواسطة بعض الباحثين المدربين، وفي معظم الأحيان يتم ذلك أثناء الملاحظة أو المقابلة "(الهوارنة ، 2018، ص 147).

ويشير الهوارنة(2018) إلى أن مقاييس التقدير تستخدم من طرف الآخرين على نطاق واسع في قياس الشخصية الكلية، جوانب أو سمات محددة منها، على غرار"المهارة، والاجتماعية، والأمانة، والمثابرة ، والعصبية والانطواء، والاندفاع، والثقة بالنفس، القيادة، والتعاون، والسيطرة، والخضوع، والاكتئاب، والقلق ،..إلخ " (عبد الخالق، 2014، ص 140) بهدف ملاحظة سلوك الشخص وإعطاء صورة كاملة عنه كما يبدو للآخرين لا كما يظهر في مرآة نفسه.

ويضيف عبد الخالق(2014)أنه يمكن للفرد أن يقوم بتقدير نفسه(التقدير الذاتي)، أو بتقدير زميله في المدرسة أو الجامعة أو العمل أو رئيسه، كما يمكن تقدير بعض الفئات بناء على معلومات تمدنا بها عدة مصادر، كتقدير الأطفال بناء على معومات نحصل عليها من أمهاتهم، المرؤوسين من رؤسائهم، المرضى من ممرضيهم، ونظرا لسهولة استخدام مقاييس التقدير لقياس أي شيء يمكن تخيله يشاع استخدامها من طرف المدرسون، المرشدون النفسيون، الأطباء النفسيون، المختصون النفسيون وغيرهم من القائمين بالملاحظة في المدارس، المستشفيات وفي مختلف المجالات الصناعية والأكاديمية.

8-3-2- مصادر بيانات مقاييس التقدير وأنواعها:

يشير عبد الخالق(2014)إلى أن كل مقاييس التقدير على اختلاف أنواعها باستثناء مقاييس تقدير الفرد لنفسه تعتمد على ملاحظة القائم بالتقدير، الذي يقوم بتسجيلها على أساس رتب محددة ومعينة سلفا سواء كانت ملاحظته كاملة، شاملة لكل سلوك الشخص المفحوص أو محصورة في إطار معين منه، ومن ثمة تكون بيانات التقديرات التي تستخرج وتتجمع باستخدام الملاحظة بشكل عرضي اتفاقي، دون قصد مسبق في ظروف واقعية خلال مدة زمنية معينة، كافية وأكثر تفسيرا وحكما من البيانات التي يتم تجميعها باستخدام الملاحظة الطبيعية المعتمدة في أداتي القياس الملاحظة والمقابلة.

أما بخصوص أنواع مقاييس التقدير فيشير الهوارنة (2018) أنها تتعدد بتعدد السمات الشخصية والمظاهر السلوكية المختلفة، ويُصنف الشائع منها على أساس طرق التقدير المعتمدة فيها أهمها:

1- قوائم الشطب أو قوائم الرصد السلوكية:

يتضمن هذا النوع من القوائم عددا كبيرا من العبارات والأوصاف تمثل مظاهر سلوكية مختلفة، ولا تتطلب من القائم بالتقدير سوى التأشير على وجودها في حالة ملاحظة انطباقها على الشخص المقدر أو التأشير على عدم وجودها في حالة العكس ، أكثر هذه القوائم شيوعا "مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي".

2- مقياس التقدير المتدرج أو سلم الرتب:

تتضمن هذه المقاييس بدورها عددا كثيرا من الصفات والأشكال السلوكية الخاضعة للتدرج المنتظم في المستوى والشدة وفقا لمجموعة من الدرجات، حيث يقوم القائم التقدير على تحديد الدرجة التي تنطبق على المفحوص من بين الدرجات المقترحة والتي قد تكون على الشكل التالي:عدواني جدا -عدواني- متوسط - مسالم - مسلم جدا.

إضافة إلى هذه النماذج الأكثر شيوعا وانتشارا، تتوافر بعض المقاييس المقننة المستخدمة بشكل خاص وعلى نطاق واسع في المجال النفسي السيكياتري، أهمها سلسلة مقاييس تقدير "ويتنبورن السيكياترية" المتعلقة بأعراض وسلوكات مرضى المستشفيات، تم تصنيفها إلى اثنتي عشرة مجموعة على أساس التحليل العاملي هي"القلق، والهستيريا، والهوس، والاكتئاب، والتهيج الفصامي، والعدوان الذهاني، والبارانويا، والهبفرينيا والوسواس القهري، والإعاقة العقلية، والجنسية المثلية المسيطرة، وأفكار العظمة."(الهوارنية، 2018، ص149).

في حين يشير عبد الخالق (2014) إلى أن مقاييس التقدير تتخذ عند استخدامها في قياس الشخصية والصحة النفسية عدة أشكال أهمها:

1- مقياس التقدير الرقمي:

يستخدم هذا النوع من مقاييس التقدير لتقدير الفرد(أو الموضوع أو الحدث في مجالات أخرى) حيث يقوم القائم بالتقدير على اختيار رقم واحد من بين خمسة أو سبعة أرقام على الأكثر موجودة على متصل مقابل لكل خاصية سلوكية يتم تقديرها لدى المفحوص، كالاندفاع، اللباقة أو نفاذ الصبر، ويفترض أن يكون الرقم المختار محددا لدرجة هذه الخاصية، كأن تكون الدرجة(1) تعبر عن عدم وجود الخاصية، في حين تعبر الدرجة (5) عن وجود الخاصية لدى الفرد وتصفه تماما.

يندرج ضمن هذا المقياس مقياس فرعي يسمى "تمايز المعاني" يعد بمثابة طريقة فنية واسعة الاستخدام في مختلف مجالات العلوم على غرار علم النفس الاجتماعي، الإعلان، بحوث الشخصية ويستخدم "بهدف تقدير

المعاني الدلالية Connotative (أو المعاني الشخصية) لمدى واسع من المفاهيم ويعتمد على مسلمة عامة مؤداها أن المفاهيم تختلف وتتمايز بالنسبة للمعاني التي تثيرها أو تكشف عنها"(عبد الخالق، 2014، ص ص 144- 145)، وبوجه عام يعتمد على هذا المقياس الفرعي كأداة جيدة لقياس المشاعر الإيجابية أو السلبية لدى الأفراد تجاه موضوع معين كما أشار إلى ذلك (عبد الخالق، 2014).

2- مقياس التقدير البياني:

في هذا النوع من المقاييس الذي يعد أكثر شيوعا يتم تمثيل الخاصية أو السمة المراد تقديرها بخط بياني له قطبين متناظرين بالنسبة لمنتصفه، يقسم في مجمله إلى خمس أو سبع نقاط تحفظ تساوي المسافات بين النقاط كل نقطة تعكس درجة امتلاك الفرد المفحوص للسمة موضوع التقدير، يتدرج الخط البياني لسمة الانبساط مثلا من القطب الأول منطو جدًا – منطوٍ- متوسط -منبسط -إلى القطب الثاني منبسط جدًا، ويمكن لأي شخص أن يكون له درجة من هذه الدرجات، وتعد "قائمة تقدير السلوك" المعدة من قبل (هاجرتي، أولسون ويتشمان، Haggerty, Olson,whichman) بهدف التعرف على الأطفال من ذوي التوافق النفسي من أشهر مقاييس التقدير البياني حسب ما أشار إليه(عبد الخالق، 2014).

3- مقياس التقدير المعياري:

في هذا النوع من المقاييس يتم تقدير المفحوصين بالنسبة لسمة محددة على أساس مقارنتهم بمجموعة من المعايير تم تحديدها من قبل القائم بالتقدير على مقياس خاص بهذه السمة، إذ يحدد القائم بالتقدير خمسة أشخاص يقعون عند نقط مختلفة من خط متصل يمثل السمة المراد تقديرها كمرحلة أولى وفي المرحلة الثانية يقوم بمقارنة المفحوص بهؤلاء الأشخاص الخمسة ويحدد أي واحد منهم يشبه أكثر المفحوص موضوع التقدير من غيره في امتلاك السمة .

4- مقياس التقدير المعتمد على السلوك:

يشير عبد الخالق(2014) إلى أنه تم وضع هذا النوع من مقاييس التقدير من طرف علماء النفس توقعا منهم أن أوصاف الأفعال والسلوك الفعلي تكون معبرة بشكل أفضل من العبارات العامة، تتخذ هذه المقاييس عدة أشكال، منها ما يقوم على تجميع عبر مقياس متدرج الأحداث والسلوكيات التي تعكس الصفة المراد قياسها بدرجات منخفضة أو متوسطة أو مرتفعة، ثم يطلب من القائم بالتقدير وضع تقدير للمفحوص بعد استرجاع الأحداث الفعلية والسلوك الواقعي الذي صدر عن المفحوص، وذلك بوضع علامة على موقع المقياس الذي يرى أنه يجمع وينطبق بشكل جيد على هذه الأحداث والسلوكيات.

5- مقياس التقدير ذو الاختيار المقيد:

يضيف عبد الخالق (2014) أن في هذا النوع من مقاييس التقدير يقوم القائم بالتقدير على تحديد الوصف الذي يميز المفحوص بناء على مجموعة من الأوصاف تقدم له مسبقا وتشمل على الأقل وصفان وقد يطلب من القائم بالتقدير تحديد أقل صفة تصف الفرد في حالة ما قدم له ثلاثة أوصاف أو أكثر، وفي حالة أربعة أوصاف يكون البند متكون من عبارتين مرغوبتين بدرجة متساوية وعبارتين غير مرغوبتين بدرجة متساوية كذلك، وعلى القائم بالتقدير وضع علامتين واحدة على العبارة التي تصف المفحوص بأكبر درجة والأخرى على العبارة التي تصفه بأقل درجة.

6- مقاييس التقدير المجمعة:

يشير عبد الخالق (2014) إلى أن فكرة وضع مقاييس التقدير المجمعة جاءت لتجنب نقص ثبات وصدق المقاييس ذات البعد الواحد، وهي مقاييس متعددة الأبعاد، تتكون من عدة بنود تستخرج درجة المقياس بتجميع درجات استجابات هذه البنود المكونة للمقياس، أشهر هذه المقاييس مقياس من نوع "ليكرت" نسبة إلى ليكرت Likert أول من اقترح هذه الطريقة سنة 1932، يتم وضع مثل هذه المقاييس انطلاقا من إعداد وعاء البنود Item Pool، وبعد تطبيقها على مجموعة كبيرة وحساب الارتباطات المتبادلة بينها تحلل عامليا لتمييز وتحديد البنود التي تنتمي لنفس البعد، وقد تم باعتماد هذه الطريقة إعداد عدد من مقاييس الاتجاهات ومقاييس التقدير الإكلينيكية لقياس وحدات إكلينيكية محددة على غرار القلق، الفصام والاكتئاب وغيرها .

8-3-3- الاعتبارات الرئيسية لاستخدام مقاييس التقدير:

بهدف تجاوز تأثير نقائص مقاييس التقدير وتحقيق الغرض المتوخى من استخدامها يتفق الهوارنة(2018) مع كل من أبو علام (2007) و عبد الخالق(2014) على ضرورة اعتماد بعض الطرق ومراعاة مجموعة من الاعتبارات أهمها:

- أن يكون القائم على تقدير الخصائص السلوكية للمفحوص على معرفة جيدة لهذا المفحوص، كأن يكون مدرسه، أحد المشرفين عليه في المدرسة، طبيبه، ممرضه، أحد الأولياء أو زميله.

- ضرورة التعريف الموضوعي الدقيق لدرجات السمات والخصائص السلوكية التي يتضمنها مقياس التقدير المستخدم، وذلك بتحديد أشكال السلوك التي تمثل كل درجة منها.

- التدريب الجيد والكافي للحكام القائمين بالتقدير على طريقة استخدام مقاييس التقدير وكيفية إعطاء التقديرات وإصدار الأحكام، مع تحديد وإبراز كل العوامل التي من شأنها التأثير في تقديرات الملاحظين.

8-3- 4- مزايا مقاييس التقدير وعيوبها:

رغم المزايا التي عززت استخدام مقاييس التقدير منذ أواخر القرن التاسع عشر كما أشار إلى ذلك عبد الخالق(2014) ، إلا أن هذه الأخيرة لا تخلو من بعض النقائص التي ظلت محل اهتمام المهتمين بوصف الشخصية لغرض مواجهتها أو التقليل منها على أقل تقدير، ويعرض كل من أبو علام(2007) و عبد الخالق (2014) أهم ما يميز مقاييس التقدير من مزايا وعيوب:

1- مزايا مقاييس التقدير:

- إمكانية الوصف الكمي للسمات والخصائص السلوكية موضوع التقدير .

- تقليل التحيز في التقدير من خلال استخدام المتوسط المستخرج من تقديرات عدد من الحكام في تقدير شخص معين.

- إمكانية تقدير مفحوص معين من طرف عدد من الحكام، الأمر الذي يرفع من ثبات هذه التقديرات ويسمح بالاعتماد عليها

2- عيوب مقاييس التقدير:

- غالبا ما يختلف القائمون في التقدير وبشكل واضح في تقدير نفس المفحوص الذي قد يحصل على تقدير مرتفع من قبل حكم معين وقد يحصل على تقدير منخفض من حكم آخر نتيجة:

- غموض السمة(الخاصية) المراد تقديرها وعدم تقديم تعريفات واضحة لها، يجعل القائم بالتقدير يلجأ إلى تعريفه الخاص الذي يتأثر حتما باتجاهاته وقيمه ودوافعه.

- تأثير ما يسمى "بالهالة" على تقديرات القائمين بالتقدير، بمعنى تأثرهم بشكل مفرط بالانطباع العام أو بسمة واحدة للمفحوص وتعميم ذلك على كل السمات .

- خطأ التساهل أو التشدد في وضع التقديرات: لإعتارات شخصية يلجأ بعض القائمين بالتقديرات في هذا النوع من المقاييس إلى التساهل والتكرم بوضع تقديرات مرتفعة ومفضلة للمفحوصين، أو إلى التشدد والميل في استخدام الدرجات الدنيا للمقياس، الأمر الذي يجعل مثل هذه التقديرات ذات قيمة منخفضة.

- ميل القائم بالتقدير في معظم الحالات إلى إعطاء التقديرات المتوسطة وتجنب المتطرفة وهذا ما يسمى "بالنزعة المتطرفة".

– الغموض الوارد لدى أغلب القائمين بالتقدير بخصوص وحدات القياس(درجات التقدير) مثل (كثيرا ، غالبا أحيانا ، نادرا) وتباين تفسيرها مع عدم التحديد الواضح للفروق بينها، يجعل درجات التقدير تختلف من فاحص إلى آخر.

من خلال ما سلف التطرق إليه، يتضح انه ليس من السهل الحكم على صحة مقاييس التقدير لعدم توفر تقديرات سابقة ثبتت صحتها ويمكن الاعتماد عليها لقياس معامل الصحة، خصوصا وان جل التقديرات يقوم بها مقدر واحد كما أشار إلى ذلك (الهوارنة ، 2018)، إلا أنه يمكن الاستناد عليها كأداة لوصف وقياس الشخصية بتجاوز النقائص التي تشوبها أو التقليل منها على أقل تقدير، من خلال اعتماد بعض الطرق ومراعاة بعض الاعتبارات الرئيسية لاستخدامها:

8–4– الاستبانة (الاستبيان) Questionnaire:

8–4– 1– تعريف الاستبانة (الاستبيان):

يعرف زايد (2007) الاستبانة بأنها" أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محدد عن طريق استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب، ويكون المستجيب سيد الموقف فهو يعبئ الاستمارة بكلماته وبخط يده وحسب فهمه للأسئلة ومدى رغبته للاستجابة"(زايد، 2007، ص 126).

أما الهوارنة(2018) فيرى أن الاستبانة عبارة عن استمارة تضم مجموعة من الأسئلة تدور حول موضوعات اجتماعية، أو تربوية، أو نفسية ترسل إلى المفحوص(قد يكون فردا أو جماعة)، يجيب عنها بنعم أو لا، أو بوضع علامة حول علامة الاستفهام(؟) على أساس معرفته لمشاعره وانفعالاته وسلوكه الماضي والحاضر، بغرض الكشف عن جوانب أو خصائص معينة من شخصيته كالميولات المهنية والثقافية، المعتقدات السمات الخلقية أو الاجتماعية أو الشاذة لديه.

ويضيف الهوارنة(2018) أن الاستبيان يوصف في الكثير من الأحيان أنه نوع من المقابلة المقننة والمنظمة كونه يتيح تنظيم الأسئلة المتنوعة التي تطرح خلال المقابلة بطريقة ما، ويجعلها متكاملة تدور في الغالب حول موضوع محدد من خلال إخضاعها لنظام معين، وقد يكون الاستبيان أحادي البعد (يقيس سمة واحدة) كما قد يكون متعدد الأبعاد(يقيس دفعة واحدة مجموعة من السمات أو الخصائص) .

ولا يميز الهوارنة(2018) بين الاستبيان والاختبار إلا من ناحية أن هذا الأخير(الاختبار) يتيح"عقد صلة بين الفاحص والمفحوص تسمح للمفحوص بفهم أسئلة الاختبار، ويتيح للفاحص فرصة مراقبة المفحوص أثناء تسجيله لإجابته مما يمنع قيام المفحوص بعملية تزييف لهذه الإجابة"(الهوارنة، 2018، ص 153)،ومن

ثمة يكون الفاحص المدرب تدريبا كافيا على المقابلة قادرا على استخلاص أهم خصائص شخصية المفحوص ومعرفة نواحي السواء والانحراف فيها هذا من جهة . ومن جهة أخرى وبتجاوز بعض المؤلفين للفروق بين الاختبار Test والمقياس Psychological Test كما أشار إلى ذلك (عبد الخالق ، 2014)، فإن الاختبار يمكن اعتباره مصطلح عام "يشير إلى صنفين متمايزين :أما الصنف الأول فهو المقاييس المقننة وهي التي تستهدف التصنيف والتفسير أساسا على النزعة التجريبية ، أما الصنف الثاني فيشير إلى الاختبارات الإكلينيكية وهي طرائق تستخدم لفهم الشخصية دون أن تسمح أو تهتم بتحديد مكانها بالنسبة إلى مجموعة من الأفراد"(الأمارة ، 2014 ، ص 50).

ويضيف الأمارة (2014) أن هناك العديد من الاختبارات العالمية حظيت بسمعة جيدة في التطبيق والنتائج، وقد تم تطبيقها بنجاح في بلدان عديدة بعد ما تم تقنينها ووضع المعايير المحلية الجديدة التي تتناسب مع مجتمعات هذه البلدان أهمها: "مقياس وكسلر –بليفيو لقياس الذكاء، اختبار منيوستا المتعدد الأوجه للشخصية (MMPI)، اختبار جيلفورد لعوامل الشخصية، اختبار وودورث للشخصية Personal Data Sheet (Woodworth)، اختبار بيرنرويتر Bernreuter Personal Inventory اختبار الشخصية الـ 16 لكاتل، اختبار ايزنك للشخصية"(الأمارة، 2014، ص 50)، ويمكن أن نميز بين نوعين من الاختبارات كما يشير إلى ذلك الأمارة (2014):

8-4- 2- الاختبارات الموضوعية:

أ- تعريف الاختبارات الموضوعية:

يعرف كاتل الاختبار الموضوعي بأنه"اختبار يقاس فيه سلوك المفحوص لاستنتاج شخصيته، دون أن يكون واعيا في أي اتجاه يمكن أن يؤثر سلوكه في التفسير"(عبد الخالق، 2014، ص 280)

ويشير كل من عبد الخالق (2014) و الأمارة (2014) إلى أن الاختبارات الموضوعية هي مواقف تنبيهية يمكن إعادتها بدقة، وإعادة تصحيحها عدة مرات وفي أي مكان بطريقة دقيقة تكون محددة سلفا بغض النظر عن القائم عن تطبيقها أو تصحيحها أو تحليل(تفسير) نتائجها، ودون الاعتماد على "الشخص الذي يتم تقديره، كما لا يعتمد على ملاحظ يخبرنا بأي شيء بطريقة مباشرة عن شخص معين"(عبد الخالق، 2014، ص 281)، وإضافة إلى استقلال تصحيح هذا النوع من الاختبارات عن الحكم الذاتي للمصحح أدخلت على بعضها تعديلات لزيادة الضبط الموضوعي لتفادي تزييف أو تغيير إجابات المفحوصين في حالة

عدم تعاونهم مع الفاحص، أو للكشف عن عدم الاتساق المحتمل وروده دون قصد في إجابات المفحوصين المتعاونين.

ب– خصائص الاختبارات الموضوعية للشخصية:

تمتاز الاختبارات الموضوعية للشخصية وتشترك فيما بينها ببعض الخصائص يَرِدُ أهما عبدالخالق(2014) على النحو التالي:

– يكون المفحوص في الاختبارات الموضوعية للشخصية موجها للعمل من خلال إعطائه عمل موضوعي يقوم به بدلا من وصفه سلوكه التعودي.

– بالرغم من أن الاختبارات الموضوعية للشخصية تتضمن في الغالب مادة لفظية إلا أن الهدف منها مقنع مستتر يجعل من الصعب على المفحوص إدراك جوانب أدائه التي سوف تحصل على درجة.

– تختلف الاختبارات الموضوعية للشخصية عن الطرق الإسقاطية كونها تقدم للمفحوص أعمالا محددة البناء أو مفصلة.

– المفاهيم التي تقيسها الاختبارات الموضوعية للشخصية هي مفاهيم نظرية بما فيها المتغيرات والسمات والقدرات الافتراضية التي لا يمكن ملاحظتها مباشرة وإنما الاستدلال عليها من خلال أداء الأفراد.

– إمكانية التطبيق الفردي أو الجماعي للاختبارات الموضوعية للشخصية.

ت– نماذج للاختبارات الموضوعية للشخصية:

1– اختبار الشخصية المتعدد الأوجه لمنوستا – Minnesota Multiphasic Personality Interventory (MMPI):

هو اختبار أمريكي يتكون في صورته الأصلية من 550 عبارة (فقرة)، يصلح للتطبيق بطريقة فردية أو بطريقة جمعية،تم نقله إلى البيئة العربية كل من عطية محمود هنا ، وعماد الدين اسماعيل و لويس، يتضمن أربعة مقاييس صدق وعشرة مقاييس إكلينيكية:

مقاييس الصدق هي:"– مقياس ؟ "عدم إمكانية الإجابة"، – مقياس ل "الكذب" Lying،– مقياس ك "التصحيح" Correction ، – مقياس ف "الخطأ" Validity.

أما المقاييس الإكلينيكية فهي:–توهم المرض"هـ– س" "HS" Hypochondriasis – الهستيريا"هـ–ي" "HY" Hysteria ، – الاكتئاب"د" "D" Depression ، – الذكورة– الأنوثة "م–ف" "MF" Masculinity Feminity ، – الانحراف السيكوباتي"ب–د" Psychopathic

"Deviation "PD ، - البرانويا"ب-أ" "Paranoia"PA ،- الانطواء الاجتماعي"س-ي" Introversion "SI"Social ، - الفصام"س-ك" "Schizophrenia "SC ، - الهوس الخفيف"م-أ" "Hypomania"MA ، - السيكاتينا"ب-ت" "Psychathenia "PT (الهوارنة ، 2018 ، ص 152).

ويضيف الهوارنة(2018) أن هذا الاختبار يعد من أكثر الاختبارات انتشارا في المجال الإكلينيكي وُضع أساسا من أجل التشخيص الإكلينيكي الفارق، وقد أمكن لبعض المشتغلين بالدراسات النفسية استخراج من بنود هذا الاختبار مقاييس أخرى لتقويم السمات للأشخاص في إطار السلوك السوي ومن بين هذه المقاييس:"-سوء التوافق العام "General Maladjustment "GM - المكانة الاجتماعة "Social Statut"ST، - التحيز "Prejudice "PR، السيطرة "Dominance "DO– قوة الأنا "Ego Strength "ES، - ضبط التوافق النفسي Psychological Adjustment Control – التذيلية بالمخ "Caudality "CA "(الهوارنة، 2018، ص 153).

يعد اختبار الشخصية المتعدد الأوجه لمنوستا (MMPI) من أكثر الاختبارات الموضوعية استخداما في البحث النفسي كونه إضافة إلى ما يقيسه من انحرافات يقيس الدافعية، الإهمال والارتباك لدى المفحوصين بغرض أخذها في الاعتبار عند تفسير النتائج، الأمر الذي يجعله يحتوي على بعض الصدق كمقياس للشخصية كما أشار إلى ذلك (الأمارة، 2014).

2- اختبار الشخصية الـ 16 لكاتل (بطارية كاتل):

تسمى أيضا عوامل الشخصية الستة عشر للراشدين، من أهم السمات النوعية التي يقيسها السيطرة قوة الأنا، المغامرة، الاكتفاء الذاتي و السيطرة كما أشار إلى ذلك (الهوارنة، 2018).

3- استخبار أيزنك الشخصية صيغة الراشدين(EPQ) Eysanck Personality Questionnaire:

يشير الأنصاري(2014) إلى أن هذا الاستخبار يتكون من 91 عبارة يجاب عنها (بنعم) أو (لا) تعبر في مجملها عن أربعة مقاييس فرعية:مقياس الانبساط يشمل 20 عبارة، مقياس الذهانية يتكون من 25 عبارة، مقياس العصابية يشمل 23 عبارة ومقياس الكذب يتكون من 23 عبارة، قام بتعريبه أحمد عبد الخالق سنة (1991) .

4- اختبار (بطارية) جيلفورد لعوامل الشخصية:

يشير الهوارنة(2018) إلى أن هذه البطارية تتكون من ثلاثة عشر استبيانا فرعيا يقيس نفس العدد من سمات الشخصية على غرار:النشاط العام، الابتهاج، الانطواء الاجتماعي، الاكتئاب والتقلبات المزاجية.

ث- مزايا وعيوب الاختبارات الموضوعية للشخصية:

ترى مجيد(2015) أنه بالرغم من أن الاختبارات الموضوعية للشخصية تعتبر قليلة التكاليف في تطبيقاتها، إذ يمكن بواسطتها اختبار عددا كبيرا من المفحوصين في وقت واحد وبأقل جهد، إضافة إلى ما تتيحه موضوعيتها من سهولة في التطبيق، التصحيح دون جهد كبير، إلا أن هذه المزايا التي أهلتها أن تكون أكثر استخداما من غيرها من وسائل قياس الشخصية الأخرى تتضمن عيوبا،كأن تكون هذه الاختبارات التي تميل معظمها إلى قياس السمات الظاهرة غير صادقة ولا يمكنها أن تزودنا بأكثر فهم لدافعية السلوك وأساسه إذ ما تم تفسير نتائجها من طرف غير الأخصائيين.

من خلال ما تم عرضه بخصوص الاختبارات الموضوعية للشخصية، يتضح أن ما تتميز به هذه الأخيرة من سهولة في التطبيق، إضافة إلى موضوعيتها وقلة تحيزها في وصف جوانب الشخصية، خصوصا إذا تم استخدامها إلى جانب الملاحظة أثناء المقابلة، يؤكد أنها الوسيلة الأساسية والفعالة التي ترتكز عليها تجارب الشخصية وعلم النفس التطبيقي في الكشف عن السمات أو الأبعاد الأساسية للشخصية كما أشار إلى ذلك (عبد الخالق، 2014).

8-4- 3- الاختبارات الإسقاطية:

يشير عيد الخالق (2014) إلى أن مفهوم الإسقاط Projection يعتبر عند علماء التحليل النفسي على رأسهم فرويد بمثابة عملية دفاعية (حيلة نفسية) يلجأ إليها الفرد كوسيلة للدفاع عن نفسه ضد القلق والدوافع اللاشعورية والمشاعر غير السارة بداخله، بهدف خفض التوتر الناتج عنها وتبرير نفسه، فيعزو وعلى غير وعي منه دوافعه وإحساسه ومشاعره وأفكاره إلى العالم الخارجي(الآخرين)، أما مفهوم الإسقاط كما يستخدمه علماء النفس الحديث في الطرق (الاختبارات) الإسقاطية فيشير إلى استجابات المفحوص التي يكشف من خلالها وبطريقة لا شعورية عن رغباته، نزعاته، دوافعه وحاجاته الخاصة الناتجة عن إدراكاته وتفسيراته الذاتية لمنبه غامض يقدم إليه.

أ- تعريف الاختبار الإسقاطي:

تعرف موسوعة علم النفس والتحليل النفسي الاختبار الإسقاطي بأنه" نوع من اختبارات الشخصية تكون وحداته غامضة وناقصة التكوين بحيث يرى فيها كل فرد ما يَعْن له وما يَرِد على باله عند عرضها عليه وليست هناك استجابات صواب أو خطأ لهذه الاختبارات وإنما تصحح على أساس الدلالات النفسية لاستجابات المفحوص وما تكشف عنه من خصائص شخصيته وبناءه النفسي وأسلوب تفكيره وسلوكه ودوافعه وآلامه ورغباته وميوله"(الأمارة، 2014، ص 55).

أما عبد الخالق(2014) فيرى أن استخدام اسم الاختبارات الإسقاطية غير موفق في مجال قياس الشخصية ويفضل استخدام اسم الطرق الإسقاطية Projective techniques وهي "مجموعة من الطرق المختلفة التي يجمعها اعتمادها على مفهوم الإسقاط Projection بوصفه مفهوما ديناميا أو حيلة دفاعية Defence Mechanism لاشعورية، وضعت بذوره في إطار نظرية التحليل النفسي Psychaoanalysis عند فرويد"(عبد الخالق، 2014، ص 237).

في حين يعرف الهوارنة (2018) الاختبارات الإسقاطية بأنها "الاختبارات التي يمكن بواسطتها الكشف عن دوافع الشخص ورغباته وحاجاته باستخدام مثيرات غامضة وغير متشكلة إلى حد ما، ويقوم بتفسيرها وتأويلها"(الهوارنة، 2018، ص ص 151-152).

ويضيف زايد(2007) أن تضمين الاختبارات الاسقاطية لمثيرات غامضة، مبهمة وغير محددة يقوم على افتراض أن تنظيم الفرد لهذا النوع من المواقف(الغامضة) واستجاباته لها يدل على إدراكه للعالم المحيط به، ومن ثمة يفصح بطريقة لا شعورية عن بعض جوانب شخصيته على غرار الاتجاهات، الانفعالات، الدوافع والميولات التي يصعب على المهتمين بالشخصية التعرف عليها باستخدام الأساليب الأخرى كالملاحظة، المقابلة والاستبيانات.

في هذا الشأن يشير الأمارة(2014) إلى أن التصور الدينامي للشخصية يقوم على مسلمة تؤكد أن حياة الكائن البشري هي عبارة عن سلسلة من الصراعات بين القوى الداخلية للفرد نفسه ومحاولاته لحلها قبل فقدان التوازن أو محاولة إعادته بعد ضياعه، ومن ثمة يفترض هذا التصور أن فهم الشخصية ودراسة سيكولوجيتها هو ليس في الواقع سوى دراسة لهذه الصراعات وكشف القوى المتصارعة من خلال استجابة الفرد بإزاء موقف مشكل (اختبار إسقاطي) والتي تتضح في ضوء تاريخ حياته واتجاهاته بإزاء الواقع والمستقبل

لأن الفرد يستجيب لهذه الاختبارات الاسقاطية دون وعي منه بهدفها، أو أن يكون له معرفة بكيفية تقدير استجابته، ومن ثمة يكشف عن اتجاهاته بعد أن يفقد الضبط الشعوري الإرادي.

كما يضيف الأمارة (2014) أن الاختبارات الاسقاطية وضعت من طرف علماء النفس خصوصا المشتغلين بمجال التحليل النفسي لتفادي قصور المقاييس والاختبارات التي تستند على المواجهة المباشرة الصريحة للمشكلات الشخصية، والتي عجزت عن قياس الطبقات العميقة للشخصية واكتفت بالجوانب السطحية منها، فكان استخدام هذا النوع من الاختبارات بشكل واسع لكشف جوانب الشخصية خصوصا في حالة عدم إمكانية قياسها بالوسائل الأخرى.

ب– خصائص الاختبارات الاسقاطية ومميزاتها:

يتفق (عبد الخالق(2014) والهوارنة (2018) على أن الاختبارات الاسقاطية تتميز بمجموعة من الخصائص أهمها:

– تستمد الاختبارات الاسقاطية إطارها النظري في المقام الأول من التحليل النفسي، في حين تعد نظرية الجشطلت Gestalt أحد أسسها النظرية كون هذه الأخيرة تركز على إدراك الأفراد للكل قبل إدراك الجزء.

– تتباين الاختبارات الإسقاطية فيما بينها من حيث درجة غموض وعدم تشكل بناء الموقف المثير فيها ومن ثمة تكون هذه الاختبارات مجالا مناسبا يعبر من خلاله المفحوص عن أفكاره ومشاعره وانفعالاته ورغباته في تصور وتشكيل مواضيعها غير المحددة البناء.

– كون الاختبارات الاسقاطية ذات منبهات غامضة غير مشكلة وغير محددة البناء، وكون استجابة المفحوص لها تكون دون وعي بكيفية تقديرها أو بهدف هذه الاختبارات فإن حيز تزييف هذه الاستجابة يكون ضئيلا جدا.

– إضافة إلى قياس الاختبارات الاسقاطية لجوانب جزئية في الشخصية أو لسمات محددة منفصلة فيها تعطي في الغالب صورة كلية عن الشخصية من خلال دراسة التنظيم الدينامي لمختلف مكوناتها .

ت– نماذج للاختبارات الاسقاطية:

على الرغم من اشتراك الاختبارات الاسقاطية في الكثير من المميزات والخصائص الأساسية كتضمينها منبهات غامضة غير محددة الشكل والبناء، واعتمادها على استجابات الفرد اتجاه هذه المنبهات للكشف عن "خصائص شخصيته وبنائه النفسي وأسلوب تفكيره وسلوكه وعلاقاته ودوافعه وآلامه ورغباته وميوله"(الأمارة ، 2014، ص 55)، إلا أن النماذج المقترحة بشأن هذه الاختبارات النفسية على سبيل المثال لا الحصر تختلف

من نموذج لآخر من حيث نوع المنبه المقدم فيها للمفحوص، ومن حيث نمط الاستجابة المطلوبة منه، وأهم هذه النماذج يردها كل من عبد الخالق(2014) و الهوارنة (2018) على النحو التالي:

1- اختبار الرورشاخ Rorschach Test :

يشير ربيع (2013) إلى أن اختبار الرورشاخ يعد من أكثر الاختبارات الاسقاطية ذيوعا وشهرة خاصة لدى الأطباء النفسيين، ورغم أن استخدامات بقع الحبر التي تعد المكون الأساسي لهذا الاختبار استخدمت سابقا في عدة مجالات على غرار قياس الذكاء والابتكارية من طرف عالم النفس الفرنسي بينيه Beinet، إلا أن الطبيب النفسي السويسري هرمان رورشاخ H. Rorschach (1884 - 1922) كان أول من استخدم الاستجابات على بقع الحبر في قياس خصائص الشخصية وتفسيرها من خلال مفاهيم مدرسة التحليل النفسي.

ويضيف كل من ربيع (2013) وعبد الخالق(2014) بخصوص مادة الاختبار وتطبيقه:

- يتكون اختبار رورشاخ من عشر بطاقات مرقمة من 1 إلى 10 ، عليها بقع من الحبر غير محددة الشكل أو البناء، متماثلة النصفين ، البطاقات ذات الأرقام: 1 ، 4 ، 5 ، 6 ، 7 ليست ملونة وعبارة عن درجات مختلفة من اللون الأسود واللون الرمادي، أما البطاقتان رقم 2 و 3 تشملان اللون الأسود والأحمر، في حين البطاقات ذات الأرقام: 8 ، 9 ، 10 مطبوعة بألوان متعددة غير الأسود.

- أما عن تطبيق الاختبار فلا توجد طريقة متفق عليها بين الأخصائيين على كيفية تطبيقه، وإنما المتبع في الغالب هو عرض البطاقات العشر على المفحوص، الواحدة تلوى الأخرى حسب الترقيم الموجود خلف كل بطاقة، ويطلب منه أن ينظر إلى كل بطاقة ويقلبها كيفما يشاء، وأن يعلق عليها تعليقا حرا بذكر كل ما يراه أو يتصوره فيها، كأن يذكر بما تذكره هذه البقعة من الحبر؟، أو ماذا تشبه هذه البقعة؟

ويمر تطبيق الاختبار بمرحلتين أو ثلاثة:

-مرحلة التداعي الحر:وهي المرحلة التي تبدأ بعرض الأخصائي البطاقات على المفحوص وفق تسلسلها الرقمي، حيث يقوم بتسجيل: - الزمن المستغرق بين عرض كل بطاقة وبين بداية الاستجابة لها(الزمن الرجع)،- إدارة المفحوص للبطاقة مع تحديد الاتجاه، - كل ما يقوله المفحوص حرفيا،-كل السلوكيات العرضية غير المألوفة أو الملفتة للنظر كالتعبيرات الانفعالية(الضحك، التشنج، العصبية) التي تصدر عن المفحوص أثناء جلسة التطبيق ،- الزمن الكلي للإستجابة لكل البطاقة(البقعة) قبل الانتقال للبطاقة الموالية.

– **مرحلة الاستعلام أو التحقيق(الاستقصاء)**:مباشرة بعد الانتهاء من تقديم البطاقات العشرة للمفحوص بالطريقة المشار إليها آنفا، تبدأ مرحلة الاستعلام أو التحقيق بمعاودة عرض البطاقات العشر بطريقة تنازلية من البطاقة العاشرة فما دونها بالترتيب، حيث يهتم القائم بتطبيق الاختبار في هذه المرحلة بالاستفهام حول جوانب معينة وتحديد بعض العناصر التي يعتمد عليه في تفسير استجابة المفحوص كتحديد " المكان الذي ثار استجابة المفحوص(الشكل كله ، جزء كبير ، جزء صغير)، العوامل المحددة للإدراك(الشكل، اللون، الظلال الحركة)، تحديد المحتوى(إنسان، حيوان، طبيعة، تشريح)"(عبد الخالق، 2014، ص 344) .

– **مرحلة اختيار الحدود**:هي مرحلة اختيارية يلجأ إليها القائم بتطبيق الاختبار في حالة فشل المفحوص في الاستجابة لبقع الحبر بغرض معرفة ما إذا كان المفحوص لا يستطيع إدراك البقع كما يدركها جل الناس، أو أنه يثير إعطاء استجابات مخالفة رغم استطاعته إعطاء استجابات عامة.

– أما بخصوص تقدير استجابات اختبار الرورشاخ وإعطائها درجات فهو يعتمد بالأساس على نظام دوره تصنيف الاستجابات كالذي وضعه هيرمان رورشاخ أو غيره من الباحثين، والذي يعتمد بدوره على عناصر أربعة هي: المكان، المحددات، المحتوى والشيوع، في حين تفسير هذه الاستجابات يختلف من باحث إلى آخر فمنهم من يعتمد على حسه السيكولوجي أو حدسه المهني في تفسيرها، ويفضل آخرون "تفسير استجابات المفحوصين في ضوء ما أسفرت عنه البحوث السابقة على اختبار الرورشاخ والتي درست العلاقة بين نوعية الاستجابات على الاختبار وبين سمات وخصائص الشخصية(ربيع، 2013، ص 527).

على الرغم من شهرة وشيوع اختبار الرورشاخ التي دفعت بالكثير من الباحثين من وضع العديد من نظم وضع الدرجات والجداول المسهلة والمساعدة في تفسير نتائجه إلا أن استخدامها بشكل كلي وذاتي جعل من الصعب تحديد صدق اختبار الرورشاخ بالطريقة السليمة، ومن ثمة تكون "كل التفسيرات والتنبؤات المعتمدة على هذه الطريقة تجعلها مقيدة ومحصورة بهذه المصادر والمعلومات "(عبد الخالق، 2014، ص 354).

2– اختبار تفهم الموضوع (TAT)Thematic Apperception Test :

يرى ربيع (2013) أن اختبار تفهم الموضوع TAT الذي أعده سنة 1935عالم الشخصية الشهير هنري موراي Henry Murray بمساعدة كريستينا مورجان Christina Morgan على أساس نظريته للحاجات أو الدوافع، يعتبر من أكثر الاختبارات ذيوعا وشيوعا بعد اختبار الرورشاخ .

– الأساس النظري لاختبار تفهم الموضوع(TAT) :

يشير كل من ربيع (2013) و عبد الخالق (2014) إلى أن اختبار تفهم الموضوع TAT الذي يتكون من مجموعة من الصور تعرض الواحدة تلوى الأخرى على المفحوصين بهدفه تكوين قصة تفسر ما يحدث فيها، يقوم على مبدأين أساسيينا: الأول مؤداه نزعة الناس إلى تفسير المواقف الإنسانية الغامضة بما يتفق مع خبراتهم الماضية ورغباتهم وحاجاتهم الراهنة وآمالهم المستقبلية، الثاني مؤداه نزعة الكثير من كتاب القصص إلى الاعتماد في كتابة قصصهم على خبراتهم الشخصية بالتعبير على ما يجول ويدور في أنفسهم من رغبات ومشاعر.

ويرى مؤلفا اختبار تفهم الموضوع TAT أن استجابة المفحوص لمثل هذه الصور تكشف عن مكونات مهمة في شخصيته على غرار الحاجات الإنسانية، الدوافع المسيطرة، العقد النفسية، المشاعر والانفعالات، كما يوضح التداعيات الخفية والخيالات المهمة في قياس الشخصية، ومن ثمة يسمح هذا الاختبار بالدراسة الشاملة للشخصية من خلال تفسير وتشخيص اضطرابات السلوك، الاضطرابات النفسية والأمراض العقلية كما أشار إلى ذلك(عبد الخالق، 2014).

– مادة اختبار تفهم الموضوع (TAT) ، تطبيقه وتفسيره:

يشير كل من ربيع(2013)، عبد الخالق(2014) والهوارنة(2018) بخصوص مادة الاختبار تطبيقه وتفسيره إلى أن:

– اختبار تفهم الموضوع TAT يتكون من 31 بطاقة طبعت على كل منها صورة أو منظر فيه بعض الشخصيات والأشياء تختلف من صورة إلى أخرى، بعضها مخصصة للرجال، وأخرى للنساء، وأخرى للأولاد ورابعة للبنات، في حين توجد بطاقات عامة مشتركة تصلح للجميع مع الإبقاء على بطاقة واحدة خالية من أي منظر، اختلاف الأشخاص والأشياء في الصور يجعل منها مثيرات غامضة في الغالب تؤدي إلى اختلافات واسعة في استجابات المفحوصين اتجاهاتهم كما أشار إلى ذلك(ربيع، 2013).

–أما بخصوص تطبيق الاختبار وكما هو سائدا الآن في تطبيقه، يقوم الأخصائي النفسي باختيار عشر صور بما يتناسب مع طبيعة المفحوص، وتسهل له تقمص شخصية أي شخص من جنسه في الصورة، ويعرضها عليه صورة بعد صورة مرة واحدة في جلسة واحدة، ويطلب منه (المفحوص) أن ينسج ويروي بكل حرية مطلقة قصة من صنع خياله تفسر ما يحدث في الصورة،، في حين تعرض البطاقة الخالية من الصورة على المفحوص ويطلب منه عند عرضها عليه أن يتخيل صورة ويقص ما يدور فيها من أحداث ووقائع.

-أما بخصوص تفسير الاختبار لغرض تحليل شخصية المفحوص فهو يقوم أساسا بتحليل محتوى القصة التي يحكيها المفحوص، والتعرف على ثلاثة مواضيع رئيسية فيها :

-" البطل الرئيسي الذي يتقمص الشخص شخصيته في القصص .

- الحاجات التي تدفع بطل القصة والقوى التي تنطوي عليها نفسه .

- الضغوط البيئية والمؤثرات التي تؤثر في البطل"(الهوارنة، 2018، ص 158) .

ويضيف عبد الخالق (2014) أنه بالرغم من أنه يمكن أن يستدل من قصص اختبار تفهم الموضوع TAT على عدة فئات إكلينكية محددة على غرار: الفصام، الاكتئاب، ذهان الهوس، البارانويا، الوسواس القهري والقلق، كما يتيح الكشف أيضا على مؤشرات وعلامات الصحة النفسية، ويضيف عبد الخالق، 2014 أن القليل من مستخدمي هذا الإختبار يطبقون مفاهيم موراي، ويفسرون ما تكشف عنه القصص من شخصيات المفحوصين دون الرجوع إلى نظام وضع الدرجات الذي اقترحه موراي، ومن ثمة تصبح هذه التفسيرات تخضع بشكل نمطي لا شعوري للحكم الإكلينيكي للفاحص ومهاراته وخبراته السابقة الأمر الذي يؤثر سلبا في صدق الاختبار.

3- اختبار تداعي المعاني Free –Association Test :

يشير كل من عبد الخالق(2014) و الهوارنة(2018) إلى أن اختبار تداعي المعاني(الكلمات) يعد من بين الاختبارات الاسقاطية التي تستخدم اللغة كمثير، ابتكره العالم الانجليزي فرنسيس جولتون Francis Galton لاستخدامه كوسيلة لدراسة العمليات العقلية سنة(1879، 1883)، ورغم شيوع استخدام هذا الاختبار من قبل العديد من علماء النفس على غرار، جيمس ماكين كاتل و برانيت سنة 1889 كربلين سنة 1892، سومر(1899) و فونت (حوالي سنة 1910)، إلا أن استخدامه إكلينيكيا ارتبط بوجه خاص بكارل جوستاف يونج Carl Gustaf Jung سنة 1910 الذي وضع أشهر اختبار في هذا النوع من الاختبارات، ضمنه 100 كلمة تم اختيارها "كمنبهات لتمثل العقد الانفعالية الشائعة، وحلل الاستجابات على أساس كل من : زمن الرجع، المحتوى، التعبيرات البدنية عن التوتر الانفعالي"(عبد الخالق ، 2014 ، ص 375).

ويضيف كل من عبد الخالق (2014)، مجيد(2015) و الهوارنة(2018) أنه رغم أن جل قوائم تداعي المعاني التي استطاع تأليفها الكثير من علماء النفس تضمنت " كلمات تمس النواحي الانفعالية الحساسة لدى الشخص والتي قد تثير لديه القلق، والخجل والخوف، وهي إن أعطت شيئا للفاحص فإنها

تعطي دلالات تبرز الاضطراب الانفعالي وما يعانيه المفحوص من عقد"(الهوارنة، 2018، ص 156)، إلا أن أفضل هذه القوائم قائمة (رابابورت، جيل، شافر) (Rapaprort & Gill & Schafer) التي تتكون من 60 كلمة تشير إلى مجالات مختلفة على غرار الأسرة، الدلالات الجنسية على اختلاف أنواعها، العدوان المجالات الفكرية وغيرها.

– الافتراض الأساسي لاختبار تداعي المعاني:

يشير عبد الخالق (2014) إلى أن اختبار تداعي المعاني يستند على افتراض أن الاستجابات الصادرة عن المفحوصين تجاه مثيرات (كلمات) الاختبار تحدث بتأثير عمليات داخلية فكرية تنبع عن خبرات الماضي وقد تشير إلى الذات، أو إلى التقويم الانفعالي، أو إلى صور أو تعاريف معينة، ولم تنتج نتيجة المصادفة، ومن ثمة يمكن اعتبار استجابات المفحوصين دلالة على توافقهم أو سوء توافقهم.

– تطبيق اختبار تداعي المعاني وتفسير الاستجابات:

يضيف كل من عبد الخالق (2014)، مجيد(2015) و الهوارنة(2018) أن:

– اختبار تداعي المعاني يطبق فرديا لما يقتضيه الأمر من تحديد لزمن الرجع لكل كلمة، وملاحظة دقيقة لإشارات المفحوص وحركاته، وتقدم كلمات الاختبار كلمةً كلمةً عادة شفويا بعد إعلام المفحوص بأنه مباشرة بعد سماع كلا منها أن يذكر الكلمة الأولى التي ترد على ذهنه وتخطر على باله دون تردد أو تفكير، وعلى أن تكون إجابته بأقصى سرعة ممكنة لأن زمن الرجع الذي يستغرقه في كل كلمة يؤخذ بالحسبان، بعد إلقاء كل كلمات القائمة كلمةً كلمةً وتسجيل مضمون استجابات المفحوص تجاهها بما فيها زمن الرجع الخاص بكل كلمة، تبدأ مرحلة الاستعلام والاستقصاء كما تمت الإشارة إليه في اختبار الرورشاخ.

– أما بخصوص تفسير الاستجابات تجاه اختبار تداعي المعاني فإن الاستجابات في حد ذاتها تحمل العديد من العلامات والدلالات التي يمكن من خلالها الوقوف على الاضطراب النفسي أهمها: – طول زمن الرجع – تكرار كلمة المنبه أو تكملتها، سوء سماع الكلمة المنبه أثناء ذكرها من طرف القائم بتطبيق الاختبار أو عدم معرفة معناها، – التوقف والكف عن الاستجابة للكلمة المنبه، – استخدام أكثر من كلمة في الاستجابة لنفس الكلمة المنبه، – الاستجابة للكلمة المنبه بأسماء الأشياء المحيطة بمكان تطبيق الاختبار، – الاستجابة للكلمة المنبه بمرادفاتها أو تقديم تعاريف، – الاستجابات الانفعالية أو بعيدة الصلة بالمنبه أو النادرة .

يشير عبد الخالق(2014) و الهوارنة(2018) إلى أنه إختبار تداعي المعاني حضي ببالغ الاهتمام من طرف الباحثين، سواء بغرض إعداد اختبارات أكثر فعالية منه بغية الكشف عن خبرات وأبعاد أكبر في

الشخصية على غرار اختبار "تكملة الجمل"، أو بغرض استخدامه موضوعيا من خلال الاستناد على طرق تصحيح موضوعية ومعايير إحصائية كالتي وضعها (كنت –روزانوف Kent & Rosanoff) بعدما وضعا قائمة كلمات تستخدم كأداة لوصف الفرز الطبي النفسي، أو بغرض توسيع نطاق استخداماته التي شملت الكشف عن الكذب والجريمة كما ذهب إلى ذلك يونج. في حين كشفت البحوث المنجزة حول مدى تحقيق هذه الأغراض حسب عبد الخالق، 2014 و الهوارنة، 2018 أن القيمة التشخيصية للاختبار تنخفض بسبب الاختلاف الكبير في تكرار الاستجابات تبعا لمتغير السن، المستوى التعليمي، المركز الاجتماعي الاقتصادي، الخلفية الثقافية وغيرها من المتغيرات،إلا أن القيمة العلمية لاستخدام الاختبار في الكشف عن الكذب والجريمة لا تزال محل جدل.

ث– مزايا وعيوب الاختبارات الاسقاطية:

من خلال التطرق إلى موضوع الاختبارات الاسقاطية، خصوصا ما تعلق منها بالنماذج المشار إليها سابقا، يتضح أن هذا النوع من الاختبارات يتميز هو الآخر وكباقي وسائل وأدوات قياس الشخصية ببعض المزايا والعيوب أهمها:

1– مزايا الاختبارات الاسقاطية:

– الكشف عن عدد أكبر من أبعاد(جوانب) الشخصية خصوصا الآشورية منها والتي لا يمكن إدراكها حسيا أو التعبير عنها لفظيا ، إضافة إلى الخبرات التي تتمتع بها .

– غموض وعدم تشكل بناء مختلف المواقف المثيرة التي تتضمنها الاختبارات الاسقاطية تسمح وتدفع بالمفحوصين للتعبير والتصريح عن مشاعرهم، مخاوفهم، رغباتهم وانفعالاتهم دون خوف أو تردد أو خجل وهذا ما لم تنجح فيه وسائل قياس الشخصية الأخرى.

– عدم وعي المفحوصين بهدف الاختبارات الاسقاطية، أو كيفية تقدير استجاباتهم يقلل كثيرا من حيز التزييف الوارد في استجاباتهم تجاه وسائل قياس الشخصية الأخرى .

– أكثر الاختبارات الاسقاطية تخلو من الصعوبات اللغوية، مرنة يمكن استخدامها في مواقف متعددة .

2– عيوب الاختبارات الاسقاطية:

– الاعتماد الكلي على الدرجات والجداول الموضوعة مسبقا من طرف واضعي الاختبارات لتفسير الاستجابات، أو اكتفاء الفاحص بمهاراته و خبراته السابقة يؤثر سلبا على صدق الاختبار.

– يختلف الفاحصون في تأويل استجابات المفحوصين تجاه الاختبارات الاسقاطية بتأثير العوامل الذاتية من جهة، ومن جهة أخرى لافتقاد أغلب اختبارات هذا النوع لطرق تصحيح الموضوعية والمعايير الإحصائية.

– تعد الاختبارات الاسقاطية أكثر تكلفة من حيث الجهد والوقت لعدم إمكانية تطبيق أغلبها جماعيا وضرورة تطبقها فرديا لما يقتضيه الأمر من تحديد لزمن الرجع وملاحظة دقيقة لإشارات المفحوصين وحركاتهم.

من خلال تتبع حركة تطور القياس النفسي يتضح أن قياس الشخصية جاء متأخرا بالنسبة لقياس بعض المجالات الأخرى من علم النفس، وهذا يعود حسب ما تم التعرض له سابقا إلى تعقد وتداخل الجوانب والمتغيرات التي يتم في ضوئها دراسة الشخصية، إضافة إلى التباين الواضح بين الباحثين في تعريف الشخصية وتحديد أبعادها ومنهجية دراستها، ورغم هذا التأخر استطاع المهتمين بعلم نفس الشخصية تحديد وإعداد العديد من الوسائل والأدوات لقياس ووصف الشخصية، والتي تعكس كل منها مرجعية وتصور لنظرية من نظريات الشخصية، وساهمت في تطوير البحث في العديد من نظريات الشخصية أو أحد جوانبها.

وتشير مجيد(2015) إلى أن هذا الكم الهائل من وسائل وأدوات قياس الشخصية على اختلاف أنواعها لا تزال تعاني جلها من نفس المشكلات التي تعاني منها الاختبارات السيكولجية بصفة عامة كمشكلة:

– عدم إمكانية استخدام بعض المقاييس لظهور أغراض غير الأغراض المحددة التي بني عليها المقياس وفق نظرية معينة والتي لا تسمح باستخدامه إلا بعد إيجاد صدقه مرة أخرى.

– إمكانية الخطأ في القياس، أو إصدار أحكام لا تناسب السلوكات المراد قياسها بسبب عدم انتقاء عينة السلوك الممثلة حقا لهذا السلوك .

ومن ثمة تقترح للتقليل من آثار هذه المشكلات:

– التزام الباحث بالموضوعية والابتعاد عن الذاتية سواء عند إعداد المقياس أو تفسير النتائج، وعلى أن لا يكون المقياس مجالا للتأثير لنوع معين من الاستجابة أو الغش والتزييف بصفة عامة .

– ضرورة تمثيل عينات السلوك المتضمنة في المقياس للسلوك المراد قياسه من خلال اختيارها بشكل دقيق.

خلاصة:

من خلال ما تم التطرق إليه بخصوص مفهوم الشخصية، يتضح أن اغلب العلماء الذين اهتموا بدراسة الشخصية يتفقون أن هذه الأخيرة تعد من المفاهيم المعقدة التي تناولها العلم بالدراسة، خصوصا وأنهم لم يتمكنوا من الاتفاق على تعريف الشخصية تعريفا دقيقا شاملا بسبب التعقيد والتداخل الشديدين لمختلف جوانبها:الجسمية، العقلية، الخلقية والوجدانية، وتفاعلها مع بعضها البعض في آن واحد وفي تكاملها في

شخص معين، إلا أن علماء النفس خصوصا علماء نفس الشخصية لم يمنعهم تعقد بنية الشخصية من البحث بشأنها خصوصا مع ازدهار حركة بناء وتطوير المقاييس الموضوعية والاسقاطية وطرق البحث الأخرى المعتمدة في دراسة الشخصية، والتي ساهمت بدورها في تطوير وظهور العديد من النظريات التي تصف وتفسر الشخصية الإنسانية.

بل أبعد من ذلك بحث علماء نفس الشخصية في الأسباب الحقيقية التي جعلت الناس يختلفون في أساليب تصرفاتهم وسلوكياتهم عندما يتعرضون لأحداث أو مواقف متشابهة فتمكنوا من بناء نظريات اعتمدت مفهوم النمط، وأخرى اعتمدت مفهوم السمة في تصنيف الشخصيات في فئات نمطية، لكل فئة(نمط) أسلوبها المميز وطريقتها الخاصة، ولها جوانبها الإيجابية والسلبية التي تميزها عن باقي الفئات، كنظرية هانز جورجن أيزنك Hans. Jurgen . Eysech التي تعد من بين النظريات العاملية الحديثة وكشفت باستخدام الإحصاء المعقد والتحليل العاملي عن خمسة أبعاد(أنماط) للشخصية من بينها بعد الانبساطية يمتد بين الانبساط– الانطواء، وبعد العصابية يمتد بين الاتزان– عدم الاتزان(الانفعال) ، اللذان يعدان من أكثر العوامل الأساسية في الشخصية الإنسانية وفي ضوئهما يمكن وصف أكبر جزء من الشخصية بقبول واتفاق أغلب الباحثين من مختلف الحضارات والثقافات، وقد واكب نشأة أغلب نظريات الشخصية تطوير ووضع العديد من الطرق والوسائل الأخرى لقياسها بغرض توفير الجهد والوقت وتسهيل الوصف وطرق التعامل مع أفراد كل فئة بل وحتى التنبؤ بسلوكهم.

رابعا: الدراسات السابقة

تمهيد

أولا: الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير التفاؤل والتشاؤم

1. الدراسات العربية

2. الدراسات الأجنبية

3. التعقيب على الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير التفاؤل والتشاؤم

ثانيا: الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير أساليب التفكير

1. الدراسات العربية

2. الدراسات الأجنبية

3. التعقيب على الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير أساليب التفكير

ثالثا: الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير أنماط الشخصية

1. الدراسات العربية

2. الدراسات الأجنبية

3. التعقيب على الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير أنماط الشخصية

رابعا – النقاط المستخلصة من الدراسات السابقة

تمهيد:

على الرغم من حداثة مفهومي التفاؤل–التشاؤم وأساليب التفكير إلا أن الدراسات التي تناولتهما معا في علاقتهما بمفهوم أنماط الشخصية تبدو على حسب حدود إطلاع الباحث قليلة، إن لم نقل معدومة، في حين تتعدد الدراسات التي:

– تناولت كل متغير(مفهوم) من المتغيرات الثلاثة على حدة بغرض الكشف عن مستواه. أوبغرض الكشف عن الفروق في هذا المستوى تبعا لعدد من المتغيرات لها علاقة بالدراسة الحالية على غرار الجنس، التخصص والمستوى الدراسي. أو بهدف الكشف عن العلاقة التي تربطه بمتغيرات نفسية أخرى لدى أفراد مختلف شرائح المجتمع .

– بحثت في العلاقة بين كل متغيرين اثنين فقط من المتغيرات الرئيسية للدراسة الحالية (التفاؤل –التشاؤم أساليب التفكير، أنماط الشخصية)

– اكتفت بالبحث عن العلاقة بين كل متغير من هذه المتغيرات الثلاثة بغيرها من المتغيرات الأخرى التي يزخر بها علم النفس .

أما الدراسات التي بحثت عن العلاقة بين المتغيرات الثلاثة في آن واحد وكانت لها علاقة مباشرة بموضوع الدراسة الحالية "التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بأساليب التفكير وأنماط الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية " والتي كان بإمكانها أن تُلبِ القدر الممكن من حاجة الدراسة الأساسية الحالية تعد قليلة جدا إن لم نقل معدومة على حسب حدود إطلاع الباحث. الأمر الذي فرض الاستعانة بتلك غير المباشرة ، والتي تشترك مع الدراسة الحالية في أحد متغيراتها على الأقل مع التركيز أكثر بتلك التي استعانت منها بنفس أدوات القياس واهتمت ببحث مؤشرات صدقها وثباتها، أو اشتركت معها في مجتمع الدراسة.

ولأن الدراسات السابقة التي سيتم استعراضها في هذا الفصل، تنوعت من حيث إطارها ألزماني والمكاني حيث شملت مختلف شرائح المجتمع من مختلف الأقطار والبلدان العربية والأجنبية خلال فترات زمنية مختلفة فسيتم تصنيفها حسب المتغيرات الرئيسية للدراسة الحالية وفق إطارها الجغرافي(العربي أو الأجنبي)، تبعا لتسلسلها الزمني، مع التعقيب عليها في نهاية استعراض كل صنف منها، من خلال الإشارة إلى جوانب الاتفاق أو الاختلاف في طبيعة العلاقات بين مختلف المتغيرات التي تناولتها هذه الدراسات، والفروق المتوصل إليها في ضوء بعض المتغيرات، خصوصا التي تناولها البحث الحالي لاستغلالها في الدراسة الحالية بغرض تغطية ما أغفلته سابقاتها.

أولا: الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير التفاؤل والتشاؤم:

1- الدراسات العربية :

- دراسة عبد الحسن(2012): الموسومة " قياس التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة كلية الجامعة المستنصرية " أجريت الدراسة بهدف التعرف على مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة كلية التربية الأساسية، إضافة إلى معرفة أثر متغيرات كل من الجنس، التخصص الدراسي على التفاؤل والتشاؤم لدى عينة الدراسة، استهدفت الدراسة عينة قوامها 100 طالب وطالبة بواقع 50طالبا و50طالبة تم اختيارهم بأسلوب الطبقي العشوائي من طلبة التخصصات العلمية والإنسانية لموسم الدراسي 2011/2010 بكلية التربية الأساسية من الجامعة المستنصرية، اعتمد الباحث مقياس التفاؤل والتشاؤم المعد من قبل الحكاك(2001)، بينت نتائج الدراسة أن الشخصية المتفائلة تغلب على اغلب طلبة الكلية ، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة في التفاؤل والتشاؤم تعزى لمتغير الجنس أو لمتغير التخصص الدراسي.

- دراسة محيسن(2012): الموسومة " التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة في ضوء بعض المتغيرات" أجريت الدراسة على عينة 263 فردا من طلبة جامعة الأقصى من غزة، بهدف التعرف على نسبة شيوع التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالتدين، إضافة إلى معرفة أثر متغيرات كل من الجنس، التخصص الدراسي مكان السكن، الحالة الاجتماعية والانتماء التنظيمي على التفاؤل والتشاؤم، ومعرفة ما إذا كان التفاؤل والتشاؤم عاملين مستقلين أو يمثلان عاملا واحدا، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي ،كما استخدم لغرض جمع بيانات الدراسة مقياس التفاؤل التشاؤم المعد من قبله أشارت نتائج الدراسة إلى:- شيوع التفاؤل لدى عينة الدراسة بنسبة تفوق المتوسط بلغت 60.66% ، - ارتباط إيجابي بين تفاؤل الطالب ودرجة تدينه، وسلبي بين التشاؤم ودرجة التدين، - عدم وجود فروق بين التفاؤل والتشاؤم تعزى لمتغير الجنس أو لمكان السكن(قرية، مدينة ، معسكر)، - وجود فروق جوهرية في التشاؤم بين المتزوجين وغير المتزوجين لصالح غير المتزوجين،- وجود فروق جوهرية في التشاؤم بين طلبة التخصص الأدبي وطلبة التخصص العلمي لصالح التخصص الأدبي، - وجود فروق جوهرية في التفاؤل والتشاؤم تعزى للانتماء التنظيمي، حيث كان ذوي الانتماء الإسلامي أكثر تفاؤلا، في حين كان المنتمين لحركة فتح أكثر تشاؤما،- عدم تمايز التفاؤل عن التشاؤم في عامل مستقل.

– دراسة الموسوي ، والعنكوشي(2011): المعنونة "التفاؤل – التشاؤم لدى طلبة جامعة القادسية" بغرض تحقيق أهداف الدراسة المتمثلة في معرفة مدى شيوع سمة التفاؤل – التشاؤم لدى طلبة جامعة القادسية، إضافة إلى معرفة طبيعة الفروق في ذات السمة بحسب الجنس(ذكور، إناث) ، قام الباحثان بإعداد مقياس لقياس سمة التفاؤل- التشاؤم لدى طلبة الجامعة، يتكون من 47 فقرة تغطي 3 مجالات (الدراسي، الاجتماعي، الصحي- نفسي)، بعد التأكد من مؤشراته للصدق والثبات تم تطبيقه على عينة قوامها 300 طالب وطالبة من جامعة القادسية خلال الموسم الجامعي 2010/2009، خلصت نتائج الدراسة إلى أن توزيع سمة التفاؤل – التشاؤم أقرب إلى الاعتدال، إذ تبين أن اغلب أفراد العينة يقعون على وسط متصل التفاؤل –التشاؤم، وأنه في حالة تصنيف أفراد العينة إلى متفائلين ومتشائمين، فإن المتفائلين أكثر عددا من المتشائمين، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في سمة التفاؤل – التشاؤم بين الذكور والإناث لصالح الذكور، ولما كان المقياس باتجاه التشاؤم فهذا يشير إلى أن الذكور أكثر تشاؤما من الإناث.

– دراسة بسيوني(2011):المعنونة " التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالانجاز الأكاديمي والرضا عن الحياة لدى عينة من الطالبات الجامعيات بمكة المكرمة"، أجريت الدراسة على عينة قوامها 343 طالبة من كلية التربية للبنات من مختلف المستويات التعليمية، تتراوح أعمارهن مابين 21 و 25 سنة، بهدف التعرف على العلاقة بين كل من التفاؤل والتشاؤم ومتغيري الانجاز الأكاديمي والرضا عن الحياة ، إضافة إلى إعداد مقياس لقياس سمتي التفاؤل والتشاؤم في المجتمع السعودي بالأخص لدى الطالبات الجامعيات، اشتملت أدوات الدراسة على مقياس التفاؤل –التشاؤم(إعدد الباحثة)، استمارة البيانات الأولية(إعداد الباحثة)، مقياس الرضا عن الحياة (إعداد إيمان شاهين وسميرة شند)، كما استخدمت الباحثة معدلات الطالبات، خلصت نتائج الدراسة إلى: – وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين دراجات الطالبات الجامعيات على مقياس التفاؤل و درجاتهن على مقياس الرضا عن الحياة والانجاز الأكاديمي،- وجود علاقة رتباطية سالبة بين دراجات الطالبات الجامعيات على مقياس التشاؤم و درجاتهن على مقياس الرضا عن الحياة والانجاز الأكاديمي،- وجود فورق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01) بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي التفاؤل على مقياس الرضا عن الحياة والانجاز الأكاديمي لصالح مرتفعي التفاؤل،- وجود فورق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي التشاؤم على مقياس الرضا عن الحياة والانجاز الأكاديمي لصالح منخفضي التشاؤم،- وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى

الدلالة(0.01) لمتغير المستوى الدراسي في تباين درجات الطالبات على مقياس الرضا عن الحياة والانجاز الأكاديمي .

– دراسة البرزنجي(2010):الموسومة "التفاؤل – التشاؤم وعلاقته بمفهوم الذات و موقع الضبط"، بهدف التعرف على:- مستوى التفاؤل — التشاؤم لدى طالبة الجامعة،- مستوى مفهوم الذات لدى طلبة الجامعة – مستوى موقع الضبط لدى طلبة الجامعة،- الفرق في التفاؤل- التشاؤم حسب متغيرات(الجنس ، التخصص المرحلة الدراسية)،- الفرق في مفهوم الذات حسب متغيرات(الجنس، التخصص، المرحلة الدراسية)،- الفرق في موقع الضبط حسب متغيرات(الجنس، التخصص، المرحلة الدراسية)،- العلاقة بين التفاؤل –التشاؤم ومفهوم الذات لدى طلبة الجامعة ،- العلاقة بين التفاؤل- التشاؤم وموقع الضبط لدى طلبة الجامعة،- العلاقة بين مفهوم الذات وموقع الضبط لدى طلبة الجامعة،- العلاقة التنبؤية بين التفاؤل – التشاؤم من جهة ومفهوم الذات وموقع الضبط من جهة أخرى، استهدفت الدراسة عينة قوامها 400 طالب وطالبة تم اختيارهم وفق الطريقة العشوائية من طلبة المرحلة (الأولى و الرابعة) للعام الدراسي 2007/ 2008 من كليات جامعة بغداد بواقع 200 طالبا وطالبة من التخصصات العلمية، و200طالبا وطالبة من التخصصات الإنسانية، اعتمدت الباحثة في جمع البيانات على: مقياس التفاؤل- التشاؤم المعد من قبل الحكاك(2001)، مقياس مفهوم الذات المعد من قبل بكر(1979)، مقياس موقع الضبط المعد من قبل الحلو(1989)، أشارت نتائج الدراسة إلى أن: – الطلبة الجامعيين لديهم مستوى من التفاؤل- التشاؤم، وفهم إيجابي لذواتهم، ويرجعون أحداث الحياة إلى الخارج لا إلى أنفسهم وهو ما يطلق عليه بالتحكم الخارجي،- لا يوجد فروق في المتغيرات الثلاثة (التفاؤل- التشاؤم، مفهوم الذات، موقع الضبط) لدى طلبة الجامعة تعود إلى: متغير الجنس(ذكورا، إناثا) أو إلى متغير التخصص(علمي، إنساني)، أو إلى متغير المرحلة الدراسية(الأولى، الرابعة)،- يرتبط التفاؤل – التشاؤم مع مفهوم الذات وموقع الضبط ارتباطا إيجابيا، كما يرتبط مفهوم الذات ارتباطا إيجابيا بالضبط الداخلي، ليس للمتغيرات المستقلة(مفهوم الذات، موقع الضبط، الجنس، التخصص، المرحلة) سواء كانت منفردة أو متجمعة أثر في التفاؤل-التشاؤم لدى الطالب الجامعي رغم وجود علاقة إرتباطية بين التفاؤل – التشاؤم ومفهوم الذات وموقع الضبط.

– دراسة المحتسب(2008): المعونة "التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بأحداث الحياة اليومية الضاغطة وأساليب المواجهة لدى طلبة جامعة القدس"، تمثلت أهداف الدراسة في التعرف على: طبيعة العلاقة بين

درجات التفاؤل والتشاؤم وأحداث الحياة اليومية الضاغطة وأساليب المواجهة لدى طلبة جامعة القدس،- مدى شيوع كل من التفاؤل والتشاؤم بين طلبة جامعة القدس،- متوسطات أحداث الحياة الضاغطة،- الأساليب المستخدمة من قبل الطلبة في مواجهة الأحداث الضاغطة،- طبيعة الفروق لدى الطلبة في درجات التفاؤل والتشاؤم ودرجات أحداث الحياة اليومية الضاغطة وأساليب مواجهتها تبعا لمتغير الجنس، التخصص والمستوى الأكاديمي، اشتملت عينة الدراسة على 313 طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية من الطلبة المسجلين خلال الموسم الجامعي 2008/2007 في السنة الأولى والرابعة من تخصصات العلمية والإنسانية، والبالغ عدد أفراد طلبتهم 6232 طالب وطالبة أي بلغت نسبة العينة 5% من عدد طلبة مجتمع الدراسة، اشتملت أدوات الدراسة على:- القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم لعبد الخالق(1996) ،- مقياس أحداث الحياة الضاغطة إعداد شقير(2003)، - مقياس مواجهة أحداث الحياة اليومية الضاغطة إعداد علي(2003)، من بين ما أشارت إليه نتائج الدراسة:- درجتي التفاؤل والتشاؤم كانت متوسطة لدى طلبة جامعة القدس،- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة جامعة القدس في درجتي التفاؤل والتشاؤم تعزى لمتغيرات الدراسة(الجنس، التخصص، المستوى الأكاديمي)، بصورة عامة درجة الأحداث الضاغطة كانت منخفضة، وأكثر الأحداث الضاغطة شيوعا لدى طلبة جامعة القدس هي الأحداث الضاغطة الدراسية أما أقلها فكانت الأحداث الضاغطة الاجتماعية ، عدم وجود فروق لدى طلبة جامعة القدس في متوسطات درجات أحداث الحياة الضاغطة تعزى لمتغيرات الدراسة على الدرجة الكلية بينما يوجد فروق بين الجنسين من أفرد العينة على بعد الأحداث الضاغطة الاقتصادية والاجتماعية لصالح الذكور،- وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التفاؤل وكل من التشاؤم وأحداث الحياة الضاغطة، في حين يرتبط التشاؤم ارتباطا إيجابيا بأحداث الحياة الضاغطة .

- دراسة الأنصاري، وكاظم(2007): الموسومة "قياس التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة الجامعة: دراسة ثقافية مقارنة بين الطالبة الكويتيين والعمانيين"، هدفت إلى الكشف عن دلالة الفروق بين الطلبة العمانيين والكويتيين في التفاؤل والتشاؤم، ومعرفة طبيعة الفروق بين الجنسين في الثقافة الواحدة، فضلا عن معرفة أثر بعض المتغيرات كالثقافة والنوع الاجتماعي على التفاؤل والتشاؤم، طبق الباحثان القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم على عينة قوامها 1800طالب وطالبة بواقع 900 طالب وطالبة من جامعة "الكويت ، و900 طالب وطالبة من جامعة السلطان قابوس(عمان)، بينت نتائج الدراسة أن هناك فروقا جوهرية في التفاؤل

والتشاؤم بين الكويتيين والعمانيين لصالح العمانيين، وعدم دلالتها في التشاؤم كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في التفاؤل بين الجنسين الكويتيين والعمانيين وغير دالة في التشاؤم بين الجنسين، أما التفاعل بين النوع والثقافة فلم يكن دالا.

– دراسة القبيسي(2006):المعنونة "التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بتقدير الذات ووجهة الضبط لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية"، أجريت الدراسة على عينة قوامها 346 طالبا وطالبة من طلبة جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، بهدف بحث العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بتقدير الذات ووجهة الضبط كما هدفت إلى معرفة الفروق في هذه المتغيرات لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الصف والتخصص، اشتملت أدوات الدراسة على مقياس التفاؤل والتشاؤم من إعداد الطالب نفسه مقياس تقدير الذات من إعداد عادل عبد الله محمد(1991) ومقياس وجهة الضبط لصاحبه علاء الدين كفافي(1982)، أشارت نتائج الدراسة إلى:– ارتفاع متوسط التفاؤل وانخفاض متوسط التشاؤم لدى عينة الدراسة، – وجهة الضبط للعينة كانت داخلية، – وجود علاقة سالبة ودالة بين التفاؤل والتشاؤم، – وجود علاقة موجبة ودالة بين التفاؤل وتقدير الذات، – وجود علاقة سالبة ودالة بين التشاؤم ووجهة الضبط الخارجي، – وجود علاقة سالبة ودالة بين التشاؤم وتقدير الذات، – وجود علاقة موجبة ودالة بين التشاؤم ووجهة الضبط الخارجي، – وجود علاقة سالبة ودالة بين تقدير الذات ووجهة الضبط الخارجي،– لا توجد لدى عينة الدراسة فروقا في التفاؤل والتشاؤم تعزى لمتغيري الصف والتخصص،– لا توجد لدى عينة الدراسة فروقا في تقدير الذات ووجهة الضبط تعزى لمتغيري الصف والتخصص، – أكثر المتغيرات تنبؤا بالتفاؤل هي تقدير الذات ووجهة الضبط على التوالي – أكثر المتغيرات تنبؤا بالتشاؤم هي وجهة الضبط وتقدير الذات على التوالي.

– دراسة السليم(2006):أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها 1200 طالبة من طالبات جامعة الملك سعود، بهدف البحث عن العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، إضافة إلى التعرف على الفروق في التفاؤل والتشاؤم لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير التخصص، الوضع الاقتصادي، الحالة الاجتماعية والمستوى الدراسي، اعتمد الباحث في جمع البيانات على مقياس التفاؤل والتشاؤم من إعداده ومقياس العوامل الخمسة الكبرى المعد من قبل الرويتع، خلصت نتائج الدراسة إلى أن:– التفاؤل يرتبط ارتباطا موجبا مع كل من الطيبة، الانفتاح على الخبرة والانبساط، وارتباطا سلبيا مع العصابية، – التشاؤم يرتبط ارتباطا

موجبا مع العصابية، ويرتبط ارتباطا سلبيا مع كل من الطيبة، الانفتاح على الخبرة والانبساط.(بن دحو، 2019).

– دراسة الأنصاري، واليحفوفي(2005): الموسومة بالتفاؤل – التشاؤم دراسة مقارنة بين اللبنانيين والكويتيين، شملت عينة قومها (1587) طالبا وطالبة من طلبة الجامعات اللبنانية والكويتية بواقع (717) طالبا وطالبة من اللبنانيين و(870) طالبا وطالبة من الكويت، تمثلت أهداف الدراسة في: –الكشف عن الفروق في التفاؤل – التشاؤم بين الكويتيين واللبنانيين بناء على افتراض أن نسب انتشار التفاؤل – التشاؤم في المجتمعات تتباين بتباين أنماط ثقافاتها، – الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في التفاؤل – التشاؤم ضمن الثقافة الواحدة وضمن الثقافات المختلفة، كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين الكويتيين واللبنانيين في التفاؤل – التشاؤم لصالح الكويتيين حيث أن الكويتيين من الجنسين أكثر تفاؤلا من اللبنانيين كما كشفت النتائج عن فروق جوهرية بين الجنسين في التشاؤم إذ أن الذكور اللبنانيين أكثر تشاؤما من الإناث اللبنانيات ولم تكشف عن فروق جوهرية بينهما في التفاؤل، في حين أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق جوهرية في التفاؤل بين الجنسين لدى العينة الكويتية إذ أن الذكور أكثر تفاؤلا من الإناث، ولم تظهر بينهما فروقا جوهرية في التشاؤم.

–دراسة علي(2005): أجريت الدراسة على عينة من الطلبة العراقيين، قوامها 470طالبا وطالبة من طلبة الدراسات الأولية الصباحية للعام الدراسي 2004/2003 بجامعة بغداد، موزعين بالتساوي حسب الجنس والتخصص، تم اختيارهم بأسلوب عشوائي من ثماني كليات، بهدف الكشف على درجة التفاؤل والتشاؤم لدى طالبة جامعة بغداد، اعتمد الباحث في جمع البيانات على مقياس التفاؤل والتشاؤم المعد من قبل الحكاك(2001) لطلبة الجامعة ، أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة جامعة بغداد يتسمون في حياتهم الجامعية بمستوى عالي من التفاؤل وأن كلا الجنسين ومن التخصصين العلمي والإنساني ومن الصفوف الأربعة على مستوى واحد من التفاؤل أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهم في التفاؤل تعزى لمتغير الجنس أو لمتغير التخصص، أو لمتغير الصف،– وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير التخصص لدى طلبة جامعة بغداد وليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى:متغير الجنس، أو الصف، أو التحصيل أي أن متغير التخصص له نسبة إسهام مؤثر في التفاؤل والتشاؤم لصالح التخصص العلمي(بن دحو، 2019).

– دراسة الحميري (2005): الموسومة "التفاؤل –التشاؤم لدى طلبة جامعة ذمار" ، أجريت الدراسة بهدف التعرف على مدى شيوع سمة التفاؤل– التشاؤم لدى طلبة الجامعة، إلى جانب مدى تأثير متغير الجنس في هذه السمة، شملت عينة الدراسة 600 طالبا وطالبة بواقع 293 طالبا ما يعادل نسبة (49%) و307 طالبة ما يعادل نسبة (51%)، تم اختيارهم بطريقة قصديه من الطلبة المسجلين خلال الموسم 2005/2004 بكليتي التربية والآداب، اعتمد الباحث على مقياس التفاؤل– التشاؤم المعد من قبله سنة 2003، خلصت نتائج الدراسة إلى أن 390 طالبا وطالبة أي ما يقارب نسبة 65 % (49% ذكور، 51% إناث) من إجمالي أفراد العينة يتسمون بالتفاؤل – التشاؤم المعتدل، وبلغ عدد الطلبة الذين يتسمون بالتشاؤم المتطرف 106 طالبا وطالبة أي ما يقارب 18% (42%ذكور، 58% إناث) من إجمالي أفراد العينة، وبلغ عدد الطلبة الذين يتسمون بالتفاؤل المتطرف 104 طالبا وطالبة أي ما يقارب 17% (54%ذكور ، 46% إناث) من إجمالي أفراد العينة، في حين لم تبين النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور والإناث في سمة التفاؤل –التشاؤم.

– دراسة الأنصاري (2002): بعنوان "التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما ببعض متغيرات الشخصية لدى طلبة جامعة الكويت"، تمثلت أهدافها في إعداد مقياس جامعة الكويت للتفاؤل والتشاؤم، والكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من التفاؤل والتشاؤم و التفاؤل غير الواقعي والاكتئاب واليأس والذنب والخزي والقلق والانبساط والوسواس القهري والعصبية والكذب، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في متغيري التفاؤل والتشاؤم ، شملت عينة الدراسة 2203 طالبا وطالبة من طلبة جامعة الكويت، اعتمد الباحث في الدراسة على مقياس التفاؤل غير الواقعي، استخبار ايزنك للشخصية، قائمة العوامل الخمسة (NEO) مقياس الاكتئاب (BDI)، مقياس اليأس (CHS) والقلق والوسواس القهري ومقياس الخزي، خلصت الدراسة إلى تمتع مقياس التفاؤل والتشاؤم المعد بخصائص سايكومترية (الصدق و الثبات) جيدة، كما أشارت نتائجها إلى أن:– التفاؤل يرتبط بارتباطات موجبة جوهرية بكل من التفاؤل غير الواقعي والانبساط والكذب ويرتبط بارتباطات سلبية مع كل من التشاؤم والقلق والذنب والوسواس القهري والاكتئاب واليأس والعصبية – التشاؤم يرتبط بارتباطات جوهرية موجبة بكل من اليأس والقلق والاكتئاب والذنب والحزن ، ويرتبط بارتباطات جوهرية سالبة بكل من التفاؤل والتفاؤل غير الواقعي والكذب والانبساط، كما بينت نتائج الدراسة

أن هناك فورقا جوهرية بين الجنسين في كل من التفاؤل والتشاؤم، حيث أن الذكور أكثر تفاؤلا من الإناث في حين الإناث أكثر تشاؤما من الذكور .(البرزنجي ، 2010)

– دراسة إسماعيل(2001):الموسومة "التفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى، استهدفت الدراسة عينة قوامها 240 طالبا وطالبة من جامعة أم القرى بواقع 160 طالب و 80 طالبة، تراوحت أعمارهم ما بين 19 سنة و 28 سنة، بهدف الكشف عن:– مقدار واتجاه العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وكل من الشعور بالوحدة النفسية، قلق الموت، وجهة الضبط والوضع الاجتماعي الاقتصادي – الفروق العمرية والجنسية في التفاؤل والتشاؤم، والتفاعل بينهما، أكثر المتغيرات المشار إليها تنبؤا بالتفاؤل والتشاؤم، اشتملت أدوات الدراسة على:– القائمة العربية لكل من التفاؤل والتشاؤم، وقلق الموت لعبد الخالق – مقياس وجهة الضبط تعريب أبو هنية، – مقياس الشعور بالوحدة النفسية تعريب البحيري، – استمارة تقدير الوضع الاجتماعي الاقتصادي في البيئة السعودية إعداد منسي، بينت نتائج الدراسة أن:– التفاؤل يرتبط ارتباطا سلبيا بكل من الشعور بالوحدة، قلق الموت ومصدر الضبط الخارجي، في حين ترتبط هذه المتغيرات ارتباطا موجبا بالتشاؤم، – لا توجد علاقة ارتباطيه بين التفاؤل والتشاؤم تعزى لمتغير الوضع الاجتماعي الاقتصادي،– وجود فروق جوهرية بين الجنسين في متوسط التفاؤل لصالح الذكور، في حين لا توجد فروق بينهما في متوسط التشاؤم، – لا توجد فروق دالة إحصائيا في التفاؤل والتشاؤم، كما لا توجد فروق في التفاؤل والتشاؤم نتيجة التفاعل بين متغيري الجنس والعمر،– تترتب المتغيرات من ناحية درجة تنبؤها بالتفاؤل كالآتي:الشعور بالوحدة، وجهة الضبط، قلق الموت ثم أخيرا الوضع الاجتماعي الاقتصادي، في حين تترتب هذه المتغيرات من ناحية درجة تنبئها بالتشاؤم كالآتي: وجهة الضبط، الشعور بالوحدة، قلق الموت ثم أخيرا الوضع الاجتماعي الاقتصادي.

– دراسة عويد المشعان(2000): المعنونة "التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالاضطرابات النفسية الجسمية وضغوط أحداث الحياة لدى طلبة الجامعة"، بهدف بحث العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم والاضطرابات النفسية الجسمية وضغوط أحداث الحياة لدى طلبة الجامعة ومعرفة الفروق في هذه المتغيرات تبعا لمتغير الجنس، شملت الدراسة عينة قوامها 319 طالبا وطالبة، بواقع 160 طالبا و 159 طالبة، اشتملت أدوات الدراسة على مقياس التفاؤل والتشاؤم إعداد عبد الخالق(1996)، مقياس الاضطرابات النفسية والجسمية إعداد جوفر فيرا (1994) تعريب المشعان (1995) و مقياس ضغوط أحداث الحياة إعداد هولمز وراهي(1967)، أشارت

نتائج الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في التفاؤل والاضطرابات النفسية والجسمية لصالح الذكور ، وعدم وجود فروق بين الجنسين في التشاؤم وضغوط الحياة ، كما بينت نتائج الدراسة أن هناك ارتباط سلبي دال إحصائيا بين التفاؤل والتشاؤم، وعدم وجود ارتباط بين التفاؤل والاضطرابات النفسية الجسمية وضغوط أحداث الحياة، وعدم وجود ارتباط بين التشاؤم والاضطرابات النفسية الجسمية وضغوط أحداث الحياة (بخاري، 2006).

– دراسة مايسة شكري(1999):المعنونة "التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بأساليب مواجهة المشقة "،أجريت على عينة قوامها 210 فردا من طلاب جامعة طنطا بواقع 75طالبا و 125 طالبة، بهدف الكشف عن الفروق بين الجنسين في متغيري التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بأساليب مواجهة المشقة، اعتمدت الباحثة في جمع البيانات على مقياس أساليب مواجهة المشقة من إعدادها، والقائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم من إعداد عبد الخالق(1996)، خلصت نتائج الدراسة إلى وجود:- فروق جوهرية في بين الذكور والإناث في التفاؤل والتشاؤم وعدد من الأساليب العامة لمواجهة المشقة، – ارتباط إيجابي بين التفاؤل والتشاؤم وبين أساليب المواجهة التي ترتكز على المشكلة ، – ارتباط إيجابي بين التشاؤم وبين أساليب التجنب وبعض أساليب التركيز على الانفعال(بخاري، 2006) و(الانصاري، 2002).

– دراسة حمدان(1999): الموسومة"سيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة جنين"، هدفت إلى التعرف على:- مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة جنين، – أثر بعض المتغيرات كجنس الطالب، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، عمل الأب، عمل الأم، عدد أفراد الأسرة، الترتيب العائلي للطالب في الأسرة، عدد غرف المنزل، مكان المدرسة، نوع فرع الثانوية العامة، اشتملت عينة الدراسة 563 طالبا وطالبة بواقع 279 طالبا و 266 طالبة، طبق على أفراد العينة مقياس سيلجمان للتفاؤل والتشاؤم، أشارت نتائج الدراسة إلى أن: – طلبة الثانوية العامة كانوا متفائلين بدرجة قليلة حيث وصل متوسط استجاباتهم على أداة الدراسة 25.98 درجة من أصل 48 درجة، – عدم وجدود فروق في مستوى التفاؤل التشاؤم تعزى لمتغير جنس الطالب المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، عمل الأب، عمل الأم، عدد أفراد الأسرة، عدد غرف المنزل مكان المدرسة، في حين يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى: للترتيب العائلي للطالب في الأسرة (11 و12)، وإلى نوع فرع الثانوية العامة لصالح الفرع الأدبي(بن حدو، 2019).

– دراسة عثمان الخضر(1999): المعنونة "بالتفاؤل والتشاؤم والأداء الوظيفي"، استهدفت عينة من موظفي شركة نفط كويتية بلغ عددها 150موظفا وموظفة، بغرض فحص العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم والأداء الوظيفي، إضافة إلى معرفة أثر متغيرات كل من السن، الجنس، المستوى التعليمي والحالة الاجتماعية، اعتمد الباحث في جمع البيانات على القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم من إعداد عبد الخالق(1996)، خلصت نتائج الدراسة إلى تأكيد العلاقة الطردية بين التفاؤل وكل من الدراية بالعمل، جودة العمل، الانضباط، التوجيه والإنتاج والأداء بشكل عام، كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط عكسي بين التشاؤم وبين الأداء، المبادرة التعاون والقدرة على التخطيط، ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق جوهرية بين الجنسين في التفاؤل والتشاؤم في حين أظهرت النتائج أن الذكور أكثر دراية بالعمل والمبادرة في طرح الأفكار والاقتراحات والتعاون مع الآخرين، ولم تظهر فروقا بين المتزوجين وغير المتزوجين، ولا بين المستويات التعليمية المختلفة في متغيري التفاؤل والتشاؤم (بخاري، 2006) و(الانصاري، 2002).

–دراسة عبد الخالق(1998): بعنوان "العلاقة بين التفاؤل والصحة الجسمية، شملت الدراسة عينة من طلبة جامعة الكويت، قوامها 281 طالبا وطالبة بواقع 147 طالبا و134 طالبة، بهدف الكشف عن العلاقة بين التفاؤل والصحة الجسمية، باستخدام مقياس التفاؤل– التشاؤم لسليجمان، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين التفاؤل والصحة العامة في حين كانت العلاقة سلبية بين الصحة العامة والتشاؤم.

– دراسة عبد اللطيف، وحمادة(1998): المعنونة "التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما ببعدي الشخصية الانبساطية والعصابية"، استهدفت الدراسة عينة قوامها 220 طالبا وطالبة بواقع 110 طالبا و 110 طالبة من طلاب جامعة الكويت، بهدف الكشف عن دلالة الفروق في التفاؤل والتشاؤم بين الذكور والاناث، وعلاقتهما ببعدي الانبساط والعصابية، استخدم الباحثان في جمع البيانات القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم المعدمة من قبل عبد الخالق(1996)، ومقياس ايزنك للشخصية (EPS) (1975) المعرب من قبل عبد الخالق(1991)، خلصت نتائج الدراسة إلى:– وجود فروق دالة بين الجنسين في التفاؤل لصالح الذكور ارتباط ايجابي بين التفاؤل وبعد الانبساط ، وبين التشاؤم وبعد العصابية، – ارتباط سلبي بين التشاؤم وبعد الانبساط، وبين التفاؤل وبعد العصابية.(الموسوي ، والعنكوشي، 2011) و(بخاري ، 2006).

–دراسة بركات(1998): الموسمة "التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة الجامعة"، تمثلت أهداف الدراسة في التعرف على :– العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة الجامعة، – أثر بعض المتغيرات المرتبطة بالطالب الجامعي

كالجنس، العمر، الحالة الاجتماعية، التخصص الدراسي، نوع العمل ومكان السكن، شملت الدراسة عينة قوامها 204 طالبا وطالبة من جامعة القدس المفتوحة بواقع 102 طالبا و 102 طالبة، باعتماد مقياس سليجمان لتفاؤل والتشاؤم، بينت نتائج الدراسة أن هناك فروقا جوهرية بين الطلبة في سمة التفاؤل والتشاؤم تعزى لمتغيرات التخصص الدراسي ونوع العمل ومكان السكن لصالح الطلبة العلميين الذين يسكنون القرى ولصالح الطلبة العاملين، في حين لم تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة الجامعة في سمة التفاؤل والتشاؤم تعزى لمتغيرات الجنس والحالة الاجتماعية والعمر.

– دراسة عبد الخالق، والأنصاري (1995): المعنونة " التفاؤل والتشاؤم، دراسة عربية في الشخصية" أجريت الدراسة على عينة من طلاب جامعة الكويت، بواقع 503 طالبا و 522 طالبة، طبقت على أفرادها القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم، بهدف:- التعريف بسمتي التفاؤل والتشاؤم،-وضع قائمة لقياسهما وتحديد معالمهما وفحص الارتباط بينهما، – معرفة طبيعة الفروق بين الجنسين في التفاؤل والتشاؤم،- فحص الارتباط بين التفاؤل والتشاؤم وكل من الاكتئاب، اليأس، القلق، الوسواس القهري باستخدام التحليل العاملي، من بين الأدوات المستخدمة لهذا الغرض القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم المعدة من قبلهما، خلصت نتائج الدراسة إلى:- وضع قائمة عربية للتفاؤل والتشاؤم تمتاز بخصائص سايكومترية جيدة،- وجود فروق جوهرية بين جنسين في التفاؤل لصالح الذكور، وفي التشاؤم لصالح الإناث،- ارتباطات سلبية بين التفاؤل وكل من الاكتئاب، اليأس، القلق، الوسواس القهري، بينما كانت إيجابية بين التشاؤم وهذه المتغيرات .

2– الدراسات الأجنبية:

– دراسة تشانغ، وآخرون Chang & al(1998):أجريت الدراسة على عينة قوامها 162أمريكيا بواقع 81 أمريكيا من أصل أبيض و81 أمريكيا من أصل آسيوي بهدف فحص الفروق بينهم في درجة التفاؤل والتشاؤم ومدى تأثرهما بالمشاعر السلبية والإيجابية، والتوجه السلبي أو الإيجابي نحو المشاكل خلصت نتائج الدراسة إلى أن التفاؤل يرتبط إيجابا ومرتفعا بالمشاعر الإيجابية نحو المشكلات، في حين يرتبط التشاؤم ارتباطا مرتفعا بالمشاعر السلبية والتوجه السلبي نحوها (بخاري، 2006).

– دراسة سيفرد، كويليت، وفرناندیس Shepperd, Ouellette, et Fernandez (1996):أجريت هذه الدراسة التي اشتملت عدة دراسات فرعية على طلاب الجامعة بغرض معرفة مدى تغُير التفاؤل بتأثير بعض العوامل، تم خلال الدراسة الأولى التي تكونت عينتها من: 82 طالبا وطالبة من

مختلف التخصصات، 31 طالبا وطالبة من طلبة السنة الثانية، و22 طالبا وطالبة من طلبة السنة الثالثة و29 طالبا وطالبة من طلبة السنة الرابعة، طرح أسئلة حول ما إذا كان الطلبة سيبحثون عن عمل بعد التخرج مع تحديد أول راتب متوقع وذلك قبل موعد التخرج بشهرين، وقد لوحظ أن توقعات طلبة السنة الرابعة بخصوص قيمة مبلغ الراتب كانت منخفضة بالنسبة لطلبة المستويات الأخرى(الثاني والثالث)، الأمر الذي يعني أن الطلبة يتخلون عن التفاؤل غير الواقعي كلما اقترب موعد تخرجهم من الجامعة، أما الدراسة الثانية التي أجريت على عينة قوامها 144 طالبا وطالبة بهدف معرفة توقعاتهم حول درجاتهم في امتحان معين قبل إجراء هذا الامتحان بشهر، وبعد إجراء الامتحان مباشرة، وقبل ثلاثة ثوان من معرفة درجاتهم في هذا الامتحان، بينت النتائج أنه مع مرور الوقت تنازليا يتخلى الطلبة عن تفاؤلهم ويصبحون أكثر تشاؤما مع اقتراب موعد معرفتهم بالنتيجة.

– دراسة كوزومي Koizumi(1995): استهدفت الدراسة عينة قوامها 584 طالبا وطالبة من الطلبة المنتقلين إلى المدارس الثانوية في اليابان، بغرض التعرف على توقعات الطلبة نحو الحياة والمستقبل (التفاؤل) وعلاقته بالشعور بالفشل لدى الطلبة اليابانيين في جامعة فوكويا اليابانية، أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بتوقعات الطلبة نحو المستقبل ترتبط بالتفاؤل والتشاؤم لدى عينة الدراسة .

دراسة سيليجمان Seligman (1994):أجريت الدراسة بهدف التعرف على الفروق في السلوك التفاؤلي والتشاؤمي عند طلبة جامعة بنسيلفانيا(فيلادلفيا الأمريكية)، بينت النتائج أن:- الطلبة الجدد أكثر تفاؤلا من الطلبة القدامى،- التفاؤل يرتبط إيجابا مع التحصيل الدراسي، في حين يرتبط التشاؤم سلبا بالتحصيل الدراسي(المحتسب، 2008).

– دراسة وليامز Williams (1992):استهدفت الدراسة عينة قوامها 223 طالبا وطالبة من طلاب الجامعة، بغرض الكشف عن العلاقة بين التفاؤل والانبساط والعصابية، استخدم الباحث في جمع البيانات اختبار التوجه نحو الحياة لقياس التفاؤل واختبار أيزنك للشخصية، أظهرت النتائج أن:- التفاؤل يرتبط إيجابا بالانبساط وسلبا بالعصابية، – اختبار التوجه نحو الحياة يميز بين الأفراد الذين يتمتعون بمزايا إيجابية والذين تنخفض لديهم درجة العصابية (المحتسب، 2008).

– دراسة دافز، وآخرون Davis & al(1992):الموسومة "العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم والشعور بالوحدة وقلق الموت"، أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها 260 طالبا وطالبة من طلاب الجامعة بواقع 93 طالبا و167 طالبة، بهدف فحص العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم والشعور بالوحدة وقلق الموت، اشتملت

أدوات الدراسة على مقياس الشعور بالوحدة، مقياس التفاؤل والتشاؤم ومقياس قلق الموت، بينت نتائج الدراسة أن:- التفاؤل يرتبط سلبا بكل من الشعور بالوحدة، والتشاؤم،- التشاؤم يرتبط إيجابا مع الشعور بالوحدة،- الشعور بالوحدة يرتبط إيجابا بقلق الموت، - لم يظهر ارتباط ايجابي بين قلق الموت وكل من التفاؤل والتشاؤم .

- دراسة ديلاني Delaney(1992): أجريت الدراسة على عينة تكونت من 45 زوجا من طلبة الدراسات العليا بالولايات المتحدة الأمريكية من وجهة نظر المشرفين عليهم، بهدف معرفة مدى تأثير التفاؤل والتشاؤم على العمل الإشرافي مع مناقشة الخصائص الشخصية لعينة الدراسة ودور التفاؤل والتشاؤم، تم اعتماد استبيان لقياس الخصائص لدى أفراد العينة .

- دراسة شاير، واينتروب، وكارفر Scheier, Weintraub, etCarver(1986): استهدفت الدراسة 291 طالبا جامعيا بغرض معرفة الفروق بين المتفائلين والمتشائمين في أساليب المواجهة التي يلجؤون إليها لمواجهة الأحداث الضاغطة التي يتعرضون إليها، أين طلب منهم تذكر الحدث الضاغط الذي سبب لهم أكبر ضغط خلال الشهر الماضي مع إكمال قائمة أساليب المواجهة وفقا لهذا الحدث، خلصت النتائج إلى أن: التفاؤل ارتبط ارتباطا إيجابيا مع كل من أسلوب التمركز حول المشكلة، والبحث عن المساندة الاجتماعية والتأكيد على الجوانب الإيجابية للحدث الضاغط ، ومع تقبل الحدث الضاغط والاستسلام له عندما اعتقد الفرد أنه لا يستطيع السيطرة عليه، وارتبط سلبا مع الإنكار ومحاولة إبعاد الذات عن المشكلة، في حين ارتبط التشاؤم ارتباط ايجابيا بكل من الإنكار والابتعاد عن المشكلة، والتأكيد على المشاعر الضاغطة، وفك الاشتباك عن الهدف الذي تعترض المشكلة الطريق إليه.

3-التعقيب على الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير التفاؤل والتشاؤم

من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة عربية وأجنبية ذات الصلة بمتغير التفاؤل والتشاؤم التي أتيح للباحث الاطلاع عليها، يتبين أنها اتفقت في ما بينها في جوانب، واختلفت في جوانب أخرى، ويمكن إجمال هذه الجوانب من خلال:

- من حيث الهدف :

بالرغم من اشتراك بعض الدراسات في هدفها المتمثل في قياس مستوى التفاؤل-التشاؤم ومعرفة الفروق في هذا المستوى تبعا للمتغيرات التي اهتمت بها الدراسة الحالية على غرار (الجنس، التخصص الدراسي، والصف

الدراسي)، إلا أنها تباينت واختلفت فيما بينها من حيث عدد هذه المتغيرات التي تناولتها بالبحث للكشف عن مدى تأثيرها في مستوى التفاؤل – التشاؤم، ففي الوقت الذي هدفت فيه دراسة علي(2005) إلى معرفة الفروق في هذا المستوى تبعا لمتغير(الجنس، التخصص الدراسي، والصف الدراسي)، هدفت دراسات أخرى إلى معرفة ما مدى تأثره بكل من متغير الجنس والتخصص الدراسي كدراسة عبد الحسن(2012)، دراسة محيسن (2012)، ودراسة بركات(1998)، أما دراسة حمدان(1999) هدفت إلى معرفة ما مدى تأثير متغير الجنس والمستوى التعليمي، في حين هدفلت دراسات أخرى إلى معرفة ما مدى تأثر التفاؤل–التشاؤم بمتغير الجنس فقط كدراسة الموسوي، والعنكوشي(2011)، دراسة الأنصاري، وكاظم(2007)، دراسة الأنصاري واليحفوفي(2005) ودراسة الحميري(2005) .

في حين هدفت دراسات أخرى إلى الكشف عن العلاقة التي تربط متغير التفاؤل – التشاؤم بمتغيرات معرفية ونفسية أخرى لدى أفراد مختلف شرائح المجتمع: كدراسة بسيوني(2011) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين كل من التفاؤل والتشاؤم ومتغيري الانجاز الأكاديمي والرضا عن الحياة، دراسة البرزنجي (2010) التي كان من بين أهدافها معرفة علاقة التفاؤل – التشاؤم بكل من مفهوم الذات و موقع الضبط، ومعرفة مستوى التفاؤل – التشاؤم والفروق في هذا المستوى حسب متغيرات(الجنس، التخصص، المرحلة الدراسية) إضافة إلى معرفة العلاقة التنبئية بين التفاؤل – التشاؤم من جهة ومفهوم الذات وموقع الضبط من جهة أخرى دراسة المحتسب(2008) التي كان من بين أهدافها معرفة علاقة التفاؤل– التشاؤم بأحداث الحياة اليومية الضاغطة وأساليب المواجهة ومعرفة مدى شيوع كل من التفاؤل والتشاؤم، ومعرفة طبيعة الفروق في هذين المستويين تبعا لمتغير الجنس والمستوى الأكاديمي، دراسة القبيسي(2006) التي كان من بين أهدافها الكشف عن طبيعة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وتقدير الذات ووجهة الضبط، ومعرفة الفروق في التفاؤل –التشاؤم تبعا لمتغير الصف والتخصص الدراسي، دراسة السليم(2006) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية إلى جانب معرفة الفروق تبعا لبعض المتغيرات منها التخصص والمستوى الدراسي، دراسة الأنصاري(2002) التي هدفت إلى معرفة علاقة التفاؤل والتشاؤم ببعض متغيرات الشخصية إلى جانب كشف الفروق بين الجنسين في متغيري التفاؤل والتشاؤم، دراسة إسماعيل(2001)التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وكل من الشعور بالوحدة النفسية، قلق الموت، وجهة الضبط والوضع الاجتماعي الاقتصادي، الفروق العمرية والجنسية في التفاؤل والتشاؤم، والتفاعل بينهما، أكثر المتغيرات المشار إليها تنبؤا بالتفاؤل والتشاؤم، دراسة عويد المشعان(2000) التي كان من بين أهدافها بحث العلاقة بين

التفاؤل والتشاؤم والاضطرابات النفسية الجسمية وضغوط أحداث الحياة ومعرفة الفروق في مستوى التفاؤل والتشاؤم تبعا لمتغير الجنس، دراسة مايسة شكري(1999)التي كان من بين أهدافها الكشف عن الفروق بين الجنسين في متغيري التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بأساليب مواجهة المشقة، دراسة عثمان الخضر(1999) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم والأداء الوظيفي إلى جانب معرفة أثر بعض المتغيرات على التفاؤل والتشاؤم على غرار متغير الجنس والمستوى التعليمي، دراسة تشانغ وآخرون Chang & al (1998) التي هدفت إلى فحص الفروق بينهم في درجة التفاؤل والتشاؤم ومدى تأثرهما بالمشاعر السلبية والإيجابية، والتوجه السلبي أو الإيجابي نحو المشاكل، دراسة عبد الخالق(1998) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفاؤل والصحة الجسمية، دراسة عبد اللطيف، وحمادة(1998) التي هدفت إلى معرفة الفروق في التفاؤل والتشاؤم بين الذكور والإناث وعلاقتهما ببعدي الانبساط والعصابية، دراسة سيفرد، كويليت وفرناندیس Shepperd, Ouellette, et Fernandez (1996) التي هدفت إلى معرفة مدى تغير التفاؤل بتغير المستوى الدراسي واقتراب موعد التخرج، دراسة عبد الخالق، والأنصاري(1995) التي كان من بين أهدافها معرفة طبيعة الفروق بين الجنسين في التفاؤل والتشاؤم وفحص الارتباط بين التفاؤل والتشاؤم وكل من الاكتئاب، اليأس، القلق، الوسواس القهري، دراسة سيليجمان Seligman (1994) التي هدفت إلى معرفة الفروق في السلوك التفاؤلي والتشاؤمي تبعا لبعض المتغيرات منها المستوى الدراسي، دراسة وليامز Williams (1992) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفاؤل والانبساط والعصابية، دراسة دافز وآخرون Davis & al(1992) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم والشعور بالوحدة وقلق الموت، دراسة ديلاني Delaney(1992) التي هدفت إلى معرفة مدى تأثير التفاؤل والتشاؤم على العمل الإشرافي مع مناقشة الخصائص الشخصية لعينة الدراسة ودور التفاؤل والتشاؤم، دراسة شاير، واينتروب وكارفر Scheier, Weintraub, et Carver (1986) هدفت إلى كشف الفروق بين المتفائلين والمتشائمين في أساليب المواجهة التي يلجؤون إليها لمواجهة الأحداث الضاغطة .

أما بالنسبة للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات السابقة خصوصا ما تعلق منها بمتغير التفاؤل والتشاؤم ومدى تأثره بمتغير(الجنس ، التخصص ، المستوى الدراسي) فهي الأخرى تباينت واختلفت بدورها فمنها من أكدت شيوع السمة التفاؤل والتشاؤم كدراسة البزرنجي(2010)، دراسة المحتسب(2008) دراسة الحميري(2005)، ومنها من اتفقت حول شيوع سمة التفاؤل على حساب التشاؤم كدراسة كل من عبد الحسن(2012)، محيسن(2012)، الموسوي، والعنكوشي(2011)، القبيسي(2006)

علي(2005)، حمدان(1999)، في حين تباين تأثير متغيرات(الجنس ، المستوى الدراسي ، التخصص الدراسي) على متغيرات الدراسات السابقة من دراسة إلى أخرى حيث:

– نفت نتائج بعضها وجود فروق في التفاؤل والتشاؤم تعود لمتغير الجنس أو لمتغير التخصص الدراسي أو لمتغير المستوى الدراسي كدراسة عبد الحسن(2012)، دراسة محيسن(2012)، دراسة الموسوي والعنكوشي(2011)، دراسة المحتسب (2008)، دراسة الأنصاري، وكاظم(2007)، دراسة القبيسي (2006)، دراسة علي (2005)، دراسة الحميري (2005)، دراسة إسماعيل(2001)، دراسة عويد المشعان (2000)، دراسة حمدان (1999)، دراسة عثمان الخضر(1999)، دراسة بركات(1998).

– في حين أكدت نتائج دراسات أخرى وجود فروق في التفاؤل والتشاؤم تعود لمتغير الجنس، أو لمتغير التخصص الدراسي، أو لمتغير المستوى الدراسي كدراسة محيسن (2012)، دراسة الموسوي، والعنكوشي(2011)، دراسة الأنصاري (2002)، دراسة مايسة شكري (1999)، دراسة عبد الطيف، وحمادة(1998)، دراسة بركات(1998)، دراسة عبد الخالق، والأنصاري(1995) .

– أما بخصوص نتائج الدراسات التي هدفت إلى فحص علاقة التفاؤل والتشاؤم ببعض المتغيرات النفسية الأخرى لدى أفراد مختلف شرائح المجتمع، فمنها من اتفقت بشأن:

– الارتباط الإيجابي بين التفاؤل وبعض المتغيرات السوية المرغوب فيها على غرار: الرضا عن الحياة والانجاز الأكاديمي كدراسة بسيوني(2011)، تقدير الذات كدراسة(القبسيي(2006)، الطيبة والانفتاح على الخبرة والانبساط كدراسة السليم(2006)، التفاؤل غير الواقعي والانبساط كدراسة الانصاري(2002)، الدراية بالعمل، جودة العمل، الانضباط، التوجيه والانفتاح والأداء بشكل عام كدراسة عثمان الخضر(1999) الصحة العامة كدراسة عبد الخالق(1998)، الانبساط كدراسة عبد اللطيف ، وحمادة(1998)، ودراسة وليامز Williams (1992) ،المشاعر الإيجابية نحو المشاكل كدراسة تشانغ وآخرون Chang & al (1998)، التحصيل الدراسي كدراسة سيليجمان Seligman (1994)، أسلوب التمركز حول المشكلة والبحث عن المساندة الاجتماعية، والتأكيد على الجوانب الإيجابية للحدث الضاغط، ومع تقبل الحدث الضاغط والاستسلام له عندما اعتقد الفرد أنه لا يستطيع السيطرة عليه كدراسة شاير، واينتروب، وكارفر Scheier, Weintraub, et Carver(1986).

– الارتباط السلبي للتفاؤل ببعض المتغيرات غير السوية وغير المرغوب فيها على غرار: التشاؤم وأحداث الحياة الضاغطة كدراسة المحتسب(2008)، التشاؤم، القلق، الذنب، الوسواس القهري، الإكتئاب، اليأس والعصابية كدراسة الانصاري(2002)، الشعور بالوحدة، قلق الموت كدراسة إسماعيل(2001)، العصابية كدراسة عبد اللطيف، وحمادة(1998) ودراسة وليامز Williams (1992)، الشعور بالوحدة، التشاؤم كدراسة دافز وآخرون Davis & al(1992)، الإنكار ومحاولة إبعاد الذات عن المشكلة كدراسة شاير، واينتروب وكارفر Scheier, Weintraub, et Carver(1986).

في حين أشارت دراسة عويد المشعان(2000) إلى عدم وجود ارتباط بين التفاؤل والاضطرابات النفسية والجسمية وضغوط أحداث اليوم.

ومنها من اتفقت بشأن:

– الارتباط الإيجابي للتشاؤم ببعض المتغيرات غير السوية وغير المرغوب فيها على غرار: أحداث الحياة الضاغطة كدراسة المحتسب(2008)، العصابية كدراسة السليم(2006)، اليأس، القلق، الاكتئاب، الذنب والخزي كدراسة الانصاري(2002)، الشعور بالوحدة، قلق الموت كدراسة إسماعيل(2001)، العصابية كدراسة عبد اللطيف، وحمادة(1998)، المشاعر السلبية والتوجه السلبي نحوها كدراسة تشانغ وآخرون Chang & al(1998)، الشعور بالوحدة كدراسة دافز وآخرون Davis & al(1992)، الإنكار والابتعاد عن المشكلة، والتأكيد على المشاعر الضاغطة، وفك الاشتباك عن الهدف الذي تعترض المشكلة الطريق إليه كدراسة شاير، واينتروب، وكارفر Scheier, Weintraub, et Carver(1986)

أما دراسة عويد المشعان(2000) فد أشارت إلى عدم وجود ارتباط بين التشاؤم والاضطرابات النفسية والجسمية وضغوط أحداث اليوم .

–الارتباط السلبي بين اللتشاؤم وبعض المتغيرات السوية المرغوب فيها على غرار: تقدير الذات كدراسة القبيسي(2006)، الطيبة، الانفتاح على الخبرة والانبساط كدراسة السليم(2006)، التفاؤل غير الواقعي والانبساط كدراسة الانصاري(2002)، الأداء، المبادرة، التعاون والقدرة على التخطيط كدراسة عثمان الخضر(1999)، الصحة العامة كدراسة عبد الخالق(1998)، الانبساط كدراسة عبد اللطيف وحمادة(1998)، التحصيل الدراسي كدراسة سيليجمان Seligman (1994).

– من حيث العينة

– رغم أن جل الدراسات السابقة التي تم استعراضها سواء العربية أو الأجنبية استهدفت في دراستها عينات من طلبة المرحلة الجامعية، إلا أن منها من اشتركت مع الدراسة الحالية بتناولها لكل من متغير الجنس التخصص والمستوى الدراسي كدراسة عبد الحسن(2012)، دراسة محيسن(2012)، دراسة بسيوني(2011)، دراسة البرزنجي(2010)، دراسة المحتسب(2008)، دراسة السليم(2006)، دراسة علي(2005)، دراسة بركات(1998)، دراسة سيفرد، كويليت، وفرناندیس Shepperd, Quellette, et Fernandez (1996). ومنها من اشتركت معها بتناولها لمتغير الجنس فقط، مثل دراسة الموسوي، والعنكوشي(2011)، دراسة الأنصاري ، وكاظم(2007)، دراسة الأنصاري، واليحفوفي (2005)، دراسة الحميري (2005)، دراسة الأنصاري (2002)، دراسة إسماعيل(2001)، دراسة عويد المشعان(2000) دراسة مايسة شكري(1999)، دراسة عبد اللطيف، وحمادة(1998)، دراسة عبد الخالق، والأنصاري (1995)، ومنها من أغفلت تناول أي متغير من متغيرات الدراسة الحالية على غرار (الجنس، التخصص الدراسي والمستوى الدراسي)، كدراسة دراسة عبد الخالق(1998)، دراسة تشانغ وآخرون Chang & al (1998)، دراسة سيليجمان Seligman (1994)، دراسة وليامز Williams (1992)، دراسة دافز وآخرون Davis & al(1992)، دراسة ديلاني Delaney(1992)، دراسة شاير، واينتروب وكارفر Scheier, Weintraub, et Carver(1986).

– في حين استهدفت دراسة كل من القبيسي(2006)، دراسة حمدان (1999) و دراسة كوزومي Koizumi(1995) طلبة المرحلة الثانوية، فدراسة القبيسي(2006) اشتركت مع الدراسة الحالية في تناولها لكل من متغير الصف(المستوى) الدراسي ومتغير التخصص الدراسي، أما دراسة حمدان (1999) اشتركت معها بناولها لمتغير الجنس فقط، في حين أغفلت دراسة كوزومي Koizumi(1995) الاهتمام أثناء اختيار أفراد عينتها التركيز على أي متغير من متغيرات الدراسة الحالية.

– أما دراسة، دراسة عثمان الخضر(1999) فكانت عينتها من الموظفين، تم اختيارها بالتركيز على على الجنس أحد متغيرات الدراسة الحالية.

-من حيث أدوات الدراسة:

تباينت واختلفت أدوات الدراسة التي استخدمتها الدراسات السابقة خصوصا العربية منها لجمع البيانات المتعلقة بمتغير التفاؤل- التشاؤم، ففي الوقت الذي اعتمدت فيه بعض الدراسات على القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم لعبد الخالق، كدراسة المحتسب(2008)، دراسة الأنصاري، واليحفوفي (2005)، دراسة إسماعيل (2001)، دراسة عويد المشعان(2000)، دراسة مايسة شكر (1999)، دراسة عثمان الخضر (1999) دراسة عبد اللطيف، وحمادة(1998). استخدمت دراسات أخرى مقاييس معدة من قبل أصحابها كدراسة محيسن (2002)، دراسة الموسوي، والعنكوشي(2011)، دراسة بسيوني(2011)، دراسة القبيسي(2006)، دراسة السليم (2006)، دراسة الحميري (2005)، أما في دراسة كل من عبد الحسن (2012)، البرزنجي (2010) وعلي (2005) فقد تم استخدام مقياس التفاؤل- التشاؤم المعد من قبل الحكاك (2001)، كما اعتمدت دراسة كل من حمدان (1999)، عبد الخالق(1998) و بركات (1998) مقياس سيلجمان للتفاؤل والتشاؤم، في حين تم استخدام مقياس التفاؤل غير الواقعي في دراسة الأنصاري (2002)، أما في دراسة عبد الخالق، والأنصاري (1995) فتم الاعتماد على القائمة العربية التفاؤل والتشاؤم من إعداد الباحثان.

ثانيا: الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير أساليب التفكير:

1-الدراسات العربية :

دراسة خلف الله (2019):الموسومة "أساليب التفكير لستيرنبرغ وعلاقتها بالنمو المهني لدى عضو هيئة التدريس الجامعي، أجريت الدراسة بهدف كشف العلاقة بين أساليب التفكير لستيرنبرج و النمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط(الجزائر)، إضافة إلى:- معرفة أساليب التفكير المفضلة لدى عينة الدراسة، - مجال النمو المهني الأكثر أهمية لدى عينة الدراسة، -معرفة مدى تأثر كل من النمو المهني وأساليب التفكير لدى عينة الدراسة بكل من متغير الجنس والتخصص، استهدفت الدراسة عينة قوامها 120 أستاذا وأستاذة من ذات الجامعة، استخدم الباحث لجمع البيانات كل قائمة أساليب التفكير إعداد ستيرنبيرج ووانجر(1991) النسخة القصيرة، المترجمة و المقننة في البيئة العربية من طرف أبو هاشم السيد(2007) واستبيان النمو المهني لصاحبه محمود مرزوق(2002)، أشارت نتائج الدراسة إلى:-وجود علاقة بين أساليب التفكير والنمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط(الجزائر)،- أساليب التفكير الأكثر شيوعا بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط(الجزائر) هي التشريعي،الخارجي، الهرمي

الملكي، المتحرر،- مجالات النمو المهني مرتبة بالتسلسل لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط(الجزائر) كما يلي: البحث العلمي، النمو العلمي، الفاعلية التدريسية، المشاركة المجتمعية، - توجد فروق لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط(الجزائر) في تفضيل جل أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس، بحيث يفضل الذكور أسلوب التفكير التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الهرمي، المتحرر، العالمي وتفضل الإناث أسلوب التفكير الأقلي، المحلي، المحافظ، الخارجي. في حين لا توجد فروق بين أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس، - توجد فروق لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط(الجزائر) في تفضيل بعض أساليب التفكير تعزى لمتغير التخصص(أدبي/علمي)، بحيث يفضل الأدبيون أسلوب التفكير التشريعي، التنفيذي، الحكمي والهرمي، ويفضل العلميون أسلوب التفكير الأقلي، المتحرر والمحافظ، -لا توجد فروق لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط(الجزائر) في النمو المهني تعزى لمتغير الجنس أو لمتغير التخصص.

-دراسة كروش(2018): بعنوان " استراتجيات التفكير، أنماط التعلم وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى تلاميذ مرحلة الثانوية باختلاف الجنس والتخصص"، شملت الدراسة عينة قوامها 400 تلميذ وتلميذة من ثانوية الياجوري عبد القادر بمدينة وهران(الجزائر) للعام لدراسي 2016/2015، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، بواقع 100 تلميذا وتلميذة (55 تلميذا، 45 تلميذة) من تلاميذ السنة أولى ثانوي،منهم 65 تلميذا وتلميذة من تلاميذ التخصص العلمي، و 35 تلميذا وتلميذة من التخصص الأدبي، أما تلاميذ السنة الثانية ثانوي فقد بلغ عددهم كذلك 100 تلميذا وتلميذة(45 تلميذا، 55تلميذة) منهم 39 تلميذا وتلميذة من التخصص العلمي، و61 تلميذا وتلميذة من التخصص الأدبي، في حين بلغ عدد تلاميذ السنة الثالثة ثانوي 200 تلميذا وتلميذة(82 تلميذا، 108 تلميذة)، منهم 96 تلميذا وتلميذة من التخصص العلمي، و104 تلميذا وتلميذة من التخصص الأدبي، أجريت الدراسة بهدف فحص العلاقة بين: -استراتيجيات التفكير و أنماط التعلّم على ضوء متغير الجنس و التخصص الدراسي،- استراتيجيات التفكير وسمات الشخصية على ضوء متغير الجنس والتخصص الدراسي،- أنماط التعلّم و سمات الشخصية على ضوء متغير الجنس والتخصص الدراسي، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ولقياس متغيرات البحث استعانت بقائمة أساليب التفكير لستيرنبيرغ و واجنر1991 ترجمة أبو هاشم (2007)، مقياس بيجز لأساليب التعلّم المترجم والمعرب من قبل أحمد الدردير(2003)، و قائمة آيزنك لقياس سمات الشخصية خلصت نتائج الدراسة إلى: عدم وجود علاقة إرتباطية بين استراتيجيات التفكير وأنماط التعلم على ضوء متغير

الجنس والتخصص الدارسي، كما أظهرت عدم وجود علاقة إرتباطية بين استراتيجيات التفكير وسمات الشخصية على ضوء متغير الجنس و التخصص الدراسي، كذلك أسفرت عن عدم وجود عالقة إرتباطية بين أنماط التعلم و سمات الشخصية على ضوء متغير الجنس والتخصص الدراسي(كروش، 2018، ص 311).

دراسة واكلي، وضيف(2016):الموسومة "أساليب التفكير لدى طلاب القسم النهائي للطور الثالث" استهدفت الدراسة عينة قوامها 181 طالبا وطالبة بواقع 40 طالبا و141 طالبة ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلاب القسم النهائي للطور الثانوي بمدينة العلمة(الجزائر)، منهم 90 طالبا وطالبة (20طالبا و70طالبة)من التخصصات العلمية و91 طالبا وطالبة (20طالبا و71طالبة) من التخصصات الأدبية، بهدف الكشف عن أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب القسم النهائي للطور الثانوي، ومعرفة مدى تأثير متغير الجنس (ذكور، إناث) و متغير التخصص(علمي، أدبي) في استخدام أساليب التفكير لدى طلاب القسم النهائي للطور الثانوي، تم استخدام المنهج الوصفي ألارتباطي مع اعتماد قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج ووانجر 1991 ترجمة أبو هاشم كأداة لجمع البيانات، توصلت نتائج الدراسة إلى:-عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب القسم النهائي للطور النهائي في استخدام أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث)،- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب القسم النهائي للطور النهائي في استخدام أساليب التفكير تعزى لمتغير التخصص(علمي/أدبي).

-دراسة كادي(2016): بعنوان "علاقة أساليب التفكير بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة الثانوية" أجريت الدراسة على عينة قواهما 100 تلميذ وتلميذة، تم اختيارها من ثانوية الشهيد عبيدي محمد بزاوية كنة بولاية أدرار(الجزائر) للعام لدراسي 2015/2014 بالطريقة العشوائية البسيطة من الجنسين ومن مختلف التخصصات و المستويات، بواقع (44 تلميذا، 56 تلميذة)، وبواقع(37 تلميذا وتلميذة من التخصص الأدبي، و63 تلميذا وتلميذة من التخصص العلمي)، وبواقع(31 تلميذا و تلميذة من السنة أولى ثانوي 29 تلميذا و تلميذة من السنة ثانية ثانوي، 40 تلميذا و تلميذة من السنة ثالثة ثانوي)، هدفت الدراسة إلى التعرف على :-تباين قوة تفضيلات أساليب التفكير لدى تلاميذ المرحلة الثانوية والفروق بينهم في تفضيلها تبعا للتخصص الدراسي، الصف الدراسي والجنس ومستوى الدافعية للإنجاز،- مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية والفروق بينهم في هذه السمة تبعا للتخصص الدراسي، الصف الدراسي والجنس، - علاقة أساليب التفكير بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، لقياس متغيرات الدراسة استعان

الباحث بكل من قائمة أساليب التفكير (النسخة القصيرة) لستيرنبيرغ و واجنر1992 ترجمة احمد الدردير و عصام الطيب (2004)، واستبيان الدافع للإنجاز إعداد نظام السبع النابلسي(1993)تقنين بشير معمرية في البيئة الجزائرية، خلصت نتائج الدراسة إلى: – وجود اختلاف في قوة تفضيلات أساليب التفكير، حيث كان الأسلوب الخارجي أكثر شيوعا لدى التلميذ مرتفعي الدافعية للإنجاز والأسلوب الملكي لدى التلاميذ منخفضي الدافعية للإنجاز ،– لا توجد أي علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بيت أساليب التفكير لستيرنبرج والدافعية للإنجاز عند عينة مرتفعو الدافعية للإنجاز، بينما توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التفكير المحلي والعالمي والفوضوي والدفعية للإنجاز عند عينة منخفضي الدافعية للإنجاز عند مستوى الدلالة 0.05 و0.01 ،– وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوبي التفكير المحلي والداخلي والدافعية للإنجاز عند عينة الدراسة عند مستوى الدلالة 0.05 و0.01 ،– توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة في أسلوب التفكير الهرمي لصالح مرتفعي الدافعية للإنجاز (أكثر تنظيما) – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس، أو الصف الدراسي، أو التخصص أو مستوى الدافعية للإنجاز،– يمتاز تلاميذ المرحلة الثانوية الذكور والإناث بمستوى متوسط في الدافعية للإنجاز،– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس أو الصف الدراسي أو التخصص.

–دراسة مسلم(2015): بعنوان " أساليب التفكير الشائعة وفق نظرية حكومة الذات العقلية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم الفزياء "، شملت الدراسة عينة 82 طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الرابعة (الدراسة الصباحية) بكلية التربية جامعة القادسية للعام لدراسي 2015/2014، بهدف التعرف على: – أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة قسم الفزياء بكلية التربية وفق نظرية حكومة الذات العقلية(لستيرنبيرغ وواجنر) بالنسخة الطويلة والبالغة(13) أسلوب تفكير،– الفروق بين الجنسين في أساليب التفكير المفضلة وفق نظرية حكومة الذات العقلية (لستيرنبيرغ و واجنر)،– العلاقة بين كل أسلوب من أساليب التفكير المفضلة وفق نظرية حكومة الذات العقلية(لستيرنبيرغ و واجنر) والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم الفيزياء، – اعتمد الباحث في جمع البيانات على مقياس أساليب التفكير المطور من قبل (لستيرنبيرغ و واجنر) النسخة الطويلة أما بخصوص التحصيل الدراسي فقد استند على معدل كل طالب للمراحل الدراسية الثلاثة (الأولى ، الثانية الثالثة)، خلصت نتائج الدراسة إلى أن:أساليب التفكير المفضلة لدى أفراد العينة هي مرتبة بالتسلسل حسب

الوسط الحسابي(التشريعي، التنفيذي والمحلي، الأقلي، العالمي، الملكي، الهرمي ، للتقدمي، الخارجي)، في حين لم يكن أسلوب التفكير المحافظ، الداخلي، الحكمي، الفوضوي مفضلا من طرف أفراد العينة ، – وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين لصالح الذكور في كل من أسلوب التفكير التشريعي، الأقلي، الهرمي، العالمي المحلي، الخارجي، التقدمي، ولصالح الإناث في أسلوب التفكير التفيذي والملكي، وعدم وجود دلالة معنوية في الفروق بين الجنسين في كل من أساليب التفكير الحكمي، الفوضوي، الداخلي و المحافظ،– وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين كل من أسلوب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الملكي، الهرمي، الأقلي، العالمي، المحلي الخارجي والتقدمي) والتحصيل الأكاديمي لدى أفراد العينة، في حين لا توجد علاقة إرتباطية بين كل من أسلوب التفكير(الحكمي، الفوضوي، الداخلي والمحافظ) والتحصيل الأكاديمي لدى أفراد العينة.

– دراسة علا(2014): الموسومة " أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات والتحصيل الدراسي لطالبات رياض الأطفال بالجامعة"، من بين أهداف الدراسة الكشف عن أساليب التفكير الشائعة(المفضلة) لدى طالبات رياض الأطفال بجامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية، إضافة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وكلا من تقدير الذات والتحصيل الدراسي، أجريت الدراسة على عينة قوامها 224 طالبة من طالبات المستوى السابع والثامن المسجلين خلال الفصل الدراسي الأول من السنة الجامعية 2014/2013 بكلية التربية بجامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية، من بين أدوات الدراسة المعتمدة من طرف الباحثة في جمع البيانات هي قائمة أساليب التفكير إعداد ستيرنبيرج ووانجر(1992) المقنن من طرف أبو هاشم 2007، ومن بين ما أشارت إليه نتائج الدراسة هو أن أساليب التفكير المفضلة لدى طالبات الكلية هي على الترتيب أسلوب التفكير التشريعي ثم الخارجي فالهرمي، في حين كانت أقل أساليب التفكير شيوعا هي أسلوب التفكير العالمي، الحكمي ثم الفوضوي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى: – وجود ارتباط موجب بين بعض أساليب التفكير(التنفيذي، التشريعي، الحكمي، العالمي، المتحرر، الداخلي والخارجي) وتقدير الذات، وارتباط سالب بين البعض الآخر(الهرمي، الأقلي، الملكي، الفوضوي والمحلي)،– وجود ارتباط موجب بين بعض أساليب التفكير(العالمي، المحافظ، التنفيذي، المتحرر، الملكي والداخلي) والتحصيل الدراسي وارتباط سالب بين البعض الآخر(التشريعي، الحكمي، المحلي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي والخارجي) والتحصيل الدراسي.

– دراسة قدور بن عابد(2014): المعنونة " استراتجيات التفكير لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني حسب متغيري الجنس والتخصص"، أجريت الدراسة بهدف تحديد استراتجيات التفكير السائدة لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بولاية وهران، ومدى تأثرها بكل من متغير الجنس و التخصص استهدفت الدراسة عينة قوامها 220 طالبا وطالبة تم اختيارها بطريقة عشوائية من طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران، استخدمت الباحثة لجمع البيانات:- قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج، وواجنر(1991)" من تعريب وتكييف السيد محمد أبو هاشم 2004 على البيئة العربية، خلصت نتائج الدراسة إلى: – أساليب التفكير السائدة بصورة عامة لدى أفراد العينة هي على الترتيب أسلوب التفكير التشريعي الهرمي فالمتحرر، أساليب التفكير التي يفضل استدامها الطلبة الذكور هي على الترتيب: التشريعي، الهرمي فالملكي ، بينما أساليب التفكير التي تفضل استخدامها الطالبات الإناث هي على الترتيب:الهرمي، التشريعي فالمتحرر، – أسلوب التفكير الذي يفضل الطلبة أساتذة اللغة العربية استخدامه هو الهرمي ثم المتحرر – أسليب التفكير التي يفضل استخمدامها الطلبة أساتذة المناجمنت هي على الترتيب:التشريعي، المتحرر فالهرمي، – أساليب التفكير التي يفضل الطلبة أساتذة الإليكترونيك استخدامها هي على الترتيب:الهرمي التشريعي فالملكي، – أساليب التفكير التي يفضل الطلبة أساتذة الرياضيات استخدامها هي على الترتيب:الهرمي، التشريعي فالخارجي.

– دراسة عطيات(2013): المعنونة " أنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات"، أجريت الدراسة بهدف استقصاء أنماط التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقي، إضافة إلى الكشف عن الفروق في درجات تفضيل أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيرات الجنس، نوع الكلية، المعدل التراكمي. استهدفت الدراسة عينة قوامها 800 طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية. استخدم الباحث قائمة ستيرنبرج وانجر لأنماط التفكير إعداد ستيرنبيرج ووانجر(1992). خلصت الدراسة إلى:- درجة تفضيل أنماط التفكير لدى الطلبة كانت مرتفعة وقد جاءت مرتبة بتسلسل: أسلوب التفكير التشريعي، فالهرمي، فالخارجي، فالمتحرر، ثم الأحادي، في حين كانت أقلها تفضيلا لدى الطلبة هي أسلوب التفكير المحافظ، فالمحلي، فالداخلي ثم الفوضوي،- وجود فروق دالة إحصائيا في درجات تفضيل أنماط التفكير المحلي، المتحرر، الفوضوي والخارجي لصالح الإناث، – وجود فروق دالة إحصائيا في درجات تفضيل أنماط التفكير التنفيذي، القضائي،المحافظ والهرمي لصالح الذكور،- وجود

فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تفضيل الطلبة لأنماط التفكير التشريعي، المحلي والداخلي لصالح طلبة الكليات العلمية، – وجود فروق دالة إحصائيا في درجات تفضيل أنماط التفكير القضائي، العالمي، المتحرر المحافظ، الملكي، الأحادي والفوضوي لصالح طلبة الكليات الإنسانية، – وجود فروق دالة إحصائيا لدى الطلبة في درجات تفضيل أنماط التفكير التشريعي، القضائي، المحلي والهرمي والداخلي والخارجي لصالح الطلبة ذوي المعدلات التراكمية المرتفعة، – وجود فروق دالة إحصائيا في درجات تفضيل أنماط التفكير التنفيذي الأحادي والفوضوي لصالح الطلبة ذوي المعدلات التراكمية المنخفضة.

– دراسة المدني(2013): المعنونة " أساليب التفكير لدى طالبات كليات التربية للبنات بجامعة طيبة " هدفت الدراسة إلى تعرف على أساليب التفكير لدى طالبات كلية التربية بجامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية، إضافة إلى الكشف عن الفروق في درجات تفضيل أساليب التفكير لدى طالبات كلية التربية بالجامعة تبعا لمتغير التخصص(علمي/أدبي)، استهدفت الدراسة عينة قوامها 658 طالبة من كليتي التربية للبنات مسجلات خلال الموسم الجامعي الهجري(1433/1432)، بواقع 302 طالبة من طالبات الأقسام العلمية، و356 طالبة من طالبات الأقسام الأدبية، اعتمد الباحث في جمع البيانات على قائمة ستيرنبرج وواجنر(1992) ترجمة عبد المنعم أحمد الدردير وعصام علي الطيب وتقنينهما(2004)، أشارت نتائج الدراسة إلى أن:– طالبات الأقسام العلمية والأقسام الأدبية تشتركن في تفضيل بعض أساليب التفكير، كما تتميز طالبات كل قسم في تفضيل بعض أساليب التفكير عن طالبات القسم الآخر،– يعد أسلوب التفكير المحافظ أكثر أساليب التفكير تفضيلا لدى طالبات الكلية، ولدى طالبات كل الأقسام الأدبية، ولدى طالبات قسم الدراسات الإسلامية، في حين يعد أسلوب التفكير التشريعي أكثر أساليب التفكير تفضيلا لدى طالبات أقسام الكيمياء، والفيزياء، والرياضيات واللغة الإنكليزية، أما أسلوب التفكير التنفيذي فيعد أكثر أساليب التفكير تفضيلا لدى طالبات قسم اللغة العربية،– توجد فروق لدى طالبات عينة الدراسة في تفضيل كل من أسلوب التفكير التشريعي، والحكمي، والملكي، والهرمي، والعالمي و الداخلي، و التحرري تعزى لمتغير التخصص لصالح طالبات الأقسام العلمية، في حين توجد فروق لدى طالبات عينة الدراسة في تفضيل باقي أساليب التفكير لصالح طالبات الأقسام الأدبية.

– دراسة بلقوميدي (2012): الموسومة " أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص. دراسة مقارنة على تلاميذ لمرحلة الثانوية"، أجريت الدراسة على عينة قوامها 118 تلميذا

وتلميذة بالمرحلة الثانوية بالجزائر، بهدف الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير وتقدير الذات لدى عينة الدراسة في ضوء متغيري الجنس والتخصص(علمي/أدبي)، اعتمد الباحث في جمع البيانات على مقياس أساليب التفكير التلاميذ في المدرسة المعد من قبل عبد المنعم أحمد الدردير، يقيس سبعة أنواع من أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج وهي:التشريعي، التنفيذي، القضائي، المحلي، العالمي، المحافظ، المتحرر، مقياس تقدير الذات كوبر سميث، خلصت نتائج الدراسة إلى:- يتباين تلاميذ عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير موضوع الدراسة ،- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أساليب التفكير وتقدير الذات لدى عينة الدراسة،- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العينة في تفضيل أساليب التفكير تعزى لمتغير التخصص(علمي/أدبي)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العينة في تفضيل أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس .

-دراسة تركي(2012): بعنوان " أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج السائدة لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية وعلاقتها ببعض المتغيرات، استهدفت الدراسة عينة قوامها 800 طالبا وطالبة بواقع 366 طالبا و 434 طالبة من طلبة جامعة الطفيلة التقنية بالمملكة الأردنية بهدف الكشف عن:- أساليب التفكير السائدة لدى عينة الدراسة،- الفروق في تفضيل أساليب التفكير لدى عينة الدراسة تبعا لكل من متغير الجنس(ذكور، إناث)، التخصص(هندسة، فنون، مالية، علوم تربية)، مستوى الدراسة(أولى، الثانية، الثالثة الرابعة)، المستوى الدراسي(ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول)، تم الاعتماد المنهج الوصفي السببي المقارن كمنهج للدراسة، مع استخدام مقياس أساليب التفكير لستيرنبيرغ و واجنر 1991، خلصت نتائج الدراسة إلى أن: - أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعة هي أسلوب التفكير المحلي، المحافظ والداخلي،- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة الجامعة في تفضيل أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس، بحيث توجد فروق في تفضيل أسلوبي التفكير التشريعي والحكمي لصالح الذكور، في حين توجد فروق في تفضيل أسلوب التفكير التنفيذي لصالح الإناث،- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة الجامعة في تفضيل أساليب التفكير تعزى لمتغير التخصص، بحيث توجد فروق: في استخدام أسلوب التفكير التشريعي لصالح طلبة الفنون وطلبة علوم التربية، وفي استخدام أسلوب التفكير التنفيذي لصالح طلبة المالية، وفي استخدام أسلوب التفكير الحكمي لصالح طلبة الهندسة، وفي استخدام أسلوب التفكير المحافظ لصالح طلبة العلوم،- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة الجامعة في تفضيل أساليب التفكير تعزى لمتغير مستوى الدراسة، بحيث توجد فروق في:

تفضيل أسلوب التفكير التنفيذي لصالح طلبة السنة الثانية والثالثة، وفي تفضيل أسلوب التفكير المحافظ لصالح طلبة السنة أولى والرابعة،- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة الجامعة في تفضيل أساليب التفكير تعزى لمتغير المستوى الدراسي، بحيث توجد فروق في:تفضيل أسلوب التفكير التنفيذي لصالح الطلبة ذوي المستوى الدراسي الجيد والمقبول، تفضيل أسلوب التفكير الفوضوي لصالح الطلبة ذوي المستوى الدراسي الجيد جدا، تفضيل أسلوب التفكير الداخلي لصالح الطلبة ذوي المستوى الدراسي الممتاز

- دراسة نصر الله (2008): المعنونة "أنماط التفكير السائدة وعلاقتها بسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة مرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين"، أجريت الدراسة على عينة قوامها 281 طالبا وطالبة بما يناسب 9.4 % من مجتمع الدراسة، تم اختيارها بطريقة طبقية عشوائية من طلبة مرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين بهدف الكشف عن أنماط التفكير السائدة وعلاقتها بسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة مرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين، والتعرف إلى الفروق في أنماط التفكير وعلاقتها بسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة جنين تبعا لمتغير الجنس، فرع الثانوية العامة، مكان السكن ومستوى التحصيل الدراسي، اشتملت أدوات الدراسة مقياس هاريسون وبرامسون لأنماط التفكير، ومقياس سليجمان لتفاؤل والتشاؤم، خلصت نتائج الدراسة إلى أن :- أنماط التفكير السائدة والمستخدمة من طرف طلبة المرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين هي على التوالي: التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي ثم الواقعي، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه الأنماط من التفكير المستخدمة عند مستوى الدلالة (0.05) ، - مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في جنين هو 21.231 وهو يعبر عن سلوك التشاؤم حسب مقياس سليجمان، - عدم وجود علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة (0.05) بين أنماط التفكير السائدة وسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين،- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية مستوى الدلالة (0.05) في أنماط التفكير المستخدمة لدى المرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين تعزى: لمتغير الجنس، أو لمتغير مكان السكن ، أو لمتغير فرع الثانوية العامة، أو لمتغير المعدل في الصف الأول الثانوي، - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في متوسط استجابات طلبة المرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين على مقياس التفاؤل والتشاؤم تعزى: لمتغير الجنس لصالح الذكور ولمتغير المعدل في الصف الأول الثانوي لصالح فئة المعدل(60% - 69%) على فئتي المعدل(80% - 89%) و (90% فما فوق) ولصالح فئة المعدل(70% -79%) على فئة المعدل (90% فما فوق)، في

حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في متوسط استجابات طلبة المرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين على مقياس التفاؤل والتشاؤم تعزى: لمتغير السكن، أو لفرع الثانوية العامة .

– دراسة وقاد(2007): الموسومة " أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة"، استهدفت الدراسة عينة قوامها 1760طالبة من طلاب جامعات أم القرى بمكة المكرمة من جميع التخصصات والمستويات، من بين أهداف الدراسة، التعرف على: – طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وكل من أساليب التعلم وتوجهات الهدف، – أساليب التفكير المفضلة لدى طالبات المرحلة الجامعية في مدينة مكة المكرمة، الفروق بين الطالبات في أساليب التفكير تبعا للتخصص العمر والمستوى الدراسي، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، إضافة إلى بعض وسائل جمع البيانات على غرار قائمة أساليب التفكير إعداد ستيرنبيرج ووانجر(1992) ترجمة الباحثة نفسها، من بين النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة:– تختلف طالبات عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير، وأكثر أساليب التفكير تفضيلا لديهن هو الأسلوب العالمي،– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تفضيل طالبات عينة الدراسة لكل من أساليب التفكير(الحكمي، الأقلي، الهرمي، المحلي) لصالح التخصصات العلمية، وفي كل من أساليب التفكير(الملكي، والمحافظ) لصالح التخصصات الأدبية، – توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة في تفضيل أسلوب التفكير الأقلي تعزى لمتغير العمر، – لا توجد فروق دالة إحصائيا لدى عينة الدراسة في تفضيل أساليب التفكير تعزى لمتغير المستوى الدراسي .

– دراسة الشهري(2006): الموسومة " أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات المستويات الأولية والنهائية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة "، استهدفت الدراسة عينة قوامها 1296طالبا وطالبة من طلاب كليات جامعة طيبة بالمدينة المنورة المسجلين خلال الفصل الثاني من السنة الجامعية 2003، منهم 442 طالبا و 257 طالبة من كلية التربية، 335 طالبا و 156 طالبة من طلاب كلية العلوم، 106 طالبا من طلاب كلية الدعوة بهدف الكشف عن أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب وطالبات الجامعة، اعتمد الباحث في جمع البيانات قائمة أساليب التفكير إعداد ستيرنبيرج ووانجر(1992) تعريب الدردير 2004، أشارت نتائج الدراسة إلى – وجود فروق في استخدام كل من أسلوب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الهرمي، الملكي، الأقلي، الداخلي الخارجي)بين طلبة الجامعة تعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات،– يتميز طلاب وطالبات كلية العلوم عن طلاب وطالبات كلية التربية في استخدام أساليب التفكير(التشريعي، التنفيذي، القضائي، المحلي، المتحرر

المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الخارجي)،- يتميز طلاب وطالبات كلية التربية عن طلاب كلية الدعوة في استخدام أسلوب التفكير القضائي، يتميز طلاب وطالبات المستويات الأولية عن طلاب وطالبات المستويات النهائية في استخدام أساليب التفكير(التشريعي، المحلي، المحافظ، الملكي، الأقلي، الفوضوي) - يعد أسلوب التفكير الهرمي من أكثر أساليب التفكير انتشارا لدى طلاب الجامعة.

- دراسة الطيب(2004): الموسومة "أساليب التفكير وعلاقتها بمهارات التعلم والاستذكار ودافعية الانجاز لدى طلاب الجامعة، هدفت الدراسة إلى :- التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير ومهارات التعلم والاستذكار ودافعية الانجاز لدى طلاب الجامعة، - الفروق في تفضيل أساليب التفكير بين الطلاب تبعا لكل من متغير النوع(ذكر، أنثى)، متغير التخصص(علمي، أدبي)،- مقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر للنوع والتخصص على أساليب التفكير، - التأثيرات المشتركة للتفاعلات الثنائية لبعض المتغيرات المستقلة(النوع والتخصص) على أساليب التفكير،- مقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر لكل من متغير النوع والتخصص على أساليب التفكير، استخدم الباحث في جمع البيانات قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة لستيرنبرج واونجر سنة 1992 تعريب وتقنين الدردير عبد المنعم والطيب عصام سنة 2004، مقياس مهارات التعلم والاستذكار لعصام الطيب سنة 2004، مقياس دافعية الانجاز لنظام سبع النابلسي سنة 1993 مقياس المستوى الاجتماعي- الاقتصادي – الثقافي لمحمد محمد بيومي سنة 2000 ، أشارت نتائج الدراسة إلى:-وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التفكير وبعض مهارات التعلم والاستذكار،- عدم وجود علاقة إرتباطية بين أساليب التفكير ودافعية الانجاز،- وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في استخدام أسلوب التفكير المحلي لصالح الذكور،- وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام أسلوب التفكير الهرمي لصالح الإناث،- لا توجد فروق بين الجنسين في استخدام باقي أساليب التفكير الإحدى عشرة (11)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في استخدام أسلوبي التفكير التنفيذي والعالمي تعزى لمتغير التخصص ألأكاديمي لصالح طلاب التخصصات الأدبية،- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في استخدام أسلوبي التفكير الأقلي تعزى لمتغير التخصص ألأكاديمي لصالح طلاب التخصصات العلمية، - لا توجد فروق بين الطلبة في استخدام باقي أساليب التفكير العشرة(10)، عدم وجود تأثير لتفاعل مشترك بين متغير الجنس ومتخير التخصص الأكاديمي على أساليب التفكير.

– دراسة الدردير(2004): المعنونة " التعرف على أساليب التفكير لستيرنبرج Sternberg لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز biggs وبعض خصائص الشخصية"، استهدفت الدراسة عينة قوامها 176 طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا، بواقع 76 طالبا و100 طالبة منهم 86 طالبا وطالبة من ذوي التخصص العلمي 86 طالبا وطالبة، و90طالبا وطالبة من ذوي التخصص الأدبي، بغرض التعرف على:- أساليب التفكير المفضلة لدى أفراد عينة الدراسة في ضوء نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير، – معرفة مدى تمايز أو عدم تمايز هذه الأساليب عن أساليب التعلم لبيجز،- معرفة علاقة أو تمايز أساليب التفكير لستيرنبرج بعوامل (السمات) الخمسة الكبرى في الشخصية (NEO-FF)(العصابية، الانبساطية، الانفتاح، الضمير الحي، المقبولية)، -معرفة مدى علاقة كل من متغير الجنس (ذكر، أنثى) والتخصص الأكاديمي(علمي، أدبي) بأساليب التفكير، اشتملت أدوات الدراسة على:- قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة لستيرنبرج واونجر سنة 1992 تعريب وتقنين الدردير عبد المنعم والطيب عصام، استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين(R-SPQ-2F) لبيجر وزملائه سنة 2001 تعريب وتقنين الدردير عبد المنعم،- قائمة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية(NEO- FFI) لبيوتشانان عام 2001 تعريب وتقنين الدردير عبد المنعم، خلصت نتائج الدراسة إلى أن:- أكثر أساليب التفكير استخداما وتفضيلا لدى طلاب كلية التربية هي أسلوب التفكير (الهرمي، الخارجي، الأقلي)، – عدم وجود تمايز بين أساليب التفكير لستيرنبرج وأساليب التعلم لبيجز وخصائص الشخصية NEO- FF بل توجد علاقة متداخلة بينهم،- يتميز الطلاب الذكور عن الطالبات بأسلوب التفكير الحكمي، بينما تتميز الطالبات بأسلوب التفكير(التنفيذي، المحافظ، العالمي، الهرمي، الأقلي)، – يوجد فروق بين الطلبة في استخدام أسلوبي التفكير الهرمي والمحلي تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح طلبة التخصصات العلمية.

– دراسة طاحون(2003):استهدفت الدراسة عينة طلبة الجامعة قوامها 388 طالبا وطالبة بواقع 191 طالبا وطالبة من طلبة التخصصات العلمية والأدبية وطلاب الدبلوم العالي بكلية التربية بجامعة الزقازيق بمصر و197 طالبا وطالبة من طلبة كلية المعلمين والمعلمات بالرياض بالمملكة العربية السعودية وطلاب دبلوم التوجيه والإرشاد، بغرض التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة الجامعتين وعلاقتها ببعض المتغيرات على غرار متغير الجنس، التحصيل الدراسي و العمر، اعتمد الباحث في جمع البيانات على مقياس أساليب التفكير المعد من قبل هاريسون وبرامسون تقنين حبيب(1996)، أشارت نتائج الدراسة إلى:- وجود فروق

جوهرية في أساليب التفكير المفضلة بين المصريين والسعوديين، – وجود فروق دالة إحصائيا لدى طلبة العينة المصرية في أسلوبين من أساليب التفكير المفضلة وهما أسلوب التفكير التركيبي لصالح الطلبة المصريين من ذوي التخصصات الأدبية، وأسلوب التفكير التحليلي لصالح الطلبة المصريين من ذوي التخصصات الأدبية ولصالح الطلبة المصريين ذوي التخصصات العلمية، ولم تسجل فروق دالة في باقي أنواع أساليب التفكير، – في حين لا توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير الخمسة لدى كل من التخصصات الأدبية والعلمية لطلبة العينة السعودية، ولم تتأكد طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والعمر الزمني بسبب تقارب العمر بين طلاب الدبلوم وطلبة كلية المعلمين حسب تصور الباحث(مسلم ، 2016).

– **دراسة شلبي(2002)**: المعنونة "بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية دراسة تحليلية مقارنة"، أجريت الدراسة بغرض التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي، وبعض المتغيرات مثل التخصص الأكاديمي و الجنس، استهدفت الدراسة عينة قوامها 417 طالبا وطالبة من طلاب السنة النهائية للمرحلة الجامعية من مختلف التخصصات من كليتي التربية والتربية النوعية بجامعة المنصورة، اعتمدت الباحثة في جمع البيانات على قائمة أساليب التفكير لـ ستيرنبرج و وانجر(1991) تعريب عبد العال حامد عجوة ورضا عبد الله أبو سريع (1999)، والمجموع التراكمي للفرقة الرابعة لطلاب التخصصات المختلفة لقياس التحصيل الدراسي، أشارت نتائج الدراسة إلى:– وجود تأثير دال إحصائيا لمتغير التخصصات الأكاديمية في تشكيل وتنمية بعض أساليب التفكير مثل أسلوب التفكير(التشريعي التنفيذي، الحكمي، الهرمي والعالمي)، في حين لا تتأثر أساليب التفكير الثمانية الباقية بمختلف التخصصات الأكاديمية، – وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في تفضيل استخدام أسلوب التفكير التشريعي وأسلوب التفكير الحكمي، وأسلوب التفكير الهرمي لصالح الذكور، وفي أسلوب التفكير التنفيذي لصالح الإناث ، – وجود ارتباط دال سالب بين كل من أسلوب التفكير التشريعي وأسلوب التفكير العالمي مع التحصيل الدراسي ، ووجود ارتباط دال موجب بين أسلوب التفكير الهرمي والتحصيل الدراسي، عدم وجود اي ارتباط بين كل واحد من أساليب التفكير العشرة المتبقية مع التحصيل الدراسي.

– **دراسة رمضان (2001)**: الموسومة " دراسة أساليب التفكير في ضوء الجنس والتخصص والمستوى الدراسي"، أجريت الدراسة على عينة قوامها 417 طالبا وطالبة بالمرحلتين الثانوية والجامعية، بهدف الكشف عن أساليب التفكير لدى عينة الدراسة، إضافة إلى معرفة أثر متغيرات كل من الجنس، التخصص الدراسي

المستوى الدراسي والعمر على أساليب التفكير ، اعتمد الباحث في جمع البيانات على قائمة أساليب التفكير لستيرنبيرغ و واجنر(1991) النسخة الطويلة ترجمة وتقنين عبد العال حامد عجوة ورضا عبد الله أبو سريع (1999)، خلصت نتائج الدراسة إلى أن:- أكثر أساليب التفكير استخداما لدى طلاب المرحلتين هو أسلوب التفكير(التنفيذي، الحكمي، الهرمي، المحلي، المتحرر)، - وجود فروق بين الجنسين في تفضيل أساليب التفكير(التشريعي، المحلي، المحافظ، الملكي، الداخلي)، وجود فروق بين أفراد العينة في تفضيل بعض أساليب التفكير تعزى للكل من متغير التخصص (علمي، أدبي) ، ولمتغير العمر الزمني(ثانوي، جامعي).

- دراسة عجوة(1998): المعنونة " أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات"، أجريت الدراسة على عينة قوامها 132 طالبا وطالبة بواقع 50طالبا و 82 طالبة من طلاب أقسام (اللغة العربية، اللغة الانجليزية الرياضيات، الفزياء، الكمياء) بالفرقة الثالثة بكلية التربية بجامعة بنها، بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير لستيرنبرج وبعض القدرات العقلية بالإضافة إلى بعض متغيرات الجنس(ذكور، إناث) التخصص الدراسي(علمي، أدبي)، والتحصيل الدراسي. استخدم الباحث في جمع البيانات: - قائمة أساليب التفكير "النسخة الطويلة لـ ستيرنبرج، وواجنر(1991)" من تعريب الباحث نفسه سنة 1999،- اختبار القدرات العقلية الأولية لـ ثرستون من تعريب وتقنين أحمد زكي صالح سنة 1978،- اختبار تورانس لأنماط معالجة المعلومات من تعريب هاشم علي محمد سنة 1988، من بين نتائج الدراسة المتوصل إليها:- لا توجد فروق في أساليب التفكير بين الجنسين في أغلب أساليب التفكير الثالثة عشر (13) باستثناء الفروق الموجودة بينهما في أسلوب التفكير المحلي لصالح الإناث، وفي أسلوب المحافظ لصالح الإناث كذلك،- عدم وجود فروق في أساليب التفكير بين أفراد العينة في استخدام أغلب أساليب التفكير الثالثة عشر (13) تعود إلى متغير التخصص(أدبي، علمي) باستثناء الفروق الموجودة في استخدام أسلوب التفكير الحكمي وأسلوب التفكير العالمي لصالح التخصصات الأدبية، لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين أغلب أساليب التفكير الثالثة عشر (13) و التحصيل الدراسي ما عدا التفكير الهرمي والتحصيل الدراسي.

2-الدراسات الأجنبية:

- دراسة زهانج Zhang (2002): استهدفت الدراسة عينة قوامها 154 طالبا وطالبة بواقع 66 طالبا و88 من طلاب الفرقة الثانية من طلبة جامعة هونج كونغ الصينية، متوسط أعمارهم 20 سنة، بهدف الكشف عن طبيعة العلاقات بين أساليب التفكير المقيمة في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي وسمات

الشخصية الخمس الكبرى (Big Five Personality Traits)، اشتملت أدوات الدراسة على: – قائمة أساليب التفكير (TSI) لستيرنبرج و وانجر (1992) المعتمد تصميمها على نظرية التحكم العقلي والبالغ عدد بنودها 65 بندا ، وتم استبعاد بنود أسلوبي التفكير الأقلي و الفوضوي من القائمة لإعتقاد الباحثة أنهما لا يرتبطان بعوامل الشخصية الخمسة الكبرى،– قائمة عوامل الشخصية الكبرى(NEO-FFI) المعدة من قبل كوستا وماكار Costa & McCare عام 1992، والتي تقيس عوامل الشخصية(العصابية الانبساطية، الانفتاح، المقبولية، الضمير الحي)، – استبانة معلومات ديموغرافية، خلصت نتائج الدراسة إلى: – توجد فروق عند مستوى الدلالة 0.01 بين الطلاب في أساليب التفكير(التشريعي، الحكمي، العالمي المتحرر، الخارجي، الهرمي) تعزى لمتغير الانبساطية(منخفض، مرتفع) لصالح الطلاب مرتفعي الانبساطية – توجد فروق عند مستوى الدلالة 0.01 بين الطلاب في أسلوبي التفكير التشريعي والحكمي تعزى لمتغير الانفتاح(منخفض، مرتفع) لصالح الطلاب مرتفعي الانفتاح، – توجد فروق عند مستوى الدلالة 0.01 بين الطلاب في أساليب التفكير(التشريعي، المحلي، الهرمي، الحكمي، المتحرر، الداخلي) تعزى لمتغير الضمير الحي(منخفض، مرتفع) لصالح الطلاب مرتفعي الضمير الحي على الترتيب ، "كما أظهر تحليل التباين المتعدد أن عوامل الشخصية الخمسة(العصابية، الانبساطية، المقبولية، الانفتاح، الضمير الحي) فسرت 41% 29%، 34%، 35%، 32% من أساليب التفكير على الترتيب"(الدردير، 2004،ص 182)، ومن ثمة استنتجت الباحثة أن أساليب التفكير المقيمة في ضوء نظرية ستيرنبج ليست متمايزة عن خصائص(سمات) الشخصية، بل العلاقات بينها متداخلة.

– دراسة أنجيلو Angelo (2001): أجريت الدراسة بهدف معرفة الفروق الشخصية لدى طلاب الجامعة في أساليب التفكير المقيمة في ضوء نظرية التحكم القلي الذاتي لستيرنبرج وسمات الشخصية لكاتل Cattell، شملت عينة الدراسة 73 طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الأولى قانون بجامعة تينيسي الأمريكية اعتمد الباحث على قائمة أساليب التفكير (TSI) لستيرنبرج و وانجر(1992) لقياس أساليب التفكير حيث استخدم منها فقط أساليب التفكير التشريعي، الحكمي والتنفيذي، كما استعان بمقياس كاتل لقياس سمات(عوامل) الشخصية، خلصت نتائج الدراسة إلى:– يرتبط أسلوب التفكير التشريعي ارتباطا موجبا دالا عند مستوى الدلالة(0.01) مع سمات الشخصية(الاتزان الانفعالي، الانفتاح للتغيير، الاستقلالية)، بينما يرتبط ارتباطا سالبا دالا مع سمتي القلق والخوف، – يرتبط أسلوب التفكير التنفيذي ارتباطا موجبا دالا عند مستوى الدلالة(0.01) مع سمتي الشخصية كفاية الذات والضبط الذاتي، – يرتبط أسلوب التفكير الحكمي

ارتباطا موجب دالا عند مستوى الدلالة (0.01) مع سمات الشخصية(السيطرة، التجريب، الاستقلالية) بينما يرتبط ارتباطا سالبا دالا مع سمة(عامل) يقظة الضمير.

دراسة تشين Chen (2001): أجريت الدراسة بهدف معرفة أساليب التعليم المفضلة وأساليب التفكير السائدة لدى الطلاب التايوانيين في كليات التجارة، ومدى تأثرها بكل من متغير الجنس والعمر، استهدفت الدراسة عينة قوامها 185 طالبا وطالبة بواقع 70طالب و 115 طالبة تتراوح أعمارهم مابين 18 و23 سنة اعتمد الباحث في جمع البيانات على قائمة أساليب التفكير لـ(ستيرنبرج و وانجر، 1992) و قائمة أساليب التعليم لـبارش، من بين النتائج التي خلصت إليها الدراسة: - أساليب التفكير السائدة بصورة عامة لدى الطلاب التايوانيين هي على الترتيب أسلوب التفكير الداخلي ثم التشريعي، - الطلاب الذكور في المرحلة العمرية(18- 20)سنة كان لديهم تفضيل أقوى لأسلوب التفكير التشريعي من الطالبات، بينما الطالبات في المرحلة العمرية(21-23)سنة كان لديهم تفضيل أقوى في استخدام أسلوب التفكير الحكمي من الطلاب(الذكور) في المرحلة العمرية (18-20) سنة، الأمر الذي يدعم فرضية تأثير العمر والجنس في تفضيل استخدام أساليب التفكير .(الطيب، 2006).

- دراسة سيلرز،وستيرنبرج Cilliers & Sternberg (2001): أجريت الدراسة بهدف الكشف عن أساليب التفكير السائدة لدى طلاب الجامعة، ومعرفة الفروق بين طلاب الجامعة في استخدام أساليب التفكير تبعا لمتغير كل من الكلية، الجنس و اللغة، طبقت الدراسة على عينة من طلاب الفرقة الأولى بجامعة ستيلين بوسش (University of Stellenbosch) بالولايات المتحدة الأمريكية قوامها 223 طالبا وطالبة، تم اختيارهم على النحو التالي:- 98 طالبا وطالبة من كلية الفنون،-98 طالبا وطالبة من كلية العلوم الطبيعية،- 27 طالبا وطالبة من كلية التربية، أستخدم الباحثان قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة لستيرنبرج واونجر سنة 1992 كأداة للدراسة، أشارت نتائج الدراسة إلى أن: - أساليب التفكير السائدة لدى مجتمع الدراسة هي أسلوب التفكير(التنفيذي، التشريعي، الهرمي، الداخلي، المحافظ)،- وجود فروق لدى طلاب الجامعة في استخدام أساليب التفكير لتعزى لكل من متغيري الكلية واللغة، في حين لا يوجد فروق في استخدامها لدى أفراد العينة تعزى لمتغي النوع(ذكور، إناث).

- دراسة ليساتا Licata (2001):استهدفت الدراسة عينة قوامها 73 طالبا وطالبة بواقع 37 طالبا و36 طالبة، من طلبة الفرقة الأولى من كلية الحقوق بجامعة تينسي الأمريكية، مقسمة إلى مجموعتين المجموعة

الأولى قوامها 50 طالبا وطالبة والمجموعة الثانية قوامها 23 طالبا وطالبة، أجريت الدراسة بغرض معرفة طبيعة العلاقة بين أنماط الشخصية وأساليب التفكير، ومعرفة مدى فعالية هذه العلاقة إن وجدت على النجاح الدراسي للطلبة في ظل الظروف البيئية المحيطة بهم، تمثلت أدوات الدراسة في قائمة أساليب التفكير لـ ستيرنبرج ووانجر (1992)، ومقياس أنماط الشخصية لـ كاتل (1979)، بينت نتائج الدراسة أن أساليب التفكير(التشريعي، التنفيذي، الحكمي) المنضوية تحت بعد الوظائف ترتبط وبدرجات متفاوتة مع أنماط الشخصية الـ(16)، حيث كانت قيمة معاملات الإرتباط "ر" بين أسلوب التفكير التشريعي وبعض عوامل كاتل للشخصية كالتالي: ر=0.432 مع العامل(C)، ر=-0.331 مع العامل(O) أي ارتباط سالب ر=0.294 مع العامل (Q_1)، ر=- 0.296 مع القلق أي ارتباط سالب، ر=0.282 مع الاستقلالية أما قيمة معاملات الارتباط بين أسلوب التفكير التنفيذي وبعض معاملات كاتل للشخصية فكانت كالتالي:ر=0.361 مع العامل(Q_3)، ر=0.299 مع عامل التحكم الذاتي، في حين كانت قيمة معاملات الارتباط بين الأسلوب الحكمي وبعض معاملات كاتل للشخصية كالتالي: ر= 0.297 مع العامل(E) ر= - 0.280 مع العامل (G) أي ارتباط سالب، ر= 0.290 مع العامل (Q_1)، ر=0.390 مع عامل الاستقلالية، كما أشارت نتائج الدراسة أن لسمات شخصية للطلاب قدرة كبيرة في إكسابهم المعلومات من البيئة التي تحيط بهم (الطيب، 2006).

– دراسة زهانج Zhang (2000):استهدفت الدراسة عينة قوامها600 طالبا وطالبة بقوام 268 طالبا و 332 طالبة من جامعة هونج كونغ الصينية، منهم 100 طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا بمتوسط عمري 22 سنة، بغرض معرفة علاقة أساليب التفكير المقيمة في ضوء نظرية التحكم العقلي لستيرنبرج بأنماط الشخصية في ضوء نظرية هولاند(HOLLAND)، استعانت الباحثة في جمع البيانات بقائمة أساليب التفكير TSI الصورة القصيرة لستيرنبرج و وانجر (1992) مع إبعاد 20 بند خاصة بقياس أساليب التفكير (الهرمي، الأقلي، لملكي، الفوضوي) لعدم وجود علاقات بينها وبين أنماط الشخصية حسب افتراض الباحثة كما اعتمدت الباحثة قائمة لقياس أنماط الشخصية تتكون من 24 بندا صممتها بنفسها لقياس أنماط الشخصية في ضوء نظرية هولاند (النمط الواقعي، النمط البحثي، النمط الفني، النمط الإجتماعي، النمط المبادر، والنمط التقليدي)، أسفرت نتائج التحليل العاملي لقائمة أنماط الشخصية وقائمة أساليب التفكير الدراسة عن استخلاص أربعت عوامل فسرت ما قيمته 64% من التباين الكلي، وتتجمع أنماط الشخصية

وأساليب التفكير في العامل الأول الذي فسر ما قيمته 31% من التباين الكلي وتشبع تشبعا موجا بكل من نمطي الشخصية الاجتماعي و البحثي، وأسلوبي التفكير الحكمي و الخارجي، في حين تشبع تشبعا سالبا بأسلوب التفكير الداخلي، أما العامل الثاني ففسر ما قيمته 13% من التباين الكلي وتشبع تشبعا سالبا بنمط الشخصية الفني، بينما تشبع تشبعا موجبا بأساليب التفكير التنفيذي، المحلي والمحافظ، العاملين الثالث والرابع تشبعا بدورهما أنماط الشخصية وأساليب التفكير دون وجود علاقة علاقات دالة بينهما، ومن ثمة خلصت الباحثة إلى وجود علاقات متداخلة بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية(الدردير، 2004).

– دراسة زهانج Zhang (1999): أجريت الدراسة بهدف التحقق من:- الصدق عبر الثقافي لقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و وانجر (1992) المعتمد تصميمها على نظرية التحكم العقلي لستيرنبرج - الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير كما تقيسها قائمة أساليب التفكير (TSI) النسخة القصيرة لستيرنبرج و وانجر(1992) مع عدد من المتغيرات (العمر، النوع، المرحلة الدراسية، خبرات العمل المدرسي، خبرات الرحلات)، استهدفت الدراسة عينة قوامها 151 طالبا وطالبة بواقع 63 طالبا و 88 طالبة من طلبة جامعة هونج كونغ الصينية، 80طالبا وطالة منهم يمثلون طلبة كلية التربية، و 71 طالبا وطالبة منهم يمثلون إدارة الأعمال، تتراوح أعمار أفراد العينية بين(18- 20 سنة) استندت الباحثة في جمع البيانات على قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و وانجر 1992، واختبار تقييم مدرسي، خلصت نتائج دراسة التحليل العاملي إلى استخلاص خمسة عوامل بنسبة تباين 85% من نسبة المصفوفة الكلية، العامل الأول تركز فيه كل من أسلوب التفكير (الهرمي، المتحرر، الحكمي)، العامل الثاني يتجمع فيه كل من أسلوب التفكير (المحافظ التنفيذي، الأقلي)، العامل الثالث يتجمع فيه كل من أسلوب التفكير (الداخلي، الخارجي) ، العامل الرابع يتجمع فيه كل من أسلوب التفكير (الكلي، المحلي)، العامل الخامس يتجمع فيه كل من أسلوب التفكير (الفوضوي، الملكي)، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر أساليب التفكير تأثرا بالعمر هي أسلوب التفكير الخارجي ويليه الهرمي، في حين يكون أسلوب التفكير التشريعي و أسلوب التفكير المتحرر أكثر الأساليب تأثرا بعامل خبرة الرحلات، أما أسلوب التفكير الهرمي وأسلوب التفكير الخارجي أكثر تأثرا بعامل خبرة العمل.

– دراسة داي ، وفيلدهوزن Dai & Feldhusen (1999): استهدفت الدراسة عينة من الطلبة الموهوبين من جامعة مايد واسترن الأمريكية ، قوامها 96 طالبا وطالبة بواقع 58 طالبا و 38 طالبة تتراوح أعمارهم مابين (12- 17سنة)، بغرض التحقق من صدق قائمة أساليب التفكير المعدة من قبل ستيرنبرج و وانجر (1991) في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج، وبالغ عدد بنودها(104 بند)، تم

استخدام القائمة محل التحقق من صدقها بعد استبعاد البنود المتعلقة بأسلوب التفكير الأقلي منها لوجود أخطاء ظاهرة به، إضافة إلى قائمة الشخصية التي أعدها إيزنك سنة 1965، والتي تقيس الانبساط مقابل الانطواء، العصابية مقابل الاستقرار الانفعالي، الكذب، توصلت نتائج الدراسة إلى : - تجمعت أساليب التفكير بعد تحليل البيانات عامليا في ثلاثة عوامل، تجمع في العامل الأول كل من أسلوب التفكير(التشريعي الحكمي، المتحرر، الفوضوي، المحلي)، العامل الثاني تجمعت فيه أساليب التفكير التالية(التنفيذي، المحافظ الهرمي، الملكي)، العامل الثالث تجمع فيه كل من أسلوب التفكير(الخارجي، العالمي، الداخلي)، - وجود ارتباطات سلبية بين بعض أساليب التفكير على غرار: (أسلوب التفكير المحافظ و أسلوب التفكير المتحرر) (أسلوب التفكير الداخلي و أسلوب التفكير الخارجي)، - وجود ارتباطات موجبة بين بعض أساليب التفكير على غرار: (أسلوب التفكير المحافظ وأسلوب التفكير التنفيذي)، (أسلوب التفكير الداخلي و أسلوب التفكير التشريعي)، (أسلوب التفكير التشريعي وكل من أسلوبي التفكير المتحرر والفوضوي) ، (أسلوب التفكير الحكمي و أسلوب التفكير الفوضوي) ،(أسلوب التفكير المتحرر وكل من أسلوبي التفكير الحكمي ، والفوضوي) ، - يرتبط بعد الإنبساط- الإنطواء ارتباطا موجب دالة مع أسلوب التفكير الخارجي ، وارتباطا سالبا غير دال مع أسلوب التفكير الداخلي ، - توجد علاقات غير دالة بين بعد الانبساط – الانطواء وكل من أساليب التفكير(الهرمي ، الملكي ، الفوضوي) ، ومن ثمة خلص الباحثان إلى أن أساليب التفكير مستقلة جزئيا عن قائمة ايزنك وأنها تتمتع بصدق تمييزي ، ولا يمكن قياس أساليب التفكير بمقياس سمات الشخصية (قائمة ايزنك)(الطيب ، 2006) و(الدردير ، 2004).

- دراسة ونج Weng (1999):استهدفت الدراسة عينة قوامها 404 مدرسا ومدرسة من مدرسي المدارس الثانوية بتايوان الصينية، و1218 طالبا وطالبة من طلاب المدارس الثانوية بمنطقة كوشنج الصينية من بين أهداف الدراسة هي معرفة طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير عند المدرسين والطلاب، من بين أدوات الدراسة المستخدمة لجمع البيانات استبيان أساليب التفكير للمعلمين(**TSQT**) لستيرنبرج و جريجورينكو (1993)، واستبيان أساليب التفكير للطلاب(**TSQS**) لستيرنبرج وجريجورينكو، من بين النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة:- يوجد فروق بين المدرسين والمدرسات في استخدام أساليب التفكير(التشريعي، العالمي التحرر، المحلي، المحافظ) تعزى لمتغير الجنس(ذكور، إناث) تعود لصالح المدرسين ،- يوجد فروق بين الطلاب والطالبات في استخدام أساليب التفكير(التشريعي، التنفيذي، الحكمي والعالمي) تعزى لمتغير الجنس تعود لصالح الطلبة الذكور(الطيب، 2006)

– دراسة ستيرنبرج ، وجريجورنكو Sternberg & Grigorenko (1993): أجريت الدراسة بهدف الكشف عن مدى تأثير أساليب التفكير على الموهبة، إضافة إلى اختبار أساليب التفكير المقيمة في ضوء نظرية ستيرنبرج سنة 1988 على عينة من الطلبة الموهوبين، اشتملت عينة الدراسة 75 طالبا موهوبا من طلبة جامعة ييل الأمريكية(Yale University)، أسفرت نتائج التحليل العاملي لأساليب التفكير عن استنتاج خمسة عوامل تتجمع أساليب التفكير، العامل الأول تتجمع فيه كل من أساليب التفكير(المحافظ المتحرر، التشريعي، التنفيذي)، العامل الثاني تتجمع فيه كل من أساليب التفكير(الحكمي، الأقلي، الفوضوي الملكي)، العامل الثالث يتجمع فيه كل من أسلوبي التفكير الخارجي و الداخلي، العامل الرابع يتجمع فيه كل من أسلوبي التفكير المحلي والكلي، العامل الخامس يوجد به أسلوب التفكير الهرمي، كما توصلت الدراسة إلى أن أساليب التفكير السائدة عند الطلبة الموهوبين هي كل من أسلوب التفكير التشريعي، الحكمي والمتحرر في حين يعد أسلوب التفكير التنفيذي أقل الأساليب تفضيلا، وقد خلص الباحثان إلى أنه لا يجب الاقتصار على قدرات الطلبة الموهوبين والبرامج المقررة لهم بل لابدة من مراعاة أساليب تفكيرهم ، خصوصا عند تشكيل العملية التعليمية، حتى يتسنى لجميع الطلبة الاستفادة منها .

3– التعقيب على الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير أساليب التفكير:

من خلال ما تم استعراضه من دراسات سابقة عربية وأجنبية ذات الصلة بمتغير أساليب التفكير التي أتيح للباحث الإطلاع عليها، يتبين أنها اتفقت في ما بينها في جوانب، واختلفت في جوانب أخرى، ويمكن إجمال هذه الجوانب من خلال:

- من حيث الهدف :

بالرغم من اشتراك واتفاق بعض هذه الدراسات السابقة من حيث هدفها المتمثل في التعرف على أساليب التفكير في ضوء (الجنس، التخصص الدراسي والمستوى الدراسي) متغيرات الدراسات الحالية، إلا أن هذه الدراسات تباينت واختلفت فيما بينها من حيث عدد هذه المتغيرات التي تناولتها بالبحث للكشف عن مدى تأثيرها في تفضيل أساليب التفكير، ففي الوقت الذي اشتركت فيه دراسة كل من تركي (2012) الشهري (2006)، ورمضان (2001) مع الدراسة الحالية في تناولها لكل من متغير الجنس، التخصص ومستوى الدراسة ، تناولت دراسات أخرى متغير الجنس والتخصص الدراسي فقط كدراسة كل من واكلي وضيف (2016)، قدور بن عابد (2014)، وعطيات(2013)، أما دراسة كل من طاحون(2003)

تشين Chen (2001)، سيلرز ، وستيرنبرج Cilliers & Sternberg (2001)، وزهانج Zhang (1999) اشتركت مع الدراسة الحالية في تناول متغير الجنس فقط لتحقيق أهدافها، في حين أكتفت دراسة المدني(2013) في تناولها لمتغير التخصص الدراسي فقط.

دراسات أخرى هدفت إلى الكشف عن أساليب التفكير المفضلة، وعلاقة هذه الأساليب ببعض المتغيرات المعرفية والنفسية الأخرى إلى جانب معرفة ما مدى تأثر أساليب التفكير بكل من(الجنس، التخصص الدراسي والمستوى الدراسي) المتغيرات التي تناولتها الدراسة الحالية كدراسة كروش(2018) التي كان من بين أهدافها معرفة العلاقة بين: – استراتيجيات التفكير و أنماط التعلّم على ضوء متغير الجنس و التخصص الدراسي – استراتيجيات التفكير وسمات الشخصية على ضوء متغير الجنس والتخصص الدراسي، خلف الله(2019) والتي كان من بين أهدافها الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير لستيرنبرج والنمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط(الجزائر)، إضافة إلى:– معرفة أساليب التفكير المفضلة لدى عينة الدراسة، –معرفة مدى تأثر أساليب التفكير لدى عينة الدراسة بكل من متغير الجنس والتخصص، دراسة كادي(2016) التي كان من ين أهدافها التعرف على :–تباين قوة تفضيلات أساليب التفكير لدى تلاميذ المرحلة الثانوية والفروق بينهم في تفضيلها تبعا للتخصص الدراسي، الصف الدراسي والجنس ومستوى الدافعية للإنجاز، – علاقة أساليب التفكير بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسة مسلم(2015) التي كان من بين أهدافها التعرف على أساليب التفكير وعلاقة هذه الأساليب بالتحصيل الأكاديمي، إلى جانب معرفة الفروق بين الجنسين في تفضل أساليب التفكير، دراسة علا(2014) التي هدفت إلى الكشف عن أساليب التفكير الشائعة(المفضلة) وعلاقة هذه الأساليب بتقدير الذات والتحصيل الدراسي، دراسة بلقوميدي (2012) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير وتقدير الذات لدى عينة الدراسة في ضوء متغيري الجنس والتخصص، دراسة نصر الله (2008) التي هدفت إلى كشف عن أنماط التفكير السائدة وعلاقتها بسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم إضافة إلى معرفة الفروق في أنماط التفكير وعلاقتها بسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم تبعا لمتغير الجنس، دراسة وقاد(2007) التي كان من بين أهدافها، التعرف على أساليب التفكير المفضلة وعلاقتها بكل من أساليب التعلم وتوجهات الهدف، إضافة إلى معرفة الفروق في أساليب التفكير تبعا لكل من متغير التخصص والمستوى الدراسي، دراسة الطيب(2004) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير ومهارات التعلم والاستذكار ودافعية الانجاز، إضافة إلى معرفة الفروق في تفضيل الأساليب تبعا لكل من متغير الجنس والتخصص، ومعرفة مقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر

للجنس والتخصص على أساليب التفكير، ومعرفة التأثيرات المشتركة للتفاعلات الثنائية لبعض المتغيرات المستقلة(الجنس والتخصص) على أساليب التفكير، ومعرفة مقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر لكل من متغير الجنس والتخصص على أساليب التفكير، دراسة الدردير(2004) التي هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير لستيرنبرج Sternberg وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز biggs وبعض خصائص الشخصية إلى جانب معرفة ما مدى علاقة كل من متغير الجنس والتخصص الأكاديمي بأساليب التفكير، دراسة شلبي(2002) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي، وبعض المتغيرات مثل التخصص الأكاديمي و الجنس، دراسة زهانج Zhang (2002) التي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقات بين أساليب التفكير المقيمة في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي وسمات الشخصية الخمس الكبرى (Big Five Personality Traits) ، دراسة أنجيلو Angelo (2001) التي هدفت إلى معرفة الفروق الشخصية لدى طلاب الجامعة في أساليب التفكير المقيمة في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج وسمات الشخصية لكاتل Cattell، دراسة ليساتا Licata (2001) التي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أنماط الشخصية وأساليب التفكير، ومعرفة ما مدى فعالية هذه العلاقة إن وجدت على النجاح الدراسي للطلبة في ظل الظروف البيئية المحيطة بهم، دراسة زهانج Zhang (2000) التي هدفت إلى كشف العلاقة بين أساليب التفكير المقيمة في ضوء نظرية التحكم العقلي لستيرنبرج وأنماط الشخصية في ضوء نظرية هولاند(HOLLAND)، دراسة عجوة(1998)والتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير لستيرنبرج وبعض القدرات العقلية بالإضافة إلى بعض المتغيرات منها الجنس والتخصص الدراسي، دراسة ونج Weng (1999) التي هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير عند المدرسين والطلاب إلى جانب معرفة الفروق في استخدام أساليب التفكير لدى المدرسيين تبعا لمتغير الجنس(ذكور، إناث)، وكذلك لدى الطلبة تبعا لمتغير الجنس(ذكور، إناث)، دراسة سترينبرج وجريجورنكو Sternberg & Grigorenko(1993) التي هدفت إلى الكشف عن مدى تأثير أساليب التفكير على الموهبة، إضافة إلى اختبار أساليب التفكير المقيمة في ضوء نظرية ستيرنبرج سنة 1988 .

-أما بالنسبة لدراسة داي، وفيلدهوزن Dai & Feldhusen (1999) فقد هدفت إلى التحقق من صدق قائمة أساليب التفكير المعدة من قبل ستيرنبرج و وانجر (1991) في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج.

-بالنسبة لنتائج الدراسات التي هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير في ضوء الجنس، التخصص الدراسي والمستوى الدراسي) أو أحد هذه المتغيرات على الأقل، يتضح أنه بالرغم من تباين واختلاف ما أشارت إليه هذه النتائج بخصوص أساليب التفكير الأكثر شيوعا (أكثر استخداما وتفضيلا لدى عينات الدراسة)، إلا أن جلها تتفق حول تفضيل الأفراد لأساليب تفكير معينة على حساب أساليب أخرى وبدراجات متفاوتة

أما بخصوص مدى تأثُّر هذه الأساليب بكل من متغير الجنس، التخصص والمستوى الدراسي، فقد اتفقت نتائج بعض هذه الدراسات إلى وجود فروق في استخدام وتفضيل أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس، أو لمتغير التخصص الدراسي، أو لمتغير المستوى الدراسي، ففي الوقت الذي اكتفت فيه نتائج بعض الدراسات إلى الإشارة لتأثير متغير الجنس كدراسة كل من مسلم(2015)، وتشين Chen (2001)، وونج Weng (1999)، وأخرى للإشارة لتأثير متغير التخصص الدراسي كدراسة المدني(2013)، وقاد(2007) و طاحون(2003)، أكدت بعض الدراسات تأثير متغير الجنس والتخصص الدراسي كدراسة كل من خلف الله(2019)، قدور بن عابد(2014) عطيات(2013)، الطيب(2006)، الدردير(2004)، شلبي(2002) و عجوة(1998)، أما دراسة كل من تركي(2012)، الشهري (2006)، رمضان(2001) أشارت كل منها إلى تأثير كل من متغير من الجنس، المستوى والتخصص الدراسي، في حين نفت بعض هذه الدراسات السابقة وجود تأثير لهذه المتغيرات في استخدام وتفضيل أساليب التفكير كدراسة كادي(2016)، أما دراسة كل من واكلي، وضيف(2016)، بلقوميدي(2012) أشارت كل منها إلى عدم وجود تأثير لكل من متغير الجنس والتخصص الدراسي في تفضيل أساليب التفكير. أما دراسة كل من نصر الله(2008)، سيلرز، وستيرنبرج Cilliers & Sternberg (2001) فقد نفت تأثير متغير الجنس، كما نفت دراسة وقاد(2007) بدورها ومن جهة أخرى تأثير متغير المستوى الدراسي.

- بخصوص نتائج الدراسات التي هدفت إلى الكشف عن أساليب التفكير المفضلة لدى أفراد مختلف شرائح المجتمع المعنية بهذه الدراسات السابقة، وعلاقة هذه الأساليب ببعض المتغيرات النفسية الأخرى ، فمنها من:

– اتفقت بشأن وجود ارتباط(موجب أو سالب) بين أساليب التفكير أو بعضها مع بعض المتغيرات النفسية كدراسة خلف الله (2019) ألتي أشارت إلى وجود علاقة بين أساليب التفكير والنمو المهني، دراسة كادي(2016) أشارت إلى:– وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير والدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة الكلية ، – عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير والدافعية للإنجاز عند عينة مرتفعو الدافعية للإنجاز ، وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير والدافعية للإنجاز عند عينة منخفضي الدافعية للإنجاز، دراسة مسلم(2015) خلصت إلى وجود ارتباطات(موجبة وسالبة) بين أساليب التفكير والتحصيل الأكاديمي، دراسة علا(2014) أشارت إلى وجود ارتباطات(موجبة وسالبة) بين أساليب التفكير وكل من تقدير الذات والتحصيل الدراسي، دراسة وقاد(2007) بينت وجود ارتباطات بين أساليب التفكير وكل من أساليب التعلم وتوجهات الهدف، دراسة الطيب(2006) أشارت إلى وجود علاقة إرتباطية بين أساليب التفكير وبعض مهارات التعلم والاستذكار دراسة كل من شلبي(2002) وعجوة(1998) خلصتا إلى وجود ارتباطات(موجبة وسالبة) بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي، دراسة أنجيلو Angelo (2001) أشارت إلى وجود ارتباطات(موجبة وسالبة) بين أساليب التفكير وسمات الشخصية لكاتل Cattell، دراسة ليساتا Licata (2001) توصلت إلى وجود ارتباطات(موجبة وسالبة) بين أساليب التفكير وعوامل كاتل Cattell للشخصية .

– نفت وجود أي ارتباط بين أساليب التفكير وهذه المتغيرات النفسية كدراسة كروش(2018) التي أظهرت عدم وجود علاقة إرتباطية بين استراتيجيات التفكير وأنماط العلم على ضوء متغير الجنس و التخصص الدارسي، كما أظهرت عدم وجود علاقة إرتباطية بين استراتيجيات التفكير و سمات الشخصية على ضوء متغير الجنس و التخصص الدراسي، دراسة بلقوميدي(2012) نفت وجود علاقة إرتباطية بين أساليب التفكير و تقدير الذات، دراسة نصر الله(2008) خلصت إلى عدم وجود علاقة إرتباطية بين أساليب التفكير وسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم، دراسة الطيب(2006) أظهرت عدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير و دافعية الانجاز، دراسة داي، وفيلدهوزن Dai & Feldhusen (1999) نفت وجود علاقات بين بعد الانبساط– الانطواء وبعض أساليب التفكير وأن أساليب التفكير مستقلة جزئيا عن قائمة ايزنك .

– أما دراسة الدردير (2004) فأشارت إلى عدم وجود تمايز بين أساليب التفكير لستيرنبرج وأساليب التعلم لبيجز وخصائص الشخصية NEO– FF بل توجد علاقة متداخلة بينهم ، وهي تتفق في شطر منها

مع دراسة زهانج Zhang (2002) **التي** أكدت هي الأخرى تداخل العلاقات بين أساليب التفكير المقيمة في ضوء نظرية لستيرنبرج وعوامل الشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاح، المقبولية، الضمير الحي) دراسة زهانج Zhang (2000) أشارت إلى وجود علاقات متداخلة بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية التي تم افتراضها في ضوء نظرية هولاند (النمط الواقعي، النمط البحثي، النمط الفني، النمط الإجتماعي، النمط المبادر، والنمط التقليدي).

– أما نتائج دراسة زهانج Zhang (1999) فقد أكدت الصدق عبر الثقافي لقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و وانجر (1992) المعتمد تصميمها على نظرية التحكم العقلي لستيرنبرج، حيث أسفرت إلى استخلاص خمسة عوامل تتفق مع مجالات التفكير المشار إليها في نظرية ستيرنبرج وهي تتفق مع دراسة سترينبرج، وجريجورنكو Sternberg & Grigorenko(1993) التي توصلت هي الأخرى إلى استنتاج نفس أساليب التفكير .

– من حيث العينة

– أجريت جل الدراسات السابقة التي تم استعراضها سواء العربية أو الأجنبية على عينات من طلبة المرحلة الجامعية، فمنها من اهتمت أثناء اختيار عيناتها بمراعاتها (الجنس، التخصص والمستوى الدراسي) متغيرات الدراسة الحالية كدراسة كل من تركي(2012) و الشهري(2006)، ومنها من اشتلركت مع الدراسة الحالية في تناولها لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي فقط من بين متغيرا ت الثلاثة كدراسة كل من قدور بن عابد(2014)، بلقوميدي(2012)، الطيب(2004)، الدردير(2004)، طاحون(2003) شلبي(2002)، عجوة(1998) وسيلرز، وستيرنبرج Cilliers & Sternberg (2001)، ومنها اشتركت مع الدراسة الحالية من خلال تناولها لأحد المتغيرات الثلاثة فقط كدراسة كل من مسلم(2015) عطيات(2013)، وزهانج Zhang (1999) التي ركزت كل منها على متغير الجنس، أما دراسة المدني(2013)، ودراسة وقاد(2007) فقد ركزت كل منهما على متغير التخصص الدراسي. ومن هذه الدراسات من أغفلت أثناء اختيار عيناتها من طلبة هذه المرحلة التعليمية التركيز على الجنس، أو التخصص الدراسي، أو المستوى الدراسي، كدراسة كل من علا(2014)، أنجيلو Angelo (2001)، ليساتا Licata (2001)، زهانج Zhang (2000)، داي، وفيلدهوزن Dai & Feldhusen (1999)، و سترينبرج ، وجريجورنكو Sternberg & Grigorenko(1993).

– في حين استهدفت بعض هذه الدراسات السابقة طلبة المرحلة الثانوية، مع تركيزها في اختيار أفراد عينتها بمراعاتها لكل من الجنس، التخصص والمستوى الدراسي كدراسة كل من كروش(2018)، كادي ورمضان(2001)، ومنها من اشتركت مع الدراسة الحالية في تناولها لكل من متغير الجنس، والتخصص الدراسي كدراسة كل من واكلي ، وضيف(2016) ، وبلقوميدي (2012)، أما دراسة كل من نصر الله (2008)، وونج Weng (1999) فتناولت متغير الجنس فقط، في حين أغفلت دراسة زهانج Zhang (2002) الاهتمام أثناء اختيار أفراد عينتها التركيز على أي متغير من متغيرات الدراسة الحالية.

– أما دراسة خلف الله(2019) فقد استهدفت أساتذة الجامعة مع التركيز في اختيار العينة على متغيري الجنس والتخصص الدراسي .

–من حيث أدوات الدراسة:

تباينت واختلفت الدراسات السابقة في استخدام أدوات الدراسة المتعلقة بجمع البيانات الخاصة بمتغير أساليب التفكير أحد متغيرات الدراسة الحالية، ففي الوقت الذي استخدمت فيه جل الدراسات خصوصا العربية منها قوائم أساليب التفكير لستيرنبرج ووانجر والتي تقيس كل منها 13 أسلوبا للتفكير المقَيَمة في ضوء نظرية استيرنبرج ، والمترجمة إلى العربية من قبل العديد من الباحثين العرب، حيث تم استخدام قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة لستيرنبرج واونجر سنة 1992 من قبل دراسة كل من واكلي، وضيف(2016)، مسلم(2015)، علا(2014)، عطيات(2013)، المدني(2013)، وقاد(2007)، الشهري(2006)، الطيب(2004)، الدردير(2004)، عجوة(1998)، زهانج Zhang (2002)، أنجيلو Angelo (2001)، تشين Chen (2001)، سيلرز،وستيرنبرج Cilliers & Sternberg (2001) ليساتا Licata (2001)، زهانج Zhang (2000)، زهانج Zhang (1999)، ستيرنبرج وجريجورنكو Sternberg & Grigorenko (1993). واستخدمت قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و وانجر(1991) من قبل كل من دراسة خلف الله(2019)، كروش(2018)، قدور بن عابد(2014)، تركي(2012)، شلبي(2002)، رمضان(2001) ودراسة داي ، وفيلدهوزن Dai & Feldhusen (1999).في حين استخدمت دراسة بلقوميدي (2012) مقياس أساليب التفكير التلاميذ في المدرسة المعد من قبل عبد المنعم أحمد الدردير والذي يقيس سبعة أنواع من أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج ، أما دراسة كادي(2016) استخدمت قائمة أساليب التفكير لـ ستيرنبرج و وانجر(1992) المترجم

من قبل أحمد الدردير و عصام علي، كما استخدمت دراسة كل من نصر الله (2008) وطاحون(2003) مقياس هاريسون وبرامسون لأنماط التفكير والذي يقيس خمسة أساليب تفكير مقيمة في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون لأنماط التفكير وهي:التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، والواقعي . أما دراسة ونج Weng (1999) فقد استخدمت استبيان أساليب التفكير للمعلمين(TSQT) لستيرنبرج وجريجورينكو (1993).

ثالثا: الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير أنماط الشخصية:

1- الدراسات العربية :

- دراسة بن حدو(2019):الموسومة " أنماط الشخصية وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم لدى عينة من طلبة الجامعة"، استهدفت الدراسة عينة قوامها 1000 طالب وطالبة من طلبة بعض جامعات الغرب الجزائري، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي بنوعيه السببي والمقارن، ستخدامت مقياسي الانبساط والانطواء، والتفاؤل والتشاؤم المعدان من قبلها، هدفت الدراسة إلى الكشف عن: - العلاقة بين أنماط الشخصية(الانبساط- الانطواء) والتفاؤل والتشاؤم لدى عينة طلبة الجامعة،- طبيعة الفروق في مستويات الانبساط والانطواء والتفاؤل والتشاؤم تبعا لكل من متغير الجنس ، التخصص و المستوى الدراسي بين طلبة الجامعة، - قيمة التنبؤ بين الانبساط والانطواء والتفاؤل والتشاؤم بين طلبة الجامعة، خلصت نتائج الدراسة إلى:- تعد سمة الانبساط هي السمة السائدة بالنسبة لسمة الانطواء بين طلبة الجامعة، و سمة التفاؤل هي الأخرى سائدة بالنسبة لسمة التشاؤم لدى طلبة الجامعة،- توجد علاقة إرتباطية بين الانبساط والانطواء والتفاؤل والتشاؤم لدى عينة من طلبة الجامعة،- لا توجد فروق في مستوى الانبساط والانطواء بين الطلبة تعزى لمتغير الجنس، في حين توجد فروق في مستوى الانبساط والانطواء بين الطلبة تعزى لكل من متغير التخصص ومتغير المستوى التعليمي،- لا توجد فروق في مستوى التفاؤل والتشاؤم بين الطلبة تعزى لمتغير الجنس أو لمتغير التخصص، في حين توجد فروق في مستوى التفاؤل والتشاؤم بين الطلبة تعزى لمتغير المستوى التعليمي، - الانبساط والانطواء يتنبأ بالتفاؤل والتشاؤم بين الطلبة الجامعيين بنسبة 46%.

- دراسة بن حدو، وبشلاغم(2018):الموسومة " أنماط الشخصية (الانبساط- الانطواء)وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم لدى عينة من طلبة علم النفس بجامعة تلمسان"، أجريت الدراسة على عينة قوامها 200طالب وطالبة بواقع 37 طالب و163 طالبة، تم اختيارها بطريقة عشوائية من طلبة قسم علم النفس بجامعة أبو بكر بلقايد بتلمسان(الجزائر) بهدف الكشف عن العلاقة الموجودة بين أنماط الشخصية(الانبساط-الانطواء)

والتفاؤل والتشاؤم، إضافة إلى معرفة مدى تأثير كل من متغير الجنس والمستوى التعليمي على العلاقة الارتباطية بين أنماط الشخصية والتفاؤل والتشاؤم، اعتمد الباحثان في جمع البيانات على مقياس الانبساط والانطواء ومقياس التفاؤل والتشاؤم من إعداد الباحثان، توصلت نتائج الدراسة إلى:- عدم وجود علاقة إرتباطية بين أنماط الشخصية(الانبساط-الانطواء) والتفاؤل والتشاؤم،- لا يوجد اختلاف بين أنماط الشخصية(الانبساط-الانطواء) والتفاؤل والتشاؤم باختلاف الجنس، - يختلف مستوى ارتباط أنماط الشخصية(الانبساط-الانطواء) والتفاؤل والتشاؤم باختلاف المستوى التعليمي،- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التفاؤل والتشاؤم تعزى لمتغير الجنس.

- دراسة بركات(2017):الموسومة " سمات الشخصية الانبساطية والانطوائية والانفعالية والإتزانية وعلاقتها بالقلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة"، أجريت الدراسة بهدف الكشف عن العلاقة بين سمات الشخصية وفق نظرية أيزنك(الانبساطية، الانطوائية، الانفعالية، الإتزانية) ومجالات القلق الاجتماعي(الخوف الاجتماعي، الخجل الاجتماعي، التفاعل الإجتماعي) لدى الطلبة في ضوء متغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي، اشتملت عينة الدراسة 217 طالبا وطالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم اعتمد الباحث في جمع البيانات على قائمة ايزنك للشخصية(Eysenck Personality Inventory EPI)، واختبار القلق الاجتماعي (Social Anxiety Scale)، أشارت نتائج الدراسة إلى: عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى استجابات عينة الدراسة على سمات الشخصية والقلق الاجتماعي تبعا لمتغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي، في حين توجد علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين كل من سمة الانبساطية والتفاعل الاجتماعي، وبين سمتي الانطوائية والانفعالكل على حدة وكل من الخوف الاجتماعي والخجل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي، وبين سمة الاتزان والتفاعل الاجتماعي.

- دراسة جرادي(2016):المعنونة "وجهة الضبط وعلاقتها ببعد الانبساط-الانطواء لدى عينة من طلاب الجامعة "، هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث في كل من وجهة الضبط الداخلي الخارجي للتعزيز، وبعد الانبساط-الانطواء كأحد سمات الشخصية لدى طلاب الجامعة ، إضافة إلى معرفة العلاقة بين متغير الضبط وبعد الانبساط، استهدفت الدراسة عينة قوامها 300 طالب وطالبة بواقع 160طالب و140 طالبة من طلبة قسم علم النفس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط(الجزائر)، اعتمد الباحث في جمع البيانات على مقياس الضبط الداخلي الخارجي لوليام جيمس ومقياس ايزنك للشخصية، أشارت نتائج الدراسة إلى :-وجود

علاقة إرتباطية موجبة بين وجهة الضبط الخارجي للتعزيز وبعد الانبساط–الانطواء،– عدم وجود فروق دالة إحصائيا في بعد الانبساط–الانطواء تعزى لمتغير الجنس.

– دراسة بركات(2014) المعنونة "علاقة أنماط الشخصية بالسلوك العدواني لدى عينة من طلبة بعض الجامعات الفلسطينية تبعا لمتغير النوع الاجتماعي، أجريت الدراسة بهدف معرفة العلاقة بين أنماط الشخصية (الانطوائية، والانبساطية، والاتزانية، والانفعالية) وفق نظرية ايزنك بأبعاد السلوك العدواني (المادي، واللفظي والعدائية، والغضب) تبعا لمتغير النوع الاجتماعي، استهدفت الدراسة 690 طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية تبعا لمتغير الجامعة، استخدم الباحث في جمع البيانات :– الصورة (أ) من قائمة أيزنك للشخصية(Eysenck Personality Inventory EPI) لقياس أنماط الشخصية (الانبساط – الانطواء) (Introversion – Extravertion) و(الاتزان – الانفعال) (Emotionality –Stable) من تعريب الباحث نفسه،– مقياس السلوك العدواني المعد من طرف جزماوي (2008) على البيئة الفلسطينية، خلصت نتائج الدراسة إلى أن: – النمط الانفعالي أكثر أنماط الشخصية شيوعا لدى طلبة الجامعة بنسبة 85.4% بينما يعد نمط الاتزان الانفعالي أقلها شيوعا وبنسبة 14.6%، – إنخفاظ مستوى السلوك العدواني لدى طلبة الجامعة،– وجود علاقة ارتباطية سالبة بين نمط الشخصية الانطوائي وبين الدرجة الكلية للسلوك العدواني،– وجود علاقة إرتباطية موجبة بين نمطي الانبساط والانفعال والدرجة الكلية للسلوك العدواني وأبعاده المختلفة، – عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين نمط الاتزان الانفعالي والسلوك العدواني بأبعاده المختلفة .

– دراسة بركات(2010): الموسومة " الشخصية الانبساطية والعصابية وتأثيرها في الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في طولكرم "، أجريت بهدف معرفة مدى تأثير سمات الشخصية الانبساطية والانطوائية والانفعالية والاتزانية في الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى، استهدفت الدراسة عينة قوامها 200طالبا وطالبة تم اختيارهم من طلبة جامعة القدس المفتوحة – منطقة طولكرم التعليمية، مقسمين إلى أربعة مجموعات متساوية (25طالباً و25 طالبة لكل مجموعة) تبعاً لدرجاتهم على قائمة أيزينك (Eysenck) للشخصية وهي: مجموعة الطلبة الانبساطيون، ومجموعة الطلبة الانطوائيون ومجموعة الطلبة الانفعاليون، ومجموعة الطلبة الاتزانيون. كما تم استخدام مقياسين مخصصين لقياس الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى، أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي إلى أن الطلبة الانبساطيون والطلبة

الانفعاليون يتفوقون في الذاكرة قصيرة المدى على الطلبة الانطوائيين والاتزانيين، في حين يتفوق الطلبة الانطوائيين والطلبة الاتزانيين في الذاكرة طويلة المدى على الطلبة الانفعاليين والانبساطيين .

– دراسة العنتري(2004):الموسومة "العدوانية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية في مرحلة المراهقة"، أجريت الدراسة على عينة قوامها 303 طالب وطالبة بواقع 152 طالبا و151 طالبة من طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، بهدف الكشف عن العلاقة بين العدوانية وبعض سمات الشخصية على غرار القلق، الانبساط وتقدير الذات، اشتملت أدوات البحث على:مقياس العدوانية لبص وبير Buss & Perr ، مقياس تقدير الذات من إعداد Rosenberg ، قائمة الانبساط لإيزنك، مقياس القلق لعبد الخالق، من بين النتائج التي أشارت إليها الدراسة:– وجود علاقة ارتباط موجبة بين القلق العام والانبساط–الانطواء، ووجود علاقة ارتباط سالبة بين الانطوائية– الانبساطية و تقدير الذات وهذا لدى كل أفراد العينة .

– دراسة العبد االله، والشرعة (2003): الموسومة "أنماط الشخصية الأساسية عند أيزنك وعلاقتها بالقلق والشعور بالوحدة والتحصيل"، هدفت إلى التعرف على العلاقة بين بعدي الشخصية تبعا لنظرية أيزنك والجنس استهدفت الدراسة عينة قوامها 304 طالبا وطالبة بواقع 139 طالبا و165 طالبة، استعان الباحثان في جمع البيانات على قائمة ايزنك لقياس الشخصية وقياس سمة القلق لسبايلبجر، خلصت نتائج الدراسة إلى أن الإناث أكثر ميلا لسمتي الانفعال والانطواء، بينما الذكور أكثر ميلا لسمتي الانفعال والانبساط.

– **دراسة أبو ناهية(1997)** : الموسومة "الفروق بين الذكور والإناث في بعض سمات الشخصية لدى طلاب الجامعة"، أجريت الدراسة على عينة قوامها 150طالبا وطالبة بواقع 80 طالبا و70 طالبة من طلبة المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة الأزهر بغزة(فلسطين)، بهدف معرفة الفروق بين الجنسين من الطلبة في بعض سمات الشخصية على غرار الانبساطية، العصابية، الذهانية، الجاذبية الاجتماعية، السيطرة، المسؤولية، ألاتزان الانفعالي، الاجتماعية، تم جمع البيانات بواسطة استخبار أيزنك للشخصية تعريب أبو ناهية، مقياس البروفيل لجوردن اقتباس وإعداد جابر وأبو حطب، خلصت نتائج الدراسة إلى :– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في سمات السيطرة، الذهانية، الاتزان الانفعالي، والمسؤولية لصالح الذكور – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في سمات العصابية الجاذبية الاجتماعية لصالح الإناث، – عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في سمة الانبساط لدى طلبة الجامعة.(بن حدو، 2018) و(سامر، 2003).

– دراسة الطهراوي(1997) المعنونة "سمات الشخصية وعلاقتها ببعض الأساليب المعرفية لدى الطلاب المتفوقين والمتأخرين أكاديميا في الجامعة الإسلامية بغزة"، هدفت هذه الدراسة إلى تحديد سمات الشخصية للطالبة المتفوقين وقرنائهم المتأخرين أكاديميا والكشف عن الفروق بينهم في اعتمادهم واستقلالهم عن المجال كأسلوب معرفي مميز، إلى جانب فحص العلاقة بين سماتهم الشخصية وأسلوبهم المعرفي (الإعتماد- الاستقلال عن المجال)، استهدفت الدراسة عينة قوامها 85 طالبا متفوقا و 110طالبا متأخرا من طلاب المنتظمين خلال الموسم الجامعي1996/1995 بالجامعة الإسلامية بغزة، استخدم الباحث اختبار أيزنك EYSENEK للشخصية E.P.Q للراشدين تعريب أبو ناهية 1989، واختبار الأشكال المتضمنة من إعداد وتكن WITKINوزملائه، وأعده للبيئة العربية الشرقاوي والخضري 1985 لقياس الاستقلال الإدراكي عن المجال، أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين في سمة الانبساط والانطواء، – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين في سمة العصابية لصالح المتفوقين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين في الأسلوب المعرفي الإعتماد-الاستقلال عن المجال لصالح المتفوقين،- وجود ارتباط دال بين سمات الشخصية وبين الأسلوب المعرفي لكال الفئتين من الطلاب.

– دراسة الصراف (1994) الموسومة "السمات الشخصية لطلبة كلية التربية بجامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات الأكاديمية"، استهدفت الدراسة عينة قوامها 382 طالبا وطالبة، بواقع 98 طالبا و284 طالبة من طلبة السنة الأولى والرابعة بكلية التربية بجامعة الكويت، بهدف التعرف على بعض السمات الشخصية لدى الطلبة، إضافة إلى معرفة علاقة هذه السمات ببعض المتغيرات الأكاديمية مثل التخصص والفرقة الدراسية والمعدل العام ومعدل التخصص، اعتمد الباحث في جمع البيانات على اختبار الشخصية العاملي المأخوذ من اختبار كاتل لعوامل الشخصية، من بين ما أشارت إليه نتائج الدراسة هي: – من أبرز سمات الشخصية لدى طلاب وطالبات كلية التربية هي التوسط في الذكاء، والاعتدال في الانفعال، والسيطرة على الذات، والتمسك بالقيم الاجتماعية، والاعتماد علي الآخرين ،- وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في سمة الذكاء العام وفي سمة القدرة على الضبط الذاتي، وفي سمة الواقعية- الشاعرية، وفي سمة الانخفاض في المعنويات، وفي سمة الدهاء، وكذلك في سمة القدرة على اتخاذ القرارات، – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة النهائية في جميع سمات الشخصية عدا سمة الواقعية- الشاعرية.

– دراسة بركات(1987): المعنونة " علاقة بعض أنماط الشخصية بالتحصيل الأكاديمي والجنس لدى طلبة الثانوية العامة في اربد "، استهدفت الدراسة 200 طالب و200 طالبة من طلبة الثانوية العامة في اربد بهدف بحث العلاقة بين بعض أنماط الشخصية بالتحصيل الأكاديمي والجنس، استخدم الباحث لهذا الغرض قائمة ايزنك لقياس الشخصية، من بين النتائج التي أشارت إليها الدراسة هي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة تعزى لمتغير الجنس، حيث تميل استجابات الطلبة الذكور نحو سمتي الانبساط والاتزان في حين تميل استجابات الطالبات الإناث نحو سمتي الانفعال والانطواء.

2– الدراسات الأجنبية:

– دراسة موريس، وكيليالند Gilliland & Morris (2008):استهدفت الدراسة عينة قوامها 78 طالبا وطالبة من الطلاب الجامعيين، بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين القلق الاجتماعي والانبساطية والعصابية لدى عينة الدراسة، خلصت نتائج الدراسة إلى:– وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين استجابات الطلبة على بعدي الشخصية(الانبساطية – العصابية) وفق نظرية أيزنك والخوف الاجتماعي وذلك على جميع سمات الشخصية:الانبساط، الانطواء، الانفعال، الاتزان،– عدم وجود فروق في مستوى سمات الشخصية، ولا في مستوى الخوف الاجتماعي تعزي لمتغيرات: الجنس، التخصص الدراسي، التحصيل الأكاديمي، السنة الدراسية (بركات، 2010).

– دراسة كوكس – فينزاليدا Cox–Fuenzalida (2006): أجريت الدراسة بهدف التعرف إلى العلاقة بين الانبساطية والانطوائية والأداء الذاكري البعيد والقريب، اشتملت عينة الدراسة على 71 طالباً وطالبة من طلبة جامعة أوكلاهوما الأمريكية (Oklahoma University)، بعد تطبيق اختبار أيزينك لقياس سمات الشخصية وتحليل البيانات أظهرت النتائج تباينا دال إحصائياً في أداء الطلبة الانبساطيين والانطوائيين على المهمات الذاكرية القريبة والبعيدة؛ حيث أظهر الطلبة الانبساطيون قدرة أكبر على الذاكرة القريبة، في حين أظهر الطلبة الانطوائيون قدرة أكبر على الذاكرة البعيدة(بركات، 2010).

– دراسة أدكوك وروس Adcock & Ross (2003): هدفت إلى فحص العلاقة بين سمات الشخصية تبعاً لنظرية أيزينك والذاكرة المبكرة (قريبة المدى) لدى عينة من الطلبة الجامعيين في كل من استراليا ونيوزلندا، تم تطبيق اختبار أيزينك لقياس سمات الشخصية على عينة قوامها 234 طالباً وطالبة، أشارت نتائج

الدراسة إلى وجود علاقة بين سمتي الشخصية الانبساطية والانفعالية والذاكرة قريبة المدى، في حين لا توجد علاقة جوهرية بين سمتي الشخصية الانطوائية والاتزانية والذاكرة قريبة المدى (بركات، 2010).

– دراسة هيفيرنان ولينك Heffernan & Ling (2001): استهدفت الدراسة عينة من طلبة جامعة نيوكسل (Newcastle University)، بلغ قوامها 28 طالباً وطالبة من الانبساطيين، و28 طالباً وطالبة من الانطوائيين تبعاً لدرجاتهم على اختبار أيزينك للشخصية، تمثل هدف الدراسة في مقارنة تأثير سمات الشخصية الانبساطية والانطوائية تبعاً لنظرية أيزينك في الذاكرة القريبة والبعيدة لدى عينة الدراسة خلصت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الانبساطيين أظهروا قدرة منخفضة على الذاكرة بعيدة المدى وقريبة المدى بينما الطلبة الانطوائيون أظهروا قدرة مرتفعة على الذاكرة بعيدة المدى وقريبة المدى(بركات، 2010).

– دراسة لاتوري Latorre (1993):استهدفت هذه الدراسة عينة قوامها 300 طالبا وطالبة من طلاب الجامعة بهدف التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في سمات الشخصية تبعاً لبعدي الانبساطية والعصابية وفقا لنظرية أيزنك، أشارت نتائج الدراسة إلى:– عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين على بعد الانبساطية(الانبساط–الانطواء)،– وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين الجنسين على بعد العصابية(الانفعال– الاتزان)، بحيث كانت الإناث أكثر ميلا للانفعال، في حين كان الذكور أكثر ميلا نحو الاتزان(بركات، 2017) .

3– التعقيب على الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير أنماط الشخصية:

بعد استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بمتغير أنماط الشخصية التي أتيح للباحث الإطلاع عليها، يتبين أنها اتفقت في ما بينها في جوانب واختلفت في جوانب أخرى، ويمكن إجمال هذه الجوانب من خلال:

- من حيث الهدف :

اتفقت واشتركت جل هذه الدراسات السابقة سواء العربية أو الأجنبية فيما بينها، ومع الدراسة الحالية في بعض أهدافها المتمثلة من جهة في فحص العلاقة بين سمات الشخصية (المقوَّمَة في الغالب وفق نظرية ايزنك) وبعض السمات المعرفية والنفسية الأخرى. مع اقتصار جلها على بعدي (سمتي)الانبساط والانطواء. ومن جهة أخرى في الكشف عن ما مدى تَأَثُّر هذه السمات ببعض المتغيرات على غرار الجنس، التخصص والمستوى الدراسي، كدراسة كل من بن حدو(2019) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين أنماط

الشخصية(الانبساط- الانطواء) والتفاؤل والتشاؤم، وبن حدو، وبشلاغم(2018) التي هدفت **إلى** الكشف عن العلاقة الموجودة بين أنماط الشخصية(الانبساط-الانطواء) والتفاؤل والتشاؤم، بركات(2017) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين سمات الشخصية وفق نظرية أيزنك(الانبساطية، الانطوائية، الانفعالية، الإتزانية) ومجالات القلق الاجتماعي(الخوف الاجتماعي، الخجل الاجتماعي، التفاعل الاجتماعي)، جرادي(2016) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين متغير الضبط وبعد الانبساط، بركات(2014) التي هدفت إلى كشف العلاقة بين أنماط الشخصية (الانطوائية، والانبساطية، والاتزانية، والانفعالية) وفق نظرية ايزنك بأبعاد السلوك العدواني (المادي، واللفظي، والعدائية، والغضب)، بركات(2010) التي هدفت إلى معرفة مدى تأثير سمات الشخصية الانبساطية والانطوائية والانفعالية والاتزانية في الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى موريس وكيليالند Gilliland & Morris (2008) التي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين القلق الاجتماعي والانبساطية والعصابية، كوكس – فينزاليدا Cox-Fuenzalida (2006) التي هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين الانبساطية والانطوائية والأداء الذاكري البعيد والقريب، العنتري(2004) التي هدفت إلى الكشف العلاقة بين العدوانية وبعض سمات الشخصية على غرار القلق ، الانبساط و تقدير الذات، العبد االله، والشرعة (2003) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين أنماط الشخصية الأساسية عند أيزنك وعلاقتها بالقلق والشعور بالوحدة والتحصيل إلى جانب التعرف على العلاقة بين بعدي الشخصية تبعا لنظرية أيزنك والجنس، أدكوك وروس Adcock & Ross (2003) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين سمات الشخصية تبعاً لنظرية أيزينك والذاكرة المبكرة (قريبة المدى)، هيفيرنان ولينك Heffernan & Ling (2001) التي هدفت إلى مقارنة تأثير سمات الشخصية الانبساطية والانطوائية تبعاً لنظرية أيزينك في الذاكرة القريبة والبعيدة، الطهراوي(1997) التي هدفت إلى تحديد سمات الشخصية للطالبة المتفوقين وقرنائهم المتأخرين أكاديميا والكشف عن الفروق بينهم في اعتمادهم واستقلالهم عن المجال كأسلوب معرفي مميز ، إلى جانب فحص العلاقة بين سماتهم الشخصية وأسلوبهم المعرفي (الإعتماد- الاستقلال عن المجال)، الصراف(1994) التي هدفت إلى التعرف على بعض السمات الشخصية لدى الطلبة، إضافة إلى معرفة علاقة هذه السمات ببعض المتغيرات الأكاديمية مثل التخصص والفرقة الدراسية والمعدل العام ومعدل التخصص بركات(1987) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين بعض أنماط الشخصية بالتحصيل الأكاديمي والجنس.

إلا أن هذه الدراسات تباينت واختلفت فيما بينها من حيث عدد المتغيرات التي تناولتها بالبحث من أصل المتغيرات الواردة في الدراسة الحالية (الجنس، التخصص والمستوى الدراسي) للكشف عن مدى تأثيرها في سمات الشخصية.

ففي الوقت الذي هدفت فيه دراسة كل من بن حدو(2019) إلى معرفة طبيعة الفروق في سمات الشخصية تبعا لكل من متغير الجنس، التخصص ومستوى الدراسة، هدفت دراسة كل من بن حدو، وبشلاغم(2018)، موريس ، وكيليالند Gilliland & Morris (2008)، الصراف (1994) إلى معرفة طبيعة الفروق في سمات الشخصية تبعا لكل من متغير الجنس والمستوى الدراسي.أما دراسة كل من بركات(2017)، جرادي(2016)، العبد االله، والشرعة(2003)، أبو ناهية(1997) بركات(1987)، ولاتوري Latorre(1993) اكتفت بمعرفة مدى تأثُر سمات الشخصية بمتغير الجنس فقط. لم تهتم دراسة كل من بركات(2014)و(2010)، كوكس – فينزاليدا Cox-Fuenzalida (2006)، العنتري(2004)، أدكوك وروس Adcock & Ross (2003)، هيفيرنان ولينك Heffernan & Ling (2001)، الطهراوي (1997) بالبحث عن مدى تأثير متغير الجنس، المستوى والتخصص الدراسي في سمات الشخصية.

أما بالنسبة للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات السابقة والتي يمكن الاستناد عليها هي الأخرى في الدراسة الحالية، فتشير دراسة بن حدو(2019) إلى شيوع سمة الانبساط على حساب سمة الانطواء، أما بخصوص النتائج التي تتعلق بمدى تأثر سمتي(بعدي) الانبساط و الانبساط بمتغير(الجنس، التخصص و المستوى الدراسي) أو أحد هذه المتغيرات على الأقل، فيتضح تباين و واختلاف هذه النتائج من دراسة إلى أخرى .

ففي الوقت الذي أكدت فيه نتائج دراسةكل من العبد الله، والشرعة(2003)، و بركات (1987) على تأثر سمتي الانطواء والانبساط بمتغير الجنس، أشارت نتائج دراسة بن حدو(2019) إلى تأثير كل من متغير التخصص الدراسي والمستوى التعليمي على هاتين السمتين، في حين نفت بعض هذه الدراسات السابقة وجود تأثير لهذه المتغيرات على سمات الشخصية ونخص بالذكر سمتي الانبساط والانطواء كدراسة بركات (2017)، دراسة جرادي (2016)، دراسة أبو ناهية(1997) و دراسة لاتوري Latorre (1993) التي أشارت كل منها إلى عدم وجود تأثير لمتغير الجنس، أما دراسة موريس ، وكيليالند

Gilliland & Morris (2008) فنفت هي الأخرى تأثر سمتي الانبساط والانطواء بكل من متغير الجنس، التخصص والمستوى الدراسي .

– بخصوص نتائج الدراسات التي هدفت إلى فحص العلاقة بين سمات الشخصية (المقوَّمَة في الغالب وفق نظرية ايزنك) خصوصا الانبساط والانطواء باعتبارهما السمتين التي تناولتهما الدراسة الحالية وبعض السمات المعرفية والنفسية الأخرى، فقد أشارت دراسة بن حدو، وبشلاغم(2018) إلى اختلاف مستوى ارتباط أنماط الشخصية(الانبساط–الانطواء) والتفاؤل والتشاؤم باختلاف المستوى التعليمي، في حين نفت نتائج دراسة الطهراوي(1997) ووجود فروق في مستوى سمة الانبساط–الانطواء بين المتفوقين وقرنائهم المتأخرين أكاديميا، أما نتائج دراسة جراد(2016) فقد أشارت إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين وجهة الضبط الخارجي للتعزيز وبعد الانبساط–الانطواء، أما دراسة بركات(2014) فقد أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين نمط الشخصية الانطوائي وبين الدرجة الكلية للسلوك العدواني، ووجود علاقة إرتباطية موجبة بين نمطي الانبساط والانفعال والدرجة الكلية للسلوك العدواني وأبعاده المختلفة، أما دراسة بركات(2010) فقد توصلت إلى أن الطلبة الانبساطيون والطلبة الانفعاليون يتفوقون في الذاكرة قصيرة المدى على الطلبة الانطوائيين والاتزانيين، في حين يتفوق الطلبة الانطوائيين والطلبة الاتزانيين في الذاكرة طويلة المدى على الطلبة الانفعاليين والانبساطيين، كما خلصت نتائج دراسة العنتري(2004) إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين القلق العام والانبساط–الانطواء و وجود علاقة ارتباط سالبة بين الانطوائية–الانبساطية وتقدير الذات، أما نتائج دراسة موريس، وكيليالند Gilliland & Morris (2008) فقد بينت وجود ارتباط موجب بين سمتي الانبساط والانطواء والخوف الاجتماعي، وأشارت نتائج دراسة كوكس – فينزاليدا Cox-Fuenzalida (2006) إلى أن للطلبة الانبساطيون أكبر قدرة على إظهار الذاكرة القريبة، في حين للطلبة الانطوائيون أكبر قدرة على إظهار الذاكرة البعيدة، من جهتها دراسة أدكوك وروس Adcock & Ross (2003) خلصت نتائجها إلى وجود علاقة بين سمة الانبساط والذاكرة قريبة المدى وعدم وجود علاقة بين سمة الانطواء والذاكرة قريبة المدى، وبخلاف نتائج هاتين الدراستين الأخيرتين فقد أشارت نتائج دراسة هيفيرنان ولينك Heffernan & Ling (2001) إلى أن للانبساطيين قدرة منخفضة على الذاكرة بعيدة المدى وقريبة المدى، بينما للانطوائيين قدرة مرتفعة على الذاكرة بعيدة المدى وقريبة المدى، أما نتائج دراسة الصراف(1994) ورغم تناولها لعوامل(سمات) الشخصية المقَوَّمَة وفق نظرية كاتل دون تركيزها

بوجه خاص على سمتي الانبساط والانطواء إلا أنها أشارت إلى وجود فروق في مستوى بعض هذه السمات تعزى لكل من متغير الجنس وعدم وجود فروق في مستوى جلها تعزى لمتغير المستوى التعليمي .

– من حيث العينة

– جل الدراسات السابقة التي تم استعراضها سواء العربية أو الأجنبية استهدفت عينات من طلبة المرحلة الجامعية، فمنها من اهتمت أثناء اختيار عيناتها بمراعاتها لمتغير الجنس، التخصص والمستوى الدراسي، كدراسة كل من بن حدو(2019)، وموريس ، وكيليالند Gilliland & Morris (2008)، ومنها من ركزت أثناء اختيار أفراد عيناتها على متغيري الجنس والمستوى الدراسي كدراسة بن حدو ، وبشلاغم(2018) ودراسة الصراف (1994)، ومنها من أكتفت أثناء اختيار عيناتها بالتركيز على واحد من بين متغير(الجنس، التخصص والمستوى الدراسي) كدراسة كل من بركات(2017)، جرادي(2016)، العبد االله والشرعة(2003)، أبو ناهية(1997)، لاتوري Latorre (1993) التي ركزت كل منها على متغير الجنس فقط.

ومن هذه الدراسات من أغفلت أثناء اختيار عيناتها من طلبة هذه المرحلة التعليمية التركيز على متغير الجنس، أو التخصص الدراسي ، أو المستوى الدراسي، كدراسة كل من بركات(2014)، بركات(2010) العنتري(2004)، الطهراوي(1997)، كوكس – فينزاليدا Cox-Fuenzalida (2006)، أدكوك وروس Adcock & Ross (2003) وهيفيرنان ولينك Heffernan & Ling (2001).

– في حين استهدفت دراسة بركات(1987) طلبة المرحلة الثانوية، مع اكتفائها أثناء اختيار أفراد عينتها بالتركيز على متغير الجنس .

–من حيث أدوات الدراسة:

اختلفت وتباينت أدوات الدراسات التي استخدمتها الدراسات السابقة لجمع البيانات المتعلقة بأنماط الشخصية أحد متغيرات الدراسة الحالية، ففي الوقت الذي اعتمدت جل الدراسات قائمة ايزنك للشخصية (Eysenck Personality Inventory EPI) أو أحد صورها كدراسة كل من بركات(2017) جرادي(2016)، بركات(2014)، بركات(2010)، العنتري(2004)، العبد االله، والشرعة(2003) أبو ناهية(1997)، الطهراوي(1997)، بركات(1987)، موريس ، وكيليالند Gilliland & Morris

(2008)، كوكس – فينزاليدا Cox-Fuenzalida (2006)، أدكوك وروس Adcock & Ross(2003)، هيفيرنان ولينك Heffernan & Ling(2001)، لاتوري Latorre (1993). استخدمت دراسة بن حدو(2019)، ودراسة بن حدو ، وبشلاغم(2018) مقاييس معدة من قبل أصحابها أما في دراسة الصراف(1994) فقد تم استخدام اختبار الشخصية المأخوذ من اختبار كاتل لعوامل الشخصية.

رابعا – النقاط المستخلصة من الدراسات السابقة:

في ضوء ما أتيح للباحث الإطلاع عليه من دراسات سابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية(التفاؤل والتشاؤم، أساليب التفكير، أنماط الشخصية)، يلاحظ بصفة عامة أن جل هذه الدراسات السابقة لم تكن لها علاقة مباشرة بموضوع الدراسة الحالية الموسومة بـ"التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بأساليب التفكير وأنماط الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية "، كونها بحثت في العلاقة بين كل متغيرين اثنين فقط من هذه المتغيرات الرئيسية للدراسة الحالية أو علاقة أحدها بمتغيرات أخرى. كما أن هذه الدراسات ارتبطت بثقافات اختلفت في ظل تطورات المجتمعات (خصوصا العربية منها) عن ثقافة البيئة المحلية، ورغم قلة هذه الدراسات السابقة التي اهتمت بمتغيرات الدراسة الحالية خصوصا في البيئة المحلية والتي تباينت نتائجها بخصوص تأثير هذه المتغيرات الثلاثة في متغيرات نفسية ومعرفية أخرى، فإنها تبين الحاجة الماسة للمزيد من الاهتمام بهذه المتغيرات الثلاثة وتؤكد ضرورة إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول هذه المتغيرات في ضوء بعض المتغيرات الأخرى التي اثبت التراث النظري تأثرها بها على غرار الجنس، التخصص والمستوى الدراسي وغيرها من المتغيرات الأخرى في البيئة المحلية ، أو مدى تأثير متغيرات الدراسة الحالية في بعضها البعض، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى تمكن الباحث من خلال استعراضه لما تضمنته هذه الدراسات السابقة من تراث النظري و النتائج المتوصل إليها من:

- بناء وتصميم البحث بما فيه صياغة إشكالية الدراسة .
- تحديد أهم العوامل التي من شأنها التأثير في متغيرات الدراسة الحالية ومن ثمة إعادة صياغة فرضيات الدراسة.
- الإطلاع الواسع على أهم الخصائص المميزة لمجتمع الدراسة(تلاميذ المرحلة الثانوية) لأخذها بعين الاعتبار أثناء إجراء الدراسة الميدانية سواء الاستطلاعية أو الأساسية .

- الإطلاع على أهم الأدوات الممكن استخدامها لجمع البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة مع اختيار منها ذات الخصائص السيكومترية العالية، والتي تتناسب مع عينة الدراسة والبيئة المحلية.

- استخلاص أهم الطرق المعتمدة في التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة على عينة الدراسة الحالية.

- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الحالية في ضوء نتائج هذه الدراسات السابقة.

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- مجتمع الدراسة

3- الدراسة الاستطلاعية

3-1- الإجراءات الاستطلاعية وأهدافها

3-2- حدود الإجراءات الاستطلاعية

3-3- عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها

3-4- أدوات الدراسة الاستطلاعية

3-4- نتائج الدراسة الاستطلاعية

4- الدراسة الأساسية

4-1- محددات الدراسة الأساسية

4-2-عينة الدراسة الأساسية وخصائصها

4-3-أداوت الدراسة الأساسية

4-4- إجراءات تطبيق أدوات الدراسة الأساسية

4-5-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية

خلاصة

تمهيد:

بعد ما تم التطرق في الفصلين السابقين إلى مختلف الجوانب النظرية لمتغيرات البحث، سيتم في هذا الفصل تناول الجانب الميداني من خلال عرض أهم إجراءات وخطوات الدراسة الاستطلاعية والميدانية، التي تسمح بالتحقق من فرضيات الدراسة والإجابة عن التساؤلات التي تم طرحها سابقا.

1- منهج الدراسة:

لا يمكن لأي باحث القيام بأية دراسة وفق قواعد وأسس علمية تسمح له من الكشف عن حقيقة تشكل أي ظاهرة دون الاعتماد على منهج علمي تفرضه طبيعة موضوع الدراسة، هذا المنهج يمكنه من تنظيم الإجراءات والطرق والأفكار المتبعة في الدراسة، ولغرض اختبار الفرضيات المشار إليها سابقا، انطلاقا من جمع البيانات الكافية و تحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وتفسير النتائج المتوصل إليها بطريقة موضوعية تؤدي إلى إمكانية التعامل مع العينات الممثلة لمجتمع الدراسة والوصول في النهاية إلى استنتاجات تساهم في فهم الموضوع اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي بأسلوبه الإرتباطي المقارن الذي يعتبر "طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية يمكن تفسيرها (عبيدات، وأبو ناصر مبيضين، 1993، ص 46).

2-مجتمع الدراسة:

يتحدد مجتمع البحث الحالي بتلاميذ المرحلة الأولى والثالثة ثانوي بمدينة سيدي بلعباس من كلا الجنسين ذكور وإناث، المزاولين لدراستهم الثانوية في التخصصين الأدبي والعلمي خلال الموسم الدراسي 2022/2021، والبالغ عددهم حسب الإحصاءات الرسمية المتحصل عليها من مديرية التربية لولاية سيدي بلعباس (6155) تلميذا وتلميذة، موزعين على (18) ثانوية بواقع (2846) تلميذا و(3309) تلميذة وبواقع (3939) تلميذا وتلميذة من ذوي التخصص العلمي و(2216) تلميذا وتلميذة من ذوي التخصص الأدبي، وبواقع (4264) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي و(1891) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

ونظرا للوضعية التي مرت بها البلاد جراء وباء كورونا COVID-19، وما فرضته من ضرورة التقيد الصارم بالبروتوكول الصحي وبالإجراءات الاحترازية داخل المؤسسات التربوية لمحاولة إعادة تكييف نشاطاتها من جديد مع هذه الوضعية الوبائية بعدما شهدت تعليقا للدراسة فترة من الزمن من جهة، ومن جهة أخرى للوقاية من تفشي هذا الوباء داخل هذه المؤسسات كاعتماد طريقة التفويج الدراسي، تقليص الحجم الساعي للمواد الدراسية، اعتماد فصلين فقط من الدراسة خلال الموسم الدراسي الراهن بدلا من الثلاثة المعتمدة خلال

السنوات السابقة، تكثيف البرامج الدراسية مع إبعاد كل ما من شأنه عرقلة سيرها أو عرقلة إنهائها في مواعيدها المحددة تفادي كل التجمعات غير الضرورية التي من شأنها أن تساهم في انتشار العدوى الوبائية داخل المؤسسات التعليمية خصوصا في أوساط التلاميذ، ارتأى الباحث في حدود القدرات والإمكانات المتاحة له من حيث الوقت والتكلفة اللذان لا يسمحان له من دراسة هذا المجتمع دراسة شاملة إلى حصر دراسته على بعض هذه الثانويات واختيار عن طريق القرعة أربع(04) ثانويات من أصل 18 ثانوية أي ما يعادل 20% منها، والتي أسفرت على اختيار كل من ثانوية:

– عبد الحميد دار عبيد، – سي الحواس،– عزة عبد القادر، – حسيني حسين، والتي تضم في مجملها (2053) تلميذا وتلميذة بواقع (963) تلميذا و(1090) تلميذة، وبواقع (1374) تلميذا وتلميذة من ذوي التخصص العلمي و(679) تلميذا وتلميذة من ذوي التخصص الأدبي، وبواقع(1185) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي و(868) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، كما هو موضح في الجدول(1).

جدول رقم(1): توزيع مجتمع الدراسة حسب الثانويات

تبعا (للتخصص الدراسي، المستوى الدراسي، الجنس)

الثانويـــــة	التخصـــص	المرحلة الثانوية الأولى				المرحلة الثانوية الثالثة			تلاميذ التخصصين في المرحلتين (الأولى ثانوي + الثالثة ثانوي)		
		ذكور	إناث	مجموع تلاميذ التخصص	مجموع تلاميذ التخصصين في المرحلة الأولى ثانوي	ذكور	إناث	مجموع تلاميذ التخصص	مجموع تلاميذ التخصص في المرحلة الثالثة ثانوي	مج	ذكور	إناث
عبد الحميد	علمي	55	72	127		41	48	89				
	أدبي	39	43	82	209	28	11	39	128	**337**	163	174
سي الحواس	علمي	90	87	177		81	89	170				
	أدبي	22	44	66	243	44	57	101	271	**514**	237	277
عبد القادر عزة	علمي	79	103	182		45	78	123				
	أدبي	44	30	74	256	14	25	39	162	**418**	182	236
حسيني حسن	علمي	143	152	295		92	119	211				
	أدبي	99	83	182	477	47	49	96	307	**784**	381	403
المجموع		571	614	1185		392	476	868		**2053**	963	1090

تلاميذ المرحلتين (الأولى ثانوي والثالثة ثانوي)	الذكور	الإناث	المجمـــــــــــــوع
العلميين	626	748	1374
الأدبيين	337	342	679
المجمـــــــــــــوع	963	1090	**2053**

المصدر:(الدراسة الميدانية:2021)

يلاحظ من خلال الجدول رقم(1): أن تباين خصائص الثانويات الأربعة المكونة لمجتمع الدراسة تضفي عليه خاصية الطبقية، إذ يتكون من أربع طبقات(ثانويات) لكل منها نسبة من التأثير في تركيبة هذا المجتمع تختلف بحسب اختلاف وتباين الخصائص التي تفرضها متغيرات الدراسة على كل ثانوية، حيث نسجل أن أغلب تلاميذ مجتمع الدراسة هم من ثانوية حسيني حسين، إذ يقدر عددهم 784 تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 38% من مجتمع الدراسة البالغ عدد أفراده 2053 تلميذا وتلميذة، يليهم تلاميذ ثانوية سي الحواس البالغ عددهم 514 تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 25%، ثم تلاميذ ثانوية عزة عبد القادر البالغ عددهم 418 تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 20%، في حين يقدر تلاميذ ثانوية دار عبيد عبد الحميد بـ 337 تلميذا وتلميذة من مجتمع الدراسة أي ما يمثل نسبة 17%، كما يلاحظ أن:

- عدد التلاميذ العلميين في مجتمع الدراسة يقدر بـ 1374 تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 67% من مجتمع الدراسة أكبر من عدد التلاميذ الأدبيين المقدر بـ 679 تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 33% .
- عدد تلاميذ المرحلة الثانوية الأولى في مجتمع الدراسة يقدر بـ 1185 تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 58% أكبر من عدد تلاميذ المرحلة التعليمية الثالثة البالغ عددهم 868 تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 42% .
- عدد التلاميذ الذكور في مجتمع الدراسة يقدر بـ 963 تلميذا أي ما يمثل نسبة 47% من مجتمع الدراسة أقل من عدد التلاميذ الإناث البالغ عددهن 1090 تلميذة أي ما يمثل نسبة 53% .
- عدد التلاميذ الإناث البالغ عددهن 614 تلميذة أي ما يمثل نسبة 52% من عدد تلاميذ المرحلة التعليمية الأولى ثانوي المقدر بـ 1185 تلميذا وتلميذة أكبر من عدد التلاميذ الذكور في هذه المرحلة التعليمية البالغ عددهم 571 تلميذا أي ما يمثل نسبة 48% .
- عدد التلاميذ الإناث البالغ عددهن 476 تلميذة أي ما يمثل نسبة 55% من عدد تلاميذ المرحلة التعليمية الثالثة ثانوي المقدر بـ 868 تلميذا وتلميذة أكبر من عدد التلاميذ الذكور في هذه المرحلة التعليمية البالغ عددهم 392 تلميذا أي ما يمثل نسبة 45% .
- عدد التلاميذ الإناث البالغ عددهن 748 تلميذة أي ما يمثل نسبة 54% من عدد تلاميذ التخصص العلمي المقدر بـ 1374 تلميذا وتلميذة أكبر من عدد التلاميذ الذكور في هذا التخصص والبالغ عددهم 626 تلميذا أي ما يمثل نسبة 46% .
- عدد التلاميذ الإناث البالغ عددهن 342 تلميذة أي ما يمثل نسبة 51% من عدد تلاميذ التخصص الأدبي المقدر بـ 679 تلميذا وتلميذة أكبر من عدد التلاميذ الذكور في هذا التخصص والبالغ عددهم 337 تلميذا أي ما يمثل نسبة 49% .

3-الدراسة الاستطلاعية

يعتبر عشوى (1994) الدراسة الاستطلاعية أهم مرحلة من مراحل البحث العلمي، إذ تعد الرابط المباشر للبحث العلمي بالميدان الذي يضفي عليه صفة الموضوعية. كما تسمح للباحث من استكشاف مختلف الظروف والإمكانات المتوفرة في هذا الميدان مع ضبط متغيرات البحث من خلال التعرف على مدى صلاحية الأدوات المنهجية المستعملة.

3-1-الإجراءات الاستطلاعية وأهدافها

بناء على ما سبق، ومن أجل التقرب من عينة الدراسة والوقوف على مختلف الظروف التي من شأنها إعاقة الدراسة الأساسية، عمد الباحث قبل مباشرة هذه الأخيرة إلى برمجة عدة زيارات لكل منها أهداف محددة وهي على النحو التالي:

- الزيارة الأولى

مباشرة بعد حصول الباحث من إدارة قسم علم النفس والأرطوفونيا بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة وهران2 محمد بن أحمد على رخصة التربص الميداني خلال الموسم الدراسي 2022/2021 بمديرية التربية لولاية سيدي بلعباس، تم التقرب من هذه المديرية بغرض إتمام الإجراءات الإدارية المتعلقة بهذا التربص وجمع كل المعلومات التي من شأنها تجسيده ميدانيا.

بعد مقابلة المسؤول الأول عن هذا القطاع بولاية سيدي بلعباس، وإعطائه لمحة وجيزة عن موضوع الدراسة الحالية(عنوانها، أهميتها، أهدافها)، إضافة إلى أهمية وضرورة هذا التربص الميداني في جمع البيانات لاختبار فرضيات الدراسة وتفسير نتائجها، تحصل الباحث على الموافقة لإجرائه على مستوى مدينة سيدي بلعباس شريطة مراعاة سير البرامج التعليمية المسطرة آنذاك في ظل وباء كورونا.

بعد حصول الباحث على كل المعلومات الخاصة بمجتمع الدراسة على غرار عدد الثانويات، العدد الإجمالي للتلاميذ المعنيين بالدراسة (حسب الجنس، حسب التخصص، والمرحلة التعليمية (أولى ثانوي/ثالثة ثانوي))،وإطلاعه على الظروف الحالية التي تحيط بالعملية التعليمية على مستوى ثانويات مدينة سيدي بلعباس، ارتأى وبطريقة علمية ممنهجة إلى حصر مجتمع دراسته في حدود ما تسمح له قدراته وإمكاناته المادية دون الإخلال بإجراءات الدراسة الميدانية لدراسة هذا المجتمع دراسة شاملة في ظل هذه الظروف الاستثنائية. ليصبح مجتمع الدراسة كما تمت الإشارة إليه سابقا يقتصر على أربع (04) ثانويات من أصل 18 ثانوية أي ما يعادل (20%) تم اختيارها من بين ثانويات مدينة سيدي بلعباس، وهي ثانوية عبد الحميد دار عبيد، ثانوية سي الحواس، ثانوية عزة عبد القادر وثانوية حسيني حسين.

– الزيارة الثانية:

بعد اتصال الباحث خلال هذه الزيارة بمدراء الثانويات الأربعة، وحصوله على موافقتهم بإجراء هذا التربص الميداني على مستوى هذه الثانويات باشر بمعية مستشاري التوجيه العاملين بها بإحصاء التلاميذ المعنيين بالدراسة في كل ثانوية (كل التلاميذ العلميين والأدبيين المسجلين خلال هذا الموسم الدراسي 2021/2020 بالمرحلتين الأولى والثالثة ثانوي)، مع تحديد أعدادهم حسب الجنس، التخصص والمستوى الدراسي.

ليتفرغ في خطوة لاحقة إلى إحصاء العدد الإجمالي لهؤلاء التلاميذ الذين يمثلون أفراد مجتمع الدراسة(الثانويات الأربعة معا)، مع تحيد مواصفاته حسب الجنس، التخصص والمستوى الدراسي(عدد التلاميذ الذكور، عدد التلاميذ الإناث، عدد التلاميذ العلميين، وعددهم حسب الجنس والمستوى (الأولى ثانوي والثالثة ثانوي)، عدد التلاميذ الأدبيين وعددهم حسب الجنس والمستوى (الأولى ثانوي والثالثة ثانوي)، نسبة تمثيل كل فئة منهم بالنسبة للمجتمع الكلي) وهذا بغرض تحديد الطريقة الأنسب لاختيار أفراد عينة الدراسة الأساسية التي تضمن تمثيل مجتمع الدراسة المتكون من(04) ثانويات متباينة الخصائص تمثيلا صادقا، مع تحديد أهداف وخطوات الزيارات الميدانية الأخرى التي يمكن إجراؤها خلال الدراسة الاستطلاعية، والتي تهدف إلى :

– التقرب أكثر من أفرد عينة الدراسة والتعرف على الوسط الذي سيتم فيه إجراء الدراسة الأساسية .

– اختبار أدوات الدراسة واستدراك كل ما من شأنه عرقلة سير هذه الدراسة خصوصا عملية التطبيق .

– الزيارة الثالثة:

بُرمجت هذه الزيارة بغرض الإطلاع بمعية الطاقم الإداري لكل ثانوية على حدة على رزنامة البرامج الدراسية الأسبوعية الخاصة بأقسام التلاميذ المعنيين بهذه الدراسة، من أجل تحديد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من كل ثانوية، إضافة إلى تحديد كيفية الاتصال بهم من أجل تطبيق مقاييس الدراسة، حيث تقرر خلالها:

– تطبيق مقاييس الدراسة أثناء تواجد تلاميذ المعنيين بقاعات المداومة، قاعات المطالعة، حصص الرياضة حصص المواد غير أساسية لكل تخصص، أو خلال الحصص التي تعرف تقدما في سير البرامج الدراسية.

– تقسيم عينة الدراسة الاستطلاعية إلى ثلاثة مجموعات تستخدم كل واحدة منها لأغراض معينة

– تم استخدام المجموعة الأولى(مج1=100) تلميذا وتلميذة بغرض التعرف على مختلف الظروف التي يمكن أن ترافق عملية التطبيق في الدراسة الأساسية، خصوصا ما تعلق بوضوح تعليمات وعبارات مقاييس الدراسة الثلاثة وخلوها من الغموض، تقدير الوقت المستغرق من طرف التلاميذ المعنيين بالدراسة للإجابة على فقرات المقاييس الثلاثة، أين تم قبل إجراء هذا التطبيق إسناد عملية اختيار العدد المناسب من أفراد هذه المجموعة حسب(التخصص الدراسي، المستوى الدراسي، الجنس) المتطوعين من مختلف أقسام التلاميذ المعنيين بالدراسة من الثانويات الأربعة إلى مستشاري التوجيه العاملين بهذه الثانويات، وتوزيع أفراد هذه المجموعة مبين في الجدول رقم(3) .

– مباشرة تطبيق أدوات الدراسة على هذه العينة.

–العمل على تحديد أفراد المجموعتين الثانية والثالثة من بين التلاميذ المعنيين بالدراسة من الثانويات الأربعة بغرض التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة في الزيارة الموالية.

– الحرص على التحديد المسبق لأفراد عينة الدراسة الأساسية الواجب اختيارهم من كل ثانوية وضرورة التحضير لمقابلتها لاحقا.

– الزيارة الرابعة:

خلال هذه الزيارة وبعد تحديد أفراد المجموعة الأولى(مج2=100) تلميذا وتلميذة، وأفراد المجموعة الثالثة (مج3=83) تلميذا وتلميذة، تم تطبيق أدوات الدراسة على هاتين المجموعتين بهدف التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة .

– استخدمت استجابات المجموعة الثانية (مج2= 100) للتحقق من مؤشرات الصدق وبعض مؤشرات ثبات المقاييس الثلاثة .

– في حين تم استخدام المجموعة الثالثة (مج3=83) للتحقق من مؤشر ثبات المقاييس الثلاثة عن طريق تطبيقها وإعادة تطبيقها مرة أخرى على نفس العينة بعد فترة زمنية قدرت بأسبوع كامل. من أجل هذا الغرض تم على مستوى كل ثانوية على حدة دعوة بعض التلاميذ من التلاميذ المعنيين بالدراسة إلى مكتب مستشار التوجيه لإجراء التطبيق على المقاييس الثلاثة، بعد الانتهاء من عملية التطبيق تمت توعية هؤلاء الطلبة وإقناعهم على الحضور إلى المكتب الأسبوع المقبل في نفس التوقيت دون إخطارهم بإجراء هذا التطبيق مرة ثانية، أين تم إعداد قائمة بأسمائهم لاستدعائهم في حالة تخلفهم عن الموعد اللاحق، ليتم استقبالهم في الموعد المحدد وإجراء التطبيق مرة ثانية على المقاييس الثلاثة.

3-2- حدود الإجراءات الاستطلاعية:

- أجريت الدراسة الاستطلاعية بما تضمنته من زيارات ميدانية خلال الفترة الممتدة من 2021/10/25 إلى غاية 2021/11/11 على مستوى :بعض مصالح مديرية التربية لولاية سيدي بلعباس، ثانوية عبد الحميد دار عبيد، سي الحواس، عزة عبد القادر، حسيني حسين، أين تم على مستوى هذه الثانويات التقرب من تلاميذ المرحلة الأولى والثالثة ثانوي المزاولين لدراستهم بالتخصص العلمي والأدبي خلال الموسم الدراسي 2022/2021.

3-3- عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها:

لغرض التحقق من أهداف الدراسة الاستطلاعية المشار إليها سابقا، اعتمد الباحث على عينة تكونت من ثلاثة مجموعات(مج$_1$=100، مج$_2$=100، مج$_3$=83) تم سحبها من مجتمع الدراسة بطريقة غير احتمالية حصصية، وذلك بالتركيز على ظهور متغيرات الدراسة(التخصص الدراسي، المستوى الدراسي والجنس) بنفس النسب التي تظهر بها في مجتمع الدراسة، حيث تم الاعتماد في اختيار أفراد كل مجموعة من هذه المجموعات على المعطيات التي تمت الإشارة إليها في الجدول رقم(1)، والجداول التالية توضح خصائص هذه المجموعات.

جدول رقم(2):توزيع أفراد المجموعتين (مج$_2$=100) و(مج$_3$=83) حسب كل ثانوية

الثانوية	مج$_2$=100	%	مج$_3$= 83	%
عبد الحميد دار عبيد	17	%17	14	%17
سي الحواس	25	%25	21	%25
عزة عبد القادر	20	%20	17	%21
حسيني حسين	38	%38	31	%37
المجموع	100	%100	83	%100

من خلال الجدول رقم(2) يلاحظ أن اغلب أفراد مجموعتي الدراسة الاستطلاعية (مج$_2$=100) و(مج$_3$=83) هم من ثانوية حسيني حسين، إذ يقدر عددهم بـ 38 تلميذا وتلميذا، أي ما يمثل نسبة 38% من عدد أفراد المجموعة الثانية(مج$_2$=100)، ويقدر عددهم بـ31 تلميذا وتلميذة، أي ما يمثل نسبة 37%

من عدد أفراد المجموعة الثالثة(مج3=83). يليهم تلاميذ ثانوية سي الحواس إذ يقدر عددهم بـ 25 تلميذا وتلميذة، أي ما يمثل نسبة 25% من عدد أفراد المجموعة الثانية(مج2=100) ويقدر عددهم بـ21 تلميذا وتلميذة، أي ما يمثل نسبة 25% من عدد أفراد المجموعة الثالثة(مج3=83). في حين بلغ عدد تلاميذ ثانوية عزة عبد القادر 20 تلميذا وتلميذة، أي ما يمثل نسبة 20% من عدد أفراد المجموعة الثانية(مج2=100) ويقدر عددهم بـ 17 تلميذا وتلميذة، أي ما يمثل نسبة 21% من عدد أفراد المجموعة الثالثة(مج3=83). أما تلاميذ ثانوية عبد الحميد دار عبيد فيمثلون أقل نسبة في المجموعتين(مج2=100) و(مج3=83)، حيث بلغ عددهم17 تلميذا وتلميذة، أي ما يمثل نسبة 17% من عدد أفراد المجموعة الثانية (مج2=100)، وبلغ عددهم 14 تلميذا وتلميذة، أي ما يمثل نسبة 17% من عدد أفراد المجموعة الثالثة (مج3=83)، وهي نسب تعد منطقية إذ ما تم مقارنتها بنسب أعداد تلاميذ هذه الثانويات في مجتمع الدراسة.

جدول رقم(3):توزيع أفراد المجموعة الأولى (مج1=100) حسب كل ثانوية من حيث (التخصص الدراسي، المستوى الدراسي، الجنس).

الثانوية	التخصص	المرحلة التعليمية الثانوية الأولى		المرحلة التعليمية الثانوية الثالثة		المجموع
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	
عبد الحميد دار عبيد	علمي	3	3	3	3	25
	أدبي	3	4	3	3	
سي الحواس	علمي	3	3	3	4	25
	أدبي	3	3	3	3	
عزة عبد القادر	علمي	3	3	3	3	25
	أدبي	3	3	4	3	
حسيني حسين	علمي	3	3	4	3	25
	أدبي	3	3	3	3	
المجمـــوع		25	25	25	25	100
المجمـــوع		50		50		

%	% 50		% 50			% 100
تلاميذ المرحلتين(الأولى ثانوي والثالثة ثانوي)	الذكور	%	الإناث	%	المجمـــوع	%
العلميين	25	%50	25	%50	50	% 50
الأدبيين	25	%50	25	%50	50	% 50
المجمـــــــــــــــوع	50	%50	50	%50	100	% 100

يلاحظ من خلال الجدول رقم(3) أن عدد تلاميذ المجموعة الأولى(مج$_1$=100) تم توزيعه بالتساوي على الثانويات الأربعة، حيث قدر العدد المختار من كل ثانوية بـ 25 تلميذا وتلميذة، أي ما يمثل نسبة 25% من تلاميذ هذه المجموعة، وكما يلاحظ أنه رغم أن عدد التلاميذ الذكور يتقارب بدرجة كبيرة مع عدد التلاميذ الإناث في كل تخصص من التخصصين العلمي والأدبي سواء في المرحلة التعليمية الأولى أو الثالثة ثانوي في كل ثانوية من الثانويات الأربعة، إلا أن توزيعهم حسب (التخصص الدراسي، المستوى الدراسي و الجنس) كان بنسب متساوية حيث بلغ:

– عدد التلاميذ العلميين 50 تلميذا وتلميذة، أي ما يمثل نسبة 50% من عدد تلاميذ المجموعة الأولى (مج$_1$=100) مساويا لعدد التلاميذ الأدبيين في نفس المجموعة.

– عدد تلاميذ المرحلة التعليمية الثانوية الأولى 50 تلميذا وتلميذة، أي ما يمثل نسبة 50% من عدد التلاميذ المجموعة الأولى(مج$_1$=100) مساويا لعدد تلاميذ المرحلة التعليمية الثانوية الثالثة من هذه المجموعة.

– عدد التلاميذ الذكور في المرحلة التعليمية الأولى ثانوي 25 تلميذا، أي ما يمثل نسبة 25% من عدد التلاميذ المجموعة الأولى(مج$_1$=100) مساويا لعدد التلاميذ الإناث في نفس هذه المرحلة التعليمية .

– عدد التلاميذ الذكور في المرحلة التعليمية الثالثة ثانوي 25 تلميذا، أي ما يمثل نسبة 25% من عدد التلاميذ المجموعة الأولى(مج$_1$=100) مساويا لعدد التلاميذ الإناث في نفس هذه المرحلة التعليمية .

– عدد التلاميذ الذكور العلميين 25 تلميذا، أي ما يمثل نسبة 50% من عدد تلاميذ هذا التخصص في المجموعة الأولى(مج$_1$=100) مساويا لعدد التلاميذ الإناث في نفس هذا التخصص العلمي .

– عدد التلاميذ الذكور الأدبيين 25 تلميذا، أي ما يمثل نسبة 50% من عدد تلاميذ هذا التخصص في المجموعة الأولى(مج$_1$=100) مساويا لعدد التلاميذ الإناث في نفس هذا التخصص الأدبي.

– عدد التلاميذ الذكور 50 تلميذا، أي ما يمثل نسبة 50% من عدد التلاميذ المجموعة الأولى(مج$_1$=100) مساويا لعدد التلاميذ الإناث في نفس العينة .

جدول رقم(4):توزيع أفراد مجموعة الصدق (مج2=100) حسب (التخصص الدراسي، المستوى الدراسي، الجنس).

الثانوية	التخصص	المرحلة التعليمية الثانوية الأولى		المرحلة التعليمية الثانوية الثالثة		المجموع	
		ذكور	إناث	ذكور	إناث		
عبد الحميد دار عبيد	علمي	3	4	2	2	11	17
	أدبي	2	2	1	1	6	
سي الحواس	علمي	5	4	4	4	17	25
	أدبي	1	2	2	3	8	
عزة عبد القادر	علمي	4	5	2	4	15	20
	أدبي	2	1	1	1	5	
حسيني حسين	علمي	7	7	5	6	25	38
	أدبي	5	4	2	2	13	
المجمـــوع		29	29	19	23		
المجمـــوع		58		42			100
%		% 58		% 42			% 100

تلاميذ المرحلتين(الأولى ثانوي والثالثة ثانوي)	الذكور	%	الإناث	%	المجمـــوع	%
العلميين	32	%47	36	%53	68	% 68
الأدبيين	16	%50	16	%50	32	% 32
المجمـــــــــــــــوع	48	%48	52	%52	100	% 100

يتبين من خلال الجدول رقم (4) أنه رغم تفاوت ظهور خصائص مجتمع الدراسة المعتمدة في الدراسة الحالية (التخصص الدراسي، المستوى الدراسي، الجنس) بنسب متفاوتة في المجموعة الثانية(مج2=100)، إلا أنها تظل تضفي على هذه العينة صبغة تمثيل مجتمع الدراسة حيث:

– بالنسبة للتخصص الدراسي:

يلاحظ حسب توزيع أفراد هذه العينة أن عدد التلاميذ العلميين أكبر من عدد التلاميذ الأدبيين في كل ثانوية من الثانويات الأربعة ، فالنسبة لـ:

– ثانوية عبد الحميد دار عبيد البالغ عدد تلاميذها في هذه المجموعة 17 تلميذا وتلميذة منهم 11 تلميذا وتلميذة من التخصص العلمي، أي ما يمثل نسبة 65% أكبر من عدد التلاميذ الأدبيين البالغ عددهم 6 تلميذا وتلميذةن أي ما يمثل نسبة 35% من عدد تلاميذ هذه الثانوية في المجموعة الثانية.

– ثانوية سي الحواس البالغ عدد تلاميذها في هذه المجموعة 25 تلميذا وتلميذة منهم 17 تلميذا وتلميذة من التخصص العلمي، أي ما يمثل نسبة 68% أكبر من عدد التلاميذ الأدبيين البالغ عددهم 8 تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 32% من عدد تلاميذ هذه الثانوية في المجموعة الثانية.

–ثانوية عزة عبد القادر البالغ عدد تلاميذها في هذه المجموعة 20 تلميذا وتلميذة منهم 15 تلميذا وتلميذة من التخصص العلمي، أي ما يمثل نسبة 75% أكبر من عدد التلاميذ الأدبيين البالغ عددهم 5 تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 25% من عدد تلاميذ هذه الثانوية في المجموعة الثانية..

–ثانوية حسيني حسين البالغ عدد تلاميذها في هذه المجموعة 38 تلميذا وتلميذة منهم 25 تلميذا وتلميذة من التخصص العلمي، أي ما يمثل نسبة 66% أكبر من عدد التلاميذ الأدبيين البالغ عددهم 13تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 34% من عدد تلاميذ هذه الثانوية في المجموعة الثانية.

كما يلاحظ أن التلاميذ العلميين البالغ عددهم 68 تلميذا وتلميذة، أي ما يمثل نسبة 68% من عدد تلاميذ هذه المجموعة (مج$_2$=100) أكبر من التلاميذ الأدبيين البالغ عددهم 32 تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 32% من العدد الإجمالي لتلاميذ هذه المجموعة الثانية.

– بالنسبة للمستوى الدراسي:

يلاحظ بالنسبة لأفراد هذه المجموعة أن عدد تلاميذ المرحلة التعليمية الثانوية الأولى البالغ عددهم 58 تلميذا وتلميذة، أي ما يمثل نسبة 58% من عدد تلاميذ هذه المجموعة (مج$_2$=100) أكبر من تلاميذ المرحلة التعليمية الثانوية الثالثة البالغ عددهم 42 تلميذا وتلميذة، أي ما يمثل نسبة 42% العدد الإجمالي لتلاميذ هذه المجموعة الثانية.

– بالنسبة للجنس(النوع):

يلاحظ بالنسبة لأفراد هذه المجموعة أنه رغم أن عدد التلاميذ الذكور يتقارب مع عدد التلاميذ الإناث في كل من التخصصين العلمي والأدبي، سواء في المرحلة التعليمية الأولى أو الثالثة ثانوي في كل ثانوية من الثانويات الأربعة، إلا أنه بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليمية الأولى ثانوي المعنيين بالدراسة في الثانويات الأربعة

والبالغ عددهم 58 تلميذا وتلميذة، فإن عدد التلاميذ الذكور فيها يساوي 29 تلميذا وهو نفسه عدد التلاميذ الإناث في هذه المرحلة نفسها. أما بالنسبة تلاميذ المرحلة التعليمية الثالثة ثانوي المعنيين بالدراسة في الثانويات الأربعة البالغ عددهم 42 تلميذا وتلميذة فإن عدد التلاميذ الذكور فيها يقدر بـ 19 تلميذا، أي ما يمثل نسبة 45% أقل من عدد التلاميذ الإناث البالغ عددهن 23 تلميذة، أي ما يمثل نسبة 55% .

كما يلاحظ بالنسبة للتلاميذ العلميين بالمرحلتين الأولى والثالثة ثانوي البالغ عددهم 68 تلميذا وتلميذة في هذه المجموعة أن عدد التلاميذ الذكور يقدر بـ 32 تلميذا، أي ما يمثل نسبة 47% أقل من عدد التلاميذ الإناث البالغ عددهن 36 تلميذة، أي ما يمثل نسبة 53% . أما بالنسبة للتلاميذ الأدبيين بالمرحلتين الأولى والثالثة ثانوي البالغ عددهم 32 تلميذا وتلميذة في هذه المجموعة فإن عدد التلاميذ الذكور فيها يقدر بـ 16 تلميذا، أي ما يمثل نسبة 50% يساوي عدد التلاميذ الإناث البالغ عددهن أيضا 16 تلميذة، أي ما يمثل نسبة 50%، في حين عدد الذكور في هذه المجموعة البالغ عددها (مج$_2$=100) يقدر بـ 48 تلميذا، أي ما يمثل نسبة 48% أقل من عدد التلاميذ الإناث البالغ عددهن 52 تلميذة، أي ما يمثل نسبة 52% .

جدول رقم(5):توزيع أفراد مجموعة الثبات(مج$_3$=83) حسب (التخصص الدراسي، المستوى الدراسي، الجنس).

الثانوية	التخصص	المرحلة التعليمية الثانوية الأولى		المرحلة التعليمية الثانوية الثالثة		المجموع	
		ذكور	إناث	ذكور	إناث		
عبد الحميد دار عبيد	علمي	2	3	2	2	9	14
	أدبي	1	2	1	1	5	
سي الحواس	علمي	3	4	3	4	14	21
	أدبي	1	2	2	2	7	
عزة عبد القادر	علمي	3	4	2	3	12	17
	أدبي	2	1	1	1	5	
حسيني حسين	علمي	5	6	4	5	20	31
	أدبي	4	3	2	2	11	

المجمـــوع	21	25	17	20		
المجمـــوع	46		37			83
%	% 55		% 45			%100
تلاميذ المرحلتين(الأولى ثانوي والثالثة ثانوي)	الذكور	%	الإناث	%	المجمـــوع	%
العلميين	24	%44	31	%56	55	% 66
الأدبيين	14	%50	14	%50	28	% 34
المجمـــــــــــــــوع	38	%46	45	%54	83	% 100

يتبين من خلال الجدول رقم(5) أنه أيضا رغم تفاوت ظهور خصائص مجتمع الدراسة المعتمدة في الدراسة الحالية (التخصص الدراسي، المستوى الدراسي، الجنس) بنسب متفاوتة في هذه المجموعة الثالثة(مج3=83) إلا أنها تظل تظفي على هذه العينة صبغة تمثيل مجتمع الدراسة حيث:

– بالنسبة للتخصص الدراسي:

يلاحظ حسب توزيع أفراد هذه المجموعة أن عدد التلاميذ العلميين أكبر من عدد التلاميذ الأدبيين في كل ثانوية من الثانويات الأربعة، فبالنسبة لـ:

– ثانوية عبد الحميد دار عبيد البالغ عدد تلاميذها في هذه المجموعة 14 تلميذا وتلميذة منهم 9 تلميذا وتلميذة من التخصص العلمي، أي ما يمثل نسبة 64% أكبر من عدد التلاميذ الأدبيين البالغ عددهم 5 تلميذا وتلميذة، أي ما يمثل نسبة 36% من عدد تلاميذ هذه الثانوية في المجموعة الثالثة.

– ثانوية سي الحواس البالغ عدد تلاميذها في هذه العينة 21 تلميذا وتلميذة منهم 14 تلميذا وتلميذة من التخصص العلمي، أي ما يمثل نسبة 67% أكبر من عدد التلاميذ الأدبيين البالغ عددهم 7 تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 33% من عدد تلاميذ هذه الثانوية في المجموعة الثالثة.

–ثانوية عزة عبد القادر البالغ عدد تلاميذها في هذه العينة 17 تلميذا وتلميذة منهم 12 تلميذا وتلميذة من التخصص العلمي، أي ما يمثل نسبة 71% أكبر من عدد التلاميذ الأدبيين البالغ عددهم 5 تلميذا وتلميذة، أي ما يمثل نسبة 29% من عدد تلاميذ هذه الثانوية في المجموعة الثالثة.

–ثانوية حسيني حسين البالغ عدد تلاميذها في هذه العينة 31 تلميذا وتلميذة منهم 20 تلميذا وتلميذة من التخصص العلمي، أي ما يمثل نسبة 65% أكبر من عدد التلاميذ الأدبيين البالغ عددهم 11تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 35% من عدد تلاميذ هذه الثانوية في المجموعة الثالثة.

كما يلاحظ أن التلاميذ العلميين البالغ عددهم 55 تلميذا وتلميذة، أي ما يمثل نسبة 66% من عدد تلاميذ هذه المجموعة الثالثة(مج3=83) أكبر من التلاميذ الأدبيين البالغ عددهم 28 تلميذا وتلميذة، أي ما يمثل نسبة 34% من هذه المجموعة.

– بالنسبة للمستوى الدراسي:

يلاحظ بالنسبة لأفراد هذه العينة أن عدد تلاميذ المرحلة التعليمية الثانوية الأولى البالغ عددهم 46 تلميذا وتلميذة، أي ما يمثل نسبة 55% من عدد تلاميذ هذه المجموعة الثالثة(مج3=83) أكبر من تلاميذ المرحلة التعليمية الثانوية الثالثة البالغ عددهم 37 تلميذا وتلميذة، أي ما يمثل نسبة 45% من هذه المجموعة.

– بالنسبة للجنس(النوع):

يلاحظ بالنسبة لأفراد هذه العينة أنه رغم أن عدد التلاميذ الذكور يتقارب مع عدد التلاميذ الإناث في كل تخصص من التخصصين العلمي والأدبي سواء في المرحلة التعليمية الأولى أو الثالثة ثانوي في كل ثانوية من الثانويات الأربعة، إلا أنه بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليمية الأولى ثانوي المعنيين بالدراسة في الثانويات الأربعة والبالغ عددهم 46 تلميذا وتلميذة، فإن عدد التلاميذ الذكور يساوي 21 تلميذا، أي ما يمثل نسبة 46% أقل من عدد التلاميذ الإناث البالغ عددهن 25 تلميذة، أي ما يمثل نسبة 54% . أما بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليمية الثالثة ثانوي المعنيين بالدراسة في الثانويات الأربعة البالغ عددهم 37 تلميذا وتلميذة، فإن عدد التلاميذ الذكور يقدر بـ 17 تلميذا، أي ما يمثل نسبة 46% أقل من عدد التلاميذ الإناث البالغ عددهن 20 تلميذة أي ما يمثل نسبة 54% .

كما يلاحظ بالنسبة للتلاميذ العلميين بالمرحلتين الأولى والثالثة ثانوي البالغ عددهم 55 تلميذا وتلميذة في هذه المجموعة أن عدد التلاميذ الذكور يقدر بـ 24 تلميذا، أي ما يمثل نسبة 44% أقل من عدد التلاميذ الإناث البالغ عددهن 31 تلميذة، أي ما يمثل نسبة 56%، أما بالنسبة للتلاميذ الأدبيين بالمرحلتين الأولى والثالثة ثانوي البالغ عددهم 28 تلميذا وتلميذة في هذه المجموعة فإن عدد التلاميذ الذكور يقدر بـ 14 تلميذا أي ما يمثل نسبة 50% يساوي عدد التلاميذ الإناث البالغ عددهن أيضا 14 تلميذة، أي ما يمثل نسبة 50%، في حين عدد الذكور في هذه المجموعة البالغ عدد أفرادها (مج3=83) تلميذا وتلميذة يقدر بـ 38 تلميذا، أي ما يمثل نسبة 46% أقل من عدد التلاميذ الإناث البالغ عددهن 45 تلميذة، أي ما يمثل نسبة 54% .

3-4- أدوات الدراسة الاستطلاعية وخصائصها السيكومترية

من أجل جمع المعلومات المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية وتحقيق أهدافها، استعان الباحث بثلاثة مقاييس يتعلق كل منها بأحد متغيرات الدراسة وهي: القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم إعداد عبد الخالق (1996)، قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج ووانجر(1991) المعرب والمقنن على بيئة العربية من قبل أبو هاشم السيد محمد(2007) استخبار أيزنك للشخصية (EPQ) Eysenck Personality Questionnaire المعرب من طرف أحمد محمد عبد الخالق (1991)، وفيما يلي وصف تفصيلي لهذه المقاييس الثلاثة:

3-4-1-القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم إعداد عبد الخالق(1996):

- وصف القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم:

يشير كل من الانصاري، واليحفوفي(2005)، الأنصاري(2000، و2014)و عبد الخالق(2016) إلى أن أحمد محمد عبد الخالق قام بإعداد القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم سنة (1996) رغبة منه في المساهمة في وضع مقاييس عربية بدلا من تعريبها، حيث استمد وعاء بنود هذه القائمة من خلال السؤال المفتوح لعينة قوامها(277) طالبا وطالبة من طلاب جامعة الكويت، وبعد تنقيح هذه البنود، إعادة صياغة بعضها وإضافة بنود أخرى، تم عرض هذه البنود على سبعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من قسم علم النفس من ذات الجامعة ، وطلب من كل واحد منهم وضع تقدير يتراوح من 0 إلى 4 لتحديد كفاءة كل بند و من ثمة تم الإبقاء على البنود التي بلغ متوسط تقديرها 3 و 4، بعد تحديد بنود كل مقياس فرعي(مقياس التفاؤل و مقياس التشاؤم) أخضع كل مقياس فرعي على حدة لسلسلة من التحليلات العاملية بغرض اختيار أفضل خمسة عشر بندا في كل مقياس فرعي، لتصبح هذه القائمة تشتمل في صيغتها الأخيرة على مقياسين فرعيين منفصلين، مطبوعين في صفحة واحدة، مقياس التفاؤل يضم البنود ذات الأرقام من 1 إلى 15، أما البنود التي تليها من 16 إلى 30 فهي خاصة بمقياس التشاؤم، يمكن استخدام احد المقاييس بصفة مستقلة عن الآخر أو كلاهما معا (القائمة) حسب الغرض المطلوب .

وضعت البنود على صيغة عبارات على غرار "تبدو لي الحياة جميلة" بالنسبة لبنود مقياس التفاؤل وعلى غرار "أشعر بأنني أتعس مخلوق" بالنسبة لبنود مقياس التشاؤم، يجاب على كل فقرة من فقرات القائمة ببدائل خماسية من لا=1 إلى كثيرا جدا=5، ومن ثمة تتراوح الدرجة الكلية لكل مقياس فرعي من 15 إلى 75، حيث تشير الدرجة العليا في مقياس التفاؤل إلى وجود التفاؤل بدرجة مرتفعة، وفي مقياس التشاؤم إلى وجود التشاؤم بدرجة مرتفعة.

– الخصائص السكومترية لقائمة التفاؤل والتشاؤم في البيئة الأصلية(الكويتية):

يشير كل من الانصاري، واليحفوفي(2005)، الأنصاري(2000، و2014) وعبد الخالق(2016) إلى أن مصمم القائمة استطاع التحقق من الخصائص السيكومترية للقائمة باستخدام عدة طرق:

الثبات:

من أجل التحقق من ثبات القائمة استخدم مصممها طريقة ألفا لكرونباخ للتحقق من ثبات المقياسين الفرعيين، حيث بلغت قيمة ثبات ألفا لكرونباخ 0.93 بالنسبة لمقياس التفاؤل، و 0.94 بالنسبة لمقياس التشاؤم وهي معاملات تشير إلى تمتع هذين المقياسين الفرعيين باتساق داخلي المرتفع.

الصدق:

اعتمد أحمد محمد عبد الخالق عدة طرق للتحقق من صدق القائمة:

– الصدق المرتبط بالمحك:

استخدم معد القائمة لهذا الغرض اختبار التوجه نحو الحياة لشاير وكافر Scheier & Carver (1985) كمحك للتأكد من هذا النوع من الصدق، بعد تطبيق المقاييس على عينة قوامها (111) فردا تم حساب قيمتي معامل ارتباط بيرسون بين كل مقياس من مقياسي القائمة على حدة واختبار التوجه نحو الحياة فبلغت 0.78 مع مقياس التفاؤل، و-0.69 مع مقياس التشاؤم، وهي قيم تشير إلى أن القائمة تتمتع بصدق تلازمي مرتفع.

– الصدق الاتفاقي والاختلافي:

للتأكد من هذا النوع من الصدق استخدم مصمم القائمة مقاييس بعض المتغيرات التي افترض أنها ترتبط سلبا بالتفاؤل، وترتبط إيجابا بالتشاؤم، على غرار مقياس الاكتئاب ومقياس القلق، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط لكل من الاكتئاب والقلق مع التفاؤل – 0.54 و– 0.68 على التوالي، وبلغت بين التشاؤم وكل من الاكتئاب والقلق 0.73 ، و0.73 على توالي، هذه الارتباطات السالبة والموجبة تصب في صالح الصدق ألاختلافي والاتفاقي لمقياسي القائمة.

– الصدق العاملي:

أسفرت نتائج التحليل العاملي التي قام بها معد القائمة على كل مقياس فرعي من مقاييس القائمة(التفاؤل والتشاؤم) على حدة(بشكل منفصل) عن استخلاص عامل أحادي واحد في كل مقياس تشبعت عليه جوهريا بنود هذا المقياس، حيث تراوحت تشبعات البنود الخمسة عشر على عاملها في مقياس التفاؤل بين 0.62

و0.81، أما تشبعات البنود الخمسة عشر على عاملها في مقياس التشاؤم تراوحت بين 0.67 و 0.83، الأمر الذي يشير إلى تمتع القائمة بصدق عاملي مرتفع.

إضافة إلى هذه المؤشرات الدالة على تمتع القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم المعدة من قبل أحمد محمد عبد الخالق بكفاءة سيكومترية عالية، تدعم نتائج العديد من الدراسات العربية هذه الكفاءة في البيئة العربية، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: دراسة الأنصاري، واليحفوفي(2005) التي أجريت على عينتين إحداهما لبنانية والأخرى كويتية، أشارت نتائجها إلى أن الاكتئاب و التشاؤم(المتفرع من القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم أو من اختبار التوجه نحو الحياة) يرتبط كل منهما على حدة ارتباطا موجبا بالتشاؤم وارتباطا سالبا بالتفاؤل، وهي مؤشرات دالة على الصدق التقاربي والاختلافي الذي يصب لصالح صدق القائمة على العينتين اللبنانية والكويتية. وأن معاملات ثبات الاتساق الداخلي بطريقة ألفا لكرونباخ للمقياس التفاؤل ومقياس التشاؤم كل على حدة كانت كلها مرتفعة ومقبولة تدل على تمتع القائمة بثبات اتساق داخلي مرتفع على نفس العينتين.

في حين خلصت نتائج دراسة بخاري (2006) إلى أن كل من مؤشرات صدق كل من مقياس التفاؤل ومقياس التشاؤم المحسوبة طريقة صدق الاتساق الداخلي، ومؤشراتهما للثبات المحسوبة بطريقتي ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية على عينة قوامها 400 فردا، تدل على تمتع القائمة بدرجة عالية من الصدق والثبات.

– الخصائص السكومترية لقائمة التفاؤل والتشاؤم في البيئة المحلية(الجزائرية):

أما بخصوص الخصائص السيكومترية لقائمة التفاؤل والتشاؤم في البيئة المحلية(الجزائرية)، فقد أشارت نتائج دراسة عايش(2019) الموسومة "التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى إخوة المعاقين عقليا دراسة ميدانية على إخوة المعاقين عقليا" إلى أن قيم معاملات ارتباط درجة كل بند من بنود مقياس التفاؤل مع الدرجة الكلية لهذا المقياس الفرعي، تراوحت مابين 0.49 و0.89 وكلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01. وتراوحت قيم معاملات ارتباط درجة كل بند من بنود مقياس التشاؤم مع الدرجة الكلية له مابين 0.41 و0.83 وكلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01، وهي مؤشرات تدل على تمتع القائمة بصدق اتساق داخلي مرتفع.أما قيم معاملات كل من لفا لكرونباخ والتجزئة النصفية فقد بلغت 0.943 و 0.957 على التوالي، وهي مؤشرات تدل على أن القائمة تتمتع ثبات مرتفع .

في حين خلصت دراسة فارس(2020) المعنونة "الرضا عن الحياة والتفاؤل لدى عينة من طلاب جامعة سيدي بلعباس" إلى أن قيمة ارتباط مقياس الرضا عن الحياة مع كل من المقياسين الفرعيين للقائمة(التفاؤل والتشاؤم) كل على حدة، بلغت 0.53 و -0.47 على التوالي، دالتين عند مستوى الدلالة 0.01، وهي مؤشرات دالة على الصدق التقاربي والاختلافي تصب لصالح صدق المقياسين الفرعيين للقائمة. وأن قيم

معاملات الارتباط بين كل بند من بنود القائمة مع الدرجة الكلية للقائمة تراوحت بين 0.59 و 0.80 وكلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01، وهي مؤشر لتجانس البنود وصدق اتساق داخلي مرتفع للقائمة. كما أشارت إلى أن قيمة معامل ألفا لكرونباخ لكل مقياس فرعي على حدة بلغت بالنسبة للتفاؤل 0.92، و0.91 بالنسبة للمقياس الفرعي للتشاؤم، وهي قيم مرتفعة تشير إلى اتساق داخلي و درجة عالية من الثبات للقائمة .

من خلال ما تمت الإشارة إليه بخصوص الكفاءة السيكومترية التي تتمتع بها القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم المعدة من قبل أحمد محمد عبد الخالق في بيئات عربية خلال فترات زمنية مختلفة خصوصا في البيئة المحلية(الجزائرية) يكون الباحث قد اطمئن لجمع البيانات المتعلقة بالتفاؤل والتشاؤم أحد متغيرات الدراسة الحالية باعتماد هذه القائمة ، فضلا عن الثقة فيما ستقدمه لنا من نتائج بعد إعادة التحقق من كفاءتها السيكومترية مرة أخرى على عينتي الدراسة الحالية (الاستطلاعية والأساسية).

– تعليمة وطريقة تصحيح القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم إعداد عبد الخالق(1996):

تشير بخاري (2006) إلى أنه يمكن لأي باحث أن يطبق القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم فرديا أو جماعيا مع وصفه للمفحوصين أثناء التطبيق بأنها مجرد استبيان لاستطلاع المشاعر والآراء، وعلى كل مفحوص أن يضع علامة(X) في أحد الخانات المقابلة لكل عبارة من عبارات القائمة والتي(الخانة) يرى أنها تصف بصدق و دقة رأيه ومشاعره تجاه هذه العبارة .

أما بخصوص التصحيح(تقدير الدرجات) فهو يتم لكل مقياس فرعي على حدة أي تصحيح مقياس التفاؤل منفصلا عن مقياس التشاؤم، وذلك بجمع كل الدرجات التي تتناسب مع إجابات المفحوص على كل عبارة من عبارات مقياس التفاؤل الذي يضم العبارات ذات الأرقام من 1 إلى 15 أما العبارات التي تليها من 16 إلى 30 فهي بنود مقياس التشاؤم، ومن ثمة تتراوح الدرجة الكلية لكل مقياس فرعي من 15 إلى 75 بعد تقدير إجابة كل فقرة من فقرات القائمة ببدائل خماسية من لا=1 إلى كثيرا جدا=5 .

تشير الدرجة العليا في مقياس التفاؤل إلى وجود التفاؤل بدرجة مرتفعة، وتشير في مقياس التشاؤم إلى وجود التشاؤم بدرجة مرتفعة

3–4–2– قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج ووانجر(1991):

– وصف قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج ووانجر(1991):

تعد قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر Wagner & Sternberg (1991) نوعا من أنواع التقارير الذاتية، تضم في مجملها 65 فقرة (سؤالا) لقياس ثلاثة عشر أسلوباً من أساليب التفكير بمعدل 05

فقرات لكل أسلوب تفكير من هذه الأساليب، هذه الأساليب بدورها تندرج (تتوزع) ضمن خمسة مجالات(فئات): الوظيفة، الشكل، المستوى، المجال، والنزعة، تتمحور مواضيع الأسئلة(الفقرات) حول طرق تفكير الأفراد التي يستخدمونها في أداء الأشياء داخل المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو العمل، تتم الإجابة عن هذه الأسئلة بطريقة ليكرت من سبع 07 مستويات، تتدرج 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 المناسبة لها على التوالي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7)، ليست للقائمة درجة كلية وإنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعى (كل أسلوب تفكير) على حدة والجدول رقم(6): يبين توزيع البنود على أساليب التفكير الثلاثة عشر لقائمة ستيرنبيرج ووانجر.

جدول رقم(6):توزيع بنود قائمة أساليب التفكير لستيرنبيرج ووانجر

أسلوب التفكير	البنود	أسلوب التفكير	البنود
التشريعي	53 – 40 – 27 – 14 – 1	الهرمـي	60 – 47 – 34 – 21 -8
التنفيذي	54 – 41 – 28 – 15 – 2	الملكـي	61 – 48 – 35 – 22 – 9
الحكمي	55 – 42 – 29 – 16 –3	الأقلـي	62 - 49 – 36 – 23 – 10
العالمي	56 – 43 – 30 – 17 – 4	الفوضـوي	63 - 50 – 37 – 24 – 11
المحلـي	57 – 44 – 31 – 18 – 5	الداخلـي	64– 51 – 38 – 25 – 12
المتحرر	58 – 45 – 32 – 19 – 6	الخارجـي	65 – 52 – 39 – 26 – 13
المحافظ	59 – 46 – 33 – 20 – 7		

المصدر:(أبو هاشم، 2015)

– الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج ووانجر(1991) :

– في البيئة الأصلية:

يشير أبو هاشم (2015) إلى أن ستيرنبرج Sternberg(1992) :

– توصل من خلال دراسة وفحص الاتساقات البينية لأساليب التفكير على عينة من الطلبة الجامعيين بالمملكة المتحدة إلى أن كل من أسلوب التفكير التشريعي، والمحافظ يرتبطان ارتباطا موجبا دالا مع كل من

أسلوب التفكير المتحرر، والتنفيذي على الترتيب، في حين يرتبط كل من أسلوب التفكير الداخلي، العالمي، التشريعي، المتحرر ارتباطا سالبا دالا مع كل من أسلوب التفكير الخارجي، المحلي، التنفيذي والمحافظ على الترتيب فسماها بالأساليب ذات القطبين Bipolar styles، وهي أساليب مستقلة كل منها عن الأخرى.

– استطاع التحقق من الصدق التكويني لقائمة أساليب التفكير التي اقترحها من خلال حساب معاملات الارتباطات بين درجات الطلاب على قائمة أساليب التفكير ودرجاتهم على بعض المقاييس والتي أشارت إلى وجود (30 من 128)ارتباطا دالا إحصائيا مع مؤشر نمط مايرز –بريجز Myers – Briggs Type Indicator (MBTI)، و(22 من 52) ارتباطا دالا مع مقياس جريجوك لأساليب العقل، في حين لم تكن الارتباطات دالة مع اختبار الذكاء، " بينما كانت أساليب التفكير (الحكمي، العالمي، المتحرر) مرتبطة ارتباطا موجبا مع اختبار الاستعداد المدرسي الحسابي، بينما كانت غير مرتبطة باختبار الاستعداد المدرسي اللفظي، وهذا يؤكد استقلال أساليب التفكير عن الذكاء والاستعدادات. ليخلص ستيرنبرج بنتيجة عامة مؤداها أن أساليب التفكير تقع في منطقة محايدة بين الذكاء والشخصية وأن قائمته صادقة قي قياس ما وضعت من أجله(أساليب التفكير "(أبو هاشم، 2015، ص11).

يشير أبو هاشم(2007) إلى أن قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج ووانجر(1991) تتمتع بمؤشرات مرتفعة للصدق والثبات في البيئة العربية بصفة عامة، حيث أسفرت نتائج التحليل العاملي التي قام بها للقائمة على العينة السعودية على تشبع فقرات القائمة على خمسة عوامل ترتبط في ما بينها ارتباطات دالة عند مستوى الدلالة0.01 وتراوحت قيمها ما بين 0.535 و0.827، كما فسرت هذه العوامل معا ما نسبته (74.14%) من التباين الكلي، أما قيم معاملات بيرسون لارتباط درجة كل بند مع درجة البعد الذي تنمي إليه فتراوحت ما بين 0.454 و 0.768 و جميعها دالة إحصائيا، في حين تراوحت قيم معامل ألفا لكرونباخ ما بين 0.503 و 0.730 أما قيم معاملات الثبات المحسوبة بطريقة التجزئة النصفية من خلال معادلة التصحيح لسبيرمان براون كانت ما بين 0.486 و0.684، و بمعادلة بجثمان فتراوحت ما بين 0.507 و0.703 .

وقد عززت نتائج دراسة علا (2014) صدق وثبات القائمة على البيئة السعودية، حيث أشارت نتائج دراستها على عينة من طالبات كلية التربية بجامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية خلال الفصل الأول من الموسم الجامعي 2014/2013 إلى أن القائمة تتمتع بصدق ظاهري مقبول، حيث حازت فقرات القائمة على نسبة اتفاق بين مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بذات الجامعة تراوحت ما بين 90% و100%، في حين تراوحت قيم معاملات ثبات أبعاد القائمة الفرعية بطريقة إعادة تطبيق الاختبار على 50 طالبة من ذات العينة ما بين 0.69 و0.90 وهي قيم مرضية تعزز ثبات القائمة في ذات البيئة.

أما بخصوص ذات المؤشرات على العينة المصرية يضيف أبو هاشم (2015) أن قيم معاملات بيرسون بين دراجات البنود والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين 0.510 و 0.867 وكلها قيم دالة عند مستوى الدلالة 0.01، أما قيم معاملات ألفا لكرونباخ للثبات لبنود كل أسلوب على حدة كانت مرتفعة وانحصرت مابين 0.632 و0.807.

– في البيئة المحلية(الجزائرية):

بخصوص الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر Wagner & Sternberg(1991) في البيئة المحلية (الجزائرية)، فقد أشارت دراسة قدور بن عابد (2014) إلى أن قيم معاملات ارتباطات درجة كل بند من بنودها بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت مابين 0.29 و0.81 وكلها دالة سواء عند مستوى الدلالة 0.01 أو عند مستوى الدلالة 0.05 وهي مؤشرات دالة على تمتع القائمة بصدق اتساق داخلي، وأن قيم معاملات الثبات لألفا لكرونباخ، جوتمان والتجزئة النصفية بلغت 0.81، 0.80، و0.80 على التوالي وهي قيم مقبولة تعكس ثبات المقياس بدرجة كبيرة.

أما في دراسة كروش (2018) فقد عمدت الباحثة قبل حساب مؤشرات الصدق والثبات إلى استبدال بعض الكلمات (المصطلحات) الغامضة من بعض فقرات قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر Wagner & Sternberg(1991)، والتي لم يتمكن بعض أفراد عينة دراستها الاستطلاعية من فهمها، واستبدالها بعبارات أخرى أكثر فهما و استعابا، حيث تم استبدال كلمة "**استراتجياتي**" من الفقرة 01 " عندما تواجهني مشكلة ما فإنني استخدم أفكاري و**استراتجياتي** الخاصة في حلها " بعبارة "**قواعدي وأساليبي**" ، لتصبح الفقرة رقم 01 "عندما تواجهني مشكلة ما فإنني استخدم أفكاري و**قواعدي وأساليبي** الخاصة في حلها "، واستبدال كلمة "**مألوفة** " من الفقرة 59 "عندما تواجهني مشكلة ما فإني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية أو **مألوفة** " بعبارة "**معروفة وشائعة**" ، لتصبح الفقرة رقم 59 " عندما تواجهني مشكلة ما فإني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية أو **معروفة وشائعة** ". ومن ثمة التحقق من مؤشرات صدق وثبات القائمة المعدلة، فخلصت النتائج إلى أن قيم معاملات الارتباطات بين درجة كل بند والدرجة الكلية للقائمة، تراوحت بين 0.109 و 0.459، وكلها دالة إما عند مستوى الدلالة 0.05 أو عند مستوى الدلالة 0.01، وهي مؤشرات دالة على صدق المقياس معززة قرارها بنتائج دراسة عربي، وآخرون (2013) بخصوص صدق الاتساق الداخلي للقائمة والتي أسفرت إلى أن قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بند ودرجة البعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين 0.29 و0.81 وكلها كانت دالة إما عند مستوى الدلالة 0.01 أو عند مستوى الدلالة 0.05 .أما قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار، معادلة جثمان، وألفا لكرنباخ بلغت 0.813، 0.923، و0.889 على التوالي، مؤكدة بذلك ثبات قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر

Wagner & Sternberg(1991) ومدعمة قرارها دائما بنتائج دراسة عربي، وآخرون (2013) والتي أسفرت نتائجها على أن قيمة معامل الثبات للقائمة بلغت 0.82 عن طريق ألفا لكرونباخ، و0.88 عن طريق كل من طريقة جثمان، وطريقة التجزئة النصفية.

أما نتائج دراسة خلف الله(2019) فأشارت إل أن قيم "ت"المحسوبة للدلالة على الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا من درجات التلاميذ المرتفعين والمنخفضين في تفضيلهم لكل أسلوب تفكير على حدة كانت كلها دالة عند مستوى الدلالة (0.000) وهي تدل على وجود فروق بين المجموعتين الطرفيتين في تفضيل ذات أسلوب التفكير، وهذا يعني أن القائمة تتمتع بصدق تمييزي عالي، أما بخصوص الصدق التمييزي فأشارت ذات النتائج إلى أن قيم معاملات ارتباط درجة كل أسلوب تفكير بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت مابين 0.499 و0.817 وكلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 وهي تدل على أن أساليب التفكير (الأبعاد الفرعية) متناسقة فيما بينها وتقيس البعد الذي تنتمي إليه وهي دلالة على أن القائمة تتمتع بصدق اتساق داخلي، وأن قيم معاملات ارتباطات الدرجات الكلية للأبعاد الخمسة فيما بينها تراوحت ما بين 0.277 و0.845 وكلها دالة سواء عند مستوى الدلالة 0.05 أو عند مستوى الدلالة 0.01، أما قيم معاملات الارتباطات بين الدرجات الكلية للأبعاد الخمسة و الدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين 0.394 و 0.945 وكلها دالة عند مستوى الدلالة 0.05 أو عند مستوى الدلالة0.01.

أما التحليل العاملي التوكيدي الذي استخدمه الباحث بعد افتراض نموذجا توكيديا للقائمة يتكون من خمسة متغيرات كامنة تتشبع عليها ثلاثة عشر متغيرا مقاسا(أسلوبا للتفكير)، أسفر عن مؤشرات المطابقة المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم(7):مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لأساليب التفكير

المؤشر	المدى المثالي	قيمة المؤشر
$\mathbf{X^2}$	**غير دالة**	24.62
درجة الحرية df	-	55
نسبة كأ^2 من درجة الحرية x^2/df	0- 5 والأفضل 0- 3	1.31
الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ التقريبي **RMSEA**	0- 0.10 والأفضل 0- 0.05	0.02
مؤشر المطابقة المعياري **NFI**	1 – 0	0.76
مؤشر حسن المطابقة GFI	0 – 1	0.97

مؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI	1 – 0	0.95
مؤشر توكر لويس **TLI**	1 – 0	0.95
مؤشر المطابقة المقارن **CFI**	1 – 0	0.96
مؤشر المطابقة ألتزايدي IFI	1 – 0	0.97
مؤشر المطابقة النسبي RFI	1 – 0	0.65

المصدر:(خلف الله، 2018)

يتضح من خلال الجدول رقم(3): أن جميع قيم المؤشرات كانت ضمن المدى المثالي واغلبها كانت مرتفعة الأمر الذي يؤكد مطابقة النموذج المفترض والمتكون من خمسة عوامل كامنة تتشبع عليها ثلاثة عشرة متغيرا مقاسا (أسلوب تفكير) لبيانات العينة ، وهذا ما يعكس الصدق البنائي للقائمة و بناء على النتائج المتوصل إليها عن طريق الطرق الثلاثة المعتمدة للتحقق من صدق قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر Wagner & Sternberg(1991) ، يؤكد خلف الله(2019) أن هذه القائمة تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

في حين أسفرت نتائج هذه الدراسة إلى أن قيمة معامل ثبات الفا لكرونباخ للقائمة ككل بلغت 0.74 وقيم معاملات الثبات لألفا لكرونباخ للمقاييس الفرعية (أساليب التفكير) الثلاثة عشر للقائمة تراوحت مابين 054 و0.81، وأن قيمة معامل الارتباط بين درجة الكلية الاختبار في التطبيق الأول على عينة قوامها 26 أستاذا وأستاذة ودرجته في التطبيق الثاني بلغت 0.82، وتراوحت قيم معاملات ثبات الاختبار وإعادة الاختبار بين الدرجة الكلية لكل مقياس فرعي من المقاييس الفرعية(أساليب التفكير) الثلاثة عشر في التطبيق الأول ودرجته في التطبيق الثاني ما بين 0.59 و0.83 ، وهي قيم مرتفعة ومقبولة، وكلها مؤشرات دالة على تمتع القائمة بدرجة عالية من الثبات.

بعد اطمئنان الباحث للمعالم السيكومترية التي تتمتع بها قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر Wagner & Sternberg(1991) من خلال مؤشرات الصدق والثبات العالية في البيئة العربية والبيئة الجزائرية خاصة، سيعتمد في دراسته الحالية هذه القائمة التي تم تعديل بعض المصطلحات فيها في دراسة كروش(2018) بعد التحقق من خصائصها السيكومترية على عينتي الدراسة الاستطلاعية والأساسية.

– تعليمة وطريقة تصحيح قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر Wagner & Sternberg (1991): حسب ما تمت الإشارة إليه في دراسة كل من كادي(2016)، خلف الله(2019)

وكروش(2018) تكون طريقة تطبيق وتصحيح قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر Wagner & Sternberg(1991) على النحو التالي:

تعليمة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر Wagner & Sternberg (1991):

ليس لتطبيق قائمة أساليب التفكير أية تعليمات خاصة بها، وإنما شأنها شأن معظم الاختبارات الموضوعية الأخرى، يمكن تطبيقها جماعيا أو فرديا، تتطلب الإجابة عنها قلم رصاص و ممحاة، يستوجب على القائم بتطبيق الاختبار تنبيه المفحوصين قبل مباشرة إجاباتهم على أسئلة(بنود) القائمة إلى ملأ بياناتهم الشخصية. كما يتوجب عليه أن يشرح لهم تعليمات القائمة حول طريقة الإجابة عن بنودها والتي تتمثل أساسا في قراءة كل عبارة بعناية والإجابة عنها بإجابة واحدة لا أكثر، وذلك بوضع دائرة أو خط أو علامة (X) على اختيار واحد من بين الاختيارات المقابلة لكل فقرة، مع إعلام المفحوصين بأنه لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، وإنما الأصح يكمن في اختيار الإجابة التي تعبر بصدق وصراحة عن درجة استعانة الفرد بالأسلوب الذي يستعين به الفرد في حل مشكلاته أو اتخاذ قراراته في حياته العلمية أو العملية، وأن كل الإجابات تحاط بكل سرية و أمانة، ولا تستخدم إلا من طرف الباحث لغرض البحث العلمي لا غير.كما يتوجب على الفاحص تقديم التعليمات التوضيحية أثناء عملية التطبيق لإزالة أي غموض دون الإسهاب فيها لتفادي توجيه الإستجابات لإجابات معينة دون الأخرى، مع ضرورة مراجعة نسخ القائمة أثناء جمعها للتأكد من إجابة المفحوص على كل بنودها أو توجيه انتباهه لإتمام الناقصة منها .

– طريقة تصحيح قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر Wagner & Sternberg (1991):

كما تمت الإشارة إليه سابقا تضم القائمة في مجملها 65 فقرة، موزعة بطريقة عشوائية، تعبر في مجملها عن 13 أسلوبا للتفكير، بنسبة 5 بنود لكل أسلوب تفكير، يتم الإجابة عن هذه البنود بطريقة ليكرت من سبع 07 مستويات، تتدرج 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 المناسبة لها على التوالي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7). ليست للقائمة درجة كلية وإنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير) على حدة، وعليه تتراوح درجة الفرد على كل أسلوب تفكير بعد جمع درجات البنود من 5 درجات كأدنى حد إلى 35 درجة كأقصى حد.

3-4-3-استخبار أيزنك للشخصية Eysenck Personality Questionnaire (EPQ) ، المعرب من طرف أحمد محمد عبد الخالق (1991):

- وصف استخبار أيزنك للشخصية Eysenck Personality Questionnaire (EPQ) المعرب من طرف أحمد محمد عبد الخالق (1991):

يشير كل من عبد الخالق (2014) والأنصاري (2000، و2014) إلى أن استخبار أيزنك للشخصية Eysenck Personality Questionnaire (EPQ)، الصادر سنة (1975) من وضع أيزنك Eysenck بمشاركة سيبل أيزنك Sybille Eysenck تَطوَر عن سلسلة الاستخبارات وقوائم الشخصية المعدة من قبلهما منذ وقت مبكر، بداية من "استخبار مودسلي الطبي" Maudsley Medical Questionnaire (MMQ) أول استخبار في هذه السلسة، ليليه "قائمة مودسلي للشخصية" Maudsley Personality Inventory (MPI)، ثم "قائمة ايزنك للشخصية" Eysenck Personality Inventory (EPI) .

ويضيف كل من عبد الخالق (2014) والأنصاري (2014) أنه بالرغم من أن "قائمة ايزنك للشخصية" التي صدرت في أصلها الانجليزي سنة 1964 تتوفر على كل التحسينات خصوصا السيكومترية التي كانت مطلوبة في سابقاتها خصوصا "قائمة مودسلي للشخصية"، حيث أصبح الثبات أعلى إلى حد ما، كما أصبح بعدي الانبساط والعصابية مستقلين تماما بعدما كان يرتبطان ارتباطا طفيفا، وبالرغم من ذيوع استخدام هذه الأداة في البيئة العربية بفضل الترجمات التي طالت هذه القائمة إلى اللغة العربية، أشهرها ترجمة الأستاذ جابر عبد الحميد جابر بالاشتراك مع الأستاذ محمد فخر الإسلام، فإن الصيغة الانجليزية المعدلة لهذه القائمة والتي صدرت سنة 1975 تحت اسم "استخبار أيزنك للشخصية" Eysenck Personality Questionnaire (EPQ) تتميز عنها في احتواء هذا الاستخبار على "مقياس إضافي هو مقياس الذهانية Psychoticism (P)، كما أجريت بعض تحسينات معينة على مقاييس الانبساط والعصابية والكذب، ومع ذلك يمكن استخدام المقاييس الثلاثة في القائمة السابقة بالكفاءة نفسها، كما يشتمل الاستخبار الأحدث عل مقياس إضافي للتمييز بين المجرمين وغير المجرمين"(الأنصاري، 2000) .

ويضيف الأنصاري(2014) أن استخبار أيزنك للشخصية Eysenck Personality Questionnaire (EPQ) يحتوي على 91 عبارة يجاب عنها بنعم أو لا، تتوزع على أربعة مقاييس فرعية كالآتي:

- 25 بندا لقياس الذهانية (P) وهي البنود ذات الأرقام: 19- 23-27-31– 43–47- 50-66-69-75-77-84-88-91-6-9-11-29-35-39-54-58-62-73-90 .

- 23 بندا لقياس العصابية (N) وهي البنود ذات الأرقام: 3-7-12-15-20-24-28-32-36-40-44-51-55-59-63-65-67-70-74-76-78-81-85 .

- 20 بندا لقياس الانبساط (E) وهي البنود ذات الأرقام: 1-10-14-16-22-30-34-38-46-49-53-57-61-72-80-83-87-18-26-42 .

- 23 بندا لقياس الكذب(L) وهي البنود ذات الأرقام: 2-13-17-33-56-68-79-89-4-5-8-21-25-37-41-45-48-52-60-64-71-82-86،(الأنصاري، 2014 ، ص 430)

ولأن الدراسة الحالية تتبنى بعد الانبساط/الانطواء للتعبير عن أنماط الشخصية أحد متغيرات الدراسة الحالية سيكتفي الباحث بالاعتماد على مقياس الانبساط أحد المقاييس الفرعية لاستخبار أيزنك للشخصية Eysenck Personality Questionnaire (EPQ) .

– الخصائص السكومترية لاستخبار أيزنك للشخصية Eysenck Personality Questionnaire (EPQ):

– في البيئة الأصلية:

تراوحت معاملات ثبات إعادة التطبيق بعد شهر واحد للمقاييس الأربعة على ثماني عينات انجليزية من الجنسين بين 0.51 ، 0.96، بينما وقعت معاملات ثبات الاتساق الداخلي لدى أربع مجوعات في المقاييس الأربعة بين 0.68 ، 0.88 (نقلا عن الأنصاري، 2000، ص 345) .

– في البيئة العربية:

نقلا عن الأنصاري (2014) قام أحمد عبد الخالق بتعريب الصورة الانجليزية الأصلية لاستخبار أيزنك للشخصية Eysenck Personality Questionnaire (EPQ) سنة 1991 معتمدا على الصيغة الإنجليزية المعدلة والمنشورة سنة 1975 بتصريح من (أيزنك، وسيبل أيزنك)، بدأت عملية إعداد الصورة العربية بترجمة تعليمات الاستخبار وبنوده ترجمة عكسية إلى العربية باستعمال اللغة العربية الفصحى السهلة المناسبة لكل المتعلمين العرب تقريبا، ثم إخضاع هذه الترجمة لعدة مراجعات من قبل المتخصصين في اللغة الانجليزية وفي علم النفس، أبقى الباحث على عدد بنود الاستخبار(91 بندا) دون إجراء أي تعديل(حذف أو إضافة) في عدد البنود أو مضامينها لتمكين الباحثين من إجراء بحوث مقارنة سواء بالنسبة للبنود أو للقائمة ككل مع البحوث والدراسات العالمية التي اعتمدت هذه القائمة في لغتها الأصلية للاستفادة من نتائج هذه الدراسات .

ويضيف كل من عبد الخالق (2014) والأنصاري (2014 ، و2000) أن أحمد عبد الخالق قام بتعريب استخبار أيزنك للشخصية Eysenck Personality Questionnaire (EPQ) وإعداد دليل تعليماته ونص بنوده وإعداد صيغتين عربيتين، واحدة خاصة بالراشدين وأخرى خاصة بالأطفال، واردتين في دليل التعليمات العربي الصادر سنة 1991، وأهم ما يميز هاتين الصيغتين المقننتين في جمهورية مصر العربية اعتمادهما على دراستين واقعيتين أجراهما الباحث بالاشتراك مع سيبل أيزنك، الأولى اشتملت على عينة قوامها 1330 راشدا من الطلاب وأصحاب مهن متعددة، والثانية أجريت على عينة قوامها 1375تلميذا وتلميذة ولكل منها مفتاح تصحيح خاص بالعينات المصرية بصرف النظر عن مفتاح تصحيح الصيغة الانجليزية، في هاتين الدراستين تم حساب معاملات الارتباط بين البنود ذاتها، وتراوحت قيم معاملات ألفا في الدراسة الأولى بين 0.45 (بالنسبة لمقياس الذهانية) و0.80 (بالنسبة لمقياس العصابية)، أما في الدراسة الثانية تراوحت قيم معاملات ألفا ما بين 0.23 و 0.83 للمقاييس الثلاثة الفرعية، في حين لم يكن عامل الذهانية مقبولا لدى عينة هذه الدراسة(الأطفال).

ويردف الأنصاري(2000) أن قيم ثبات المقاييس الفرعية لصيغة الراشدين لاستخبار أيزنك للشخصية Eysenck Personality Questionnaire (EPQ)، المعربة من قبل صلاح الدين أبو هانية باعتماد طريقة إعادة التطبيق بعد 30يوما، تراوحت مابين 0.75 و0.90، في حين تراوح ثبات الاتساق الداخلي مابين 0.76 و 0.84، أما بخصوص صدق هذه المقاييس الفرعية فقد أشار صدق المحكمين والصدق المحكي باعتماد مقياس القلق لـ"كاتل" و مقياس الاكتئاب لـ "زونج" إلى دلالة هذا المؤشر.

– في البيئة المحلية(الجزائرية):

حسب حدود إطلاع الباحث، وفي ضوء ما تم التطرق إليه من دراسات سابقة ذات صلة بمتغير أنماط الشخصية، لا توجد دراسات سابقة في البيئة المحلية(الجزائرية) تشترك مع الدراسة الحالية بالاكتفاء في دراستها حول أنماط الشخصية ببعد الانبساط/الانطواء، وتعتمد في جمع بياناتها لهذا الغرض على مقياس الانبساط، أحد المقاييس الفرعية لاستخبار أيزنك للشخصية Personality Questionnaire Eysenck (EPQ) المعرب من طرف أحمد عبد الخالق (1991)، ما عدا دراسة كروش (2018).

وبعدما استبدال الباحثة من هذا الاستخبار العبارة **"هل تعتبر نفسك شخصا فضفاضا ولا تشيل الهموم"** للفقرة 09، التي لم يتمكن بعض أفراد عينة دراستها الاستطلاعية من فهمها، بعبارة **"يبوح بمشاعره وأفكاره للآخرين، ولا يخفي مشاكله وهمومه عنهم ؟"**، عمدت في هذه الدراسة إلى التحقق من الكفاءة السيكومترية لهذا المقياس الفرعي المعدل في البيئة المحلية(الجزائر)، حيث أشارت النتائج إلى أن قيم معاملات ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية لهذا المقياس تراوحت مابين 0.29 و0.78 وكلها دالة إما عند مستوى

الدلالة 0.01 أو عند مستوى الدلالة 0.05، وهو مؤشر يشير إلى تمتع مقياس الانبساط بدرجة مقبولة من الصدق. كما أشارت إلى أن قيمة معامل الثبات لكل من ألفا لكرونباخ، جوتمان، والتجزئة النصفية بلغت 0.743، 0.758 و0.826 على التوالي وهي قيم مقبولة تعكس ثبات المقياس بدرجة كبيرة

من خلال ما تم التطرق إليه بخصوص تمتع استخبار أيزنك للشخصية Eysenck Personality Questionnaire (EPQ) خصوصا المقاييس الفرعية المكونة له بمؤشرات صدق وثبات عالية في البيئة الأصلية، البيئة العربية والبيئة الجزائرية خاصة، يكون مقياس الانبساط احد المقاييس الفرعية لهذا الاستخبار مؤهل للاستخدام في البيئة المحلية(الجزائرية)، ويطمئن الباحث لاعتماده كأداة لجمع البيانات في الدراسة الحالية، بعد التأكد من كفاءته السيكومترية على عينتي الدراسة الاستطلاعية والأساسية.

– وصف بعد الانبساط /الانطواء:

كما تمت الإشارة إليه سابقا بخصوص تركيز الباحث على مقياس الانبساط كون الدراسة الحالية تتبنى فقط بعد الانبساط/الانطواء للتعبير عن أنماط الشخصية أحد متغيرات الدراسة الحالية، ومن ثمة سيكتفي الباحث بتعريف بعد الانبساط/ الانطواء.

تشير مجيد(2015) إلى أن ايزنك يعتبر بعد الانبساط/الانطواء عامل ثنائي القطب أي متصل يوجد في طرفيه المنبسط الشديد والمنطوي الشديد، **و** يمكن لأي فرد أن يكون له وضع معين عليه،كما يشير هذا المتصل إلى مجموعة من الظواهر السلوكية التي تتراوح بين الميول الإجتماعية والانفعالية والمرح والتفاؤل(قطب الانبساط) وبين الخجل الاجتماعي الفردي والانعزال(قطب الانطواء)، فالمنبسط المتطرف شخص اجتماعي يحب الحفلات كثير الأصدقاء، بحاجة إلى الناس لتبادل الحديث معهم يكره القراءة أو الدراسة(توجيه الذات يكون خارجي والنشاط في الغالب سلوكي)، أما الانطوائي المتطرف فهو شخص انعزالي إلا بالنسبة لأصدقائه المقربين، هادئ مترو ومتأمل، مغرم بقراءة الكتب أكثر من الآخرين، جدي في حياته، غير مندفع، ميال إلى التخطيط المسبق، لا يحب الإثارة، مشاعره مضبوطة بدقة، يُعتمد عليه، لا يَقبل بسهولة، يميل إلى التشاؤم.

– تعليمة تطبيق استخبار أيزنك للشخصية Eysenck Personality Questionnaire (EPQ):

يشير الأنصاري (2014) بخصوص تعليمة تطبيق هذا الاستخبار إلى أنه بالرغم من أن تعليمات تطبيق الاختبار مطبوعة للمفحوصين المتعلمين في كل نسخة من استخبار أيزنك للشخصية Eysenck Personality Questionnaire (EPQ) في نسختي الراشدين أو الأطفال، إلا أنه ينصح بوجوب قراءتها بصوت عالي في حالة التطبيق الجماعي للاختبار، وفي حالة التطبيق الفردي تقرأ قراءة صامتة من طرف المفحوص نفسه، أما بالنسبة للمفحوصين الأميين أو غير المبصرين فتقرأ الأسئلة بصوت مرتفع مع تسجيل

الإجابات. يجب في كل الحالات ألا يسهب المختبر في التعليمات أو تغييرها أو تعديلها أو تغيير أو تعديل كلمات الأسئلة أو يسهب في تفسيرها، أو أن يوجه المفحوص إلى كيفية الإجابة عنها، مع ضرورة مراجعة نسخ الاستخبارات أثناء جمعها للتأكد من إجابة المفحوص على كل بنودها أو توجيه انتباهه لإتمام الناقصة منها، كما ينصح المجربين بالإشارة إلى أبعاد الذهانية، الانبساط، العصابية والكذب على أنها تمثل العقل المتصلب، الانبساط الانفعالية والجاذبية الاجتماعية على التوالي خصوصا عند اختبار المجموعات السوية في الكليات أو المصانع، ولأن المقياس المعتمد في الدراسة الحالية لا يعدو أن يكون سوى أحد المقاييس الفرعية من هذا الاستخبار فإن تطبيقه لا يخرج عن نطاق هذه التعليمة والنصائح .

– طريقة التصحيح:

يضيف الأنصاري(2014) أن استخبار أيزنك للشخصية Eysenck Personality Questionnaire (EPQ) يصحح بتصحيح المقاييس الفرعية له باستخدام أربعة مفاتيح، ولأن الدراسة الحالية لا تعتمد إلا على مقياس الانبساط فإننا سنقتصر على توضيح كيفية تصحيح هذا المقياس باعتماد مفتاح التصحيح الخاص به والذي ينص على:

– يتم تصحيح مقياس الانبساط بعد نقطة واحدة لكل إجابة اختارها المفحوص وتتفق مع الاتجاه ذاته في مفتاح تصحيح هذا المقياس

– "نعم": بالنسبة للبنود ذات الأرقام: 01-02-03-04-06-07-08-09-10-12-13-14-15-16-17-19-20.

– "لا": بالنسبة للبنود ذات الأرقام: 5-11-18

يتم إعطاء كل بند درجة(1) للإجابة ب (نعم) ، ودرجة صفر (0) للإجابة ب(لا) بالنسبة لكل بنود المقياس ما عدا البنود: 5-11-18 "لا" فتعطى درجات معكوسة . وهي موضحة كما أشار إليها الأنصاري، 2014 في الجدول التالي:

جدول رقم(08):درجات فقرات مقياس الانبساط

إسم المقياس	الفقرات	أرقام الفقرات	الإجابة	الدرجة
الانبساط	الإيجابية	01-02-03-04-06-07-08- 09- 10- 12 -13-14-15-16- 17-19-20	نعم	1
			لا	0
	السلبية	5-11-18	نعم	0
			لا	1

المصدر:(الأنصاري، 2014)

3-4- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من خلال الزيارات التي قام بها الباحث أثناء دراسته الاستطلاعية والتي كان الهدف منهما جمع البيانات الخاصة بالبحث من أجل التعرف في المقام الأول على مجتمع الدراسة وتحديد أهم خصائصه التي يمكن اعتمادها في المعاينة لاختيار عينة منه وفق معايير علمية حتى تكون عينة الدراسة الأساسية ممثلة له، إضافة إلى التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة المستخدمة في هذه الدراسة، تم التوصل إلى:

- عملية تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها(مج$_1$=100) خلال الزيارة الثالثة أفضت إلى:

- الاطمئنان على فهم ووضوح تعليمة وعبارات المقياس محل الدراسة من قبل أفراد العينة مع تحديد الوقت المكن استغراقه أثناء عملية التطبيق.

- التأكيد على ضرورة مرافقة عملية التطبيق لإزالة أي غموض من شأنه أن يشوب بعض العبارات مع الحرص على مراجعة استجابات المفحوصين وتوجيههم لاستكمال الناقصة منها قبل مغادرة قاعة التطبيق.

- تم تحديد أهم خصائص المجتمع التي يمكن اعتمادها في المعاينة(التخصص الدراسي، المستوى الدراسي، الجنس).

- مباشرة عملية تطبيق أدوات الدراسة على المجموعتين الأخريتين (مج$_2$= 100، مج$_3$=83) تلميذا وتلميذة بهدف التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة، حيث كانت النتائج كالتالي:

- الخصائص السكومترية لقائمة التفاؤل والتشاؤم لعبد الخالق(1996):

خلال عملية التحقق من الخصائص السيكومترية للقائمة تم التعامل مع الدرجة الكلية لكل مقياس فرعي من مقياسي القائمة (مقياس التفاؤل ومقياس التشاؤم) كل على حدة .

- الصدق : تم التحقق من صدق القائمة بحساب معامل الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:

- صدق الاتساق الداخلي: لحساب هذا النوع من الصدق تم تطبيق القائمة على المجموعة الثانية(ن$_2$=100) تلميذا وتلميذة، والتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياسين الفرعيين للقائمة(التفاؤل والتشاؤم) كل على حدة وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه والجدول رقم(9) يوضح قيم معاملات الارتباط المستخرجة:

جدول رقم(9):معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه

البعد	رقم البند الخاص بالتفاؤل	معامل الإرتباط مع درجة البعد	البعد	رقم البند الخاص بالتشاؤم	معامل الإرتباط مع درجة البعد
التفاؤل	1	0.589 * *	التشاؤم	16	0.673 * *
	2	0.653 * *		17	0.600 * *
	3	0.725 * *		18	0.741 * *
	4	**0.784** * *		19	**0.579** * *
	5	0.689 * *		20	0.764 * *
	6	0.608 * *		21	**0.788** * *
	7	0.771 * *		22	0.783 * *
	8	0.592 * *		23	0.730 * *
	9	0.684 * *		24	0.670 * *
	10	0.761 * *		25	0.620 * *
	11	0.618 * *		26	0.666 * *
	12	0.693 * *		27	0.496 * *
	13	0.629 * *		28	0.590 * *
	14	0.690 * *		29	0.766 * *
	15	**0.581** * *		30	0.711 * *

* * دال إحصائيا عند مستوى الدلالة(**0.01**) * دال إحصائيا عند مستوى الدلالة(**0.05**)

المصدر:(مخرجات برنامج Spss.v20)

من خلال الجدول رقم (9) يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين درجة البند ودرجة البعد الذي تنمي إليه سواء للمقياس الفرعي(التفاؤل) أو(التشاؤم) دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، وتراوحت قيمها بالنسبة لبعد التفاؤل بين(**0.581** ، **0.784**) ، وتراوحت بين (**0.579** ، **0.788**) بالنسبة للتشاؤم مما يشير إلى تجانس بنود كل مقياس من هذين المقياسين الفرعية للقائمة، و هي مؤشرات دالة على تمتع القائمة بصدق اتساق داخلي مقبول.

– **الثبات:** من أجل التحقق من ثبات القائمة تم استخدم ثلاثة طرق:

– **طريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار:** اعتمد الباحث في هذه الطريقة على حساب معامل الثبات لبعدي القائمة(التفاؤل والتشاؤم) كل على حدة وذلك بتطبيق وإعادة تطبيق القائمة على المجوعة الثالثة($ن_3$= 83) تلميذا وتلميذة بفاصل زمني قدره 15 يوما، وحساب معامل الارتباط بين الدرجتين الكليتين لمقياس التفاؤل وبين الدرجتين الكليتين لمقياس التشاؤم في التطبيق الأول وفي التطبيق الثاني والجدول رقم(10): يوضح قيم معاملات الارتباط المستخرجة:

جدول رقم(10):معاملات الثبات بطريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار.

البعد	معامل ثبات تطبيق وإعادة تطبيق الإختبار
التفاؤل	0.334
التشاؤم	0.742

المصدر:(مخرجات برنامج Spss.v20)

يتضح من خلال الجدول رقم(10) أن قيمة معامل الارتباط بطريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار بالنسبة لكل من مقياس التفاؤل ومقياس التشاؤم بلغت 0.334 و 0.742 على التوالي ، وهي قيمتان تدلان على تمتع المقياس الفرعي للتشاؤم بثبات جيد، وتمتع المقياس الفرعي للتفاؤل بثبات مقبول، وهي مؤشرات مناسبة لثبات القائمة في مجملها.

– **طريقتي التجزئة النصفية وألفا لكرونباخ:**في هذه الطريقتين تم حساب معامل الثبات لبعدي القائمة(التفاؤل والتشاؤم) كل على حدة وذلك بتطبيق القائمة على المجموعة الثانية($ن_2$= 100) تلميذا وتلميذة باعتماد طريقة التجزئة النصفية مع تصحيح الطول باعتماد معادلة سبيرمان براون في حالة ما إذا كان لنصفي المقياس نفس قيمة التباين ، ونفس قيمة معامل ثبات ألفا لكرونباخ مع أخذ بعين الاعتبار تساوي أو

عدم تساوي عدد بنود كل نصف ، وفي حالة عدم توفر أحد هذه الشروط يتم تصحيح الطول باعتماد معادلة جوتمان، وطريقة ألفا لكرونباخ الطبقية والجدول رقم(11) يوضح قيم معاملات الارتباط المستخرجة:

جدول رقم(11):معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفالكرونباخ الطبقية .

البعد	معامل الارتباط بين النصفين	معامل سبيرمان براون	ألفا لكرونباخ الطبقية
التفاؤل	0.768	0.869	0.912
التشاؤم	0.758	0.863	0.916

المصدر:(مخرجات برنامج Spss.v20)

من خلال الجدول رقم(11)يتضح أن قيمة معامل الارتباط بين نصفي المقياسين الفرعيين للقائمة باعتماد طريقة التجزئة النصفية بلغت بالنسبة للتفاؤل 0.768، و 0.869 بعد تصحيح الطول باستعمال معادلة سبيرمان براون، وبلغت بالنسبة للتشاؤم 0.758، و0.863 بعد تصحيح الطول باستعمال معادلة سبيرمان براون، أما باستعمال طريقة ألفا لكرونباخ الطبقية بلغت قيمة معامل الارتباط 0.912 بالنسبة لمقياس التفاؤل و0.916 بالنسبة لمقياس التشاؤم، وهي قيم تدل على تمتع المقياسين الفرعيين(التفاؤل والتشاؤم)بثبات مرتفع(جيد)، وتعتبر بدورها مؤشرات دالة على تمتع القائمة في مجملها بدرجة عالية من الثبات.

– الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج ووانجر(1991):

من أجل التحقق من كفاءة السيكومترية للقائمة تم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي(أسلوب تفكير) على حدة كون القائمة ليس لها درجة كلية.

– الصدق :تم التحقق من صدق القائمة بحساب معامل الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:

– صدق الاتساق الداخلي: لحساب هذا النوع من الصدق تم تطبيق القائمة على المجموعة الثانية($ن_2$= 100) تلميذا وتلميذة والتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية(أبعاد) بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس الفرعي(أسلوب التفكير) الذي تنتمي إليه، والجدول رقم(12) يوضح قيم معاملات الارتباط المستخرجة.

جدول رقم(12):معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة البعد (أسلوب التفكير) الذي تنتمي إليه

البعد	رقم البند	معامل الارتباط	البعد	رقم البند	معامل الارتباط	البعد	رقم البند	معامل الارتباط
التشريعي	1	0.657 * *	المتحرر	6	0.557 * *	الأقلي	10	0.727 * *
	14	0.644 * * .		19	0.735 * *		23	0.755 * *
	27	0.597 * *		32	0.702 * *		36	0.648 * *
	40	**0.804** * *		45	0.678 * *		49	0.663 * *
	53	0.733 * *		58	0.516 * *		62	0.657 * *
التنفيذي	2	0.582 * *	المحافظ	7	0.656 * *	الفوضوي	11	0.520 * *
	15	0.561 * *		20	0.625 * *		24	0.492 * *
	28	0.680 * *		33	0.744 * *		37	0.669* *
	41	0.611 * *		46	0.637 * *		50	0.557* *
	54	0.704 * *		59	0.640 * *		63	0.496* *
الحكمي	3	0.406 * *	الهرمي	8	0.709 * *	الداخلي	12	0.489* *
	16	0.614 * *		21	0.612 * *		25	0.592* *
	29	0.698 * *		34	0.720 * *		38	0.727* *
	42	0.598 * *		47	0.658 * *		51	0.671* *
	55	0.694 * *		60	0.779 * *		64	0.732* *
العالمي	4	0.470 * *	الملكي	9	0.572 * *	الخارجي	13	0.575* *
	17	0.459 * *		22	0.660 * *		26	0.637* *
	30	0.639 * *		35	0.567 * *		39	0.727* *
	43	0.703 * *		48	0.588 * *		52	0.660* *

	56	0.481 * *		61	0.606 * *		65	0.559* *
	5	**0.377** * *						
	18	0.676 * *						
	31	0.562 * *						
	44	0.640 * *						
	57	0.584 * *						

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة(**0.01**) * دال إحصائيا عند مستوى الدلالة(**0.05**)

المصدر:(مخرجات برنامج Spss.v20)

من خلال الجدول رقم(12) يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين درجة البند ودرجة البعد(أسلوب التفكير) الذي تنمي إليه دالة عند مستوى الدلالة(0.01) وتراوحت قيمها بين(0.337 ، 0.804) مما يشير إلى تجانس بنود المقاييس الفرعية للقائمة، ومؤشرا دالا على تمتع القائمة بصدق اتساق داخلي مقبول

– الثبات: من أجل التحقق من ثبات القائمة تم استخدم ثلاثة طرق:

– طريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار: اعتمد الباحث في هذه الطريقة على حساب معامل الثبات لكل بعد(أسلوب تفكير) من أبعاد القائمة، وذلك بتطبيق وإعادة تطبيق القائمة على المجموعة الثالثة(ن3=83) تلميذا وتلميذة بفاصل زمني قدره 15 يوما كاملا، ثم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مقياس فرعي من المقاييس الفرعية(أساليب التفكير) الثلاثة عشر في التطبيق الأول ودرجته في التطبيق الثاني، والجدول رقم(13) يوضح قيم معاملات الارتباط المستخرجة:

جدول رقم(13):معاملات الثبات بطريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار.

البعد (أسلوب التفكير)	معامل ثبات تطبيق وإعادة تطبيق الإختبار	البعد (أسلوب التفكير)	معامل ثبات تطبيق وإعادة تطبيق الإختبار
التشريعي	0.638	الهرمي	0.668
التنفيذي	0.631	الملكي	0.598
الحكمي	0.588	الأقلي	0.521
العالمي	**0.441**	الفوضوي	0.599

المحلي	0.579	الداخلي	**0.723**
المتحرر	0.572	الخارجي	0.663
المحافظ	0.624		

المصدر:(مخرجات برنامج Spss.v20)

يتضح من خلال الجدول رقم(13) أن قيم معاملات الارتباط لكل الأبعاد(أساليب التفكير) بين مرتي الاختبار تراوحت بين(0.441 ، 0.723) ، وهي قيم تدل على تمتع هذه المقاييس الفرعية بثبات مقبول وهي مؤشرات مناسبة لثبات القائمة في مجملها.

– طريقتي التجزئة النصفية وألفا لكرونباخ الطبقية:في هاتين الطريقتين تم حساب معاملات ثبات أبعاد(أساليب التفكير) القائمة مع تصحيح الطول باعتماد معادلة سبيرمان براون في حالة ما إذا كان لنصفي المقياس نفس قيمة التباين، ونفس قيمة معامل ثبات ألفا لكرونباخ مع أخذ بعين الاعتبار تساوي أو عدم تساوي عدد بنود كل نصف، وفي حالة عدم توفر أحد هذه الشروط يتم تصحيح الطول باعتماد معادلة جوتمان، وطريقة ألفا لكرونباخ الطبقية لهذه الأبعاد وذلك بتطبيق القائمة على المجموعة الثانية($ن_2$=100) تلميذا وتلميذة، والجدول رقم(14) يوضح قيم معاملات الارتباط المستخرجة:

جدول رقم(14):معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفالكرونباخ الطبقية.

البعد (أسلوب التفكير)	معامل الارتباط بين النصفين	تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون	تصحيح الطول بمعادلة جوتمان	ألفا لكرونباخ الطبقية
التشريعي	0.541	/	0.701	0.720
التنفيذي	0.356	/	0.519	0.619
الحكمي	0.483	0.659	/	0.567
العالمي	0.407	/	0.567	0.420
المحلي	0.386	/	0.549	0.479
المتحرر	0.440	/	0.570	0.634
المحافظ	0.413	/	0.560	0.675
الهرمي	0.516	/	0.666	**0.733**
الملكي	0.373	/	0.527	0.549
الأقلي	**0.598**	/	**0.712**	0.726
الفوضوي	**0.209**	/	**0.335**	**0.411**

الداخلي	0.509	/	0.656	0.631
الخارجي	0.531	/	0.658	0.627

المصدر:(مخرجات برنامج Spss.v20)

من خلال الجدول رقم(14) يتضح أن قيم معاملات الارتباط بين نصفي المقاييس الفرعية لكل أسلوب تفكير باعتماد طريقة التجزئة النصفية تراوحت بين(0.209 ، 0.598) ما يقابلها بعد تصحيح الطول باستعمال معادلة جوتمان بين(0.335 ، 0.712)، وتراوحت باستعمال طريقة ألفا لكرونباخ الطبقية بين(0.411 ، 0.733) ، وهي قيم مرضية تدل على تمتع هذه المقاييس الفرعية بثبات مقبولة وهي ذاتها مؤشرات مناسبة لثبات القائمة في مجملها.

-الخصائص السكومترية لاستخبار أيزنك للشخصية Eysenck Personality Questionnaire (EPQ):

- الصدق : تم التحقق من صدق القائمة بحساب معامل الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:

- صدق الاتساق الداخلي: لحساب هذا النوع من الصدق تم تطبيق القائمة على المجموعة الثانية($ن_2$= 100) تلميذا وتلميذة والتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم(15) يوضح قيم معاملات الارتباط المستخرجة:

جدول رقم(15):معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية

رقم البند	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم البند	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	0.252 *	11	0.339 * *
2	**0.643** * *	12	0.587 * *
3	0.566 * *	13	0.516 * *
4	0.437 * *	14	0.616 * *
5	0.354 * *	15	**0.316** * *
6	0.344 * *	16	0.354 * *
7	**0.091**	17	0.593 * *
8	0.459 * *	18	**0.059**
9	0.251 *	19	0.360 * *
10	0.593 * *	20	0.551 * *

*** * دال إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01)** *** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05)**

المصدر:(مخرجات برنامج Spss.v20)

من خلال الجدول رقم (15) يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى الدلالة(0.01) ، وتراوحت قيمها بين(0.316 ، 0.643) ما عدا البند رقم1 ورقم 9 كان معامل ارتباط درجة كل منهما بالدرجة الكلية المقياس دالا عند مستوى الدلالة(0.05)، في حين لم يكن معامل ارتباط درجة كل من البندين رقم 7 ورقم 18 دالا مع الدرجة الكلية، ورغم افتقار هذين البندين للدلالة الإحصائية إلا أن الباحث عمد على الإبقاء عليهما ضمن بنود المقياس لأهميتهما في تغطية بعض جوانب أو معاني مفهوم الانبساط/الانطواء، وفي تعزيز دلالته النظرية التي أعتمدها مصمم هذا المقياس، ومن جهة أخرى لتمكين الباحثين من إجراء بحوث مقارنة سواء بالنسبة للبنود أو للقائمة ككل مع البحوث والدراسات العالمية التي اعتمدت هذه القائمة في لغتها الأصلية للاستفادة من نتائج هذه الدراسات، وبالنظر إلى معاملات الارتباطات الأخرى في انتظار إعادة اختبار صدق المقياس على عينة أكبر وبطريقة أخرى، يرى الباحث أن قيم هذه المعاملات تشير إلى تمتع المقياس بصدق اتساق داخلي مقبول .

– **الثبات:** من أجل التحقق من ثبات المقياس تم استخدم ثلاثة طرق:

– **طريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار:** اعتمد الباحث في هذه الطريقة على حساب معامل الثبات للمقياس و ذلك بتطبيق وإعادة تطبيق القائمة على المجموعة الثالثة (ن3= 83) تلميذا وتلميذة بفاصل زمني قدره 15 يوما كاملا، وحساب معامل الارتباط بين الدرجتين الكليتين للمقياس في التطبيق الأول وفي التطبيق الثاني .

– **طريقتي التجزئة النصفية وألفا لكرونباخ:**في هذه الطريقتين تم تطبيق القائمة على المجموعة الثانية(ن2= 100) تلميذا وتلميذة ثم حساب معامل ثبات المقياس باعتماد طريقة التجزئة النصفية مع تصحيح الطول باعتماد معادلة سبيرمان براون في حالة ما إذا كان لنصفي المقياس نفس قيمة التباين، ونفس قيمة معامل ثبات ألفا لكرونباخ مع أخذ بعين الاعتبار تساوي أو عدم تساوي عدد بنود كل نصف، وفي حالة عدم توفر أحد هذه الشروط يتم تصحيح الطول باعتماد معادلة جوتمان، وطريقة ألفا لكرونباخ، والجدول رقم(16) يوضح قيم معاملات الارتباط المستخرجة باعتماد الطرق الثلاثة.

جدول رقم(16):معاملات الثبات بطريقة تطبيق وإعادة تطبيق الإختبار، التجزئة النصفية ومعامل ألفالكرونباخ.

	معامل الارتباط بين النصفين (ن2= 100)	معامل جوتمان (ن2= 100)	ألفا لكرونباخ (ن2= 100)	معامل ثبات تطبيق وإعادة تطبيق الإختبار (ن3= 83)
الانبساط	0.613	0.757	0.737	0.676

المصدر:(مخرجات برنامج Spss.v20)

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن قيم معاملات الارتباط بين نصفي المقياس باعتماد طريقة التجزئة النصفية بعد تطبيقه على العينة (ن2=100)تلميذا وتلميذة بلغت 0.613 ما يقابلها بعد تصحيح الطول باستعمال معادلة جوتمان 0.757، وبلغت باستعمال طريقة ألفا لكرونباخ 0.676 على نفس العينة في حين بلغ معامل ثبات تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار 0.676 على الجموعة الثالثة (ن3= 83) تلميذا وتلميذة وهي قيم ومؤشرات مرضية تدل على تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات.

4-الدراسة الأساسية:

بعد تحقيق الدراسة الاستطلاعية السابقة لجل الأهداف المرجوة والمسطرة من طرف الباحث أصبح بإمكانه الانتقال إلى الدراسة الأساسية.

4-1- محددات الدراسة الأساسية

1- المحدد المكاني: طبقت الدراسة الحالية على مستوى أربعة ثانويات في مدينة سيدي بلعباس وهي: ثانوية عبد الحميد دار عبيد، سي الحواس، عزة عبد القادر و حسيني حسين.

2- **المحدد الزماني:** أجريت الدراسة بداية من تاريخ 2021/11/11 إلى غاية نهاية الفصل الثاني الموسم الدراسي 2022/2021.

3- المحدد البشري: استخدمت في هذه الدراسة عينة قوامها (420) تلميذا وتلميذة من المستويين (أولى ثانوي- ثالثة ثانوي) ومن التخصصين (العلمي - الأدبي).

4-المحدد العلمي:

تمت الدراسة بمدينة سيدي بلعباس، وبالأخص بكل من ثانوية عبد الحميد دار عبيد، سي الحواس، عزة عبد القادر وحسيني حسين، و لم تشمل دوائر أخرى، مما يجعل نتائجها تقتصر على العينة التي تم الاعتماد عليها والمجتمع الذي سحبت منه، ولا يمكن تعميمها على عينات أخرى

4-2- عينة الدراسة الأساسية وكيفية اختيارها:

يعتمد جل الباحثين في جمع المعلومة الدقيقة والكافية عن أفراد مجتمعات أبحاثهم خصوصا الكبيرة منها والمعلومة إحصائيا (مثل مجتمع الدراسة الحالي) على اختيار عينات ممثلة لها يتم اختيارها بعدة طرق وهذا لتوفير الوقت والجهد وغير ذلك من تكاليف البحث، وتعرف العينات على أنها "مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي(عبيدات، وأبو ناصر، مبيضين، 1999،ص 84)، ونظرا لخصائص مجتمع الدراسة الحالي التي

تمثلت في طبقاته المتباينة التي فرضتها تركيبته المتمثلة في أربعة ثانويات تتباين هي الأخرى فيما بينها تبعا لمتغيرات الدراسة الحالية (التخصص الدراسي، المستوى الدراسي، الجنس)، استدعى الأمر سحب عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية باعتبارها الأنسب لتمثيل المجتمع الأصلي تمثيلا صادقا وقد شملت عينة الدراسة الأساسية العدد (420) تلميذا وتلميذة من المستويين (أولى ثانوي- ثالثة ثانوي) ومن التخصصين (العلمي – الأدبي)، مع اعتماد مستوى الثقة(0.05)، وحتى يضمن الباحث تمثيل العينة للثانويات الأربعة(04) لجأ إلى استخدام العينة الطبقية من خلال توزيع عدد أفراد العينة على هذه الثانويات وذلك بحساب حجم أعداد التلاميذ المعنيين بالدراسة في كل ثانوية باعتماد المراحل التي تطرق إليها (عبيدات، وأبو ناصر، مبيضين،1999):

– المرحلة الأولى: عدد أفراد العينة الواجب اختيارها من كل ثانوية وذلك وفقا لنسبة عدد تلاميذ كل ثانوية في المجتمع الأصلي، ويتم تحديد هذا العدد من خلال القانون التالي:

عدد أفراد العينة المختارة من كل الطبقة= $\frac{\text{عدد أفراد الطبقة}}{\text{عدد أفراد مجتمع الدراسة}} \times$ أفراد العينة ، مع تقريب الناتج إلى عدد طبيعي.

– مثلا يتم تحديد عدد التلاميذ الواجب اختيارهم من ثانوية سي الحواس كالتالي:

$\frac{514}{2053} \times 420$ =105 تلميذا، علما أن:

– عدد التلاميذ المعنيين بالدراسة من ثانوية سي الحواس(عدد أفراد الطبقة) هو: 514

– عدد أفراد مجتمع الدراسة هو: 2053

– عدد أفراد العينة الكلية هو:420

والجدول رقم(17) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية تبعا لنسبة عدد تلاميذ كل ثانوية في المجتمع الأصلي.

جدول رقم(17):توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية تبعا لنسبة عدد تلاميذ كل ثانوية في المجتمع الأصلي

الثانوية	عدد التلاميذ	النسبة المئوية	عدد العينة المختارة
عبد الحميد دار عبيد	337	%16	70
سي الحواس	514	%25	105
عزة عبد القادر	418	%21	85
حسيني حسين	784	%38	160
المجموع	2053	%100	420

من خلال الجدول رقم(17) نلاحظ أن اغلب أفراد عينة الدراسة هم من ثانوية حسيني حسين، إذ يقدر عددهم 160 تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 38% من عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية، يليهم تلاميذ ثانوية سي الحواس بـ 105 تلميذا وتلميذة ما يمثل نسبة 25%، يليهم تلميذ ثانوية عزة عبد القادر بـ 85 تلميذا وتلميذة ما يمثل نسبة 21%، في حين بلغ عدد تلاميذ ثانوية عبد الحميد دار عبيد 70 تلميذا وتلميذة ما يمثل نسبة 16%.

– **المرحلة الثانية:**تحديد أفراد عينة الدراسة الأساسية من كل ثانوية(من كل تخصص دراسي) وفقا لنسبة عدد تلاميذ هذين التخصصين في كل ثانوية ، والجدول رقم(18) يبين ذلك:

جدول رقم(18):توزيع أفراد العينة من كل ثانوية حسب التخصص دراسي.

الثانوية	عدد التلاميذ في مجتمع الدراسة	التلاميذ العلميين في مجتمع الدراسة		عدد التلاميذ في عينة الدراسة	عدد التلاميذ العلميين في عينة الدراسة	عدد التلاميذ الأدبيين في عينة الدراسة
		العدد	النسبة في الثانوية			
عبد الحميد دار عبيد	337	216	% 64	70	45	25
سي الحواس	514	347	% 68	105	71	34
عزة عبد القادر	418	305	% 73	85	62	23
حسيني حسين	784	506	% 64	160	103	57
المجموع	2053	1374	المجموع	420	281	139

يتضح من خلال الجدول رقم(18) أن أغلب تلاميذ عينة الدراسة الذين تم اختيارهم من كل ثانوية حسب نسبة تخصصهم الدراسي في مجتمع الدراسة هم من التلاميذ العلميين، حيث بلغ عدد التلاميذ العلميين الذي تم اختيارهم من ثانوية عبد الحميد دار عبيد 45 تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 64% من عدد أفراد عينة هذه الثانوية، أما التلاميذ الأدبيين الذين تم اختيارهم من ذات الثانوية بلغ عددهم 25 تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 36%، وبلغ عدد التلاميذ العلميين الذي تم اختيارهم من ثانوية سي الحواس 71 تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 68% من عدد أفراد عينة هذه الثانوية ، أما التلاميذ الأدبيين الذين تم اختيارهم من ذات الثانوية بلغ عددهم 34 تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 32%، وبلغ عدد التلاميذ العلميين الذي تم اختيارهم من ثانوية عزة عبد القادر 62 تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 73% من عدد أفراد عينة هذه الثانوية، أما التلاميذ الأدبيين الذين تم اختيارهم من ذات الثانوية بلغ عددهم 23 تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 27% ، في حين بلغ عدد التلاميذ العلميين الذي تم اختيارهم من ثانوية حسيني حسين 103 تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 64% من عدد أفراد عينة هذه الثانوية، أما التلاميذ الأدبيين الذين تم اختيارهم من ذات الثانوية بلغ عددهم 57 تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 36% .

المرحلة الثالثة:تحديد أفراد العينة من كل مرحلة من المرحلتين الثانويتين الأولى و الثالثة ثانوي من كل ثانوية حسب نسبة هاتين المرحلتين في المجتمع الأصلي للدراسة.، والجدول رقم(19): يبين ذلك:

جدول رقم(19):توزيع أفراد العينة من كل ثانوية حسب المستوى الدراسي.

الثانوية	عدد التلاميذ في مجتمع الدراسة	تلاميذ المرحلة الثانوية الأولى في مجتمع الدراسة		عدد التلاميذ في عينة الدراسة	عدد تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي في عينة الدراسة	عدد تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي في عينة الدراسة
		العدد	النسبة في الثانوية			
عبد الحميد دار عبيد	337	209	% 62	70	43	27
سي الحواس	514	243	% 48	105	50	55
عزة عبد القادر	418	256	% 61	85	52	33
حسيني حسين	784	477	% 61	160	97	63
المجموع	2053	1185	المجموع	420	242	178

من خلال الجدول رقم(19) يتضح أن أغلب تلاميذ عينة الدراسة الأساسية الذين تم اختيارهم من كل ثانوية حسب نسبة المستوى الدراسي في مجتمع الدراسة هم من تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي، حيث بلغ عدد تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي الذي تم اختيارهم من ثانوية عبد الحميد دار عبيد 43 تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 62% من عدد أفراد عينة هذه الثانوية أما التلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي الذين تم اختيارهم من ذات الثانوية بلغ عددهم 27 تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 38%، وبلغ عدد تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي الذي تم اختيارهم من ثانوية عزة عبد القادر 52 تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 61% من عدد أفراد عينة هذه الثانوية أما تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي الذين تم اختيارهم من ذات الثانوية بلغ عددهم 33 تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 39% في حين بلغ عدد تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي الذي تم اختيارهم من ثانوية حسيني حسين 97 تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 61% من عدد أفراد عينة هذه الثانوية أما تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي الذين تم اختيارهم من ذات الثانوية بلغ عددهم 63 تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 39%، ما عدا ثانوية سي الحواس فيلاحظ أن عدد تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي الذي تم اختيارهم منها بلغ عددهم 50 تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 48% من عدد أفراد عينة هذه الثانوية اقل من تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي الذين تم اختيارهم من ذات الثانوية والبالغ عددهم 55 تلميذا وتلميذة أي ما يمثل نسبة 52% .

المرحلة الرابعة: تحديد نسبة كل من الذكور و الإناث من كل ثانوية في عينة الدراسة تبعا لنسبة الجنسين في المجتمع الأصلي للدراسة، والجدول رقم(20) يبين ذلك .

جدول رقم(20):توزيع أفراد العينة من كل ثانوية حسب الجنس

الثانوية	عدد التلاميذ في مجتمع الدراسة	التلاميذ الذكور في مجتمع الدراسة		عدد تلاميذ الثانوية في عينة الدراسة	عدد التلاميذ الذكور في عينة الدراسة	عدد التلاميذ الإناث في عينة الدراسة
		العدد	النسبة في الثانوية			
عبد الحميد دار عبيد	337	163	% 49	70	34	36
سي الحواس	514	237	% 46	105	48	57
عزة عبد القادر	418	182	% 44	85	37	48
حسيني حسين	784	381	% 49	160	78	82
المجموع	2053	963	المجموع	420	197	223

يلاحظ من خلال الجدول رقم(20):أن تلاميذ عينة الدراسة الذين تم اختيارهم من كل ثانوية حسب نسبة الجنس(النوع) في مجتمع الدراسة أغلبهم من الإناث، حيث بلغ عدد التلاميذ الإناث اللواتي تم اختيارهن من ثانوية عبد الحميد دار عبيد 36 تلميذة أي ما يمثل نسبة 51% من عدد أفراد عينة هذه الثانوية أما التلاميذ الذكور الذين تم اختيارهم من ذات الثانوية بلغ عددهم 34 تلميذا أي ما يمثل نسبة 49%، وبلغ عدد التلاميذ الإناث اللواتي تم اختيارهن من ثانوية سي الحواس 57 تلميذة أي ما يمثل نسبة 54% من عدد أفراد عينة هذه الثانوية أما التلاميذ الذكور الذين تم اختيارهم من ذات الثانوية بلغ عددهم 48 تلميذا أي ما يمثل نسبة 46%، وبلغ عدد التلميذ الإناث اللواتي تم اختيارهن من ثانوية عزة عبد القادر 48 تلميذة أي ما يمثل نسبة 56% من عدد أفراد عينة هذه الثانوية أما التلاميذ الذكور الذين تم اختيارهم من ذات الثانوية بلغ عددهم 37 تلميذا أي ما يمثل نسبة 44%، وبلغ عدد التلميذ الإناث اللواتي تم اختيارهن من ثانوية حسيني حسين 82 تلميذة أي ما يمثل نسبة 51% من عدد أفراد عينة هذه الثانوية أما التلاميذ الذكور الذين تم اختيارهم من ذات الثانوية بلغ عددهم 78 تلميذا أي ما يمثل نسبة 49% .

بعد تحديد عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية من كل ثانوية وتحديد العدد الإجمالي لكل من التلاميذ:العلميين، الأدبيين، في المرحلة الثانوية الأولى، في المرحلة الثانوية الثالثة، الذكور و الإناث في هذه العينة تبعا لنسب هذه الشرائح في المجتمع الأصلي للدراسة، عمد الباحث من خلال البيانات المشار إليها في الجداول السابقة إلى حساب: – عدد التلاميذ العلميين الذكور في كل مرحلة تعليمية (الأولى ثانوي، الثالثة ثانوي)، – عدد التلاميذ العلميين الإناث في كل مرحلة تعليمية (الأولى ثانوي، الثالثة ثانوي)، – عدد التلاميذ الأدبيين الذكور في كل مرحلة تعليمية (الأولى ثانوي، الثالثة ثانوي)، – عدد التلاميذ الأدبيين الإناث في كل مرحلة تعليمية (الأولى ثانوي، الثالثة ثانوي) الواجب اختيارهم من كل ثانوية في عينة الدراسة وذلك على المنوال التالي : مثلا من أجل استخراج عدد التلاميذ العلميين الذكور من المرحلة التعليمية الأولى بالنسبة لعينة ثانوية عبد الحميد دار عبيد لدينا:

عدد التلاميذ العلميين الذكور في المرحلة التعليمية الأولى هو55 تلميذا من مجموع التلاميذ المعنيين بالدراسة في هذه الثانوية والبالغ عددهم 337 أي من التخصصين العلمي والأدبي في المرحلتين الأولى والثالثة ثانوي ، وهو بذلك يمثل ما نسبته (16.32%) ، وإذا اعتمدنا هذه النسبة لتحديد عدد التلاميذ العلميين الذكور من المرحلة التعليمية الأولى من عينة ثانوية عبد الحميد دار عبيد في عينة الدراسة الأساسية التي تبلغ 70 تلميذا وتلميذة فإن عددهم يكون 11 تلميذا ، وبنفس الطريقة يتم حساب الأعداد الأخرى وهي مبينة في الجداول التالية حسب كل ثانوية:

-بالنسبة لثانوية عبد الحميد دار عبيد:

جدول رقم(21):توزيع تلاميذ العينة المختارة من ثانوية عبد الحميد دار عبيد حسب (التخصص الدراسي، المستوى الدراسي، الجنس).

التخصص	المرحلة التعليمية الثانوية الأولى		المرحلة التعليمية الثانوية الثالثة		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
علمي	11	15	09	10	45
أدبي	08	09	06	02	25
المجموع	19	24	15	12	
المجموع	43		27		70
%	% 61		% 39		% 100

تلاميذ المرحلتين(الأولى ثانوي والثالثة ثانوي)	الذكور	%	الإناث	%	المجمـــــوع	%
العلميين	20	%44	25	%56	45	% 64
الأدبيين	14	%56	11	%44	25	% 36
المجمـــــــــــــــــوع	34	%49	36	%51	70	% 100

يتضح من خلال الجدول رقم(21) أن كل أعداد التلاميذ الذين تم اختيارهم في عينة ثانوية عبد الحميد دار عبيد حسب (التخصص الدراسي، المستوى الدراسي، الجنس). تتباين فيما بينها بتباين ظهور هذه المتغيرات في المجتمع الدراسة حيث يلاحظ أن:

- عدد التلاميذ العلميين اللذين تم اختيارهم ضمن عينة هذه الثانوية يقدر بـ 45 تلميذا وتلميذة أي يمثل ما نسبته 64% أكبر من عدد التلاميذ الأدبيين البالغ عددهم 25 تلميذا وتلميذة أي يمثل ما نسبته 36% من تلاميذ هذه العينة.

- عدد تلاميذ المرحلة التعليمية الأولى ثانوي اللذين تم اختيارهم ضمن عينة هذه الثانوية يقدر بـ 43 تلميذا وتلميذة أي يمثل ما نسبته 61% أكبر من عدد تلاميذ المرحلة التعليمية الثالثة ثانوي البالغ عددهم 27 تلميذا وتلميذة أي يمثل ما نسبته 39% من تلاميذ هذه العينة.

– عدد التلاميذ الذكور في المرحلة التعليمية الأولى ثانوي اللذين تم اختيارهم ضمن عينة هذه الثانوية والبالغ عددهم 43 تلميذا وتلميذة يقدر بـ 19 تلميذا أي يمثل ما نسبته 44% أقل من عدد التلاميذ الإناث في نفس المرحلة التعليمة أولى ثانوي البالغ عددهن 24 تلميذة أي يمثل ما نسبته 56% من تلاميذ هذه المرحلة.

– عدد التلاميذ الذكور في المرحلة التعليمية الثالثة ثانوي اللذين تم اختيارهم ضمن عينة هذه الثانوية والبالغ عددهم 27 تلميذا وتلميذة يقدر بـ 15 تلميذا أي يمثل ما نسبته 56% أكبر من عدد التلاميذ الإناث في نفس المرحلة التعليمة الثالثة ثانوي البالغ عددهن 12 تلميذة أي يمثل ما نسبته 44% من تلاميذ هذه المرحلة.

– عدد التلاميذ الذكور العلميين اللذين تم اختيارهم ضمن عينة هذه الثانوية يقدر بـ 20 تلميذا أي يمثل ما نسبته 44% أقل من عدد التلاميذ الإناث البالغ عددهن 25 تلميذة أي ما يمثل نسبة 56% من عدد تلاميذ هذا التخصص البالغ عددهم 45 تلميذا وتلميذة في عينة هذه الثانوية.

– عدد التلاميذ الذكور الأدبيين اللذين تم اختيارهم ضمن عينة هذه الثانوية يقدر بـ 14 تلميذا أي يمثل ما نسبته 56% أكبر من عدد التلاميذ الإناث البالغ عددهن 11 تلميذة أي ما يمثل نسبة 44% من عدد تلاميذ هذا التخصص البالغ عددهم 25 تلميذا وتلميذة في عينة هذه الثانوية.

– عدد التلاميذ الذكور 34 تلميذا أي ما يمثل نسبة 49% من عدد تلاميذ عينة هذه الثانوية أقل من عدد التلاميذ الإناث البالغ عددهن 36 تلميذة أي ما يمثل نسبة 51% من عدد تلاميذ عينة هذه الثانوية.

–بالنسبة لثانوية الحواس:

جدول رقم(22):توزيع تلاميذ العينة المختارة من ثانوية الحواس حسب (التخصص الدراسي ، المستوى الدراسي ، الجنس).

التخصص	المرحلة التعليمية الثانوية الأولى		المرحلة التعليمية الثانوية الثالثة		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
علمي	19	18	16	18	71
أدبي	04	09	09	12	34
المجموع	23	27	25	30	105
المجموع	50		55		
%	48 %		52 %		100 %

تلاميذ المرحلتين(الأولى ثانوي والثالثة ثانوي)	الذكور	%	الإناث	%	المجمـــوع	%
العلميين	35	%49	36	%51	71	68 %
الأدبيين	13	%38	21	%62	34	23 %
المجمـــــــــــــوع	48	%46	57	%54	105	100 %

يتضح من خلال الجدول رقم(22) أن كل أعداد التلاميذ الذين تم اختيارهم في عينة ثانوية سي الحواس حسب (التخصص الدراسي، المستوى الدراسي، الجنس). تتباين فيما بينها بتباين ظهور هذه المتغيرات في المجتمع الدراسة حيث يلاحظ أن:

– عدد التلاميذ العلميين اللذين تم اختيارهم ضمن عينة هذه الثانوية يقدر بـ 71 تلميذا وتلميذة أي يمثل ما نسبته 68% أكبر من عدد التلاميذ الأدبيين البالغ عددهم 34 تلميذا وتلميذة أي يمثل ما نسبته 23% من تلاميذ هذه العينة.

– عدد تلاميذ المرحلة التعليمية الأولى ثانوي اللذين تم اختيارهم ضمن عينة هذه الثانوية يقدر بـ 50 تلميذا وتلميذة أي يمثل ما نسبته 48% أقل من عدد تلاميذ المرحلة التعليمية ثالثة ثانوي البالغ عددهم 55 تلميذا وتلميذة أي يمثل ما نسبته 52% من تلاميذ هذه العينة.

– عدد التلاميذ الذكور في المرحلة التعليمية الأولى ثانوي اللذين تم اختيارهم ضمن عينة هذه الثانوية والبالغ عددهم 50 تلميذا وتلميذة يقدر بـ 23 تلميذا أي يمثل ما نسبته 46% أقل من عدد التلاميذ الإناث في نفس المرحلة التعليمة أولى ثانوي البالغ عددهن 27 تلميذة أي يمثل ما نسبته 54% من تلاميذ هذه المرحلة.

– عدد التلاميذ الذكور في المرحلة التعليمية الثالثة ثانوي اللذين تم اختيارهم ضمن عينة هذه الثانوية البالغ عددهم 55 تلميذا وتلميذة يقدر بـ 25 تلميذا أي يمثل ما نسبته 45% أقل من عدد التلاميذ الإناث في نفس المرحلة التعليمة الثالثة ثانوي البالغ عددهن 30 تلميذة أي يمثل ما نسبته 54% من تلاميذ هذه المرحلة.

– عدد التلاميذ الذكور العلميين اللذين تم اختيارهم ضمن عينة هذه الثانوية يقدر بـ 35 تلميذا أي يمثل ما نسبته 49% أقل من عدد التلاميذ الإناث البالغ عددهن 36 تلميذة أي ما يمثل نسبة 51% من عدد تلاميذ هذا التخصص البالغ عددهم 71 تلميذا وتلميذة في عينة هذه الثانوية.

– عدد التلاميذ الذكور الأدبيين اللذين تم اختيارهم ضمن عينة هذه الثانوية يقدر بـ 13 تلميذا أي يمثل ما نسبته 38% أقل من عدد التلاميذ الإناث البالغ عددهن 21تلميذة أي ما يمثل نسبة 62% من عدد تلاميذ هذا التخصص البالغ عددهم 34 تلميذا وتلميذة في عينة هذه الثانوية.

– عدد التلاميذ الذكور 48 تلميذا أي ما يمثل نسبة 46% من عدد تلاميذ عينة هذه الثانوية أقل من عدد التلاميذ الإناث البالغ عددهن 57تلميذة أي ما يمثل نسبة 54% من عدد تلاميذ عينة هذه الثانوية.

-بالنسبة لثانوية عزة عبد القادر:

جدول رقم(23):توزيع تلاميذ العينة المختارة من ثانوية عزة عبد القادر حسب (التخصص الدراسي، المستوى الدراسي، الجنس).

التخصص	المرحلة التعليمية الثانوية الأولى		المرحلة التعليمية الثانوية الثالثة		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
علمي	16	21	09	16	62
أدبي	09	06	03	05	23
المجموع	25	27	12	21	
المجموع	52		33		85
%	% 61		% 39		% 100

تلاميذ المرحلتين(الأولى ثانوي والثالثة ثانوي)	الذكور	%	الإناث	%	المجموع	%
العلميين	25	%40	37	%60	62	%73
الأدبيين	12	%52	11	%48	23	%27
المجمـــــــــــــــــوع	37	%44	48	%56	85	%100

من خلال الجدول رقم(23) يتبين أن كل أعداد التلاميذ الذين تم اختيارهم في عينة ثانوية عزة عبد القادر حسب (التخصص الدراسي، المستوى الدراسي، الجنس). تتباين فيما بينها بتباين ظهور هذه المتغيرات في المجتمع الدراسة حيث يلاحظ أن:

- عدد التلاميذ العلميين اللذين تم اختيارهم ضمن عينة هذه الثانوية يقدر بـ 62 تلميذا وتلميذة أي يمثل ما نسبته 73% أكبر من عدد التلاميذ الأدبيين البالغ عددهم 23 تلميذا وتلميذة أي يمثل ما نسبته 27% من تلاميذ هذه العينة.

- عدد تلاميذ المرحلة التعليمية الأولى ثانوي اللذين تم اختيارهم ضمن عينة هذه الثانوية يقدر بـ 52 تلميذا وتلميذة أي يمثل ما نسبته 61% أكبر من عدد تلاميذ المرحلة التعليمية الثالثة ثانوي البالغ عددهم 33 تلميذا وتلميذة أي يمثل ما نسبته 39% من تلاميذ هذه العينة.

- عدد التلاميذ الذكور في المرحلة التعليمية الأولى ثانوي اللذين تم اختيارهم ضمن عينة هذه الثانوية والبالغ عددهم 52 تلميذا وتلميذة يقدر بـ 25 تلميذا أي يمثل ما نسبته 48% أقل من عدد التلاميذ الإناث في نفس المرحلة التعليمة أولى ثانوي البالغ عددهن 27 تلميذة أي يمثل ما نسبته 52% من تلاميذ هذه المرحلة.

– عدد التلاميذ الذكور في المرحلة التعليمية الثالثة ثانوي اللذين تم اختيارهم ضمن عينة هذه الثانوية البالغ عددهم 33 تلميذا وتلميذة يقدر بـ 12 تلميذا أي يمثل ما نسبته 36% أقل من عدد التلاميذ الإناث في نفس المرحلة التعليمة الثالثة ثانوي البالغ عددهن 21 تلميذة أي يمثل ما نسبته 64% من تلاميذ هذه المرحلة.

– عدد التلاميذ الذكور العلميين اللذين تم اختيارهم ضمن عينة هذه الثانوية يقدر بـ 25 تلميذا أي يمثل ما نسبته 40% أقل من عدد التلاميذ الإناث البالغ عددهن 37 تلميذة أي ما يمثل نسبة 60% من عدد تلاميذ هذا التخصص البالغ عددهم 62 تلميذا وتلميذة في عينة هذه الثانوية.

– عدد التلاميذ الذكور الأدبيين اللذين تم اختيارهم ضمن عينة هذه الثانوية يقدر بـ 12 تلميذا أي يمثل ما نسبته 52% أكبر من عدد التلاميذ الإناث البالغ عددهن 11تلميذة أي ما يمثل نسبة 48% من عدد تلاميذ هذا التخصص البالغ عددهم 23 تلميذا وتلميذة في عينة هذه الثانوية.

– عدد التلاميذ الذكور 37 تلميذا أي ما يمثل نسبة 44% من عدد تلاميذ عينة هذه الثانوية أقل من عدد التلاميذ الإناث البالغ عددهن 48تلميذة أي ما يمثل نسبة 56% من عدد تلاميذ عينة هذه الثانوية.

–بالنسبة لثانوية حسيني حسين:

جدول رقم(24):توزيع تلاميذ العينة المختارة من ثانوية حسيني حسين حسب (التخصص الدراسي ، المستوى الدراسي ، الجنس).

التخصص	المرحلة التعليمية الثانوية الأولى		المرحلة التعليمية الثانوية الثالثة		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
علمي	29	31	19	24	103
أدبي	20	17	10	10	57
المجموع	49	48	29	34	
المجموع	97		63		160
%	% 61		% 39		% 100

تلاميذ المرحلتين(الأولى ثانوي والثالثة ثانوي)	الذكور	%	الإناث	%	المجموع	%
العلميين	48	%47	55	%53	103	%64
الأدبيين	30	%53	27	%47	57	%36
المجمـــــــــــــــــوع	78	%49	82	%51	160	%100

يتضح من خلال الجدول رقم(24) يتبين أن كل أعداد التلاميذ الذين تم اختيارهم في عينة ثانوية حسيني حسين حسب (التخصص الدراسي، المستوى الدراسي، الجنس). تتباين هي الأخرى فيما بينها بتباين ظهور هذه المتغيرات في المجتمع الدراسة حيث يلاحظ أن:

– عدد التلاميذ العلميين اللذين تم اختيارهم ضمن عينة هذه الثانوية يقدر بـ 103 تلميذا وتلميذة أي يمثل ما نسبته 64% أكبر من عدد التلاميذ الأدبيين البالغ عددهم 57 تلميذا وتلميذة أي يمثل ما نسبته 36% من تلاميذ هذه العينة.

– عدد تلاميذ المرحلة التعليمية الأولى ثانوي اللذين تم اختيارهم ضمن عينة هذه الثانوية يقدر بـ 97 تلميذا وتلميذة أي يمثل ما نسبته 61% أكبر من عدد تلاميذ المرحلة التعليمية الثالثة ثانوي البالغ عددهم 63 تلميذا وتلميذة أي يمثل ما نسبته 39% من تلاميذ هذه العينة.

– عدد التلاميذ الذكور في المرحلة التعليمية الأولى ثانوي اللذين تم اختيارهم ضمن عينة هذه الثانوية والبالغ عددهم 97 تلميذا وتلميذة يقدر بـ 49 تلميذا أي يمثل ما نسبته 51% أكبر من عدد التلاميذ الإناث في نفس المرحلة التعليمة أولى ثانوي البالغ عددهن 48 تلميذة أي يمثل ما نسبته 49% من تلاميذ هذه المرحلة.

– عدد التلاميذ الذكور في المرحلة التعليمية الثالثة ثانوي اللذين تم اختيارهم ضمن عينة هذه الثانوية البالغ عددهم 63 تلميذا وتلميذة يقدر بـ 29 تلميذا أي يمثل ما نسبته 46% أقل من عدد التلاميذ الإناث في نفس المرحلة التعليمة الثالثة ثانوي البالغ عددهن 34 تلميذة أي يمثل ما نسبته 54% من تلاميذ هذه المرحلة.

– عدد التلاميذ الذكور العلميين اللذين تم اختيارهم ضمن عينة هذه الثانوية يقدر بـ 48 تلميذا أي يمثل ما نسبته 47% أقل من عدد التلاميذ الإناث البالغ عددهن 55 تلميذة أي ما يمثل نسبة 53% من عدد تلاميذ هذا التخصص البالغ عددهم 103 تلميذا وتلميذة في عينة هذه الثانوية.

– عدد التلاميذ الذكور الأدبيين اللذين تم اختيارهم ضمن عينة هذه الثانوية يقدر بـ 30 تلميذا أي يمثل ما نسبته 53% أكبر من عدد التلاميذ الإناث البالغ عددهن 27 تلميذة أي ما يمثل نسبة 47% من عدد تلاميذ هذا التخصص البالغ عددهم 57 تلميذا وتلميذة في عينة هذه الثانوية.

– عدد التلاميذ الذكور 78 تلميذا أي ما يمثل نسبة 49% من عدد تلاميذ عينة هذه الثانوية أقل من عدد التلاميذ الإناث البالغ عددهن 82تلميذة أي ما يمثل نسبة 51% من عدد تلاميذ عينة هذه الثانوية.

4-3- أدوات الدراسة الأساسية:

بعد أن استعان الباحث في دراسته الاستطلاعية بثلاثة مقاييس يتعلق كل واد منها منها بأحد متغيرات الدراسة، إذ تناولها بالشرح والتفصيل، وتأكد من خصائصها السيكومترية في بيئتها الأصلية، العربية والمحلية سيلجأ بكل الثقة إلى استخدامها في هذه الدراسة الأساسية بعد إعادة التأكد من كفاءتها السيكومترية مرة أخرى على عينة هذه الدراسة، وهذه المقاييس هي:

1- القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم إعداد عبد الخالق (1996).

2- قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج ووانجر(1991) المعرب والمقنن على بيئة العربية من قبل أبو هاشم السيد محمد(2007) والمعدل من طرف كروش (2018).

2-مقياس الانبساط أحد المقاييس الفرعية لاستخبار أيزنك للشخصية Eysenck Personality Questionnaire (EPQ) المعرب من طرف أحمد محمد عبد الخالق (1991)، والمعدل من طرف كروش(2018).وقد تم التطرق إلى وصف هذه الأدوات بالتفصيل (ارجع إلى الدراسة الاستطلاعية)

4-4- إجراءات تطبيق أدوات الدراسة الأساسية:

بمجرد انتهاء الباحث من إجراء الدراسة الاستطلاعية وتحقيق أهم أهدافها على غرار التأكد من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة الثلاثة، تحديد عينتها تبعا للجنس(النوع)، التخصص والمستوى الدراسي، وتحديد مواعيد مقابلة أفرادها حسب ظروف كل ثانوية من الثانويات الأربعة مع التأكيد على ضرورة إسناد عملية التطبيق في كل ثانوية إلى مستشار التوجيه العامل بها، مع مرافقتها منذ بدايتها إلى نهايتها، بغرض تقديم كل الشروحات والتوضيحات التي من شأنها مساعدة أفراد عينة الدراسة على فهم تعليمات المقاييس الثلاثة وإزالة كل غموض قد ينتاب بعض عبارات فقراتها، مع التحلي بالموضوعية وتفادي كل ما من شأنه التأثير على استجاباتهم. تمت مباشرة عملية التطبيق على عينة الدراسة الأساسية حسب توزيعها في كل ثانوية من الثانويات الأربعة المعينة بالدراسة.

بفضل الترتيبات المسبقة التي تم وضعها خلال الدراسة الاستطلاعية كتخصيص قاعات داخل كل ثانوية لتجميع في كل مرة عددا من تلاميذ عينة الدراسة بحسب ما تسمح به الظروف، سارت عملية تطبيق المقاييس الثلاثة على عينة الدراسة الأساسية في جو يسوده الهدوء والانضباط، خصوصا وأن هؤلاء التلاميذ المعنيين بعملية التطبيق تم تهيئتهم وتحسيسهم بضرورة المساعدة والتعاون من خلال إجاباتهم الصريحة التي ستبقى فقط لغرض البحث العلمي دون إلزامية تحديد الاسم الشخصي، بالإضافة إلى التقديم الموجز لموضوع البحث وتقديم

بعض الشروحات والتوضيحات حول بعض فقرات المقياس الثلاثة مع التأكيد على عدم ترك أية فقرة من فقراتها دون إجابة.

تفطن الباحث إلى احتواء بعض الاستجابات على نقائص بخصوص متغيرات الدراسة أو أحد فقرات المقاييس الثلاثة وضرورة استكمالها قبل مغادرة قاعات إجراء التطبيق دفع به إلى لفت انتباه القائمين على عملية التطبيق بضرورة مراجعتها بمجرد استلامها من أصحابها وضمان عدم إلغائها أثناء التفريغ. ليتم في نهاية كل تطبيق تجميع كل الاستجابات المتحصل عليها في كل ثانوية لمراجعتها كليا للتأكد من التخصص الدراسي، المستوى الدراسي، الجنس والعدد ، ضمانا لتمثيل مجتمع الدراسة من طرف العينة، وهكذا سارت عملية التطبيق خلال الفترة المشار إليها سابقا بالثانويات الأربعة المعنية بالدراسة دون أية صعوبات تستدعي الإشارة إليها.

بعد انتهاء عملية التطبيق في الثانويات الأربعة المعنية بالدراسة وجمع كل إجابات عينة الدراسة البالغ عددها (420) إجابة دون إلغاء أية واحدة منها، عمد الباحث إلى تفريغ هذه البيانات من خلال ترميزها، تسمية المتغيرات، إدخال القيم والدرجات المتحصل عليها باستخدم برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) الصيغة 20 الذي يمكن من القيام بالعديد من العمليات الإحصائية في وقت و جهد قصيرين.

– التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من خلال بيانات عينة الدراسة الأساسية:

كما كان مبرمجا سابقا، ارتأى الباحث إعادة التحقق من مؤشرات صدق وثبات أدوات الدراسة بغرض الاطمئنان أكثر من كفاءتها السيكومترية من جهة، ومن جهة أخرى لتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة في هذه الدراسة الأساسية .

– الخصائص السيكومترية لقائمة التفاؤل والتشاؤم لعبد الخالق(1996):

– الصدق : تم حساب معامل الصدق بطريقتين:

– صدق الاتساق الداخلي: لحساب هذا النوع من الصدق تم تطبيق القائمة على عينة الدراسة الأساسية(ن=420) تلميذا وتلميذة، والتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياسين الفرعيين للقائمة(التفاؤل والتشاؤم) كل على حدة، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه، والجدول رقم(25) يوضح قيم معاملات الارتباط المستخرجة:

جدول رقم(25):معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه

البعد	رقم البند الخاص بالتفاؤل	معامل الإرتباط مع درجة البعد	البعد	رقم البند الخاص بالتشاؤم	معامل الإرتباط مع درجة البعد
التفاؤل	1	0.620 * *	التشاؤم	16	**0.529** * *
	2	0.653 * *		17	0.639 * *
	3	0.680 * *		18	0.666 * *
	4	0.686 * *		19	0.541 * *
	5	**0.700** * *		20	0.681 * *
	6	0.607 * *		21	0.664 * *
	7	0.647 * *		22	0.718 * *
	8	0.479 * *		23	0.704 * *
	9	0.613 * *		24	0.616 * *
	10	0.635 * *		25	0.635 * *
	11	0.558 * *		26	0.585 * *
	12	**0.547** * *		27	0.583 * *
	13	0.563 * *		28	0.586 * *
	14	0.585 * *		29	0.627 * *
	15	0.592 * *		30	**0.734** * *

* * دال إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01) * دال إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05)

المصدر:(**مخرجات برنامج Spss.v20**)

من خلال الجدول رقم(25) يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين درجة البند ودرجة البعد الذي تنمي إليه سواء للمقياس الفرعي(التفاؤل) أو(التشاؤم) دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، وتراوحت قيمها بالنسبة لبعد التفاؤل بين(0.547 ، 0.700)، وبين (0.529 ، 0.734) بالنسبة لبعد التشاؤم، الأمر الذي يشير إلى تجانس بنود كل مقياس من هذين المقياسين الفرعيين للقائمة، و هي مؤشرات دالة على تمتع القائمة بصدق اتساق داخلي مقبول.

الصدق التمييزي: لحساب هذا النوع من الصدق تم تطبيق القائمة على عينة الدراسة الأساسية (ن=420) تلميذا وتلميذة والتحقق من الصدق التمييزي للمقياسين الفرعيين للقائمة(التفاؤل والتشاؤم) كل على حدة، بعد حساب الدرجات الكلية لكل مقياس فرعي على حدة وترتيب كل منها ترتيبا تنازليا استخدم الباحث طريقة المقارنة الطرفية بين مجموعتين تم سحبهما من طرفي هذه العينة باستخدام معادلة كيلي (معمرية،2007)، أي تم أخذ أعلى 27% من درجات التفاؤل لتمثيل ما يناسبها من التلاميذ مرتفعي التفاؤل، وأدنى 27% من درجات التفاؤل لتمثيل ما يناسبها من التلاميذ منخفضي التفاؤل، وهو ما يعادل العدد(ن=113) تلميذا وتلميذة في كل مجموعة من المجموعتين العليا والدنيا، ونفس الطريقة تم اعتمادها بالنسبة لمقياس التشاؤم، والجدول رقم(26) يبين قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي كل مجموعتين(الدنيا والعليا) لمقياسي التفاؤل والتشاؤم.

جدول رقم(26):قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين(الدنيا والعليا) لكل من التفاؤل والتشاؤم كل على حدة.

المقياس الفرعي	المجموعة العُليا(27%) ن=113		المجموعة الدُنيا(27%) ن=113		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى دلالة الاختبار(sig)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التفاؤل	67.876	3.068	44.318	7.394	224	31.279	0.000
التشاؤم	46.637	7.535	18.584	2.086	224	38.138	0.000

المصدر:(مخرجات برنامج Spss.v20)

يتضح من الجدول رقم(26) أن قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجات الكلية للمجموعتين الطرفيتين(العليا والدنيا) بالنسبة لمقياس التفاؤل بلغت (31.279) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وبلغت بالنسبة لمقياس التشاؤم (38.138) دالة احصائيا عند مستوى الدلالة(0.05) وهي قيم تدل على وجود فروق بين كل مجموعتين طرفيتين على حدة، الأمر الذي يشير إلى أن فقرات المقياسين الفرعيين التفاؤل والتشاؤم تتمتع بقدرة تمييزية عالية بين المجموعتين الطرفيتين في التفاؤل وفي التشاؤم، وهو مؤشر دال على تمتع قائمة التفاؤل والتشاؤم بصدق تمييزي عالي.

– الثبات: من أجل التحقق من ثبات القائمة تم استخدم طريقتي التجزئة النصفية وألفا لكرونباخ الطبقية:

في هاتين الطريقتين تم حساب معامل الثبات لبعدي القائمة(التفاؤل والتشاؤم) كل على حدة وذلك بتطبيق القائمة على عينة الدراسة الأساسية(ن=420) تلميذا وتلميذة باعتماد طريقة التجزئة النصفية مع تصحيح الطول باعتماد معادلة سبيرمان براون في حالة ما إذا كان لنصفي المقياس نفس قيمة التباين، ونفس قيمة معامل ثبات ألفا لكرونباخ مع أخذ بعين الاعتبار تساوي أو عدم تساوي عدد بنود كل نصف، وفي حالة عدم توفر أحد هذه الشروط يتم تصحيح الطول باعتماد معادلة جوتمان، وطريقة ألفا لكرونباخ الطبقية والجدول رقم(27) يوضح قيم معاملات الارتباط المستخرجة:

جدول رقم(27):معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفالكرونباخ الطبقية .

البعد	معامل الارتباط بين النصفين	معامل جوتمان	ألفا لكرونباخ الطبقية
التفاؤل	0.690	0.806	0.878
التشاؤم	0.708	0.827	0.891

المصدر:(مخرجات برنامج Spss.v20)

من خلال الجدول رقم(27) يتضح أن قيمة معامل الارتباط بين نصفي المقياسين الفرعيين للقائمة باعتماد طريقة التجزئة النصفية بلغت بالنسبة للتفاؤل 0.690، و 0.806 بعد تصحيح الطول باستعمال معادلة جوتمان وبلغت بالنسبة للتشاؤم 0.708، و0.827 بعد تصحيح الطول باستعمال معادلة جوتمان، أما باستعمال طريقة ألفا لكرونباخ الطبقية بلغت قيمة معامل الارتباط 0.878 بالنسبة لمقياس التفاؤل و0.891 بالنسبة لمقياس التشاؤم، وهي قيم تدل على تمتع المقياسين الفرعيين(التفاؤل والتشاؤم) بثبات مرتفع(جيد)، وتعتبر بدورها مؤشرات دالة على تمتع القائمة في مجملها بدرجة عالية من الثبات.

– الخصائص السكومترية لقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر Wagner & Sternberg1991):

– الصدق : تم حساب معامل الصدق بطريقتين:

– صدق الاتساق الداخلي: في هذا النوع من الصدق تم تطبيق القائمة على عينة الدراسة الأساسية (ن= 420) تلميذا وتلميذة والتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية(أبعاد) بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس الفرعي(أسلوب التفكير) الذي تنتمي إليه، والجدول رقم(28) يوضح قيم معاملات الارتباط المستخرجة:

جدول رقم(28):معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة البعد

(أسلوب التفكير) الذي تنتمي إليه

البعد	رقم البند	معامل الارتباط	البعد	رقم البند	معامل الارتباط	البعد	رقم البند	معامل الارتباط
التشريعي	1	0.647 * *	المتحرر	6	0.663 * *	الأقلي	10	0.619 * *
	14	0.664 * *		19	0.652 * *		23	0.704 * *
	27	0.697 * *		32	0.723 * *		36	0.646 * *
	40	0.690 * *		45	0.643 * *		49	0.720 * *
	53	0.712 * *		58	0.631 * *		62	0.723 * *
التنفيذي	2	0.625 * *	المحافظ	7	0.625 * *	الفوضوي	11	**0.483** * *
	15	0.672 * *		20	0.650 * *		24	0.621 * *
	28	0.647 * *		33	0.660 * *		37	0.595* *
	41	0.632 * *		46	0.684 * *		50	0.599* *
	54	0.616 * *		59	0.630 * *		63	0.541* *
الحكمي	3	0.594 * *	المرمي	8	0.626 * *	الداخلي	12	0.610* *
	16	0.685 * *		21	0.684 * *		25	0.621* *
	29	0.654 * *		34	0.673 * *		38	0.652* *
	42	0.664 * *		47	0.677 * *		51	0.688* *
	55	0.617 * *		60	0.718 * *		64	**0.737*** *
العالمي	4	0.534 * *	الملكي	9	0.546 * *	الخارجي	13	0.644* *
	17	0.581 * *		22	0.646 * *		26	0.665* *
	30	0.560 * *		35	0.622 * *		39	0.672* *
	43	0.674 * *		48	0.620 * *		52	0.709* *

	56	0.530 * *		61	0.643 * *		65	0.704* *
	5	0.516 * *						
	18	0.607 * *						
	31	0.676 * *						
	44	0.596 * *						
	57	0.635 * *						

* * دال إحصائيا عند مستوى الدلالة(**0.01**) * دال إحصائيا عند مستوى الدلالة(**0.05**)

المصدر:(**مخرجات برنامج Spss.v20**)

من خلال الجدول رقم(28) يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين درجة البند ودرجة البعد الذي تنمي إليه دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، وتراوحت قيمها بين(0.483 ، 0.737) مما يشير إلى تجانس بنود المقاييس الفرعية للقائمة، ويعد مؤشرا دالا على تمتع القائمة بصدق اتساق داخلي مقبول

الصدق التمييزي:في هذا النوع من الصدق تم التعامل مع الدرجة الكلية لكل أسلوب من الأساليب الثالثة عشر للقائمة على حدة، بعد تطبيق القائمة على عينة الدراسة الأساسية(ن=420) تلميذا وتلميذة وحساب الدرجات الكلية لكل أسلوب تفكير على حدة ثم ترتيب كل منها ترتيبا تنازليا، استخدم الباحث طريقة المقارنة الطرفية بين مجموعتين تم سحبهما من طرفي هذه العينة باستخدام معادلة كيلي (معمرية،2007)، أي تم أخذ أعلى 27% من درجات كل أسلوب تفكير لتمثيل ما يناسبها من التلاميذ من ذوي التفضيل المرتفع لهذا الأسلوب من التفكير وأدنى 27% من درجات كل أسلوب تفكير لتمثيل ما يناسبها من التلاميذ من ذوي التفضيل المنخفض لذات الأسلوب من التفكير، وهو ما يعادل العدد(ن=113) تلميذا وتلميذة في كل مجموعة من المجموعتين العليا والدنيا ونفس الطريقة بالنسبة لكل أسلوب تفكير على حدة، والجدول رقم(29) يبين قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي كل مجموعتين(الدنيا والعليا) لكل أسلوب تفكير على حدة.

جدول رقم(29):قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي كل مجموعتين(الدنيا والعليا) لكل أسلوب تفكير على حدة.

أساليب التفكير	المجموعة العُليا(27%) ن=113		المجموعة الدُنيا(27%) ن=113		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى دلالة الاختبار(sig)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التشريعي	33.2301	1.4015	18.0354	3.8981	224	38.992	0.000
التنفيذي	30.6637	1.9021	16.0225	3.2581	224	41.242	0.000
الحكمي	29.7611	2.1641	14.5133	3.2461	224	41.545	0.000
العالمي	26.5929	4.9092	17.4159	5.7859	224	12.856	0.000
المحلي	28.8230	2.3913	15.3274	3.2083	224	38.508	0.000
المتحرر	32.1150	1.7307	16.4248	4.0351	224	37.987	0.000
المحافظ	28.4159	2.6482	12.2124	2.9834	224	43.178	0.000
الهرمي	32.0000	2.0441	16.2124	3.5240	224	41.194	0.000
الملكي	31.0619	2.0453	15.9646	3.3672	224	40.735	0.000
الأقلي	28.2035	2.8067	10.8319	3.6201	224	40.313	0.000
الفوضوي	29.6205	2.3047	15.5664	2.7962	224	39.486	0.000
الداخلي	32.1062	1.8962	16.1150	3.8049	224	39.895	0.000
الخارجي	29.6991	2.5350	12.0708	3.7931	224	41.074	0.000

المصدر:(مخرجات برنامج Spss.v20)

يتضح من الجدول رقم(29) أن قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجات الكلية للمجموعتين الطرفيتين(العليا والدنيا) لنفس أسلوب التفكير المفضل تراوحت بين (12.856) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05) بالنسبة لأسلوب التفكير العالمي و(43.178) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05) بالنسبة لأسلوب التفكير المحافظ، وكلها قيم تدل على وجود فروق بين المجموعتين الطرفيتين في تفضيل ذات أسلوب التفكير، مما يعني أن فقرات كل مقياس فرعي(أسلوب تفكير) من هذه المقاييس تتمتع بقدرة تمييزية عالية بين المجموعتين الطرفيتين في تفضيلهم لنفس أسلوب التفكير، الأمر الذي يشير إلى تمتع قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر Wagner & Sternberg (1991) بصدق تمييزي عالي.

– **الثبات:** من أجل التحقق من ثبات القائمة تم استخدام طريقتي التجزئة النصفية وألفا لكرونباخ الطبقية:

في هاتين الطريقتين تم حساب معاملات ثبات أبعاد(أساليب التفكير) القائمة باعتماد طريقة التجزئة النصفية مع تصحيح الطول باعتماد معادلة سبيرمان براون في حالة ما إذا كان لنصفي المقياس نفس قيمة التباين، ونفس قيمة معامل ثبات ألفا لكرونباخ مع أخذ بعين الاعتبار تساوي أو عدم تساوي عدد بنود كل نصف، وفي حالة عدم توفر أحد هذه الشروط يتم تصحيح الطول باعتماد معادلة جوتمان، وطريقة ألفا لكرونباخ الطبقية لهذه الأبعاد وذلك بتطبيق القائمة على عينة الدراسة الأساسية(ن=420) تلميذا وتلميذة، والجدول رقم(30) يوضح قيم معاملات الارتباط المستخرجة:

جدول رقم(30):معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفالكرونباخ الطبقية.

البعد (أسلوب التفكير)	معامل الارتباط بين النصفين	معامل سبيرمان براون	معامل جوتمان	ألفا لكرونباخ الطبقية
التشريعي	0.527	0.697	/	0.712
التنفيذي	0.437	/	0.590	0.636
الحكمي	0.437	/	0.593	0.646
العالمي	0.322	/	0.479	0.495
المحلي	0.342	/	0.497	0.566
المتحرر	0.428	/	0.574	0.680
المحافظ	0.519	/	0.663	0.656
الهرمي	**0.554**	**0.719**	/	0.703
الملكي	0.409	/	0.570	0.588

الأقلي	0.549	/	0.696	**0.713**
الفوضوي	**0.255**	/	**0.392**	**0.470**
الداخلي	0.515	/	0.664	0.674
الخارجي	0.512	/	0.660	0.707

المصدر:(مخرجات برنامج Spss.v20)

من خلال الجدول رقم(30) يتضح أن قيم معاملات الارتباط بين نصفي المقاييس الفرعية لكل أسلوب تفكير باعتماد طريقة التجزئة النصفية تراوحت بين 0.255 ما يقابلها بعد تصحيح الطول باستعمال معادلة جوتمان0.392 و0.554 ما يقابلها بعد تصحيح الطول باستعمال معادلة سبيرمان براون 0.719، وتراوحت باستعمال طريقة ألفا لكرونباخ الطبقية بين (0.470، 0.713) وهي قيم مرضية تدل على تمتع هذه المقاييس الفرعية بثبات مقبولة، وهي بدورها مؤشرات مناسبة لثبات القائمة في مجملها.

– الخصائص السكومترية لاستخبار أيزنك للشخصية Eysenck Personality Questionnaire (EPQ):

– الصدق : تم حساب معامل الصدق بطريقتين:

– صدق الاتساق الداخلي:لحساب هذا النوع من الصدق تم تطبيق استخبار أيزنك للشخصية على عينة الدراسة الأساسية(ن=420) تلميذا وتلميذة والتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم(31) يوضح قيم معاملات الارتباط المستخرجة:

جدول رقم(31):معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية

رقم البند	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم البند	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	0.352 **	11	0.323 **
2	0.460 **	12	0.543 **
3	0.430 **	13	0.527 **
4	0.413 **	14	0.536 **
5	0.365 **	15	0.315 **
6	0.481 **	16	0.368 **

7	**0.093**	17	**0.606** **
8	**0.267** **	18	**0.104** *
9	0.359 **	19	0.338 **
10	0.435 **	20	0.524 **

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01) * دال إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05)

المصدر:(مخرجات برنامج Spss.v20)

من خلال الجدول رقم(31) يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، وتراوحت قيمها بين(0.316 ، 0.643) ما عدا البند رقم 18جاء معامل ارتباط درجته بالدرجة الكلية المقياس دالا عند مستوى الدلالة(0.05)، في حين لم يكن معامل ارتباط درجة البند رقم 7 دالا مع الدرجة الكلية، ورغم أن حذف هذه الفقرة ذات الارتباط الضعيف وغير الدال قد يعزز الاتساق الداخلي لجملة فقرات هذا المقياس، إلا أن الباحث يرى أن هذا الإجراء قد يضر بصدق لمقياس كون مفهوم(الانبساط/الانطواء) قد يُحْرَم من تغطية أحد الجوانب أو المعاني التي تضمنها هذه الفقرة، الأمر الذي قد يؤثر في دلالته النظرية، إضافة إلى تمكين الباحثين من إجراء بحوث مقارنة سواء بالنسبة للبنود أو للقائمة ككل مع البحوث والدراسات العالمية التي اعتمدت هذه القائمة في لغتها الأصلية للاستفادة من نتائج هذه الدراسات كما تمت الإشارة إليه سابقا، ومن ثمة عمد على الإبقاء على هذا البند ضمن بنود المقياس لأهميته في تغطية بعض جوانب أو معاني مفهوم الانبساط/الانطواء وفي تعزيز دلالته النظرية التي أعتمدها المصمم الأصلي لهذا المقياس وبالنظر إلى معاملات الارتباطات الأخرى يرى الباحث أن قيم هذه المعاملات تشير إلى تمتع المقياس بصدق اتساق داخلي مقبول .

الصدق التمييزي: للتحقق من الصدق التمييزي للمقياس تم تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية (ن=420) تلميذا وتلميذة، بعد حساب الدرجات الكلية وترتيبها ترتيبا تنازليا، استخدم الباحث طريقة المقارنة الطرفية بين مجموعتين تم سحبهما من طرفي هذه العينة باستخدام معادلة كيلي (معمرية،2007)، أي تم أخذ أعلى وأدنى 27% من الدرجات، وهو ما يعادل العدد (ن=113) تلميذا وتلميذة في كل مجموعة من المجموعتين العليا والدنيا والجدول رقم(32) يبين قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي كل مجموعتين(الدنيا والعليا) لمقياس الانبساط.

جدول رقم(32):قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين(الدنيا والعليا) لمقياس الانبساط

المقياس	المجموعة العُليا(27%) ن=113		المجموعة الدُنيا(27%) ن=113		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى دلالة الإختبار(sig)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الانبساط	16.7080	1.1154	8.4336	2.2033	224	35.615	0.000

المصدر:(مخرجات برنامج Spss.v20)

يتضح من الجدول رقم(32) أن قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي الدرجات الكلية للمجموعتين الطرفيتين(العليا والدنيا) بالنسبة لمقياس الانبساط بلغت (35.615) دالة احصائيا عند مستوى الدلالة(0.05) وهي قيمة تدل على وجود فروق بين المجموعتين الطرفيتين، الأمر الذي يشير إلى أن فقرات المقياس تتمتع بقدرة تمييزية عالية بين المجموعتين الطرفيتين في الانبساط، وهو مؤشر دال على تمتع مقياس أيزنك للشخصية بصدق تمييزي عالي.

– الثبات: من أجل التحقق من ثبات المقياس تم استخدم طريقتي التجزئة النصفية وألفا لكرونباخ:

في هاتين الطريقتين تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الأساسية(ن=420) تلميذا وتلميذة ثم حساب معامل ثبات المقياس باعتماد طريقة التجزئة النصفية مع تصحيح الطول باعتماد معادلة سبيرمان براون في حالة ما إذا كان لنصفي المقياس نفس قيمة التباين، ونفس قيمة معامل ثبات ألفا لكرونباخ مع أخذ بعين الاعتبار تساوي أو عدم تساوي عدد بنود كل نصف، وفي حالة عدم توفر أحد هذه الشروط يتم تصحيح الطول باعتماد معادلة جوتمان، وطريقة ألفا لكرونباخ والجدول رقم(33) يوضح قيم معاملات الارتباط المستخرجة:

جدول رقم(33):معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفالكرونباخ .

المقياس	معامل الارتباط بين النصفين	معامل جوتمان	ألفا لكرونباخ
الانبساط	0.505	0.663	0.689

المصدر:(مخرجات برنامج Spss.v20)

يتضح من خلال الجدول رقم(33) أن قيمة معامل الارتباط بين نصفي المقياس باعتماد طريقة التجزئة النصفية بلغت 0.505 ما يقابلها بعد تصحيح الطول باستعمال معادلة جوتمان 0.663، وبلغت باستعمال طريقة ألفا لكرونباخ 0.689 وهي قيم ومؤشرات مرضية تدل على تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات.

من خلال مؤشرات الصدق والثبات المقبولة لأدوات الدراسة في البيئة العربية والبيئة الجزائرية خاصة المشار إليها سابقا، وبعد التحقق منها مرة أخرى على عينتي الدراسة الاستطلاعية والأساسية يكون الباحث قد اطمئن لكفاءتها السيكومترية التي تؤهلها لجمع البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية على عينتها الأساسية المختارة بغرض اختبار فرضيات هذه الدراسة بعد تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لهذا الغرض.

4-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية:

يرى بوحفص (2017) أن استخدام التحليل الإحصائي يرتكز على مجموعة من الأساليب (الاختبارات) التي تصنف في أحد الأسلوبين: الإحصاء البارامتري والإحصاء اللابارامتري، يختلفان في نقطتين أساسيتين هما حجم العينة وتوزيعها، فالإحصاء البارامتري يشترط استخدامه أن يكون حجم العينة أكبر من ثلاثين(30) فردا مع توفر البيانات الكمية التي يتم قياسها عند أحد المستويين مستوى المسافات أو النسبي، وأن يكون توزيعها (البيانات) توزيعا إعتداليا، أما التوزيع غير الإعتدالي(الحر) للبيانات على اختلاف أنواعها(كمية أو نوعية) تستخدم فيه أساليب الإحصاء اللابارامتري، كما تتناسب هذه الأخيرة مع البيانات التي يتم قياسها على المستوى الرتبي أو المستوى الاسمي، أو العينات التي يكون حجمها أصغر من أو يساوي ثلاثين (30) فردا . ونظرا لأهمية خصائص التوزيع ألاعتدالي لبيانات متغيرات الدراسة في اختيار الأساليب الإحصائية البارامترية أو اللابارامترية وفي اتخاذ القرار كما أشار إلى ذلك (حجاج غانم، 2008)، تقرر الكشف عن إعتدالية هذه البيانات .

يشير قادري، ومرتات(2019) إلى أنه بالرغم من أن استخدام قيمة معامل الالتواء كمحك رقمي تعد أشهر طريقة رقمية للتحقق من إعتدالية توزيع البيانات، بحيث كلما اقتربت من الصفر كلما كان هذا التوزيع أكثر إعتدالية، إلا أن أراء الإحصائيين اختلفت حول مدى معامل الالتواء الواجب اعتماده للإشارة إلى إعتدالية توزيع البيانات، فمنهم من اعتمد المدى [-3 ، +3]، ومنهم من اعتمد المدى [-2 ، +2]، ومنهم من اعتمد المدى [-1 ، +1]، وذهب آخرون إلى اعتماد المدى [-2 ، +2] من الخطأ المعياري لمعامل الالتواء، ومنهم من اعتمد على معامل الالتواء ومعامل التفلطح معا، في حين اعتمد آخرون مقياس cjapiro-wilk وKolmogrov-smirnov للحكم على إعتدالية توزيع هذه البيانات.

في هذا الصدد يضيف قادري، ومرتات (2019) إلى أن كل من Morgan و Griego (1998) يريان أنه يمكن التحقق من إعتدالية التوزيع بواسطة معامل الالتواء ومعامل التفلطح وهو نفس الرأي الذي يذهب إليه عزت عبد الحميد محمد حسين(2011) كون معاملي الالتواء و التفلطح يعدان الأفضلان للتحقق من هذا الغرض في ظل العيوب المسجلة والتي تعاني منها بعض الاختبارات المستخدمة للكشف عن إعتدالية البيانات.حسب ما أشار إلى ذلك (قادري، ومرتات، 2019)

وبذلك تم التحقق من توزيع البيانات الكمية(درجات الأفراد على المقاييس المستخدمة في الدراسة) لأفراد العينة البالغ عددهم(420) تلميذا وتلميذة باعتماد معاملي الالتواء والتفلطح بحيث :

"إذا كان معامل الالتواء ≤ 2 ×الخطأ المعياري لمعامل الالتواء، فهذا يشر إلى أن توزيع البيانات غير متماثل ومن ثمة يكون بعيدا عن التوزيع الإعتدالي، أما إذا كان أقل منه(معامل الالتواء ≥ 2×الخطأ المعياري لمعامل الالتواء، دل ذلك على أن توزيع البيانات متماثل، وكذلك الحال بالنسبة لمعامل التفلطح" (قادري، ومرتات، 2019، ص 65).

ويبين الكشف الإحصائي لتطبيق المقاييس الثلاثة على عينة الدراسة الأساسية (ن= 420)تلميذا وتلميذة بحساب معاملات الالتواء ، التفلطح ، والخطأ المعياري لكل منها النتائج المبينة في الجدول رقم(34):

جدول رقم(34):نتائج حساب معاملات الالتواء والتفلطح والأخطاء المعيارية لكل منهما

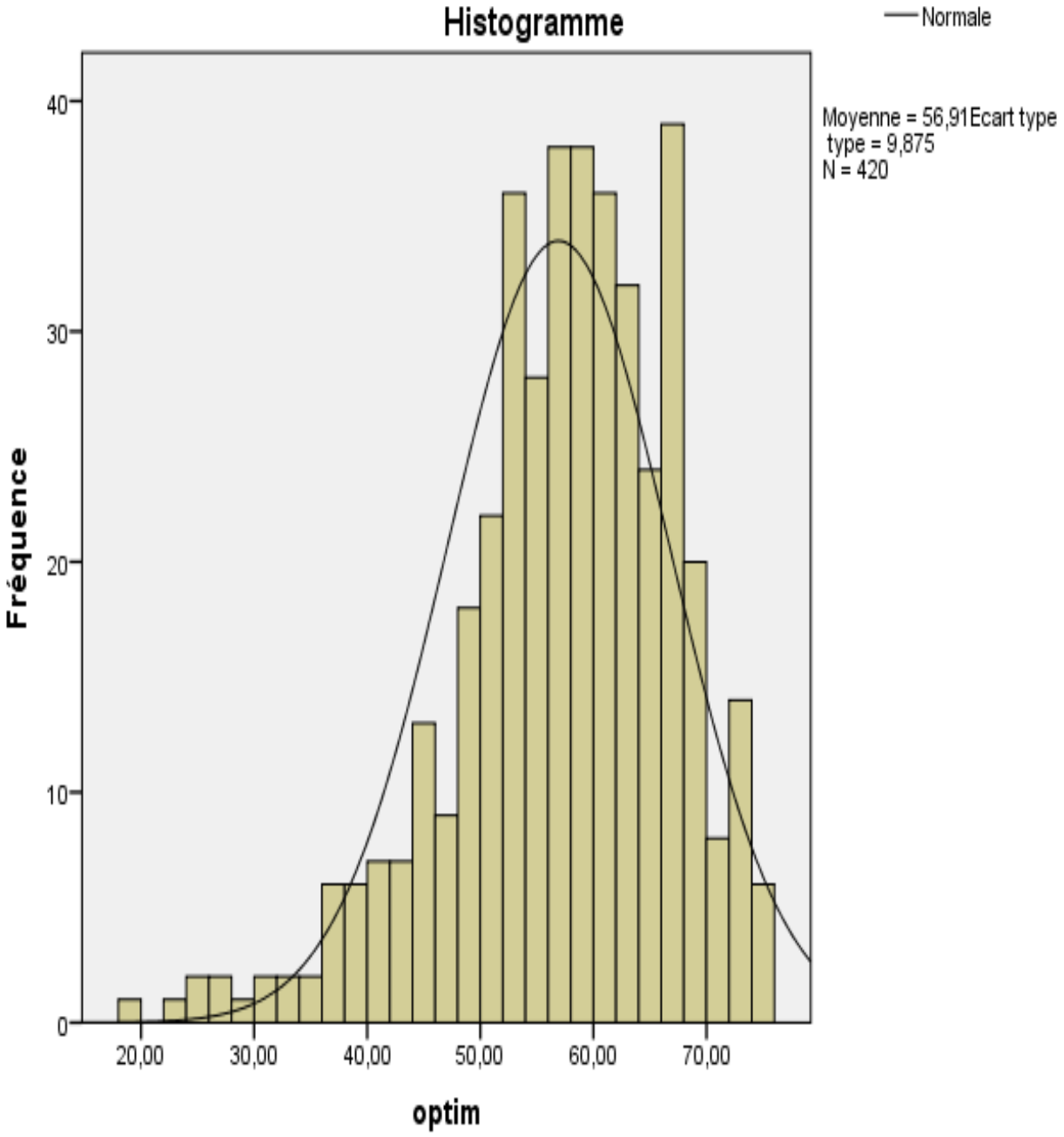
المتغير	معامل الإلتواء	الخطأ المعياري لمعامل الإلتواء	2 x الخطأ المعياري لمعامل الإلتواء	معامل لتفرطح	الخطأ المعياري لمعامل التفلطح	2 x الخطأ المعياري لمعامل التفلطح
التشريعي	0.715 -	0.119	0.238	0.082 -	0.238	0.476
التنفيذي	0.478 -	0.119	0.238	0.394 -	0.238	0.476
الحكمي	0.282 -	0.119	0.238	0.369 -	0.238	0.476
العالمي	0.178 -	0.119	0.238	0.325 -	0.238	0.476
المحلي	0.312 -	0.119	0.238	0.193 -	0.238	0.476
المتحرر	0.610 -	0.119	0.238	0.035	0.238	0.476
المحافظ	0.059 -	0.119	0.238	0.577 -	0.238	0.476
الهرمي	0.422 -	0.119	0.238	0.424 -	0.238	0.476
الملكي	0.404 -	0.119	0.238	0.334 -	0.238	0.476
الأقلي	0.173 -	0.119	0.238	0.471 -	0.238	0.476
الفوضوي	0.147 -	0.119	0.238	0.240 -	0.238	0.476
الداخلي	0.523 -	0.119	0.238	0.221 -	0.238	0.476

الخارجي	0.321 -	0.119	0.238	0.462 -	0.238	0.476
التفاؤل	0.803 -	0.119	0.238	**0.917**	0.238	0.476
التشاؤم	**0.875**	0.119	0.238	0.300	0.238	0.476
الانبساط	0.584 -	0.119	0.238	0.031 -	0.238	0.476

المصدر:(مخرجات برنامج Spss.v20)

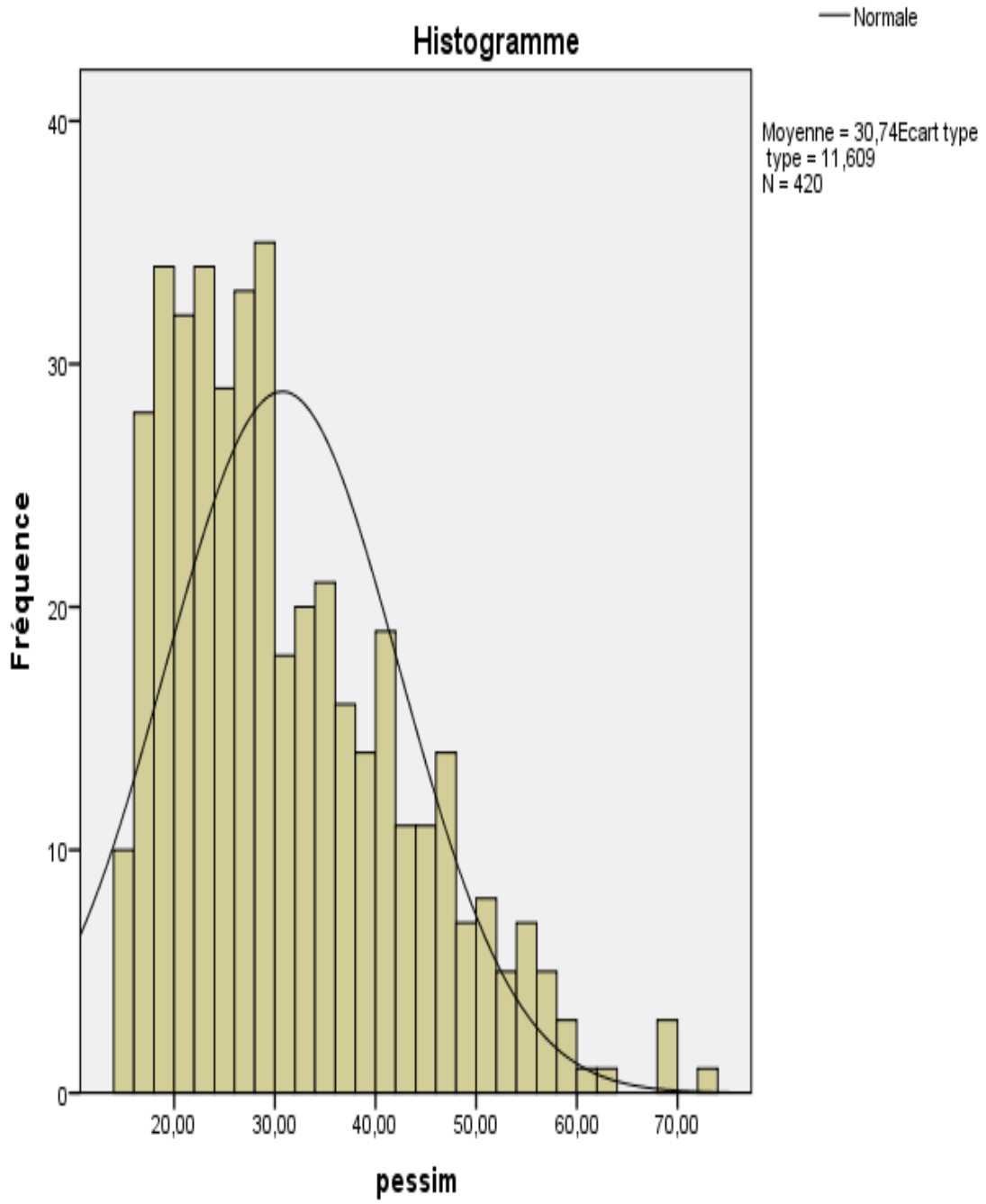
يتضح من الجدول رقم(34) أن قيم معاملات الالتواء والتفلطح لبيانات متغيرات الدراسة جاءت كلها أكبر من 2 ×الخطأ المعياري لقيمة كل معامل(الإلتواء/التفلطح)، باستثناء قيمة معامل تفلطح بيانات متغير التفاؤل بلغت 0.917 أكبر من 0.476 (الخطأ المعياري لمعامل تفلطح بيانات متغير التفاؤل) وقيمة معامل إلتواء بيانات متغير التشاؤم بلغت 0.875 أكبر من 0.119 (الخطأ المعياري لمعامل إلتواء بيانات متغير التشاؤم) إلا أن هاتين القيمتين تبقى حسب (غانم، 2008، ص 91) ضمن مدى المعاملين(الإلتواء/التفلطح) المعتمد من طرف بعض الإحصائيين للدلالة على إعتدالية توزيع البيانات والمحدد من طرفهم بـ [-3،+3] ، وبذلك تعد هذه النتائج مقبولة للدلالة على التوزيع ألاعتدالي لبيانات الدراسة(درجات الأفراد على المقاييس المستخدمة في الدراسة) ومن ثمة سيتم استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية.

إضافة إلى هذا وبالنظر إلى المدرجان التكراريان لبيانات استجابات عينة البحث على فقرات كل من مقياس التفاؤل ومقياس التشاؤم في الرسمان البيانيان(02) و(03).



الشكل رقم (2):المدرج التكراري لبيانات استجابات عينة البحث على فقرات مقياس التفاؤل

المصدر:(مخرجات برنامج Spss.v20)



الشكل رقم(3): المدرج التكراري لبيانات استجابات عينة البحث على فقرات مقياس التشاؤم

المصدر:(مخرجات برنامج Spss.v20)

يلاحظ أن بيانات كل من متغير التفاؤل والتشاؤم تتوزع توزيعا يقترب من التماثل حول متوسطيهما الحسابيين البالغ بالنسبة لمتغير التفاؤل 56.91، و 30.74 بالنسبة لمتغير التشاؤم، دون وجود ذيل واضح يدل على انحياز الإلتواء باتجاه اليمين أو اليسار، ودون وجود أي تدبدب أو تفلطح واضح لتوزيع البيانات أو في أطرافه، الأمر الذي يدل على أن هذين العاملين يدعمان معامل إلتواء بيانات متغير التفاؤل ومعامل تفلطح بيانات متغير التشاؤم للدلالة على إعتدالية توزيع بيانات هذين المتغيرين، ومن ثمة تكون كل معاملات(إلتواء/تفلطح) المشار إليها سابقا دالة على التوزيع الاعتدالي لبيانات متغيرات الدراسة.

ومن هنا ومن أجل اختبار فرضيات الدراسة استند الباحث على مجموعة من التحليلات باستخدام ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS**) الصيغة 22 كما تمت الإشارة إليهما سبقا لتوفرهما على مختلف الأساليب الإحصائية المناسبة لها سواء تعلق الأمر بالإحصاء الوصفي أو بالإحصائي الاستدلالي خصوصا منها الخاصة بالإحصاء البارامتري:

– النسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفالكرونباخ، اختبار"ت"للعينات المستقلة (**Independent Samples test**)، معامل سبيرمان براون ، معامل جوتمان، معامل الإلتواء، معامل التفلطح، المتوسطات الحسابية ، تحليل الانحدار المتعدد، تحليل المسار باستخدام برنامج أموس (**Amos**) الصيغة 20

خلاصة:

تم التطرق في هذا الفصل لأهم خطوات وإجراءات الدراسة الميدانية التي أعطت لموضوع الدراسة صبغته المنهجية والعلمية من خلال تناول منهج ومجتمع الدراسة، إجراءات وخطوات الدراستين الاستطلاعية والأساسية أين تم من خلالهما استعراض عينة الدراسة، وصف أدوات جمع البيانات المستخدمة فيها والتأكد من كفاءتها السيكومترية، اختيار أهم الأساليب الإحصائية المناسبة لتوزيع بيانات متغيرات الدراسة الحالية، حيث سيتم اختبار الفرضيات، ثم عرض وتحليل نتائجها، ومناقشتها في ضوء ما تم استعراضه من تراث نظري ودراسات سابقة للإجابة عن مختلف التساؤلات التي تم طرحها سابقا.

الفصل الرابع: عرض وتحليل النتائج ومناقشتها

تمهيد

1.عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى ومناقشة

2.عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

3.عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

4.عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

5.عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها

1.5 عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى المتعلقة بالفرضية الخامسة ومناقشتها

2.5 عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية المتعلقة بالفرضية الخامسة ومناقشتها

6.عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها

7.عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها

تمهيد:

سيحاول الباحث في هذا الفصل عرض نتائج اختبار فرضيات الدراسة، تفسيرها ومناقشتها في ضوء ما تم التطرق إليه من تراث نظري ودراسات سابقة عربية وأجنبية تعلقت بمتغيرات الدراسة .

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها: يتباين تلاميذ المرحلة الثانوية في تفضيلهم لأساليب التفكير.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام الأسلوب الإحصائي اختبار"ت" لعينة واحدة لكل أسلوب من أساليب التفكير الثلاثة عشر كل على حدة، وبعد التأكد من قيمة"ت" ودلالتها الإحصائية تم ترتيب أساليب التفكير ترتيبا تنازليا حسب قمة المتوسط الحسابي لكل أسلوب تفكير، والنتائج مبينة في الجدول رقم(35).

جدول رقم(35): ترتيب أساليب التفكير حسب المتوسط الحسابي والقيمة التائية لاستجابات عينة الدراسة(ن=420)

أساليب التفكير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى دلالة الإختبار(sig)	الترتيب
التشريعي	26.4452	6.2573	419	86.613	0.000	الأول
المتحرر	24.8238	6.4491		78.884		الثاني
الداخلي	24.6690	6.5308		77.412		الثالث
الهرمي	24.5786	6.4316		78.318		الرابع
التنفيذي	23.9548	5.9243		82.866		الخامس
الملكي	23.9381	6.1182		80.184		السادس
المحلي	22.9048	5.8969		79.602		السابع
الحكمي	22.3762	6.1579		74.469		الثامن
الفوضوي	22.3667	5.4456		84.174		التاسع
الخارجي	21.2929	7.1330		61.176		العاشر
العالمي	20.8024	5.6544		75.396		الحادي عشر
المحافظ	20.3524	6.5422		63.754		الثاني عشر
الأقلي	19.6976	7.0132		57.560		الثالث عشر

المصدر:(مخرجات برنامج Spss.v20)

يتضح من خلال الجدول رقم(35) أن قيمة "ت" للاختبار التائي لعينة واحدة لكل أسلوب من أساليب التفكير الثلاثة عشر كل على حدة تراوحت من (57.560) بالنسبة لأسلوب التفكير "الأقلي" إلى (86.613) بالنسبة لأسلوب التفكير "التشريعي" ،كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

وبمقارنة قيم المتوسطات الحسابية لأساليب التفكير الثلاثة عشر(13) في ما بينها لدى عينة تلاميذ المرحلة الثانوية المعنيين بالدراسة، يلاحظ أنهم يتباينون في تفضيلهم لهذه الأساليب من التفكير. إِذْ كانت المرتبة الأولى والثانية لأسلوب التفكير "التشريعي" بمتوسط حسابي قيمته (26.4452) وانحراف معياري قدره(6.2573)، وأسلوب التفكير "المتحرر" بمتوسط حسابي قيمته (24.8238) بانحراف معياري قدره(6.4491) على التوالي، يليهما على الترتيب أسلوب التفكير "الداخلي"، "الهرمي"، "التنفيذي" "الملكي"، "المحلي"، "الحكمي"، "الفوضوي، "الخارجي"، "العالمي". وفي المرتبتين الأخيرتين الثانية عشر (12) والثالثة عشر(13)نجد أسلوب التفكير "المحافظ" بمتوسط حسابي قيمته (20.3524) بانحراف معياري قدره(6.5422) وأسلوب التفكير "الأقلي" بمتوسط حسابي قيمته (19.6976) بانحراف معياري قدره (7.0132) على التوالي.

هذا التباين في تفضيل أساليب التفكير يمكن إرجاع إلى ما تم التطرق إليه في الإطار النظري بخصوص المتغيرات والعوامل التي يرى كل من ستيرنبرج (Sternberg,2002) و(الطيب ، 2006) أنها تساهم بدرجة كبيرة في تكوين وتشكيل أساليب التفكير لدى الفرد، كثقافة المجتمع الجزائري التي تشبعت في ظل وسائل الإعلام والاتصال الحديثة المميزة لهذا العصر بثقافات المجتمعات الأخرى خاصة الأوربية منها إلى درجة أنها استطاعت أن تحرر فئات عديدة من أفراد المجتمع الجزائري من التركيز بصورة مرتفعة على الانسياق المبالغ فيه للأعراف والتقاليد في تحقيق وإشباع رغباتهم وحاجاتهم في مختلف مجالات الحياة.

فبعدما كانت أغلب أسر المجمع الجزائري أسر ممتدة تعمل على تنمية أساليب تفكير معينة لدى أبنائها من خلال مساهمة كل أفراد هذه العائلة في تنشئة هؤلاء الصغار وفقا للدور الاجتماعي المتوقع مستقبلا من كل من الذكر والأنثى ، والمحدد سابقا من خلال المعتقدات ، الضوابط والمعايير السائدة في المجتمع، تحولت إلى أسر نووية تستقل كل منها عن الأسر بطبيعة ونمط التنشئة الوالدية المقدمة من طرفها للأبناء، هذه الأخيرة والتي لا تعكس في أي حال من الأحوال إلا الطبيعة الشخصية الأبوية ومدى تشبعها بثقافات المجتمعات الأخرى التي تعمل إلى حد بعيد وبصورة مباشرة أو غير مباشرة على تنمية وتعزيز أنواع متعددة من أساليب التفكير المستمدة عنها.

هذا ما أكدته نتائج اختبار هذه الفرضية الأولى التي بينت أن تلاميذ المرحلة الثانوية يفضلون استخدام بصورة كبيرة أسلوبي التفكير "التشريعي" و"المتحرر"، الأسلوبان اللذان يعكسان الرغبة الداخلية والدائمة

لديهم في إنتاج الأفكار الجديدة مع التغيير، وعدم التقيد بالقوانين والإجراءات السارية في البيئة التي يعيشونها فيها والذهاب في ما وراءها بهدف إحداث اكبر تغيير ممكن أو زيادة رقعته. إضافة إلى تفضيل اختيار الأعمال والنشاطات التي يقومون بها وحتى القوانين والطرق الخاصة بها من خلال الابتكار، التجديد، التصميم والتخطيط لحل المشكلات. هذان الأسلوبان يعدان من بين أساليب التفكير التي تعمل المجتمعات المتقدمة سواء في أوروبا أو في أمريكا على تعزيزها لدى أفرادها من خلال تدعيم كل أشكال الإبداع والاكتشافات الجديدة. في حين وبدافع تطلع هؤلاء التلاميذ على ثقافات المجتمعات المتقدمة يقل لديهم استخدام كل من أسلوبي التفكير "المحافظ" و"الأقلي"، هذان الأسلوبان اللذان يعكسان رفض التغيير لديهم، وتفضيل المألوف في الحياة والعمل، مع تعدد الأهداف المتناقضة في الغالب والمتساوية في الأهمية لديهم ، وهما من أساليب التفكير السائدة لدى أفراد المجتمعات التقليدية .

تتفق نتائج اختبار هذه الفرضية كليا مع نتائج كل الدراسات السابقة التي بحثت في أساليب التفكير بخصوص تباين تفضيل (استخدام) أساليب التفكير لدى عينات دراساتها، إلا أن ترتيب تفضيل هذه الأساليب لدى كل عينة يختلف من دراسة إلى أخرى.

حيث يتفق ترتيبها لدى عينة الدراسة الحالية جزئيا مع دراسة كل من:- خلف الله (2019):الموسومة بأساليب التفكير لستيرنبرغ وعلاقتها بالنمو المهني لدى عضو هيئة التدريس الجامعي، أجريت على عينة قوامها 120 أستاذا وأستاذة بجامعة عمار ثليجي بالأغواط(الجزائر)،أظهرت نتائجها أن أساليب التفكير الأكثر شيوعا بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط(الجزائر) هي التشريعي،الخارجي، الهرمي، الملكي، المتحرر. - دراسة مسلم(2015) المعنونة بأساليب التفكير الشائعة وفق نظرية حكومة الذات العقلية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم الفزياء، شملت عينة 82 طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الرابعة (الدراسة الصباحية)بكلية التربية بجامعة القادسية للعام لدراسي 2015/2014، خلصت نتائجها إل أن أساليب التفكير المفضلة لدى أفراد العينة هي مرتبة بالتسلسل حسب الوسط الحسابي(التشريعي، التنفيذي والمحلي، الأقلي، العالمي، الملكي، الهرمي، للتقدمي، الخارجي)،في حين لم يكن أسلوب التفكير المحافظ الداخلي، الحكمي، الفوضوي مفضلا من طرف أفراد العينة.- دراسة علا(2014) الموسومة بأساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات والتحصيل الدراسي لطالبات رياض الأطفال بالجامعة، أجريت على عينة قوامها 224 طالبة من طالبات رياض الأطفال بجامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية، أشارت نتائجها إلى أن أساليب التفكير المفضلة لدى طالبات الكلية هي على الترتيب أسلوب التفكير التشريعي ثم الخارجي فالهرمي، في حين كانت أقل أساليب التفكير شيوعا هي أسلوب التفكير العالمي، الحكمي ثم الفوضوي.- دراسة قدور بن عابد(2014)المعنونة باستراتجيات التفكير لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني حسب متغيري

الجنس والتخصص، استهدفت عينة قوامها 220 طالبا وطالبة من طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران ، خلصت نتائجها إلى أن أساليب التفكير السائدة بصورة عامة لدى أفراد العينة هي على الترتيب أسلوب التفكير التشريعي، الهرمي فالمتحرر.- دراسة عطيات(2013) الموسومة بأنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات، استهدفت الدراسة عينة قوامها 800 طالب وطالبة من طلبة جامعة البلقاء التطبيقي، خلصت نتائجها إلى أن درجة تفضيل أنماط التفكير لدى الطلبة كانت مرتفعة وقد جاءت مرتبة على التسلسل التالي:أسلوب التفكير التشريعي، فالهرمي، فالخارجي فالمتحرر، ثم الأحادي، في حين كانت أقلها تفضيلا لدى الطلبة هي أسلوب التفكير المحافظ، فالمحلي فالداخلي ثم الفوضوي.- دراسة تشين Chen (2001) أجريت بهدف معرفة أساليب التعليم المفضلة وأساليب التفكير السائدة لدى الطلاب التايوانيين في كليات التجارة، ومدى تأثرها بكل من متغير الجنس والعمر، استهدفت عينة قوامها 185 طالبا وطالبة، خلصت نتائجها إلى أن أساليب التفكير السائدة بصورة عامة لدى الطلاب التايوانيين هي على الترتيب أسلوب التفكير الداخلي ثم التشريعي

ويختلف ترتيب تفضيل هذه الأساليب لدى كل عينة الدراسة الحالية ترتيبا كليا مع دراسة كل من:-دراسة كادي(2016) بعنوان علاقة أساليب التفكير بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة الثانوية، أجريت على عينة قواهما 100 تلميذ وتلميذة، تم اختيارها من ثانوية الشهيد عبيدي محمد بزاوية كنة بولاية أدرار(الجزائر) للعام لدراسي 2015/2014، اشارت نتائجها إلى أن الأسلوب الخارجي أكثر شيوعا لدى التلميذ مرتفعي الدافعية للإنجاز والأسلوب الملكي لدى التلاميذ منخفضي الدافعية للإنجاز،دراسة المدني(2013)المعنونة بأساليب التفكير لدى طالبات كليات التربية للبنات بجامعة طيبة، استهدفت عينة قوامها 658 طالبة من كليتي التربية للبنات مسجلات خلال الموسم الجامعي الهجري(1433/1432)، أشارت نتائجها إلى أن أسلوب التفكير المحافظ أكثر أساليب التفكير تفضيلا لدى طالبات الكلية.-دراسة تركي(2012) الموسومة بأساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج السائدة لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية وعلاقتها ببعض المتغيرات استهدفت عينة قوامها 800طالبا وطالبة من طلبة جامعة الطفيلة التقنية بالمملكة الأردنية، خلصت نتائجها إلى أن أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعة هي أسلوب التفكير المحلي، المحافظ والداخلي،دراسة وقاد(2007) الموسومة بأساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، استهدفت الدراسة عينة قوامها 1760طالبة من طلاب جامعات أم القرى بمكة المكرمة من جميع التخصصات والمستويات، توصلت نتائجها إلى أن أكثر أساليب التفكير تفضيلا لديهن هو الأسلوب العالمي.-دراسة الشهري(2006)الموسومة بأساليب التفكير لدى طلاب وطالبات المستويات الأولية والنهائية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، استهدفت عينة قوامها 1296طالبا وطالبة من طلاب كليات جامعة

طيبة بالمدينة المنورة المسجلين خلال الفصل الثاني من السنة الجامعية 2003، خلصت نتائجها إلى أن أسلوب التفكير الهرمي يعد من أكثر أساليب التفكير انتشارا لدى طلاب الجامعة. دراسة الدردير(2004) المعنونة بالتعرف على أساليب التفكير لستيرنبرج Sternberg لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز biggs وبعض خصائص الشخصية، استهدفت عينة قوامها 176 طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا، توصلت نتائجها إلى أن أكثر أساليب التفكير استخداما وتفضيلا لدى طلاب كلية التربية هي أسلوب التفكير الهرمي الخارجي ثم الأقلي،- دراسة رمضان (2001) الموسومة بدراسة أساليب التفكير في ضوء الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، أجريت على عينة قوامها 417 طالبا وطالبة بالمرحلتين الثانوية والجامعية، خلصت نتائجها إلى أن أكثر أساليب التفكير استخداما لدى طلاب المرحلتين هو أسلوب التفكير التنفيذي ، الحكمي ، الهرمي ، المحلي يليه المتحرر.- دراسة سيلرز،وستيرنبرج Cilliers & Sternberg (2001) من بين أهدافها الكشف عن أساليب التفكير السائدة لدى طلاب الجامعة ، طبقت الدراسة على عينة من طلاب الفرقة الأولى بجامعة ستيلين بوسش (University of Stellenbosch) بالولايات المتحدة الأمريكية قوامها 223 طالبا وطالبة، خلصت نتائجها إلى أن أساليب التفكير السائدة لدى مجتمع الدراسة هي أسلوب التفكير التنفيذي، التشريعي، الهرمي، الداخلي يليه المحافظ.- دراسة سترينبرج ، وجريجورنكو Sternberg & Grigorenko(1993) أجريت بهدف الكشف عن مدى تأثير أساليب التفكير على الموهبة، اشتملت عينة 75 طالبا موهوبا من طلبة جامعة ييل الأمريكية(Yale University)، توصلت نتائجها إلى أن أساليب التفكير السائدة عند الطلبة الموهوبين هي كل من أسلوب التفكير التشريعي، الحكمي والمتحرر، في حين يعد أسلوب التفكير التنفيذي أقل الأساليب تفضيلا.

هذا الاتفاق والاختلاف وفي ظل اختلاف ثقافات المجتمعات حتى العربية في ما بينها يؤكد إلى حد بعيد ما ورد بخصوص العوامل التي تؤثر في تكوين وتنمية أساليب التفكير لدى الفرد كعامل العمر الجنس، الثقافة السائدة في المجتمع، الأنماط الوالدية، التطبيع الاجتماعي، القوانين والتخصصات المعتمدة داخل المؤسسات التربوية(ثانوية أو جامعة)، وبدرجة كبيرة المرحلة العمرية والبيئة التي يعيش فيها الفرد خصوصا وأن هذه العوامل تختلف من مجتمع إلى آخر بل تتباين حتى داخل نفس المجتمع، ومن ثمة يكون للخصوصيات الاجتماعية والثقافية التي يتميز بها كل مجتمع عن غيره من المجتمعات الأخرى تأثيرا واضحا على استجابات أفراده، بل أبعد من ذلك قد يكون للبعد الثقافي والبيئي والاجتماعي تأثيرا واضحا على استجابات أفراد نفس المجتمع ونفس الثقافة.

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها: يتباين تلاميذ المرحلة الثانوية في مستوى التفاؤل-التشاؤم.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام الأسلوب الإحصائي اختبار"ت" لعينة واحدة لكل مقياس من المياسين الفرعيين للقائمة التفاؤل والتشاؤم كل على حدة، والجدول رقم(36) يوضح مستوى كل منهما لدى عينة الدراسة(ن=420) بعد التأكد من قيمة"ت" ودلالتها الإحصائية.

جدول رقم(36):مستوى كل من التفاؤل والتشاؤم لدى عينة الدراسة(ن=420)

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى دلالة الاختبار(sig)
التفاؤل	56.9071	9.8752	419	118.098	0.000
التشاؤم	30.7357	11.6091	419	54.258	0.000

المصدر:(مخرجات برنامج Spss.v20)

يتضح من خلال الجدول رقم(36) أن قيمة "ت" للاختبار التائي لعينة واحدة للتفاؤل بلغت (118.098) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وبلغت بالنسبة للتشاؤم (54.258) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وبمقارنة قيمتي متوسطيهما الحسابيين لدى أفراد عينة الدراسة يلاحظ تباين تلاميذ المرحلة الثانوية في مستوى كل من التفاؤل والتشاؤم، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لمستوى التفاؤل (56.9071) وانحراف معياري قدره (9.8752)، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي لمستوى التشاؤم (30.7375) وانحراف معياري قدره (11.6091)،

وبالنظر إلى ما تم التطرق إليه في الإطار النظري بخصوص افتراضات أصحاب نظرية العجز المتعلم وعلى رأسهم سليجمان(Seligman) التي تشير إلى أن الآلية المسؤولة عن اكتساب التفاؤل والتشاؤم لدى الأشخاص تعود لأساليب التفكير التي يمارسونها في مواجهة المواقف المزعجة والمفرحة، وإلى الطريقة والكيفية التي يريدها هؤلاء الأشخاص في تفسير كيفية وسبب حدوث هذه الأحداث والمواقف، فإن هذا التباين منطقي تدعمه نتائج الفرضية الأولى التي بينت تباين تلاميذ هذه الشريحة في تفضيلهم لأساليب التفكير، ومن منطلق

افتراضات هذه النظرية فإن اكتساب وتنمية التفاؤل أو التشاؤم لدى تلاميذ عينة الدراسة يتباين ويختلف حسب هذه الأساليب المستخدمة(المفضلة) لدى كل تلميذ منهم.

أما بخصوص شيوع سمة التفاؤل لدى أفراد عينة الدراسة فهذا يصب ويدعم دائما افتراضات نظرية العجز المتعلم، خصوصا وأن نتائج اختبار الفرضية الأولى أكدت شيوع تفضيل(استخدام) لدى تلاميذ عينة الدراسة لأسلوبي "التشريعي"و"المتحرر"، هذان الأسلوبان من التفكير يعكسان الرغبة الداخلية والدائمة لديهم في إنتاج الأفكار الجديدة مع تغيير وعدم التقيد بالقوانين والإجراءات الموجودة والذهاب في ما وراءها بهدف إحداث اكبر تغيير ممكن أو زيادة رقعته، تفضيل اختيار الأعمال والنشاطات التي يقومون بها وحتى القوانين والطرق الخاصة بها على غرار الابتكار، التجديد، التصميم والتخطيط لحل المشكلات. وكلها سمات تعمل على تكوين وترسيخ النظرة الاستبشارية التفاؤلية نحو المستقبل من خلال توقع هؤلاء التلاميذ للأفضل الذي يجعلهم ينتظرون حدوث الخير والنجاح، ويستبعدون ما خلا ذلك كما أشار إلى ذلك(عبد الخالق، والأنصاري، 1995) هذا من جهة.

ومن جهة أخرى يمكن إرجاع شيوع هذه السمة التفاؤلية لدى أفراد عينة الدراسة إلى هذه النظرة الاستبشارية التفاؤلية نحو المستقبل المكونة والمرسخة لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي الذين يمثلون غالبية تلاميذ عينة الدراسة بنسبة (58%) من خلال نجاحهم الدراسي الذي حققوه بانتقالهم من المرحلة التعليمية المتوسطة إلى السنة أولى ثانوي، الأمر الذي يجعلهم يتوقعون الأفضل وينتظرون حدوث الخير والنجاح، إضافة إلى الاهتمام والدعم المعنوي والمادي الذي توليه أغلب الأسر الجزائرية لهذه الشريحة من أبنائهم نتيجة توسع وانتشار الثقافة النفسية وتشبعهم بها، والتي مكنتهم من إدراك أهمية المرحلة الثانوية وما يصاحبها من أزمات نفسية وتوترات وإحباطات وخوف من المجهول لتزامنها مع أهم مرحلة نمائية(المراهقة) يمر بها أبنائهم، أو بسبب إدراكهم أن هذه المرحلة تعد بمثابة الجسر المحدد لحياة أبنائهم المستقبلية لما يترتب عنها من تحديد لمستقبلهم الدراسي الجامعي والمهني.

هذا الاهتمام الذي يحضى به أغلب تلاميذ المرحلة الثانوية من طرف أوليائهم بما يتضمنه من دعم مادي ومعنوي، ناهيك عن المرافقة البيداغوجية والنفسية التي يلقونها بالمؤسسات التربوية من قبل القائمين على العملية التعليمية سعيا منهم لتحقيق نجاح دراسي يحفظ صورة هذه المؤسسات ويشيد بمردود مسيريها، وَلَدَّ لدى هؤلاء التلاميذ أفكار ومشاعر الرضا والتحمل والأمل والثقة، وأبعد عنهم أفكار ومشاعر اليأس والانهزامية والعجز نتيجة الحصانة والمناعة التي يوليها لهم أولياؤهم أو مسؤولو المؤسسات التربوية التي يزاولون بها دراستهم الثانوية اتجاه مختلف الضغوطات الاجتماعية، الاقتصادية، التربوية والنفسية التي ظلت تهدد وتعيق

التوافق الدراسي لأغلبية أقرانهم من نفس المرحلة التعليمية في الماضي، الأمر الذي خلف لديهم روح ألامسؤولية في اتخاذ القرارات وعدم الخوف من عواقبها، وعزز لديهم التوقعات الإيجابية التفاؤلية التي تجعلهم يجتازون الأزمات بكل فعالية وسعادة كون أسباب النجاح تحت سيطرتهم وأنهم بإمكانهم التحكم فيها.

أما بخصوص ظهور سمة التشاؤم لدى أفراد عينة الدراسة بمستوى أقل من مستوى التفاؤل فيمكن إرجاعه من جهة إلى انخفاض مستوى تفضيل(استخدام) بعض أفراد العينة لأساليب التفكير التي من شأنها إكساب وتنمية سمة التشاؤم لديهم على غرار سمة التفاؤل كما أشرنا إلى ذالك سابقا، كما يمكن إرجاعه من جهة أخرى إلى عدم تمكن فئة من تلميذ عينة هذه الدراسة من إثبات ذواتهم بعدم تمكنهم من تجاوز مرحلة المراهقة وما يصاحبها من أزمات نفسية، وتوترات وإحباطات، وخوف من المجهول خصوصا وأن ما نسبته (42%) من عينة الدراسة هم من تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي يعيشون قلقا مستمرا بسبب خوفهم من عدم نجاحهم في شهادة البكالوريا التي تؤهلهم للانتقال إلى المرحلة الجامعية،كلها عوامل من شأنها أن تنمي وتعزز الأفكار التشاؤمية في أوساط هذه الفئة بالذات وتجعل من تلاميذها ينتظرون حدوث الأسوأ ويتوقعون خيبة الأمل والشر والفشل ويستبعدون ما خلا ذلك كما أشار إلى ذلك (عبد الخالق، والأنصاري، 1995) .

نتائج اختبار هذه الفرضية الثانية تتفق وتنسجم مع نتائج الدراسات السابقة التي بحثت في مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى عينات دراساتها على غرار- دراسة عبد الحسن(2012)الموسومة بقياس التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة كلية الجامعة المستنصرية، أجريت بهدف التعرف على مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة كلية التربية الأساسية، بينت نتائجها أن الشخصية المتفائلة تغلب على اغلب طلبة الكلية،- دراسة محيسن(2012) الموسومة بالتفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة في ضوء بعض المتغيرات، أجريت الدراسة على عينة 263 فردا من طلبة جامعة الأقصى من غزة، من بين نتائجها شيوع التفاؤل لدى عينة الدراسة بنسبة تفوق المتوسط بلغت 60.66% ،- دراسة الموسوي، والعنكوشي(2011) المعنونة بالتفاؤل – التشاؤم لدى طلبة جامعة القادسية، من بين أهدافها معرفة مدى شيوع سمة التفاؤل – التشاؤم لدى طلبة جامعة القادسية، توصلت نتائجها إلى أن توزيع سمة التفاؤل – التشاؤم أقرب إلى الاعتدال، إذ تبين أن اغلب أفراد العينة يقعون على وسط متصل التفاؤل – التشاؤم، وأنه في حالة تصنيف أفراد العينة إلى متفائلين ومتشائمين ، فإن المتفائلين أكثر عددا من المتشائمين،- دراسة البرزنجي(2010) الموسومة بالتفاؤل - التشاؤم وعلاقته بمفهوم الذات وموقع الضبط، استهدفت عينة قوامها 400 طالب وطالبة من طلبة المرحلة (الأولى والرابعة) للعام الدراسي 2007/ 2008 من كليات جامعة بغداد، من بين أهدافها التعرف على مستوى التفاؤل – التشاؤم لدى طالبة الجامعة، توصلت نتائجها إلى أن الطلبة الجامعيين لديهم مستوى من

التفاؤل- التشاؤم، وفهم إيجابي لذواتهم، ويرجعون أحداث الحياة إلى الخارج لا إلى أنفسهم وهو ما يطلق عليه بالتحكم الخارجي،- دراسة القبيسي(2006)المعنونة بالتفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بتقدير الذات ووجهة الضبط لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، أجريت على عينة قوامها 346 طالبا وطالبة من طلبة جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، من بين النتائج المتوصل إليها هي ارتفاع متوسط التفاؤل وانخفاض متوسط التشاؤم لدى عينة الدراسة،- دراسة علي(2005)أجريت على عينة قوامها 470 طالبا وطالبة من طلبة الدراسات الأولية الصباحية للعام الدراسي 2004/2003 بجامعة بغداد، من بين ما أشارت إليه نتائجها أن طلبة جامعة بغداد يتسمون في حياتهم الجامعية بمستوى عالي من التفاؤل.

بالرغم من أن عينة الدراسة الحالية اقتصرت على تلاميذ المرحلة الثانوية إلا إن ما توصلت إليه نتائج هذه الفرضية بخصوص شيوع سمة التفاؤل لديهم يتفق وينسجم مع ما توصلت إليه نتائج كل الدراسات السابقة التي بحثت في هذا الشأن لدى عينات دراساتها والتي شملت أغلبها طلبة جامعيين من أقطار وبلدان عربية تختلف وتتباين من حيث إطارها الجغرافي، التاريخي، السياسي، الاقتصادي، الاجتماعي، الأمني، المنظور التربوي السائد، مدى ارتباطها بالعادات والتقاليد والأعراف في تحديد مصير ومستقبل ألأفراد...وهو ما يتنافى مع ما تمت الإشارة إليه في الإطار النظري بخصوص تأثير هذه العوامل في تحديد سمة التفاؤل والتشاؤم، ويؤكد مدى تحرر أفراد المجتمعات العربية خصوصا المجتمع الجزائري من تأثير هذه العوامل في سلوكاتهم الشخصية وتشبعهم في ظل وسائل الإعلام والاتصال الحديثة المميزة لهذا العصر بثقافات المجتمعات الغربية وتبنيها لها لتحقيق وإشباع رغباتهم وحاجاتهم في مختلف المجالات الحياتية، مع الانسلاخ والكف عن الانسياق المبالغ فيه للأعراف والتقاليد في تقرير وتحديد مصيرهم أو التعبير عن آرائهم في شتى مجالات الحياة على غرار استمرار التعليم اختيار المهنة، اختيار الزوج، إمكانية وحرية السفر والتنقل، المشاركة في مختلف الأنشطة (سياسية، اجتماعية و ثقافية) بالنسبة للإناث، حرية التعبير عن مختلف الآراء مع معارضة أنظمة الحكم السائدة ونقدها عبر مختلف القنوات المتاحة دون أي قيد أو شرط

هذا ما أكدته دراسة الأنصاري، واليحفوفي (2005) الموسومة بالتفاؤل – التشاؤم دراسة مقارنة بين اللبنانيين والكويتيين التي أجريت على عينة قومها (1587) طالبا وطالبة من طلبة الجامعات اللبنانية والكويتية بواقع (717) طالبا وطالبة من اللبنانيين و(870) طالبا وطالبة من الكويت للكشف عن الفروق في التفاؤل – التشاؤم بين الكويتيين واللبنانيين بناء على افتراض أن نسب انتشار التفاؤل – التشاؤم في المجتمعات تتباين بتباين الأبعاد الثقافية، وكان من بين النتائج المشار إليها وجود فروق بين الكويتيين واللبنانيين في التفاؤل – التشاؤم لصالح الكويتيين حيث أن الكويتيين من الجنسين أكثر تفاؤلا من اللبنانيين.

في حين لم تنسجم نتائج هذه الفرضية مع- دراسة المحتسب(2008) المعونة بالتفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بأحداث الحياة اليومية الضاغطة وأساليب المواجهة لدى طلبة جامعة القدس شملت عينتها على 313 طالبا وطالبة من بين الطلبة المسجلين خلال الموسم الجامعي 2008/2007 أشارت نتائجها إلى أن درجتي التفاؤل والتشاؤم كانت متوسطة لدى طلبة جامعة القدس،- دراسة نصر الله (2008) المعنونة بأنماط التفكير السائدة وعلاقتها بسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة مرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين، أجريت على عينة قوامها 281 طالبا وطالبة، ويمكن إرجاع عدم الاتفاق وانسجام والانسجام هذا إلى الأوضاع والضغوطات السياسية، الاجتماعية والاقتصادية التي يعيشها تلاميذ المرحلة الثانوية في مخيمات وقرى المجتمع الفلسطيني بعكس تلاميذ المرحلة الثانوية في المجتمعات العربية الأخرى التي تنعم بالسلم والاستقرار السياسي والاقتصادي عموما.

فلا غرابة أن يكون للمسؤوليات الاجتماعية والاقتصادية التي يتحملها التلاميذ الفلسطينيين اتجاه أنفسهم وأسرهم ومستقبلهم بصفة عامة في ظل هذه الأوضاع وانقطاعهم عن التطورات التي يشهدها العالم أثرا مباشرا في غرس وتنمية سمة التشاؤم لدى أغلب تلاميذ هذه الشريحة، وهي نتائج تدعم ما تم التطرق إليه في الإطار النظري بخصوص مدى تأثر الأفراد بالعوامل الاجتماعية، الاقتصادية والسياسية السائدة في المجتمعات التي يعيشون فيها.

3 – **عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:** يتباين تلاميذ المرحلة الثانوية في نمط الشخصية .

لاختبار هذه الفرضية، تم استخدام الأسلوب الإحصائي اختبار"ت" لعينة واحدة على استخبار أيزنك للشخصية Eysenck Personality Questionnaire (EPQ) (مقياس الانبساط)، والجدول رقم(37) يوضح مستوى الانبساط/الانطواء لدى عينة الدراسة(ن=420) بعد التأكد من قيمة"ت" ودلالتها الإحصائية.

جدول رقم(37): مستوى الانبساط/الانطواء لدى عينة الدراسة(ن=420)

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى دلالة الاختبار(sig)
الانبساط/الانطواء	12.8738	30.4142	419	77.275	0.000

المصدر:(مخرجات برنامج Spss.v20)

من خلال الجدول رقم(37) يتضح أن قيمة "ت" للاختبار التائي لعينة واحدة للانبساط/الانطواء بلغت (12.8738) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وانحراف معياري قدره (30.4142)، واستنادا على المعيار التشخيصي لتفسير هذه الاستجابات الذي وضعه ايزنك (Eysenck) لهذا الغرض والمحدد بالدرجة(12) على بعدي الشخصية كما أشار إلى ذلك (بركات، 2014)، فإن نتائج اختبار هذه الفرضية تشير إلى تباين تلاميذ عينة الدراسة في مستوى الانبساط/ الانطواء مع شيوع سمة الانبساط مقابل الانطواء لديهم.

بالنظر إلى الخصوصية التي يتميز بها أفراد عينة الدراسة عن غيرهم من فئات المجتمع الجزائري، إذ يعدون من تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي الذي ما زال أغلبهم يعيشون نشوة نجاحهم بانتقالهم من المرحلة التعليمية المتوسطة، ومن تلاميذ مرحلة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز أهم امتحان خلال مسارهم التعليمي الأكاديمي للحصول على شهادة البكالوريا، هذه الشهادة التي مازلت تحض ببالغ الأهمية في المجتمع الجزائري، كونها تمكنهم من الانتقال إلى مرحلة التعليم الجامعي التي تضمن لهم تكوينا متخصصا يمكنهم من ضمان مكانة(وظيفة) داخل المجتمع تعود بالفائدة عليهم وعلى أوليائهم في آن واحد.

فبغية تحقيق النجاح الدراسي والانتقال إلى مراحل تعليمية عليا في ظل توسع وانتشار الثقافة النفسية داخل المجتمع الجزائري التي تؤكد أن هذا النجاح لا يكون إلا بتوافق هؤلاء التلاميذ نفسيا واجتماعيا داخل مختلف مؤسسات المجتمع خصوصا الأسرة والمدرسة، فإن هذه الشريحة من التلاميذ حضيت عن غيرها من شرائح المجتمع باهتمام زائد، بداية بمعاملتهم من قبل الوالدين والقائمين على العملية التعليمية بالمؤسسات التربوية بمعاملة الراشدين كتمكينهم من إشباع رغباتهم وحاجاتهم بما يتماشى مع ميولاتهم واستعداداتهم الجسمية والعقلية ومرافقتهم النفسية أثناء فشلهم في محاولة تحقيق ذاوتهم في مختلف المواقف التي يتعرضون لها، مع تجنب معاملتهم بأساليب النقد والمحاسبة المعروفة سابقا.

كلها عوامل جعلت من جهة هؤلاء التلاميذ في مأمن من كثرة الصراعات المعروفة لدى أقرانهم من المراهقين الآخرين، ومن الإحساس بمشاعر السخط، الظلم وعدم التفهم، ومن جهة أخرى تبعث في أنفسهم الأمن والطمأنينة بمساندتهم من قبل المحيطين بهم، فتنمو وتعزز لديهم مشاعر الثقة على تحمل الانهزامية والعجز وعدم الخوف من اختبار أو التخطيط المسبق لأي موقف من مواقف الحياة، فتجد أغلبهم يتصرفون باندفاعية وتفاؤل، وحيوية،ونشاط، واستثارة دون أدنى شعور بالمسؤولية، اجتماعيون لهم العديد من الأصدقاء ، يميلون للمرح وحب الحفلات، لا يحبون القراءة كثيرا أو التغيير، وكلها سمات تعزز شيوع الشخصية الانبساطية لدى عينة الدراسة.

وكون نتائج اختبار هذه الفرضية تدعم منطقية نتائج اختبار الفرضية الثانية التي تشير إلى شيوع سمة التفاؤل لدى عينة الدراسة فإنها تتفق وتدعم من جهة أخرى خلفية نظرية العوامل لهانز جورجن أيزنك Hans. Jurgen . Eysech (1916- 1997) التي ترى أن الانبساط هو عامل راق من الرتبة الثانية (نمط) يجمع مجموعة من السمات الأولية كما أشار إلى ذلك كل من عبد الخالق(1987) و مجيد(2015).

نتائج اختبار هذه الفرضية الثالثة تتفق وتنسجم مع نتائج دراسة سابقة واحدة بحثت حسب حدود إطلاع الباحث في نمط الشخصية السائد لدى عينة دراساتها وهي دراسة بن حدو(2019) الموسومة بأنماط الشخصية وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم لدى عينة من طلبة الجامعة، خلصت نتائجها إلى أن سمة الانبساط هي السمة السائدة بالنسبة لسمة الانطواء بين طلبة الجامعة، ورغم أن هذه الدراسة استهدفت طلبة بعض جامعات الغرب الجزائري(وهران، تلمسان، سيدي بلعباس و مستغانم) على عكس عينة الدراسة الحالية التي اقتصرت على تلاميذ المرحلة التعليمية الثانوية بمدينة سيدي بلعباس، إلا أن أفراد العينتين يُعَدون من نفس الجيل الذي ينحدر من بيئات محلية تحكمها نفس الظروف السياسية، الاجتماعية والاقتصادية.

هذا الجيل يلقى في ظل العولمة ووسائل الإعلام والاتصال الحديثة المميزة لهذا العصر تنشئة اجتماعية مشبعة بثقافات المجتمعات الأخرى خاصة الأوربية منها، تقوم على أساس إيلاء الوالدين والقائمين على العملية التعليمية بالمؤسسات التربوية أكبر قدر من الاهتمام بأبنائهم خصوصا في هاتين المرحلتين التعليميتين اللتين تتزامنان مع مرحلة المراهقة، بمراعاة ميولاتهم واستعداداتهم الجسمية والعقلية ومرافقتهم النفسية خصوصا أثناء فشلهم في محاولة تحقيق ذاوتهم في مختلف المواقف التي يتعرضون لها. وترفض المبالغة في الانسياق للأعراف والتقاليد واستخدام أساليب المعاملة المبنية على النقد الجارح للمشاعر أو الاحتقار والاستصغار المعروفة لدى المجتمعات سابقا.

ما يلقاه هؤلاء التلاميذ من شريحتي التعليم الثانوي أو الجامعي من مساندة واهتمام زائدين من طرف أوليائهم يفترض أن يكون قد خَلَف لديهم مشاعر الأمن والطمأنينة حيال مختلف المواقف الممكن اختبارها مستقبلا، فتجد أغلبهم كما أشرنا سابقا يتصرفون باندفاعية، وتفاؤل، وحيوية، ونشاط واستثارة دون أدنى شعور بالمسؤولية، اجتماعيون لهم العديد من الأصدقاء ، يميلون للمرح وحب الحفلات، لا يحبون القراءة كثيرا أو التغيير، وكلها سمات تعزز شيوع الشخصية الانبساطية لدى عينتي الدراستين.

4 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها: يوجد علاقة إرتباطية بين التفاؤل والتشاؤم وأساليب التفكير لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المعاملات الارتباطية باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التفاؤل والتشاؤم وأساليب التفكير، ولأنه ليس لهاتين القائمتين درجة كلية خاصة بكل منها، سيتم التعامل مع

مقاييسها الفرعية(التفاؤل ، التشاؤم) بالنسبة لقائمة التفاؤل والتشاؤم، وكل من أسلوب التفكير(التشريعي التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلـــي، المتحرر، المحافظ، الهرمـي، الملكـي، الأقلـي، الفوضـوي، الداخلـي الخارجـــي) بالنسبة لقائمة أساليب التفكير ، والنتائج مبينة في الجدول رقم(38).

جدول رقم(38):معاملات ارتباط بيرسون بين التفاؤل والتشاؤم وأساليب التفكير لدى تلاميذ المرحلة الثانوية(ن=420)

المتغيرات	التفاؤل	التشاؤم
التشريعي	0.378 * *	- 0.160 * *
التنفيذي	0.284 * *	- 0.119 *
الحكمي	0.284 * *	- 0.112 *
العالمي	0.181 * *	- 0.037
المحلي	0.256 * *	- 0.008
المتحرر	0.330 * *	- 0.108 *
المحافظ	**0.160** * *	- 0.049
الهرمي	**0.404** * *	- 0.147 * *
الملكي	0.259 * *	- 0.006
الأقلي	**0.081**	- 0.046
الفوضوي	0.225 * *	- 0.036
الداخلي	0.211 * *	0.020
الخارجي	0.212 * *	- 0.052

*** * دال إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01)**

*** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05)**

المصدر:(مخرجات برنامج Spss.v20)

من خلال الجدول رقم(38)يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة التفاؤل ودراجات أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلـــي، المتحرر، المحافظ، الهرمـي، الملكـي، الفوضـوي الداخلـي والخارجـــي)كل على حدة، جاءت كلها دالة عند مستوى الدلالة(0.001) وبلغت قيمها على الترتيب:(0.378)، (0.284)، (0.248)، (0.181)، (0.256)، (0.330)، (0.160) (0.404)، (0.259)، (0.225)، (0.211)، (0.212)، أقل قيمة كانت لأسلوب التفكير "المحافظ"(0.160)، وأعلى قيمة بلغت(0.404) بالنسبة لأسلوب التفكير "الهرمي".

هذا ما يعزز من جهة نتائج اختبار الفرضية السابقة الأولى التي أشارت إلى تباين أساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة، والذي يشير بدوره إلى مدى تحرر اغلب أسر المجتمع الجزائري وهي الأسر النووية من الالتزام المبالغ فيه بأنماط التنشئة الاجتماعية المحددة سابقا بضوابط الأسر الممتدة، واستقلال كل أسرة من هذه الأسر النووية بتبني تنشئة اجتماعية تستمد مبادئها وأسسها من ثقافات المجتمعات الأخرى التي يتشبع بها الأبوين في هذه الأسرة. وتركز على ضرورة إحاطة الأبناء من أقران أفراد عينة الدراسة المتمدرسين بالمرحلة الثانوية التي تتزامن مع مرحلة المراهقة بالاهتمام المعنوي والمادي، والمرافقة النفسية بغية تمكينهم من تحقيق توافق نفسي يضمن لهم نجاح دراسي ومهني.

ومن ثمة يعد أفرد عينة الدراسة من هذا الجيل الذي حضي بأنماط متعددة من التنشئة الاجتماعية التي كونت وعززت لدى كل فرد منهم أسلوب من أساليب هذا التفكير الذي يحدد ويقرر أولويات صاحبه بما يستجيب ويتماشى مع متطلبات وتغيرات العالم الخارجي المحيط به. الأمر الذي وَلَدَّ لدى هؤلاء التلاميذ أفكار ومشاعر الرضا والتحمل والأمل والثقة التي تدفع بهم إلى الإقبال على الحياة بنظرة إيجابية بدافع الاعتقاد بإمكانية تحقيق كل الرغبات والأهداف مستقبلا بغض النظر عن القدرات والظروف المتاحة. وتزيد من إيمانهم بفكرة احتمال حدوث الخير مع التوقع الإيجابي لنتائج الأحداث القادمة أي حدوث الجانب الإيجابي بدلا من الجانب السيئ فيها. مع توقعهم تحقيق النجاحات وحدوث الأفضل في المستقبل وكلها من الخصائص التي تميز المتفائلين عن غيرهم كما تم التطرق إليه في الإطار النظري، هذا ما أكدته قيم معاملات الارتباط بين دراجات أساليب التفكير السابقة ودرجة التفاؤل.

وكوْن قيم معاملات ارتباطات هذه الأساليب من التفكير مع التفاؤل تعد من جهة أخرى مؤشرات تدل على وجود علاقة طردية تتدرج قوتها من الضعيف إلى المتوسط، أي كلما زاد مستوى كل أسلوب تفكير من هذه الأساليب كل على حدة لدى كل فرد من أفراد عينة الدراسة زادت بالمقابل درجة التفاؤل لديه خصوصا وأن هذه الأساليب من التفكير التي جاءت قيم ارتباطها مع التفاؤل عالية هي على الترتيب :أسلوب التفكير الهرمي، التشريعي، المتحرر، الحكمي والملكي، يتميز أصحابها عن غيرهم بمجموعة من الخصائص يعرضها كل من أبو المعاطي(2005)، شلبي(2002)، العتوم(2004) والطيب(2006) على النحو التالي:

– يميل أصحاب أسلوب التفكير الهرمي إلى عمل أشياء كثيرة في وقت واحد، مدفوعين إلى ذلك بمجموعة من الأهداف المرتبة لديهم في صورة هرمية حسب أولوياتها وأهميتها، يعتقدون بمبدأ الغاية لا تبرر الوسيلة، يتميزون بالواقعية والمنطقية في تناول المشكلات، منظمون جدا في حلها واتخاذهم للقرارات، يبحثون دائما عن التعقيد، جد مدركون للأولويات.

– يمتاز أصحاب أسلوب التفكير التشريعي بالرغبة الداخلية الدائمة في إنتاج الأفكار الجديدة، يفضلون اختيار الأعمال والنشاطات التي يقومون بها يحبون الابتكار، التجديد، التصميم والتخطيط لحل المشكلات خصوصا غير المعدة مسبقا، يميلون لبناء نظام ومحتوى لكيفية حل المشكلات، كما يفضلون المهن والأعمال التي تتطلب الاستراتجيات الإبداعية.

– يفضل أصحاب التفكير المتحرر التغيير وعدم التقيد بالقوانين والإجراءات الموجودة، والذهاب في ما وراءها بهدف إحداث اكبر تغيير ممكن أو زيادة رقعته، يحبون المواقف الغامضة ويفضلون التجديد في كل من العمل والحياة.

– يميل أحاب التفكير الحكمي إلى تحليل وتقسيم الأشياء، وتقييم قواعد وإجراءات أعمال الآخرين والحكم عليها، وكونهم يتميزون بالقدرة على التخيل والابتكار فهم" يهتمون بالمقارنة، والتحليل والتقييم، وإخضاع الأمور للنقد.

– يمتاز أصحاب التفكير الملكي إلى الاندفاع وتوجههم نحو هدف واحد أو طريقة واحدة لعمل الأشياء يعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل المستخدمة ، تمثيلهم للمشكلات مشوش ، متسامحون مرنون ، لديهم إدراك قبلي نسبيا بالأولويات والبدائل.

أما أقل قيمة لارتباط هذه الأساليب من التفكير مع التفاؤل كانت لأسلوب التفكير المحافظ الذي يندرج ضمن أساليب التفكير السائدة لدى أفراد المجتمعات التقليدية، وينتاب أصحابه تمسكهم بالقوانين، الحرص النظام، تجنبهم للمواقف الغامضة ورفضهم للتغيير، تفضيل المألوف في الحياة والعمل، يكون أصحابها أقل تفاؤلا وطموحا في الحياة من غيرهم من أصحاب أساليب التفكير الأخرى حسب ما أشار إلى ذلك كل من أبو المعاطي(2005)، شلبي(2002)،العتوم(2004) والطيب(2006).

ارتباطات هذه الأساليب من التفكير مع التفاؤل، وتدرج قيمها بهذا الترتيب التنازلي لفائدة هذه الأساليب بالذات لدى أفراد عينة الدراسة، وما يتميز به أصحاب هذه الأساليب من خصائص تعمل على تعزيز وتنمية سمة التفاؤل، يدعم قبول افتراضات أصحاب نظرية العجز المتعلم لصاحبها سليجمان (Seligman)التي تشير إلى أن الآلية المسؤولة عن اكتساب التفاؤل لدى الأشخاص تعود لهذه الأساليب من التفكير التفاؤلية.

أما بخصوص عدم تحقيق الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط بين درجة التفاؤل وأسلوب التفكير "الأقلي" التي بلغت قيمته (0.081) غير دالة إحصائيا، فيمكن إرجاعه إلى أنه بالرغم من أن مجرد استخدام هذا النوع من أساليب التفكير يعكس مدى استقلالية الفرد في تقرير أولوياته بما يستجيب ويتماشى مع متطلبات وتغيرات العالم الخارجي المحيط به، إلا أن مستخدمي هذا النوع من أساليب التفكير يتميزون عن غيرهم بتعدد الأهداف المتناقضة في الغالب والمتساوية في الأهمية بالنسبة لهم ، دائمي التوتر، مشوشون، يبحثون عن التعقيد لا يؤمنون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة حسب ما أشار إليها كل من أبو المعاطي(2005)، شلبي(2002) العتوم(2004) والطيب(2006)، وهي خصائص لا تمت بأي صلة لتكوين أو تنمية سمة التفاؤل لدى أصاحب هذا النوع من أساليب التفكير.

كما يلاحظ من خلال الجدول رقم(38) أن قيمتي معاملي الارتباط بين درجة التشاؤم ودرجة كل من أسلوب التفكير التشريعي والهرمي بلغت (0.160 -) ، (0.147 -) على الترتيب، دالتين عند مستوى الدلالة(0.01)، وبلغت قيم معاملات الارتباط بين درجة التشاؤم ودرجة كل من أسلوب التفكير التنفيذي الحكمي و المتحرر: (0.119 -)، (0.112-) و(0.108-) على الترتيب، دالة عند مستوى الدلالة(0.05)، وبقدر ما هي مؤشرات تدل على وجود علاقة عكسية ضعيفة بين التشاؤم وهذه الأساليب من التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المتحرر و الهرمي) كل على حدة، أي كلما انخفض مستوى كل أسلوب تفكير من هذه الأساليب كل على حدة لدى كل فرد من أفراد عينة الدراسة زادت بالمقابل درجة التشاؤم لديه، فإن مجرد استخدام هذه الأساليب من التفكير يعكس مدى استقلالية أفراد عينة الدراسة في تقرير أولوياتهم بما يستجيب ويتماشى مع متطلبات وتغيرات العالم الخارجي المحيط بهم كما تمت الإشارة إليه سابقا، وهي في حد ذاتها من المؤشرات الدالة على ارتباط هذه الأساليب من التفكير بالسمات والخصائص المميزة للمتفائلين من أفراد عينة الدراسة أكثر من ارتباطها بالسمات والخصائص المميزة للمتشائمين منهم، وهو ما تؤكده قيم معاملات الارتباط بين درجة التشاؤم ودرجة كل من أسلوب التفكير العالمي، المحلـــي، المحافظ الملكـي، الأقلـي، الفوضـوي ، الداخلـي والخارجـي) كل على حدة والتي بلغت على ترتيب :(0.037-) (0.008-)، (0.049-)، (0.006-)، (0.046)، (0.036-)، (0.020)، (0.052-)، غير دالة إحصائيا، وتعززه العلاقات الارتباطية التي حققتها كل أساليب التفكير كل على حدة مع التفاؤل باستثناء أسلوب التفكير "الأقلي" الأمر الذي يشير إلى أن خصائص مستخدمي هذه الأساليب من التفكير ليس لها أية علاقة بسمات وخصائص المتشائمين بقدر ما ترتبط بسمة التفاؤل.

من جهة أخرى وبالنظر إلى افتراضات أصحاب نظرية العجز المتعلم التي ما تم التطرق إليه في الإطار النظري المتعلقة بممارسة الأفراد لنوعين من الأساليب التفسيرية:

- أسلوب تفسيري تفاؤلي Ptimism Explantony style يتميز به الأشخاص المتفائلين الذين يرجعون سبب فشلهم إلى شيء ما يمكن تغييره لينجحوا في المرة القادمة

- أسلوب تفسيري التشاؤمي Imistic Explantony style يتميز به الأشخاص المتشائمون الذين يلومون أنفسهم ويرجعون سبب فشلهم إلى عجز شخصي يعود إلى مجموعة من الصفات الدائمة في أنفسهم يعجزون عن تغييرها كما أشار إلى ذلك سليجمان(1991)

فإن الإرتباطات السلبية بين هذه الأساليب من التفكير(التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المتحرر و الهرمي) مع التشاؤم والتي جاءت قيم معاملات إرتباطاتها موجبة مع التفاؤل تصب في صالح هذه الافتراضات، وترجح أن تكون هذه الأساليب من التفكير ضمن أساليب التفكير التفسيرية التفاؤلية التي تعمل على تكوين وتنمية وتعزيز سمة التفاؤل لدى الأفراد .

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها: يوجد أثر لأساليب التفكير على التفاؤل والتشاؤم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، ولأن قياس كل من متغير التفاؤل والتشاؤم، و أساليب التفكير لا يعتمد على درجة كلية لكل منهما، وإنما يتم التعامل مع الدرجة الكلية لكل مقياس فرعي من مقياسي القائمة (مقياس التفاؤل ومقياس التشاؤم) على حدة بالنسبة لمتغير التفاؤل والتشاؤم، ومع الدرجة الكلية لكل مقياس فرعي(أسلوب تفكير) على حدة بالنسبة لمتغير أساليب التفكير، ومن ثمة تتفرع هذه الفرضية إلى فرضيتين فرعيتين:

5- 1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى المتعلقة بالفرضية الخامسة ومناقشتها:

- يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لأساليب التفكير(التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلـــي، المتحرر المحافظ، الهرمـي، الملكـي، الأقلـي، الفوضـوي، الداخلـي والخارجـي) على التفاؤل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis بإدخال كل المتغيرات في النموذج بطريقة (enter) باعتبار كل من أسلوب التفكير: التشريعي التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلـــي، المتحرر، المحافظ، الهرمـي، الملكـي ، الأقلـي، الفوضـوي، الداخلـي الخارجـي متغيرات مستقلة، والتفاؤل متغير تابع، والنتائج مبينة في الجدول رقم(39)

جدول رقم(39):نتائج الانحدار المتعدد لأثر أساليب التفكير على التفاؤل

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة(المفسرة) (أساليب التفكير)	ر	$ر^2$	قيمة ف	مستوى دلالة الاختبار ف (sig)	بيتا	قيمة ت	مستوى دلالة الاختبار ت (sig)	معامل تضم التباين
	المعامل الثابت					**40.115**	**17.089**	**0.000**	
التفاؤل	التشريعي	0.447	0.200	7.786	0.000	**0.314**	**2.523**	**0.012**	**3.159**
	التنفيذي					0.074	0.664	0.507	2.294
	الحكمي					0.036	0.324	0.746	2.465
	العالمي					-0.080	-0.770	0.442	1.816
	المحلـــي					-0.095	-0.843	0.400	2.293
	المتحرر					0.186	1.774	0.077	2.390
	المحافظ					0.008	0.094	0.926	1.804
	الهرمـي					**0.415**	**3.599**	**0.000**	**2.861**
	الملكـي					-0.011	-0.107	0.915	2.117
	الأقلـي					-0.100	-1.132	0.258	1.997
	الفوضـوي					-0.073	-0.625	0.532	2.116
	الداخلـي					-0.115	-1.159	0.247	2.203
	الخارجـي					0.068	0.787	0.432	2.005

المصـــدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	موسط المربعات
الانحـدار	8154.065	13	627.236
الخطـــأ	32707.314	406	80.560
المجمـــوع	40861.379	419	

المصدر:(مخرجات برنامج Spss.v20)

يتضح من خلال الجدول رقم(39) أن قيمة (ف) لاختبار معنوية نموذج الانحدار بلغت (7.786) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، الأمر الذي يُوجب قبول الفرضية البديلة الدالة على أن النموذج معنوي، أي يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للمتغيرات المستقلة أساليب التفكير(التشريعي، التنفيذي، الحكمي العالمي، المحلـــي، المتحرر، المحافظ، الهرمـي، الملكـي، الأقلـي، الفوضـوي، الداخلـي،الخارجـي) على المتغير

التابع التفاؤل، وبالنظر إلى قيمة معامل التحديد($ر^2$) التي بلغت (0.200) فإن هذه متغيرات المستقلة (أساليب التفكير) تفسر ما نسبته(20%) من التباين الحاصل في المتغير التابع(التفاؤل) وهي قوة تفسيرية متوسطة.

أما بتفحص قيم معاملات الانحدار "بيتا" التي توضح العلاقة بين المتغيرات المستقلة(أساليب التفكير) بالمتغير التابع التفاؤل، يتضح أن قيم (ت) المرتبطة بكل معامل منها لم تكن دالة، ماعدا قيمة "بيتا" الخاصة بالمتغير المستقل أسلوب التفكير "التشريعي" التي بلغت (0.314)،بلغت قيمة"ت" المرتبطة بها(ت=2.523) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). وبلغت قيمة "بيتا"الخاصة بالمتغير المستقل "أسلوب التفكير الهرمي" (0.415)، وجاءت قيمة "ت" المرتبطة بها (ت=3.529) دالة عند مستوى الدلالة(0.05)

الأمر الذي يدل على أن هذين المتغيرين المستقلين (أسلوب التفكير التشريعي والهرمي) هما المتغيرين اللذين لهما أثر ذو الدلالة فقط، أي الأسلوبين الوحيدين الذين لهما أثر جوهري في التباين في اختلاف التفاؤل حيث كلما زادت قيمة المتغير المستقل "أسلوب التفكير التشريعي" بدرجة واحدة زادت قيمة المتغير التابع "التفاؤل" بمقدار(0.314) مع افتراض ثبات المتغير المستقل الثاني"أسلوب التفكير الهرمي". وكلما زادت قيمة المتغير المستقل "أسلوب التفكير الهرمي" بدرجة واحدة زادت قيمة المتغير التابع "التفاؤل" بمقدار(0.415) مع افتراض ثبات متغير "أسلوب التفكير التشريعي"، في حين أن المتغيرات المستقلة (أساليب التفكير) الأخرى ليس لها أثر في معادلة الانحدار.

وبما أن قيمتي معامل تضخم التباين Variace Inflation Factor(VIF) للمتغيرين المستقلين أسلوب التفكير التشريعي والهرمي الواردتين في هذا الجدول رقم(39) بلغت على التوالي:(3.159) و(2.861)، تشيران إلى عدم تأثر هذين المتغيرين بمشكلة التعدد الخطي كونهما لم تتجاوزا القيمة 15 حسب ما أشار إليه (بوحفص، 2017، ص60).

ومن ثمة يمكن استنتاج معادلة الانحدار :

التفاؤل(المتوقع)= 40.115 +0.415(أسلوب التفكير الهرمي)+0.314(أسلوب التفكير التشريعي) + خطأ التنبؤ

بحيث :- الخطأ المعياري الخاص بمعامل الانحدار الثابت=2.347

- الخطأ المعياري الخاص بأسلوب التفكير الهرمي =2.347
- الخطأ المعياري الخاص بأسلوب التفكير التشريعي=0.125

من خلال هذه النتائج يتضح أن أساليب التفكير باعتبارها متغيرات مستقلة تفسر ما نسبته (20%) من التفاؤل باعتباره متغير تابع، وهي نتائج تدعم وتصب في صالح نتائج الفرضية الرابعة في شقها المتعلق بالعلاقة الإرتباطية بين التفاؤل وأساليب التفكير لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، بل أبعد من ذلك تشير هذه النتائج إلى أنه من بين كل هذه الأساليب من التفكير التي تَبَين أنها ترتبط بالتفاؤل يعد أسلوبي التفكير الهرمي والتشريعي من بين هذه الأساليب التي لها أثر على التفاؤل، أي تفسر وتتنبأ بالتفاؤل لدى أفراد عينة الدراسة، وهذا يمكن إرجاعه إلى أن مجرد استخدام أساليب التفكير بصفة عامة وبالأخص هذين الأسلوبين من التفكير(الهرمي والتشريعي) هي في حد ذاتها من الخصائص المميزة للأفراد المتفائلين

وبالنظر إلى ما يميز أصحاب هذين الأسلوبين من التفكير من خصائص ومميزات كما أشار إليها كل من أبو المعاطي(2005)، شلبي(2002)، العتوم(2004) والطيب(2006) على النحو التالي:

- يميل أصحاب أسلوب التفكير الهرمي إلى عمل أشياء كثيرة في وقت واحد، مدفوعين إلى ذلك بمجموعة من الأهداف المرتبة لديهم في صورة هرمية حسب أولوياتها وأهميتها، يعتقدون بمبدأ الغاية لا تبرر الوسيلة، يتميزون بالواقعية والمنطقية في تناول المشكلات، منظمون جدا في حلها واتخاذهم للقرارات، يبحثون دائما عن التعقيد، جد مدركون للأولويات.

- يمتاز أصحاب أسلوب التفكير التشريعي بالرغبة الداخلية الدائمة في إنتاج الأفكار الجديدة، يفضلون اختيار الأعمال والنشاطات التي يقومون بها، يحبون الابتكار، التجديد، التصميم والتخطيط لحل المشكلات خصوصا غير المعدة مسبقا، و يميلون لبناء نظام ومحتوى لكيفية حل المشكلات، كما يفضلون المهن والأعمال التي تتطلب الاستراتجيات الإبداعية.

يتضح أن هذه الخصائص تجعل من هذين الأسلوبين يندرجان ضمن أساليب التفكير التفسيرية التفاؤلية التي يفترض أصحاب نظرية العجز المتعلم وعلى رأسهم سليجمان(Seligman) أنها تعمل على تكوين وتنمية وتعزيز سمة التفاؤل لدى الأفراد .

ورغم أن نتائج اختبار هذه الفرضية بينت أن لأسلوبي التفكير الهرمي والتشريعي قوة تفسيرية متوسطة لا تفسر كل التفاؤل الحاصل لدى أفرد العينة، إلا أنها تشير إلى مساهمة عوامل أخرى في تفسير التفاؤل الحاصل لدى أفراد عينة الدراسة، يمكن إرجاعها إلى الاهتمام الذي يوليه الأولياء لأبنائهم من أفراد عينة الدراسة المراهقين المتمدرسين بالمرحلة الثانوية، وما يتضمنه هذا الاهتمام من دعم مادي ومعنوي ناهيك عن المرافقة البيداغوجية والنفسية التي يلقونها بالمؤسسات التربوية من قبل القائمين على العملية التعليمية والتي تعمل كلها على إشباع حاجاتهم المادية والنفسية مما يجعلهم أكثر تفاؤلا وإقبالا على الحياة.

5 -2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية المتعلقة بالفرضية الخامسة ومناقشتها:

- يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لأساليب التفكير(التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلـــي، المتحرر المحافظ، الهرمـي، الملكـي، الأقلـي، الفوضـوي، الداخلـي، الخارجـي) على التشاؤم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .

لاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis بإدخال كل المتغيرات في النموذج بطريقة(enter) باعتبار كل من أسلوب التفكير: التشريعي التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلـــي، المتحرر، المحافظ، الهرمـي، الملكـي، الأقلـي، الفوضـوي، الداخلـي الخارجـي متغيرات مستقلة، و التشاؤم متغير تابع، والنتائج مبينة في الجدول رقم(40) .

جدول رقم(40):نتائج الانحدار المتعدد لأثر أساليب التفكير على التشاؤم

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة(المفسرة) (أساليب التفكير)	ر	$ر^2$	قيمة ف	مستوى دلالة الاختبار ف (sig)	بيتا	قيمة ت	مستوى دلالة الاختبار ت (sig)	معامل تضم التباين
	المعامل الثابت					**34.489**	**11.774**	**0.000**	
التشاؤم	التشريعي	0.313	0.098	3.394	0.000	**-0.479**	**-3.085**	**0.02**	**3.159**
	التنفيذي					-0.156	-1.117	0.265	2.294
	الحكمي					-0.182	-1.303	0.193	2.465
	العالمي					0.029	0.224	0.823	1.816
	المحلـــي					**0.382**	**2.721**	**0.007**	**2.293**
	المتحرر					-0.165	-1.257	0.210	2.390
	المحافظ					-0.114	-1.014	0.311	1.804
	الهرمـي					-0.229	-1.588	0.113	2.861
	الملكـي					0.207	1.588	0.113	2.117
	الأقلـي					0.185	1.680	0.094	1.997
	الفوضـوي					0.010	0.069	0.945	2.116
	الداخلـي					**0.382**	**3.069**	**0.002**	**2.203**
	الخارجـي					0.055	0.503	0.615	2.005
المصـــدر		مجموع المربعات			درجات الحرية		موسط المربعات		

الانحـدار	5535.562	13	425.812
الخطـــأ	50934.102	406	125.453
المجمـــوع	56469.664	419	

المصدر:(مخرجات برنامج Spss.v20)

يتضح من خلال الجدول رقم(40) أن قيمة (ف) لاختبار معنوية نموذج الانحدار بلغت (3.394) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05)، الأمر الذي يُوجب قبول الفرضية البديلة التي تشير إلى معنوية النموذج أي يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للمتغيرات المستقلة أساليب التفكير(التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي المحلـــي، المتحرر، المحافظ، الهرمـي، الملكـي، الأقلـي، الفوضـوي، الداخلـي، الخارجـي) على المتغير التابع التشاؤم ، وبالنظر إلى قيمة معامل التحديد($ر^2$) التي بلغت (0.098) فإن هذه متغيرات المستقلة (أساليب التفكير) تفسر ما نسبته(09%) من التباين الحاصل في المتغير التابع(التشاؤم) وهي قوة تفسيرية مقبولة.

أما بتفحص قيم معاملات الانحدار "بيتا" التي توضح العلاقة بين المتغيرات المستقلة(أساليب التفكير) بالمتغير التابع التشاؤم، يتضح أن قيم (ت) المرتبطة بكل متغير منها لم تكن دالة، ماعدا قيمة "بيتا" الخاصة بالمتغير المستقل "أسلوب التفكير التشريعي" التي بلغت (0.479-)، بلغت قيمة"ت" المرتبطة بها(ت=3.085-) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05)، وقيمة "بيتا"الخاصة بالمتغير المستقل "أسلوب التفكير المحلي"بلغت(0.382)، جاءت قيمة "ت" المرتبطة بها (ت=2.721) دالة عند مستوى الدلالة(0.05) وقيمة "بيتا" الخاصة بالمتغير المستقل "أسلوب التفكير الداخلي بلغت(0.382) وجاءت قيمة"ت" المرتبطة بها(ت=3.069) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) ، الأمر الذي يدل على أن هذه المتغيرات المستقلة (أسلوب التفكير التشريعي ، المحلي و الداخلي) هي المتغيرات ذات الدلالة فقط ، أي هي الأساليب التي لها أثر جوهري في التباين في اختلاف التشاؤم ، حيث كلما تغيرت قيمة المتغير المستقل "أسلوب التفكير التشريعي" بدرجة واحدة تغيرت قيمة المتغير التابع "التشاؤم" بمقدار(0.479-) مع افتراض ثبات المتغيرين المستقلين الآخرين(أسلوب التفكير المحلي والداخلي) ، وكلما زادت قيمة المتغير المستقل "أسلوب التفكير المحلي" بدرجة واحدة زادت قيمة المتغير التابع "التشاؤم" بمقدار(0.382) مع افتراض ثبات كل من متغير (أسلوب التفكير التشريعي والداخلي) ، وكلما زادت قيمة المتغير المستقل "أسلوب التفكير الداخلي" بدرجة واحدة زادت قيمة المتغير التابع "التشاؤم" بمقدار(0.382) مع افتراض ثبات كل من متغير

(أسلوب التفكير التشريعي والمحلي) ، في حين أن المتغيرات المستقلة (أساليب التفكير) الأخرى ليس لها أثر في معادلة الانحدار .

وبما أن قيم معاملات تضخم التباين معامل تضخم التباين Variace Inflation Factor(VIF) للمتغيرات المستقلة أسلوب التفكير التشريعي، المحلي والداخلي الواردة في هذا الجدول رقم(40) بلغت على التوالي:(3.159)، (2.293) و(2.203)، وهي قيم تشير إلى عدم تأثر هذه المتغيرات بمشكلة التعدد الخطي كونها لم تتجاوز القيمة 15.

ومن ثمة يمكن استنتاج معادلة الانحدار :

التشاؤم(المتوقع)=34.489-0.479(أسلوب التفكير التشريعي)+0.382(أسلوب التفكير المحلي) +0.382 (أسلوب التفكير الداخلي)+خطأ التنبؤ

بحيث :- الخطأ المعياري الخاص بمعامل الانحدار الثابت= 2.929

- الخطأ المعياري الخاص بأسلوب التفكير التشريعي=0.155
- الخطأ المعياري الخاص بأسلوب التفكير المحلي =0.141
- الخطأ المعياري الخاص بأسلوب التفكير الداخلي= 0.124

من خلال هذه النتائج يتضح أنه من بين أساليب التفكير(التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي المحلـــي، المتحرر، المحافظ، الهرمـي، الملكـي، الأقلـي، الفوضـوي، الداخلـي، الخارجـي) التي تم اعتبارها متغيرات مستقلة، يعد فقط أسلوب التفكير التشريعي، المحلي والداخلي من بين هذه الأساليب من التفكير التي لها أثر وتفسر ما نسبته (09%) من التباين الحاصل في التشاؤم باعتباره متغير تابع.

وكون هذه النتائج أشارت إلى التأثير السلبي لمتغير أسلوب التفكير التشريعي باعتباره متغير مستقل على التشاؤم باعتباره متغير تابع، فإنها نتائج تدعم وتصب في صالح نتائج هذه الفرضية في شقها المتعلق بالأثر ذو الدلالة الجوهرية لمتغير أسلوب التفكير التشريعي باعتباره متغير مستقل في التباين الحاصل في التفاؤل باعتباره متغير تابع، هذا ما يؤكد مرة ثانية أن خصائص مستخدمي هذا الأسلوب من التفكير على غرار الرغبة الداخلية الدائمة في إنتاج الأفكار الجديدة، تفضيل اختيار الأعمال والنشاطات التي يقومون بها، حب الابتكار، التجديد، التصميم والتخطيط لحل المشكلات خصوصا غير المعدة مسبقا، الميل لبناء نظام ومحتوى لكيفية حل المشكلات، تفضيل المهن والأعمال التي تتطلب الاستراتجيات الإبداعية(الطيب،2006)، تجعل منه أسلوبا تفسيريا تفاؤليا يعمل على تكوين وتنمية وتعزيز سمة التفاؤل لدى مستخدميه كما يفترض أصحاب نظرية العجز المتعلم وعلى رأسهم سليجمان (Seligman).

كما يمكن دائما إرجاع تأثير كل من أسلوبي التفكير المحلي والداخلي في تفسر والتنبؤ بالتشاؤم لدى أفراد عينة الدراسة إلى الخصائص التي تميز أصحاب هذين الأسلوبين من التفكير عن غيرهم من مستخدمي أساليب التفكير الأخرى كما أشار إليها كل من العتوم(2004) والطيب(2006) كالميل إلى التعامل مع المشكلات المحسوسة التي تتطلب عمل التفاصيل، تفضيل الاتجاه نحو المواقف العملية والاستمتاع بالتفاصيل بالنسبة لمستخدمي أسلوب التفكير المحلي، والانطواء و الميل إلى الوحدة والتركيز الداخليين، تفضيل العمل الانفرادي واستخدام الذكاء في الأشياء أو الأفكار وليس مع الآخرين، حس وإدراك اجتماعي أقل للعلاقات الشخصية بالنسبة لمستخدمي أسلوب التفكير الداخلي وهي من الخصائص التي تميز المتشائمين عن غيرهم وهي خصائص من شأنها أن تصنف وتدرج هذين الأسلوبين من التفكير ضمن أساليب التفكير التفسيرية التشاؤمية التي تعمل على تكوين وتنمية وتعزيز سمة التشاؤم لدى أفراد عينة الدراسة كما ذهب إلى ذلك أصحاب نظرية العجز المتعلم وعلى رأسهم سليجمان(Seligman) .

ورغم أن مجرد استخدام أساليب التفكير بصفة عامة هي في حد ذاتها من الخصائص المميزة للأفراد المتفائلين فإن نتائج اختبار هذه الفرضية الخاصة بهذا الشق المتعلق بتأثير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي العالمي، المحلـــي، المتحرر، المحافظ، الهرمـي، الملكـي، الأقلـي، الفوضـوي، الداخلـي، الخارجـــي) على التشاؤم، بينت أن كل من أسلوب التفكير التشريعي، المحلي والداخلي لا تفسر كل التباين الحاصل في التشاؤم وهذا يمكن إرجاعه بالدرجة الأولى إلى خصائص مستخدمي هذه الأساليب من التفكير إضافة إلى تأثير عوامل وخصائص أخرى قد تتداخل مع خصائص التشاؤم لدى أفراد عينة الدراسة لتزامنها مع مرحلة المراهقة وما تفرزه من أزمات نفسية.

6- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لأساليب التفكير على أنماط الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مع تسمية متغير أنماط الشخصية باسم الانبساط.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis بإدخال كل المتغيرات في النموذج بطريقة(enter) باعتبار كل من أسلوب التفكير: التشريعي التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلـــي، المتحرر، المحافظ، الهرمـي، الملكـي، الأقلـي، الفوضـوي، الداخلـي الخارجـــي متغيرات مستقلة، و أنماط الشخصية متغير تابع، والنتائج مبينة في الجدول رقم(41).

جدول رقم(41):نتائج الانحدار المتعدد لأثر أساليب التفكير على أنماط الشخصية(الانبساط)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة(المفسرة) (أساليب التفكير)	ر	$ر^2$	قيمة ف	مستوى دلالة الاختبار ف (sig)	بيتا	قيمة ت	مستوى دلالة الاختبار ت (sig)	معامل تضم التباين
	المعامل الثابت					**10.000**	**11.775**	**0.000**	
الانبساط	التشريعي	0.351	0.124	4.406	0.000	0.048	1.055	0.292	3.159
	التنفيذي					0.028	0.684	0.495	2.294
	الحكمي					0.058	1.444	0.149	2.465
	العالمي					-0.007	-0.181	0.856	1.816
	المحلـــي					0.006	0.136	0.892	2.293
	المتحرر					0.011	0.291	0.771	2.390
	المحافظ					0.057	1.759	0.079	1.804
	الهرمـي					-0.075	-1.795	0.073	2.861
	الملكـي					-0.066	-1.739	0.083	2.117
	الأقلـي					-0.044	-1.372	0.171	1.997
	الفوضـوي					0.023	0.534	0.594	2.116
	الداخلـي					-0.045	-1.258	0.209	2.203
	الخارجـي					**0.146**	**4.636**	**0.000**	**2.005**

المصـــدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	موسط المربعات
الانحـدار	5535.562	13	425.812
الخطـــأ	50934.102	406	125.453
المجمـــوع	56469.664	419	

المصدر:(مخرجات برنامج Spss.v20)

يتضح من خلال الجدول رقم(41) أن قيمة (ف) لاختبار معنوية نموذج الانحدار بلغت (4.406) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05)، الأمر الذي يُوجب قبول الفرضية البديلة التي تشير إلى معنوية النموذج أي يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للمتغيرات المستقلة أساليب التفكير(التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي المحلـــي، المتحرر، المحافظ الهرمـي، الملكـي، الأقلـي، الفوضـوي، الداخلـي، الخارجـي) على المتغير التابع

الانبساط، وبالنظر إلى قيمة معامل التحديد($ر^2$) التي بلغت (0.124) فإن هذه متغيرات المستقلة (أساليب التفكير) تفسر ما نسبته(12%) من التباين الحاصل في المتغير التابع الانبساط .

أما بتفحص قيم معاملات الانحدار "بيتا" التي توضح العلاقة بين المتغيرات المستقلة(أساليب التفكير) بالمتغير التابع التشاؤم، يتضح أن قيم (ت) المرتبطة بكل معامل منها لم تكن دالة، ماعدا قيمة "بيتا" الخاصة بالمتغير المستقل "أسلوب التفكير الخارجي" التي بلغت(0.146)، جاءت قيمة"ت" المرتبطة بها (ت=4.636) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05)، الأمر الذي يدل على أن هذا المتغير المستقل أسلوب التفكير "الخارجي" هو المتغير ذو الدلالة فقط، أي هو الأسلوب الوحيد الذي له أثر جوهري في التباين الحاصل في الانبساط، حيث كلما تغيرت قيمة المتغير المستقل أسلوب التفكير "الخارجي" بدرجة واحدة تغيرت قيمة المتغير التابع "الانبساط" بمقدار(0.146)، في حين أن المتغيرات المستقلة (أساليب التفكير) الأخرى ليس لها أثر في معادلة الانحدار.

وبما أن قيم معامل تضخم التباين Variace Inflation Factor(VIF)للمتغير المستقل أسلوب التفكير الداخلي بلغت (2.005) وهي قيمة تشير إلى عدم تأثر هذا المتغير بمشكلة التعدد الخطي كونهما لم تتجاوز القيمة 15.

ومن ثمة يمكن استنتاج معادلة الانحدار :

الانبساط(المتوقع)=10.000+0.146(أسلوب التفكير الخارجي) +خطأ التنبؤ

بحيث :- الخطأ المعياري الخاص بمعامل الانحدار الثابت= 0.849

- الخطأ المعياري الخاص بأسلوب التفكير الخارجي=0.031

من خلال هذه النتائج يتضح أن من بين أساليب التفكير(التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي المحلـــي، المتحرر، المحافظ الهرمـي، الملكـي، الأقلـي، الفوضـوي، الداخلـي، الخارجـــي)التي تم اعتبارها متغيرات مستقلة، يعد أسلوب التفكير الخارجي الأسلوب الوحيد من بين هذه الأساليب من التفكير التي لها أثر وتفسر ما نسبته (12%) من التباين الحاصل في الانبساط باعتباره متغير تابع .

وبالنظر إلى ما أشار إليها كل من أبو المعاطي(2005)، شلبي(2002)، العتوم(2004) والطيب(2006) من خصائص يمتاز بها مستخدمي أسلوب التفكير الخارجي على غرار أنهم منبسطون يميلون للعمل مع الآخرين، والتعامل معهم بسهولة ويسر دون خجل، لديهم حسن وإدراك اجتماعي أكثر يحبون العمل الذي يعطي فرصة لتنمية العلاقات الشخصية أكثر من العمل المستقل بمفردهم، فهي خصائص لا تعدو أن تكون سوى خصائص تتداخل وتتشابه معانيها مع الخصائص التي تعمل على تكوين، تنمية وتعزيز

سمة الانبساط لدى تلاميذ عينة الدراسة هذه السمة التي يكتسبها تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي نتيجة ما يحضون به من اهتمام زائد من طرف الوالدين أو من طرف القائمين على العملية التعليمية بالمؤسسات التربوية بغية تحقيق النجاح الدراسي كما تم التطرق والإشارة إليها خلال مناقشة نتائج الفرضية الثالثة بخصوص تباين تلاميذ المرحلة الثانوية في نمط الشخصية على غرار مشاعر الثقة على تحمل الانهزامية والعجز وعدم الخوف من اختبار أو التخطيط المسبق لأي موقف من مواقف الحياة، التصرف باندفاعية والتفاؤل، الحيوية والنشاط، والاستثارة دون أدنى شعور بالمسؤولية،كثرة العلاقات الاجتماعية التي تبنى على الصداقة، الميل للمرح وحب الحفلات،كما أشار إليها كل من العتوم، 2004، والطيب، 2006، ومن ثمة يكون أسلوب التفكير الخارجي الذي يكتسبه تلاميذ عينة الدراسة مفسرا ومنبئا للشخصية الانبساطية لديهم .

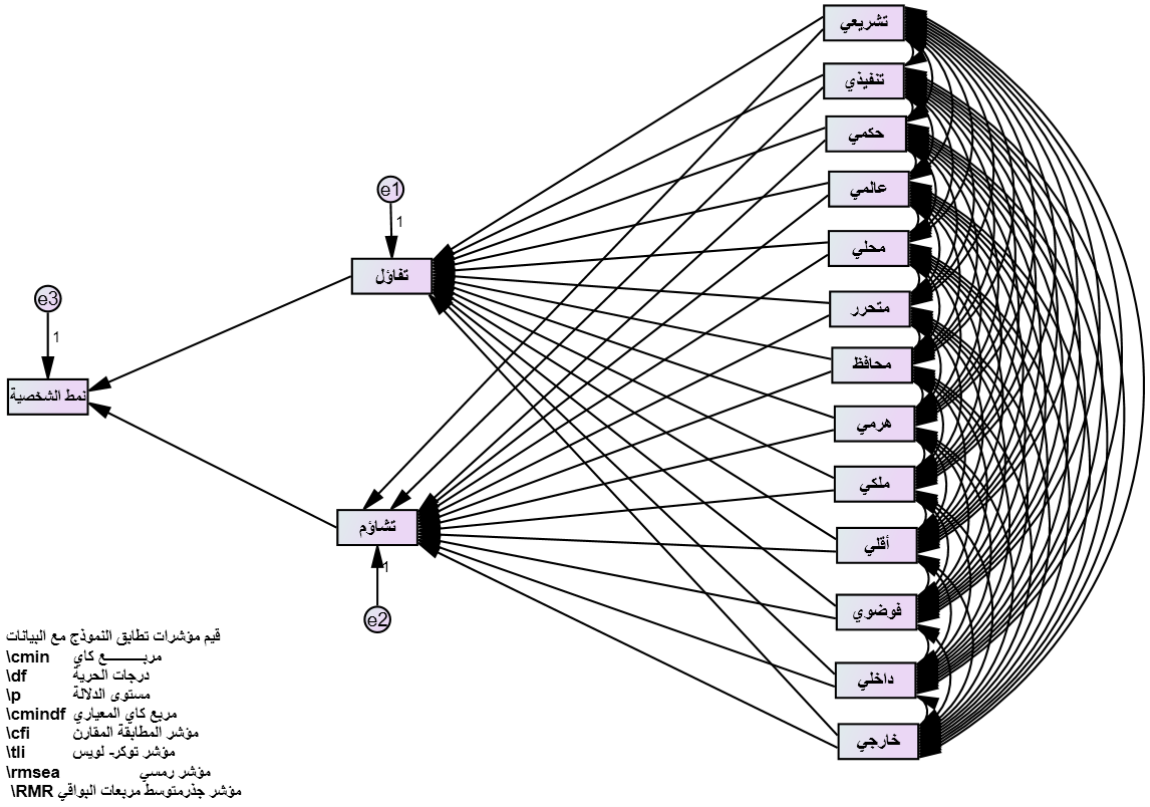
ومن جهة أخرى فإن نتائج اختبار هذه الفرضية تدعم إلى حد بعيد افتراضات خصائص الأفراد في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج التي أشار إليها كل من (Grigorenko & Sternberg,1995) (أبو المعاطي، 2005)، (شلبي،2002) ، (الطيب، 2006)، (العتوم، 2004) خصوصا ما تعلق بمميزات مستخدمي أسلوب التفكير الخارجي لدى عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة التعليمية الثانوية.

أما بخصوص نتائج اختبار هذه الفرضية الخاصة المتعلقة بتأثير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي المحلـــي، المتحرر، المحافظ، الهرمـي، الملكـي، الأقلـي، الفوضـوي، الداخلـي، لخارجـــي) على الانبساط التي بينت هذه النسبة من القوة التفسيرية لأسلوب التفكير الخارجي في التباين الحاصل في الانبساط، فإنه رغم تداخل خصائص هذا الأسلوب من التفكير مع الخصائص التي تعمل على تكوين، تنمية وتعزيز سمة الانبساط لدى الأفراد، فيمكن إرجاع ما تبقى من تفسير الانبساط لدى هؤلاء التلاميذ إلى عوامل ومتغيرات أخرى قد ترتبط بطبيعة وخصائص المرحلة النمائية التي يمر بها غالبيتهم، إضافة إلى التخصص والمستوى الدراسي لكل واحد منهم، وهي عوامل قد يكون لها أكبر نسبة تفسيرية لسمة الانبساط لديهم بخلاف أساليب التفكير التي يفضلون استخدامها.

7- عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لأساليب التفكير على أنماط الشخصية في وجود التفاؤل والتشاؤم كمتغير وسيط لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

لاختبار صحة هذه الفرضية إحصائيا استخدم الباحث تحليل المسار Path Analysis بافتراض نموذجا سببيا نظريا يرتكز تصميمه، واختبار جودة مطابقته باستخدام برنامج Spss Amos انطلاقا من:تحديد النموذج (Model Specification)، تعيين النموذج (Model Identifcation)

تقدير النموذج (Model Estimation)، اختبار صحة النموذج (Model Testing)، تعديل النموذج (Model Modification)(تيغزة، 2012)، وبتوظيف الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة(التفاؤل والتشاؤم، أساليب التفكير وأنماط الشخصية) حسب ما تمت الإشارة إليه سابقا في إشكالية الدراسة تمكن الباحث من افتراض نموذجا لتحليل المسارات بين متغيرات الدراسة وهو مبين في الشكل رقم(04)، وفي ما يلي توصيف لهذا النموذج المقترح :



الشكل رقم(04): مسارات نموذج القياس المفترض

المصدر:(مخرجات برنامج Amos.v20)

من خلال الشكل(04) يتضح أن النموذج المفترض نموذجا لتحلل المسار كون كل متغيراته تم تمثيلها بمستطيلات وهي دلالة على أنها متغيرات مقاسة(ملاحظة) وليست متغيرات كامنة، ويحتوي على شبكة من العلاقات الخطية في اتجاه واحد(أسهم مستقيمة وحيدة الاتجاه) تدل على تأثير متغيرات مقاسة (مستقلة خارجية) على متغيرات مقاسة أخرى(تابعة داخلية). هذا النموذج ينطوي على ثلاثة عشر متغيرا خارجيا (مستقلا) وهي: كل من أسلوب التفكير التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلـــي، المتحرر، المحافظ

الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي والخارجي وكلها مرتبطة بأسهم محذبة مزدوجة الاتجاه تقيس قيمة التغاير أو الارتباط بين كل زوج منها.

هذه المتغيرات تعد متغيرات مفسرة يفترض الباحث أنها تضطلع بتفسير تباين المتغيرات التابعة التي تؤثر فيها، أو متغيرات تنبؤية، أو سببية تمارس تأثيرا على كل من المتغيرين الداخليين التابعين وهما متغير التفاؤل ومتغير التشاؤم، وهذين المتغيرين يعتبران بحد ذاتهما متغيرين مستقلين(خارجيين) بالنسبة لمتغير أنماط الشخصية الذي يعد هو الآخر متغيرا تابعا(داخليا) بالنسبة لمتغيري التفاؤل والتشاؤم. ومن ثمة يكون كل من متغيري التفاؤل والتشاؤم متغيرين تابعين داخليين يضطلعان بدورين وسيطيين كمتغيرين وسيطيين(Mediators Variables) في العلاقة التي تربط المتغيرات المستقلة: التفكير التشريعي، التنفيذي الحكمي، العالمي المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي والخارجي بالمتغير التابع أنماط الشخصية، وبذلك تكون :

- المسارات (الأسهم المستقيمة) التي تنطلق من أساليب التفكير: التفكير التشريعي، التنفيذي الحكمي العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي والخارجي كل على حدة إلى متغير التفاؤل أو تنطلق إلى متغير التشاؤم تدل على الآثار أو العلاقات المباشرة.
- المسارات (الأسهم المستقيمة) التي تنطلق من أساليب التفكير: التفكير التشريعي، التنفيذي الحكمي، العالمي المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي والخارجي كل على حدة إلى متغير أنماط الشخصية مرورا بمتغير التفاؤل أو مرورا بمتغير التشاؤم تدل على الآثار أو العلاقات غير المباشرة.

ويرى الباحث وفقا للنموذج الموضح في الشكل رقم(04) أن نمط الشخصية يمكن تفسيره عبر ثلاثة عشر (13) متغيرا مستقلا: "أسلوب التفكير التشريعي"، "أسلوب التفكير التنفيذي"، "أسلوب التفكير الحكمي" "أسلوب التفكير العالمي"، "أسلوب التفكير المحلي"، "أسلوب التفكير المتحرر"، "أسلوب التفكير المحافظ" "أسلوب التفكير الهرمي"، "أسلوب التفكير الملكي"، "أسلوب التفكير الأقلي"، "أسلوب التفكير الفوضوي"، "أسلوب التفكير الداخلي" و"أسلوب التفكير الخارجي"، ومتغيرين(02) تابعين وسيطيين:"التفاؤل" و "التشاؤم"، مع افتراض أن المتغيرات المستقلة الثلاثة عشر (المرتبطة فيما بينها مثنى مثنى) تؤثر تأثيرا مباشرا في متغيري التفاؤل والتشاؤم على اعتبار أن كلا من أساليب التفكير، والتفاؤل والتشاؤم هي سمات تكتسب وتنمى لدى الأفراد خلال المراحل العمرية الأولى من حياتهم، وأن الآلية المسؤولة عن اكتساب التفاؤل أو التشاؤم هي أساليب التفكير حسب افتراضات أصحاب نظرية العجز المتعلم على رأسهم سليجمان (Seligman)، هذه النظرية التي تشير إلى أن الآلية المسؤولة عن اكتساب التفاؤل والتشاؤم لدى

الأشخاص تعود لأساليب التفكير التي يمارسونها في مواجهة المواقف المزعجة والمفرحة وإلى الطريقة والكيفية التي يريدها هؤلاء الأشخاص في تفسير كيفية وسبب حدوث هذه الأحداث والمواقف، وأن الاختلاف في درجات التفاؤل والتشاؤم لديهم تعود إلى الكيفية والطريقة التي يفسرون بها وبصورة جوهرية فشلهم وهزائمهم حسب ما أشار إلى ذلك كل من(البرزنجي،2010) و(walker & Brokaw, 2000).

في حين تؤثر هذه المتغيرات المستقلة الثلاثة عشر(13): "أسلوب التفكير التشريعي"، "أسلوب التفكير التنفيذي"، "أسلوب التفكير الحكمي"، "أسلوب التفكير العالمي"، "أسلوب التفكير المحلـــي"، "أسلوب التفكير المتحرر"، "أسلوب التفكير المحافظ"، "أسلوب التفكير الهرمـي"، "أسلوب التفكير الملكـي"، "أسلوب التفكير الأقلـي"، "أسلوب التفكير الفوضـوي"، "أسلوب التفكير الداخلـي" و"أسلوب التفكير الخارجـي" في متغير نمط الشخصية عبر الدور الوسيطي للمتغير التابع"التفاؤل" والمتغير التابع "التشاؤم" كل على حدة انطلاقا من كون أن نمط الشخصية(الانبساط/الانطواء) لا يتكون ويترسخ لدي الأفراد إلا بعد نهاية مرحلة الطفولة التي تعد أهم مرحلة لإسترقاء الشخصية هذا جهة، ومن جهة أخرى وحسب افتراضات نظرية العوامل لهانز جورجن أيزنك Hans. Jurgen . Eysech يعد كل من التفاؤل والتشاؤم من المؤشرات التي يمكن من خلالهما الاستدلال على نمط الشخصية(الانبساط/الانطواء) على اعتبار أن كل منهما من السمات الكبرى (نمط/عامل/بعد) التي تتجمع فيهما عدة سمات صغرى على غرار التفاؤل والتشاؤم حسب ما أشار إليه كل من(الهوارنة ، 2018) ،(مجيد، 2015) و(عبد الخالق ، 1999).

تعيين النموذج :

قبل الانتقال إلى تقدير بارامترات النموذج المفترض يجب معالجة قضية تعيين هذا النموذج، أي هل هذا النموذج المفترض غير معين ؟، أو مشبع ؟، أو متعدي التعيين؟، والوضع الطبيعي والأفضل الذي يسمح للحزم الإحصائية المتخصصة بالمعادلات البنائية بالاستمرار وعدم التوقف عن تقدير البارامترات الحرة للنموذج هو أن يكون هذا النموذج المفترض متعدي التعيين حسب ما أشار إلى ذلك(تيغزة، 2012)، ويمكن التحقق من ذلك من خلال المعادلة التالية:

"عدد درجات الحرية=عدد القيم غير المتكررة لتباين وتغاير مصفوفة المؤشرات المقاسة أو العينة – عدد البرامترات الحرة للنموذج المفترض"(تيغزة ، 2012 ،ص.204).

فإذا كانت درجات الحرية: سالبة يكون النموذج غير معين، تساوي صفرا يكون النموذج مشبع ، موجبة يكون النموذج متعدي التعيين، وإذا كان:

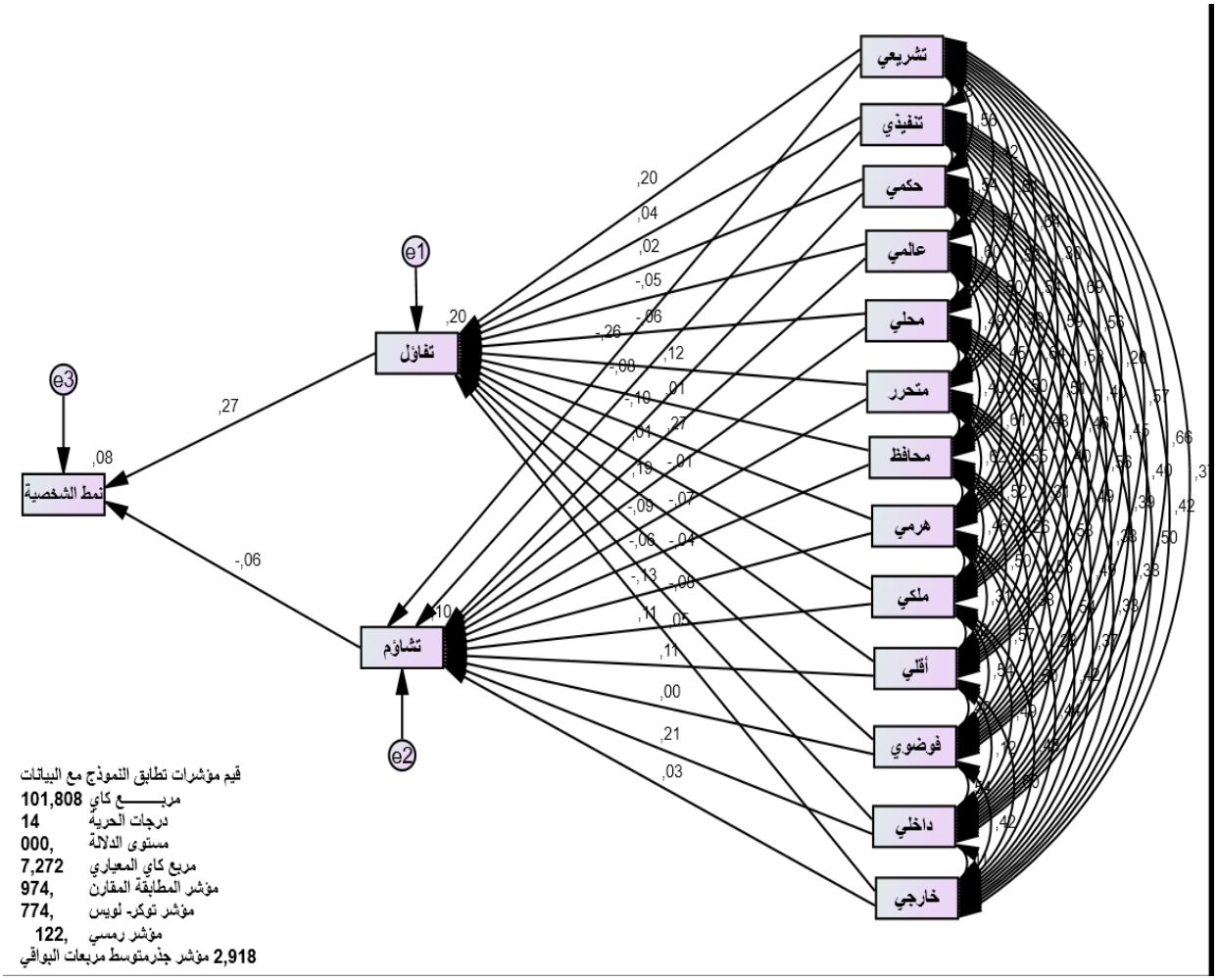
– عدد القيم غير المتكررة لتباين وتغاير مصفوفة المؤشرات المقاسة أو العينة= عدد المتغيرات المقاسة x (عدد المتغيرات المقاسة + 1)/2 = 2/(1+16) x16 /2 =136.

– عدد البرامترات الحرة للنموذج المفترض هي: (13)تباين للمتغيرات المستقلة + (03) أخطاء التنبؤ +(78) ارتباطا للعوامل المستقلة الثالثة عشر + (28) مسارا غير مقيد، وهي في مجملها (122) بارامترا حرا .

فالتعويض في المعادلة نحصل على:

عدد درجات الحرية=136 – 122=+(14) وهي قيمة تدل على أن النموذج المفترض ينطوي على وفرة من درجات الحرية وهو بذلك يعتبر متعدي التعين، الأمر الذي يُمكن من الانتقال إلى المراحل الموالية من اختبار هذا النموذج، والشكل رقم(05) يوضح تقديرات بارامترات هذا النموذج مقرونا بعينة من أهم مؤشرات حسن المطابقة

تقدير بارامترات نموذج القياس المفترض واختبار صحته:



الشكل رقم(05): تقديرات ومؤشرات نموذج القياس المفترض

المصدر:(مخرجات برنامج Amos.v20)

بتفحص قيم مؤشرات المطابقة لنموذج القياس المفترض المبينة في الجدول رقم(42).

جدول رقم(42): قيم مؤشرات المطابقة لنموذج القياس المفترض
(اعتمادا على: تيغزة، 2012)

المؤشرات	القيمة المسجلة	شروط قبول النموذج
مربع كاي (Cmin)	101.808	أن لا يكون دالا
مربع كاي المعياري(Cmind/ Df)	7.272	أن يكون محصور بين (1-5)
مستوى الدلالة (P-value)	0.000	أن لا تكون دالة
درجات الحرية (DF)	14	DF>=0 نموذج معين
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.974	CFI>= 0.90 تطابق أفضل CFI>= 1 مطابقة تامة
مؤشر توكر لويس (TLI)	0.774	TLI) >= 0.90) تطابق أفضل TLI) >= 1) مطابقة تامة
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	0.974	IFI) >= 0.90) تطابق أفضل IFI) >= 1) مطابقة جيدة
مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	0.122	المؤشر دون (0.05) يدل على مطابقة جيدة، والمؤشر بين(0.08-0.10)يدل على مطابقة غير كافية، والمؤشر أعلى من(0.10) يدل على سوء المطابقة
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي(RMR)	2.918	يحدده الباحث وكلما كان اصغر كان أفضل يدل الصفر(0) على مطابقة تامة

المصدر:(مخرجات برنامج Amos.v20)

يتضح أن هذا النموذج المقترح سيئ غير مطابق للنموذج المفترض لبيانات العينة،كون قيم أهم المؤشرات كانت غير مقبولة، حيث بلغت: قيمة مربع كاي (Cmin) 101.808 دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)، قيمة مربع كاي المعياري(Cmind/ Df) 7.272 أكبر من 5، قيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) 0.122 أكبر من 0.08، إضافة إلى ارتفاع أو تدني قيم بعض المؤشرات الأخرى عن حدودها المقبولة، الأمر الذي يستدعي تعديل هذا النموذج، وهذا بعد تفحص كل من قيم تحليل مسارات نموذج القياس المفترض المبينة في الجدول رقم(43)، وأهم التعديلات المقترحة لهذا النموذج من طرف برنامج Spss Amos المبينة هي الأخرى في الجدولين رقم(44) ورقم(45).

قيم تحليل مسارات نموذج القياس المفترض

مسارات النموذج			معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	م.الدلالة
تشريعي	**<--**	**التفاؤل**	**0.314**	**0.123**	**2.563**	**0.010**
تنفيذي	<--	التفاؤل	0.074	0.110	0.674	0.500
حكمي	<--	التفاؤل	0.036	0.110	0.329	0.742
عالمي	<--	التفاؤل	-0.080	0.103	-0.782	0.434
محلي	<--	التفاؤل	-0.095	0.111	-0.856	0.392
متحرر	<--	التفاؤل	0.186	0.103	1.802	0.072
محافظ	<--	التفاؤل	0.008	0.089	0.095	0.924
هرمي	**<--**	**التفاؤل**	**0.415**	**0.114**	**3.656**	***
ملكي	<--	التفاؤل	-0.011	0.103	-0.109	0.913
أقلي	<--	التفاؤل	-0.100	0.087	-1.150	0.250
فوضوي	<--	التفاؤل	-0.073	0.115	-0.635	0.526
داخلي	<--	التفاؤل	-0.115	0.098	-1.177	0.239
خارجي	<--	التفاؤل	0068.	0086.	0799.	0424.

تشريعي	**<--**	**التشاؤم**	**-0.479**	**0.153**	**-3.134**	**0.002**
تنفيذي	<--	التشاؤم	-0.156	0.138	-1.135	0.257
حكمي	<--	التشاؤم	-0.182	0.137	-1.323	0.186
عالمي	<--	التشاؤم	0.029	0.128	0.227	0.820
محلي	**<--**	**التشاؤم**	**0.382**	**0.138**	**2.764**	**0.006**
متحرر	<--	التشاؤم	-0.165	0.129	-1.277	0.202
محافظ	<--	التشاؤم	-0.114	0.111	-1.031	0.303
هرمي	<--	التشاؤم	-0.229	0.142	-1.613	0.107
ملكي	<--	التشاؤم	0.207	0.128	1.614	0.107
أقلي	<--	التشاؤم	0.185	0.109	1.707	0.088
فوضوي	<--	التشاؤم	0.010	0.144	0.070	0.944
داخلي	**<--**	**التشاؤم**	**0.382**	**0.122**	**3.117**	**0.002**
خارجي	<--	التشاؤم	0.055	0.107	0.511	0.609

المصدر:(مخرجات برنامج Amos.v20)

نلاحظ من خلال الجدول رقم(43) أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين:- أسلوب التفكير التشريعي والتفاؤل بقيمة بيتا المعيارية قدرها 0.314 دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) مع قيمة (CR) بلغت 2.563 أكبر من 1.964 القيمة الحرجة للتوزيع الطبيعي، - أسلوب التفكير الهرمي والتفاؤل بقيمة بيتا المعيارية قدرها 0.415 دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) مع قيمة (CR) بلغت 3.656 أكبر من 1.964 القيمة الحرجة للتوزيع الطبيعي، - أسلوب التفكير التشريعي والتشاؤم بقيمة بيتا المعيارية قدرها 0.479- دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05) مع قيمة (CR) بلغت 3.117 أكبر من 1.964 القيمة الحرجة للتوزيع الطبيعي،- أسلوب التفكير المحلي والتشاؤم بقيمة بيتا المعيارية قدرها 0.382 دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05) مع قيمة (CR) بلغت 2.764 أكبر من 1.964 القيمة الحرجة للتوزيع الطبيعي، - أسلوب التفكير الداخلي والتشاؤم بقيمة بيتا المعيارية قدرها 0.382 دالة إحصائيا عند

مستوى الدلالة(0.05) مع قيمة (CR) بلغت 3.117 أكبر من 1.964 القيمة الحرجة للتوزيع الطبيعي في حين لم يكن للمسارات الأخرى أي تأثير ذي دلالة إحصائية.

جدول رقم(44):أهم التعديلات المقترحة من طرف برنامج Spss Amos في نموذج القياس المفترض

المسارات المقترحة	M.I.	Par Change
التفاؤل--> التشاؤم	**38.497**	**-0.338**
التشاؤم --> التفاؤل	**43.380**	**-0.245**
الخارجي --> نمط الشخصية	**26.918**	**0.116**
الأقلي --> نمط الشخصية	**7.857**	**0.064**
المحافظ --> نمط الشخصية	**6.811**	**0.063**
الحكمي --> نمط الشخصية	**4.427**	**0.054**

المصدر:(مخرجات برنامج Amos.v20)

جدول رقم(45):أهم الارتباطات المقترحة في نموذج القياس المفترض من طرف برنامج Spss Amos

الإرتباطات المقترحة	M.I.	Par Change
خطأ التنبؤ2<--> خطأ التنبؤ1	48.095	-32.924
الخارجي <--> خطأ التنبؤ3	19.846	3.560
الهرمي --> خطأ التنبؤ3	7.988	-1.705

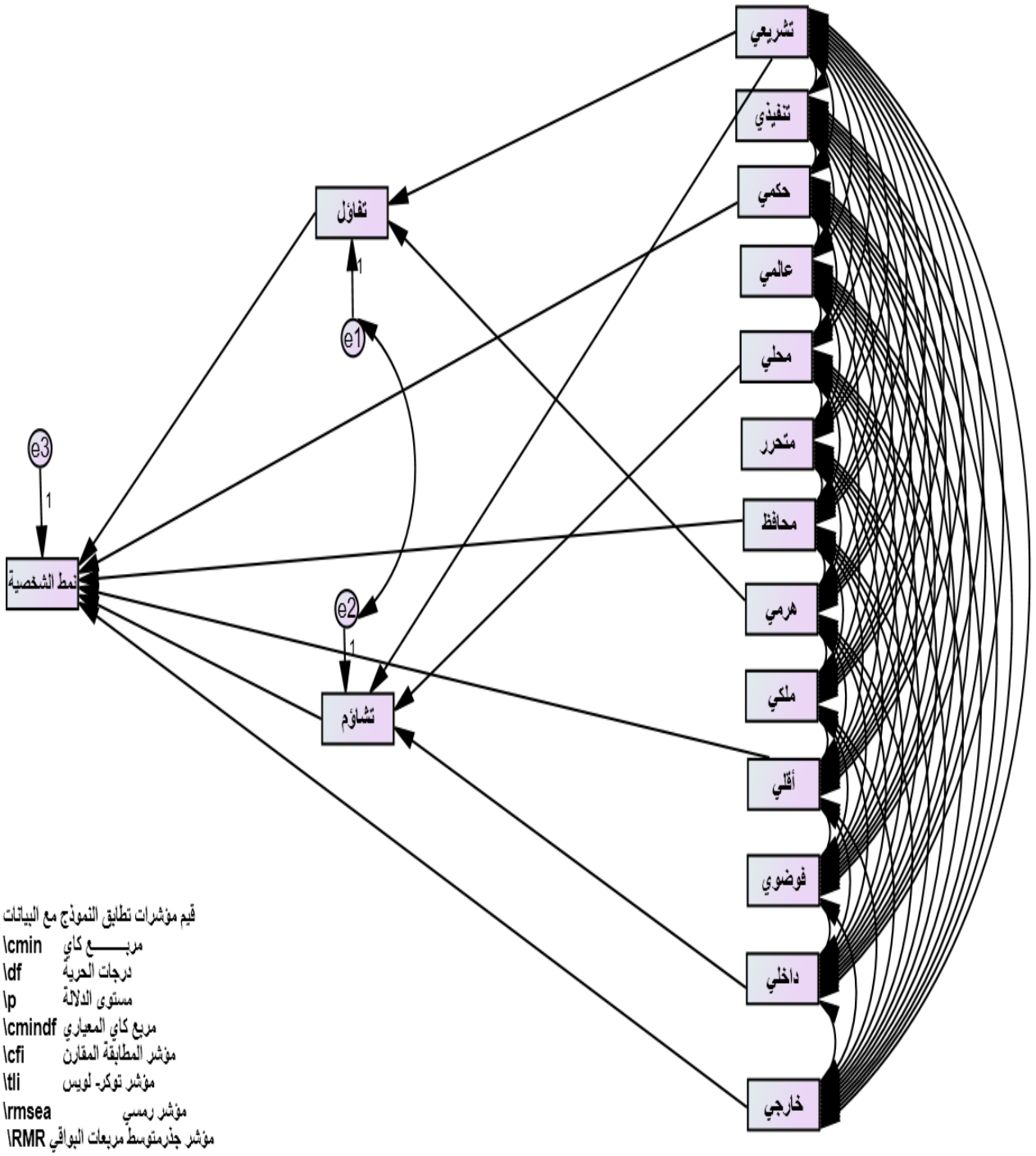
المصدر:(مخرجات برنامج Amos.v20)

بعد تفحص الجداول رقم(43)، رقم(44) ورقم(45)، عمد الباحث إلى إلغاء وحذف كل المسارات التي قيمها غير الدالة مع إنشاء مسارات جديدة مباشرة لا تتعارض مع الافتراضات النظرية ، وهي بين:

- المتغير المستقل (أسلوب التفكير الخارجي) والمتغير التابع(نمط الشخصية).
- المتغير المستقل (أسلوب التفكير الأقلي) والمتغير التابع(نمط الشخصية).
- المتغير المستقل (أسلوب التفكير المحافظ) والمتغير التابع(نمط الشخصية).

- المتغير المستقل (أسلوب التفكير الحكمي) والمتغير التابع(نمط الشخصية).
- إضافة ارتباط بين خطأ التنبؤ1 وخطأ التنبؤ2.

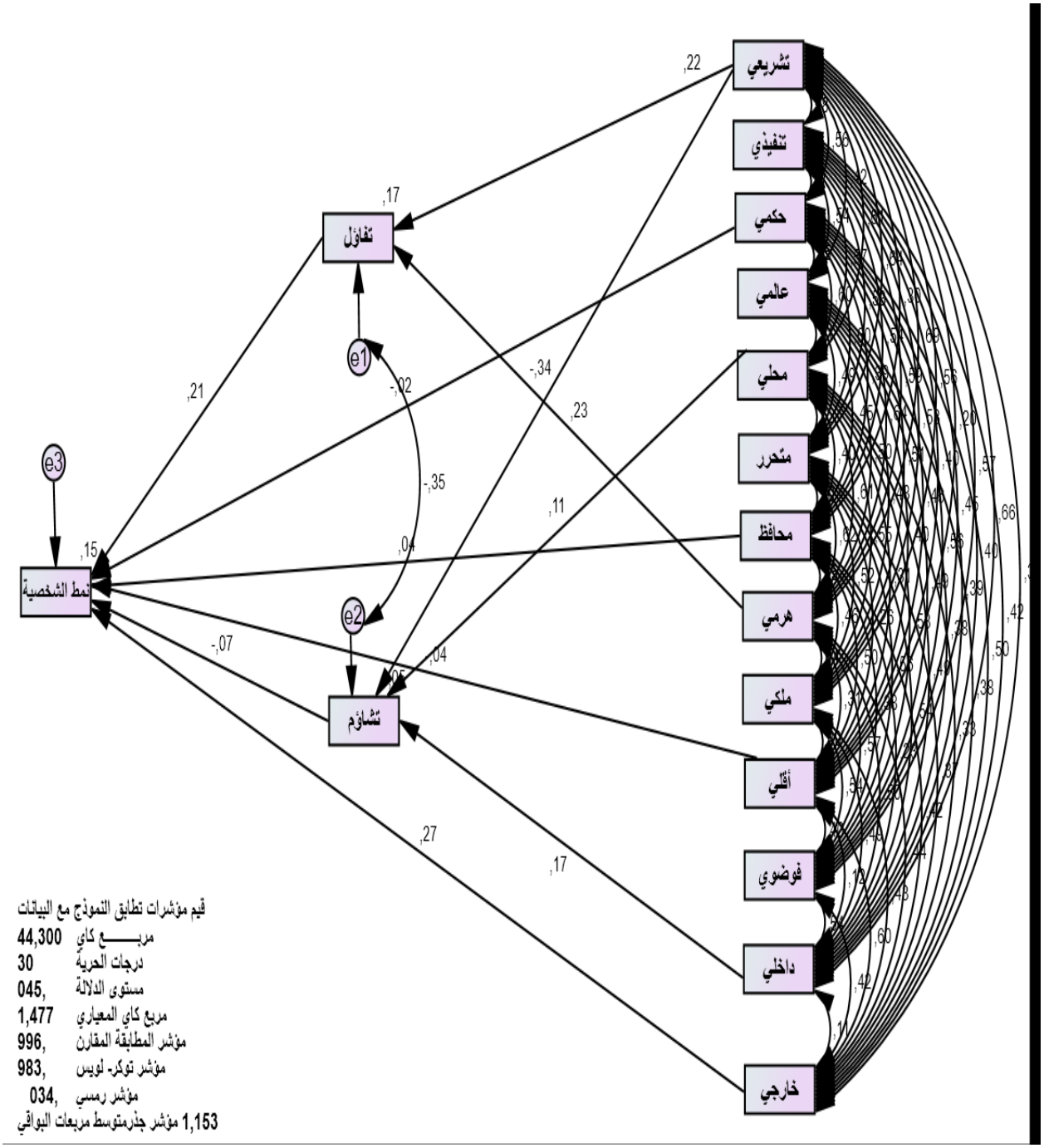
ومن ثمة تم الحصول على نموذج تحليل المسار المفترض بعد التعديل الأول، وهو مبين في الشكل رقم(06).



الشكل رقم(06): مسارات نموذج القياس المفترض بعد التعديل الأول

المصدر:(مخرجات برنامج Amos.v20)

تم تقدير بارامترات نموذج القياس المفترض بعد التعديل الأول، وتفحص نفس مؤشرات جودة المطابقة السابقة المبينة في الشكل رقم(07) و الجدول رقم(46).



الشكل رقم(07): تقديرات ومؤشرات نموذج القياس المفترض بعد التعديل الأول

بتفحص قيم مؤشرات المطابقة لنموذج القياس المفترض بعد التعديل الأول المبينة في الجدول رقم(46).

جدول رقم(46):قيم مؤشرات المطابقة لنموذج القياس المفترض بعد التعديل الأول

المؤشرات	القيمة المسجلة	شروط قبول النموذج
مربع كاي (Cmin)	44.300	أن لا يكون دالا
مربع كاي المعياري(Cmind/ Df)	1.477	أن يكون محصور بين (1-5)
مستوى الدلالة (P-value)	0.045	أن لا تكون دالة
درجات الحرية (DF)	30	DF>=0 نموذج معين
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.996	CFI>= 0.90 تطابق أفضل CFI>= 1 مطابقة تامة
مؤشر توكر لويس (TLI)	0.983	TLI) >= 0.90) تطابق أفضل TLI) >= 1) مطابقة تامة
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	0.996	IFI) >= 0.90) تطابق أفضل IFI) >= 1) مطابقة جيدة
مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	0.034	المؤشر دون (0.05) يدل على مطابقة جيدة، والمؤشر بين(0.08-0.10)يدل على مطابقة غير كافية، والمؤشر أعلى من(0.10) يدل على سوء المطابقة
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي(RMR)	1.153	يحدده الباحث وكلما كان اصغر كان أفضل يدل الصفر(0) على مطابقة تامة

المصدر:(مخرجات برنامج Amos.v20)

يتضح أنه بالرغم من أن كل هذه المؤشرات تدل على مطابق إجمالية جيدة، وبالرغم من أن قيمة مربع كاي (Cmin) انخفضت إلى القيمة 44.300، إلا أنها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05)، الأمر الذي يستدعي تعديل هذا النموذج مرة ثانية في ضوء مؤشرات التعديل المقترحة من طرف البرنامج. وهذا بعد

تفحص كل من قيم تحليل مسارات نموذج القياس المفترض بعد التعديل الأول المبينة في الجدول رقم(47) وأهم التعديلات المقترحة لهذا النموذج من طرف برنامج Spss Amos المبينة هي الأخرى في الجدول رقم48).

جدول رقم(47):قيم تحليل مسارات نموذج القياس المفترض بعد التعديل الأول

مسارات النموذج			معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	م.الدلالة
تشريعي	**<--**	**التفاؤل**	**0.341**	**0.094**	**3.630**	***
هرمي	**<--**	**التفاؤل**	**0.359**	**0.089**	**4.049**	***
داخلي	**<--**	**التشاؤم**	**0.306**	**0.106**	**2.886**	**0.004**
تشريعي	**<--**	**التشاؤم**	**-0.629**	**0.126**	**-5.001**	***
محلي	<--	التشاؤم	0.213	0.113	1.895	0.058
خارجي	**<--**	**نمط الشخصية**	**0.128**	**0.029**	**4.470**	***
حكمي	<--	نمط الشخصية	-0.010	0.031	-0.342	0.732
محافظ	<--	نمط الشخصية	0.023	0.028	0.804	0.421
أقلي	<--	نمط الشخصية	-0.018	0.029	-0.608	0.543

المصدر:(مخرجات برنامج Amos.v20)

نلاحظ من خلال الجدول رقم(47) أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين:- أسلوب التفكير التشريعي والتفاؤل بقيمة بيتا المعيارية قدرها 0.341 دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05) مع قيمة (CR) بلغت 3.630 أكبر من 1.964 القيمة الحرجة للتوزيع الطبيعي، - أسلوب التفكير الهرمي والتفاؤل بقيمة بيتا المعيارية قدرها 0.359 دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05)مع قيمة (CR) بلغت 4.049أكبر من 1.964 القيمة الحرجة للتوزيع الطبيعي، - أسلوب التفكير الداخلي والتشاؤم بقيمة بيتا المعيارية قدرها 0.306 دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05)مع قيمة (CR) بلغت 2.886 أكبر من 1.964 القيمة الحرجة للتوزيع الطبيعي، - أسلوب التفكير التشريعي والتشاؤم بقيمة بيتا المعيارية قدرها 0.629- دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05) مع قيمة (CR) بلغت 5.001- أصغر من 1.964 القيمة الحرجة للتوزيع الطبيعي،- أسلوب التفكير الخارجي ونمط الشخصية بقيمة بيتا المعيارية قدرها 0.128 دالة إحصائيا

عند مستوى الدلالة(0.05)مع قيمة (CR) بلغت 4.470 أكبر من 1.964 القيمة الحرجة للتوزيع الطبيعي، في حين لم يكن للمسارات الأخرى أي تأثير ذي دلالة إحصائية.

جدول رقم(48):أهم المسارات المقترحة من طرف برنامج Spss Amos في نموذج القياس المفترض بعد التعديل الأول

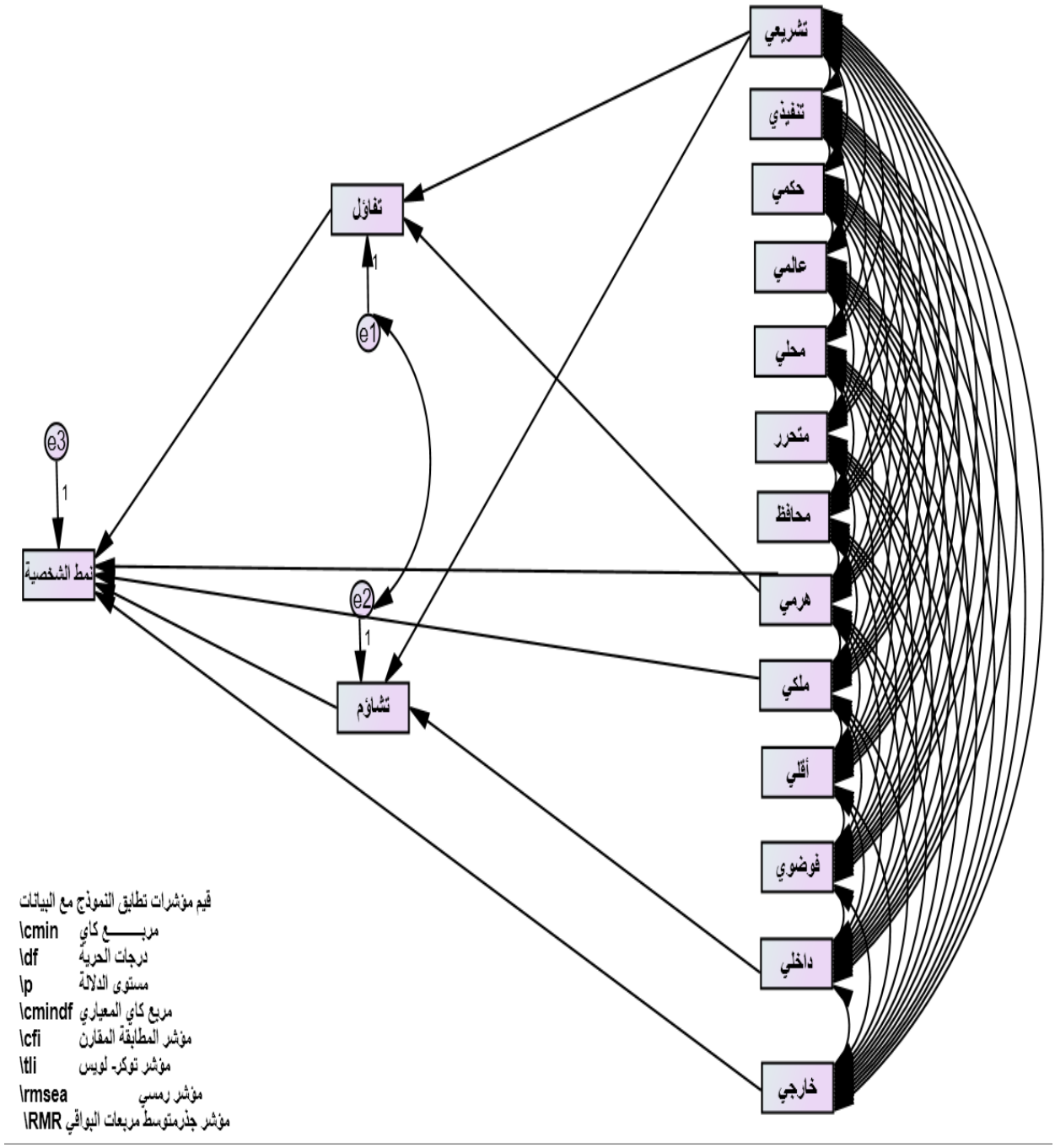
المسارات المقترحة	M.I.	Par Change
ملكي --> نمط الشخصية	6.179	-0.062
هرمي --> نمط الشخصية	7.575	-0.066

المصدر:(مخرجات برنامج Amos.v20)

بتفحص الجدول رقم(47) والجدول رقم(48) عمد الباحث مرة أخرى إلى إلغاء وحذف كل المسارات التي قيمها غير الدالة، مع إنشاء مسارين جديدين مباشرين كونهما اقتراحين لا يتعارضان مع الافتراضات النظرية وهما بين:

- المتغير المستقل (أسلوب التفكير الملكي) والمتغير التابع(نمط الشخصية).
- المتغير المستقل (أسلوب التفكير الهرمي) والمتغير التابع(نمط الشخصية).

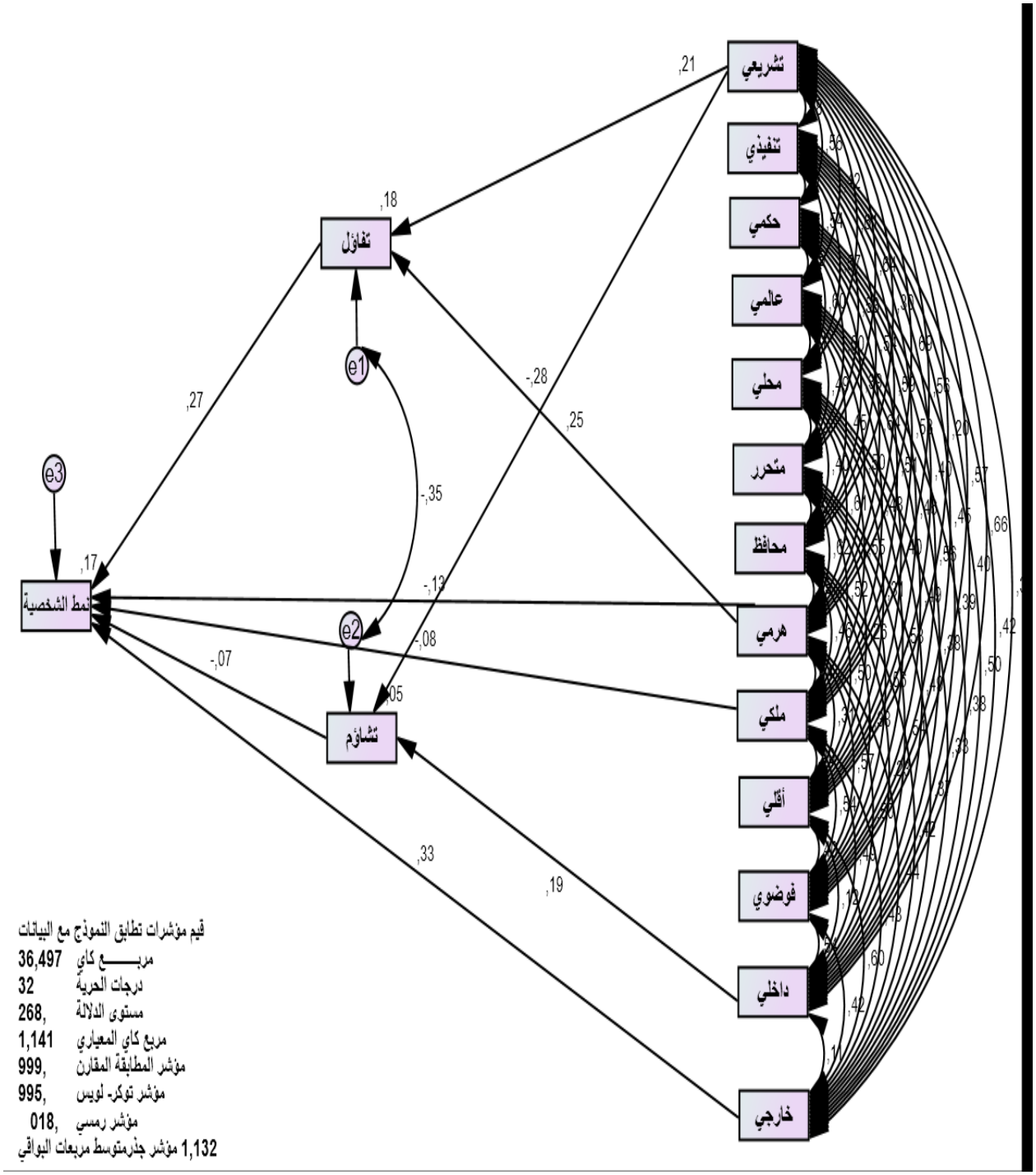
ومن ثمة تم الحصول على نموذج تحليل المسار المفترض بعد التعديل الثاني، وهو مبين في الشكل رقم(08).



الشكل رقم(08): مسارات نموذج القياس المفترض بعد التعديل الأول بعد التعديل الثاني

المصدر:(مخرجات برنامج Amos.v20)

تم تقدير بارامترات نموذج القياس المفترض بعد التعديل الثاني وتفحص نفس مؤشرات جودة المطابقة السابقة وهي مبينة في الشكل رقم(09) والجدول رقم(49):



الشكل رقم(09):تقديرات ومؤشرات نموذج القياس المفترض بعد التعديل الثاني

المصدر:(مخرجات برنامج Amos.v20)

بتفحص قيم مؤشرات المطابقة لنموذج القياس المفترض بعد التعديل الثاني والمبينة في الجدول رقم(49).

جدول رقم(49):قيم مؤشرات المطابقة لنموذج القياس المفترض بعد التعديل لثاني

المؤشرات	القيمة المسجلة	شروط قبول النموذج
مربع كاي (Cmin)	36.497	أن لا يكون دالا
مربع كاي المعياري(Cmind/ Df)	1.141	أن يكون محصور بين (1-5)
مستوى الدلالة (P-value)	0.268	أن لا تكون دالة
درجات الحرية (DF)	32	DF>=0 نموذج معين
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.999	CFI>= 0.90 تطابق أفضل CFI>= 1 مطابقة تامة
مؤشر توكر لويس (TLI)	0.995	(TLI) >= 0.90 تطابق أفضل (TLI) >= 1 مطابقة تامة
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	0.999	(IFI) >= 0.90 تطابق أفضل (IFI) >= 1 مطابقة جيدة
مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	0.018	المؤشر دون (0.05) يدل على مطابقة جيدة، والمؤشر بين(0.08-0.10)يدل على مطابقة غير كافية، والمؤشر أعلى من(0.10) يدل على سوء المطابقة
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي(RMR)	1.132	يحدده الباحث وكلما كان اصغر كان أفضل يدل الصفر(0) على مطابقة تامة

المصدر:(مخرجات برنامج Amos.v20)

يتبين أن جل قيم هذه المؤشرات جاءت جد مرتفعة ومقبولة، حيث انخفض مربع كاي وأصبح يساوي 36.497 غير دال إحصائيا، وانخفض معها مربع كاي المعياري إلى القيمة 1.141، وأصبحت درجات الحرية 32 بعدما كانت تساوي=14، وارتفع مؤشر المطابقة المقارن إلى (0.99)، وكذلك الأمر بالنسبة لمؤشر المطابقة التزايدي، حيث أصبح يساوي (0.99)، ومؤشر توكر لويس أصبح يساوي (0.99)، مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) بلغت قيمته 0.018.

والخلاصة أن مؤشرات المطابقة تدل على توفر النموذج النظري بعد التعديل الثاني على مطابقة إجمالية جيدة وبالتالي أصبحت مصفوفة البيانات القائمة على العلاقات المفترضة في النموذج المعدل الثاني أكثر قدرة على محاكاة مصفوفة البيانات للعينة.

ومن ثمة يمكن القول أن:

- يوجد تأثير معنوي غير مباشر لكل من أسلوب التفكير التشريعي والهرمي كل على حدة على نمط الشخصية من خلال التفاؤل كمتغير وسط، هذه النتيجة تتفق جزئيا مع نتائج الفرضية الفرعية الأولى المتعلقة بالفرضية الخامسة التي أظهرت أن كل من أسلوب التفكير التشريعي والهرمي هما الأسلوبين الوحيدين الذين لهما أثر جوهري في التباين في اختلاف التفاؤل .

- يوجد تأثير معنوي غير مباشر لكل من أسلوب التفكير التشريعي والداخلي كل على حدة على نمط الشخصية من خلال التشاؤم كمتغير وسط، هذه النتيجة تتفق جزئيا مع نتائج الفرضية الفرعية الثانية المتعلقة بالفرضية الخامسة التي أظهرت أن كل من أسلوب التفكير التشريعي والداخلي هما من بين ثلاثة أساليب التي لها أثر جوهري في التباين في اختلاف التشاؤم .

- يوجد تأثير معنوي مباشر لكل من أسلوب التفكير الهرمي، الملكي والخارجي كل على حدة على نمط الشخصية ، هذه النتيجة التي تتفق جزئيا مع نتائج الفرضية السادسة التي أظهرت أن أسلوب التفكير الخارجي هو أسلوب التفكير الوحيد الذي الذي له أثر جوهري في التباين الحاصل في الانبساط (نمط الشخصية)

في حين لم تحقق أساليب التفكير الأخرى(التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلـــي، المتحرر، المحافظ الأقلـي و الفوضـوي) أي تأثير على نمط الشخصية

الخاتمة

الخاتمة:

في ضوء ما تم التطرق إليه من إطار نظري ودراسات سابقة متعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية الموسومة" بالتفاؤل والتشاؤم وعلاقته بأساليب التفكير وأنماط الشخصية لدى تلاميذ التعليم الثانوي"، يتضح أن كل من التفاؤل والتشاؤم وأساليب التفكير من المفاهيم الحديثة نوعا ما.فبالرغم من تعدد البحوث النظرية والميدانية الأجنبية في هذا المجال، وما أكدته من تأثير لهاتين السمتين بمعية سمات شخصية أخرى في سلوك المتعلم، إلا أنهما لم يحضيا باهتمام الباحثين في البيئة المحلية، خصوصا في مجال العملية التربوية والتعليمية – التعليمية خاصة.

ورغم التباين الواضح بين مختلف التصورات التي عكستها النظريات والنماذج التي تم استعراضها بشأن مفهومي التفاؤل والتشاؤم وأساليب التفكير، يتضح أن:

التفاؤل والتشاؤم جانب أو جانبان مستقلان من جوانب شخصية الفرد يؤثران بالإيجاب أو بالسلب في مختلف المواقف الآنية والمستقبلية دون الاقتصار على موقف معين من مواقف الحياة، فالتفاؤل مهم لبقاء الإنسان متحررا من المخاطرة التي يمكن أن تفتك بصحته البدنية والنفسية، والتشاؤم يقيد الإنسان ويجعله معرضا عن الحياة التي يعيشها بدون هدف. وقد يعاني الاضطرابات النفسية التي تزيد من سوء توافقه في البيئة التي يعيش فيها ومن ثمة يكون للتفاؤل والتشاؤم تأثير لا يمكن التقليل من أهميته على السلوك الإنساني. في حين أن لكل فرد أساليبه المفضلة في التفكير، يوظف من خلالها قدراته في اكتساب المعارف والتعبير عنها بما يتلاءم مع المواقف التي يتعرض لها أو المهام التي يتولاها في حياته اليومية.

ويتجلى تأثير هاتين السمتين أكثر إذا تعلق الأمر بشخصية تلميذ التعليم الثانوي وما تعرفه من تغيرات جسمية، عقلية، الاجتماعية والانفعالية خلال المرحلة الثانوية عبد الحق (1998) لاقترانها من جهة بمرحلة المراهقة التي تعد"فترة عواصف وتوتر وشدة تكتنفها الأزمات النفسية وتمتلئ بالمعاناة والإحباط والصراع والقلق والمشكلات وصعوبات التوافق"(مجدي، 2003، ص 271). ومن جهة أخرى لمحاولة هذا التلميذ تأكيد ذاته وتحقيقها باجتياز المرحلة الثانوية.

تعد هذه المرحلة الثانوية حسب اعتقاد أغلب تلاميذ هذه المرحلة الجسر المحدد لحياتهم المستقبلية. ناهيك عن القلق الناتج عن بعض الجوانب النفسية والمعرفية التي تنتاب تلاميذ المرحلة الثانوية عن غيرهم من تلاميذ المراحل التعليمية الأخرى بسبب محاولة تفسير هؤلاء التلاميذ لمواقف الهزيمة والرفض والفشل التي قد مروا بها لمواجهة توقعاتهم أو توقعات أسرهم بخصوص النجاح أو الفشل في الانتقال إلى المراحل التعليمية اللاحقة خاصة الجامعية منها.

فالتلميذ المتفائل الذي يميل إلى المرح يتوقع الخير والسرور والنجاح، يأخذ الأمور ببساطة ويتعامل مع الآخرين بكل تلقائية، ينجح في التوافق النفسي والاجتماعي، وينظر إلى الحياة بمنظار إيجابي ويكون أكثر إشرافا واستبشارا بالمستقبل وبما حوله، يتمتع بصحة نفسية وجسمية جيدة، يساعده بذلك مزاجه الإيجابي على تنظيم وتصنيف معلوماته، ينشُط الإبداع لديه ويتمكن من حل المشكلات بالقدر الذي يمكنه من تحصيل وتفوق دراسي مقبول. بينما نجد تلميذ آخر يختلف عنه اختلافا كليا، يميل إلى التشاؤم يتوقع الشر واليأس والفشل وينظر إلى الحياة بمنظار سلبي، غير قادر عل النمو الوجداني نتيجة إحباطات الحاضر ونيته السيئة في كل خطوات حياته المستقبلية، يتوقع الفشل رغم النجاحات التي قد يحققها في بعض المهام والأعمال المسندة إليه ، فَيُمَكِنْ بذلك لتوقعه التشاؤمي اتجاه الحياة المستقبلية من إعاقة كل تقدم أو تطور يمكن أن يحرزه في حياته، فتصبح شخصيته ذات صبغة سوداء قاتمة تتسم بالجمود والركوض.

التراث النظري لم يكتف بالتأكيد على تأثير هاتين السمتين في سلوك الفرد فقط، بل أشار إلى افتراضات أصحاب نظرية العجز المتعلم وعلى رأسهم سليجمان Seligman، التي تشير إلى أن الآلية المسؤولة عن اكتساب التفاؤل والتشاؤم لدى الأشخاص تعود لأساليب التفكير التي يمارسونها في مواجهة المواقف المزعجة أو المفرحة، أو إلى الطريقة والكيفية التي يريدها هؤلاء الأشخاص في تفسير كيفية وسبب حدوث هذه الأحداث والمواقف، فينشأ لديهم إما أسلوب تفسير تفاؤلي لموجهة الأحداث المفرحة، أو أسلوب تفسير تشاؤمي لمواجهة المواقف المزعجة.ومن ثمة يمكن اعتبار أن أساليب التفكير من شأنها التأثير في اكتساب الفرد لسمة التفاؤل أو التشاؤم.

ومن جهة أخرى يتأكد من خلال ما تم التطرق إليه من إطار نظري، أنه بالرغم من أن اغلب العلماء الذين اهتموا بدراسة الشخصية لم يتمكنوا من الاتفاق على تعريفها تعريفا دقيقا شاملا بسبب التعقيد والتداخل الشديدين لمختلف جوانبها:الجسمية، العقلية، الخلقية والوجدانية، وتفاعلها مع بعضها البعض في آن واحد، إلا أن أبحاثهم في الأسباب الحقيقية التي جعلت الناس يختلفون في أساليب تصرفاتهم وسلوكياتهم عندما يتعرضون لأحداث أو مواقف متشابهة مكنتهم من بناء نظريات اعتمدت مفهوم النمط، وأخرى اعتمدت مفهوم السمة في تصنيف الشخصيات في فئات نمطية، لكل فئة(نمط) أسلوبها المميز وطريقتها الخاصة، ولها جوانبها الإيجابية والسلبية التي تميزها عن باقي الفئات كنظرية هانز جورجن أيزنك . Hans. Jurgen Eysech التي افترضت خمسة أبعاد(أنماط) للشخصية من بينها بعد الانبساطية يمتد بين الانبساط- الانطواء، وبعد العصابية يمتد بين الاتزان- عدم الاتزان(الانفعال)، اللذان يعدان من أكثر العوامل الأساسية في الشخصية الإنسانية وفي ضوئهما يمكن وصف أكبر جزء من الشخصية .

إضافة إلى هذا فقد افترض ايزنك Eysenck أن تقاطع بعدي الانبساطية والعصابية ينتج عنه أربعة(04) أنماط من الشخصية: النمط الانبساطي المتزن، النمط الانبساطي المنفعل(غير المتزن)، النمط الانطوائي المتزن والنمط الانطوائي المنفعل(غير المتزن)، تقع تحت كل منها مجموعة من السمات (Traites) على غرار سمة التفاؤل التي تنضوي ضمن النمط الانبساطي المنفعل وسمة التشاؤم التي تنضوي ضمن النمط الانطوائي المنفعل حسب ما أشار إلى ذلك بركات(2014)، ومن ثمة يتضح افتراضات كل من نظرية العجز المتعلم لسليجمان Seligman ونظرية الأنماط لأيزنك Eysech المتعلقة بتأثير أساليب التفكير في التفاؤل والتشاؤم، وتأثير هذين الأخيرين في أنماط الشخصية.

وإذا كان ما تم استعراضه من إطار نظري ودراسات سابقة، يفرض من أجل كشف علاقة التفاؤل والتشاؤم بأساليب التفكير وأنماط الشخصية لدى تلاميذ التعليم الثانوية، معرفة :ما أساليب التفكير السائدة؟ مستوى التفاؤل والتشاؤم؟، نمط الشخصية السائد؟، العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وأساليب التفكير؟، أثر أساليب التفكير على التفاؤل والتشاؤم؟، أثر أساليب التفكير على أنماط الشخصية؟، أثر أساليب التفكير على أنماط الشخصية في وجود التفاؤل والتشاؤم كمتغير وسيط لدى تلاميذ هذه المرحلة التعليمية

فإن الجانب الميداني لهذه الدراسة وما تضمنه من اختبار لفرضيات هذه التساؤلات باعتماد الأساليب الإحصائية المناسبة، لدى عينة من هذه الشريحة قوامها (420) تلميذا وتلميذة، تم سحبها بالطريقة الطبقية العشوائية من التلاميذ المسجلين خلال الموسم الدراسي2022/2021 بالمرحلة الثانوية بمدينة سيدي بلعباس(الجزائر)، من المستويين (أولى ثانوي- ثالثة ثانوي)، ومن التخصصين (العلمي – الأدبي)، خلص إلى النتائج التالية:

- تتباين أساليب التفكير لدى تلاميذ التعليم الثانوي، ويترتب استخدامها لديهم على الترتيب التالي:التشريعي المتحرر، الداخلي، الهرمي، التنفيذي، الملكي، المحلي، الحكمي، الفوضوي، الخارجي، العالمي، المحافظ وأخيرا الأقلي.
- يتباين تلاميذ التعليم الثانوي في مستوى التفاؤل والتشاؤم، وتعد سمة التفاؤل هي السمة السائدة بينهم.
- السمة السائدة بين تلاميذ التعليم الثانوي هي سمة الانبساط مقابل الانطواء.
- توجد علاقة ارتباطية بين كل أساليب التفكير كل على حدة مع التفاؤل، باستثناء أسلوب التفكير الأقلي.
- توجد علاقة إرتباطية بين أسلوب التفكير التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المتحرر، الهرمي كل على حدة والتشاؤم .

– يفسر أسلوبي التفكير الهرمي والتشريعي باعتبارهما متغيرين مستقلين ما نسبته (20%) من التفاؤل باعتباره متغير تابع لهما .

– تفسر أساليب التفكير التشريعي، المحلي و الداخلي باعتبارها متغيرات مستقلة ما نسبته (09%) من التشاؤم باعتباره متغير تابع لها.

– يفسر أسلوب التفكير الخارجي باعتباره متغير مستقل ما نسبته (12%) من الانبساط باعتباره متغير تابع له.

–مؤشرات جودة مطابقة النموذج القياسي لتحليل المسارات المفترض باستخدام برنامج Spss Amos بين المتغير المستقل(أساليب التفكير) والمتغير التابع(أنماط الشخصية) في وجود المتغير الوسيطي(التفاؤل والتشاؤم) وبعد إخضاعه لتعديلين متتابعين في ضوء مؤشرات التعديل المقترحة من طرف برنامج Spss Amos تشير إلى أن مصفوفة البيانات القائمة على العلاقات المفترضة في هذا النموذج المعدل الثاني أكثر قدرة على محاكاة مصفوفة بيانات عينة دراسة، حيث بلغت قيمة مربع كاي 36.497 بغير دال إحصائيا، بلغت قيمة مربع كاي المعياري 1.141، درجات الحرية تساوي 32، بلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن 0.99، وبلغت قيمة لمؤشر المطابقة التزايدي0.99، وقيمة مؤشر توكر لويس بلغت 0.99، أما قيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) بلغت 0.018 ، وهي مؤشرات مطابقة جيدة.

ومن ثمة يتأكد شيوع هذه السمات وتباينها لدى أفرد مجتع الدراسة، بل أبعد من ذلك تتأكد افتراضات كل من نظرية العجز المتعلم لسليجمان Seligman ونظرية الأنماط لأيزنك Eysech بخصوص تأثير أساليب التفكير في التفاؤل والتشاؤم، وتأثير هذين الأخيرين في أنماط الشخصية، بل تتحقق فرضية أثر أساليب التفكير على أنماط الشخصية في وجود التفاؤل والتشاؤم كمتغير وسيط لدى تلاميذ هذه المرحلة التعليمية.

من هنا يبرز تأثير أساليب التفكير على كل من التفاؤل والتشاؤم في تحديد نمط شخصية تلميذ التعليم الثانوي، فإما شخصية انبساطية سوية تجعل صاحبها يتوقع السرور والخير والنجاح، ويكون أكثر إشراقا واستبشارا بالمستقبل الذي يمنكنه من أن يكون أكثر توافقا داخل بيئته التعليمية. وإما شخصية انطوائية متشائمة تجعل من صاحبها أسيرا لأفكاره السوداوية المتشائمة اتجاه الحياة، يتوقع دائما الفشل واليأس الذي يعيقه من التوافق داخل بيئته التعليمية.

التوصيات و الاقتراحات

في ضوء هذه الدراسة التي حاولت التعرف على العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وأساليب التفكير وأنماط الشخصية لدى تلاميذ التعليم الثانوي وما خلصت إليه من نتائج، توصل الباحث إلى جملة من الوصايا يلتمس خلالها من الباحثين المهتمين والقائمين على العملية التعليمية– التعلمية ويوصيهم بما يلي:

– توسيع المزيد من البحوث والدراسات عامة خصوصا الميدانية منها المتعلقة بمفهوم أساليب التفكير التفاؤل والتشاؤم وأنماط الشخصية باختلاف أنواعها وتصنيفاتها على عينات أخرى من مراحل تعليمية مختلفة(ابتدائي، متوسط، جامعي)، بهدف تسليط الضوء أكثر على هذه المفاهيم وتمكين القائمين على العملية التعليمية خصوصا الأخصائيين النفسانيين والمرشدين التربويين من الإطلاع الواسع والكافِ عليها. لمعرفة دورها الهام وتأثيرها المباشر في تحقيق الصحة النفسية للتلاميذ من جهة، ولتوفير المناخ الدراسي الملائم لإنجاح العملية التعليمية من جهة أخرى.

– استفادة الأخصائيين النفسانيين والمرشدين التربويين من نتائج هذه الدراسة في عملية تصنيف طلبة المرحلة الثانوية تبعاً:–لدرجة التفاؤل أو التشاؤم لديهم، أساليب التفكير الشائعة لديهم، – سمات الشخصية(بحسب ما تبناه الباحث) في عملية الإرشاد والتوجيه التربوي والمهني لهذه الفئة من التلاميذ. أو في إعداد البرامج الدراسية والإرشادية الوقائية والعلاجية الجماعية التي تُعنى برفع وتعزيز درجة التفاؤل، خفض درجة التشاؤم وتعزيز استخدام أساليب التفكير التي من شأنها ترسيخ الشخصية الانبساطية لدى التلاميذ المرحلة الثانوية .

– الاستفادة من نتائج هذه الدراسة لاستقصاء درجات التفاؤل والتشاؤم، أساليب التفكير الشائعة ونمط الشخصية السائد لدى هذه الشريحة من التلاميذ(بحسب ما تبناه الباحث) للوقوف على الواقع النفسي الذي يعيشه تلاميذ هذه المرحلة، ومن ثمة وضع آليات التدخل النفسي والاجتماعي بما ينعكس إيجابا على التلاميذ وعلى المجتمع بشكل عام.

–إعادة اختبار مؤشرات مطابقة نموذج تحليل المسارات المفترض بين متغيرات الدراسة: بأساليب التفكير التفاؤل والتشاؤم وأنماط الشخصية في ضوء متغير الجنس(ذكور/إناث)، متغير التخصص الدراسي(علمي/أدبي) ومتغير المستوى الدراسي(أولى ثانوي/ثالثة ثانوي).

-إجراء دراسات سيكومترية موسعة لهذه المقاييس المستعملة لقياس متغيرات هذه الدراسة: أساليب التفكير التفاؤل و التشاؤم وأنماط الشخصية على البيئة المحلية، بالأخص عملية التقنين على عينات واسعة تشمل مختلف المستويات العمرية لاشتقاق معايير الحكم المختلفة لها.

– تشجيع الباحثين والطلبة على إعادة الكشف عن البنية العاملية لهذه المقاييس باعتماد مختلف الطرق والمحكات الممكن إجراؤها باستعمال التحليل العاملي الاستكشافي على عينات مختلفة، ومن ثمة وضعها في متناول القائمين على العملية التعليمية خصوصا المدرسين منهم لتشجيعهم على معرفة أساليب تفكير، درجة التفاؤل والتشاؤم وأنماط الشخصية السائدة لدى تلاميذهم وطلابهم بغرض استغلالها أثناء الأداء الدراسي.

– عقد دورات تدريبية لهيئة التدريس(مفتشين، مدراء، موجهين ومرشدين تربويين، أساتذة ومعلمين، مساعدين تربويين،...إلخ) بغرض توعيتهم بضرورة:

– تنمية وتعزيز أساليب التفكير الملائمة لتلاميذ المرحلة التعليمية الثانوية حسب تخصصاتهم ومستواهم الدراسي من خلال إعداد وتطوير برامج تعليمية وأنشطة تدريبية وفق الأساليب الأكثر شيوعا لديهم .

– كشف أساليب التفكير الأكثر شيوعا وتفضيلا لدى التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية خصوصا في المرحلة الثانوية، والعمل على تنميتها من خلال تضمين الملائمة منها في المقررات الدراسية.

– ترسيخ وتعزيز سمة التفاؤل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية باعتبارها من بين سمات الدالة والمكونة للشخصية الانبساطية السوية التي تجعل صاحبها يتوقع السرور والخير والنجاح ويكون أكثر إشراقا واستبشارا بالمستقبل ومن ثمة يكون أكثر توافقا داخل بيئته التعليمية .

– العمل على الحد من سمة التشاؤم أن وجدت لدى تلاميذ المرحلة الثانوية باعتبارها سمة سلبية تساهم في تكوين الشخصية الانطوائية المتشائمة التي تجعل من صاحبها أسيرا لأفكاره السوداوية المتشائمة اتجاه الحياة يتوقع دائما الفشل واليأس ومن ثمة يكون غير قادر على التوافق داخل بيئته التعليمية.

– إ جراء وتوسيع الدراسات التي من شأنها الكشف على المتغيرات التي لها أكثر قوة تفسيرية وتنبئية بسمتي التفاؤل والتشاؤم ، والانبساط لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1 أبو المعاطي، يوسف(2005)، أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية، المجلة المصرية للدراسات النفسية،15(49)، 375-446.

2 أبو جادو، صالح، ونوفل، محمد بكر (2010)، تعليم التفكير النظرية والتطبيق(ط3)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

3 أبو عراد، صالح بن علي (2014 ،06 يناير)، *العلاقة بين علم التربية وعلم النفس*. تم استرجاعها بتاريخ 2019/02/17 من:

www.tarbyatona.net/include/plugins/article/article.php?action=s&id=281

4 أبو علام، رجاء محمود(2007)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية(ط6)، القاهرة:دار النشر للجامعات.

5 أبو هاشم، السيد محمد(2007)، الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة ، مركز البحوث التربوية ،كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، المملك العربية السعودية.

6 أبو هاشم، السيد محمد(2015)، أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج دراسة مقارنة بين عينتين مصرية وسعودية من طلاب الجامعة ، مجلة التربية وعلم النفس ، الرياض ، المملك العربية السعودية ، العدد 48 ، 77-102 تم استرجاعها بتاريخ: 20 07 2020 من:

http://search.mandumah/Record/630547

7 أحمد، ابتسام أحمد محمد(2013)، سيكولوجية التفاؤل -القياس والتنمية- الإسكندرية:دار الجامعة الجديدة.

8 الأحمد، أمل(2001)، بحوث ودراسات في علم النفس، بيروت: مؤسسة الرسالة.

9 اسماعيل، حمدان محمد علي(2010)، الموهبة العلمية وأساليب التفكير(ط1)، القاهرة: دار الفكر العربي.

10 اسماعيلي، يامنة وقشور، صابر (2012)، الدماغ والعمليات العقلية، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

11 -الزيني، محمود محمد(1974)، سيكولوجية الشخصية بين النظرية والتطبيق ، القاهرة:دار المعارف.

12 الامارة، أسعد شريف(2014)، سيكولوجية الشخصية(ط1)، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

13 الأنصاري ، بدر محمد ، وكاظم علي مهدي (2007) ، قياس التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة الجامعة: دراسة ثقافية مقارنة بين الطلبة الكويتيين والعمانيين ، مجلة العلوم التربية والنفسية ، كلية التربية ، جامعة البحرين ، 9(04)، 107-131.

14 الأنصاري، بدر الدين (1997)، الشخصية من المنظور النفسي(ط1)، الكويت: دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.

15 الأنصاري، بدر محمد (1998)، التفاؤل والتشاؤم المفهوم والقياس والتعلقات(ط1)،الكويت:مطبعة جامعة الكويت.

16 الأنصاري، بدر محمد(2000)، قياس الشخصية ، الكويت:دار الكتاب الحديث.

17 الأنصاري، بدر محمد(2002)، التفاؤل والتشاؤم قياسهما وعلاقتهما ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب جامعة الكويت ، مجلة حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة الكويت العدد 23.

18 الأنصاري، بدر محمد(2014)، المرجع في مقاييس الشخصية(ط2)،القاهرة:دار الكتاب الحديث.

19 بخاري، نسيمة بنت قاري عبد القادر(2006)، التفاؤل والتشاؤم:وأساليب عزو العجز المتعلم لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة ، بحث مقدم إلى قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى متطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير في علم النفس تخصص(الإرشاد النفسي) ، كلية التربية بجامعة أم القرى مكة المكرمة المملكة العربية السعودية.

20 البرزنجي، ذكرايات عبد الواحد محمد(2008)، التفاؤل- التشاؤم وعلاقته بمفهوم الذات وموقع الضبط(ط1)، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

21 بركات ، زياد أمين (1998)، سيكولوجية التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما ببعض المتغيرات المرتبطة بالطالب الجامعي ، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي غزة ، العدد11.

22 بركات ، زياد أمين(2014)، علاقة أنماط الشخصية بالسلوك العدواني لدى عينة طلبة بعض الجامعات الفلسطينية تبعا لنوع المتغير الاجتماعي ، مجلة دراسات ، العلوم التربية ، الجامعة الأردنية ،41(1)، 256-272.

23 بركات، زياد أمين(1987)، علاقة بعض أنماط الشخصية بالتحصيل الأكاديمي والجنس لدى طلبة الثانوية العامة في اربد ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن .

24 بركات، زياد أمين(2010)، الشخصية الانبساطية والعصابية وتأثيرها في الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في طولكرم ، مجلة جامعة النجاح الوطنية(العلوم الإنسانية) بنابلس ، فلسطين ، 24(1) ،81-107

25 بركات، زياد أمين(2017)، سمات الشخصية الانبساطية والانطوائية والانفعالية والإتزانية وعلاقتها بالقلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة ، مجلة دراسات العلوم التربوية ، الجامعة الأردن ،44(4) ،1-17

26 بسيوني، سوزان بنت صدقة بن عبد العزيز(2011)، التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالانجاز الأكاديمي والرضا عن الحياة لدى عينة من الطالبات الجامعيات بمكة المكرمة ، مجلة الإرشاد النفسي ، مركز الإرشاد النفسي، مصر ، العدد 28 ، 68- 114 .

27 بلقوميدي، عباس(2012)، أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص (دراسة مقارنة على تلاميذ المرحلة الثانوية)، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 4(9)، 211-231.

28 بن حدو، مريم ، وبشلاغم ، يحي(2018)، أنماط الشخصية (الانبساط/- الانطواء)وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم لدى عينة من طلبة علم النفس بجامعة تلمسان ، مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية ، جامعة زيان عاشور الجلفة ، الجزائر ،3(10)،27- 34.

29 بن حدو، مريم(2019)، أنماط الشخصية وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم لدى عينة من طلبة الجامعة ، رسالة دكتوراه في علم النفس تخصص علم النفس الإيجابي وجودة الحياة ، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية ، جامعة إبي بكر بلقايد تلمسان ، الجزائر.

30 بن زروال، فتيحة(2008)، أنماط الشخصية وعلاقتها بالإجهاد(المستوى ، الأعراض ، المصادر استراتجيات المواجهة)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة منتوري قسنطينة الجزائر.

31 بوحفص،عبد الكريم(2017)، الأساليب الإحصائية وتطبيقاتها يدويا وباستخدام برنامج SPSS الجزء الأول(ط2)،الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

32 بوحفص،عبد الكريم(2017)، الأساليب الإحصائية وتطبيقاتها يدويا وباستخدام برنامج SPSS الجزء الثاني(ط2) ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

33 بوزيد، إبراهيم(2009)، علاقة وجهة الضبط باليأس لدى عينة من لعائدين إلى الجريمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر.

34 توما، جان عبد الله (2011)، التعلم والتعليم (مدارس وطرائق) (ط1)، لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.

35 جبر ، عدنان مارد ، والموسوي ، محمد عبد العباس عبد الكاظم(2015) ، الذكاء الروحي وعلاقته بنمط الشخصية (الانبساط ، الانطواء) لدى طلبة المرحلة الإعدادية بحث منشور مستل من رسالة ماجستير ، جامعة كربلاء ، العراق.

36 جرادي، التجاني(2016)، وجهة الضبط وعلاقتها ببعد الانبساط/الانطواء لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، الجزائر ،8(27)، 543-555

37 جلال، أسعد(1985)، في الصحة النفسية، القاهرة:دار دار الفكر العربي.

38 حجاج، غانم (2008)، الإحصاء التربوي يدويا وباستخدام Spss ، القاهرة: عالم الكتب.

39 الحجار، محمد(1989)، الطب السلوكي المعاصر، أبحاث في أهم موضوعات علم النفس الطبي والعلاج السلوكي، بيروت: دار الملايين.

40 حداد، عصام، وجعفر، حسان(2011)، قاموس المنبع الموسع(ط1)،بيروت:دار صبح.

41 حمزاوي ، سامية(2013) ، نمط الشخصية(أ) ونمط الشخصية(ب)وعلاقتهما بالضغط المهني رسالة ماجستير ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة سطيف(2) ، الجزائر.

42 الحميري ، عيدة فرحان(2005)، التفاؤل – التشاؤم لدى طلبة جامعة ذمار، اليمن ، تم استرجاعها بتاريخ 16 11 2019 من:

https://dr-farhan .ahlamontada .net /t46 -topi

43 حنفي، عبد الغفار ، أبو قحف ، عبد السلام ، وبلال ،محمد(2002)، محاضرات في السلوك التنظيمي(ط1)، القاهرة:مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

44 الخطيب، جمال(1995)، تعديل السلوك الانساني(ط3)، عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

45 خلف الله، جابا الله(2019)، أساليب التفكير لستيرنبرغ وعلاقتها بالنمو المهني لدى عضو هيئة التدريس الجامعي ، جامعة عمار ثليجي بالأغواط نموذجا ، رسالة دكتوراه في علم النفس وعلوم التربوية ، تخصص في

علم النفس وعلوم التربية ، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية ، جامعة عمار ثليجي بالأغواط ، الجزائر.

46 خوري، جورج توما (1996)، الشخصية ،مقوماتها،سلوكها، وعلاقتها بالتعلم(ط1) ، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

47 الداهري، صالح حسن، والعبيدي، ناظم هاشم(1999)، الشخصية والصحة النفسية(ط1) الأردن: مؤسسة حمادة ودار الكندي للنشر والتوزيع.

48 الدردير، عبد المنعم أحمد(2004)، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، الجزء الثاني القاهرة: عالم الكتب.

49 الدسوقي، عبيد أبو المعاطي (2009)، تطوير الانشطة العلمية لتنمية التفكير(في ضوء المشروعات العالمية)، مصر: المكتب الجامعي الحديث.

50 دليو، فوضيل(2014)، مدخل إلى منهجية البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر:دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.

51 الدمرداش، سرحان(1969)، المنهاج(ط2)، القاهرة: دار الهنا للطباعة.

52 الدويكات، براء(2018)، وسائل التربية القديمة تم استرجاعها بتاريخ 17 02 2019 من:

https//mawdoo3.com/

53 راجح، أحمد عزت (1968)، أصول علم النفس(ط6) ، القاهرة: دار الكتاب العربي للطباعة والنشر.

54 راجح، أحمد عزت (2009)، أصول علم النفس(ط1) ، عمان: دار الفكر.

55 راضي، عبود جواد(2016)، أساليب التفكير في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات مرحلة الدراسة الاعدادية ، مجلة كلية التربية جامعة واسط ،1(22)، 533-664.

56 ربيع، محمد شحاتة(2013)، علم نفس الشخصية(ط1) ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

57 رمضان، محمد رمضان(2001)، "دراسة أساليب التفكير في ضوء الجنس والتخصص والمستوى الدراسي" ،مجلة كلية التربية ببنها ، 12(46) ، 11- 40 .

58 الرويتع ، عبد الله صالح ، وحمود ، هزاع الشريف (2005)، علاقة أبعاد الشخصية ببعض متغيرات الاندفاعية: التدخين وزمن الاستجابة وعدد الحوادث المرورية ، دراسات ، العلوم التربية الجامعة الأردنية ، 32(2)، 274-283.

59 زايد، فهد خليل(2007)، أساسيات منهجية البحث في العلوم الإنسانية، الأردن:دار النفائس للنشر والتوزيع.

60 الزحيلي، غسان(2012)، أساليب التفكير لدى طلبة التعليم المفتوح(رياض الأطفال ومعلم الصف)، مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة دمشق سوريا ،10(2)،168- 200.

61 الزيناتي، اعتماد يعقوب(2003)، أنماط الشخصية الصبورة وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة ، رسالة ماجستير في علم النفس ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية غزة ، فلسطين.

62 سامر، محمد ماجد حامد(2003)، السمات الشخصية-العقلية- لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية ، متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في الإدارة التربوية ، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية نابلس ، فلسطين.

63 السامرائي، هاشم جاسم(1988)، مدخل إلى علم النفس، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي كلية التربية ، الجامعة المستنصرية.

64 ستيرنبرغ، روبرت (2004)،أساليب التفكير، ترجمة عادل سعد يوسف(ط1)، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

65 السدحان، ريما(2014)، تأثير المدرسة في تكوين شخصية الطفل تم استرجاعها بتاريخ 30 01 2020 من: **www.lahaonline.com/articles/view**

66 سعيد، السيد على محمد، والكرعاوي، سلام محمد حمزة(2009)، التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة كلية التربية الرياضية/المرحلة الرابعة بجامعة بابل، العراق تم استرجاعها بتاريخ 14 11 2019 من:

https://www.researchgate.net/publication/310503294

67 سفيان، نبيل صالح(2004)، المختصر في الشخصية دليلك لاكتشاف شخصيتك وشخصيات الآخرين(ط1)، مصر: إيتراك للنشر والتوزيع.

الشكرجي، جعفر حسن(2011)، التفاؤل والتشاؤم عند فلاسفة التنوير ، كلية الآداب بجامعة بابل، العراق تم استرجاعها بتاريخ 18 02 2019 من:

babylon.edu.iq/uobcoleges/service_showarticle.aspx?fid=8&pubid=2032

68 شلبي، أمينة إبراهيم(2002)، بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية "دراسة تحليلية مقارنة"، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 12(34) 87- 14.

69 شلتز، داون(1983)، نظريات الشخصية، ترجمة محمد دلي الكربولي، وعبد الرحمان القيسي العراق: مطبعة جامعة بغداد.

70 شمسي، أحمد فوزي(2016)، نموذج هرمان الرباعي وأنماط شخصيات المتعلمين تم استرجاعها بتاريخ 18 11 2018 من: **https//w w.new-educ.com**

71 الشهري، حاسن رافع (2006)،أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات المستويات الأولية والنهائية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة ، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية)،19(02) ، ص . ص833-888.

72 الصراف ، علي قاسم (1994)، السمات الشخصية لطلبة كلية التربية بجامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات الأكاديمية، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، 3(5)، 175-204 .

73 الطهراوي، جميل حسن عملية(1997)، سمات الشخصية وعلاقتها ببعض الأساليب المعرفية لدى الطلاب المتفوقين والمتأخرين أكاديميا في الجامعة الإسلامية بغزة ، متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم النفس ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة ، فلسطين.

74 الطيب، عصام علي(2006)، أساليب التفكير .نظريات ودراسات وبحوث معاصرة(ط1)، القاهرة: عالم الكتب.

75 عاقل، فاخر(1988)، معجم العلوم النفسية(ط1)، بيروت: دار الرائد العربي.

76 العاني، نزار محمد سعيد(1989)، أضواء على الشخصية الإنسانية ، بغداد: دار شؤون الثقافية.

77 عايش ، صباح(2019)، التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى إخوة المعاقين عقليا دراسة ميدانية على إخوة ألمعاقين عقليا ، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية بجامعة المسيلة(الجزائر) ،4(02)،78 - 102.

78 عباس، محمد ، نوفل، محمد ،العبسي، محمد ، وأبو عواد، فريال(2012)، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس(ط4)، عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.

79 عبد الحسن، إيمان عبد الكريم(2012)، قياس التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة كلية التربية الأساسية مجلة كلية التربية الأساسية جامعة المستصرية العراق،18(75)، 455-501.

80 عبد الحق، عماد حسين(1998)، المشكلات التكيفية التي تواجه طلبة الثانوية العامة(التوجيهي) في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطني، نابلس.

81 عبد الخالق، أحمد محمد ، ودويدار عبد الفتاح(1999)، علم نفس(أصوله ومبادئه) ، مصر:دار المعرفة الجامعية.

82 عبد الخالق، أحمد محمد(1987)، أبعاد الشخصية(ط4)، الاسكندرية:دار المعرفة الجامعية.

83 عبد الخالق، أحمد محمد(1998)، التفاؤل وصحة الجسم، دراسة عاملية،مجلة العلوم الاجتماعية جامعة الكويت ،26(02)،45-62.

84 عبد الخالق، أحمد محمد(1999)، الأبعاد الأساسية للشخصية(ط4)، الإسكندرية:دار المعرفة الجامعية.

85 عبد الخالق، أحمد محمد(1999)، التفاؤل والتشاؤم، عرض لدراسات عربية، مؤتمر الخدمة النفسية والتنمية،كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت للفترة(5-6).

86 عبد الخالق، أحمد محمد(2014)، قياس الشخصية، مصر: دار المعرفة الجامعية

87 عبد الخالق، أحمد محمد(2016)، علم نفس الشخصية(ط2)، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

88 عبد الخالق، أحمد محمد(2016)، علم نفس الشخصية(ط2)، مصر:مكتبة الأنجلو المصرية.

89 عبد الخالق، أحمد محمد، والأنصاري، بدر محمد(1995)، التفاؤل والتشاؤم، دراسة عربية في الشخصية، بحوث المؤتمر الدولي الثاني لمركز للإرشاد النفسين جامعة عين شمس المجلد131،1-152.

90 العبد الله، يوسف وحسين الشرعة(2003) ، أنماط الشخصية الأساسية عند أيزنك وعلاقتها بالقلق والشعور بالوحدة والتحصيل ، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات 18(1) ، 245-279 .

91 عبوري، زيد منير (2007)، التفكير الفعال(ط1)، عمان: دار البداية.

92 عبيدات ،محمد، وأبوناصر، محمد، مبيضين، عقلة(1999)، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات (ط1).عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

93 العتوم، عدنان يوسف (2004)، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق(ط1)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

94 العتوم، عدنان يوسف (2010)، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق(ط2)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

95 العتوم، عدنان يوسف، الجراح، عبد الناصر ذياب، وبشارة ، موفق (2011)، تنمية مهارات التفكير .نماذج نظرية وتطبيقات عملية (ط3)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

96 عثمان، سيد، وأبو حطب، فؤاد (1987)، التفكير، دراسات نفسية(ط2)، القاهرة: الانجلو المصرية.

97 عجوة، عبد العال حامد(1998)، أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات ، مجلة كلية التربية ببنها، مصر ، 9(33) ، 361- 430 .

98 عدس، عبد الرحمان، وتوق، محي الدين(2009)، المدخل إلى علم النفس(ط7)،عمان:دار الفكر

99 عرفات، فضيلة(2009)، التفاؤل والتشاؤم والعوامل المؤثرة فيها تم استرجاعها بتاريخ 06 01 2019 من:

https//alnoor.se/article.asp ?id=42896

100 عزت، عبد الحميد محمد حسن (2011)، الإحصاء النفسي والتربوي(تطبيقات باستخدام برنامج18 Spss) ، القاهرة: دار الفكر العربي.

101 عطيات، مظهر محمد(2013)، أنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات ، مجلة دراسات ، العلوم التربية ، الجامعة الأردنية ،المجلد 40 الملحق 3،13،2، 1135-1159.

102 علا، عبد الرحمان علي محمد (2014)، أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات والتحصيل الدراسي لطالبات رياض الأطفال ، مجلة العلوم التربوية العدد(4)، الجزء(1)، 3-33

103 علي، السيد فهمي(2009)، علم نفس الصحة -الخصائص النفسية الإيجابية والسلبية للمرضى والأسوياء-، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

104 العناني، حنان عبد المجيد(2000)، الصحة النفسية، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

105 العنتري، فريح(2004) ،العدوانية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية في مرحلة المراهقة ، المجلة التربوية، جامعة الكويت، 19(73) ، 11- 58.

106 فارس ، زين العابدين(2020)، الرضا عن الحياة والتفاؤل لدى عينة من طلاب جامعة سيدي بلعباس ، المجلة العربية لعلم النفس بالمغرب ،5(01)،107 - 122.

107 فائق، أحمد ، وعبد القادر، محمود(1972)، مدخل إلى علم النفس العام ، القاهرة:مكتبة الأنجلو مصرية.

108 الفيروزابادي، محمد الدين أبو طاهر بن يعقوب، بإشراف العرقسوسي،محمد نعيم(2005)، قاموس المحيط(ط8)، بيروت:مؤسسة رسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

109 قادري، عبد الحفيظ ، ومرتات ، محمد(2019)، طرق التأكد من التوزيع الطبيعي للبيانات باستخدام بعض القوانين الإحصائية وبرامج(Excel و Spss و Liserel) وعواقب الإخلال به(أمثلة تطبيقية) ، مجلة دراسات نفسية وتربوية ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة البليدة2 ، الجزائر ،2(1)،61-81.

110 قاسم، حسين صالح (1988)، الشخصية بين التنظير والقياس، بغداد:مطبعة التعليم العالي.

111 القبيسي، علي بن خليل بن عضوان(2006)، التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بتقدير الذات ووجهة الضبط لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بجامعة الملك خالد المملكة العربية السعودية.

112 قدور بن عابد، هوارية(2014)، استراتجيات التفكير لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني حسب متغيري الجنس والتخصص ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر ،6(16)،279-298.

113 القذافي، محمد رمضان (2001)، الشخصية، نظرياتها، اختباراتها، وأساليب قياسها الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

114 قطامي، يوسف محمود (2009)، مدخل إلى علم النفس(ط1)، عمان:دار الفكر ناشرون وموزعون.

115 كادي، محمد(2016)، علاقة أساليب التفكير بالدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير في التربية المدرسية والإدماج للمتعلم ، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية ، جامعة إبي بكر بلقايد تلمسان ، الجزائر.

116 كالفن، هول.س(1968)، مبادئ علم النفس التربوي(ط2)، ترجمة: دحام الكيال، بغداد: مطبعة العاني.

117 كروش، كريمة(2018)، استراتجيات التفكير ، أنماط التعلم وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى تلاميذ مرحلة الثانوية باختلاف الجنس والتخصص ، دراسة ميدانية علائقية على مستوى ثانوية الياجوري عبد لقادر بمدينة وهران(الجزائر) ، رسالة دكتوراه في علوم التربية ، تخصص إرشاد وتوجيه ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة وهران2 محمد بن أحمد وهران ، الجزائر.

118 الكفافي، علاء الدين، وجابر، عبد الحميد(1993)، معجم علم النفس والطب النفسي، القاهرة: دار النهضة العربية، (ج6).

119 لازاروس، رتشارد.(1985)، الشخصية، ترجمة سيد محمد غنيم، الجزائر: ديوان المطبوعات الجزائرية.

120 المحتسب، منى إسماعيل عبد المنعم(2008)، التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بأحداث الحياة اليومية الضاغطة وأساليب المواجهة لدى طلبة جامعة القدس ، فلسطين ، رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات درجة الماجستير في الإرشاد التربوي والنفسي إلى قسم التربية وعلم النفس.

121 محمد، عايدة ذيب ، وقطناني ، محمد حسين(2010)، الانتماء والقيادة الشخصية لدى الأطفال الموهوبين والعاديين(ط1)، عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

122 محمد، هشاب حبيب الحسيني(2012)، العوامل الخمسة للشخصية: وجدة جديدة للدراسة وقياس بنية الشخصية(ط1)،القاهرة:مكتبة الأنجلو مصرية.

123 محمود، الفرحاتي السيد، الرشيدي، عبد الله سالم، والرشيدي، محمد سعد(2016)، علم نفس التفاؤل"الرؤى المعرفية–التفاؤل النفسي– التفاؤل المتعلم"(ط1)، مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

124 محيسن، عون عوض يوسف(2012)، التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة في ضوء بعض المتغيرات.مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ،20(02)،53-93.

125 المدني، فاطمة(2013)، أساليب التفكير لدى طالبات كليات التربية للبنات بجامعة طيبة، المجلة التربوية الدولية المتخصصة ، الأردن، 2(5) ،456-482

126 مجدي، أحمد محمد عبد الله(2003)، علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق، مصر:دار المعرفة الجامعية.

127 مزيان، محمد(2002)، مبادئ في البحث النفسي والتربوي(ط2)، وهران(الجزائر):دار الغرب للنشر والتوزيع.

128 مسعود، جبران(2005)، معجم الرائد(ط3)، بيروت:دار العلم للملايين.

129 مسلم، محسن الطاهر(2016)، أساليب التفكير الشائعة وفق نظرية حكومة الذات العقلية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم الفزياء بجامعة القادسية ، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ، جامعة بابل، العدد 27 ، 439- 457.

130 مشعان، ربيع واسماعيل، أحمد(2013)، القياس والتقويم في التربية والتعليم(ط1) ،الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.

131 المليجي، حلمي (1976)، علم النفس المعاصر(ط2)، بيروت:دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

132 المليجي، حلمي (2001)، علم نفس الشخصية(ط1)، بيروت:دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

133 الموسوي، عبد العزيز حيدر، والعنكوشي، حليم صخيل(2011)، التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة القادسية، مجلة القادسية في الأداب والعلوم التربوية،10(1-2) ، 162-182.

النجار،محمد(2015)، أثر البيئة والوراثة في بناء الشخصية تم استرجاعها بتاريخ 22 01 2020 من: **https://anthropologicalresearcher.blogspot.com/2015/01/blog-post_58.html**

134 نصر الله، نوال خالد حسن(2008)،أنماط التفكير السائدة وعلاقتها بسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة مرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا،جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

135 نور الدين، عصام(2005)، معجم نور الدين الوسط(ط1)، لبنان:دار الكتب العلمية.

136 نوفل، محمد ، وأبو عواد، فريال (2012)، أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) ، 26(5).

137 الهوارنة، معمر نواف(2018)، الشخصية وانحرافاتها(ط1)، عمان: دار الإعصار العلمي.

138 وادي، سها(1994)، الطير والطيرة في القرآن والسنة، القاهرة: دار تراثية للنشر والتوزيع والطباعة والبحث العلمي.

139 واكلي، أيت مجبر بديعة ، وضيف ، حليمة(2016) ،أساليب التفكير لدى طلاب القسم النهائي للطور الثالث ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 8(27)، 681-694

140 وقاد، إلهام بنت إبراهيم محمد(2007)، أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة ، متطلب تكميلي لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس تخصص(تعلم)،كلية التربية بجامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية

1. Cilliers, C. D ., et Sternberg, R. J. (2001).Thinking styles :Implication for optimising learning and teaching in university education.South African Journal of Higher Education, 15(1), 13-24.
2. Costa, A. (1985), the Behaviors Of Intelligence, In A. L. Costa (Ed.), Developing Minds. Pp.66-68. Alexandria : ASCD Publishing Company.
3. David Yun Dai et John F. Feldhusen .(1999).A Validation study of the thinking styles inventory : Implications for gifted education. Roeper Review,21(4),302-307
4. Davis, S.F & al.(1992), The relationship between optimism-pessimism, loneliness, and death anxiety. Bulletin of the Psychonomic Society, 30(2), 135-136.
5. Delay,P. & Pichot,P.(1989),Psychologie. Paris :Masson,3^{e}ed.
6. Dember, W.N. & al.(1989),The Measurement Of Optimism and Pessimism. Current Psychology Research and Reviews,8, 102-119.
7. Grigorenko, E. & Sternberg, R.(1995) :Styles Of Thinking In TheSchool, European Journal For High Ability, Vol.6
8. Herrmann, D. (1987), Task Appropriateness Of Mnemonic Techniques, Perceptual And Motor Skills,64 171-178.
9. Jablonski, J.(1998):Creative Visualization and The Law Of Attraction How To Create Wat You Wat In Your life. From Intrnet: http://www.psychivesu /980907/980907 fl.htm
10. Koizumi, R. (1995). Feelings of optimism and pessimism in Japanese students' transition to junior high school. The Journal of Early Adolescence, 15(4), 412-428.

11. Marshal,G.N & al.(1992).Distinguishing Optimism From Pessimism : Relations To Fundamental Dimensions Of Mood and Personality. Journal Of Personality and Social Psychology,62(1067-1074).

12. Peeters,G ,Cammaert,M. F,& Czapinski, J. (1997).Unrealistic Optimis and Positive-Negative Asymmetry : A Conceptual and Cross-Cultural Study Of Interrelationships Between Optimism, Pessimism, and Realism. International Journal of Psychology, Vol32(1),PP.23-24.

13. Pervin,L.A & John,O.P.(2005).La Personnalité de la Théorie à la Recherche. Adaptation Française :Nadeau,L & Al. Bruxelles : Boeck.

14. Psychology,4, 219-247.

15. Rentzos, A. ; Simpson, A.(2005) :The transition to PostgraduateStudy in Mathematics :A Thinking Styles Perspective, Melbourne, Psychology of Mathematics Education, V(3),Pp.329-336.

16. Scheier, M. F., Weintraub, J. K., et Carver, C. S. (1986). Faire face au stress : stratégies divergentes d'optimistes et de pessimistes. Journal de personnalité et de psychologiesociale , 51(6), 1257.

17. Scheier, MF. & Carver, CS.(1985),Optimism, Coping, and Health Assessment and Implication Of Generalized Outcome Expectancies Health

18. Seligman, M.E.p.(1991),Learned Optimism:The Skill To Counter Life's and Obstacles,Large And Small,York :Random House.

19. Shepperd, J. A., Ouellette, J. A., et Fernandez, J. K. (1996). Abandon de l'optimisme irréaliste : Estimations de performance et proximité temporelle de la rétroaction auto-pertinente. Journal of Personality and Social Psychology, 70(4), 844.

20. Sternberg, R .(1988),Montal Self Government :A Theory Of Intellectual Styles And TheirDevelopment, HumanDevelopment .

21. Sternberg, R .(1997),Thinking Styles, New York:Combridge University Press

22. Sternberg, R. & Zhang, L .F .(2006),Styles Of Thinking As a Basis Of Differentiated Instruction,TheoryInto Practice,44(3).pp.245-253 .

23. Sternberg, R. (2002),Thinking Styles, Reprinted Edition, UKA, Combridge University Press .

24. Sternberg. Robert J. & Grigorenko. Elena L. (1993) Thinking styles and the gifted, Roeper Review, 16:2, 122-130,

25. Stipek, D.J.(1981),Social-Motivational Development In First Grade. Contemporary Educational Psychology, 6, èè33-45 .

26. Tiger, L.(1979),Optimism The Biology Of Hope, New york : Simon & Schuster.

27. 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, 2(3), 140-152.

28. walker,VG. & Brokaw, L. (2000):Becoming Aware Printed In The United States Of America.

29. walker,VG. & Brokaw, L. (2000):Becoming Aware Printed In The United States Of America.

30. Webester. (1999), New International Dictionary Of The English Language.

31. Zhang, L. F. (1999 . Further cross-cultural validation of the theory of mental selfgovernment. Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 1999, v. 133 n. 2, p. 165-181

32. Zhang, Li. Fang. (2002). Thinking Styles and the Big Five Personality Traits.Educational Psychology, 22(1), 17-31.

قائمة الفيديوهات المنشورة

01 العريقي، ناصر.(2015 جوان 07) ، *تحليل المسار باستخدام برنامج أموس(ملك الإحصاء).[فيديو].يوتوب.* https://www.bing.com/search?q

02 الميرغني، أسماء.(2016 نوفمبر 06) ، الانحدار المتعدد القياسي : *Spss v.3 Lesson49:Standard Multiple Regression Half Reliability .[فيديو].يوتوب.* https://www.youtube.com/watch?v=4nU8ux9bsT

03 الميرغني، أسماء.(2017 جانفي 08) ، *حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية Spss v23 Lesson73 :Split Half Reliability.[فيديو].يوتوب.*

https://www.youtube.com/watch?v=tysdFvD8P-E

04 الميرغني، أسماء.(2018 جانفي 22) ، الانحدار المتعدد القياسي : *Spss v.3 Lesson109:Path Analysis in Amos.[فيديو].يوتوب.*

ttps://www.youtube.com/watch?v=sagTf-vdwXI

05 حبشي، محمد حسين محمد.(2020 جانفي 27) ، *تحليل المسار باستخدام برنامج أموس الجزء الأول Path-Analysis Amos.[فيديو].يوتوب.* https://www.bing.com/search?q

الملاحق

الملحق(01): القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم لأحمد محمد عبد الخالق

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى: ☐

التخصص الدراسي: علمي ☐ أدبي: ☐

المستوى الدراسي: أولى ثانوي ☐ ثالثة ثانوي: ☐

السن :

التعليمة:

أخي التلميذ ، أختي التلميذة:

نضع بين يديك القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم لأحمد عبد محمد عبد الخالق ، تتكون من (30) فقرة تقيس التفاؤل والتشاؤم يرجى قراءة كل عبارة بعناية ووضع دائرة صغيرة حول رقم واحد فقط من الأرقام الموجودة مقابلها ، والذي ترى أنه يدل على درجة انطباقها عليك.

الدرجة 01 تعني أنها لا تنطبق عليك الدرجة 02 تعني أنها تنطبق عليك قليلا.

الدرجة 03 تعني أنها تنطبق عليك بدرجة متوسطة الدرجة 04 تعني أنها تنطبق عليك كثيرا

الدرجة 05 تعني أنها تنطبق عليك كثيرا جدا .

لا توجد إجابات صحيحة وخاطئة وإنما الأصح يَكْمُنْ في الإجابة التي تعبر عن رأيك بصدق وصراحة ، تأكد أن إجابتك ستحظى بالسرية التامة، ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها لأغراض البحث العلمي ، أشكرك على تعاونك.

الباحث

الرقم	العبارات	لا	قليلا	متوسط	كثيرا	كثيرا جدا
1	تبدو لي الحياة جميلة					
2	أشعر أن الغد سيكون يوما مشرقا					
3	أتوقع أن تتحسن الأحوال مستقبلا					
4	أنظر إلى المستقبل على أنه سيكون سعيدا					
5	أنا مقبل على الحياة بحب وتفاؤل					
6	يخبئ لي الزمن مفاجآت سارة					
7	ستكون حياتي أكثر سعادة					
8	لا يأس مع الحياة ولا حياة مع اليأس					
9	أرى أن الفرج سيكون قريبا					
10	أتوقع الأفضل					
11	أرى الجانب المشرق المضيء من الأمور					
12	أفكر في الأمور البهيجة المفرحة					
13	إن الآمال أو الأحلام التي لم تتحقق اليوم ستتحقق غدا					
14	أفكر في المستقبل بكل تفاؤل					
15	أتوقع أن يكون الغد أفضل من اليوم					
16	تدلني الخبرة على أن الدنيا سوداء كالليل المظلم					
17	حظي قليل في هذه الحياة					
18	أشعر أنني أتعس مخلوق					
19	سيكون مستقبلي مظلما					
20	يلازمني سوء الحظ					
21	مكتوب عليَ الشقاء وسوء الطالع					
22	أنا يائس من هذه الحياة					
23	كثرة الهموم تجعلني أشعر بأنني أموت في اليوم مائة مرة					
24	أترقب حدوث أسوأ الأحداث					

25	يخيفني ما يمكن أن يحدث لي في المستقبل من سوء حظ					
26	أتوقع أن أعيش حياة تعيسة في المستقبل					
27	لدي شعور غالب بأني سأفارق الأحبة قريبا					
28	تخيفني الأحداث السارة لأنه سيعقبها أحداث مؤلمة					
29	يبدو لي أن المنحوس منحوس مهما حاول					
30	أشعر كأن المصائب خلقت من أجلي					

نشكر لكم حسن تعاونكم معنا

الملحق(02): مقياس الانبساط (أحد المقاييس الفرعية لاستخبار أيزنك للشخصية)

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى: ☐

التخصص الدراسي: علمي ☐ أدبي: ☐

المستــوى الدراسي: أولى ثانوي ☐ ثالثة ثانوي: ☐

التعليمة:

أخي التلميذ ، أختي التلميذة:

أمامك قائمة تتكون من (20) سؤالا تصف جانب الانبساط والانطواء من شخصيتك ، اقرأ من فضلك كل عبارة منها بعناية وأجب عنها بوضع علامة(X) في أحد الخانتين التي ترى أنها تعبر عن وجهة نظرك بصدق وبصراحة .

لا توجد إجابات صحيحة وخاطئة وإنما الأصح يَكْمُنْ في الإجابة التي تعبر عن رأيك بصدق وصراحة ، تأكد أن إجابتك ستحظى بالسرية التامة ، ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها لأغراض البحث العلمي .

الباحث

	العبارة		
1	هل لك هوايات كثيرة ومتنوعة ؟		
2	هل أنت مفعم (مليئ) بالحيوية والنشاط؟		
3	هل تستطيع أن تستمتع إذا ذهبت إلى حفلة مَرِحَة ؟		
4	هل تستمتع بلقاء أشخاص لم تكن تعرفهم من قبل؟		
5	هل تميل إلى البقاء بعيدا عن الأضواء ؟		
6	هل تحب الخروج كثيرا ؟		
7	هل تفضل القراءة أكثر من مقابلة الأشخاص ؟		
8	هل لك أصدقاء ؟		

9	هل تعتبر نفسك شخصا يبوح بمشاعره وأفكاره للآخرين ولا يخفي مشاكله وهمومه عنهم ؟		
10	هل تبادر أنت عادة بتكوين أصدقاء جدد ؟		
11	هل تلتزم الصمت غالبا وأنت مع أشخاص آخرين؟		
12	هل يمكنك بسهولة أن تنشر جوا من الحيوية على حفلة مُمِلَة ؟		
13	هل تحب أن تقول نكتا وحكايات مسلية للأصدقاء ؟		
14	هل تحب الاختلاط بالناس ؟		
15	هل لديك في معظم الأحيان إجابة جاهزة عندما يكلمك الآخرون ؟		
16	هل تحب أن تعمل الأشياء التي تحتاج إلى السرعة في أدائها ؟		
17	هل يمكنك أن تحافظ على استمرار حيوية حفلة ؟		
18	هل تحب أن تضايق الحيوانات أحيانا ؟		
19	هل تحب أن تجد الكثير من الصخب(الهيصة) والإشارة من حولك ؟		
20	هل يراك الآخرون مليئا بالحيوية والنشاط ؟		

نشكر لكم حسن تعاونكم معنا

الملحق(03): قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج ووانجر

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى: ☐

التخصص الدراسي: علمي ☐ أدبي: ☐

المستــوى الدراسي: أولى ثانوي ☐ ثالثة ثانوي: ☐

التعليمة:

أخي التلميذ ، أختي التلميذة:

نضع بين يديك قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج ووانجر ، تتكون من (65) فقرة تقيس طرق وأساليب التفكير التي يستخدمها الفرد في حياته اليومية سواء في مجال الدراسة أو العمل أو الحياة الاجتماعية ، اقرأ كل عبارة بعناية وأجب عنها بوضع علامة (X) في خانة واحد ة وواحدة فقط من الخانات المقابلة لها ، والتي ترى أنه تدل على درجة انطباقها على الأسلوب الذي تستعين به على حل مشاكلك أو اتخاذ قراراتك في حياتك اليومية .

الدرجة **01** تعني أن هذا الأسلوب لا ينطبق عليك إطلاقا الدرجة **02** تعني أن هذا الأسلوب لا ينطبق عليك بدرجة كبيرة.

الدرجة **03** تعني أن هذا الأسلوب لا ينطبق عليك بدرجة قليلة الدرجة **04** تعني أنك لا تستطيع أن تحدد

الدرجة **05** تعني أن هذا الأسلوب ينطبق عليك بدرجة قليلة الدرجة **06** تعني أن هذا الأسلوب ينطبق عليك بدرجة كبيرة

الدرجة **07** تعني أن هذا الأسلوب ينطبق عليك تماما .

لا توجد إجابات صحيحة وخاطئة وإنما الأصح يَكْمُنْ في الإجابة التي تعبر عن رأيك بصدق وصراحة ، تأكد أن إجابتك ستحظى بالسرية التامة ، ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها لأغراض البحث العلمي ، أشكرك على تعاونك.

الباحث

رقم العبارة	الفقرات	لا تنطبق عليَ إطلاقا	لا تنطبق عليَ بدرجة كبيرة	لا تنطبق عليَ بدرجة قليلة	لا أستطيع أن أحدد	تنطبق عليَ بدرجة قليلة	تنطبق عليَ بدرجة كبيرة	تنطبق عليَ تماما
	عندما تواجهني مشكلة ما فإنني أستخدم أفكاري وقواعدي وأساليبي الخاصة في حلها							
02	أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة							
03	أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها أن أقارن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات							
04	أولي اهتماما قليلا بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني							
05	أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة							
06	أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات وأبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها							
07	ألتزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء							
08	عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة فإني أقوم بترتيبها حسب أهميتها							
09	عند التحَدُثْ أو كتابة أفكار معينة أركز على فكرة رئيسية واحدة							
10	عند مناقشة أو كتابة موضوع ما فإني ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي							

11	يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية							
12	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين							
13	عند البدء في أداء مهمة ما أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه							

	المهمة من خلال الأصدقاء							
14	أحب أن أجرب أفكاري وأراقب مدى نجاحها							
15	أهتم كثيرا باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني							
16	أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر والآراء المتباينة							
17	عند أدائي لعمل ما فإني أهتم كثيرا بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل							
18	عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما ، فإني أعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع							
19	عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني أفضل استخدام الطرق والاستراتجيات الجديدة في حلها							
20	عندما أكون مسؤولا عن عمل فإني أفضل إتباع الطرق والأفكار التي أُسْتُخْدِمَتْ مسبقا							
21	عند البدء في أداء مهمة ما فإني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف منها							
22	عند محاولتي لاتخاذ قرار ما فإني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط							
23	أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقى قبول واستحسان لدى زملائي							
24	عندما أجد نفسي مطالبا بأداء العديد من الأشياء المهمة، فإني أحاول أن أؤدي أكبر قدر منها							

	بغض النظر عن الوقت الذي أستغرقه في أدائها							
25	عند محاولتي لاتخاذ قرار ، أعتمد على تقديري الخاص للموقف							
26	في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين، فإني أفضل أن أمزج أفكاري الخاصة مع أفكار الآخرين							
27	أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها							
28	استمتع بأداء الأشياء التي تُؤَدَى في ضوء تعليمات محددة							
29	أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أقارن بين مختلف وجهات النظر							
30	أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها، أو التأثير الكلي للمشروع، أو العمل الذي أقوم به							
31	أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها							
32	أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي							
33	أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة .							
34	عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لدي احساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها							

35	لو أن هناك أشياء عديدة عَلِيَّ تأديتها ، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي							
36	عندما يكون لزاما عَلِيَ أداء مجموعة من الأشياء المهمة ، فإني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي							
37	أفضل معالجة كل أنواع المشكلات وكذلك التي تبدو منها قليلة الأهمية							
38	أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما .							
39	أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم							
40	عند أدائي لمهمة ما فإني أميل لأن أبدأ بآرائي الخاصة.							
41	أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددان							
42	أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين							
43	أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة							
44	أفضل المشكلات التي تتطلب من الاهتمام بالتفاصيل							
45	أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء مهمة ما							
46	أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لإنجازها							

47	عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها ، فإنه يكون لديَ إحساس واضح في ترتيب وحل هذه المشكلات طبقا لأهميتها						
48	أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك						
49	لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة عليَ أن أُؤَديها فإني أُؤَدي أكثرها أهمية بالنسبة لرفاقي وزملائي						
50	عند مناقشة أو كتابة أفكاري فإني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني						
51	أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمدا على نفسي						
52	عند البدء في مشروع أو عمل ما فإني أفضل مشاركة وتبادل أفكاري مع الآخرين						
53	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في أدائها						
54	أفضل أن أتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما						
55	أستمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء						
56	عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها فإني أفضل أن أوضح المنظور والسياق الخاص بأفكاري بمعنى الصورة الكلية لها.						
57	أهتم كثيرا بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها						

58	أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرق جديدة لحلها						
59	عندما تواجهني مشكلة ما فإني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية أو معروفة وشائعة						
60	عند البدء في مشروع أو عمل فإني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وفقا لأهميتها						
61	لابد أن أنتهي من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدء في غيره						
62	عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما فإني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة						
63	أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدي عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماما في الأهمية						
64	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين						
65	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي						

نشكر لكم حسن تعاونكم معنا

الملحق(04): رخصة تربص ميداني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
كلية العلوم الإجتماعية
Faculté des sciences sociales

جامعة وهران 2

قسم علم النفس والأرطوفونيا
مصلحة الماستر

المرجع: 64/ 2021

التاريخ: 2021/10/24

إلى السيد

مدير التربية

لولاية سيدي بلعباس

الموضوع: **رخصة تربص ميداني .**

في إطار تحضير(ها) أطروحة الدكتوراه ل.م.د في علم النفس.

تخصص : **علم النفس المدرسي**

موضوع الرسالة : **"التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بأساليب التفكير وأنماط الشخصية لدى تلاميذ التعليم الثانوي "**

الأستاذ المشرف (ة): **أد. تيلوين الحبيب**

نرجو من سيادتكم السماح للطالب(ة): **بونوة شيخ**

إجراء دراسته (ها) الميدا نية بمؤسستكم و ذلك خلال الموسم الجامعي **2022/2021.**

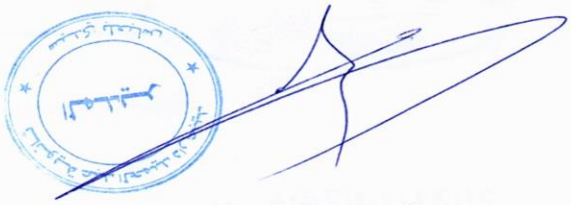
مدة التربص: **خلال الموسم الدراسي 2022/2021**

و لكم جزيل الشكر

رئيسة القسم.

رئيسة قسم علم النفس
و الأرطوفونيا
د . عبلة محرز

مع التحيات
رئيسة المركز



شاهر محمد

ع. سنوسي

مدير الثانوية
س. د. فقير

ع. مجاهدي

الملحق(05): مخرجات Spss المتعلقة بنتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لمتغير أساليب التفكير(كل أسلوب على حدة)

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
tachr	420	26,4452	6,25736	,30533
tanfi	420	23,9548	5,92437	,28908
hakam	420	22,3762	6,15794	,30048
alami	420	20,8024	5,65445	,27591
mahal	420	22,9048	5,89692	,28774
motah	420	24,8238	6,44917	,31469
mohaf	420	20,3524	6,54229	,31923
haram	420	24,5786	6,43165	,31383
malak	420	23,9381	6,11824	,29854
akali	420	19,6976	7,01322	,34221
fawda	420	22,3667	5,44566	,26572
dakhil	420	24,6690	6,53082	,31867
kharij	420	21,2929	7,13307	,34806

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 0					
					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Inférieur	Supérieur

tachr	86,613	419	,000	26,44524	25,8451	27,0454
tanfi	82,866	419	,000	23,95476	23,3865	24,5230
hakam	74,469	419	,000	22,37619	21,7856	22,9668
alami	75,396	419	,000	20,80238	20,2600	21,3447
mahal	79,602	419	,000	22,90476	22,3392	23,4704
motah	78,884	419	,000	24,82381	24,2052	25,4424
mohaf	63,754	419	,000	20,35238	19,7249	20,9799
haram	78,318	419	,000	24,57857	23,9617	25,1955
malak	80,184	419	,000	23,93810	23,3513	24,5249
akali	57,560	419	,000	19,69762	19,0250	20,3703
fawda	84,174	419	,000	22,36667	21,8444	22,8890
dakhil	77,412	419	,000	24,66905	24,0427	25,2954
kharij	61,176	419	,000	21,29286	20,6087	21,9770

الملحق(06): مخرجات Spss المتعلقة بنتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لمتغير للتفاؤل والتشاؤم (كل على حدة)

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
optim	420	56,9071	9,87528	,48186
pessim	420	30,7357	11,60915	,56647

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 0					
					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Inférieur	Supérieur
optim	118,098	419	,000	56,90714	55,9600	57,8543
pessim	54,258	419	,000	30,73571	29,6222	31,8492

الملحق(07): مخرجات Spss المتعلقة بنتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لمتغير نمط الشخصية

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
imbis	420	12,8738	3,41425	,16660

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 0					
					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Inférieur	Supérieur
imbis	77,275	419	,000	12,87381	12,5463	13,2013

الملحق(08): مخرجات Spss المتعلقة بنتائج ارتباط بيرسون بين التفاؤل والتشاؤم وأساليب التفكير

		tachr	tanfi	hakam	alami	mahal	motah	mohaf	haram	malak	akali	fawda	dakhil	kharij	optim	pessim	
tachr	Corrélation de Pearson	1	,585**	,560**	,421**	,613**	,645**	,296**	,691**	,560**	,203**	,565**	,658**	,370**	,378**	-,160**	
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	
	N	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420		
tanfi	Corrélation de Pearson	,585**	1	,568**	,540**	,574**	,532**	,539**	,593**	,530**	,403**	,446**	,405**	,418**	,284**	-,119*	
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,015	
	N	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420		
hakam	Corrélation de Pearson	,560**	,568**	1	,551**	,604**	,603**	,390**	,640**	,512**	,456**	,559**	,395**	,497**	,284**	-,112*	
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,022	
	N	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420		
alami	Corrélation de Pearson	,421**	,540**	,551**	1	,511**	,491**	,451**	,499**	,477**	,398**	,490**	,375**	,380**	,181**	-,037	
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,456	
	N	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420		
mahal	Corrélation de Pearson	,613**	,574**	,604**	,511**	1	,633**	,400**	,606**	,546**	,307**	,530**	,493**	,327**	,256**	-,008	
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,871	
	N	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420		
motah	Corrélation de Pearson	,645**	,532**	,603**	,491**	,633**	1	,296**	,620**	,524**	,264**	,563**	,543**	,372**	,330**	-,108*	
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,027	
	N	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420		
mohaf	Corrélation de Pearson	,296**	,539**	,390**	,451**	,400**	,296**	1	,448**	,457**	,502**	,379**	,234**	,424**	,160**	-,049	

	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,318	
	N	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420		
haram	Corrélation de Pearson		,691**	,593**	,640**	,499**	,606**	,620**	,448**	1	,635**	,305**	,570**	,501**	,439**	,404**	-,147**	
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003	
	N	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420		
malak	Corrélation de Pearson		,560**	,530**	,512**	,477**	,546**	,524**	,457**	,635**	1	,404**	,536**	,486**	,426**	,259**	-,006	
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,903	
	N	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420		
akali	Corrélation de Pearson		,203**	,403**	,456**	,398**	,307**	,264**	,502**	,305**	,404**	1	,400**	,124*	,597**	,081	,046	
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,011	,000	,099	,345	
	N	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420		
fawda	Corrélation de Pearson		,565**	,446**	,559**	,490**	,530**	,563**	,379**	,570**	,536**	,400**	1	,538**	,425**	,225**	-,036	
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,462	
	N	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420		
dakhil	Corrélation de Pearson		,658**	,405**	,395**	,375**	,493**	,543**	,234**	,501**	,486**	,124*	,538**	1	,113*	,211**	,020	
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,011	,000		,021	,000	,678	
	N	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420		
kharij	Corrélation de Pearson		,370**	,418**	,497**	,380**	,327**	,372**	,424**	,439**	,426**	,597**	,425**	,113*	1	,212**	-,052	
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,021		,000	,290	
	N	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420		
optim	Corrélation de Pearson		,378**	,284**	,284**	,181**	,256**	,330**	,160**	,404**	,259**	,081	,225**	,211**	,212**	1	-,384**	
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,099	,000	,000	,000		,000	

	N	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420				
pessim	Corrélation de Pearson			-,160**		-,119*	-,112*	-,037	-,008	-,108*	-,049	-,147**		-,006	,046	-,036	,020	-,052	-,384**	1
	Sig. (bilatérale)		,001	,015	,022	,456	,871	,027	,318	,003	,903	,345	,462	,678	,290	,000				
	N	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	420	4						

الملحق(09): مخرجات Spss المتعلقة بنتائج معامل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis بين أساليب التفكير كمتغيرات مستقلة والتفاؤل كمتغير تابع

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	kharij, dakhil, mohaf, alami, mahal, akali, malak, fawda, tanfi, motah, hakam, haram, tachr[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : optim

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles[b]

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,447[a]	,200	,174	8,97552

a. Prédicteurs : (Constante), kharij, dakhil, mohaf, alami, mahal, akali, malak, fawda, tanfi, motah, hakam, haram, tachr

b. Variable dépendante : optim

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	8154,065	13	627,236	7,786	,000[b]

	Résidus	32707,314	406	80,560		
	Total	40861,379	419			

a. Variable dépendante : optim

b. Prédicteurs : (Constante), kharij, dakhil, mohaf, alami, mahal, akali, malak, fawda, tanfi, motah, hakam, haram, tachr

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Statistiques de colinéarité	
		B	Ecart standard	Bêta			Tolérance	VIF
1	(Constante)	40,115	2,347		17,089	,000		
	tachr	,314	,125	,199	2,523	,012	,317	3,159
	tanfi	,074	,112	,045	,664	,507	,436	2,294
	hakam	,036	,112	,023	,324	,746	,406	2,465
	alami	-,080	,104	-,046	-,770	,442	,551	1,816
	mahal	-,095	,113	-,057	-,843	,400	,436	2,293
	motah	,186	,105	,122	1,774	,077	,418	2,390
	mohaf	,008	,090	,006	,094	,926	,554	1,804
	haram	,415	,115	,270	3,599	,000	,350	2,861
	malak	-,011	,104	-,007	-,107	,915	,472	2,117
	akali	-,100	,088	-,071	-1,132	,258	,501	1,997
	fawda	-,073	,117	-,040	-,625	,532	,473	2,116
	dakhil	-,115	,100	-,076	-1,159	,247	,454	2,203
	kharij	,068	,087	,049	,787	,432	,499	2,005

a. Variable dépendante : optim

الملحق(10): مخرجات Spss المتعلقة بنتائج معامل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis بين أساليب التفكير كمتغيرات مستقلة والتشاؤم كمتغير تابع

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	kharij, dakhil, mohaf, alami, mahal, akali, malak, fawda, tanfi, motah, hakam, haram, tachr[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : pessim

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles[b]

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Modifier les statistiques					Durbin-Watson
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F	
1	,313[a]	,098	,069	11,20060	,098	3,394	13	406	,000	2,101

a. Prédicteurs : (Constante), kharij, dakhil, mohaf, alami, mahal, akali, malak, fawda, tanfi, motah, hakam, haram, tachr

b. Variable dépendante : pessim

ANOVA[a]

Modèle	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.

1	Régression	5535,562	13	425,812	3,394	,000[b]
	Résidus	50934,102	406	125,453		
	Total	56469,664	419			

a. Variable dépendante : pessim

b. Prédicteurs : (Constante), kharij, dakhil, mohaf, alami, mahal, akali, malak, fawda, tanfi, motah, hakam, haram, tachr

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Corrélations			Statistiques de colinéarité	
		B	Ecart standard	Bêta	t	Sig.	Corrélation simple	Partielle	Partielle	Tolérance	VIF
1	(Constante)	34,489	2,929		11,774	,000					
	tachr	-,479	,155	-,258	-3,085	,002	-,160	-,151	-,145	,317	3,159
	tanfi	-,156	,140	-,080	-1,117	,265	-,119	-,055	-,053	,436	2,294
	hakam	-,182	,140	-,096	-1,303	,193	-,112	-,065	-,061	,406	2,465
	alami	,029	,130	,014	,224	,823	-,037	,011	,011	,551	1,816
	mahal	,382	,141	,194	2,721	,007	-,008	,134	,128	,436	2,293
	motah	-,165	,131	-,092	-1,257	,210	-,108	-,062	-,059	,418	2,390
	mohaf	-,114	,112	-,064	-1,014	,311	-,049	-,050	-,048	,554	1,804
	haram	-,229	,144	-,127	-1,588	,113	-,147	-,079	-,075	,350	2,861
	malak	,207	,130	,109	1,588	,113	-,006	,079	,075	,472	2,117
	akali	,185	,110	,112	1,680	,094	,046	,083	,079	,501	1,997
	fawda	,010	,146	,005	,069	,945	-,036	,003	,003	,473	2,116
	dakhil	,382	,124	,215	3,069	,002	,020	,151	,145	,454	2,203
	kharij	,055	,109	,034	,503	,615	-,052	,025	,024	,499	2,005

الملحق(11):مخرجات Spss المتعلقة بنتائج معامل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis بين أساليب التفكير كمتغيرات مستقلة ونمط الشخصية كمتغير تابع ، مع التعامل مع تسمية متغير أنماط الشخصية باسم الانبساط

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	kharij, dakhil, mohaf, alami, mahal, akali, malak, fawda, tanfi, motah, hakam, haram, tachr[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : imbis

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles[b]

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Modifier les statistiques				
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	,351[a]	,124	,095	3,24716	,124	4,402	13	406	,000

a. Prédicteurs : (Constante), kharij, dakhil, mohaf, alami, mahal, akali, malak, fawda, tanfi, motah, hakam, haram, tachr

b. Variable dépendante : imbis

Récapitulatif des modèles[b]

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Modifier les statistiques				
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	,351[a]	,124	,095	3,24716	,124	4,402	13	406	,000

a. Prédicteurs : (Constante), kharij, dakhil, mohaf, alami, mahal, akali, malak, fawda, tanfi, motah, hakam, haram, tachr

b. Variable dépendante : imbis

Modèle	Dimension	Valeur propre	Index de condition	Proportions de la variance									
			(Constante)	tachr	tanfi	hakam	alami	mahal	Motah	mohaf	haram	malak	akali
1	1	13,500	1,000	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	2	,129	10,231	,00	,01	,00	,00	,00	,01	,01	,04	,00	,00	,17
	3	,062	14,747	,00	,00	,01	,02	,02	,00	,02	,46	,00	,00	,00
	4	,047	16,994	,07	,00	,02	,03	,00	,01	,00	,07	,04	,00	,35
	5	,043	17,706	,03	,02	,00	,11	,30	,03	,01	,07	,01	,03	,05
	6	,036	19,353	,33	,00	,00	,03	,28	,03	,00	,01	,03	,04	,17
	7	,031	20,797	,24	,01	,13	,01	,23	,07	,01	,01	,01	,09	,04
	8	,028	21,787	,02	,00	,03	,03	,03	,00	,04	,20	,02	,52	,01
	9	,026	22,803	,22	,05	,20	,06	,05	,05	,00	,02	,01	,06	,04
	10	,025	23,269	,03	,01	,03	,30	,00	,32	,22	,00	,10	,02	,00
	11	,021	25,202	,02	,02	,00	,00	,00	,42	,68	,02	,01	,01	,01
	12	,020	25,901	,02	,00	,30	,19	,00	,01	,00	,06	,01	,01	,00

ملحق(12):مخرجات Spss Amos المتعلقة بنموذج تحليل المسار المفترض

Result (Default model)

Minimum was achieved
Chi-square = 101,808
Degrees of freedom = 14
Probability level = ,000

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
optim	<---	tachr	,314	,123	2,563	,010	
optim	<---	tanfi	,074	,110	,674	,500	
optim	<---	hakam	,036	,110	,329	,742	
optim	<---	alami	-,080	,103	-,782	,434	
optim	<---	mahal	-,095	,111	-,856	,392	
optim	<---	motah	,186	,103	1,802	,072	
optim	<---	mohaf	,008	,089	,095	,924	
optim	<---	haram	,415	,114	3,656	***	
optim	<---	malak	-,011	,103	-,109	,913	
optim	<---	akali	-,100	,087	-1,150	,250	
optim	<---	fawda	-,073	,115	-,635	,526	
optim	<---	dakhil	-,115	,098	-1,177	,239	
pessim	<---	tachr	-,479	,153	-3,134	,002	
pessim	<---	tanfi	-,156	,138	-1,135	,257	
pessim	<---	hakam	-,182	,137	-1,323	,186	
pessim	<---	alami	,029	,128	,227	,820	
pessim	<---	mahal	,382	,138	2,764	,006	

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
pessim	<---	motah	-,165	,129	-1,277	,202	
pessim	<---	mohaf	-,114	,111	-1,031	,303	
pessim	<---	malak	,207	,128	1,614	,107	
pessim	<---	akali	,185	,109	1,707	,088	
pessim	<---	fawda	,010	,144	,070	,944	
pessim	<---	dakhil	,382	,122	3,117	,002	
pessim	<---	kharij	,055	,107	,511	,609	
optim	<---	kharij	,068	,086	,799	,424	
pessim	<---	haram	-,229	,142	-1,613	,107	
imbis	<---	optim	,094	,016	5,801	***	
imbis	<---	pessim	-,019	,014	-1,382	,167	

Modification Indices (Group number 1 - Default model)

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			M.I.	Par Change
e1	<-->	e2	48,095	-32,924
e3	<-->	kharij	19,846	3,560
e3	<-->	haram	7,988	-1,705

Variances: (Group number 1 - Default model)

	M.I.	Par Change

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			M.I.	Par Change
pessim	<---	optim	38,497	-,338
optim	<---	pessim	43,380	-,245
imbis	<---	kharij	26,918	,116
imbis	<---	akali	7,857	,064
imbis	<---	mohaf	6,811	,063
imbis	<---	hakam	4,427	,054

ملحق(13):مخرجات Spss Amos المتعلقة بنموذج تحليل المسار المفترض بعد التعديل الأول

Result (Default model)

Minimum was achieved

Chi-square = 44,300

Degrees of freedom = 30

Probability level = ,045

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
optim	<---	tachr	,341	,094	3,630	***	
optim	<---	haram	,359	,089	4,049	***	
pessim	<---	dakhil	,306	,106	2,886	,004	
pessim	<---	tachr	-,629	,126	-5,001	***	
pessim	<---	mahal	,213	,113	1,895	,058	
imbis	<---	optim	,074	,017	4,227	***	
imbis	<---	pessim	-,021	,014	-1,471	,141	
imbis	<---	kharij	,128	,029	4,470	***	
imbis	<---	hakam	-,010	,031	-,342	,732	
imbis	<---	mohaf	,023	,028	,804	,421	
imbis	<---	akali	-,018	,029	-,608	,543	

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			M.I.	Par Change
imbis	<---	Malak	6,179	-,062
imbis	<---	Haram	7,575	-,066

ملحق(14): مخرجات Spss Amos المتعلقة بنموذج تحليل المسار المفترض بعد التعديل الثاني

Notes for Model (Default model)

Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments:	136
Number of distinct parameters to be estimated:	104
Degrees of freedom (136 - 104):	32

Result (Default model)

Minimum was achieved
Chi-square = 36,497
Degrees of freedom = 32
Probability level = ,268

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
optim	<---	tachr	,328	,094	3,501	***	
optim	<---	haram	,377	,088	4,281	***	
pessim	<---	dakhil	,336	,105	3,187	,001	
pessim	<---	tachr	-,527	,114	-4,616	***	
imbis	<---	optim	,094	,018	5,272	***	
imbis	<---	pessim	-,020	,014	-1,390	,165	
imbis	<---	kharij	,158	,024	6,552	***	
imbis	<---	haram	-,069	,033	-2,121	,034	
imbis	<---	malak	-,042	,033	-1,295	,195	

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	M.I.	Par Change