مقدمة

إنّ تقدم الفرد و تطوّره مرهون بتنمية طرق اكتسابه للخبرات و الأساليب السلوكية الجديدة حتى تتلاءم مع أغراضه و أهدافه التي يحددها في مشوار حياته، و لا يتحقق هذا إلاّ من خلال عملية أساسية و مهمة تعمل على تسهيل الحياة البشرية ألا و هي عملية التعلّم و التي تعدّ العمود الفقري لتكيّف الفرد مع المحيط الذي يتواجد فيه كما أنّها تساهم في إثراء حصيلته المعرفية، حيث يستوجب على الشخص اكتساب العديد من المهارات الإجتماعية و الخبرات المعرفية عبر مختلف مراحل حياته إلى غاية انقضاء أجله، و ذلك عن طريق تطويع البيئة التي يعيش فيها و إخضاعها لرغباته و احتياجاته.

و قد ظهر في السنوات الأخيرة اهتمام العديد من الباحثين بطرق و أنماط معالجة المادة التعليمية من طرف المتعلمين، حيث بيّنت مجموعة كبيرة من الدراسات و البحوث على أنّ لكلّ فرد طريقته المفضلة في اكتساب المعارف و تعلّم المهارات، كما أثبتت أنّ لكلّ نمط أثره على تذكر و حفظ الموقف التعليمي، و أكدت هذه الدراسات أنّ قابلية المادة للتعلّم و الإسترجاع له علاقة وطيدة بنمط استقبال المادة التعليمية، و قد أشار كلّ من مارتون و سالجو (1976) إلى أنّ المتعلمين يملكون إمّا أسلوبا عميقا في طريقة التعلّم حيث يركزون على العلاقات بين الأفكار، أو أسلوبا سطحيا يتوقف تركيزهم فيه على حقائق محدودة و ذلك عن طريق الحفظ الآلي.

مع ظهور علم النفس المعرفي كفرع من فروع علم النفس مع أواخر الستينات من القرن العشرين، حدث تحوّل هام في مجال التعلّم، فلم تعد البحوث و الدراسات في هذا المجال تهتم بنتائج عملية التعلّم بمقدار ما تركز اهتمامها على العمليات العقلية المعرفية التي تقف وراء حدوث عملية التعلّم كالإدراك و الإنتباه و التخيل و التفكير، فبالتوازي مع عملية التعلّم هناك عملية عقلية هامة يقوم بها العقل البشري أثناء مواجهته للمواقف أو تعرضه للمشكلات ألا و هي عملية التفكير، و التي تعد

من أهم النشاطات العقلية التي يمارسها الفرد، و من أبرز منظومات الشخصية، و لهذا الغرض أجريت العديد من الدراسات و البحوث حول علاقة التفكير بسمات الشخصية الأمر الذي يسهّل معرفة صفات الشخص الذي يستخدم نوع معيّن من التفكير أو غيره.

وفي نفس السياق أشار المفكر التربوي جون ديوي في كتابه (كيف تفكر) إلى الإهتمام بالتفكير و تنشئة الفرد و تعليمه كيف يفكر، فنمط الحياة بشكل عام يتأثر بنوع الحركة المعرفية و الإدراكية للشخص إزاء موقف معيّن و حسب الأساليب المعرفية و العقلية التي يوظفها في هذا الموقف، فأسلوب التفكير الذي يمارسه الفرد هو المسؤول عن تغيير الواقع السيء أو السلبي الذي يعيشه، و لهذا من الضروري تغيير أو على الأقل تعديل استراتيجية تفكير الأفراد إزاء المواقف التي يواجهونها.

و هناك قناعة تامة عند العديد من العلماء بأنّ الشخصية هي وحدة الدراسة في علم النفس لفهم السلوك البشري و تعتبر الأسلوب المتفرد للفرد، و في نظرهم أنّ الطريقة الوحيدة لدراسة الشخصية يستوجب التعرف على نمط و طريقة تفكير الشخص في مختلف المواقف التي يواجهها في حياته العلمية و العملية، و على هذا الأساس يرفض ألبورت فكرة أنّ الشخصية عامة و كلية في طبيعتها، و اعتبرها سمة خاصة بكلّ فرد، و أنّ نمط التفكير هو المحدّد لهذه الشخصية فهو ابنها الشرعي الذي يمثلها أصدق تمثيل، فإدراك نمط التفكير يساهم في التعرّف على أبعاد الشخصية و مميزاتها.

و التفكير باعتباره نشاط عقلي و ذهني ينطوي على استقبال مثيرات و خبرات معينة و يقوم بتنظيمها و تخزينها في المخزون المعرفي للفرد باستخدام نمط معين من التفكير.

و تأتي الشخصية لتأكد على التنظيم المعقد داخل الفرد و الذي يعالج منه علم النفس العام الوظائف السيكولوجية الفردية كالإدراك و التعلّم و التفكير و اللغة و التذكر و الدوافع و الإنفعالات

و غيرها، كما تركز أكثر على الفروق الفردية بين الأشخاص، فالشخصية تهتم بدراسة الفرد ككل و تعتبر ذلك من اهتماماتها الرئيسية.

و تأتي الدراسة الحالية للتفصيل أكثر في أساليب التفكير من خلال نظرية ستيرنبرج، و أهمّ مميّزات كلّ أسلوب، و كذلك التعريف على أهم نمطين من أنماط التعلّم ألا و هما نمط التعلّم السطحي ونمط التعلّم العميق من خلال نظرية بيجز و التطرق إلى أبرز خصائص كلّ نمط على حدى، و إبراز دور سمات الشخصية في كلّ من أساليب التفكير و أنماط التعلّم من خلال سمة الإنبساطية و الإنطوائية.

عولج موضوع البحث نظريا و ميدانيا من خلال مجموعة من الفصول، فبالنسبة **للجانب النظري** فقد تمّ تناوله من خلال أربعة فصول تطرق كلّ فصل إلى متغيّر معيّن من متغيرات الدّراسة، و حاول معالجته و تقديم المعطيات الأساسية حوله من خلال أدبيات البحث المتاحة و بالكيفية التالية:

الفصل الأوّل: بعنوان تقديم البحث جاء فيه عرض لإشكالية البحث و التساؤلات المتفرعة عنها، و على هذا الأساس تمّ اقتراح مجموعة من الفرضيات، تمّ ابراز أهم أهداف البحث و أهميته، و التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة.

الفصل الثاني: و المتعلّق باستراتيجيات التفكير فقد استهل بتمهيد، ثمّ عرض أهم التعريفات اللغوية و الإصطلاحية لمفهوم الإستراتيجية و مفهوم التفكير، و بعدها اعطاء تعريف شامل لإستراتيجيات التفكير، أنواع التفكير، أدوات التفكير، و كذلك نظرياته، أدوات قياس أساليب التفكير، أهمية التفكير، و اختتم الفصل بخلاصة.

الفصل الثالث: و الذي يخص أنماط التعلّم فقد تناول أهم التعريفات اللغوية و الإصطلاحية لمفهوم النمط و مفهوم التعلّم، ومقاربة مفاهيمية بين أنماط التعلّم و بعض المفاهيم الأخرى مثل أساليب التعلّم و استراتيجيات التعلّم، و كذلك تمّ تناول تفسير عملية التعلّم و ذكر أهم المراحل التي

تمر بها عملية التعلّم، و كذلك أنواع التعلّم، و نظريات التعلّم، أدوات قياس أنماط التعلّم، و في آخر الفصل تمّ وضع خلاصة تشمل أهم ما جاء في هذا الفصل.

الفصل الرابع: جاء بعنوان سمات الشخصية و الذي تضمن ما يلي: تمهيد، التعريفات اللغوية و الإصطلاحية لمفهوم السمة و مفهوم الشخصية، ثم اعطاء تعريف شامل لسمات الشخصية، العوامل المؤثرة في بناء و تكوين الشخصية، بنية الشخصية، الإنبساطية و الإنطوائية كبعد أساسي من أبعاد الشخصية، نظريات الشخصية، أدوات قياس الشخصية، أهمية قياس الشخصية، و انتهى الفصل بخلاصة.

أمّا فيما يتعلّق **بالجانب التطبيقي** فقد تمّ تناوله من خلال ثلاثة فصول بالشكل التالي:

الفصل الخامس: تناولنا فيه اجراءات الدراسة الإستطلاعية و احتوى هذا الفصل على ما يلي: تحديد الإطار الزماني و المكاني و البشري للدراسة الإستطلاعية، أهداف الدراسة الإستطلاعية، عينة المؤسسة، عينة الدراسة الإستطلاعية، طريقة اختيارها، مواصفاتها، المجتمع الأصلي للدّراسة الإستطلاعية، مواصفاته، قياس الخصائص السيكوميترية لأدوات البحث (مقياس ستيرنبرج لأساليب التفكير، مقياس بيجز لأنماط التعلّم، مقياس آيزنك للشخصية)

الفصل السادس: خاص بالإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية، و احتوى هذا الفصل على تمهيد، منهج الدراسة، الإطار الزماني و المكاني و البشري للدراسة الأساسية، العينة، كيفية اختيارها، مواصفاتها، المجتمع الأصلي للدراسة و مواصفاته، أدوات البحث، طريقة التطبيق، كيفية التصحيح، و الأساليب الإحصائية المستعملة.

الفصل السابع: خصص هذا الفصل لعرض نتائج الفرضيات و مناقشتها، حيث تمّ عرض النتائج في جداول تحتوي على تعليقات تخص كلّ فرضية على حدى، و تقديم تعليلات و تفسيرات

للنّتائج المتوصل إليها و ذلك بالإستعانة بالدراسات و البحوث السابقة التي تناولت نفس الفرضيات.

و اختتم البحث بخاتمة عامة تشمل الجانب النظري و الميداني، كما تمّ ابراز المساهمة العلمية للدراسة الحالية في المجال التربوي و الأكاديمي، هذا اضافة إلى وضع قائمة للمراجع التي تمّ الإستفادة منها خلال البحث سواء العربية منها أو الأجنبية، و عرض الملاحق التي تمّ الإستعانة بها في الدراسة الميدانية.

الفصـــــل الأوّل:

تقديـــــــــــم البحث

1 – تمهيد

2 – اشكالية الدراسة

3 – التساؤلات

4 – فرضيات البحث

5 – أهداف البحث

6 – أهمية البحث

7 – التحديد الإجرائي لمفاهيم البحث

1 – تمهيد: ككلّ بحث أكاديمي يخضع البحث الحالي إلى مجموعة من الخطوات الضرورية قبل الشروع في المعالجة النظرية لموضوع الدراسة، و على هذا الأساس فسوف يتضمن هذا الفصل الخاص بتقديم البحث ما يلي: عرض تساؤلات الدراسة، و صياغة الفرضيات، و كذلك ابراز أهداف البحث و أهميته و التحديد الإجرائي لمفاهيم البحث.

2 – إشكالية البحث: يعتبر سلوك الإنسان المادة الأساسية لمواضيع علم النفس، و تعد مختلف تصرفات و سلوكات الأفراد متعلّمة و مكتسبة، الأمر الذي يجعل من موضوع التعلّم من أبرز و أهم مجالات علم النفس و التي اهتم بدراستها العديد من الباحثين و العلماء، فالتعلّم عموما هو دليل على ظهور تغيّر في أداء الشخص أي في سلوكه إمّا عن طريق اكتساب استجابة جديدة، أو التخلي عن استجابة سابقة، و حتى تتحقق عملية التعلّم بطريقة فعالة فإنّ الشخص بحاجة إلى الإستعانة بأرقى العمليات العقلية ألا و هي التفكير بهدف تنظيم معلوماته و تجاربه (خبراته) السابقة، و تجدر الإشارة إلى أنّ هناك العديد من طرق التفكير و التي تختلف من شخص لآخر بحسب قدراته و امكانياته، و نفس الأمر بالنسبة لأنماط التعلّم و التي تتعدد و تختلف من فرد لآخر تبعا لعدة عوامل منها ما هو مرتبط بالشخص نفسه و منها ما هو مرتبط بالمحيط و البيئة التي يتواجد فيها، الأمر الذي يجعل لكلّ فرد طريقته الخاصة في التفكير و نمط معيّن في تعلّم و اكتساب المعارف و الخبرات.

و لا يمكن انكار أو اغفال دور الشخصية في عملية التعلّم و التفكير، إذ أنّ شخصية الفرد و خصائصها تلعب دورا هاما في حياته العلمية و العملية، فلكلّ شخص صفات معينة تميزّه عن غيره، الأمر الذي يؤدي إلى تعدد أساليب التفكير و اختلاف أنماط التعلّم لدى الأفراد، حيث أكدت الدراسات النظرية أنّ السمات الشخصية تلعب دورا رئيسيا في حياة الفرد، خاصة و أنّها تتكوّن لديه منذ السنوات الأولى و تتأثر بالعوامل و الظروف البيئية و الوراثية للشّخص، فضلا عن التنشئة

الإجتماعية و التي من خلالها يكتسب الشّخص عادات و قيم و تقاليد تؤثر بدورها على أهدافه و سلوكه إمّا بالإيجاب أو بالسلب.

و قد بدأ البحث عن مفهوم الشخصية منذ بداية الوجود الإنساني عندما تساءل الفرد عن نفسه و هويته و طرح السؤال: من أنا؟ و الإجابة لم تكن بالأمر الهيّن مع أنّ مصطلح الشخصية متداول و شائع بين عامة الناس، حيث تنسب الشخصية إلى الإنطباع العام عن الفرد، فقد كان قديما يستخدم هذا المصطلح للدّلالة على الأقنعة التي كان يرتديها ممثلوا الدراما اليونانية القديمة، ثم أصبح يطلق على الممثل نفسه، ثم تطور المصطلح و أصبح يشمل الصفات الذاتية للممثل، و أخيرا أصبح يطلق على الإنطباع العام عن الشخص، و من هذا المنطلق تعددت التعاريف المقترحة حول مفهوم الشخصية كلّ بحسب نظرته، ممّا خلق نوع من عدم الإتفاق على تعريف موحد لهذا المصطلح المعقد، فكلّ عالم أو باحث عرّف الشخصية من الزاوية التي يراها صحيحة.

و لقد اهتم العديد من العلماء و الباحثين من خلال الدراسات النظرية و البحوث الميدانية التي قاموا بها و التي تناولت متغيرات البحث أو كانت قريبة منها (متشابهة)، نذكر من بينها دراسة عجوة (1998) و التي هدفت إلى التعرّف على العلاقة بين أساليب التفكير لستيرنبرج و بعض متغيرات الشخصية، على عينة بلغت (132) طالب و طالبة جامعيين، طبقت عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و اختبار القدرات العقلية الأولية، و اختبار تورانس لمعالجة المعلومات، و بعد المعالجة الإحصائية أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج منها عدم وجود ارتباط دال احصائيا بين أساليب التفكير و متغيرات الشخصية، و عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور و الإناث في أساليب التفكير باستثناء أسلوبي التفكير المحلي و المحافظ لصالح الإناث.

كما قام الباحث زهانج (2000) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة الموجودة بين أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج و أنماط التّعلم في ضوء نظرية بيجز لدى طلبة بإحدى جامعات

الولايات المتحدة الأمريكية و بلغ حجم العينة (132) طالب و طالبة، حيث استخدم الباحث قائمة أساليب التفكير الصورة القصيرة (65 فقرة) التي أعدها ستيرنبرج و واجنر (1992)، و استبانة بيجز لقياس أساليب التعلم، و أسفرت الدراسة عن نتيجة مفادها وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج و أنماط التعلم في ضوء نظرية بيجز.(مؤيد حامد جاسم الجميلي، 2013، :93)

و جاءت دراسة ستيرنبرج و زهانج (2000) لمعرفة العلاقة المتداخلة بين نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير و نظرية بيجز لأنماط التعلم لدى عينة من طلبة جامعة هونغ كونغ و التي بلغ حجمها (854) طالب و طالبة، و عينة أخرى من طلبة جامعة نانجنغ بالصين بلغ عددها (215) طالب و طالبة، و قد تم استخدام قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و قائمة أساليب التعلم لبيجز، و في الأخير توصل الباحثان إلى وجود علاقات موجبة دالة احصائيا بين أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج و أساليب التعلم في ضوء نظرية بيجز.(غريب العربي و آخرون، 2013، :135)

كما أجرى الدردير دراسة (2004) تحمل عنوان أساليب التفكير لدى طلاب كلية التربية بقنا و علاقتها بأساليب التعلّم و بعض خصائص الشخصية، و التي كان من بين أهدافها التعرّف على علاقة أساليب التفكير ببعض سمات الشخصية، حيث طبقت قائمة أساليب التفكير و قائمة العوامل الخمسة للشخصية على عينة بلغت (176) طالب و طالبة، و قد أظهرت النتائج وجود علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير (التنفيذي، المحلي، المحافظ) و بعض سمات الشخصية.

كذلك نذكر الدراسة التي قام بها وقاد (2007) و التي كان الهدف منها استقصاء أساليب التفكير و علاقتها بأساليب التعلّم، لدى طالبات الجامعة بمكة المكرّمة، و بلغت عينة الدراسة (1760) طالبة جامعية من جامعة أمّ القرى، و شملت جميع التخصصات و المستويات الدراسية،

و استعان الباحث بقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج، و توصلت الدراسة الى نتيجة مفادها وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير و أساليب التعلّم.(علا عبد الرحمن علي محمد، 2013، :15)

كما أجرى محمد الشافعي (2007) دراسة هدفت إلى معرفة استراتيجيات التفكير و أنماط التعلّم و بعض سمات الشخصية لدى موظفي الخطوط الجوية العربية السعودية، و قد بلغت العينة (400) موظف اختيروا بالطريقة العشوائية من مختلف القطاعات، و أظهرت النتائج وجود علاقات ارتباطية سالبة بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم، و وجود علاقة ارتباطية سالبة بين استراتيجيات التفكير و سمات الشخصية، و كذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أنماط التعلّم و سمات الشخصية.

و هناك دراسة خضير و ايمان محمد (2011) التي هدفت إلى التعرّف على أساليب التفكير السائدة لدى طلبة جامعة الموصل و الفروق بينهما تبعا لمتغيّر الجنس، و طبقت قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج على عينة بلغت (153) طالب و طالبة، و قد أسفرت النتائج بأنّ أكثر أساليب التفكير شيوعا بين أفراد العينة هو أسلوب التفكير الهرمي ثم الخارجي ثم الأقلي، أمّ أقلّ أساليب التفكير انتشارا بين الطلاب فقد كان أسلوب التفكير العالمي ثم المحافظ ثم الداخلي، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيا في أسلوبين من أساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس و هما أسلوب التفكير التنفيذي و أسلوب التفكير الخارجي وكلاهما لصالح الذكور.

كما أجرى كلّ من عبد الناصر الجراح و علاء الدين العبيدات (2011) دراسة في الأردن لمعرفة مستوى التفكير لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات منها متغير الجنس و متغيّر التخصص الدراسي، و بلغ حجم العينة (1102) طالب و طالبة موزعين على السنوات الأربعة لبرامج درجة الباكالوريوس، و قد أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى التفكير بين الطلاب و لصالح الإناث، كما وجدت فروق في مستوى التفكير بين طلاب التخصصات و لصالح التخصصات الإنسانية.(جمانة عادل خزام، 2015، :29، 30)

هذه الدراسات و أخرى كانت حافزا للمزيد من البحث و التنقيب في مجال علم النفس المعرفي، الأمر الذي استوجب الإهتمام أكثر بهذا الموضوع و طرح مجموعة من التساؤلات حول متغيرات الدراسة.

3 – تساؤلات الدراسة: انطلاقا من موضوع الرّسالة تمّ طرح مجموعة من التساؤلات تمثلت فيما يلي:

أ – هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التفكير و أنماط التعلّم على ضوء متغير الجنس و التخصص الدراسي؟

ب – هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التفكير و سمات الشخصية تبعا لمتغير الجنس و التخصص الدراسي؟

جـ – هل توجد علاقة ارتباطية بين أنماط التعلّم و سمات الشخصية تبعا لمتغير الجنس و التخصص الدراسي؟

4 – فرضيات الدراسة: تعتبر الفرضية إجابة مؤقتة يفترضها الباحث للمشكلة المطروحة، و انطلاقا من تساؤلات للدراسة و كذلك أدبيات البحث السابقة تمّ اقتراح الفرضيات الآتية:

أ – توجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين استراتيجيات التفكير وفق نظرية ستيرنبرج و أنماط التعلّم وفق نظرية بيجز على ضوء لمتغير الجنس و التخصص الدراسي.

ب – توجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين استراتيجيات التفكير وفق نظرية ستيرنبرج و سمات الشخصية تبعا لمتغير الجنس و التخصص الدراسي.

جـ – توجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أنماط التعلّم وفق نظرية بيجز و سمات الشخصية تبعا لمتغير الجنس و التخصص الدراسي.

5 – أهداف البحث: تتضمن الدراسة الحالية مجموعة من الأهداف نذكر منها ما يلي:

– محاولة معرفة إذا ما كانت هناك علاقة بين استراتيجيات تفكير التلاميذ و أساليب تعلّمهم.

– معرفة امكانية وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التفكير و سمات الشخصية.

– معرفة إذا ما كانت هناك علاقة ارتباطية بين أنماط التعلّم و سمات الشخصية.

– معرفة إذا ما كان لبعض المتغيرات الديموغرافية (كمتغيّر الجنس و التخصص) تأثير على متغيرات الدراسة، بمعنى هل لمتغيّر الجنس و التخصص الدراسي علاقة بأسلوب التفكير، و بنمط التعلّم، لدى تلاميذ مرحلة الثانوية، أو بمعنى آخر معرفة وجود هذه العلاقة عند الذكور و الإناث، و عند التلاميذ ذوي التخصص العلمي و تلاميذ ذوي تخصص الأدبي.

6 – أهمية البحث: تحمل هذه الدراسة في طياتها العديد من النقاط الإيجابية و الأهمية الكبيرة التي تظهر من خلال مجموعة من الإعتبارات نذكر من بينها ما يلي:

– الدراسة الحالية لها أهمية بالغة في تزويد الأفراد بمعرفة مختلف أساليب تفكيرهم و مختلف أنماط تعلّمهم وكذلك سمات شخصيتهم، الأمر الذي يساعده على فهم نفسه و فهم الآخرين و بالتالي تجنّب حدوث الصراعات و الخلافات بين الأفراد.

– من خلال النتائج النهائية المتوصل إليها في الدراسة الحالية يمكن الإستفادة منها في توزيع التلاميذ على التخصصات الأكاديمية التي تتناسب مع أسلوب تفكير كلّ تلميذ و نمط تعلّمه و أهم مميزات شخصيته، أو بكلّ بساطة وضع الشخص المناسب في المكان المناسب.

– البحث الحالي يساعد بدرجة كبيرة المشرفين على قطاع التربية و التعليم و بالتحديد المسؤولين على وضع المقررات الدراسية على تكييف البرامج الدراسية على حسب قدرات التلاميذ العقلية و المعرفية حتى تتلاءم مع أساليب تفكيرهم و نمط تعلّمهم، الأمر الذي يساهم في تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي.

7 – التحديد الإجرائي لمفاهيم (متغيرات) الدراسة:

استراتيجيات التفكير: يقصد بها الطرق و الأساليب التي يوظفها الشخص في حلّ المشاكل التي تواجهه سواء الدراسية أو المهنية، و في الدراسة الحالية تقاس استراتيجيات التفكير من خلال الدرجة التي يحصل عليها تلميذ مرحلة الثانوية من مقياس ستيرنبرج و واجنر لأساليب التفكير.(انظر الملحق رقم 01)

أنماط التعلّم: يقصد به أسلوب التعلّم الذي يتبعه الشخص كطريقة في اكتساب المعارف و مختلف الخبرات، و في الدراسة الحالية تقاس أنماط التعلّم عن طريق الدرجات التي يحصل عليها تلميذ مرحلة الثانوية في مقياس بيجز لأساليب التعلّم.(أنظر الملحق رقم 02)

سمات الشخصية: يقصد بها مجموع الصفات و الخصائص التي تميّز الفرد عن غيره، و يقصد بها في الدراسة الحالية الإنبساطية و الإنطوائية و تقاس بالدرجة التي يحصل عليها تلميذ مرحلة الثانوية في مقياس آيزنك للشخصية و بالتحديد بالبعد الخاص بقياس الإنبساطية و الإنطوائية.(انظر الملحق رقم 03)

الفصل الثـــــــاني:

استراتيجيـــــات التفكيـــــــر

1 – تمهيد

2 – تعريف استراتيجيات التفكير (لغة و اصطلاحا)

3 – علاقة التفكير بحلّ المشكلات

4 – مميزات التفكير و فوائده

5 – أهمية التفكير

6 – عناصر التفكير

7 – أنواع التفكير

8 – نظريات التفكير

9 – العوامل المؤثرة في أساليب التفكير (الجنس، التخصص)

10– أدوات قياس التفكير

11 – وصف مقياس ستيرنبرج لأساليب التفكير

12 – خلاصة

1 – تمهيد: يحتل موضوع التفكير الصدارة في وقتنا المعاصر، حيث يعتبر تعليم التفكير و مهاراته ضرورة تستوجبها متطلبات العصر الراهن، فالتغيرات التي تحدث على مستوى العالم في مجال العلم و المعرفة و تدفق المعلومات و الخبرات تتطلب أن يكون التفكير و مهاراته محل اهتمام جميع الأفراد، و تعد طرق التفكير من المفاهيم النفسية الحديثة في ميدان الدراسات التربوية و النفسية، و في هذا الفصل سيتم تناول أهم التعاريف لمفهوم الإستراتيجية و مفهوم التفكير لغة و اصطلاحا، و تعاريف لبعض العلماء و الباحثين حول مصطلح التفكير، علاقة التفكير بحلّ المشكلات، مميزات التفكير و فوائده، أهمية التفكير، عناصر التفكير، أنواع التفكير، نظريات التفكير، العوامل المؤثرة في نموّ أساليب التفكير، أدوات قياس التفكير، مقياس ستيرنبرج لأساليب التفكير، و سننهي بخلاصة شاملة للفصل.

2 – تعريف استراتيجيات التفكير: قبل الشروع في تعريف مفهوم استراتيجيات التفكير ارتأينا تقديم تعريف مفهوم الإستراتيجية و التفكير لغة و اصطلاحا.

أوّلا: تعريف الإستراتيجية (لغة و اصطلاحا):

أ –**لغة:** الإستراتيجية يقصد بها التقنية أو القاعدة المتبعة لتحقيق هدف أو غاية معيّنة.(نايف نزار القيسي، 2010، :56)

هي فن و علم وضع خطط الحرب و ادارة العمليات الحربية و الحركات العسكرية في المعركة، بمعنى فن تنسيق القوى العسكرية و السياسية و الإقتصادية في زمن الحرب بهدف إحراز النصر.

ب– تعريف الإستراتيجية اصطلاحا: هي جملة الأفكار و المبادئ الأساسية و التي يتم استنتاجها من المواقف أو المسائل المتعلقة بمجال ما من مجالات الحياة، و تحديد خصائصها و احتمالاتها و التي

بدورها تعد محددات لمسار العمل و اتجاهاته في معالجة تلك المواقف من جميع جوانبها.(نايف نزار القيسي، 2010، :56، 57)

كما يقصد بمصطلح الإستراتيجية مجموع النشاطات التي على أساسها يختار الشخص تصرفاته و أفعاله و يديرها على نحو يحقّق بها أهدافه.(فؤاد شاهين، 1997، :1027)

ثانيا: تعريف التفكير (لغة و اصطلاحا):

أ – **لغة:** التفكير لغة يعني التخمين في أمر أو موضوع ما.(نايف نزار القيسي، 2010، :176)

و جاء في لسان العرب أنّ الفكر : هو إعمال الخاطر في الشيئ.(ابن المنظور، دس، :307)

ب – تعريف التفكير اصطلاحا: التفكير هو كلّ نشاط ذهني (عقلي) يختلف عن الإحساس و الإدراك الحسي أو يتعدى الإثنين ليصل إلى الأفكار المجرّدة.(نايف نزار القيسي، 2010، :176)

كما يقصد بعملية التفكير التخيّل العقلي الداخلي للأفكار دون البوح (النطق) بها، و بعبارة أخرى فالتفكير هو مجرى من الأفكار استدعته مشكلة أو موقف معيّن يتطلب الحلّ.(نايف نزار القيسي، 2010، :177)

التفكير هو عبارة عن سلسلة من النشاطات الذهنية غير المرئية (التي لا يمكن مشاهدتها بالعين المجردة) و التي يقوم بها الدماغ عند تعرّضه لمثير تمّ استقباله بإحدى حواسه الخمسة.(حسن شحاتة و آخرون، 2003، :123)

التفكير هو كلّ نشاط عقلي، أدواته الرموز (كالصوّر الذهنية، المعاني، الألفاظ، الذكريات، الإشارات، الصيغ الرياضية...) و غيرها من كلّ ما ينوب عن الشيئ أو يشير إليه أو يحلّ محلّه في غيابه، و هو يشمل جميع العمليات العقلية من تخيّل و تصوّر و تذكر، إلى عمليات الفهم

و الإستدلال و الحكم و النقد و غيرها، و التفكير يساعد الشخص على ايجاد الحل للعديد من مشاكله على مستوى ذهنه دون أن يكلّف نفسه عناء معالجتها فعليا في العالم الخارجي.(عبد الرحمان الوافي، 2005، :131)

و يرى بياجيه أنّ هدف التربية الأساسي هو إعداد الأجيال القادرة على انتاج أشياء جديدة و غير مألوفة عند الجيل الذي سبقه، فالتفكير عبارة عن عملية سيكولوجية تختص بشكل رئيسي بالسلوك عند تعرضه لموقف معيّن أو مشكلة ما.(ايمان عبد الكريم ذيب، 2012، :466)

من خلال جميع التعاريف السابقة يمكن استنتاج تعريف للتفكير من حيث هو عملية عقلية ضمنية تحدث على مستوى ذهن الفرد من خلال الحوار الداخلي الذي يقوم به الشخص المفكر بينه و بين نفسه، بهدف الوصول إلى الحلّ المناسب للموقف الذي هو في صدد المعالجة، فالتفكير يعتبر أعلى النشاطات العقلية التي يمارسها الفرد في حياته، فالشخص أثناء عملية التفكير يقوم بتوظيف عقله، و هو بذلك يستخدم العمليات التمثيلية (الإشارات الرمزية) في معالجته للأمور، و لهذا فالتفكير نشاط رمزي، و بما أنّه سلوك ضمني لا يمكن ملاحظته فهو عملية داخلية يعمل على إعادة تنظيم خبرات الفرد بشكل يساعد الشخص على مواجهة الموقف بما يتناسب معه.

ثالثا: تعريف استراتيجيات التفكير: يقصد بها مجموع التقنيات و القواعد أو الطرق التي من شأنها مساعدة المتعلّم على ايجاد الحلّ المناسب للموقف أو المشكلة التي تعترض سبيله، و تعد هذه الإستراتيجيات ضرورية بالنسبة للمتعلّمين الذين يفتقرون لمهارات التفكير و الإنتباه و التذكر.(نايف نزار القيسي، 2010، :56)

كما تعرّف استراتيجيات التفكير على أنّها مجموعة القرارات التي يستخدمها المعلّم أثناء قيامه بنشاطات التفكير بهدف تحقيق غايات تعليمية محددة مسبقا.(محمّد السيّد علي، 2011، :205)

من خلال كلّ ما سبق يمكن تعريف استراتيجيات التفكير على أنّها الوسائل التي يستعين بها المتعلّم لفهم الموقف التعليمي، كما أنّه يستخدمها عند البحث عن حلّ لمشكلة عالقة.

رابعا: تعاريف علماء النفس لمفهوم التفكير: فيما يلي سيتم عرض أهم التعاريف التي وضعها علماء النفس العرب و كذلك العجم.

أ – **تعاريف علماء النفس العرب:** عرّف ابراهيم وجيه محمود (1974) التفكير بأنّه " احدى العمليات العقلية العليا التي يشتمل عليها التنظيم العقلي المعرفي و التي تعتمد إلى حدّ كبير على قدرة الفرد العقلية العامة ".(ابراهيم وجيه و آخرون، 2002، :201)

في حين عرّف فؤاد البهي السيّد (1975) التفكير قائلا " هو سلسلة متتابعة محدّدة لمعان أو مفاهيم رمزية تثيرها مشكلة و تهدف إلى غاية ".(ابراهيم وجيه و آخرون، 2002، :203، 204)

أمّا سيّد عثمان و فؤاد أبو حطب (1978) فقد عرّفا التفكير بأنّه ليس إلاّ نشاطا ضمنيا أو مضمرا.(مجدي عبد الكريم حبيب، 1995، :92)

يعرّف أحمد عزّت راجع (1979) التفكير فيقول: " ذلك النشاط الذي يبذله الفرد ليحلّ به المشكلة التي تعترضه مهما كانت طبيعة هذا النشاط سواء تطلّب تفكير أكثر أو أقّل حسبما يكون الموقف أكثر أو أقّل اشكالا ".(ابراهيم وجيه و آخرون، 2002، : 178، 179)

و عرّفه أحمد زكي صالح (1979) بأنّه " أسلوب النشاط الذي يمارسه الفرد حينما يكون إزاء مشكلة، و هذا الأسلوب عادة يكون داخليا ".(أحمد صالح علوي و آخرون، د.س، :12)

كما أقّر مجدي حبيب بأنّ التفكير هو عملية عقلية معرفية وجدانية عليا تبنى و تؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك، و الإحساس، و التخيّل، و كذلك العمليات العقلية

كالتذكر، و التجريد، و التعميم، و التمييز، و المقارنة، و الإستدلال، و كلّما اتجهنا من المحسوس إلى المجرّد كلّما كان التفكير أكثر تعقيدا.(قطامي نايفة، 2003، :16)

أمّا حسن زيتون فقد عرّفه كما يلي: " هو عملية معرفية، و فعل عقلي عن طريقه تكتسب المعرفة "

و في هذا التعريف إشارة إلى أنّ التفكير هو أداة الفرد في التعلّم.(حسن حسين زيتون، 2003، :02)

نستنتج ممّا سبق عرضه أنّ معظم التعاريف السابقة تصف عملية التفكير بأنّها عملية ذهنية (عقلية) مجرّدة، حيث عرّف بعض العلماء التفكير على أنّه عبارة عن نشاط ذهني غير مرئي يرتكز على الخبرات المعرفية الموجودة في عقل الفرد، و من بين هذه التعاريف (تعريف ابراهيم وجيه محمود، تعريف أحمد زكي صالح، تعريف سيّد عثمان و فؤاد أبو حطب)

و هناك مجموعة أخرى من التعاريف التي فسرّت التفكير على أساس أنّه حلّ لمشكلة معيّنة.(أحمد عزت راجع، أحمد زكي صالح)

انطلاقا من جميع التعاريف السابقة الذكر يمكن تعريف التفكير على أنّه نشاط عقلي داخلي يوظفه الفرد في مختلف مواقف الحياة بهدف الوصول إلى الحل المناسب لمشكلة ما، أو بهدف الكشف عن جانب مجهول من ظاهرة ما.

ب- تعاريف علماء النفس العجم: يعرّف هيمفري (Hemfry) (1951) التفكير فيقول: "هو ما يحدث في خبرة الكائن الحيّ سواءا كان انسانا أو حيوانا حين يواجه مشكلة يتعرّف عليها و يسعى لحلّها".(عبد الحليم محمود السيّد، د.س،: 380)

يعرّف بيل (Peel) (1960) التفكير فيقول " هو جزء ممّا يحدث داخل العقل أثناء الإحساس و الأحداث المؤثرة ".(ابراهيم وجيه و آخرون، 2002، :201)

عرّف بيجز (Biggs) (1962) التفكير فقال عنه " هو أسلوب حلّ المشكلات التي ترتبط بالهدف، أو هو السلوك الذي يرتبط بالسعي وراء الهدف ".

كما يعرّفه آندروز (Andrews) (1962) بأنّه " ذلك النشاط الذي يحلّ به الفرد المشكلة، و أنّ عملية التفكير تتضمن التزامين أساسيين هما: الأوّل: مواجهة المشكلة، و الثاني: طريقة حلّ هذه المشكلة".(ابراهيم وجيه و آخرون، 2002، : 203، 204)

أمّا لوريا (Luria) (1973) فقد عرّفت التفكير قائلة بأنّه " ينشأ عندما يواجه الفرد مشكلة أو موقف يجهل الحلّ المناسب له".(مجدي بن محمد الشافعي، 2007، :31)

كما عرّفه بارتلت (Bartlett) (1978) بأنّه " عملية تجميع الأدلة على النحو الذي يلائمه بحيث يتم ملء الفجوات فيه، و يتم هذا بالإنتقال في خطوات متتابعة و مترابطة يمكن التعبير عنها في حينها أو فيما بعد".(مجدي عبد الكريم حبيب، 1995، :92)

أمّا باربارا موسن (Barbara Mosen) (1980) فقد قالت بأنّ " التفكير يرتبط ارتباطا وثيقا بأسلوب حلّ المشكلات ".

كما عرّف كوستا (kosta) التفكير بأنّه " المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار من أجل ادراك الأمور و الحكم عليها ".(محمد عودة الريماوي و زملائه، 2011، :318)

في حين عرّفه باريل (Barel) بأنّه " سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرّضه لمثير ما، بعد استقباله عن طريق إحدى حواسه الخمسة ".(عبد الناصر الجراح، 2008، 310:)

في حين عرّف دي بونو (Debono) التفكير بأنّه مهارة عملية يمارس بها الذكاء نشاطه اعتمادا على الخبرة، أو هو اكتشاف مترو و متأن للخبرة بغرض التوصل إلى الهدف.(جنان سعيد الرحو، 2005، :182)

أمّا باربرا برسيسن (Barbara Presscisn) فتعرّف التفكير بأنّه عملية معرفية معقدة، أو بعبارة أخرى هو عملية منظمة تهدف إلى اكتساب الفرد معرفة جديدة.(قطامي نايفة، 2003، :15)

بينما ماير (Mayer) عرّفه بأنّه " ما يحدث عندما يحلّ شخص ما مشكلة ".(كمال محمد خليل، 2006، :20)

عرّف كلّ من جريكورينكو و ستيرنبرج (Grigorenko and Sternberg) (1995) التفكير على أنّه عملية عقلية تؤثر بشكل مباشر في طريقة و كيفية تجهيز و معالجة المعلومات و التمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل الإنساني.(عبد المنعم أحمد الدردير، 2004، :149)

أمّا جيمس كييف (Keef) فقد لخص التفكير في كونه عملية ذهنية تعالج المواقف و الأحداث رمزيا بعيدا عن الواقع، حيث يقول " التفكير هو كلّ نشاط عقلي يستخدم الرموز كأدوات له، أي يستعيض عن الأشياء و الأشخاص و الأحداث و المواقف بالرموز بدلا من معالجتها فعليا و واقعيا، و المقصود بالرمز كلّ ما ينوب عن الشيء أو يعبّر عنه أو يشير إليه أو يحلّ محلّه، و تتمثل أدوات الرموز في الصور الذهنية و الألفاظ و المعاني و الأرقام كما تشمل التعبيرات و الإشارات و العلامات

الموسيقية و الصيغ الرياضية، و بذلك يشمل التفكير كلّ العمليات العقلية من تخيّل و تذكر و تصوّر و فهم و استدلال و تعليل و تصميم و تخطيط و نقد ".(ابراهيم الفقي، 2007، :17)

أمّا جون ديوي (Jyon Diwi) فيرى بأنّ التفكير هو الأداة الوحيدة و الفعالة لمعالجة المشاكل و تجاوزها و تبسيطها.(قطامي نايفة، 2003، :16)

من خلال التعاريف العربية و العجمية السابقة حول التفكير نستخلص عدّة نقاط أهمّها أنّ التفكير هو عملية ذهنية تتم على مستوى عقل الفرد، و أنّها عملية مجرّدة لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر، كما أنّ بعض العلماء عرّفوا التفكير على أنّه أسلوب و طريقة لحلّ المشكلات، ففي نظرهم أنّ الفرد يستخدم التفكير كأسلوب للتغلّب على المشكلة التي تواجهه، و يسعى لإيجاد الحلّ المناسب لتلك المشكلة أو الموقف و هو بذلك يحاول احداث نوع من التكيّف و الإستقرار في حياته، و من بين هؤلاء العلماء (بيجز، آندروز، لوريا، باربارا)

أمّا البعض الآخر من التعاريف إضافة إلى اعتباره أسلوبا لحلّ المشكلات فقد نظرت إلى التفكير من زاوية أخرى حيث اهتمت أكثر بالتفكير الهادف و الذي يسعى لتحقيق غاية معيّنة، و من هذه التعاريف (تعريف بيجز)

من خلال كلّ ما سبق ذكره حول مفهوم التفكير يمكن استنتاج تعريف له على أنّه عملية ضمنية عقلية عليا، تتم عندما يشعر الفرد بضرورة ايجاد حل لمسألة ما أو مشكلة معينة، أو عند مواجهته لموقف يتطلب التكيّف، فالتفكير عامة يتم لتحقيق غاية معينة يسعى من وراءها الشخص لتحقيق نوع من الإستقرار النفسي و الإجتماعي في نفس الوقت.

3 – علاقة التفكير بحلّ المشكلات (التفكير بوصفه أسلوب لحلّ المشكلات): تبدأ عملية التفكير لدى الشخص عندما تعترضه مشكلة أو موقف معيّن يتطلّب الحلّ، الأمر الذي يدفع الشخص إلى البحث

عن الحلّ المناسب، و هذا ما دفع العديد من علماء التربية و علم النفس يعتبرون التفكير أسلوبا لحلّ المشكلات، أمثال فيناك (Finak) و هيلجارد (Hilgarde) و لوريا (Lorya) حيث أقرّوا بأنّ " التفكير ينشأ عندما يحاول الفرد حلّ مشكلة ما أو موقف ما بهدف الوصول إلى حلّ مناسب له".(أحمد فائق، 2002،:200، 201)

قبل التطرّق إلى العلاقة بين التفكير و حلّ المشكلة ينبغي في بداية الأمر معرفة ما المقصود بالمشكلة؟

عرّف أحمد زكي صالح المشكلة بأنّها "عبارة عن عائق موجود في موقف ما يحول دون وصول الفرد إلى تحقيق غايته".

كما تعرّف المشكلة بأنّها "نشاط ذهني غرضه هو القضاء على الصراع العقلي و الذي يهدف إلى ايجاد حلّ للمشكلة المطروحة".

أمّا المقصود بحلّ المشكلة فهو نوع من الأداء الذي يعمل على تمكين الفرد من التغلّب على الحواجز و العوائق الخارجية التي تقف بينه و بين تحقيقه لغاياته و أهدافه.

و حلّ المشكلة يعتمد على ظروف متوّفرة مسبقا و مخزونة في ذاكرة الفرد، و يأتي الحل النهائي للمشكلة بعد مرور عملية التفكير بعّدة خطوات و عمليات أساسية و المتمثلة في: الإعداد، التخمير، الإشراف، التنوير، و أخيرا التحقيق، اضافة إلى مجموعة من العمليات العقلية التي تدخل في عملية حلّ المشكلات منها عملية التعلّم الإنتباه و الإدراك، هذا إلى جانب عمليات أخرى مساعدة كالدافعية و درجة الإستثارة و القلق و التثبيت الوظيفي و الوجهة الذهنية و التوجيه.(محمود عبد الحليم المنسي و آخرون، 2001، :438، 439) و هكذا يتم التصريح بالحلّ النهائي و الملائم للموقف أو المشكلة.

أمّا فيما يخص علاقة التفكير بحلّ المشكلات، فتظهر و تتجسد هذه العلاقة و الصلة بينهما من خلال وصول الفرد إلى ايجاد الحل المناسب للموقف قيد الحل، فهذا خير دليل على أنّ الشخص استخدم عقله و تفكيره سعيا وراء تحقيق الهدف، فوصول الفرد إلى الحل المناسب للمشكلة يتطلب منه معالجة ذهنية داخلية لعناصر الموقف أو المشكلة المطروحة.

لقد لخصّ كنجزلي العلاقة بين التفكير و حلّ المشكلات بقوله " إنّ المشكلة الجيّدة هي دافع جيّد للتعلّم، كما أنّها تؤدي إلى زيادة ثقة الشخص في قدرته على عمل الأشياء بنفسه، و لا شك أنّ لذلك قيمة كبيرة لصحة الشخص النفسية، لأنّ من أهمّ مبادئ الصحة النفسية هو التفكير فيما يصادف المرء من صعوبات على أنّها مشكلات يمكن حلّها، و ليست أمورا طارئة يجب تجنّبها ".(رجاء محمود أبو علام، 2004، : 226)

فهناك علاقة وطيدة و وثيقة بين التفكير و أسلوب حلّ المشكلات هذا الأخير الذي لا يتحقّق إلّا عن طريق التفكير بمختلف أنواعه، فلا يدرك الفرد أهمية التفكير و فعاليته إلّا عندما يواجه الشخص مشكلة ما و يبدأ في معالجتها بالبحث عن البيانات اللاّزمة و جمع المعلومات المتعلّقة بجميع جوانب المشكلة، و معرفة حدودها و السعي وراء ايجاد الحلّ المناسب لها.(كمال محمد خليل، 2006، :115، 116)

4 – مميزات التفكير و فوائده: ينفرد التفكير عند الأفراد بمجموعة من الخصائص و الميزات، باعتباره نشاط عقلي يستخدم الرموز و الصوّر الذهنية في معالجة المواقف و الأحداث، كما يتضمن التفكير عدّة مزايا و فوائد تميّزه عن بقية القدرات العقلية الأخرى و من بين هذه الخصائص و المزايا ما يلي:

– **التفكير ذاتي:** تفكير الأفراد يعد تفكيرا شخصيا و خاصا بهم، و يحدث التفكير بشكل أفضل كلّما قلّ نشاطه الخارجي، أي عدم انشغال الفرد بأداء أيّ نشاط آخر.(مجدي عزيز ابراهيم، 2005، :05)

- **التفكير تصوري (يتناول عمليات و بناءات معرفية):** التفكير هو نشاط ذهني يستعين بالرّموز و الصّور العقلية في دراسة المسائل و المواقف (الأحداث) عوضا من معالجتها بشكل فعلي و واقعي و هذا ما يسمى بالتفكير الإستدلالي و الذي يعتمد في حلّ المشكلات على الذهن بدلا من الفعل. (سولاف أبو الفتح الحمراوي، 2011، :14)

- **التفكير علائقي:** إنّ تفكير الأشخاص يهتم بدراسة العلاقة بين المواضيع و الأحداث أو المواقف. (عبد الحليم محمود السيّد و آخرون، د.س، :،278 279)

ضف إلى ذلك أنّ التفكير يتميّز بمجموعة من المزايا و الفوائد، فعن طريقه أصبح الغامض واضحا، و المبهم مفهوما و المجهول معلوما، و فيما يلي أهم المزايا التي ينفرد بها التفكير:

- التفكير هبة إلاهية لبني البشر يميّزهم عن سائر المخلوقات.

- التفكير ينير عقل الشخص فعن طريقه يتعلّم مختلف الخبرات و المهارات التي كان يجهلها من قبل.

- التفكير وسيلة تساعد الفرد في الإستفادة من تجاربه الماضية عند الحاجة.

- يساعد الفرد على وضع توقعات و تصورات مستقبلية.

- عن طريق التفكير يتفادى الشخص العديد من المتاعب و الصعوبات، فهو لا يواجه المشاكل مباشرة على أرض الواقع و إنّما يستخدم قدراته العقلية في حلّها.

- التفكير بأنواعه العديدة و المتنوعة يساعد الفرد على استخدام كلّ نوع أو أسلوب مع ما يناسبه من مواقف تتطلب الحلّ.

– التفكير عبارة عن سلوك هادف لا يحدث عشوائيا و تلقائيا و إنمّا له غايات معيّنة يسعى لتحقيقها. (جنان سعيد الرحو، 2005، :182، 183)

5 – أهمية التفكير: تتم عملية التفكير عند الأفراد باستخدام الرّموز و الصوّر الذهنية، فبواسطتها يستطيع الفرد دراسة مختلف المواضيع و المواقف و الأحداث الحاضرة المرئية و الغائبة المجردة التي لا يمكن مشاهدتها مباشرة كما يستطيع التنبؤ بحدوث الأشياء في المستقبل.(حسين فايد، 2005، :165)

كما يعد التفكير الأداة العقلية التي يوظفها الفرد في التعامل مع الأحداث و المواقف عن طريق الإستعانة بالكلمات (اللّغة) و المفاهيم.(عبد الحليم محمود السيّد، د.س، :380)

و قد أكّد أحمد زكي صالح (1970) على ضرورة تعليم عادة فكرية صحيحة للمتعلّمين لتساعدهم على التفكير السديد و العلمي للمشكلة و حتى يتمكنوا من معالجتها معالجة موضوعية.

كما اعتبر كلباتريك (Kalpatrik) أنّ للتفكير أهمية بالغة في وقتنا المعاصر و المليء بالظروف المتجدّدة و المتغيّرة و التي تتطلب الدراسة و التفكير بهدف مواجهة مستجدات الحياة.

كما نادى ادوارد دي بونو (Edward De Bono) بضرورة تعليم مهارة التفكير في المؤسسات التربوية و جعلها مادة تعليمة قارة في البرنامج الدراسي، و ذلك من خلال المحاضرة التي ألقاها في الكويت بمركز البحوث التربوية عام 1989 و كانت المحاضرة تحت عنوان " التعليم المباشر لمهارات التفكير ".(عبد المنعم أحمد الدردير، 2003، :11، 12)

و يؤكد جونثان بارون (Baron Gonthan) على أهمية التفكير في حياتنا اليومية، فهو يساهم في التخطيط لبلوغ الأهداف و السعي لتحقيقها (تجسيدها)، أو لإيجاد حلّ لمشكلة ما، أو معرفة ماذا نعتقد أو ماذا نأخذ من غيرنا أو نترك.(غريب العربي و آخرون، 2013، :10)

6 – عناصر التفكير: إنّ التفكير عند الإنسان لا يحدث تلقائيا أو عشوائيا، بل يتم من خلال مجموعة من العناصر و الأدوات التي تساهم في حدوث عملية التفكير بالشكل الصحيح و السليم، و قد أشار السيّد و آخرون (1990) إلى الأدوات التالية:

أ – **المفاهيم:** إنّ الفرد لا يستطيع التفكير دون استخدام الألفاظ و المعاني الدالة و المعبّرة على مفاهيم معيّنة، حيث وضّح السيّد و آخرون بأنّ كوهن (Kohen) يرى أنّ المفهوم هو عبارة عن تجميع شيئين أو حدثين مع بعض و فصلهما عن باقي الأحداث أو الأشياء على أساس مجموعة من الخصائص و الملامح المشتركة بينها.(سولاف أبو الفتح الحمراوي، 2011، :16)

بينما يرى موريس (Morres) (1991) أنّ المفهوم يعبّر عن فئات عقلية تستخدم في تصنيف الأحداث و المواقف و الأشياء و حتى الأفراد بناءا على الخصائص المشتركة بينهم.

يكتسب الفرد المفاهيم عبر مختلف مراحل حياته بشكل تدريجي، حيث يتعلّم الشخص المفاهيم البسيطة في مراحل نموّه المبكرة، بينما المفاهيم المعقدة و المركبة يتم اكتسابها في مراحل متأخرة من عمر الفرد.

من خلال ما سبق نستخلص بأنّ المفاهيم هي استنتاج للصّفات و الميزات المشتركة بين مجموعة من الأشياء و الأحداث و الأفراد و وضعها ضمن فئات معيّنة بعيدة عن بقية الأشياء و الأحداث و الأفراد.

ب – الصوّر الذهنية: أشار موريس (1991) إلى أنّ الصوّر العقلية تساعد الأشخاص في عملية التفكير و ايجاد الحلول للمسائل و المشاكل التي تواجهه بصورة غير لفظية أي لا يتم النطق بها (التصريح بها جهرا) و إنّما يتم ذلك عن طريق الترميز و التمثيل العقلي للخبرة الحسية التي يمر بها الفرد، و تعد الصوّر الذهنية أسلوب فعّال و ناجح في حلّ المشكلات.(جنان سعيد الرحو، 2005، :187)

جـ – اللّغة: من المعروف أنّ اللّغة تعتبر الوسيلة الأساسية للتفاهم و التحاور بين الأفراد و المجتمعات عن طريق الإستعانة بالكلمات و الألفاظ و العبارات و الجمل و هذا ما يسمّى باللغة المنطوقة، أو من خلال استخدام اللغة المكتوبة عن طريق كتابة الرّسائل أو ما يعرف حديثا بالمحادثة الإلكترونية (التشاتش عبر النت).

و قد ذكر السيّد و آخرون (1990) أنّ اللّغة عبارة عن رموز معرفية يستخدمها الفرد في التعبير عن اهتماماته و احتياجاته.(حسين فايد، 2005، :168)

أمّا بالنسبة لدور اللّغة في عملية التفكير فلها أهمية كبيرة و عظيمة في هذا المجال و يتجلى ذلك من خلال اكتساب الفرد لمختلف الكلمات و الألفاظ عن طريق تعلّم اللّغة و الدالة على مفاهيم معيّنة و التي بدورها تعد من الأدوات الأساسية للتّفكير، و هكذا يستطيع الفرد الإستفادة من الرّموز المعرفية (المفاهيم) التي تعلّمها بواسطة اللّغة أثناء تفكيره.

و نظرا للدّور الفعّال الذي تلعبه اللّغة في عملية التفكير و للعلاقة الوطيدة بينهما فقد رأى العديد من العلماء و الباحثين بأنّ التفكير هو عبارة عن كلام باطن.(أحمد فائق، 2002، :210، 211)

و ذكر السبيعي (2002) أنّ سيلفيرمان (R. Silverman) (1978) أشار إلى أنّ اللّغة تساهم في مساعدة الأفراد في تفاعلهم و تواصلهم مع أنفسهم و مع الآخرين.(شارف جميلة، 2007، :62)

من خلال ما سبق نجد أنّ كلاّ من اللّغة و التفكير تربطهما علاقة تأثير و تأثر، فالشخص لا يستطيع التحدث بما لا يمكن أن يفكر فيه، كما أنّه لا يستطيع أن يفكر بعيدا عن قدراته اللّغوية، فالعلاقة بينهما هي علاقة تكامل و تداخل لا يعمل أحدهما باستثناء الآخر.

8 – أنواع التفكيـــــــر: هناك عدة أنواع من التفكير لكلّ واحد مميزاته و خصائصه، يستخدم في الموقف الذي يتناسب معه، فالتفكير الإبداعي مثلا يوظفه الشخص عندما يقدم على انتاج أو اختراع شيء جديد، أمّا التفكير العلمي فيستخدمه الشخص حينما تكون أمامه تجربة علمية تتطلب التجريب والملاحظة و الإستنتاج، و على هذا الأساس وضع الباحثين عدّة تصنيفات للتفكير نلخصها فيما يلي:

أولا– التفكير التجريدي في مقابل التفكير المحسوس أو (العياني):

– **التفكير التجريدي:** يقصد به قدرة الفرد على حلّ المشكلات من خلال تجريد خصائص أو مبادئ أو مفاهيم معيّنة من ضمن مجموعة من الجزئيات أو العناصر بينها نقاط متباينة و مختلفة، و بهذا يستطيع الفرد تعميم هذه المبادئ أو الخصائص أو المفاهيم على جميع المواقف و العناصر المناسبة. (عبد الحليم محمود السيّد، د.س، :387)

من التعريف السابق نتوصل إلى أنّ التفكير التجريدي يتضمن منهج الإستقراء و منهج الإستنباط، كما أنّه ينطوي على عمليات التجريد و التمييز و التعميم.

يتطلب التفكير التجريدي ادراك العلاقات بين الكلّ و عناصره (أجزائه) و ايجاد أوجه التشابه و الإختلاف بين الكلّ و أجزائه، و بين الأجزاء بعضها البعض و الرّبط بينها و بين النظرة الكلية للموقف، كما أنّ التفكير التجريدي يتطلب قدرة الفرد على تعميم النتائج و عدم الوقوف عند الجزئيات. (كمال محمد خليل، 2006، :113)

كما أنّ التفكير التجريدي هو عملية ذهنية تهدف إلى استخلاص النتائج و المعاني المجرّدة للأشياء و العلاقات باستخدام الرموز و المفاهيم الكلّية و التعميم، بدلا من الإستعانة بالبيانات الحسية.

- **التفكير المحسوس (العياني):** هو عكس التفكير التجريدي، فهو لا يتعدى التفكير عن الجزئيات، و يتوقف عند المحسوس و كلّ ما هو واقعي دون بلوغ المستوى المجرّد، وبالتالي فالتفكير المحسوس يفتقر إلى القدرة على الإستقراء كما يعجز عن ايجاد جوانب التشابه بين الكلّ و عناصره، و لا يستطيع تكوين مبدأ عام أو نظرة كلية و فكرة شاملة تلّم بجميع عناصر الموقف أو المشكل المطروح.

استجابات التفكير العياني تتميّز بكونها استجابات خاصة و ناتجة عن الخبرة الذاتية و التجربة الشخصية للفرد المفكّر.(عبد الحليم محمود السيّد، د.س، :389)

ثانيا- التفكير التقاربي في مقابل التفكير التباعدي:

- **التفكير التقاربي:** عرّف جيلفورد (Guilford) (1971) القدرات التقاربية بأنّها " قدرة الشخص على انتاج معلومات معطاة، حيث ينصب التأكيد على الوصول إلى نتائج محدّدة تحديدا كاملا"

من خلال هذا التعريف يتبيّن لنا بأنّ الفرد في التفكير التقاربي يستفيد من المعلومات المتوفرة لديه و يستخدمها بغرض انتاج معارف و خبرات جديدة مقبولة، فهو يعدّ عامل مهم من عوامل التفكير العلمي و التفكير الناقد، كما أنّ النتائج في التفكير التقاربي تكون محددة عن طريق المعطيات المتوفرة و المعدّة مسبقا، فمثلا في مادة الرياضيات توجد مسلمات متفق عليها و معترف بها من طرف الجميع يتم استخدامها في انتاج معلومات منطقية و مقبولة.(ابراهيم وجيه، 2002، :205)

فالتفكير التقاربي أو التقريري أو الإلتقائي كلّها مصطلحات تعبّر عن معنى واحد و هو أنّ هذا النوع من التفكير يتميّز نشاطه بالبحث عن إجابة أو حلّ واحد صحيح لمسألة (مشكلة) ما، كما أنّ التفكير التقاربي لا يطالب الشخص المفكّر بابتكار شيء جديد.

يتم قياس هذا النوع من التفكير بواسطة اختبارات الذكاء المعروفة عامة (كالإختبارات التي تقيس القدرة العددية، و القدرة على ادراك العلاقات المكانية و الزمانية...).(عبد الحليم محمود السيّد، د.س، 397:)

- **التفكير التباعدي:** هو التفكير الذي يترتب عليه انتاج الفرد للعديد من الإستجابات المختلفة، بمعنى تقديم أكثر من حلّ للمشكلة المطروحة.(مجدي بن محمد الشافعي، 2007، :56)

و الفرق الذي يكمن بين التفكير التقاربي و التفكير التباعدي هو كون النوع الأوّل ينطوي على تضييق الإحتمالات عند انتاج اجابة واحدة محتملة للمشكلة أو الموقف المطروح، بينما النوع الثاني فيتطلب انتاج أكبر عدد ممكن من الإستجابات للمشكلة المعروضة.(ابراهيم وجيه، 2002، :206)

ثالثا- التفكير الإستدلالي في مقابل التفكير الحدسي:

- **التفكير الإستدلالي:** يقصد بالإستدلال إقامة الدليل على الشيء، و هو الإنتقال من حكم إلى آخر، فهو يشير إلى سلسلة من الأحكام تترتب بعضها عن بعض بحيث لا يكون الحكم الأخير صادقا إلّا إذا كانت مقدماته صادقة.

إنّ الباحثين في مجال علم النفس يعرّفون الإستدلال من حيث هو فعل ذهني (عقلي) واقعي و ليس من حيث هو صحيح أو خاطئ، فعلماء النفس يهتمون أكثر بحركة العقل و طريقة تكوّن

و نشأة الحجج على مستوى ذهن الفرد و ارتقائها لا من ناحية صحتها أو فسادها.(عبد الحليم محمود السيّد، د.س، :391)

– **التفكير الحدسي:** الحدس لغة هو التخمين و الظن و التوهم في معاني الكلام، كما يعني السرعة في السير، حيث يقول في هذا الشأن ابن سينا " الحدس حركة إلى إصابة الحد الأوسط إذا وضع المطلوب، أو إصابة الحد الأكبر إذا أصيب الأوسط، و بالجملة هو سرعة الإنتقال من معلوم إلى مجهول ".

كما عرّف التفكير الحدسي بأنّه سرعة انتقال الذهن من المبادئ إلى المطالب، بمعنى سرعة إدراك حقائق الأشياء و الأحداث دون تدرج أو استدلال كما يقصد به سرعة الفهم.

أمّا عند ديكارت (Dikart) فالحدس هوعبارة عن عمل ذهني (عقلي) يدرك به الفرد حقيقة من الحقائق يفهمها و يستوعبها في وقت واحد و ليس على التعاقب.

في حين يرى كلّ من كانت (Kunt) و هاملتون (Hamilthon) و جون ديوي (Jhon Diwi) أنّ الحدس هو الإطلاع المباشر على معان حاضرة في ذهن الفرد.

أمّا في نظر كلّ من هنري برجسون (Henry Bergueson) و هنري بونكاره (Henry Boinkarh) فالحدس عبارة عن الحكم السريع و المؤكد يكشف لنا عن العلاقات الخفية، و ينقلنا إلى باطن الأشياء أو الوقائع أو الأحداث.(عبد الحليم محمود السيّد، د.س، :393)

رابعا– التفكير الموّجه في مقابل التفكير الحرّ:

– **التفكير الموّجه (الهادف):** هو تفكير هادف و يسير في اتجاه محدّد وفق منهجية معيّنة سعيا وراء ايجاد حلّ لمشكلة ما أو ابتكار شيء جديد و نافع، فهذا النوع من التفكير له وجهة معينة مستوحاة من الخارج.(مدحت عبد الرزاق، 2012، :133)

– **التفكير الحرّ (غير الموّجه):** هو عكس التفكير الموّجه، فهو يتم بشكل تلقائي و عفوي، فهو لا يلتزم بمنهجية أو خطة معيّنة و لا يتخذ وجهة محدّدة في معالجة القضايا، و هو قريب من الخيال فهو قائم على علاقات بسيطة قد تكون في أغلب الأحيان غير واقعية.

خامسا– التفكير الإبتكاري (الإبداعي): تعددت التعاريف و تباينت الآراء حول مفهوم الإبتكارية نظرا لتعدّد و اختلاف وجهات نظر العلماء حول هذا المفهوم، فهناك من يعرّفه بناءا على الصفات و الخصائص التي يتميّز بها الشخص المبدع، و هناك من يعرّف الإبداع على أساس المنتوج الإبداعي، في حين هناك من يعرّفه بناءا على العملية الإبداعية ككل، و من بين هذه التعاريف نذكر تعريف رسل (Rassel) (1960) حول الإبتكارية حيث قال أنّها " القدرة على انتاج شيء غير شائع احصائيا بين المجموعة التي يكون الفرد عضوا فيها "، من خلال هذا التعريف نجد أنّ مفهوم الإبداع عند رسل يتلخص في اختراع الفرد لأشياء حديثة غير مألوفة لدى أفراد مجتمعه.

أمّا ماكنون (Machinon) (1962) فقدعرّف التفكير الإبداعي انطلاقا من شروطه حيث أكّد قائلا: " لابد أن ترتبط الإبتكارية بالواقع، و ينبغي أن تساعد على حلّ مشكلة أو ادراك موقف معيّن ".

أمّا عبد السلام عبد الغفار (1964) عرّف الإبتكار على أنّه "عملية يحاول فيها الإنسان أن يحقّق ذاته و ذلك باستخدام الرموز الداخلية والخارجية التي تمثّل الأفكار و الناس و ما يحيط بهم من مثيرات لكي ينتج انتاجا جديدا بالنسبة له و بالنسبة لبيئته على أن يكون هذا المنتوج نافعا للمجتمع الذي يعيش فيه"، من خلال هذا التعريف نجد بأنّ عبد السلام عبد الغفار يعتبر التفكير الإبتكاري

فرصة للشخص لتحقيق ذاته و اثبات هويّته و ذلك من خلال انتاج أشياء جديدة و أصيلة تفيده و تفيد أفراد مجتمعه و محيطه بصفة عامة.

في حين اعتبر تورانس (Torensse) (1971) التفكير الإبتكاري في أغلب حالاته أسلوب أو طريقة من طرق حلّ المشكلات، و علّل ذلك بأنّ وصول الفرد إلى حلّ مشكلة أو موقف ما يعدّ في حدّ ذاته حلا ابتكاريا، بدليل أنّ الموقف الذي هو قيد الحلّ يكون في البداية مبهما و غامضا، الأمر الذي يتطلب من الشخص المبدع إعادة صياغة المشكلة من جديدة حتى يتضح الموقف و يزول الغموض الذي كان يسوده في أوّل الأمر.

أمّا جونس (Jhonsse) (1972) فيرى أنّ التفكير الإبتكاري هو مزيج من المرونة و الأصالة و الطلاقة للأفكار التي تجعل الفرد قادرا على تغيير طرق تفكيره المألوفة إلى طرق أخرى أكثر علمية و موضوعية.

بينما عرّف سيّد خير اللّه (1974) الإبتكارية بأنّها " قدرة الفرد على الإنتاج الذي يتميّز بأكبر قدر ممكن من الطلاقة الفكرية، و المرونة التلقائية، و الأصالة، و بالتداعيات البعيدة، و ذلك كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير"، هذا التعريف يتفق إلى حدّ ما مع التعريف الذي قدّمه جونس، حيث أكّد سيّد خير اللّه هو الآخر على شروط الإبتكارية و التي تشمل كل من الطلاقة و المرونة و الأصالة، و أضاف سيّد خير اللّه شرطا أو بعدا آخر تمثل في التداعيات البعيدة.

التفكير الإبداعي يدل على خصوبة التفكير و اتساع مجاله و درجة انتشاره، فالفرد ينتج معلومات و معارف جديدة و متنوعة انطلاقا من المعلومات المعطاة و المتاحة له، و غالبا ما يتميّز أصحاب هذا النوع من التفكير بالإبتكارية نظرا لتعدّد و تنوّع آرائهم و أفكارهم.(أحمد حسن القواسمة، و محمد أحمد أبو غزلة، 2012، :73، 74)

بالرغم من تعدد التعاريف حول التفكير الإبداعي إلاّ أنّ معظمهم يتفق على أنّه يؤدي في جوهره إلى توليد نتاج جديد، فالإبداع هو الإتيان بالأصيل و الحديث، فهو نشاط عقلي يتسم بالبحث و العمل دون قيود أو حواجز و الإنطلاق بحرية في جميع الإتجاهات و المجالات، فالإبداع في اللّغة معناه إحداث أو انتاج شيء جديد و أصيل وغير مألوف (معروف) في أيّ ميدان من ميادين الحياة، و يشترط في الشيء المبتكر أن يكون فيه الإحداث بمعنى ظهور المنتوج الجديد إلى الواقع في فترة زمنية معيّنة و لأوّل مرّة، و الشرط الثاني هو التكوين أو الصنع بمعنى الوجود المادي الجديد للشيء المبتكر كما هو الحال بالنسبة للإخترعات.

سادسا- التفكير العلمي أو الموضوعي: يعتبر من أعقد أنواع السلوك، حيث أنّه يتربع على أعلى قمة هرمية من مستويات النشاط العقلي، و يكفي أنّه من أبرز الميزات التي ميزّ الله بها الفرد عن الحيوان، و قد عرفت كوهن (Kohen) التفكير العلمي بأنّه التفكير المنبثق من المعرفة العلمية و هو يتضمن التفكير المنطقي.

بينما عرّفه باحثون آخرون على أنّه مجموعة من المهارات العقلية التي يقوم بها الفرد لحلّ مشكلة معينة أو تفسير ظاهرة ما بشكل منطقي و موضوعي.(أحمد حسن القواسمة و محمد أحمد أبو غزلة، 2012، :143)

هذا النمط من التفكير يكون خاص بالأشياء ذات الوجود الفعلي (بالحقائق)، و له ثلاثة أركان:

أ - **الفهم:** معناه قدرة الفرد على الرّبط بين الأحداث المراد تفسيرها، أو بعبارة أخرى هو ادراك العلاقات بين الظواهر في ضوء أسباب موضوعية.

ب – التنبّؤ: يقصد به محاولة الوصول إلى علاقات جديدة بين الظواهر و الأحداث المراد تفسيرها.(مجدي بن محمد الشافعي،2007، :34)

ج – التحكم: يقصد به الأخذ بالظروف و الإمكانيات المتاحة و التي تساهم في حدوث الموقف أو الظاهرة بشكل يحقق للفرد هدف معيّن.(مجدي بن محمد الشافعي،2007، :34)

سابعا – التفكير الإجترازي (التوحدي، الذاتي): يعرّف في المعجم التربوي و علم النفس بأنّه كلّ نشاط عقلي يخضع لسيطرة رغبات الفرد و تمنياته، على عكس التفكير الواقعي الذي يعتمد على سيطرة الظروف و الأحداث التي تفرضها الطبيعة الواقعية و الحقيقية للأمور.(ابراهيم وجيه و آخرون، 2002، :178)

فالتفكير الذاتي يكون حول أمور و أشياء ليس لها وجود واقعي و موضوعي، و إنّما هي موجودة في عالم الفرد الشخصي و في أوهامه، و هو بذلك يحقق للفرد نوع من السعادة و لو لفترة وجيزة، و له جانبان : الجانب الإيجابي و يتضمن عنصر الإبداع و الإبتكار، و الجانب السلبي حيث يمكن أن يكون مظهر من مظاهر المرض النفسي.(مجدي بن محمد الشافعي، 2007، :32)

ثامنا– التفكير الإجمالي: يقصد به التفكير الذي يتعدى الإهتمام بالكلّ و الأجزاء إلى الإهتمام بشكل أشمل و أوسع من الحقائق و الوقائع و التي لها علاقة بالكلّ، فهو تفكير يتناول المفاهيم المجرّدة العامة بشكل اجمالي دون التركيز على جزئيات وتفاصيل الأشياء.(ابراهيم وجيه و آخرون، 2002، :179)

تاسعا– التفكير الإستقرائي: يقصد بالإستقراء النظر في البيانات المعطاة و على أساسها يتم استنتاج عام ينطبق على جميع الحالات الفرعية و يسير مفعوله على كلّ جزئيات الموقف، فهو الإنطلاق من الجزئيات ليصل إلى الكلّيات أو الأحكام العامة.(مجدي بن محمد الشافعي، 2007، :56)

عاشرا – التفكير البديهي: هذا النوع من التفكير يحصل بشكل ضروري و بديهي و هو قائم على تعريفات ثابتة، كاعتبار النفي و الإثبات غير قابلين للإجماع معا في وقت واحد، و خير دليل على ذلك البديهيات و المسلّمات الموجودة في الرياضيات، فمن خلال التفكير البديهي يتم استخلاص النتائج المنطقية من المسلمات و البديهيات المقبولة.(ابراهيم وجيه و آخرون، 2002، :180)

الحادي عشرة – التفكير التأملي: هذا النمط من التفكير يرتكز على مبادئ المنطق و قواعده، و يعالج المواضيع اعتمادا على الحجج و البراهين و الأدلة المنطقية، كما يهدف إلى اكتشاف علاقات جديدة أو استخلاص نتائج معيّنة يمكن الإسترشاد منها في المستقبل.(أحمد حسن القواسمة و محمد أحمد أبو غزلة، 2012، :150)

الثاني عشرة – التفكير الرّمزي: سمّي كذلك لأنّه يعتمد على الرّمز و التجريد في معالجة الأحداث و المواضيع بدلا من المعطيات و الوقائع الذهنية، و هذا النوع من التفكير يستخدم بكثرة في حلّ مسائل الرياضيات (الجبر و الهندسة) و معالجة قضايا المنطق الصوري أو الشكلي.(ابراهيم وجيه و آخرون، 2002، :181)

الثالث عشرة – التفكير المقارن: هو التّوصل إلى اكتشاف علاقات جديدة و التي تؤدي إلى اصدار أحكام مجرّدة و استنتاج الخصائص المشتركة التي تتميّز بها المفاهيم و العلاقات، و يتم كلّ ذلك عن طريق المقارنة بين المميّزات الجوهرية للأشياء و الأحداث.(ابراهيم وجيه و آخرون، 2002، :182)

و يشترط التفكير المقارن توّفر موضوعين أو حدثين أو شيئين حتى تتم الموازنة و المفاضلة بينهما.

الرابع عشرة – التفكير النقدي (التقويمي): يتميّز هذا النوع من التفكير بالموضوعية إلى أقصى حدودها، و يراعي الدقة و التمحيص في معالجة البيانات بغرض بلوغ نتائج سليمة تتمتع بقدر كاف من الصدق و الثبات، فهو يضع الأمور في ميزان النّقد ليقوم بتقييمها وتحديد نقاط الضعف فيها.(ابراهيم وجيه و آخرون، 2002، :182)

كما أنّ التفكير التقويمي يقوم بإخضاع معلومات الشخص للمراجعة و الفحص و يقوم بتحليلها و تمحيصها و فرزها من أجل معرفة مدى صحتها و ملائمتها، حيث يرى فؤاد أبو حطب (1983) أنّ التفكير الناقد هو عبارة عن عملية معيارية و تقويمية.

كما يوضح دي بونو (1987) مفهوم التفكير الناقد حيث يقول إذا ما قمت بتعليم الأفراد طريقة التعرّف على الأخطاء في عملية التفكير، سيصلون إلى حقيقة أنّ تفكيرهم يخلو من الأخطاء.(ناديا هايل السرور، 2005، :340)

و أشار فاروق عثمان (1993) أنّ رسل عرّف التفكير الناقد بأنّه " عملية تقويم أو تصنيف من خلال محكات متفق عليها مع تجنّب الأحكام المبنية على الجانب الإنفعالي "

أجرى ساتلر (Sattler) (1987) دراسة لمعرفة أثر البرمجة في تنمية القدرة على التفكير الناقد لعينة اختيرت عشوائيا من طلبة الجامعة والمرحلة الثانوية، وزع أفرادها عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث درست المجموعة التجريبية البرمجة بلغة (لوغو – بيسك) ولفترة زمنية معينة، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة العادية، وفي نهاية مدة الدراسة أعطيت المجموعتان اختبار (واطسون – جليسر) للتفكير الناقد، أظهرت النتائج أن طلبة المجموعة التجريبية الذين تعلموا البرمجة لم يزدد أداؤهم على اختبار التفكير الناقد مقارنة بأداء الطلبة في

المجموعة الضابطة، وهذا يعني أن دراسة البرمجة لم تعمل على رفع مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة .

أمّا خليفة (1990) فقام بدراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة مقترحة في تنمية التفكير الناقد على الاتجاه نحو المادة لدى طلبة المرحلة الثانوية، و لتحقيق هذا الهدف قام بتطوير وحدة دراسية من كتاب مقرر للصف الأول الثانوي، وذلك بتضمينها مهارات التفكير الناقد، كما استخدم الباحث اختبار (واطسون – جليسر) لمعرفة مستويات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الأداء على اختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

الخامس عشرة – التفكير المنطقي: يفيد كثيرا هذا النوع من التفكير في الحصول على البراهين و الأدلة المؤيّدة أو النافية لوجهة نظر معيّنة، حيث يستخدمه الفرد أثناء بحثه عن الأسباب و العلل التي تختفي وراء الأشياء و الظواهر لبلوغ النتائج.(مجدي بن محمد الشافعي، 2007، :46)

10 – نظريـــات التفكيـــر: لقد تعددت الآراء و اختلفت وجهات نظر العلماء و الباحثين في تفسيرهم لعملية التفكير وفقا للزاوية التي عالج منها كلّ عالم أو باحث عملية التفكير، و قبل التطرق إلى نظريات التعلّم ينبغي أوّلا معرفة ماالمقصود بالنظرية؟

النظرية هي ذلك الإطار الفكري الذي يفسّر مجموعة من الفروض و المقترحات الفكرية ليضعها في نسق علمي مترابط لتكون في الأخير بمثابة شروط أو قوانين للتّعلم.(أحمد زكي بدوي، 1980، :161)

كما يقصد بالنظرية ذلك النسق المتكامل من الفروض المتجانسة و المرتبطة بموضوع ظاهرة ما نسعى لتفسيرها.(أحمد سليمان خماش، 2007، :13)

و فيما يلي عرض لأهم النظريات التي أخذت على عاتقها تفسير عملية التفكير:

أوّلا – نظرية هاريسون و برامسون (A . Harreson and R. Bramson) (1982) : هي واحدة من النظريات المعرفية التي تهتم أكثر بالمحتوى المعرفي للفرد و تؤكد على دوره الفعّال في التأثير على السلوك، حيث تقوم نظرية هاريسون و برامسون بالكشف عن أساليب التفكير المفضلة لدى الشخص، و هل هي ثابتة أم قابلة للتغيير، كما أنّها تعمل على ابراز العلاقة و الرابطة الموجودة بين هذه الأساليب و بين السلوك الفعلي للأفراد، كما أنّ هذه النظرية تشرح كيف تنمو الفروق بين الأشخاص في طرق تفكيرهم.

و قد بيّنت هذه النظرية استراتيجيات التفكير التي يكتسبها الفرد و يحتفظ بها في ذاكرته، و أنّها تنمو بالتدريج مع تقدم الفرد في العمر حتى تصبح هذه الاستراتيجيات نماذج أساسية يوظفها الفرد في مختلف مجالات حياته ممّا يسمح له بانتقاء الأنسب منها.(مجدي بن محمد الشافعي، 2007، :68)

صنّف التفكير في ضوء نظرية هاريسون و برامسون إلى خمسة أساليب و هي كالآتي:

أ – **التفكير التركيبي:** أو التفكير التأليفي، و يقصد به القدرة على بناء أفكار جديدة و أصيلة مختلفة تماما عمّا هو متعارف من طرف أفراد المجتمع، كما يعني القدرة على تركيب مختلف الأفكار، و اتقان الوضوح و الإبتكارية، كما يسمح التفكير التركيبي بتطلّع الفرد إلى وجهات النظر التي تؤدي إلى حلول تمّ اعدادها و تجهيزها بشكل أفضل، و يساهم في زيادة قدرة الفرد على الرّبط بين وجهات النظر المتباينة (المتعارضة)، كما يعمل على التأليف بين المفاهيم و المعلومات النابعة من مختلف المصادر

و المأخوذة من مختلف المواقف و الوضعيات فيقوم الشخص المفكر بتنظيمها من خلال وحدات، و التأليف هنا يتم بين الأجزاء و الحقائق المتاحة، و ينفع كثيرا هذا النمط من التفكير في المواضيع و المسائل التي تنطوي على تناقض.(مجدي عبد الكريم حبيب، 1995، :238)

ب – التفكير المثالي: يعني قدرة الشخص على تكوين وجهات نظر مختلفة اتجاه الأشياء و الأحداث و المواقف، و التركيز على ما هو مفيد و نافع بالنسبة للفرد و المجتمع و الإهتمام أكثر بالأهداف و تحقيقها، حيث يكون مركز الإهتمام في هذا النوع من التفكير منصبا على القيم الإجتماعية و بذل أقصى الجهود لتحقيق ذلك بهدف مراعاة الآخرين من ناحية مشاعرهم و أفكارهم و عواطفهم و انفعالاتهم و احترام آرائهم و وجهات نظرهم، و العمل على إنشاء علاقات ايجابية معهم و وضع الثقة فيهم و تجنّب كلّ ما من شأنه أن يسبّب المشاكل و يؤدي إلى الصراع و الجدل معهم.(نوال خالد حسن نصر اللّه، 2008، :16)

جـ – التفكير العملي: يسمى كذلك التفكير الوظيفي أو الأدائي، و يقصد به قدرة الفرد على ايجاد طرق و وسائل حديثة لصنع الأشياء باستخدام المواد الخام المتوفرة لديه، و المبدأ الأساسي للتفكير الوظيفي هو حرية التجريب، مع ضرورة معالجة المواضيع و تناول المواقف بشكل تدريجي و التركيز على النواحي الإجرائية، و على التجارب و البحث عن الحلّ السريع و المناسب، و التحقّق ممّا هو صحيح و ما هو خاطئ، و يهتم بالنظر في العلاقات الضمنية أو الظاهرية العملية الهادفة إلى استخلاص النتائج، بمعنى الإهتمام بالزوايا الأدائية و الوظيفية للأمور، و هذا النوع من التفكير هو الأكثر ارتباطا بالتفكير التحليلي.(مجدي بن محمد الشافعي، 2007، :69)

د – التفكير التحليلي: في هذا النمط من التفكير يواجه الفرد الموقف بكلّ عناية من خلال اتباع خطة معيّنة و منهجية خاصة تركز على التفاصيل و تراعي عملية التخطيط قبل الإقدام على أيّ خطوة،

كما أنّه يهتم بالحقائق و النظريات و مبدأه العقلانية و امكانية التنبّؤ، و تجنّب النظرة الشاملة للأشياء، و العمل على توضيح الأمور و إزالة الغموض عليها حتى يتم بلوغ النتائج.(مجدي عبد الكريم حبيب، 1995، :239)

هـ – التفكير الواقعي: يعتمد التفكير الواقعي على التجريب و الملاحظة و مبدأه الأساسي هو الحقائق، فالواقع و الحقيقة هو كلّ ما يدركه الشخص بحواسه الخمسة، و يهتم هذا النوع من التفكير بالمناقشات المباشرة و الواقعية للمواقف و المواضيع و اعتماد أسلوب الإيجاز و الإختصار في كلّ شيء، و تفضيل الجوانب العلمية التي لها علاقة بالواقع.(نوال خالد حسن نصر اللّه، 2008، :17)

من خلال ما سبق ذكره نستنتج أنّ نظرية هاريسون و برامسون تناولت عدّة أنواع من التفكير، و كلّ نوع منها يتعلق بجانب معيّن من حياة الفرد، فمثلا التفكير المثالي يجعل الشخص المفكر يركز على ما هو مفيد و نافع بالنسبة للفرد و المجتمع و الإهتمام أكثر بالأهداف و تحقيقها، و هي نظرية معرفية في المقام الأوّل تهتم بقياس الفروق الفردية بناءا على أسس نظرية قوية.

ثانيا– نظرية السيطرة الذاتية العقلية لسترنبرج (R. Sternberg) (1988): أطلق على نظرية سترنبرج تسمية نظرية التحكم العقلي الذاتي و كان ذلك عام (1988)، و في عام (1990) أطلق عليها تسمية أخرى هي نظرية أساليب التفكير، و الفكرة الرئيسية لنظرية السيطرة العقلية هي أنّ الأفراد بحاجة إلى تشويش أنفسهم عقليا، و أساليب التفكير هي وسائلهم المعتمدة في تحقيق ذلك، و هذه الطرق و الوسائل هي بمثابة مرآة داخلية لأنواع الحكومات أو السلطات التي يرونها في العالم الخارجي.(مجدي بن محمد الشافعي، 2007، :71)، فالحكومات لها العديد من الجوانب و هي: الوظيفة (Fonction)، الشكل (Form)، المستوى (Level)، المنطقة أو المجال (Scope)، النزعة (Leaning)، و كلّ جانب من هذه الجوانب يتكوّن من عدّة أنواع و أقسام.

ما هو أسلوب التفكير في نظر سترنبرج؟ يرى سترنبرج أنّ أسلوب التفكير يشير إلى الطريقة التي يوّجه بها الشخص ذكاءه، ففي نظره أنّ التفكير لا يقصد به مستوى ذكاء الفرد و إنّما يعني الأسلوب أو الطريقة التي يوظف بها الشخص ذكاءه، و يوجه بها عقله، كما أنّ سترنبرج يعتبر أساليب التفكير نزعات و ميول أكثر من اعتبارها قدرات.(محمد أبو هاشم، د.س، :12)

يرى سترنبرج أنّ أسلوب التفكير يدل على طريقة الشخص المفضلة في استخدام قدراته عند أدائه لمهمة أو عمل ما.(عبد المنعم أحمدالدردير، 2004، :28، الجزء01)

أهم مبادئ نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج: تقوم نظرية التحكم العقلي الذاتي على مجموعة من الأسس و التي تعد كمعالم رئيسية لها و هي:

- أساليب التفكير هي تفضيلات في استخدام القدرات و ليست القدرات نفسها.

- الأفراد يملكون مجموعة من الأساليب و ليس أسلوبا واحدا فقط، حيث أنّ الفرد يميل إلى تفضيل أسلوب معيّن داخل كلّ فئة من الفئات المحدّدة مسبقا لأساليب التفكير.(أحمد الدردير، 2004، :29، الجزء 01)

- أساليب التفكير تتغيّر بتغيّر المهام و المواقف المسندة للشخص.

- الأفراد تختلف في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير.

- يمكن اكتساب أساليب التفكير من خلال التطبيع الإجتماعي.

- تتميّز أساليب التفكير بأنّها دينامية فهي تختلف باختلاف مواقف الحياة.

- أساليب التفكير قابلة للقياس.

– أساليب التفكير قابلة للإكتساب، بمعنى يمكن تعلّمها.

– أساليب التفكير تتغيّر بتغيّر الزمان و المكان، فالأساليب التي تكون مفضلة و مناسبة في فترة أو مكان معيّن قد لا تكون هي المناسبة في فترة أخرى أو في موقف أو مكان آخر.

– لا توجد أساليب جيّدة و أخرى رديئة و إنّما السؤال الذي يطرح ما هو أسلوب التفكير المفضل لهذا الموقف أو ذاك؟

– يجب أن تكون أساليب التفكير مناسبة للعمل أو المهمة التي يكلّف بها الشخص، بحيث يكون هناك تناسق و انسجام بين قدرات الفرد و طرق تفكيره.

– يختلف الأشخاص في درجة مرونتهم الأسلوبية.(محمد أبو هاشم، د.س، :09، 10)

يرى سترنبرج أنّ هناك (13) ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير تندرج تحث الفئات الخمسة السابقة الذكر هي:

– من حيث الوظائف الرئيسية للحكومات فلها ثلاثة وظائف تتمثل فيما يلي: التشريعية (Legeslative) التنفيذية (Executive)، الحكمية (Judicial)

– أمّا من حيث الشكل فتوجد أربعة أنواع و هي: ملكية (Monorchic)، هرمية (Hierarchic)، أقلية (Oligarchic)، فوضوية (Anarchic).

– أمّا من ناحية المستوى فللحكومات مستويين رئيسيين و هما: كلية (Global)، محلية (Local)

– كما أنّ للحكومات مجالين أو نطاقين و هما: داخلية (Internal)، خارجية (External)

– و من حيث النزعة فإنّ للحكومات نزعتان هما: المحافظة (Conservation) و التقدمية (Liberal).

و يرى سترنبرج أنّ الأفراد يميلون إلى نوع واحد فقط داخل كلّ فئة من هذه الفئات.(علا عبد الرحمان علي محمد، 2014، :8، 9)

و في الجدول التالي سيتم عرض أساليب التفكير حسب نظرية السيطرة العقلية لستيرنبرج، و الخصائص التي يتميّز بها كلّ أسلوب على حدى:

الجدول رقم (01) يبيّن خصائص الأفراد حسب أساليب التفكير وفق نظرية سترنبرج:

أساليب التفكير	الخصائص
الأسلوب التشريعي	يفضلون الإبتكار، التجديد، التصميم، و التخطيط لحلّ المشكلة، عمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، يفضلون المشكلات التي تكون غير معدّة مسبقا، يميلون لبناء النظام و المحتوى لكيفية حلّ المشكلة، يحبذون بعض المهن مثلا: كاتب مبتكر، عالم، فنان، أديب، مهندس معماري و غيرها من المهن التي تتطلب الإبداع و الإنتاج، يفضلون ابتكار قوانين و أنظمة خاصة بهم، و يحبذون التعامل مع المشكلات التي تثير لديهم الإبتكاية.(قدور بن عباد هوارية،2014 :284)
الأسلوب التنفيذي	يفضلون اتباع التعليمات و القوانين المحدّدة لهم، و يفضلون المشكلات المنظمة و المعدة مسبقا، كما أنّهم يميلون إلى استخدام الطرق و الأساليب الموجودة، و يتميزون بالواقعية و الموضوعية في معالجتهم للمشكلات، و يميلون للتفكير في الأشياء الملموسة و المحسوسة، و يفضلون المهن التي تتطلب التنفيذ في ضوء التصميمات و الخطط المحدّدة: كالمحامي، الشرطي، البنّاء، المدير، رجل الدّين.(ناديا هايل السرور، 2005، 223، 224)

أسلوب التفكير	الخصائص
الأسلوب الحكمي	يميلون إلى الحكم على الآخرين و أعمالهم، و يحبون تقييم القواعد و الإجراءات، يفضلون كتابة المقالات النقدية، و يميلون إلى الحكم على الأنظمة الموجودة، و يحبذون تحليل و تقييم الأشياء، و يحبون تقديم الآراء و المقترحات، لديهم القدرة على التخيّل و الإبتكار، مهنهم المفضلة هي: قاضي، ناقد، مقيّم للبرامج، ضابط أمن، مراقب حسابات، محلّل أنظمة، مرشد أو موّجه، كما أنّ الأفراد الحكميون يفضلون التعامل مع الأفراد التشريعون و يكون العمل معهم جيّدا.(عبد المنعم أحمد الدردير، 2004، :154، 155، الجزء 01)
الأسلوب الملكي	يحبون القيام بعمل شيء واحد في وقت واحد، و يؤمنون بفكرة الأهداف تبرر الوسائل، لا يدركون عواقب الأمور، تمثيلهم للمشكلات يكون بسيطا إلى حدّ التشويه أو سوء الفهم، غير واعين نسبيا بذواتهم، متسامحون و مرنون، لديهم ادراك قليل نسبيا بالأولويات و البدائل، يتسمون بالحماس، و يحبون بعض المواد أكثر من غيرها كالرسم، و التاريخ و العلوم، الأعمال التجارية، يميلون إلى تحقيق هدف واحد أو حاجة واحدة في أغلب الأحيان، يتصفون بنقص القدرة على التحليل و التفكير المنطقي.(عبد المنعم أحمد الدردير، 2004، :155، الجزء 01)

أسلوب التفكير	الخصائص
الأسلوب الهرمي	يميلون إلى عمل شيئ واحد في وقت واحد، يعملون بمبدأ المعالجة المتوازنة للمشكلات، لا يعتقدون بمبدأ الغايات تبرر الوسائل، يبحثون عن الأمور و المواقف المعقدة، هم متسامحين و يتميّزون بالمرونة النسبية، واعين بأنفسهم، لديهم ادراك جيّد للأولويات، و هم أكثر تنظيما فيما يتعلّق بحلّ المشكلات و اتخاذ القرارات، و يتسمون بالواقعية و المنطقية في حلّهم للمشكلات و الموقف.(عبد المنعم أحمد الدردير، 2004، :155)
الأسلوب الأقلي	يميلون إلى عمل شيء واحد في وقت واحد، لكن لديهم قلق اتجاه الأولويات، يدركون كثيرا من الأهداف المتناقضة و يعتبرونها متساوية من حيث الأهمية، يستخدمون عدّة طرق لمعالجة المواقف و المشكلات التي تواجههم و التي يمكن أن تكون متناقضة، لا يواصلون العمل لتحقيق غاياتهم لأنّها عادة ما تكون متناقضة و يرونها على نفس الدرجة من الأهمية، يتميّزون بأنّهم واعين بأنفسهم و متسامحون و مرنون، لا يؤمنون بمبدأ الغاية تبرّر الوسيلة.
الأسلوب الفوضوي	يأخذون بمبدأ المعالجة العشوائية للمشكلات، من الصعب تحديد الدوافع التي تكمن وراء تصرفاتهم و سلوكهم، يعتقدون بفكرة الغايات تبرّر الوسائل، أهدافهم غير واضحة، يقومون بعمل الأشياء و لا يستطيعون تكملتها، يتميّزون بالبساطة و المرونة و لكنّهم غير واعين بأنفسهم و غير متسامحين و غير منظمين، متطرفين في حسمهم للأمور، و يكرهون الأنظمة.(محمد أبو هاشم، د.س، :14)

أسلوب التفكير	الخصائص
الأسلوب العالمي	يهتمون بالشكل العام للمشكلة أو الموقف، لا يركزون على تفاصيل الأحداث و الأشياء، يحبون العمل مع القضايا الكبيرة و المجرّدة نسبيا، يميلون أكثر إلى التخيّل و التجريد و في بعض الأحيان يسترسلون في التفكير، و يفضلون التعامل مع العموميات، و يميلون أكثر إلى التعامل مع المواقف الغامضة و المبهمة، يبتعدون عن النمطية في حياتهم، يفضلون التجديد و التغيير و الإبتكار.
الأسلوب المحلي	يفضلون المواقف و المشكلات العيانية و التي تتطلب البحث و الإهتمام بالتفاصيل، يستمتعون بالتعامل مع التفاصيل و الخصوصيات، و يفضلون التوجّه إلى المواقف العملية.(أحمد الدردير، 2004، :156، الجزء01)
الأسلوب الداخلي	يفضلون العمل بمفردهم، يتميّزون بالإنطواء و يتجهون نحو العمل المكلفين به و يتسمون بالتركيز الداخلي، يحبذون استخدام ذكائهم في المهام المنسوبة إليهم و ليس مع التعامل مع أفراد آخرين، ادراكهم الإجتماعي أقل مقارنة بأصحاب الأسلوب الخارجي.
الأسلوب الخارجي	يحبون التعامل مع الآخرين، يتميّزون بالإنبساط و يتجهون نحو الآخرين، تركيزهم يكون خارجي، تعاملهم مع الآخرين يتم بيسر دون خجل، ادراكهم الإجتماعي أكثر مقارنة بذوي الأسلوب الداخلي.(محمد أبو هاشم، د.س، :16)
الأسلوب المتحرّر	يعملون على تغيير القوانين و الإجراءات، يجيدون المتعة عند التعامل مع المشكلات المبهمة و المواقف الغامضة، يفضلون كل ما هو غير مألوف في الحياة و العمل، فهم يتميزون بالإبتكارية في أنشطتهم.

أسلوب التفكير	الخصائص
الأسلوب المحافظ	يعتمدون طريقة المحاولة و الخطأ في التعامل مع المواقف، يتبعون الإجراءات و القوانين المتاحة و المتوفرة، يفضلون أقّل تغيير ممكن، يتجنبون المواقف الغامضة، يفضلون كلّ ما هو متداول و مألوف في الحياة و العمل، يتسمون بالحرص و النظام.(أحمد عبد المنعم الدردير، 2004، :157، الجزء01)

ثالثا: نظرية جون بياجيه (Jhon Piagie): يعتبر عالم النفس السويسري جون بياجيه من أبرز العلماء الذين ساهموا بقدر كبير في فهم النمو العقلي و المعرفي للفرد، و ذلك من خلال الدراسات و البحوث و التجارب و الأعمال و النظريات التي أثرى بها مجال النمو المعرفي، فقد بحث في نمو الطفل و مراحل تفكيره و حدّد الخطوات و المراحل التي يمر بها منذ ميلاده إلى غاية بلوغه، و حرص على ذكر جميع مواصفات و خصائص كلّ مرحلة من هذه المراحل بصورة مفصّلة و دقيقة، حيث قدّم جون بياجيه خدمة كبيرة لعلم نفس الطفل عن طريق بنائه لمجموعة من النظريات المتكاملة و التي تتضمن النمو العقلي المعرفي للفرد منذ الولادة إلى غاية سنّ الرشد.

يرى جون بياجيه أنّ النمو السلوكي للفرد له خاصيتان و ميزتان فطريتان و هما التنظيم و التكيّف، ففي نظره أنّ كلّ ما يعرفه الشخص و يريد القيام به هو يميل بدرجة كبيرة إلى هتان الخاصيتان (التنظيم و التوافق)، و المقصود بالتنظيم هو البناء المعرفي الذي يتألف من وحدات معرفية مترابطة، بالإضافة إلى ما يكتسبه الشخص من خبرات معرفية مختلفة و متنوعة.

أمّا التكيّف فيقصد به قدرة الفرد على التوافق مع المستجدات و مدى قدرته على التكيّف مع بيئته و مع الظروف المحيطة به، حتى يحقق الفرد بقاءه.

إنّ المبدأ الرئيسي لنظرية جون بياجيه أنّه لا يمكن فهم مرحلة معيّنة من النمو السلوكي للفرد إلاّ في سياق المراحل السابقة التي نشأت فيها.(مجدي بن محمد الشافعي، 2007، :73)

النمو المعرفي هو عبارة عن تحسّن و تطوّر ارتقائي منظم على مستوى الأشكال المعرفية و التي تتكون من خلال مرور الفرد بخبرات و تجارب مختلفة، و يكمن هدف النمو المعرفي في تحقيق التوازن بين عمليتي التمثيل و الموائمة حيث يصبح الطفل قادرا على تناول الأشياء البعيدة عنه في الزمان و المكان، كما يصبح قادرا على توظيف الطرق غير المباشرة في حلّ المشكلات.(مجدي بن محمد الشافعي، 2007، :74)

رابعا- نظرية المدرسة السلوكية: تفسّر النظرية السلوكية عملية التفكير على أساس العلاقة القائمة بين المثير و الإستجابة، و هذا التفسير موضوعي إلى حدّ ما، و بما أنّ هذه الرّابطة لا تبرز بشكل واضح كأيّ سلوك آخر، لجأ أصحاب هذه النظرية إلى اقتراح مجموعة من المتغيرات لتعمل كوسيط بين المثير و الإستجابة، حيث يقوم المثير الأصلي بتنبيه أعضاء الإستقبال و هذا ما يدفع العمليات الداخلية الرّمزية ذات الطبيعة العصبية للإستثارة، و التي بدورها تؤدي إلى عمليات رمزية أخرى و هكذا حتى يتم اصدار الإستجابة النهائية.

فعندما تعترض الفرد إحدى المواقف (المشكلات) فيكون ذلك في حدّ ذاته مثيرا أو منبّها يؤدي إلى إثارة العمليات الرمزية الداخلية و التي تدفع بالشخص للوصول إلى الإستجابة الأولية و هي الشعور بالمشكلة و الذي يسوده الغموض في هذه المرحلة، و الذي بدوره يثير العمليات الرمزية الداخلية لدى الفرد حتى يصل هذا الأخير إلى الإستجابة الثانية و هي تحديد المشكلة تحديدا دقيقا، و بهذا الشكل تستمر التفاعلات بين المثير و الإستجابة و العلاقات القائمة بين هذين العاملين و هما

الإحساس بالمشكلة و تحديدها إلى أن يصل الفرد المفكّر إلى الحلّ المناسب للموقف أو المشكلة التي تواجهه.(مجدي بن محمد الشافعي، 2007، : 74، 75)

خامسا- النظرية المعرفية: جاءت هذه النظرية انتقادا للمدرسة السلوكية التي يرى المعرفيين بأنّها بسطت عملية التفكير إلى حدّ بعيد، و ذلك عندما حصرت التفكير في العلاقة بين المثير و الإستجابة فقام المعرفيون بتفسير التفكير من خلال عملية الفهم و اقتراح الفرضيات و حلّ المشكلات أكثر من اهتمامهم بالمثير و الإستجابة، و يرى أصحاب النظرية المعرفية أنّ العمليات العقلية تظهر حين يتفاعل الشخص مع محيطه و يستخدم الرموز و المفاهيم في التعامل مع الموقف المطروح.(مجدي بن محمد الشافعي، 2007، :75)

سادسا- النظرية السلوكية المعاصرة: يؤكد أصحاب هذه النظرية على أنّ التفكير يفسّر في اطار نظرية التعلّم و ذلك على أساس خبرات الفرد و تجاربه في الحياة، و يقرّ السلوكيون المعاصرون بأنّ الأفراد يملكون مسبقا ثروة من الإستجابات و هي في أغلب الأحيان نتيجة لعدّة تعزيزات، و قد ذكر عثمان و أبو حطب (1978) المعالم الرئيسية لنظريات بعض السلوكيين المعاصرين من بينهم أوسجود (Osgod) (1953) الذي يرى أنّ التفكير هو سلوك مضمر و استجابة داخلية لا يمكن مشاهدتها من قبل الآخرين، و لكن لها خصائص و مميزات فيزيولوجية من خلالها يستدل الفرد على حدوث عملية التفكير، كما أنّ أوسجود يرى بأنّ التفكير يوّجه أداء الأفراد و يتحكم فيهم.

أمّا كاندلر (Kandler) فيرى أنّ العادات التي يتعلّمها الأشخاص في معظمها هي عادات منفصلة غير متماسكة و لكن مع ذلك يمكن الرّبط بينها عند حلّ المشكلات، و السلوك في نظر كاندلر ما هو إلّا مجموعة من الإرتباطات بين المثيرات و الإستجابات تأخذ شكل السلسلة.(مجدي بن محمد الشافعي، 2007، : 76)

في حين يرى برلاين (Berline) (1965) التفكير في اطار سلوكي، و قد كان له كتاب أصدره عام (1965) حول بنية التفكير و وجهته، و من خلال هذا الكتاب يذكر برلاين أنّ حلّ المشكلة هو عبارة عن حالة خاصة من التفكير الموّجه.(مجدي بن محمد الشافعي، 2007، :77)

سابعا- نظرية تجهيز المعلومات: تعتبر هذه النظرية من الإتجاهات المعاصرة التي ترى بأنّ الأفراد عبارة عن أنظمة مركبة لتجهيز المعلومات، و هذا التماثل بين الفرد و الآلة جعل من الكمبيوتر جهاز يؤدي مختلف العمليات التي تطابق العمليات العقلية العليا لدى الإنسان كالتفكير و حلّ المشكلات، شرط أن يكون هذا التماثل و التطابق في اطار التوازي الوظيفي بين نظامين مختلفين (الإنسان و الحاسوب الآلي) من ناحية بعض الخصائص و الصفات الأساسية، و ليس على المستوى البنيوي و الفيزيائي، فالآلة هي عبارة عن تجسيد فيزيائي لنظرية تفسيرية معيّنة و توظيفها.

إنّ الإتجاه الشائع عند أصحاب نظرية تجهيز المعلومات هو الإتجاه المعرفي و ذلك من خلال اهتمامهم بتشبيه العمليات العقلية العليا عند الإنسان بالجهاز (الآلة) و تركيباته الداخلية.

إنّ الإختلاف الموجود بين نظرية تجهيز المعلومات و بقية النظريات هو من ناحية المفاهيم المستخدمة و من ناحية الأهداف، ففي الوقت الذي ركزّت النظريات السابقة على المثير و الإستجابة و العلاقة القائمة بينهما، و الإهتمام كان منصبا على تحليل سلوك الفرد بشكل دقيق و تجزئته إلى وحدات صغيرة و فرعية، فإنّ نظرية تجهيز المعلومات تسعى إلى فهم سلوك الفرد من أجل استغلال قدراته و امكانياته أحسن استغلال، فالهدف الرئيسي لهذه النظرية هو بناء نماذج نظرية تتساوى امكاناتها مع قدرات و مهارات الفرد.(مجدي بن محمد الشافعي، 2007، :78)

12 - العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير: هناك عدّة متغيرات تدخل في عملية نموّ طرق تفكير معينة دون أخرى لدى الأفراد، فأسلوب التربية الذي يعتمده الوالدين في تنشئة أبنائهم يؤثر في اختيار

الفرد لطريقة تفكير معينة دون أخرى، كما أنّ تفكير الإناث يختلف عن تفكير الذكور، و أسلوب التفكير الذي يفضله الذكور في موقف ما قد يكون غير مستحب عند الإناث في نفس الموقف، و فيما يلي عرض لبعض العوامل المساهمة في نمو أساليب التفكير لدى الأفراد:

أ – **الجنس:** يعتبر مؤثرا أساسيا في التفكير، باعتبار أنّ التنشئة الإجتماعية للذكور تختلف عن الإناث، فالذكور يتم تشجيعهم على الأسلوب التشريعي الداخلي و التقدمي، في حين أنّ الإناث يشجعن على الأسلوب التنفيذي و الحكمي القضائي و الخارجي و المحافظ، و من هذا المنطلق فإنّ الإعداد الإجتماعي للذكور يختلف عن اعداد البنات، بدليل أنّ الأمور المرغوبة أو المقبولة تتباين بين الجنسين، ففي نفس الموقف الذي يتعرض له كلّ من الذكور و الإناث قد تشار الأصابع إلى الجنس اللّطيف و يعاب على ما صدر منها من سلوك، في حين يشجع الذكر و يمدح على تصرفه.(روبرت ستيرنبرج و آخرون، 2004، :170)

ب – الثقافة: تعد ثقافة المجتمع من العوامل المهمة التي تؤثر في نمو أساليب تفكير معينة دون غيرها لدى الأفراد، فمثلا الفروق في أساليب المعاملة الوالدية و المكتسبة اجتماعيا لها علاقة بثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه كلا الجنسين، فالعادات و التقاليد السائدة في المجتمع تلعب دورها في التنشئة الإجتماعية للأفراد، الأمر الذي يؤثر في اختيارهم لأسلوب تفكير دون آخر و ذلك بما يتناسب مع وجهات نظر المجتمع الذي يتواجد فيه هذا الشخص مع مراعاة العادات و التقاليد المتداولة.

جـ – الأسرة: هي الأخرى تساهم في نمو أساليب التفكير عند الفرد، فأسلوب التنشئة الذي تعتمده الأسرة في تربية الأبناء ينعكس على طريقة تفكيرهم، و كذلك طريقة تعامل و تواصل الآباء مع أبنائهم تؤثر في نمط تفكيرهم و حلّهم للمشكلات، خاصة و أنّ الأسرة هي الوسط الأوّل و الأساسي الذي

يتعلّم فيه الطفل مبادئ الحياة و يكتسب من خلالها مختلف المهارات و القيم التي يوظفها في المستقبل.(روبرت ستيرنبرج و آخرون، 2004، :171)

د – التخصص الأكاديمي و المهني: يعدّ نوع التعليم و نوع الوظيفة التي يمارسها الفرد من العوامل المساهمة بدرجة كبيرة في اختيار طريقة معينة في التفكير دون أخرى، فأسلوب التفكير الذي يستخدمه المتعلّم في اكتساب المعلومات و الخبرات المعرفية يختلف من مهارة إلى أخرى، فمثلا المعارف في التخصص الأدبي تتطلب نوعا من التفكير يختلف عن الذي تتطلبه معارف التخصص العلمي، كما أنّ نوع العمل الذي يمتهنه الشخص هو الذي يحدّد أسلوب التفكير المناسب له في موقف دون آخر.

13 – أدوات قياس أساليب التفكير: ذكرنا سابقا أنّ التفكير عملية عقلية ضمنية لا يمكن ملاحظتها مباشرة، الأمر الذي يجعل من قياسها أمرا صعبا مثله مثل بقية العمليات العقلية العليا الأخرى كالذكاء، و بالرغم من ذلك اجتهد بعض العلماء و الباحثين لإيجاد بعض الوسائل و الأدوات لقياس أساليب التفكير نذكر منها ما يلي:

أ – الإختبارات: هي عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي توجه للمفحوص يسأل فيها عن الطريقة التي يفضلها في التعامل مع المواقف في حياته اليومية كالدراسة و مكان العمل.

و مع تعدّد هذه المقاييس ارتأى الباحثين تصنيفها إلى مجموعتين و هي المقاييس اللفظية و المقاييس الشكلية، و هناك من قسمها إلى مقاييس موضوعية و مقاييس تقديرية.

أورد جيلفورد اختبارات عديدة لقياس التفكير كانت على أساس البنية العقلية ذات الأبعاد الثلاثة، حيث افترض جيلفورد أنّ هناك مهارات و قدرات معينة استنتجها من تجاربه الشخصية و تجارب الباحثين الآخرين، و تتمثل هذه المهارات في: الحساسية للمشكلات، التأليف، الطلاقة، المرونة،

الأصالة، و التحليل، فمثلا لقياس مهارة الحساسية للمشكلات يعطى المفحوص جهازا شائع الإستخدام و يطلب منه اكتشاف العيب أو النقص الموجود فيه، أو يقوم الفاحص بعرض شيء معروف لدى المفحوص و يطلب منه ذكر خمس مشاكل تتعلق بهذا الشيئ، أمّا بالنسبة للطلاقة بأقسامها الأربعة فيطلب من المفحوص ذكر أكبر عدد ممكن من استعمالات شيء ما، أو يطلب منه ذكر أكبر عدد ممكن من الأشياء التي تندرج تحت فئة معينة، أو يطلب من المفحوص ذكر أكبر عدد ممكن من النتائج المتوقعة عن ظرف ما، أمّا فيما يتعلّق بالمرونة فتقاس بمعدلات حسابية، يطلب فيها من المفحوص استبدال الأرقام برموز تقدم له و يتم تغييرها باستمرار عن طريق أشكال مختلفة (مربع داخل دائرة، دائرة داخل مربع)، أمّا بالنسبة للأصالة فتقاس بعناوين القصص و الألغاز، أمّا مهارة التحليل فتقاس عن طريقة تحليل الشيئ إلى أجزائه أو عن طريق اختبار التحليل اللّفظي، حيث يطلب من المفحوص أن يقوم بتحليل الجمل إلى ما تتضمنه من أفكار و وقائع، و فيما يخص التأليف فيقاس باختبار تنظيم الإدراك البصري و فيه يطلب من المفحوص تحديد الأشياء الناقصة في شكل معيّن، و هناك طريقة أخرى تتمثل في إعادة ترتيب مجموعة من الكلمات في مصفوفة يكون لها معنى في صفوفها و أعمدتها.

- **المقاييس الموضوعية:** يتسم هذا النوع من الإختبارات بدرجة من الموضوعية النسبية فهي تعتمد على استجابة المفحوص لبعض وحدات الإختبار و التي تؤدي إلى إنتاج قطع أدبية و فنية و غيرها، و غالبا ما تكون اجابات الأسئلة مفتوحة النهاية، و من أمثلة هذه المقاييس: مقياس جيلفورد و مقياس تورانس للتفكير الإبداعي.

يعتبر مقياس تورانس للتفكير الإبداعي و المصمم من طرف العالم الأمريكي بول تورانس عام (1966) من أكثر المقاييس استخداما للكشف عن القدرات الإبداعية لدى المتعلمين، و ترجم لعدة

لغات و تم تقنينه في عدة بيئات فهو غير متحيّز لثقافة معينة أو عرق معيّن و هو من أشهر المقاييس عالميا، و استخدم هذا المقياس في عدة مجالات كإجراء دراسات بهدف فهم العقل الإنساني، و تطوير برامج في التعليم العلاجي، و العلاج النفسي، كما استخدم مقياس تورانس في معرفة الإمكانيات الإبداعية لدى المتعلمين، و كذلك تقدير الآثار المختلفة للبرامج التجريبية و طرق التدريس.

– **المقاييس التقديرية:** تستخدم هذه المقاييس كوسيلة للحصول على معلومات عن أداء المفحوص، فهي أسلوب فعال في تقويم الأفراد، و في الدراسة الحالية تمّ الإعتماد على مقياس ستيرنبرج و واجنر لقياس أساليب التفكير، و فيما يلي نظرة وجيزة عن هذا المقياس.

14 – مقياس ستيرنبرج لأساليب التفكير: أعدّ هذا المقياس كلّ من ستيرنبرج و واجنر (1991)، و تتكوّن النسخة الطويلة من (104) فقرة، و سوف يستخدم في الدراسة الحالية النسخة القصيرة من هذا المقياس و التي تتألف من (65) فقرة بمعدل (5) فقرات لكلّ أسلوب من أساليب التفكير، و التي قام بتقنينها على البيئة السعودية أبو هاشم (2007) و على البيئة الجزائرية غريب العربي و آخرون (2013)، و تقيس قائمة أساليب التفكير لسترنبرج و واجنر ثلاثة عشر أسلوبا من أساليب التفكير، موزعة على خمسة فئات (الوظيفة، الشكل، المستوى، المجال، و النزعة)، و هي عبارة عن تقرير ذاتي يسأل فيه الأفراد عن الطرق التي يستخدمونها في التفكير في شؤون حياتهم (سواء داخل المدرسة، الجامعة، في العمل، أو في المنزل).(العربي غريب و آخرون، 2013، :104)

و يصحّح هذا المقياس في ضوء سلم سباعي الإستجابة (لا تنطبق اطلاقا، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماما)، و تعطى الدرجات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7).(العربي غريب و آخرون، 2013، :104)

خلاصة: من خلال هذا الفصل تمّ تقديم المعطيات الأساسية المتعلقة بمصطلح التفكير، و الذي يعدّ من أولويات السياسة التعليمية في المجتمعات، و يحتل الصدارة في وقتنا المعاصر، حيث تعتبر أساليب التفكير من المفاهيم النفسية الحديثة في ميدان الدراسات التربوية و النفسية، و أصبح محل اهتمام العديد من العلماء و الباحثين في مجال علم النفس و احتل الصدارة في دراساتهم و بحوثهم، نظرا لأهميته القيّمة في جميع مجالات الحياة سواء العلمية أو المهنية و حتى الإجتماعية، فجميع المواقف التي يتعرض لها الفرد تتطلب إعمال الفكر و تشغيل الذهن لمعالجة القضية أو الموقف للوصول إلى الحل المناسب للمشكلة المعروضة، و لهذا لابد من تعلّم مهارات التفكير بكلّ أنواعه و استراتيجياته لأنها ضرورة ملحة تستوجبها متطلبات العصر الراهن لمواجهة تحديات العولمة و ما يشهده العالم من مستجدات و تغيرات يومية في مجال العلم و المعرفة و تدفق المعلومات و الخبرات، فالتفكير يساهم في توظيف قدرات الأفراد و تنظيم أفكارهم في التعامل مع مختلف مواقف الحياة، و عليه فلابد من تلقين مهارات التفكير في المؤسسات التعليمية و التربوية و تطبيق هذه الآليات و المهارات داخل و خارج هذه المؤسسات التعليمية، فعملية التفكير لها الدور الكبير في عمليات التعلّم و أنشطته، حيث قال سميث " لا يعنيني ماذا يعلمون أولادي، و لا يعنيني ماذا يدرسون، إنّما كلّ ما يعنيني حقا هو أن يتعلّموا كيف يفكرون، إذ يجب أن يتعلموا كيف يتخذون قراراتهم بأنفسهم ".

و في نهاية هذا الفصل يمكننا القول بأنّ مجال أساليب التفكير مجال واسع يطول البحث فيه للمختصين في البحوث النفسية و التربوية، و لا يمكن الحكم على بعض الأساليب كونها أفضل من أخرى، و إنّما هناك توافق بين أسلوب تفكير معيّن مع الموقف الذي يتواجد فيه الفرد.

الفصل الثـــالث:

أنمـــــــــاط التعلّم

1 – تمهيد

2 – تعريف أنماط التعلّم

3 – مقاربة مفاهيمية بين أنماط التعلّم و بعض المفاهيم الأخرى

4 – مكانة التعلّم في علم النفس

5 – تفسير (تحليل) عملية التعلّم

6 – مراحل عملية التعلّم

7 – أنواع التعلّم

8 – علاقة أساليب التعلّم بالجنس (الذكور و الإناث)

9 – علاقة أساليب التعلّم بالتخصص الدراسي

10 – علاقة أساليب التعلّم بنمط الشخصية

11 – علاقة أساليب التعلّملبيجز بأساليب التفكير لسترنبرج

12 – نظريات التعلّم

13 – أدوات قياس أنماط التعلم

14 – وصف استبانة بيجز لأساليب التعلم

15 – خلاصة

1 – تمهيد : يعتبر التعلّم عملية مستمرة فكلّ من سبقنا ترك لنا رصيد معرفي وصل إلينا من خلال عملية التعلّم و التعليم و نحن بدورنا نضيف إليه خبرات معرفية جديدة، و التي ستنتقل إلى الجيل الذي سيأتي من بعدنا، و هكذا فالتعلّم عملية مستمرة بين الأجيال تنتقل من خلالها مختلف المعارف و المهارات الإجتماعية دون توقف إلى غاية انتهاء هذا الكون. (أحمد محمد عبد الخالق،1983، :15)، و في هذا الفصل سيتم التطرق إلى أهم العناصر الأساسية التي تتضمنها عملية التعلّم، من تعريف لمصطلح التعلّم، و مراحله و تحديد أنواعه، و علاقته ببعض المتغيرات و المصطلحات، و عرض أهم النظريات التي حاولت تفسير عملية التعلّم، و أبرز أدوات قياسه و سيختتم الفصل بخلاصة شاملة لما جاء فيه.

2 – تعريف أنماط التعلّم: قبل التطرق الى تعريف أنماط التعلّم يجب تعريف النمط لغة و اصطلاحا و تعريف التعلّم لغة و اصطلاحا.

أولا: تعريف النمط (لغة و اصطلاحا):

أ – **لغة:** النمط هو الصنف أو النوع أو الطراز من الشيئ، هم على نمط واحد: متشابهون.

الجمع أنماط و نماط و هو طريقة و أسلوب و شكل و مذهب مميّز لفرد أو لجماعة

نمّط الشيئ: جعله على نفس النوع و الأسلوب.(المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية، 2004، :955)

ب– تعريف النمط اصطلاحا: ذكر عبد الخالق أنّ النمط هو جملة من الصفات أو مستوى أعلى تنتظم فيه السمات.

أمّا آيزنك فيعرّفها على أنّها مجموعة من السمات المرتبطة معا.

من خلال ما سبق نستخلص أنّ النمط يقصد به الأسلوب المتبع في تصنيف أشخاص أو أشياء معينة شرط أن تكون بينهم صفات مشتركة، فمجموع الصفات أو السمات يتجمع ليشكل نمط معين.

ثانيا – تعريف التعلّم (لغة و اصطلاحا):

أ –**لغة:** تعلّم بمعنى تلقى العلم، درس، أتقن عمله.(أمل عبد العزيز محمود، 1997،:124)

نقول علم الأمر و تعلّمه: بمعنى أتقنه، و يجوز أن تقول علمت الشيء بمعنى عرفته و خبرته. (مدحت عبد الرزاق الحجازي، 2012، :120)

جاء في لسان العرب لإبن المنظور: العلم نقيض الجهل، علم علما و رجل عالم و عليم من قوم علماء.(أحمد محمد عبد الخالق، 1983، :18)

ب – تعريف التعلّم اصطلاحا: يعرّف التعلّم على أنّه عملية اكتساب معرفة أو مهارة جديدة، و هذا بعد إجراء تدريب خاص.(مريم سليم، 2003، :17)

التعلّم هو عملية عقلية داخلية يستدل على حدوثها عن طريق آثارها و نتائجها على السلوك، و الذي يظهر على شكل تغيّر يطرأ على سلوك المتعلّم نتيجة خبرة و ممارسة و تدريب، و يتميّز بالدوام و الإستمرار النسبي هذا في نظر السلوكيين، أمّا في علم النفس المعرفي فيعرّف التعلّم بأنّه إعادة بناء و تنظيم البنى المعرفية الموجودة لدى الفرد.(محمّد السيد علي، 2001، :72)

التعلّم هو تغيّر في سلوك جسم معيّن ناتج عن التفاعل مع الوسط، و يترجم بزيادة معلومات المتعلّم.(رولان دورون و فرانسوا بارو، 1997، :17)

التعلّم هو أيّ تغيّر ثابت نسبيا في الحصيلة السلوكية للكائن الحيّ يحدث نتيجة للخبرة، و هذا التغيّر ناتج عن اكتساب معارف، مهارات، عادات، و مختلف الخبرات بهدف التكيّف مع الوسط.

التعلّم هو عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ مباشرة، و لكن يمكن الإستدلال عليه من خلال الأداء أو السلوك الصادر عن الفرد، و ينشأ نتيجة الممارسة و التدريب.(محمد محمود الحيلة، 1998، :81)

التعلّم هو عملية عقلية داخلية يستدل عليها من خلال آثارها أو النتائج المترتبة عنها، و ذلك من خلال التغير الذي يطرأ على سلوك الشخص نتيجة الخبرة أو الممارسة أو التدريب أو التمرين، و قد يكون هذا السلوك انفعاليا (مثل اكتساب القيم و العواطف و الميول الجديدة) و قد يكون عقليا (مثل تعلّم المهارات و المعارف و الإستعانة بها في التفكير في مواقف فعلية و حقيقية لغرض الوصول إلى هدف أو حلّ بعض المشكلات).(محمد جاسم العبيدي، 2009، :133)

كما يعرّف التعلّم على أنّه تغيّر في السلوك يحدث نتيجة تعرّض الفرد لظروف خارجية تثير رغبته في السيطرة عليها عن طريق ممارسة مجموعة من الخبرات و النشاطات بهدف التحكم في تلك الظروف.(عبد الحميد محمود السيّد و آخرون، د.س، :277)

التعلّم هو تغيّر ثابت نسبيا في سلوك الفرد يحدث نتيجة الممارسة والتدريب واكتساب الخبرة، و تقاس درجة التعلّم برسم بياني يمثل تقدّم الفرد في العملية التعلّمية خلال فترات متلاحقة و يسمى منحنى التعلّم.(عبد المجيد سالمي و آخرون، 1998، : 68)

التعلّم هو خبرة انسانية يمر بها الفرد في حياته عن طريق تفاعله مع الآخرين و مع العالم المحيط به، حيث يرى دوميان أنّ التعلّم هو عبارة عن تغيّر دائم في آليات السلوك تحتوي على مثيرات معيّنة و استجابات نتجت عن الخبرة السابقة لتلك المثيرات أو الإستجابات أو ما يشابهها. (رجاء محمود أبو علام، 2004، :24)

التعلّم يعتبر عملية أساسية في حياة الأفراد بدليل أنّها تشغل جانبا هاما من حياتهم، و ضرورة لابد منها، فالفرد عبر مراحل حياته يكتسب مختلف الأنماط السلوكية و المهارات الإجتماعية التي تساهم في بقائه و استمرار وجوده في هذه الحياة، و يستدل على التعلّم من خلال انجازات الفرد و نشاطاته التي يقوم بها في مختلف المجالات، و الجدير بالإشارة هو أنّ التعلّم في بدايته يكون مبعثرا و مشتتا، غير مرتب و غير منظم، ينقصه الإنسجام و التناسق، و لكن مع قيام المتعلّم بالتدريب و التمرين المناسب تتضح عناصر الموقف التعليمي و جزيئاته و بالتالي يتمكن الفرد من اتقان المهارة المتعلّمة بسهولة.(جابر عبد الحميد جابر، د.س، :04، 06)

التعلّم عملية مستمرة طوال حياة الفرد و ذلك من خلال احتكاكه و تفاعله المادي و الإجتماعي مع المحيط المتواجد فيه.(أبو رياش، 2007، :17)

ممّا سبق نتوصل إلى خلاصة مفادها أنّ التعلّم عند الفرد يظهر من خلال ذلك التغيّر الذي يحدث على مستوى السلوك، حيث نلمس نوع من التحسن و التقدم لدى الفرد، و من العوامل المساعدة على التعلّم هي التدريب و الممارسة من طرف الشخص المتعلّم.

د – التعريف السيكولوجي لمفهوم التعلم: التعلّم في علم النفس هو تكوين فرضي لا يمكن مشاهدته و إنّما يتم استنتاجه، فهو من العمليات العقلية العليا و هو يتضمن ثلاثة مراحل و هي الإكتساب، الإختزان (الإحتفاظ)، و الإسترجاع (الإستعادة) و يعمل التعلّم على التنبؤ بسلوك الأفراد في المستقبل.

من التعاريف الشائعة لمفهوم التعلّم في علم النفس هو" التعلم تغيّر ثابت نسبيا في السلوك يحدث نتيجة الخبرة ".(أحمد محمد عبد الخالق، 1983، :16)

من خلال التعاريف السابقة نستخلص أنّه بالرغم من وجود تفسيرات متنوعة و متعدّدة حول مفهوم التعلّم إلّا أنّ هناك نقاط مشتركة و مسلمات متفق عليها من طرف أغلبية العلماء و الباحثين في هذا المجال و هي كالتالي:

– أنّ عملية التعلّم تشير إلى التغيّر الدائم نسبيا في أداء أو سلوك المتعلّم.

– يشترط في التعلّم أن يحدث نتيجة خبرة الفرد و تفاعله مع محيطه، فليس كلّ تغيّر في السلوك هو تعلّم، كالتغيّرات التي تحدث من جرّاء تناول العقاقير أو المخدرات أو التعب أو التغيّرات الحاصلة نتيجة النضج بكلّ أنواعه.

ثالثا: تعريف أنماط التعلّم: إنّ المطّلع على الأدب التربوي في مجال التعلّم و التعليم يجد عدة تعريفات لأنماط التعلم، و يذكر محمد زياد حمدان (1985) أنّ فكرة استخدام أنماط التعلّم يعود إلى القرن التاسع عشر (19)، بينما الدراسات الفعلية في هذا المجال لم تظهر إلاّ في الخمسينات من القرن العشرين (20) و استمرت البحوث و الدراسات من خلال الستينات من نفس القرن، و كان أبرزهم هيل (Hill) و الذي توصل عام (1964) إلى صيغة علمية لتصميم خرائط لأساليب التعلّم بمختلف أنواعه، و التي يتم من خلالها توجيه المتعلمين، كما ساهم في إنشاء جمعية ضمت مجموعة كبيرة من المربين و الدارسين و جميع الأفراد المهتمين بهذا العلم الجديد من كافة أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية و حتى من بعض الدول الأخرى.

لو استعرضنا تاريخ تطوّر ظهور مفهوم أنماط التعلّم نجد ما ذكره محمد المرى اسماعيل (1993) عن بدئه للبحث في هذا المفهوم منذ السبعينات على يد بيري الذي قدّم نموذجا يفسر من خلاله كيف يتعلّم الفرد و كيف يتم الإنتقال من المواضيع المجردة إلى المعرفة بهدف البحث عن الإجابة الصحيحة، إلى دراسة المواضيع و الظواهر بأسلوب منطقي يتلاءم مع الواقع المعاش.(مراد

علي عيسى سعد، 2006، :13)، و فيما يلي عرض لبعض التعاريف التي وضعها علماء النفس لمفهوم أنماط التعلّم:

هناك من يعرّفها على أنّها طرق شخصية يستخدمها الفرد في التفاعل مع المعلومات أثناء عملية التعلّم.(مؤيد حامد جاسم الجميلي، 2013، :22)

هناك رأي آخر يرى بأنّ أنماط التعلّم هي عبارة عن مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلّم و التي تعد الدليل على طريقة تعلّمه و استقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة به بغية التوافق و التكيّف معها، و هناك فريق آخر ينظر إلى أنماط التعلّم على أنّها الطريقة التي يفضلها الشخص المتعلّم و يوظفها لتحقيق أهدافه التعليمية.

أمّا كيفي (Keefe) (1979) فقد عرّف أنماط التعلّم بأنّها صفات و سلوكات ادراكية و وجدانية و فيسيولوجية و مؤثرات ثابتة نسبيا لطريقة الإدراك و المعالجة و التفاعل مع البيئة التعليمية، و الطريقة التي يستجيب بها المتعلّم من خلال الوضع التعليمي.(ربيعة جعفور، 2013، :199)

و لا يؤمن كيفي بفكرة وجود طلاب سيئين و آخرون جيّدون، إنّما بكلّ بساطة يعتبرها منطقة تفضيل و راحة للشخص المتعلّم و أولويته في الإستيعاب و اكتساب المهارات و الخبرات المعرفية.

عرّف كولب (Kolb) (1984) أنماط التعلّم بأنّها الطريقة المفضلة للفرد لإدراك المعلومة و معالجتها.

أمّا كانسيلا (Kinsella) (1994) فقد عرّف أنماط التعلّم بأنّها طرق الفرد المفضلة في معالجة المعلومات و المهارات المستمرة بصرف النظر عن طرق التعلّم أو المضمون.(ليانا جابر، مها قرعان، 2004، :14)

أمّا نايف القيسي فقد عرّف نمط التعلّم بأنّه أسلوب التعلّم المعتاد أو المفضل لدى الفرد كالتعلّم بالمشاهدة بدلا من التعلّم بالإستماع.(نايف نزار القيسي، 2010، :388)

عرّفت الجمعية الأمريكية للتدريب و التطوير نمط التعلّم بأنّه مفهوم نظري و عملي يشير إلى كيفية اكتساب المتعلّم معرفته، أو إلى كيفية تغيير سلوكه.(ابراهيم رواشدة و آخرون، 2010، :361، 362)

من خلال كلّ ما سبق تقديمه، يمكن القول بأنّ أنماط التعلّم يقصد بها الطرق و الأساليب التي يستعين بها المتعلّم في اكتساب مختلف المهارات الإجتماعية و الخبرات المعرفية، كالتعلّم الذاتي و التعلّم التعاوني ...و غيرها من طرق التعلّم التي يستخدمها الفرد في الموقف التعليمي، أو بالأحرى أثناء تفاعله مع المادة التعليمية.

رابعا: تعاريف علماء النفس لمفهوم التعلّم: فيما يلي سيتم عرض أهم التعاريف التي وضعها العلماء و الباحثين العرب و العجم لمصطلح التعلّم.

أ – **تعاريف علماء النفس العرب:** عرّفت رمزية الغريب (1975) التعلّم بأنّه عملية اكتساب الوسائل المساعدة على اشباع الحاجات و الدوافع و تحقيق الأهداف، فيسخّر الفرد ما عنده من استعداد لإكتساب هذه الوسائل للوصول إلى هدفه و ايجاد حلّ للموقف.(رمزية الغريب، 1975، :11)

كما يعرّف أحمد زكي صالح (1980) التعلّم على أنّه عملية تعديل السلوك و تكوين الخبرة و تزويد الفرد بالمعارف و المهارات.(أحمد زكي بدوي، 1980، : 168)

أمّا فاخر عادل (1993) فقد عرّف التعلّم بأنّه نشاط ذاتي يقوم به الفرد المتعلّم ليصنع مواقفا، عن طريقها يستطيع أن يواجه كلّ ما يمكن أن يعترض سبيله في الحياة.(فاخر عادل، 1993، :11)

كما عرّف عصام نور (2004) التعلّم بأنّه ركيزة الشخصية في النماء و الإرتقاء.(عصام نور، 2004، :09)

في حين عرّف عبد المنعم الحنفي التعلّم بأنّه تحصيل المعرفة بالأشياء، و أنّه نشاط هدفه تحصيل معرفة جديدة أو اكتساب مهارة معيّنة يكوّن بها الفرد خبرة مع الآخرين و مع محيطه.(عبد المنعم الحنفي، د.س، :109)

ب – تعاريف علماء النفس العجم: عرّف جيتس (Gates) التّعلم على أنّه " عملية اكتساب الوسائل المساعدة على اشباع الحاجات و الدوافع لتحقيق الأهداف، و هو كثيرا ما يتخذ صور حلّ المشكلات"، و هذا معناه أنّ الشخص لا يتعلّم إلاّ إذا كان لديه هدف يسعى لتحقيقه.(عبد القادر الكراجة، 1997، :185)

أمّا جيلفورد (Guilford) فقد عرّف التعلم على أنّه "تعديل و تغيير في السلوك نتيجة التعرض إلى استثارة بنبه بسيط أو معقد".(رمزية الغريب، 1976، :13)

و هذا التعريف شامل لعملية التعلّم حيث لا يضع حدودا لها فهو يعتمد في تعريفه على وجود مثير و حدوث استجابة لهذا المثير، غير أنّ تعريف جيلفورد ليس صحيح في كلّ الحالات، حيث أنّه قد يتغير سلوك الفرد نتيجة وجود مثير معيّن و مع ذلك لا يحدث التعلم، فمثلا قد يحصل أن يغمض الشخص عينيه نتيجة تعرضه لمصدر ضوء قوي، ففي هذه الحالة حدث تغيّر في السلوك نتيجة مثير معيّن و لكنّه لا يعدّ تعلّما.(فوزي محمد جبل، 2001، :281، 282)

يعرّف ثورندايك التّعلم فيقول " هو سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان ".(مصطفى ناصف، 1983، :16)

أمّا ودورث (Woodwart) فقد عرّف التّعلم بأنّه النشاط الذي يصدر عن الفرد و يؤدي إلى تعديل في سلوكه.(سيّد محمد خير اللّه و عبد المنعم الكناني، 1996، :09)

نستخلص ممّا سبق ذكره أنّ علماء النفس عرّفوا مفهوم التعلّم على أساس ثلاثة عمليات و هي التدريب و التذكر و التعديل أو التغيير، ففي نظر البعض منهم أنّ التعلّم هو ذلك التغيّر الإيجابي الذي يحدث على مستوى سلوك الفرد بشكل مستمر، عن طريق الخبرة و نشاط المتعلّم، و هدفه من هذا التعديل هو تحقيق عملية التكيّف مع مواقف الحياة، فبفضل الخبرة التي يمرّ بها الشخص يغيّر نظرته إلى الأشياء فيعدّل من سلوكه حتى يصبح قادرا على مواجهة و معالجة أمور حياته، في حين يرى فريق آخر من العلماء أنّ التعلّم هو عملية تذكر بحجة أنّ العقل البشري هو مخزّن المعلومات و المعارف المحفوظة مسبقا و التي يمكن استرجاعها وقت الحاجة، و هذه النظرة مازالت سائدة إلى وقتنا هذا، فالعديد من الدول تعتمد في عملية تقييم المتعلّم على الإختبارات التقويمية و مدى قدرة الطالب على استعادة المادة المتعلّمة، و هذه النظرة خاطئة لأنّ التّعلم بالدرجة الأولى هو فهم و استيعاب للمادة التعليمية، و بعده يأتي الحفظ و التذكر فحتى يتمكن المتعلّم من استرجاع المعلومة فلابد من فهمها، و هناك فريق آخر يعتقد أنّ التّعلم هو عملية تدريب للعقل و الذي يتكوّن من مجموعة من الملكات العقلية كالتفكير و التمثيل، حيث أنّ الشخص يوميا في حالة تعلّم و اكتساب مختلف المعلومات و المهارات الإجتماعية، و لا يقتصر التعلّم على تحصيل سلوك جديد فقط بل قد يعنى كذلك التخلي عن سلوك أو تصرّف سلبي، و التعلّم يظهر من خلال تعديل سلوك الفرد من السيّء إلى الحسن و الأحسن.

3 – مقاربة مفاهيمية بين أنماط التعلّم و بعض المفاهيم القريبة منها

أ – **تعريف استراتيجيات التعلّم:** هي الكيفية و الطريقة التي يسيّر بها المتعلّم تعليمه.(قيدوم أحمد، 2011، :15)

كما تعرّف على أنّها مجموعة من الإجراءات و النشاطات التي يمارسها المتعلّم أثناء الموقف التعليمي بغية تحقيق أهدافه التعليمية التي تمّ تحديدها مسبقا.(محمّد السيّد علي، 2011، :74)

أمّا المعجم التربوي و علم النفس فقد عرّف استراتيجيات التعلّم بأنّها مجموعة التقنيات و القواعد والطرق التي تهدف إلى مساعد الفرد في اكتساب المعلومات و معالجتها و تخزينها و استرجاعها، و هذه الإستراتيجيات ضرورية للمتعلمين خاصة أولئك الذين يفتقرون إلى مهارات التفكير و الإنتباه و التذكر، و هذا ما يجعلهم يعانون من صعوبات في التعلّم.(نايف نزار القيسي، 2010، :56)

ب – تعريف أساليب التعلم: يعرّف مالكوم (Malkom) أسلوب التعلّم بأنّه "طريقة الفرد في معالجة المشكلات التربوية و الإجتماعية بالإعتماد على الخبرات المتوفرة في مخزون الفرد".(مراد علي عيسى، وليد السيّد خليفة، 2007، :160)

أمّا محمود عوض اللّه فقد عرّف أسلوب التعلّم على أنّه " الطريقة الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات أثناء التعلّم سواء كان هذا الموقف تجريبيا أو في الدراسة العادية، و الذي يمكن ملاحظته و قياسه و معالجته احصائيا ".(مراد علي عيسى سعد، 2006، :15)

كما يمكن تعريف أساليب التعلّم على أنّها الكيفيات التي يدرك بها المتعلّم ما يحيط به من مختلف المعارف و المعلومات أو الخبرات، فقد يستخدم الشخص أسلوب الإصغاء أو يستعين بالتدوين

(الكتابة)، كما قد يلجأ إلى المعلّم أو إلى أحد زملائه للوصول إلى الحلّ المناسب للموقف التعليمي الذي يواجهه، كما قد يعتمد على نفسه في ذلك.(قيدوم أحمد، 2011، :14)

من خلال ما سبق نجد أنّ هناك اختلاف بين المصطلحين (أنماط التعلّم و استراتيجية التعلّم) فمفهوم الأنماط يقصد به الطريقة المتبعة من طرف المتعلّم في اكتساب المعارف، في حين أنّ مفهوم الإستراتيجية يقصد بها مجموعة التقنيات و الإجراءات و الوسائل و النشاطات التي يتم استخدامها أثناء تعامله مع الموقف التعليمي من أجل بلوغ أهداف العملية التعليمية، في حين أنّ مصطلح أساليب التعلم لا يختلف كثيرا عن مفهوم أنماط التعلم فكلاهما يعبّر عن الطريقة التي يتبعها الفرد في التعامل مع المادة التعليمية لاكتساب المعلومات و المعارف.

4 – مكانة (أهمية) التعلّم في علم النفس: إذا كان مفهوم علم النفس يقصد به علم دراسة السلوك البشري، فإنّ عملية التعلّم يقصد بها تعديل هذا السلوك من جميع جوانبه حتى يضمن الفرد بقائه في هذا الوجود، الأمر الذي استدعى إجراء العديد من الدراسات و البحوث في مواضيع التعلّم، خاصة و أنّ هذا الأخير يعد من المواضيع الأساسية في مجال علم النفس، فبواسطة التّعلم يتم اكتساب مختلف العادات و الخبرات و المهارات التي تساهم في تكوين و بناء شخصية الفرد و تطوّرها، كما يساهم التعلّم في تعديل بعض الأنماط السلوكية و يذهب إلى أبعد من ذلك حيث يمكن أن يغيّر السلوك بصورة كلية.(أحمد محمد عبد الخالق، 1983، :16 ،17)

و يرى بعض علماء النفس أنّ علاج بعض الإضطرابات النفسية يتم عن طريق تعلّم عادات و أنماط سلوكية جديدة حتى يتكيّف الشخص مع الوضع أو الموقف الجديد، حيث يعتمدون على نظريات التعلّم في الفحوصات التي يقومون بها بهدف تشخيص الحالات، فيعتبرون أنّ الإضطراب

الذي يصاب به الفرد ما هو إلاّ سلوك غير تكيّفي تمّ تعلّمه في ظروف معيّنة، و العلاج هنا يكون عن طريق تعلّم عادات سلوكية جديدة بديلة عنها.(أحمد محمد عبد الخالق، 1983، :17)

– **الفرق بين التعلّم و الأداء:** التعلّم هو ظهور تغيرات على مستوى تصرفات الشخص، بمعنى القيام باستجابة جديدة أو كبت استجابة غير مرغوب فيها، حيث يستدل عليه من خلال التغيّر في آليات السلوك، كما يعتبر التعلّم عملية معقدة لأنّها تتضمن الكثير من الخبرات و النشاطات المتعدّدة و المتنوعة بتعدّد و تنوّع المواقف المراد تعلّمها، أمّا الأداء فهو عبارة عن الحركات التي يؤديها الشخص في موقف معيّن، و يتأثر بعدة عوامل.(رجاء محمود أبو علام، 2004، :25)

– **الفرق بين التعلّم و التعليم:** التعلّم هو مجهود فردي (ذاتي) يقوم به المتعلّم بنفسه و ذلك بتوجيه و ارشاد من المعلّم، أمّا التعليم فهو عبارة عن مجهود شخص ما (المعلّم) لمساعدة شخص آخر على اكتساب مختلف الخبرات المعرفية و المهارات الإجتماعية، ضف إلى ذلك أنّ التعلّم يركز على المتعلّم، في حين أنّ عملية التعليم تركز على المعلّم.(عايش أحمد زيتون، 2006، : 136)

6 – تفسير (تحليل) عملية التعلّم: قال دولارد ميلر (Dolard Meller) لكي يتعلّم الشخص لابد أن يحتاج إلى شيء، و أن يلاحظ شيئا، و أن يقوم بعمل شيء، و أن يحصل على شيء.

كما وصف داشيل (Dachell) الموقف التعليمي كما يلي:

– شخص لديه دافع.

– وجود حاجز أو عائق يحول بين هذا الشخص و بين عملية التعلّم.

– يقوم هذا الشخص بسلوكات و استجابات عديدة إلى أن يصل إلى الإستجابة المناسبة (الصحيحة).

– بمجرّد حصول الإستجابة الصحيحة يتم تجاوز العائق و التغلّب عليه و بالتالي تحقيق الهدف.

عملية التعلّم لا تحدث تلقائيا أو عشوائيا من طرف المتعلّم و إنّما هي عملية منظمة و تمر بعدّة مراحل و تتم عبر مجموعة من الخطوات المتتالية، فمثلا إذا أراد شخصا ما تعلّم ركوب الدراجة فإنّه في بداية الأمر يتوجه للمحلات التي تبيع الدراجات ليستأجر منها الدراجة أو يشتريها، و بعد الحصول على الدراجة ينتقل إلى المرحلة الموالية و هي البحث عن شخص أو صديق ليعلّمه ركوب الدراجة، و بعد ذلك يقوم بعدة محاولات فردية لركوب الدراجة و السيطرة عليها و قد يفشل في محاولاته الأولى و لكن في النهاية يتمكن من السيطرة على الدراجة و التحكم في توازنه و السير بالدراجة لمسافة معيّنة و هذا بفضل اصغائه لنصائح و توجيهات معلّمه (صديقه)، و في كلّ مرة يركب فيها الدراجة يلاحظ تعديل على مستوى الشخص المتعلّم إلى أن يتمكن في نهاية الأمر من قيادة الدراجة بكلّ كفاءة و مهارة.(رجاء محمود أبو علام، 2004، :26)

من خلال المثال السابق يمكن استنتاج عدّة نقاط مهمّة تتضمنها عملية التعلّم، وهي كالآتي:

– وجود موقف معيّن يثير اهتمام الفرد و يدفعه إلى للقيام بسلوك ما.

– توفر دافع لدى المتعلّم أو حاجة تحفّزه لمواجهة الموقف بأسلوب معيّن.

– قيام الشخص المتعلّم بنشاط ما يؤثر في الموقف الذي يواجهه محدثا التغيير المطلوب.

– أثناء عملية التعلّم تعترض الفرد مجموعة من الحواجز و العوائق التي تقف دون بلوغه الهدف، منها ما هو متعلّق بالفرد نفسه و بقدراته و امكانياته، و منها ما هو راجع للمحيط الذي يعيش فيه، فيحاول الفرد تجاوز هذه العقبات بواسطة التغيير و التعديل من تصرفاته بغرض الوصول إلى هدفه.(رجاء محمود أبو علام، 2004، :26، 27)

7 – **مراحل عملية التعلّم:** بيّنت العديد من الدراسات أنّ التعلّم يمر عبر ثلاثة مراحل أساسية و هي:

أ – **مرحلة الإكتساب:** هنا يتم ادخال مختلف المعارف و المعلومات إلى ذهن الفرد ليصبح جزءا من حصيلته المعرفية، و يتم ذلك عن طريق تكوين ترابطات أو تواصل الأعصاب مع بعضها البعض في حالة الترابطات الضعيفة، أمّا إذا كانت المدخلات أو المعلومات المكتسبة مألوفة لدى المتعلّم فإنّها تقوّي الترابطات المثارة و ينتج عنها التعلّم.(سعيدة لعجال، 2015، :36)

ب – **مرحلة الإختزان (الإحتفاظ):** هنا يتم حفظ المعلومات التي تمّ اكتسابها مسبقا، حيث تنتقل المعارف المتعلّمة إلى الذاكرة أين يتم تخزينها و الإحتفاظ بها للرّجوع إليها في الوقت المناسب و الإستفادة منها عند الحاجة.

جـ – **مرحلة الإستعادة:** هنا تبرز قدرة الفرد في استرجاع المادة المختزنة في ذاكرته لتظهر على أشكال مختلفة من الإستجابات.(غريب العربي و آخرون، 2013، :25)

8 – مقاربة بين مفهوم التعلّم و المفاهيم القريبة:

أ – **التعلّم و التعليم:** التعلّم هو علم يبحث في مجال تغيير أو تعديل السلوك، كما يبحث في اكتشاف القوانين العلمية التي تحكم الظواهر، أمّا التعليم فهو إجراء تطبيقي يستخدم في مواقف تعليمية و تربوية داخل الفصل المدرسي، فهو عملية مقصودة تستفيد من القوانين التي كشف عنها العلم.(ايمان عباس الخفاف، 2014، :05)

ب – **التعلّم و النضج:** يتعرّض سلوك الفرد لتغيّر و تعديل مستمر، و الذي يتم بطريقتين إحداهما مقصودة عن طريق التعلم، و الثانية غير مقصودة و التي يطلق عليها عملية النضج وهي تتم تلقائيا يحدث خلالها عدة تغيرات على مستوى سلوك الفرد نتيجة مروره بمراحل النمو المختلفة.(فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2013، :195)

جـ – التعلّم و التحسن: من المفاهيم الشائعة و الخاطئة هو أنّ التعلّم يؤدي دائما إلى التحسن في أداء الفرد، حيث أنّ التغيّرات التي تؤدي إلى اتجاهات غير مرغوب فيها أو إلى أخطاء أو عادات سيّئة لا يمكن اعتبار هذا النوع من التعلّم تحسنا في أداء الفرد، فمثلا قد يتعلّم التلميذ أشياء عديدة لم تكن ضمن الأهداف المحددة من طرف المعلّم، فقد يتعلّم الكسل، أو الكتابة بخط رديء...و غيرها من العادات السيّئة التي لا تدخل في إطار التعلّم.(عبد الحليم محمود السيد و آخرون، د.س، :215)

د – التعلم و التربية: يكتسب الفرد من خلال العملية التعلمية عدة سلوكات منها ما هو مرغوب فيه و منها ما هو مرغوب عنه، عن قصد أو عن غير قصد، أمّا مصطلح التربية فيشير إلى مجموع البرامج المنظمة و المخططة التي توضع بهدف إنتاج معرفة جديدة، أو مهارة أو نمط سلوكي معيّن، و لهذا الغرض تبنى المؤسسات التعليمية و التربوية.(جابر عبد الحميد جابر، د.س ، :08)

هـ – التعلّم و الخبرة السابقة: إنّ الفرد في حياته يمر بعدة خبرات يتعلم من خلالها سلوكات أو عادات معيّنة و تلك الخبرة التي تمّ تعلّمها يتم الإستفادة منها في تعلّم أشياء جديدة، و تعمل الخبرة الإيجابية على احتمال ظهور نفس السلوك المؤدي للنجاح أو تحقيق الهدف، بينما الخبرة السالبة تعمل على إعادة بناء الموقف حتى يتمكن المتعلّم من الإستفادة ممّا يتضمنه هذا الموقف.(أحمد فلاح العلوان، 2009، :190)

9 – **شروط التعلم:** التعلّم عملية أساسية و مستمرة تحدث نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته، وحتى تتحقق هذه العملية لابد من توّفر مجموعة من الشروط فعملية التعلّم تخضع لعدّة عوامل تعمل على تسهيل حدوثها، و تتمثل هذه الشروط فيما يلي:

أ – وجود دافع لدى الشخص المتعلّم يحفزه و يدفعه نحو التعلّم.

ب – بلوغ المتعلّم درجة معيّنة من النضج (كالنضج الجسمي و العقلي و المعرفي) و غيره من أنواع النضج الذي يمكنّه من القيام بمختلف النشاطات التي يتطلبها الموقف التعليمي.

جـ – ممارسة الشخص المتعلّم تدريب خاص لبلوغ هدفه و هو التمكّن من موضوع التعلّم أو حلّ الموقف التعليمي.(ايمان عباس الخفاف، 2014، :06)

و سوف يتم التطرق لهذه الشروط بالتفصيل كما يلي:

أ– **الدوافع:** يقصد بها السبب الذي يؤدي إلى حدوث سلوك معيّن، فهي تلعب دور أساسي و هام في عملية التعلّم، فهذا الأخير لا يمكن أن يحدث إلّا إذا وجدت لدى المتعلّم حالة من التوتر ناتجة عن وجود دافع أو حافزالذي هو عبارة عن الطاقة الكامنة داخل الفرد تدفعه ليقوم بتصرّف أو سلوك ما اتجاه موقف معيّن.(محمود محمّد غانم، 2002، :147)

و قد عرّف اتكنسون (Itikenson) الدوافع بأنّها استعداد الفرد للمجاهدة في سبيل تحقيق هدف معيّن، و في هذا التعريف إشارة إلى أنّ الدافع هو بمثابة القوة المحرّكة لنشاط الفرد و التي تعمل على توجيه سلوكه لتأدية استجابة معيّن.

فالدوافع عبارة عن حالة نفسية تستثير نشاط الفرد و توجهه، فهي تعد طاقة محرّكة و موّجهة لسلوك الفرد و عليه تكون أهداف الفرد مرتبطة بدافعه.(ايمان عباس الخفاف، 2014،: 06)

– **أهمية الدوافع في التعلّم:** تلعب الدوافع دورا مهما في عملية اكتساب الخبرات المعرفية و المهارات الإجتماعية، حيث تؤدي عدّة وظائف مهمّة و هي:

– تنشيط الفرد المتعلّم.

– توجيه سلوك المتعلّم نحو تحقيق الهدف.

– مساعدة الشخص المتعلم على اختيار الإستجابات الصحيحة و العمل على تعزيزها.

– يستخدم المعلّم الدوافع حتى يشعر المتعلّم بأهمية الموقف أو المهارة المتعلّمة و إبراز قيمة ما يكتسبه فهذا كاف لتحريك القوى الداخلية لديه، و هذا دليل على مدى تأثير الدوافع في عملية التعلّم.(جابر عبد الحميد جابر، د.س، :10، 11)

– كما تعمل الدوافع على جعل الشخص أكثر قدرة على تفسير سلوكاته و تصرفات الآخرين، ممّا يزيد معرفته بنفسه و بالآخرين و هذا ما يجعله يتصرف بما يتلاءم مع المواقف التي تواجهه، فالأم مثلا ترى في مشاكسة طفلها دليل على عدم الطاعة و الرفض، و لكنها إذا تمعنت في تصرفاته و ما وراء هذا السلوك لوجدت أنّ غرض الطفل منه هو جذب انتباهها و حاجته إلى العطف و الحنان.

– تساعد الدوافع على التنبؤ بالسلوك الإنساني و بالتالي إمكانية توجيهه نحو الطريق الصحيح، والذي يكون في صالحه و في صالح المجتمع، كما أنّ الدوافع تلعب دورا هاما في ميدان العلاج النفسي لما لها من أهمية في تفسير استجابات الأفراد و أنماط سلوكهم.(فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2013، :263)

ب– النضج: يقصد به التغيرات الداخلية التي تحدث على مستوى الفرد و التي تعود في الأساس إلى تكوينه الفزيولوجي، و خاصة الجهاز العصبي و الذي يعد المسؤول الرئيسي عن عملية النضج.(مريم سليم و علّي زيعور، 2004، :339)

النضح هو عملية نمّو متتابع يشمل جميع نواحي الفرد (الكائن الحي) الجسمية (زيادة الوزن و الطول) و المعرفية (اكتساب المفاهيم و مختلف المعارف و المعلومات) و العقلية (نضج الجهاز العصبي ممّا يساعد على تمييز الأشياء و إدراكها) و الإنفعالية (التحكم في النفس و ظبط الإنفعال)

و الإجتماعية (بلوغ الفرد مستوى معيّن من النضج يسمح له بتكوين علاقات مع الآخرين)، فمستوى النضج يحدّد ما يستطيع الفرد القيام به من نشاط تعلّمي.(حسين فايد، 2005، :111)

-**العلاقة بين النضج و عملية التعلّم:** يكون التّعلم سهلا إذا بلغ المتعلّم مستوى معيّن من النضج و الذي يتناسب مع الموقف التعلّمي أو النشاط المراد تعلّمه، حيث كلّما كان الفرد أكثر نضجا كلّما قلّت عدد مرّات التدريب اللاّزم للتعلّم، بمعنى إذا لم يصل الفرد إلى درجة معيّنة من النضج المناسب لا يمكن أن يحدث هناك تحسن في عملية التعلّم، فمثلا تدريب الطفل على المشي قبل نضج عضلات رجليه لا يحقق أيّة نتيجة، حتى أنّه يمكن أن يعيق عملية التعلّم، فالتدريب لوحده لا يكفي لتحقيق العملية التعليمية فلابد من توّفر استعداد لدى المتعلّم للقيام بالنشاط المطلوب، و إلاّ سيتسبب ذلك في فشل عملية التعلّم.(محمود فتحي عكاشة، 2008، :246، 247)

لقد أثبتت العديد من الدراسات على الحيوان و الإنسان أنّ القدرة على التعلّم تتحدّد بدرجة النضج التي بلغها الكائن الحيّ، و في هذا الصدد قام جيزل (Jezele) و طومسون (Tomson) بتدريب أحد التوأمين على صعود درجات السلّم يوميا لمدّة ستة (06) أسابيع، بينما ترك الآخر دون تدريب، و بعد نهاية مدة الستة الأسابيع أصبح عمر التوأمين (52) أسبوعا، و النتيجة كانت أنّ التوأم المدرّب تمكن من صعود الدرجات خلال (26) ثانية أمّا التوأم الثاني الذي لم يتم تدريبه فقد تمكن من صعود الدرجات خلال (46) ثانية، و لكن بعد أسبوعين تمكن التوأم من صعود الدرجات خلال (10) ثوان، و هذه النتيجة تبيّن أنّ تفوّق التوأم الثاني عن الأوّل يعود إلى زيادة مستوى نضجه وقت التدريب، بمعنى أنّ عملية تدريبه حدثت في وقت يتناسب مع نضجه.(مريم سليم و علي زيعور، 2004، :340)

جـ – الممارسة: يقصد بها التكرار الموّجه إلى هدف معيّن و هو تحسين أداء الفرد، فالتلميذ حتى يتعلّم الكتابة عليه أن يمسك القلم بيده و يحاول الكتابة، و يقوم بتكرار هذه العملية عدّة مرات حتى يتم تعلّم مهارة الكتابة، و تستخدم الممارسة في مجالات مختلفة كتعلّم أساليب التفكير خاصة التفكير العلمي و الإبتكاري، أو في تعلّم المواد الدراسية...و غيرها من المجالات.(جابر عبد الحميد جابر، د.س، :11)

د – الخبرات السابقة: يجب مراعاة مبدأ استمرار الخبرة عند اعداد البرامج التربوية و التعليمية، حيث لا يجب أن يكون هناك انتقال فجائي من خبرة إلى أخرى، بل يجب الربط بين الخبرات التعليمية و أن يراعى فيها استعدادات و امكانيات التلاميذ و أن يكون هناك تدرج شيئا فشيئا في المواد التعليمية أي من السهل إلى الصعب، و من البسيط إلى المعقد، و من المجزء إلى الأعمق و الأشمل و هكذا، و يمكن الإستفادة من الخبرات السابقة في العملية التعلّمية من خلال استرجاع المتعلّم لهذه الخبرات و التجارب و محاولة ربطها بالخبرات الجديدة بهدف الوصول إلى الحلّ المناسب.(مريم سليم و علّي زيعور، 2004، :344)

10 – أنواع التعلّم: هناك عدّة طرق للتّعلم يستخدمها الفرد في حياته بهدف اكتساب أشياء جديدة أو مهارات معيّنة، نذكر من بينها ما يلي:

أوّلا – التعلّم التعاوني: هو أسلوب للتعلّم يتم من خلاله اكتساب الخبرات بطريقة جماعية، عن طريق تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة ينتمون إلى مستويات معرفية مختلفة، يتفاعلون فيما بينهم و يتعاونون من أجل تحقيق هدف مشترك.(محمد رضا البغدادي و آخرون، 2005، :539)

هناك عنصران أساسيان في التعلّم التعاوني و هما: المسؤولية الفردية، و الإعتماد الجماعي الإيجابي المتبادل، و هذان العنصران لا يحدثان هكذا تلقائيا لمجرّد وضع التلاميذ في مجموعات بهدف

التعليم، بل على المعلّم إعداد الدرس بطريقة تحفّز المتعلمين على الإحساس بالمسؤولية، فمثلا يعرض عليهم مشكلة أو موضوع ما يتطلب أن يكون كلّ عضو في الجماعة مسؤولا عن أشياء معيّنة و في نفس الوقت هو بحاجة إلى روح الإعتماد الجماعي حتى يتم التوصل إلى حلّ الموقف التعليمي، و خير مثال عن ذلك تكليف المعلّم لمجموعة من الطلبة بإعداد بحث حول موضوع ما، هنا تشرع الجماعة بتقسيم أدوار العمل و توزيع المهام على أعضاء الجماعة.(يحي محمّد نبهان، 2008، :39)

عرّف جونسون و جونسون (Johnson &Johnson) (1992) التعلّم التعاوني بأنه اشتراك الطلاب في العمل لتحقيق الأهداف التعليمية.

كما عرّفه كوهن (Cohen) (1994) بأنه العمل المشترك على شكل مجموعات صغيرة يعمل فيها الطلاب مع بعضهم البعض على أن يشارك كل طالب بشكل كافٍ في عمل أو واجب جماعي، تمّ تحديده بشكل واضح، ويتوقع كوهن أن يقوم الطلاب بعملهم الذي كلّفوا به دون إشراف مباشر من المعلّم على أن يتحقق الحد المطلوب من التعلّم.(سالم بن علي سالم القحطاني، 2000، :99)

كما عرّف الهاشمي (1996) التعلّم التعاوني على أنّه نوع من التّعلم الصفي يشترك فيه الطلاب معاً في التّعلم في صورة مجموعات صغيرة غير متجانسة، و تضم المجموعة الواحدة طلاباً من مختلف المستويات في الأداء (العالي والمتوسط والضعيف) ولكنها متجانسة من حيث مستوى قدراتها على مستوى جميع المجموعات في الصف بقدر الإمكان، وتؤدي هذه المجموعات مهمات معينة نحو تحقيق أهداف جماعية موحدة.(سالم بن علي سالم القحطاني، 2000، :100)

من خلال ما تمّ عرضه نستخلص أنّ أسلوب التعلم التعاوني أفضل طريقة يتبعها المعلّم في حجرة التدريس حتى يشعر التلاميذ بالقبول من طرف زملائهم، و حتى يشعروا بلذة النجاح المشترك

(النجاح الجماعي)، الذي يتم من خلاله تبادل الأفكار و المعلومات، و بالتالي استفادة التلاميذ من بعضهم البعض.

ثانيا – التعلّم الذاتي: هو أحد أساليب اكتساب المتعلّم للخبرات بطريقة ذاتية دون مساعدة أو توجيه من أحد، بمعنى أنّ الشخص يعلّم نفسه بنفسه (هو معلّم نفسه).(يحي محمّد نبهان، د.س، :68)

يمكن تعريف التعلم الذاتي بأنّه الأسلوب الذي يستخدم فيه الفرد من تلقاء نفسه الكتب والأدوات و الآلات التعليمية أو غيرها من الأدوات و الوسائل، ويحدّد مدى تقدمه فيها وفق قدراته الذاتية ودون مساعدة من المعلّم.(أحمد زكي بدوي، 1978، :65)

و لن نبالغ إذا اعتبرنا أنّ تطوّر المجتمع مرتبط إلى حدّ بعيد بقدرة الفرد على تعليم نفسه بنفسه، و اكتساب خبرة و مهارة تنمي معرفته.(سعاد بوعناقة حرم جديدي،2006، :38)

كما عرّف التعلم الذاتي على أنّه العملية التي يكون فيها للمتعلم قدر كبير من الحرية في اختيار و استخدام المواد و الأدوات و الأنشطة و الطرق و الاستراتيجيات، كما أن التعلم الذاتي يعلّم الفرد الاستقلال في التفكير، و مهارة إتباع التعليمات والقواعد بمرونة، وإدراك مسؤولية التعلّم وتقبلها، وحب الإستطلاع، و المثابرة، و الطاقة المرتفعة في العمل، و الدافعية الذاتية، والقدرة على الدفاع عن موقف ما و العمل الواعي المنظم المقصود، مستخدماً خصائصه النفسية و قدراته العقلية في إنجاز عملية التعلم بنفسه، و مستفيداً من الإمكانيات و المستحدثات التكنولوجية المتاحة، و ذلك بهدف إحداث تغيير مرغوب في سلوكه.(أمل الأحمد، 2002، :16)

و يعتبر التعلّم الذاتي من أهم مميّزات النّظم التربوية الحديثة، فما يقوم به المتعلّم بنفسه و نجاحه بمجهوده هو بمثابة الحافز القوي له للإستمرار البناء و السعي نحو التقدم و التطور، أفضل بكثير عن أيّ عمل آخر يعتمد على التلقين.(محمد عبد الرحيم عدس، 2000، :65)

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول بأنّ التعلّم الذاتي هو عبارة عن تعلّم الفرد الإعتماد على نفسه و الثقة بقدراته و امكانياته، فالتعلّم الذاتي يقوم به الفرد بدافع شخصي و برغبته الذاتية، بهدف تنمية قدراته و استعداداته و هو بذلك يستجيب لاهتماماته و احتياجاته و في نفس الوقت ينمّي شخصيته و يطوّرها لتتكيّف مع مستجدات بيئته.

ثالثا– التعلّم المبرمج: إنّ الفكرة الأولى لهذا النمط من التعلّم نفذّها سيدني بريسي (SIDNY PRESSE) عام (1924) على طلبة جامعة (أوهايو) في مجال الإمتحان، حيث قام بصنع آلة كاتبة تقوم بطرح الأسئلة على الممتحن من نوع (الإختيار بين متعدّد) و كلّما كانت إجابة الممتحن على السؤال الأوّل صائبة يمكنه الإنتقال إلى السؤال الثاني للإجابة عنه أمّا إذا لم يفلح في الإجابة فإنّ الآلة لا تعرض السؤال الثاني للممتحن، و هكذا مع بقية الأسئلة، و في نهاية الإمتحان تقوم الآلة بجمع الإجابات الصحيحة و على أساسها تعطي للممتحن درجة معيّنة، و في كلّ مرة تكون إجابة الممتحن صائبة يقوم مباشرة بتعزيز نفسه.(عبد المنعم الحنفي، د.س، :128)

بعد حوالي عشرين عاما جاء سكينر و أعاد الفكرة و لكن نفذّها بطريقة و بأسلوب جديد يقوم على المبادئ الأساسية لنظريته الإجرائية، من خلال وضع آلة للتدريس أو (كتاب مبرمج) حيث تقدّم الآلة أو الكتاب جملة واحدة غير كاملة تسمى اطارا و يقوم المتعلّم بإكمالها، ثم يقارن بين إجابته و الإجابة الصحيحة و التي يتم الحصول عليها عن طريق الضغط على زرّ معيّن في الآلة، أو عن

طريق الرجوع إلى دفتر الإجابات الصحيحة الملحق بالكتاب المبرمج.(مصطفى ناصف، 1978، 19:)

من خلال ما سبق يتضح الإختلاف الموجود بين الآلة التي صممّها سكينر و الآلة التي صممّها بريسي، و الذي يعود إلى وجهة نظر كلّ واحد منهما للتعلّم، فعند بريسي الممتحن يختار الإجابة بين مجموعة من الإقتراحات (الإستجابات) أعدت له سابقا، بينما في آلة سكينر فهي تترك الحرية التامة للمتعلّم للإجابة عن السؤال المطروح، ضف إلى ذلك أنّ الآلة التي صممّها بريسي لا تعرض السؤال الموالي للممتحن (المتعلّم) إلّا إذا كانت اجابته صحيحة عن السؤال السابق، و يلعب التعزيز الفوري لإجابة المتعلّم دور التغذية الراجعة و التي من شأنها تقوية التعلّم.(عبد المنعم الحنفي، د.س، :129)

يقوم التعلّم المبرمج على فكرة تشكيل السلوك و التحكم فيه عن طريق استخدام أسلوب التعزيز، و هو بذلك يعدّ تطبيقا لمبادئ التعلّم عند سكينر أو ما يعرف بالتعلّم الإجرائي.(رجاء محمود أبو علام، 2004، :95)

يعد التعلّم المبرمج من أبرز تطبيقات الإشراط الإجرائي لسكينر في مجال التعليم، و ارتبط باسمه و أجريت عليه العديد من البحوث و الدراسات حتى أصبح من المجالات الواعدة في العصر الذي تسوده التيكنولوجيا و ما تواكبه التربية من التطوّر العلمي.(عبد المنعم الحنفي، د.س، :128)

التعلّم المبرمج هو تعلّم ينطوي مفهومه على توظيف مبادىء الإشراط الإجرائي في تلقين مختلف المهارات الإجتماعية و تعليم المواد الدراسية، و ذلك باستخدام آلات التدريس أو الإستعانة بكتاب مبرمج.(مروان أبو حويج، 2012، :52)

رابعا – التعلّم بالإكتشاف: يقصد بالإكتشاف عملية ايجاد شيء جديد لم يكن موجودا أو معروفا من قبل، حيث أشار ثيربر(THURBER) أنّ المدخل الكشفي هو المدخل الذي يتيح للمتعلّم فرص التفكير

في المستقبل، حيث يواجه الطالب مشكلات فيخطّط و ينفّذ طريقة لبحثها و معالجتها و يجمع البيانات و ينظمها و يستخلص منها استنتاجه الخاص، و على المعلّم أن يشجعه و لا يملي رأيه عليه.(مجدي عزيز ابراهيم، 2006، :364)

و يرى صند (Sund) أنّ التعلّم بالإكتشاف يكوّن لدى المتعلّم بعض المفاهيم و المبادئ الجديدة، باستخدام بعض العمليات كالقياس، و التنبّؤ، و الملاحظة، و التصنيف، و الإستنتاج.

كما يعتبر برونز(J.BRONSE) من المنادين بهذا النوع من التعلّم، فهو يعتبر طريقة التعلّم بالإكتشاف على أنّها أسلوب لفهم المشكلات.(بوموس فوزية، 2011، :62)

من خلال التعاريف السابقة نستخلص مجموعة من المعطيات أهمّها أنّ التعلّم بالإكتشاف يعوّد المتعلّم على اكتساب المعارف بنفسه، و هو بذلك يؤدي دور المكتشف و ليس المنفّذ، حيث يقوم بعدّة اجراءات لحلّ المشكلة التي تواجهه و ذلك عن طريق البحث و التخطيط بهدف الوصول إلى الحلّ المناسب لها، و تعد طريقة التعلّم بالإكتشاف إحدى طرق التعليم التي يكون فيها محور التركيز منصبا على المتعلّم بدلا من المعلّم أو المادة التعليمية.

ذكر رشدي لبيب أنّ التجريب في طريقة التعلّم بالإكتشاف لا يتم بالطريقة التقليدية المعروفة، حيث تكون خطوات التجربة محدّدة مسبقا، و إنّما المتعلّم يقوم بالتخطيط و الإستنتاج و توظيف ما اكتسبه سابقا في مواقف جديدة تواجهه، و يقتصر دور المعلّم على إرشاد المتعلّم و توجيهه إذا احتاج إلى ذلك.(مجدي عزيز ابراهيم، 2006، :364)

إنّ أغلب البحوث و الدراسات التي أجريت في المجال التربوي و العلمي تؤكد على دور طريقة التعلّم بالإكتشاف و مساهمتها الإيجابية و الفعّالة في تحسين أداء المتعلّمين، و تنمية العمليات العقلية

العليا لديهم، و تلقينهم مهارات التفكير العلمي و طرق العلم و مهاراته، كما يساهم في تنمية اتجاهاتهم و تطوير ميولهم العلمية.(عايش أحمد زيتون، 1999، :148)

11 – نماذج (أنماط) التعلّم: هناك عدّة أنماط للتعلّم يستعين بها المتعلّم أثناء تفاعله مع المادة التعليمية، و فيما يلي سيتم التطرق إلى أهم أنماط التعلّم و التركيز سيكون على نمط التعلّم لبيجز باعتباره النموذج المعتمد في الدراسة الحالية.

أوّلا: نموذج دن (Dunn) 1987: يعرف دن ودن وبراس (Dunn, Dunn & Price) أسلوب التعلّم بأنه طريقة تأثير عناصر معينة في المجالات البيئية و الانفعالية و الاجتماعية و الجسمية أو الفسيولوجية على تعلّم الطلبة و استيعابهم للمعلومات و المهارات المختلفة و احتفاظهم بها، أو أنّه نتاج لأربعة أنواع من المثيرات هي: المثيرات البيئية، العاطفية، الإجتماعية ، المادية أو الطبيعية، حيث تؤثر هذه العوامل على قدرة الفرد في اكتساب المعلومات أو القيم أو الحقائق أو المفاهيم و الإحتفاظ بها.

و استخدم دن وآخرون (Dunn & et al) (1995) التحليل البعدي للتحقق من صدق نموذج دن لأساليب التعلم، وذلك بحصر عدد كبير من الدراسات المنشورة حوله في مدة زادت عن (10) عشر سنوات وأظهرت النتائج تمتع النموذج بدرجة مرتفعة من الصدق، بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين أساليب التعلّم و مستوى الأداء الأكاديمي لدى الطلاب باختلاف العينات و المراحل التعليمية التي أجريت فيها الدراسات.

وقد توصلت الدراسات التي أجراها كل من دن و دن إلى أنّ الإختلاف في أساليب التعلّم لا يكون فقط بين الطلبة من ذوي الأعمار و القدرات العقلية المختلفة، بل حتى بين طلبة متكافئين في العمر و القدرات العقلية، فقد وجدا الباحثان أنّ المقررات التعليمية و طرق تدريسها و التي تناسب بعض الطلبة كانت عائقاً أمام تعلم طلبة آخرين، وكذلك أظهرت نتائج دراسة دان و آخرون (2001)

وجود تأثير إيجابي لأساليب التعلّم في ضوء نموذج دن بمكوناته المختلفة على التحصيل في الدراسات الاجتماعية و كذلك إتجاه طلاب المدارس المتوسطة نحو هذه الأساليب.

كما قام هايد (Heide) (2002) بمقارنة أساليب التعلّم لدى المراهقين الألمانيين في ضوء العمر، الجنس، و مستوى التحصيل الدراسي لدي عينة مكوّنة من (869) طالباً وطالبة امتدت أعمارهم من (13 إلى 17 سنة) وباستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة، أظهرت النتائج اختلاف أساليب التعلم باختلاف كل من العمر الزمني والجنس والمستويات التحصيلية.

ثانيا: نموذج فلدار وسيلفرمان (Felder and Silverman) (1988): يعرّف فلدار وسيلفرمان أساليب التعلّم بأنها مجموعة من السلوكيات المعرفية و الوجدانية و النفسية، و التي تعمل معاً كمؤشرات ثابتة نسبياً لكيفية إدراك و تفاعل واستجابة الطالب مع بيئة التعلّم و يشتمل هذا النموذج على أربعة أساليب ثنائية القطب هي :

أ – **الأسلوب العملي – التأملي:** أصحاب هذا الأسلوب يتعلمون من خلال التجريب و العمل في مجموعات في مقابل التّعلم بالتفكير المجرد و العمل الفردي.

ب – **الأسلوب الحسي – الحدسي:** التعلّم هنا من خلال التفكير الحسي أو العياني مع التوجه نحو الحقائق و المفاهيم في مقابل التفكير التجريدي و التوجه نحو النظريات و ما وراء المعنى.

جـ – **الأسلوب اللفظي – البصري:** يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى الأشكال البصرية للمادة من صور ورسوم بيانية مقابل التفسيرات الشفهية والمكتوبة.

د – **الأسلوب التتابعي – الكلي:** التّعلم هنا يتم من خلال خطوات دقيقة تتابعية مقابل التفكير الكلي أو الشمولي للموقف.

يرى دن و دن تشابه هذا النموذج مع نموذج كولب و خاصة في المراحل الأربعة: الخبرات الحسية، الملاحظة التأملية، التجريب الفعال، و المفاهيم المجردة، التي اعتمد عليها كولب في استنتاج أساليب التّعلم، و ما يؤكد ذلك دراسة زوانينبرج و آخرون (Zwanenberg et al) (2000) حيث أظهرت نتائجها وجود تداخل بين النموذجين من خلال وجود ارتباط موجب بين أساليب التعلم في النموذجين (نموذج دن و نموذج كولب)، وكذلك قدرتهم على التنبؤ بالأداء الأكاديمي لطلاب الكليات الهندسية، و وجود فروق بين الذكور و الإناث في أساليب التعلّم.

ثالثا: نموذج كولب (Kolb) (1984): وضع كولب نموذجاً لتفسير عملية التعلّم يقوم على أساس نظرية التعلّم التجريبي، ويري فيه أنّ التعلّم عبارة عن بعدين، الأول: إدراك المعلومات والذي يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة، و الثاني: معالجة المعلومات ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعّال، ومن خصائص هذا النوع من التعلّم أنّه من أفضل أنواع التعلّم كمعالجة للمعلومات، وهو تعلّم متصل أساسه الخبرة، و عملية ديناميكية تعمل على تكيّف الفرد مع البيئة المحيطة به، و أنّه يتضمن ما وراء الأفعال بين الشخص والبيئة و يتم في أربع مراحل متتالية هي:

أ – **الخبرات الحسية:** تعني أن طريقة إدراك ومعالجة المعلومات مبنية على الخبرة الحسية، و عملية التّعلم تحدث من خلال اندماج الفرد المتعلّم في الأمثلة، و في هذه المرحلة المتعلّم يميل إلى مناقشة زملائه بدلاً من السلطة المتمثلة في معلّمه أثناء عملية التّعلم، ويستفيد المتعلّم من مناقشته مع زملائه و كذلك التغذية الراجعة الخارجية، و يتكوّن لديه توجّه اجتماعي إيجابي نحو الآخرين.

ب– الملاحظة التأملية: هنا يعتمد الأفراد في إدراك و معالجة المعلومات على التأمل و الموضوعية و الملاحظة المتأنية في تحليل موقف التّعلم، و المتعلمون هنا يفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز، و لكنهم يتسمون بالإنطواء.

جـ- المفاهيم المجردة: هنا يكون الإعتماد في إدراك ومعالجة المعلومات على تحليل موقف التّعلم و التفكير المجرد و التقويم المنطقي، و الأفراد الذين يميلون إلى ذلك يركزون على النظريات و التحليل المنظم و التّعلم عن طريق السلطة و التّوجه نحو الأشياء في حين يكون توجههم ضعيفاً نحو الأشخاص الآخرين.

د- التجريب الفعال: يعتمد الأفراد هنا على التجريب الفعال لموقف التّعلم من خلال التّطبيق العملي للأفكار و الاشتراك في الأعمال المدرسية، و الجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين، و هم لا يميلون إلى المحاضرات النظرية و لكنّهم يتسمون بالتّوجه النشيط نحو العمل.

ويرى كولب أنّ أسلوب التّعلم يحدد بناءا على درجة الفرد في مرحلتين من المراحل السابقة، و تنتج هذه الدورة أربعة أساليب وصفها كل من كولب و كولب (Kolb & Kolb) (1984)، و ماكرثي (Macarthy) (2005)، و لو (Loo) (2004)، و الكناني و الكندري (1992)، و قطامي و قطامي (2000) على النحو التالي:

أ - **الأسلوب التقاربي:** يتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم على حل المواقف و المشكلات التي تتطلب إجابة واحدة، و هؤلاء الأفراد في العادة عاطفيون نسبياً و يفضلون التعامل مع الأشياء إذا ما قورنوا بغيرهم، و اهتماماتهم في العادة ضيقة و يميلون إلى التخصص في العلوم الطبيعية و الهندسية.

ب - الأسلوب التباعدي: يستخدم أصحاب هذا الأسلوب الخبرات الحسية و الملاحظة التأملية، و اهتماماتهم العقلية واسعة و رؤيتهم المواقف يكون من زوايا عديدة، و يؤدون أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة و خاصة مواقف العصف الذهني، و يتسمون كذلك بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين، و يهتمون بدراسة العلوم الإنسانية و الفنون.

جـ – الأسلوب الاستيعابي: يركز أصحاب هذا الأسلوب على استخدام المفاهيم المجردة و الملاحظة التأملية، وكذلك قدرتهم على وضع نماذج نظرية إلى جانب الاستدلال الاستقرائي، و يستوعبون الملاحظات و المعلومات المتباعدة في صورة متكاملة، و لا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار، و يميلون للتخصص في العلوم و الرياضيات.

د – الأسلوب التكيفي : يتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية و التجريب الفعال، و قدرتهم على تنفيذ الخطط و التجارب و الإندماج في الخبرات الجديدة و حلّ المشكلات عن طريق المحاولة و الخطأ معتمدين على معلومات الآخرين، و يميلون إلى دراسة المجالات الفنية و العملية.

و بحث كانو و هيوايت 2000 (Cano & Hewitt) العلاقات بين أساليب التّعلم عند كولب و أساليب التفكير عند ستيرنبرج، و تكونت العينة من (210) طالباً و طالبة بالجامعة، طبق عليهم قائمة كولب لأساليب التعلم، و الصورة الطويلة من قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج ، بالإضافة إلى درجات التحصيل الدراسي للطلاب، و باستخدام معاملات الارتباط و تحليل الانحدار و تحليل التباين المتعدد أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الملاحظة التأملية وأساليب التفكير (التشريعي، الخارجي) بينما كان الارتباط غير دال بين أساليب التعلم (الخبرة الحسية، التجريب الفعال، المفاهيم المجردة) وأساليب التفكير (التنفيذي، الحكمي، الملكي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي، العالمي، الداخلي، المتحرر، المحافظ) وأنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من أساليب التعلم والتفكير (الخبرة الحسية، الداخلي، التنفيذي)

كما تحقق سادلر – سميث (Sadler – Smith) (2001) من الصدق البنائي لنموذج كولب لأساليب التعلم، و الفروق بين الذكور و الإناث في أساليب التعلم لدى عينة مكوّنة من (233) طالباً وطالبة بالجامعة طبق عليهم قائمة أساليب التعلّم لهوني و مامفورد (Honey & Mumford) (1986)،

و باستخدام معامل ألفا، و معاملات الإرتباط، و التحليل العاملي التوكيدي و اختبار (ت)، أظهرت النتائج تمتع النموذج المقترح بدرجة مقبولة من الصدق البنائي، و وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين الأسلوب الإستيعابي أو النظري والعمر فقط، و كذلك وجدت فروق دالة إحصائياً بين الذكور و الإناث في الأسلوب التباعدي أو التأملي لصالح الذكور، و في الأسلوب الإستيعابي أو النظري لصالح الإناث.

وتناول بري (Brew) (2002) تأثير الجنس على البناء العاملي لأساليب التّعلم في ضوء نموذج كولب، وتكونت العينة من (393) طالباً وطالبة منهم (153) طالب (240) طالبة في الفرقة الأولى بالجامعة الأسترالية فرع البيولوجيا، طبق عليهم قائمة كولب لأساليب التّعلم (1985) وباستخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية و التدوير المتعامد للمحاور بطرقة الفاريماكس أظهرت النتائج اختلاف البناء العاملي لقائمة أساليب التّعلم باختلاف الجنس.

كما بحث بيكر و يليش (Backer & Yelich) (2002) أساليب التّعلم و علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الملاحة، وتكونت العينة من (209) طالب و طالبة، منهم (32) طالبة و (177) طالب من جنسيات مختلفة (افريقي، امريكي، أسباني، أسيوي، فلبيني)، طبق عليهم قائمة أساليب التّعلم لكولب بالإضافة إلى الحصول على معدلاتهم الدراسية، و باستخدام التكرارات و النسب المئوية أظهرت النتائج اختلاف أساليب التعلم لدى الطلاب باختلاف الجنسية و المعدل التراكمي.

وتناول ولهوس و بلير (Woolhouse & Blaire) (2003) العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي خلال مستويات دراسية مختلفة، وتكونت العينة من (126) طالباً وطالبة بالجامعة منهم (59) طالب و (67) طالبة طبق عليهم قائمة هوني وممفورد (1985)، و باستخدام التكرارات و النسب

المئوية أظهرت النتائج اختلاف أساليب التعلم خلال المراحل الدراسية، وكذلك اختلافها باختلاف المستويات التحصيلية لأفراد العينة.

و بحث دوف (Duff) (2004) صدق نموذج أساليب التعلم لكولب لدى عينة مكوّنة من (200) طالب وطالبة بالجامعة، منهم (61) طالب و (134) طالبة من تخصصات أكاديمية مختلفة (إدارة الأعمال، الصحة، علم النفس، الدراسات الاجتماعية)، طبق عليهم استبيان أساليب التّعلم لروميرو و آخرون (Romero & al) (1992) بالإضافة إلى معدلاتهم الدراسية كمؤشر للأداء الأكاديمي، و باستخدام المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية و معاملات الإرتباط و التحليل العاملي، أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين أساليب التّعلم (التقاربي، التباعدي، الاستيعابي، التكيفي) و معدلات التحصيل الدراسي، و تمايز أساليب التّعلم في التّخصصات الأكاديمية المختلفة، و كذلك تشبع مفردات الإستبيان على عاملي الأول المفاهيم المجردة – الخبرة الحسية، والثاني التجريب الفعال – الملاحظة التأملية.

كما أظهرت نتائج دراسة لو (Loo) (2004) على عينة مكوّنة من (201) طالباً وطالبة بالجامعة، منهم (113) طالب و (88) طالبة، طبق عليهم استبيان أساليب التّعلم لكولب (1985)، و أسفرت الدراسة عن نتائج تمثلت في اختلاف أساليب التّعلم باختلاف الجنس.

رابعا: نموذج بيجز(Biggs) (1987): اشتق جون بيجز نموذجه في التّعلم عام (1987) اعتمادا على نموذج بدل و دينكن اللذان وضعاه عام (1974) في التنبؤ بكلّ من (العملية، الإنتاج، التبادل) ففي نظر بيجز أنّ هذه العملية الثلاثة تتضمن عملية التعلّم فالتنبؤ يهتم بالعناصر ما قبل التّعلم، و تتعلق العملية بالعناصر أثناء عملية التّعلم، أمّا الإنتاج فهو يخص النتائج بعد حدوث التعلّم.

و قد فسر بيجز أساليب التّعلم على أنّها طرق اكتساب الطلبة للمعارف و المهارات و يعتبر نموذجه سياقا مفيدا لفهم طبيعة مداخل الطلبة في التعلّم، من خلال تفسير العلاقات الداخلية بين طرفين و هما: العوامل التي ترجح شخصية الفرد و عوامل أخرى ترجح المحيط التعليمي، و تأثير كلّ منهما على عملية التّعلم.(حسين ربيع حمادي و مها هادي حسين مظلوم، 2015، :507)

أنماط التعلّم لبيجز: حدد بيجز ثلاثة أساليب للتّعلم لكل منهم عنصرين (دافع، استراتيجية) ويؤدي الاتحاد بين الدافع و الاستراتيجية إلى أسلوب التّعلم، و أجرى بيجز دراسات كثيرة حول هذا النموذج، و تتمثل هذه الأساليب فيما يلي:

1 – نمط التّعلم السطحي: في هذا النّوع من التّعلم يعالج الشخص المتعلم الخبرات المعرفية بشكل سطحي، و الحافز الأساسي له هو الدافع الخارجي كالخوف من الفشل، و غالبا ما يكون هذا الأسلوب منتشر بين المتعلمين الذين تكون غايتهم من التعلّم هو الحصول على الوظيفة في المستقبل، أو بهدف إرضاء الوالدين، و ليس بهدف الإشباع الداخلي و إرضاء ذاته.

إنّ التعلّم السطحي يسمح للفرد بالتعلّم بطريقة بسيطة و سهلة دون عناء من خلال الحفظ الأصم للحقائق أو حفظ أجزاء من محتوى المادة التعليمية، و يستقبل المعلومات و الأفكار دون استجواب و لا يهتم بالتفاصيل، و يتبع استراتيجيات روتينية دون محاولة لفهم أصولها و حدودها، و يتقبل كلّ شيء يقدّم له بشكل مطلق دون طرح تساؤلات، و يعتمد على الملخصات المحضرة مسبقا من طرف المعلّم، و يتجاوز كلّ ما هو صعب و يحتاج إلى التحليل و التفسير، يستخدم أسلوب التكرار و الذي يؤدي إلى تكديس المعلومات و الأفكار غير المترابطة في البناء المعرفي للفرد.(حسين ربيع حمادي و مها هادي حسين مظلوم، 2015، :507)

2 – نمط التعلّم العميق: الفكرة الأساسية للتعلم العميق هو التعلّم من أجل الفهم، فالفرد هنا يتعامل بشكل نقدي مع مضمون المادة التعليمية، و يعمل على ايجاد العلاقة بين الأفكار التي تمّ تعلّمها و الخبرة اليومية و المعارف السابقة، و ايجاد مساحة للنّقاش و طرح التساؤلات حول محتوى الدرس، فهو صاحب فضول فكري، يبحث دوما عن ما بين السطور و لا يرضى بالبساطة و القبول المطلق للمعلومات، فهو يتمتع بالرغبة الجامحة نحو التّعلم و هو يعتبرها مهمة ممتعة و شيّقة.

و أكّد بيجز على أنّ الأفراد ذوي التعلّم العميق يصلون إلى مستويات عالية من التحصيل الأكاديمي و يبلغ درجة الجدّة و الإبداع و النقد.

و ذكر انتويستل (1983) أنّ الأسلوب العميق في التّعلم يشير إلى الرغبة في ربط العملية التعليمية مع الخبرات الشخصية خارج سياق الدراسة، من خلال البحث عن العلاقات التي تساعد على تكامل كلّ الأجزاء و تكامل التركيبة الكاملة، و يعتبرها جزء من التطوّر الشخصي للفرد.(حسين ربيع حمادي و مها هادي حسين مظلوم، 2015، :507)

3 – الأسلوب التحصيلي : ينصب تركيز أصحاب هذا الأسلوب على الحصول على أعلى الدرجات لا على مهمة الدراسة، و يتميزون بامتلاكهم لمهارات دراسية جيدة و تنظيم الوقت والجهد.

12 – العلاقة بين أنماط التعلّم لبيجز و أساليب التفكير لستيرنبرج: وبحث زهانج وستيرنبرج (Zhang & Sternberg) (2000) طبيعة العلاقات المتداخلة بين نموذج بيجز لأساليب التعلّم ونموذج ستيرنبرج لأساليب التفكير لدى عينة مكوّنة من (854) طالباً وطالبة بالجامعة، و طبقت عليهم قائمة أساليب التعلم لبيجز، وقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج، و باستخدام معاملات الإرتباط أظهرت النتائج وجود علاقات موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التنفيذي، المحلي، المحافظ) وأسلوب التعلّم السطحى، وأساليب التفكير (التشريعي، الداخلي، العالمي، الحكمي ، المتحرر، الهرمي، الفوضوي)

وأسلوب التعلم العميق، وأسلوب التفكير الملكي وكل من أسلوبي التعلم السطحي والعميق، وأساليب التفكير (الهرمي، الفوضوي) وأسلوب التعلم التحصيلي وخلص الباحثان إلى أنّ أساليب التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرج غير متمايزة عن أساليب التعلّم عند بيجز.

كما ذكر سابقا أنّ أساليب التفكير هي عبارة عن الطرق المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم العقلية في اكتساب المعارف و المهارات، و تنظيم الأفكار و استخدامها بما يتلاءم مع المواقف التي تواجه الفرد سواء على المستوى العلمي أو الإجتماعي و حتى المهني.

من جهة أخرى نجد أنّ أساليب التعلّم هي تلك العمليات التي يمارسها الفرد أثناء عملية التّعلم بهدف اكتساب معارف و خبرات جديدة لإثراء حصيلته المعرفية، و المتمثلة في عمليات الإدراك و معالجة المعلومات و غيرها من العمليات التي تتم على مستوى ذهن المتعلّم أثناء الموقف التعليمي، و لو نظرنا إلى العلاقة بين عملية التعلّم و عملية التفكير لوجدنا أنّ هذا الأخير هو بمثابة المسيطر و المتحكم في جميع عمليات التعلّم، حيث يقول مندريس (Menderes) في هذا الشأن " التفكير يشير إلى الوعي و التحكم في أفكار الفرد و أدائه، أو بشكل أبسط هو التفكير في التفكير، و له دور كبير في نجاح عملية التعلّم ".

هذا و يشير بييرس (Pierce) إلى وجود علاقة وثيقة بين التفكير و التعلّم و خاصة استراتيجية الدراسة و الدافعية و اللتان تعتبران من المكونات الأساسية لأساليب التعلّم عند بيجز.

كما يرى هوسكن (Hoskin) أنّ الدور الإيجابي للتفكير في عملية التعلّم مدعوم من ثلاث نظريات في التعلّم و هي: نظرية النمو المعرفي لبياجيه، و نظرية التعلّم السلوكي الإجتماعي لباندورا، و نظرية معالجة المعلومات، حيث يرى بياجيه أنّ التفكير هو عبارة عن الجسر بين المراحل النمائية و يؤكد على دوره الإيجابي في نمو المعرفة و الذكاء.(جمانة عادل خزام، 2015، : 96، 97)

و يؤكد الطيب (2006) أنّ الكشف عن أساليب التفكير يساعد على معرفة الطرق و الأساليب و الوسائل المناسبة للتعلّم لدى الأفراد و تقييم العملية التعليمية للإرتقاء بالمستوى التعليمي.

كما اعتبر العلماء و الباحثين أنّ طرق أساليب التفكير من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية على مستوى جميع الأطوار التعليمية، لأنّ معرفة أساليب التفكير التي يفضلها أو يستخدمها المتعلمين تساعد في تحديد الطرق المناسبة لتعليمهم، و في هذا المجال أجرى النور (2012) دراسة كانت بعنوان أساليب التفكير و علاقتها بكلّ من أساليب التعلّم و التخصص الأكاديمي و التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة جازان، على عينة بلغت (189) طالب، و استخدم الباحث قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و واجنر (1992) و قائمة أساليب التعلّم لفوكس، و من بين النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين أساليب التفكير و أساليب التعلّم.(علا عبد الرحمان علي محمد، 2014، :14)

كما قام وقاد (2007) بدراسة تهدف إلى معرفة علاقة أساليب التفكير بأساليب التعلّم و توجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمكة المكرمة، و تكونت عينة الدراسة من (1760) طالبة من جامعة أم القرى شملت جميع التخصصات و المستويات الدراسية، حيث استخدم الباحث قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و واجنر و مقياس توجهات الإنجاز، و أظهرت الدراسة نتائج عدةّ منها وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير و أساليب التعلّم.(علا عبد الرحمان علي محمد، 2014، :15)

هذه الدراسات و أخرى تؤكد على العلاقات المتداخلة و المتبادلة بين أساليب التعلّم و أساليب التفكير، حيث أنّ طريقة تعلم الفرد مرتبطة بأسلوب تفكيره، و أنّ طريقة اكتسابه لمختلف المهارات

والمعارف متعلّق بطريقة استغلاله لقدراته العقلية فمن غير الممكن أن يتعلّم الفرد مهارة معينة دون التخمين فيها.

وقد نال موضوع التعلم والتفكير اهتمام الباحثين في مجال علم النفس المعرفي إذ يعد من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر نظراً لأنهما متداخلان في كل مظاهر وأشكال الفروق الفردية، كما أن التفكير هدف مهم من أهداف التعليم فيري علماء النفس التربوي أن أفضل طريقة في تيسير تعلم الطلاب تكمن في التعامل مع الفروق الفردية في الوظائف المعرفية بالتركيز علي الأساليب العقلية وأساليب التعلم نظراً لأن التعلم مرتبط بالتفكير.(محمد أبو هاشم و صفيناز أحمد كمال، د.س، 02:)

و في هذا الصدد قام محمد أبو هاشم بدراسة هدفت إلى معرفة هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، وتكونت العينة من (318) طالباً وطالبة بجامعة طيبة، منهم (146) طالباً (172) طالبة، حيث طبق عليهم قائمة أساليب التعلم المعدلة لكولب ومكارثيKolb & McCarthy (2005) وقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (1991)، أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين بعض أساليب التعلم وبعض أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة

13 – العلاقة بين أساليب التعلّم و نمط الشخصية: لقد أشارت العديد من البحوث و الدراسات على وجود رابطة قوية بين شخصية الأفراد و طرق تعلّمهم، بمعنى هناك علاقة بين أسلوب الفرد في التعلّم و طريقة تعامله مع الآخرين و تكيّفه مع المحيط، حيث أسفرت نتائج الأبحاث التي ربطت بين قائمة أساليب التعلّم لكولب و قائمة الأنماط لمايرز و بيجز عن وجود ارتباط بين بعد الإنبساط – الإنطواء

و بعض أساليب التعلّم في قائمة كولب، الأمر الذي يدل على وجود علاقة و رابطة بين أساليب تعلّم الأفراد و صفاتهم الشخصية، بمعنى أنّ الطريقة التي يعتمدها الشخص في اكتساب المعارف العلمية و المهارات الإجتماعية ترتكز أساسا على المميزات الشخصية له.

14 – العلاقة بين أساليب التعلّم و التخصص الدراسي: تساهم الخبرات التعليمية المبكرة في تشكيل أنماط التعلّم لدى الأفراد من خلال تأسيسها لنزوع ايجابي نحو منظومة محددّة من المهارات التعليمية و من خلال تلقين الأفراد كيفية اكتساب الخبرات المعرفية و الإجتماعية، فالتعليم الإبتدائي يكون عاما و تبدأ عملية التخصص في الطور الثانوي و تزداد هذه الميول في التخصصات في التعليم العالي (الجامعي)، الأمر الذي يجعل المتعلمين يختلفون في تفضيلهم لأساليب اكتسابهم للمعارف و المعلومات، فأصحاب التخصص العلمي يستخدمون أساليب تعلّم مختلفة عن الأساليب التي يستخدمها أصحاب التخصص الأدبي، فكلّ تخصص يشترط أساليب تعلّم معينة تتناسب مع المقرر الدراسي ، و مع المواقف التعليمية الخاصة بهذا التخصص أو ذاك.

في هذا الصدد أجرى مرزوق (1990) دراسة بهدف التّعرف على أساليب التعلّم المفضلة لدى الطلاب، و معرفة الفروق بين الطلاب في التخصصات الدراسية المختلفة في أساليب التعلّم و ذلك على عينة قوامها (90) طالب جامعي، و أسفرت النتائج على عدم وجود فروق بين الطلاب في التخصصات المختلفة.

كما أجرى ايمانويل و بورتر (1992) دراسة هدفت إلى بحث الفروق بين الطلاب ذوي المستويات و التخصصات الدراسية المختلفة في أساليب التعلّم المفضلة، على عينة مكونة من (327) طالب و طالبة من طلاب المدارس العليا و (235) طالب جامعي، و بتطبيق استبيان أساليب التعلّم

جراشا – رشيمان و الذي يقيس (06) ستة أساليب للتعلّم، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب التخصصات الدراسية المختلفة في أساليب التعلّم.

و لنفس الهدف أجرى كاظم و ياسر (1998) دراسة على مستوى جامعة قاريونس على عينة من الطلاب قوامها (131) طالب و طالبة بالفرقتين الثانية و الرابعة من بعض الكليات الأدبية و العلمية، حيث طبقا مقياس شمك لعمليات التعلّم و الذي يقيس (04) أربعة أساليب للتعلّم، و في نهاية الدراسة تمّ التوصل إلى عدم وجود فروق تعود إلى الجنس أو التخصص في أساليب التعلّم باستثناء متغيّر التخصص الدراسي في أسلوب الإحتفاظ بالحقائق لصالح طلاب التخصص الأدبي.

من خلال مجمل الدراسات التي تمّ ذكرها سابقا يتضح لنا أنّ هناك اختلاف في الآراء حول تأثير التخصص الدراسي في أنماط التعلّم لدى الأفراد، فهناك من يثبت و يؤكد على دور التخصص الدراسي في تحديد أنماط التعلّم (دراسة ايمانويل و بورتر)، في حين هناك رأي آخر ينفي هذا الدور (دراسة ياسر و كاظم، دراسة مرزوق).(ربيعة جعفور و يرزولت عمروني حورية، 2013، 207،208:)

15 – نظريات التعلّم: إنّ ظهور العديد من نظريات التعلّم دليل على تعدّد طرق دراسة التعلّم، و القاسم المشترك بين جميع هذه النظريات باختلاف أنواعها و تعدد معالمها، هو البحث عن مبادئ التعلّم عند الفرد، فما هي هذه النظريات و ما هو مضمونها؟

أولا: نظرية الإشراط الكلاسيكي ايفان بافلوف (Ivan Pavlov) 1849 – 1936:

1 – الخلفية التاريخية لهذه النظرية: سميّت نظرية بافلوف بنظرية الإشراط الكلاسيكي لأنّها النظرية الأقدم مقارنة ببقية النظريات، و التركيز فيها يكون منصبا حول الأسلوب و الطريقة التي تحدث فيها

الإستجابة اللّاإرادية و التي يمكن ربطها بأحداث أو أشياء معيّنة.(شعبان علي حسين السيسي، 2009، :205)

لقد كانت اهتمامات بافلوف الأولى حول فيزيولوجية الهضم و بعد ذلك تحوّل إلى الإهتمام بفيزيولوجية المخ و السبب يرجع إلى أنّه لاحظ عام (1890) أثناء دراساته للإفراز المعدي لدى الكلاب أنّ العصارة المعدية لا تفرز فقط عند الإطعام الكاذب بل حتى عند رؤية الحيوان (الكلب) للطعام، و نفس الملاحظة سجلّها بافلوف عند دراسته للغدد اللّعابية حيث كان يسيل لعاب الكلب لمجرّد رؤيته أنابيب الإختبار المستخدمة من أجل صب المحاليل الحمضية المعتدلة في فم الكلب، و كان بافلوف في كلّ مرّة يتجنّب دراسة هذه الظاهرة بحجة أنّ ملاحظاته ترجع إلى عوامل نفسية.(حسين فايد، 2005، :121)

و لكن عندما أصبحت هذه الظاهرة تشكل عائقا أمام أبحاث بافلوف و دراساته، قرّر تطبيق القواعد المنهجية العلمية التي كان يتبعها في دراسة علم وظائف الأعضاء على هذه الظاهرة، و توصل إلى أنّ هذه الظاهرة الجديدة لها نفس خصائص و ممّيزات الفعل المنعكس الطبيعي، فهي تسبب إفراز اللّعاب من طرف الكلب بنفس الطريقة التي يسببها دخول الطعام أو الحامض إلى فم الكلب، و بالرغم من هذا التشابه بين المنعكس الجديد و المنعكس الطبيعي إلّا أنّ هناك اختلاف في النشأة و التكوين، فالمنعكس الجديد يتأثر بالظروف التي يتواجد فيها الحيوان أو بشروط التجربة و لهذا سمّاه بافلوف بالمنعكس الشرطي، بينما سمّى الأفعال الطبيعية بالأفعال المنعكسة غير الشرطية. (حسين فايد، 2005، : 122)

لقد كانت لبافلوف عدّة اكتشافات في هذا المجال كاكتشافه للقوانين التي تخضع لها افرازات الغدد اللّعابية أثناء عملية الهضم، كما قام بتصميم جهاز يساعد في تقدير كمية اللّعاب السائل من فم

الكلب عندما يوضع الطعام في فمه، ضف إلى ذلك أنّه اكتشف ظاهرة الإنعكاس و ميّز بين نوعين من الإنعكاسات و هما: الإنعكاسات الأولية (الطبيعية أو البسيطة) مركزها النخاع الشوكي، و هي موروثة تتميز بالثبات و الدوام، و تمثل العلاقة بين المثير الخارجي و الإستجابة لهذا المثير، و النوع الثاني يسمى بالإنعكاسات المعقدة كالإنعكاسات المعدية و الحسية و الدفاعية، و الهدف منها هو تحقيق التوازن بين الفرد و المجال الخارجي ليضمن بقائه كفرد و كنوع.(جودت عبد الهادي، 2006، 32:)

2 – المفاهيم الأساسية في نظرية الإشراط الكلاسيكي عند بافلوف: استخدم العالم بافلوف عدّة مفاهيم في نظريتة و تتمثل هذه المفاهيم فيما يلي:

– **المثير غير الشرطي:** يمثل كلّ مثير يستدعي استجابة غير متعلّمة ففي تجربة بافلوف المثير غير الشرطي كان الطعام، أمّا الإستجابة فقد كانت افراز الكلب للّعاب.(عدنان يوسف العتوم و آخرون، 2011، :93)

– **الإستجابة غير الشرطية:** هي الإستجابة الطبيعية التي يحدثها المثير غير الشرطي.(أحمد فلاح العلوان، 2009، :197)

– **المثير الشرطي:** هو عبارة عن مثير محايد، حيث لا علاقة بينه و بين الإستجابة المتوقعة، و لكن اقترانه بالمثير غير الشرطي (الطبيعي) يجعله قادرا على استدعاء الإستجابة الشرطية.(محمود محمد غانم،2002، :15)

– **الإستجابة الشرطية:** هي استجابة متعلّمة ناتجة عن اقتران المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي. (حسين فايد، 2005،:125)

3 – قوانين تفسير التعلّم عند بافلوف: استخدم بافلوف مجموعة من القوانين في نظريته و تتمثل هذه القوانين فيما يلي:

– **التكرار:** يلعب التكرار دورا هاما في حدوث الإستجابة الشرطية و التي تحدث نتيجة اقتران المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي، والجدير بالإشارة أنّ الإرتباط بين المثير الشرطي و الإستجابة الشرطية يكون ضعيفا في بداية التجربة و مع تكرار التجربة تقوى العلاقة بينهما، و يعتبر بافلوف قانون التكرار شرط أساسي لتكوين العلاقات الشرطية.(جودت عبد الهادي، 2006، :37)

– **الإقتران الزمني:** إنّ الإقتران الزمني بين المثير غير الشرطي و المثير الشرطي يزيد من قوّة المثير الشرطي.(عدنان يوسف العتوم و آخرون، 2011، :96)

– **التعزيز:** أو التدعيم و يقصد به بافلوف تقديم المثير غير الشرطي مع المثير الشرطي.

و في تجربة بافلوف المثير غير الشرطي هو تقديم الطعام، و المثير الشرطي هو سماع صوت الجرس، فكلما تكرّر تقديم المثير غير الشرطي مع المثير الشرطي زاد من قوة المثير الشرطي على استدعاء الإستجابة الشرطية، و لا يتوقف دور التعزيز عند هذا الحدّ بل يمتد تأثيره إلى اكتساب مثيرات أخرى قوّة استدعاء الإستجابة و هذا ما يسمى بالتعزيز الثانوي.(حسين فايد، 2005، :126)

– **انطفاء الإستجابة:** تتلاشى الإستجابة الشرطية بالتدريج عند تكرار عرض المثير الشرطي بدون اقترانه بالمثير غير الشرطي (بدون تعزيز) و تسمى هذه الظاهرة بانطفاء الإستجابة، لأنّ الإستجابة الشرطية التي تمّ تعلّمها لا تعود للظهور مرة أخرى.(عبد السلام عبد الغفار، د.س، :313)

– **الإسترجاع التلقائي:** إنّ انطفاء الإستجابة لا يكون نهائيا، فإذا قدّم المثير الشرطي مرفوقا بالمثير غير الشرطي بفترة زمنية كافية فإنّ الإستجابة الشرطية تعود للظهور من جديد، فالتعزيز يساعد على عدم انطفاء الإستجابة الشرطية.(سيّد خير اللّه و ممدوح عبد المنعم الكناني، 1996، :161، 162)

– **التعميم (تعميم المثير):** إذا استطاع مثير ما على استدعاء استجابة شرطية معيّنة، فإنّ جميع المثيرات المشابهة لهذا المثير الشرطي تصبح قادرة على تأدية نفس الإستجابة الشرطية.(مصطفى ناصف، 1983، :70)

– **التمييز:** إذا كان التعميم يقصد به اصدار الإستجابة لجميع المثيرات المشابهة للمثير الأصلي، فإنّ التمييز يعني اقتصار صدور الإستجابة على أحد المثيرات دون غيرها من المثيرات المشابهة له عن طريق الإستعانة بالتعزيز.(فوزي محمد جبل، 2001، :292)

إذا كان التعميم يقصد به اصدار الإستجابة لجميع المثيرات المشابهة للمثير الأصلي، فإنّ التمييز يعني اقتصار صدور الإستجابة على أحد المثيرات دون غيرها من المثيرات المشابهة له عن طريق الإستعانة بالتعزيز.(فوزي محمد جبل، 2001، :292)

4– أهم افتراضات نظرية بافلوف: تنطوي نظرية بافلوف على مجموعة من المبادئ الهامة و هي كالتالي:

– يتم الربط بين مثيرات محايدة (شرطية) بمثيرات طبيعية (غير شرطية) و التي تؤدي إلى حدوث استجابات غير شرطية.

– مع تكرار العلاقة و الرابطة بين المثيرين (الشرطي و الطبيعي) يصبح المثير الشرطي قادرا على استدعاء نفس الإستجابة التي يصدرها المثير الطبيعي، و تسمى بالإستجابة الشرطية.

– استجابات الإشراط الكلاسيكي لا إرادية و تكون نتيجة ارتباط حدثين موجودين في بيئة الفرد.

– الإشراط الكلاسيكي عند الإنسان مرتبط أكثر بتعلّم الجوانب العاطفية و الإتجاهات.

– تقديم المثير الشرطي في غياب المثير غير الشرطي يؤدي إلى انطفاء الإستجابة، و يقصد بالإنطفاء ضعف الإستجابة المتعلّمة.(مصطفى ناصف، 1978، :85 – 88)

5 – العوامل المؤثرة في الإشراط الكلاسيكسي: يتأثر الإشراط عند بافلوف بمجموعة من العوامل و هي:

– **كمية التدريب:** إنّ عدد مرّات تكرار اقتران المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي تؤثر في عملية التعلّم.

– **الفاصل الزمني:** يعد الفاصل الزمني بين تقديم المثير الشرطي و المثير غير الشرطي مهم جدا في عملية التعلّم، حيث كلما كانت الفترة الزمنية بينهما قصيرة كلّما كان التعلّم أفضل.(عدنان يوسف العتوم و آخرون، 2011، :96)

– **شدّة المثير**: كلّما كان وقع المثير أكبر على المتعلّم كانت الإستجابة أكبر.

– **دور التعليمات:** توجد بعض العوامل المعرفية حول الإشراط لها أهمية بالغة في قوة الإشراط.(فوزي محمد جبل، 2001، :290)

6 – التطبيقات التربوية لنظرية الإشراط الكلاسيكي: يمكن الإستفادة من مبادئ نظرية بافلوف في العديد من المجالات، نذكر منها ما يلي:

أ – **بالنسبة لقانون التكرار:** فهو مهم جدا في حدوث التعلّم و في تلقين بعض المواد الدراسية كالحساب و الإملاء و حفظ القصائد الشعرية...، فكلما كانت ممارسة الموقف التعليمي لعدة مرات كلما كان التعلّم أفضل و أقوى.

ب – استمرار وجود الدافع للمثير: تحقيق هذا المبدأ يكون عن طريق توفير مجموعة من المثيرات و الحوافز التي تشجع الفرد على التعلّم.

جـ – حصر العناصر المراد تعلّمها: يساعد في سرعة التعلّم، و يقصد به تنظيم عناصر المجال الخارجي حتى يشد انتباه المتعلّم نحو موضوع التعلّم (المادة الدراسية)، الأمر الذي يساهم في سرعة اكتساب المادة الدراسية.(فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2013، :198، 199)

يساعد في سرعة التعلّم، و يقصد به تنظيم عناصر المجال الخارجي حتى يشد انتباه المتعلّم نحو موضوع التعلّم (المادة الدراسية)، الأمر الذي يساهم في سرعة اكتساب المادة الدراسية.(فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2013، :198، 199)

كما تبرز فعالية هذه النظرية في إعداد المقررات و البرامج التعليمية، خاصة بالنسبة للبرامج المخصصة للأطفال أين تستخدم الصور و الأشكال ليتم مباشرة ربطها بمعاني الكلمات.

تساهم نظرية بافلوف في معالجة بعض الإستجابات الإنفعالية كالقلق في الإمتحانات، أو الخوف من المدرسة أو المعلّم أو حتى المادة التعليمية، و ذلك من خلال ربطها بمثيرات مرغوب فيها و بخبرات سارة و مفرحة.

تفيد نظرية الإشراط الكلاسيكي في تعلّم العديد من المهارات و الأنماط السلوكية و التي تتطلب عملية الإقتران بين المثيرات الشرطية و المثيرات غير الشرطية، و خير مثال عن ذلك عندما نريد

تعليم مهارة القراءة للأطفال ففي هذه الحالة يجب إقران الكلمة بصورة معيّنة توضح هذه الكلمة و تعبّر عنها، وبهذا الشكل تكتسب الكلمة خصائص الصورة ممّا يسّهل على الطفل تعلّم الكلمة و حفظها. (عدنان يوسف العتوم و آخرون، 2011، :99)

تعمل نظرية بافلوف على تعريف المتعلّم بأوجه التشابه و أوجه الإختلاف بين المواقف وهكذا يتمكن المتعلّم من التعميم و التمييز بشكل صحيح، فمثلا يحاول المعلّم تبيان أنّ الإمتحان النهائي يجب ألاّ يثير القلق الزائد عند المتعلّم فهو يشبه بقية الإمتحانات الأخرى، فإشارة المعلّم لهذه النقطة من شأنها التخفيف من حدة القلق لدى المتعلمين.(ممدوح عبد المنعم الكناني و أحمد محمد مبارك الكندري، 1992، : 116 – 120)

كما يمكن الإستفادة من مبادئ الإشراط الكلاسيكي في تعلّم العديد من الإستجابات لدى الإنسان، خاصة الإستجابات الإنفعالية كالشعور بالخوف اتجاه أشياء معيّنة، و تجربة واطسن الشهيرة على الطفل ألبرت خير دليل على مدى فعالية تطبيق مبادئ الإشراط الكلاسيكي على الأفراد، حيث قام واطسن بعرض الطفل ألبرت على فأر أبيض و يصاحب ذلك احداث صوت مخيف و مزعج كلما ظهر الفأر و هذا ما جعل الطفل ألبرت يخاف من الفأر الأبيض، و بعد فترة أصبح الطفل يخاف من كلّ شيء لونه أبيض، فمن خلال هذه التجربة توصل واطسن إلى أنّ الإنفعال لدى الفرد مكتسب، و عرّفه على أنّه عبارة عن تغيرات تحدث على مستوى الجسم نتيجة مثير معيّن كوجود خطر ما.(محمد محمود محمد، 2007، :273)

وفي نفس المجال قام كلا من أرثر و كارولين ستاتس (1958) بتجربة مفادها أنّه باستخدام مبادئ الإشراط الكلاسيكي يمكن توجيه الأفراد نحو مختلف الجنسيات، حيث تم عرض ستة جنسيات مختلفة على مجموعة من الأشخاص، و عند تقديم كلّ جنسية تتبع بكلمة ذات تأثير انفعالي إمّا

ايجابي أو سلبي، فمثلا عند ذكر الجنسية الدانماركية تتبع بكلمة ايجابية و هي سعيد، أمّا عند ذكر الجنسية السويدية تتبع بكلمة سلبية و هي قبيح أو سيّئ، أمّا كلا من الجنسية الفرنسية و الجنسية الألمانية اتبعت بكلمات حيادية.

فالجنسيات في هذا المثال هي بمثابة مثير شرطي، أمّا الكلمات الإيجابية أو السلبية فهي مثيرات غير شرطية، و هي تعمل على إحداث رد فعل شعوري لدى الأفراد، و بعدها يطلب من أفراد العينة تحديد شعورهم اتجاه كلّ جنسية بمعايير من نوع: سعيد أو غير سعيد.

في نهاية التجربة توصل الباحثان أنّ عينة الدراسة أعطت معايير أكثر ايجابية للجنسيات التي كانت متبوعة بكلمات ايجابية مقارنة بالجنسيات المتبوعة بكلمات سلبية.

هذا النوع من الإشراط الكلاسيكي يسمى باشتراط المعنى، حيث تقدم مثيرات شرطية مصحوبة بكلمات أو مصطلحات معينة كمثيرات غير شرطية.(شعبان علي حسين السيسي، 2009، :209، 210)

نستنتج من خلال هذه التجربة أنّ مبادئ الإشراط الكلاسيكي عند بافلوف ساهمت في توجيه الأفراد نحو جنسيات معينة دون سواها، و هذا دليل على قدرة الإشراط الكلاسيكي على التأثير في اتجاهات الأفراد و توجيههم نحو أشخاص أو أحداث أو حتى أشياء معينة دون غيرها.

7 – **مزايا نظرية الإشراط الكلاسيكي لبافلوف:** تميزت نظرية بافلوف بمجموعة من الخصائص و الميزات نذكر من بينها ما يلي:

– أعطت أهمية للإفتراض الذي يقول أنّ لكلّ مثير محايد استجابة معينة.

– أثبتت أنّه يمكن تحويل مثيرات محايدة، و جعلها ذات معنى و دلالة ممّا يسّهل على المتعلم اكتسابها.

– تفيد هذه النظرية في تعليم اللّغة للأطفال.

– تعد نظرية بافلوف وسيلة سهلة للتعلّم، و بالتالي إحداث التعديل و التغيّر على مستوى سلوك الفرد و ذلك بعد الممارسة و التدريب.

– نظرية الإشراط الكلاسيكي تساعد المتعلّم على معرفة نتائج تعلّمه بشكل آلي.(يوسف محمود قطامي، 2009، :136)

ثانيا: نظرية الإشتراط الإجرائي أو الوسيلي لفريدريك سكينر (Skinner) (1904 – 1990):

عرفت نظرية سكينر بعدّة تسميات منها النظرية السلوكية و النظرية الإجرائية و نظرية الصندوق الأبيض، كما تعرف كذلك بنظرية التعزيز فهو المبدأ الأساسي لنظرية سكينر و التي أسسها لتحقيق عدة أهداف من خلال طرح التساؤلات التالية:

– هل يمكن التحكم في سلوك الكائن الحي؟

– هل يمكن تكوين سلوك جديد لدى الكائن الحي لم يكن موجودا لديه من قبل؟

و يعتبر سكينر و ريت واطسون على عرش المدرسة السلوكية و التي فقدت الكثير بوفاة واطسون، و من أهم النقاط التي تناولها سكينر في تفسيره للشخصية ما يلي:

أ – الإنسان عبارة عن آلة في طريقة استجاباته للقوى الخارجية في البيئة.

ب – الشخصية الإنسانية عبارة عن مجموعة من الصفات المكتسبة بواسطة التعلّم الإجرائي، ففي بداية الأمر يحدث السلوك عند الفرد بشكل عفوي و تلقائي، و بما أنّ السلوك حدث مرة فإنّ احتمال تكراره يعتمد على طبيعة النتائج التي تترتب عليه، حيث أنّه كلما كانت الآثار المترتبة على السلوك ايجابية كلما زاد احتمال ظهور السلوك مرة أخرى و العكس في حالة الآثار السلبية للسوك التي تؤدي إلى زوال السلوك.(محمد شحاته ربيع ، 2010، :444)

جـ – معظم أفعال و تصرفات الأفراد تتكوّن من خلال الثواب و العقاب.

د – السلوك المثاب و الذي يكافأ عليه الشخص يميل إلى تكرار ظهوره، بينما السلوك الذي يعاقب عليه الفرد فيميل إلى الزوال، كما يوجد عامل آخر هو التمييز فأحيانا السلوك الذي يقوم به الشخص ينال استحسان و رضا بعض الأفراد في حين يلقى معارضة من طرف أفراد آخرين، ففي هذه الحالة نجد نفس السلوك لكن الحكم عليه مختلف من فرد لآخر، و بالتالي يجد الشخص نفسه مجبرا على أن يتصرّف بطريقة معينة مع البعض و بطريقة مختلفة أو مغايرة مع البعض الآخر، و هذا إن دلّ على شيء إنّما يدل على أنّ أغلب أنماط سلوكنا و استجاباتنا لمختلف المواقف اليومية هي أمور متعلّمة عن طريق التعزيز و التمييز.(عدنان يوسف العتوم و آخرون، 2011، :102)

1 – الفكرة الرئيسية للإشراط الإجرائي: إنّ الهدف الأساسي عند سكينر هو انتقاء سلوكات معيّنة عن طريق استخدام أسلوب التعزيز أو الإثابة، فالإشراط الإجرائي يرى أنّ جميع سلوكات الفرد إرادية، فالأفراد يقومون بما يرونه مناسبا و مفيدا لهم في حين يتجنبون ما يعتقدونه سيّء، بمعنى أنّ الشخص يميل إلى تأدية الخبرات الإيجابية و تفادي الخبرات السلبية، فالإشراط الإجرائي هو فنّ الربط بين سلوك ما و اجراءات معيّنة، فإذا كانت هذه الإجراءات مرغوب فيها فإنّ احتمالية تكرار السلوك أو الإستجابة سوف يتزايد، وهناك جملة تعود إلى سكينر يقول فيها: "إن السلوك محكوم بنتائجه"، وقد

جاءت هذه المقولة نتيجة لعدد ضخم من الدراسات والأبحاث حول أثر التعزيز على السلوك الذي يؤدي إلى زيادة أو نقصان احتمال تكرار حدوث الاستجابة.(مصطفى ناصف، 1983، :143)

2 – المحاور الرئيسية في نظرية سكينر: تنطوي نظرية الإشراط الإجرائي على مجموعة من الإعتبارات الأساسية و هي:

– تركز نظرية الإشراط الإجرائي على السلوك الظاهري و ليس على العمليات العقلية الداخلية (كالتفكير، و التذكر، و التخيّل، و الإدراك...) و اعتبار هذه الأخيرة أدوات مساعدة على تفسير السلوك، و أنّ هذه العمليات العقلية غير قابلة للملاحظة الموضوعية و الدراسة التجريبية و على هذا الأساس فإنّ سكينر ينادي بتركها و عدم التركيز عليها عندما يتعلّق الأمر بالبحوث و الدراسات النفسية.

– الفرد ليس مستقلا بذاته بل يخضع لعدة عوامل و ظروف تحكمها البيئة المحيطة به.

– يعتمد سكينر على التحليل المفصل للسلوك.

– سكينر لا يعترف بالتجارب المخبرية لتفسير سلوك الكائن الحي، فهو يرفض كلّ تفسير قائم على المفاهيم الفيزيولوجية و العوامل الوراثية.

– يرى سكينر أنّه يمكن تحديد السلوك و التنبؤ به و إخضاعه للضبط البيئي، فهو يرى أنّه لابد من التحكم في السلوك حتى يتم فهمه.

– لا يعترف بمفهوم الإرادة الحرة في السلوك، بحكم أنّ البيئة هي المسؤولة عن السلوك.

– الإهتمام مركز على البيئة التي تؤثر في سلوك الفرد و ليس على الفرد نفسه، فالأهم عنده هو العلاقات الوظيفية بين شروط المثير.(مصطفى ناصف، 1983، :147 – 151)

3 – المفاهيم (المحاور) الأساسية في نظرية الإشتراط الإجرائي: اعتمد سكينر على عدّة مفاهيم لتصميم نظريته في التعلّم و المتمثلة في: التعزيز و العقاب، الإجراءات، و الإجراءات المميّزة، و فيما يلي شرح مفصل لهذه المفاهيم.

المعززات و المعاقبات: إنّ المبدأ الأساسي لنظرية التعزيز هو إذا تعلّم الفرد أنّ سلوكا ما سيتبعه ثواب أو تعزيز فسيعمل على القيام به، أمّا إذا تعلّم أنّه سيتبع بعقاب فهو سيبتعد عنه و يتوقف عن القيام به، فما هو المقصود بالتعزيز و العقاب؟

أ – تعريف التعزيز: يقصد به (سواءا كان ايجابيا أو سلبيا) كلّ استجابة هدفها تقوية السلوك و تشجيعه للحدوث مرة أخرى، فهو عبارة عن تقديم أو إزالة شيء معيّن من الموقف، الأمر الذي يؤدي إلى استمرار أداء الاستجابة الصحيحة و المرغوب في تعلّمها، كما أنّه إجراء يهدف إلى تكرار توابع ايجابية أو إزالة توابع سلبية، و التعزيز يعمل على تقوية السلوك الذي يعقبه، و يزيد من احتمالية حدوثه أو تكراره و ديمومته، على عكس العقاب و الذي يعتبر أثر بعدي يجعل السلوك المستجد أقل احتمالا للظهور في المرات المقبلة، فالعقاب يعمل على اضعاف السلوك، و عدم تكراره في المستقبل.

(مروان أبو حويج، 2012، :20)

من خلال ما سبق نستنتج أنّ التعزيز هو عبارة عن مثير يزيد من احتمالية تكرار ظهور سلوك ما أو استجابة معيّنة، فهو أي حدث يأتي مباشرة بعد الإستجابة فيعمل على تقويتها و زيادة احتمال ظهورها أو تكرارها.

ب – أنواع المعززات: ميّز سكينر بين نوعين من المعززات (المدّعمات) و هما:

- **المعززات الأولية:** سميّت هكذا لأنّ وظيفتها التدعيمية ليست بالضرورة مكتسبة (متعلّمة)، فهي عبارة عن حدث له خاصية تعزيزية تتمثل في اشباع الحاجات البيولوجية كالمأكل و الملبس.

- **المعززات الثانوية:** هذا النوع من التعزيزات تكتسب صفتها التدعيمية من خلال ارتباطها بالمعززات الأولية، كالشهادات التي يحصل عليها الشخص، أو مكافأة الآخرين له.(عدنان يوسف العتوم و آخرون، 2011، :104)

كما يوجد نوعين آخرين من المعززات و هما المعززات الإيجابية و المعززات السلبية:

- **المعززات الإيجابية:** تعمل على زيادة احتمال حدوث الإستجابة، و السلوك في هذه الحالة يقوى لأنّ شيئا سارا (مفرحا) قد قدّم في أعقاب السلوك الذي تمّ القيام به.(مروان أبو حويج، 2012، :55)

المعززات الإيجابية تستخدم بهدف زيادة تكرار الإستجابة، و تعمل على تحسين سلوك الفرد، و تتمثل في تقديم أشياء ذات قيمة ايجابية أو مرغوب بها للمتعلم، الأمر الذي يؤدي إلى تقوية سلوكه، ومن الأمثلة على ذلك نزول طعام الحمامة عند ضغطها على الرافعة.(عدنان يوسف العتوم و آخرون، 2011، :104)

- **المعززات السلبية:** هذا النوع من التعزيز يعمل على إزالة السلوكات غير السارة و تكرار الإستجابة من خلال الإبتعاد أو تجنب مثير سيّء، أو هو تقديم شيء غير مرغوب فيه بهدف الإرتقاء بمستوى سلوك الفرد، نتيجة لإزالة شيء غير مفضل، و من الأمثلة على ذلك إعفاء الطالب من الواجبات المنزلية في نهاية الأسبوع نتيجة لأدائه المتميّز.(فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2013، :201)

- **توقيت التعزيز:** لضمان فعالية التعزيز و تأدية دوره بشكل مناسب لابد من اختيار الوقت المناسب لتقديمه، فالتعزيز الفوري و الذي يأتي مباشرة بعد قيام الفرد بالإستجابة، أكثر فعالية من التعزيز

البعدي و الذي يأتي بعد عدد من الإستجابات أو بعد فترة زمنية من القيام بالإستجابة، في حين أنّ التعزيز المتقطع يكون أكثر مناعة لحدوث إنطفاء الإستجابة، مقارنة بالتعزيز المستمر.(عبد العلّي الجسماني، 1994، :189)، و فيما يلي سيتم شرح كلا النوعين من التعزيز (المستمر و المتقطع).

- **التعزيز المستمر:** يعتبر أسهل أنواع التعزيز حيث يحصل عليه الكائن الحي بعد كلّ استجابة إجرائية، بمعنى تعزيز الإستجابة في كل مرة تصدر فيها، ويستخدم التعزيز المستمر في المراحل الأولى من تدريب المتعلّم على اكتساب السلوك.(أحمد فلاح العلوان، 2009، :208)

- **التعزيز المتقطع:** أو التعزيز الجزئي و هنا يتم تقديم التعزيز بعد عدد معيّن من الإستجابات يقدم هذا التعزيز لبعض الاستجابات دون غيرها أو يقدم التعزيز في بعض مرات حدوثها وليس في كلها، و تجدر الإشارة إلى أنّ تأثير التعزيز المتقطع في السلوك أكثر أهمية و إثارة من التعزيز المستمر.

- **جداول التعزيز:** تستخدم لتقديم التعزيز وفق وقت معيّن و يوجد نوعين هما الجدولة الزمنية و الجدولة المعدلية، حيث قام سكينر بوضع مجموعة من الجداول يصنّف من خلالها أشكال التدعيمات (التعزيزات)، و قد ميّز بين شكلين رئيسيين و هما أنواع المعززات وفقا للنسبة، و أنواع المعززات وفقا للفترة الزمنية، و كلّ شكل من هذه الأشكال صنّف على أساس الثبات و التغيّر و في الأخير توصل سكينر إلى الأنواع التالية من الجداول:

- **جداول (أشكال) المعززات بحسب النسبة:** و هي بدورها تنقسم إلى نوعين هما جداول النسبة الثابتة، و جداول النسبة المتغيرة:

وفقا لنسبة ثابتة من الإستجابات: في هذا النوع من التدعيمات يقدم التعزيز بعد قيام الفرد (الكائن الحي) بعدد ثابت من الإستجابات، حيث يتم تعزيز الإستجابة الأخيرة، فمثلا يقدم التعزيز بعد كلّ خمسة استجابات.(عدنان يوسف العتوم و آخرون، 2011، :106)

وفقا لنسبة متغيّرة من الإستجابات: هنا يتم تقديم التعزيز بشكل غير منتظم و ذلك بعد عدد غير ثابت من الإستجابات، فمثلا التعزيز الأول يقدم بعد الإستجابة الثالثة و التعزيز الثاني يقدم بعد الإستجابة العاشرة و هكذا.(جودت عبد الهادي، 2006، :133)

- **جداول (أشكال) المعززات بحسب الفترة الزمنية (المعدّل الزمني):** تنقسم إلى نوعين هما:

وفقا لفترة زمنية ثابتة: هنا يتم تعزيز الإستجابة بعد مرور فترة زمنية ثابتة، مثلا بعد كلّ خمسة دقائق يقدم التعزيز، و الإستجابات التي تحدث قبل ذلك ليس لها أيّ تأثير أو معنى.(مروان أبو حويج، 2012، :62)

وفقا لفترة زمنية متغيّرة: في هذا النوع من الجداول يحدث العكس فالتعزيز يقدم عشوائيا و بشكل غير منظم و غير ثابت، فمثلا التعزيز الأول يقدم بعد ثلاثة دقائق، أمّا التعزيز الثاني فيقدم بعد ربع ساعة و هكذا.(مصطفى ناصف، 1983، :174، 175)

لقد أكدت نتائج دراسات سكينر و زملاؤه أنّ جداول التعزيز المتقطع أكثر كفاءة في التعليم من التعزيز المستمر، وأنّه من بين هذه الجداول نجد أن التعزيز المتغيّر هي أكثر كفاءة من التعزيز الثابت سواء كانت على شكل الفترة الزمنية أو النسبة، كما أن جداول تعزيز النسبة سواء كانت ثابتة أو متغيرة هي أكثر كفاءة من جداول تعزيز الفترة الثابتة أو المتغيرة أيضا.

بعدما تم اعطاء فكرة حول التعزيز و أنواعه و طرق و توقيت تقديمه، سيتم الإنتقال إلى مفهوم العقاب و تحديد أنواعه، و شروط تقديمه، و مساوئه، و أهم العوامل المؤثرة فيه.

العقـــاب:

أ – **تعريفه:** هو عبارة عن حدث سيّء يتبع الإستجابة غير المرغوب فيها، و قد يكون العقاب بدني (كالضرب و الصفع...)، أو لفظي (كالشتم و السب...) كما قد يكون مادي (كالحرمان من المصروف، أو منع الأشياء المفضلة لدى الشخص...)، أو قد يكون معنوي و الذي يتمثل أساسا في الحرمان العاطفي كعدم الإقبال على الطفل لضمه.

إنّ للعقاب دور في الحدّ من احتمال حدوث الإستجابة السيّئة، فالعقاب ينبّه الفرد إلى ما لا يجب فعله، كما يرشد الشخص إلى ما هو مقبول و ما هو غير مقبول.(فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2013، :202)

ب – **أنواع العقاب:** يوجد نوعان من العقاب عقاب التقديم وعقاب الإزالة، فعقاب التقديم أو ما يسمى كذلك بالعقاب الإيجابي فيكون عن طريق تقديم شيئ غير مرغوب فيه، الأمر الذي يؤدي إلى إضعاف السلوك مثل استخدام المعلم الضرب مع الطالب المشاغب.

أمّا عقاب الإزالة أو ما يعرف بالعقاب السلبي فيتم عند التوقف عن تقديم أشياء محبوبة و مفضلة عند قيام المتعلم بسلوك غير مرغوب فيه مثل منع الطفل من مشاهدة التلفزيون نتيجة لإذاء أخيه، و كلا النوعين من العقاب يؤديان إلى إضعاف السلوك و قمع الإستجابة.(فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2013، :202)

وغالبا ما يخلط الناس بين التعزيز السلبي والعقاب، إلّا أنّ هناك فرق بينهما فالتعزيز السلبي يهدف إلى تقوية السلوك، و في المقابل نجد أنّ العقاب يعمل على إضعاف السلوك و إزالته، فالسلوك المتبوع بعقاب أقل احتمالا للتكرار في مواقف مستقبلية مشابهة.

جـ – العوامل التي تؤثر في فعالية العقاب :هناك عدة عوامل تتدخل في جعل العقاب أكثر فعالية في تحقيق الهدف المنشود، و تتمثل هذه العوامل فيما يلي:

– **تحديد السلوك المستهدف:** حدد السلوك المراد تعديله أو تغييره.(محمد عثمان، 2011، :156)

– **شدة العقاب:** كلما زادت شدة العقاب كان أثره في السلوك اكبر.

– **فورية العقاب:** عاقب السلوك غير المرغوب فيه بعد حدوثه مباشره.

– **استخدام العقاب عند الضرورة:** لابد من تجنب استخدام العقاب بشكل مستمر و عشوائي، ممّا يؤدي إلى تعوّد الشخص عليه.

د – شروط تقديم العقاب: قاما الباحثان ولترز و جوروسيك بمجموعة من الأبحاث حول العقاب، و توصلا إلى ما يلي:

– القيام بالعقاب مباشرة بعد حدوث الإستجابة السيّئة أو غير المرغوب فيها، حتى يكون مجديا و دوره فعالا مقارنة إذا ما قدّم بعد مدة من حدوث الإستجابة.(محمد عودة الريماوي، 2008، :174)

– أن يكون العقاب مرتبط بنوع السلوك المعاقب عليه، و ليس بالصفة الشخصية للفرد المعاقب.

– يجب أن يفهم الشخص المعاقب لماذا عوقب و الهدف من وراء عقابه.

– يفضل أن يكون العقاب بشكل مادي بدلا من العقاب المعنوي، أو بمعنى آخر أن يكون عن طريق سحب الإمتيازات من الشخص بدلا من العقاب الجسدي و الذي تكون له آثار سلبية على نفسية الفرد.

هـ – سلبيات العقاب: للعقاب سيئات عديدة منها:

– قد يؤدي العقاب إلى حالات انفعاليه غير مرغوب فيها كالبكاء والصراخ.

– قد يولد العقاب العدوان والعنف المضاد.

– يؤثر العقاب سلبا في العلاقات الاجتماعية.

– العقاب المستمر و الدائم يؤدي إلي تعوّد الفرد عليه.

– العقاب قد يؤدي لإخفاء السلوك رغم وجوده عند الفرد.

الإجراءات: هناك بعض الإستجابات أطلق عليها سكينر تسمية الإجراءات و تعرف على أساس آثارها و نتائجها البيئية و ليس بواسطة المثيرات التي تتطلب استدعاءها، فمثلا تعلّم ركوب الدراجة، أو تعلّم قيادة السيارة، أو تعلّم المشي على الأقدام، كلّها نشاطات يقوم بها الفرد بهدف الوصول إلى مكان معيّن. (جودت عبدالهادي، 2006، :132)

الإجراءات المميزة: يحدث هذا النوع من الإجراءات نتيجة وجود علاقة بين ثلاثة مفاهيم و هي: المثير، المميّز، و الإستجابة، و نتائج هذه الإستجابة بحضور هذا المثير.(جودت عبد الهادي، 2006، :134)

4 – قانون الإشتراط و الإنطفاء عند سكينر: توصل سكينر من خلال تجاربه على طائر الحمام إلى قانونين رئيسيين و هما:

- **قانون الإشتراط:** استنتج سكينر أنّه عندما يتبع سلوك إجرائي بعرض مثير معزّز فإنّ السلوك الإجرائي يزيد و يقوى، و المقصود بالسلوك الإجرائي هو سلوك نادر الحدوث أو غير موجد فعليا، و لكن ممكن حدوثه.

- **قانون الإنطفاء:** في حالة إذا ما حدث السلوك الإجرائي و لم يدعم ففي هذه الحالة يضعف و يقل، و يؤكد سكينر على دور التعزيز أو التدعيم في تكوين السلوك.(عبد العلّي الجسماني، 1994،:190)

5 - أهّم افتراضات نظرية سكينر: تحمل نظرية الإشراط الإجرائي في طياتها مجموعة من الإفتراضات و هي:

- معضم السلوك الإنساني هو سلوك مكتسب (متعلّم).

- سلوك الإنسان قابل للتعديل و التغيير و التشكيل.

- سلوك الفرد محكوم بما يتبعه من تعزيز.

- احتمال ظهور السلوك مرتبط بكمية التعزيز المقدمة.

- التشكيل السلوكي يساهم في برمجة السلوك الإنساني.

- التعزيز المتقطع أفضل وسيلة لضمان استمرار ظهور السلوك المعزّز.(مصطفى ناصف، 1983، 130 - 132 :)

6 - ما المقصود بتشكيل السلوك؟: تشكيل السلوك هو عبارة عن إجراء يقوم على تحليل السلوك المراد تحقيقه إلى مجموعة من المهمات الفرعية و التي يتم تعزيزها بهدف بلوغ السلوك النهائي، حيث يتم تعزيز الشخص باستمرار السلوك أو الأفعال التي تقترب شيئا فشيئا من الإستجابة النهائية

المطلوب أداؤها، و خلال عملية تشكيل السلوك يتضح فعالية المكافأة أو التعزيز الذي يعطى بطريقة منهجية.(مريم سليم و علّي زيعور، 2004، :361)

كيف يتم تشكيل السلوك؟ يتم تشكيل السلوك باتباع مجموعة من الخطوات و هي كالتالي:

- تحديد السلوك أو الهدف النهائي.

- تحليل السلوك المؤدي إلى الهدف النهائي إلى مجموعة من الخطوات الإجرائية المتتالية.

- تطبيق كلّ خطوة من الخطوات المحددة سلفا بالإعتماد على أسلوب التعزيز بهدف التقرب تدريجيا من السلوك النهائي.

- تعلّم الخطوة السابقة شرط أساسي للإنتقال إلى تعلّم الخطوة اللاّحقة.(عدنان يوسف العتوم و آخرون، 2011، :108)

من خلال ما سبق نجد أنّ تشكيل السلوك عند سكينر معناه تجزئة السلوك المراد بلوغه أو تشكيله إلى مجوعة من الإستجابات الجزئية المعززة والتي يجب اتباعها خطوة بخطوة حتى يتم الوصول إلى الهدف النهائي (السلوك المراد تشكيله).

فالإشراط الإجرائي هو فنّ الربط بين سلوك ما و اجراءات معيّنة، فإذا كانت هذه الإجراءات مرغوب فيها فإنّ احتمالية تكرار السلوك أو الإستجابة سوف يتزايد، حيث يرى سكينر أنّ دراسة السلوك يتم عن طريق دراسة الظاهرة السلوكية ذاتها و التي تنتج عن تفاعل الفرد مع البيئة الخارجية، فهو يهتم بما يحدث للسلوك أثناء اجراء التجربة و يكشف عن العلاقات التي تحدث في الموقف و ربطها بالظاهرة السلوكية.(مروان أبو حويج، 2012، :49)

7 – **الإشراط الإجرائي عند الإنسان:** من المعروف أنّ تجارب سكينر كلّها أجريت على الحيوان، إلّا أنّ هذا لم يمنع من توظيف مبادئ الإشراط الإجرائي في تعديل سلوك الأفراد، حيث أجريت عدّة تجارب في هذا المجال نذكر من بينها ما يلي:

قامت مربيات رياض الأطفال باستخدام التعزيز عن طريق لفت انتباه الأطفال و إظهار الرضا، بهدف زيادة فترة اللّعب لدى الأطفال مع أقرانهم من الجنس الآخر، عن طريق اتباع أسلوب التشجيع و التعليق على الأطفال أثناء مشاركة أصدقائهم من الجنس الآخر في اللّعب، و قد كانت المربيات تكرّر التعزيز كلّ خمسة دقائق لمدة أسبوعين و هي مدة التجربة.

خلال الفترة التي دامت فيها التجربة لوحظ أنّ معدل التعاون في اللّعب بين الاطفال من كلا الجنسين تراوح من خمسة بالمائة (05%) إلى خمسة و عشرون بالمائة (25%) من المدة التي يقضيها الأطفال في الحضانة، و بعد فترة توقفت المربيات عن تقديم التعزيز للأطفال، بغرض التعرّف على مدى امكانية استمرار ظهور السلوك لدى الأطفال في غياب التعزيز (الإثابة) أم أنّه سيتوقف، و النتيجة كانت ضعف أو انخفاض معدل لعب الأطفال (ذكور و إناث) حتى بلغ نفس المستوى الذي كان قبل إجراء التجربة.

نتيجة التجربة خير دليل على أنّ التعزيز يلعب الدور الكبير في ظهور السلوك، و في حالة غياب التعزيز ينطفئ السلوك المتعلّم، كما أنّه من خلال هذه التجربة يتبيّن أنّ الشخص يميل إلى تكرار الإستجابة التي كوفئ عليها، و يبتعد عن الإستجابة التي عوقب عليها.

ويميّز سكينر بين نوعين من السلوك و هما السلوك الإستجابي والسلوك الإجرائي:

أ – **السلوك الاستجابي:** ويتكون من استجابات تستجرها مثيرات محدده ومعروفة، كاستجابة الرضفة التي يستجرها الضرب على الركبة، واستجابة إفراز اللعاب التي يستجرها الطعام لذلك يمكن القول بأنه

سلوك يرتكز على مفهوم (مثير ← استجابة) فهو عبارة عن رابطه بين المثير والاستجابة.(مروان أبو حويج، 2012، :49)

ب – السلوك الإجرائي: ويتكون من الاستجابات المنبعثة عن العضوية على نحو تلقائي دون أن تكون محكومة بمثيرات معينه، ويمكن القول بأن السلوك الإجرائي عبارة عن استجابات لا تعتمد على مثير، أي أن الاستجابة تظهر تلقائياً دون حاجة لمثير، كما يحصل في التعليم الاستجابي إذ ليس هناك في الواقع مثيرات قبلية تستجر السلوك الإجرائي بل هناك مثيرات تهيئ الفرصة لظهوره، وتسمى مثل هذه المثيرات بالمثيرات التمييزية، فقيادة السيارة أو ركوب الدراجة أو المشي على الأقدام بهدف الوصول إلى مكان ما، هي سلوكيات إجرائية تصدر دون مثير، ويمثل السلوك الإجرائي معظم أنماط السلوك الإنساني، ويرى البعض أنّ السلوك الإجرائي لا يحدث دائما من تلقاء نفسه بل إن الكائن الحي ذاته هو الذي يتسبب في حدوثه ومن هذا المنطلق فإنّ الكائن الحي يكون نشطا في بيئته.(فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2013، :200)

استخدم سكينر في تجاربه ما يسمى بصندوق سكنر حيث يشمل هذا الصندوق على رافعة متصلة بمخزن طعام بحيث يؤدي الضغط على الرافعة إلى نزول (حبة من القمح) تتناولها الحمامة داخل القفص، فالحمامة تميل إلى الضرب بمنقارها على الرافعة التي في الصندوق بسرعة أكبر إذا كان مثل هذا العمل يتسبب في إنزال حبات أكثر من القمح، وفي حالة التعلم الإجرائي فإنّ السلوك الذي يزداد تكراره (نقر الحمامة) يدعى إجرائيا لأنه يحدث نتيجة نزول القمح و هذا ما يطلق عليه اسم التعزيز.(أحمد عزت راجح، 1968، :208)

8 – العوامل المؤثرة في فعالية التعزيز: هناك مجموعة من الظروف و العوامل التي تؤثر في عملية التعزيز و نجاحه حتى يؤدي دوره، نذكر من بينها ما يلي:

أ – **فورية التعزيز:** بمعنى تقديم التعزيز مباشرة بعد حدوث السلوك المرغوب فيه.

ب – انتظام التعزيز: يقصد به استخدام التعزيز على نحو منتظم بعيد عن العشوائية و الغموض.

ج – كمية التعزيز: يجب تحديد كمية التعزيز التي ستعطي للمتعلّم، فكلما كانت كمية التعزيز كبيرة كانت فعاليته أكبر.

د – الجدة: أي استخدام أنواع حديثه من المعززات بين فترة وأخرى.

وغالبا ما يخلط الناس بين التعزيز السالب والعقاب، حيث ترتبط عمليه التعزيز بتقوية السلوك، وفي المقابل يرتبط العقاب باضعاف السلوك، فالسلوك المتبوع بعقاب اقل احتماليه للتكرار في مواقف مستقبلية مشابهه.

9 – التطبيقات التربوية لنظرية الإشراط الإجرائي: يمكن الإستفادة من نظرية سكينر في عدة مجالات و سنخص بالذكر استخدامات هذه النظرية في القطاع التربوي و ذلك من خلال:

– **التعزيز:** يعتبر مبدأ التعزيز حجر الزاوية في الاشتراط الإجرائي فيبدأ المعلم بإثارة رغبة المتعلم واهتمامه بموضوع التعلم وذلك لأنّ هذه الرغبة تحفز الفرد على بعض الأنشطة، وبذل الجهد والإحساس بالرضى الذي يزيد من عمق الرغبة في التعلم.

– **استخدام الأساليب المختلفة للتعزيز** : قد يلجأ المعلّم إلى استخدام أشكال التعزيز المختلفة كالتعزيز المتقطع أو المستمر أو بعد فترة، مع مراعاة العوامل المؤثرة في فعالية التعزيز على الطلبة في المواقف التعليمية.(عدنان يوسف العتوم و آخرون، 2011، :110)

– **التعلم المبرمج :** يعتبر التعلم المبرمج من أهم التطبيقات التربوية المهمة التي استنتجها سكنر من خلال التعلم الإجرائي، حيث يقوم التعلم المبرمج على الاستفادة من مبادئ التعلم الإجرائي عن طريق اتباع الخطوات التالية:

– تقديم المادة التعليمة في شكل متسلسل من خلال خطوات متتالية.

– تقديم المعلومات المراد تعلمها في شكل وحدات صغيره أي أن تعرض المعلومات بكميات قليلة من خلال عرض أفكار المادة التعليمية واحدة تلوى الأخرى.

– إعطاء المتعلم تغذيه مرتدة فورية لمعرفة مدى اكتسابه للمادة التعليمية بمعنى أن يتم تعزيز المتعلم إذا كانت استجابته صحيحة و أن تصحّح استجابته إذا كانت خاطئة.

– ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، و أن يمارس المتعلم عملية التعلم بالسرعة التي تتناسب و إمكانياته المعرفية.(علاء سيف الدين الأنصاري، 2009، :193)

ثالثا: نظرية الجشطلت لـ كوهلر (التعلّم بالإستبصار): ظهرت هذه النظرية في ألمانيا في العشرينات من القرن الحالي ثم انتشرت إلى الولايات المتحدة الأمريكية، و يعتبرماكس فيرتيمر(Max Vertemer) مؤسس هذه النظرية، و انظم إليه كل من كوفكا (Kofka Kurt) و كوهلر ولفانج (Kohler Welfenge) و الذان نشرا بحوثا و دراسات في هذا المجال تفوق عدد البحوث التي أجراها مؤسس نظرية الجشطت ماكس فيرتيمر، و بعد مرور عدة سنوات سار على طريقهم العالم كيرت ليفين (Living Kurt) و عرف بنظرية المجال.(فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2013، :205)

في منتصف عقد الثلاثينات هاجر أصحاب هذه النظرية و معهم ليفين إلى الولايات المتحدة الأمريكية و من ذلك التاريخ أصبحت أمريكا المقر الرئيسي لنظرية الجشطلت إلاّ أنّ هذا لم يمنع من انتشارها في جميع أنحاء العالم.

يعتبر ماكس فيرتيمر أول من أعلن عن مبدأ النظرية القائل بأنّ الكل سابق لجزئياته، و في عام (1923) نشر فيرتيمر بحثا ضمّ بذور النظرية الجيشطالتية، و ترتبط هذه النظرية بمجال الإدراك.

نظرية الجشطلت تنظر إلى الفرد كوحدة واحدة، و ترى أنّ ما يحدث للجزء يؤثر في الكل، كما تعتبر أنّ الكلّ هو أكثر من مجرّد مجموعة أجزاء، فدراسة الأجزاء المنفصلة لا يؤدي إلى فهم الكلّ، فمثلا جسم الإنسان و عقله ليسا منفصلين عن بعضهما البعض.(محيي الدين توق و آخرون، 2007، :307)

وقد ظهرت النظرية الجشطالتية في العقد الأول من القرن العشرين، تزامنا مع نشأة المدرسة السلوكية في أمريكا و ظهورها كان احتجاجا على الأوضاع الفكرية السائدة آنذاك، فجاءت كثورة على أفكار ثورانديك و بافلوف و سكينر.

1 – الفكرة الرئيسية لنظرية الجيشطلت: يقصد بكلمة جيشطلت الشكل، أو الصيغة، أو الكلية، و هذه التسمية ترجع إلى أنّ هذه المدرسة أوضحت أنّ الحقيقة الرئيسية في المدركات الحسية لا تتمثل في العناصر و الأجزاء التي يتكوّن منها المدرك الحسي، و إنّما يتمثل في الشكل و البناء العام لهذا المدرك، و أوّل الإنتقادات التي وجهها كوهلر إلى تجارب بافلوف و ثورندايك هو استخدامهما للحيوانات الدنيا البعيدة عن الإنسان، و رأى أنّه لابد من توظيف الحيوانات القريبة من التكوين البيولوجي للإنسان حتى يتم فهم السلوك الإنساني، و لهذا فقد استعان بالقردة في جميع تجاربه.(علاء سيف الدين الأنصاري، 2009، : 195، 196)

التعلّم من خلال تجارب أصحاب نظرية الجيشطالت يتمّ بشكل فجائي، عن طريق ادراك العلاقة القائمة بين عناصر المجال الإدراكي و التي لها الدور الكبير في بلوغ الهدف، ففي تجربة كوهلر كان على القرد ادراك العلاقة بين طول العصا الموجودة أمام مجاله البصري و طول يده حتى يتم الوصول إلى الموزة، و هذا ما يعرف بالتعلّم بالإستبصار.(محيي الدين توق و آخرون، 2007، :311)

و حديثا أجرى العديد من علماء النفس مثل: برون (Bron) دنكر (Denker) و بيبر (Beper) عدة تجارب و دراسات أثبتوا من خلالها أنّ عملية الإستبصار لا تتم دائما بشكل فجائي، بل يمكن أن تحدث بطريقة تدريجية يدرك من خلالها المتعلّم مختلف العلاقات الموجودة في الموقف التعليمي، فيقوم بترتيبها و تنظيمها في وحدات جديدة لبلوغ الهدف المراد تحقيقه بالتدريج.

2 – نتائج تجارب الجيشطلت: من خلال تجارب الجيشطالت يمكن تلخيص النتائج التالية:

– التعلّم بالإستبصار يشترط توفر مستوى معيّن من النضج و القدرة العقلية لدى الفرد، حيث كلما كان الشخص أكثر ذكاءا و نضجا ساعده ذلك في استخدام الإستبصار في تعلّمه.

– الخبرة السابقة شرط ضروري في التعلم بالإستبصار.

– تنظيم و ترتيب الموقف التعليمي بشكل يتيح الفرصة للمتعلم بملاحظة و إدراك جميع عناصر الموقف خطوة مهمة في التعلم بالإستبصار.

– الإستبصار يحدث بعد فترة من التنقيب و البحث، فالمتعلّم يقوم بعدة محاولات و يفشل فيها قبل أن يتوصل إلى الحل النهائي (المناسب).

– الحلول القائمة على التعلم بالإستبصار قابلة للتكرار بسهولة من طرف المتعلّم.

من خلال هذه التجربة نستنتج أنّ ادراك القرد للعلاقة بين العصا و الموزة و كيف أنّ العصا هي الوسيلة التي ستساعده في الحصول على الموزة و بالتالي تناولها.(علاء سيف الدين الأنصاري، 2009، :197، 198)

3- فرضيـات نظرية الجيشطالت: تنطوي هذه النظرية على مجموعة من الفرضيات أهمها ما يلي:

أ - **التعلّم يعتمد على الإدراك الحسي للأشياء:** كلما كانت البنية الداخلية للأشياء واضحة و مدركة ادراكا جيدا كلما كان الشخص المتعلّم قادرا على فهم تفاصيل الأشياء والعلاقة الموجودة بينها (بمعنى كيف يؤدي حدث إلى حدث آخر) فإنّ التعلّم يكون سهلا.

ب - التعلّم ينطوي على إعادة التنظيم: التعلّم يقصد به الإنتقال من شيء أو حدث لا معنى له، أو مواجهة موقف أو مشكلة ما تتطلب الحل، إلى شيء أو حدث له معنى و مفهوم و واضح، و هذا دليل على أنّ هذا الشيء أو الموقف قد تمّ تنظيمه بحيث أصبح واضحا و له معنى.

ج - التعلّم يجب أن يكون متناسبا مع الشيء المتعلّم: إنّ التعلّم يتطلب معرفة حقيقة الشيء بالمستوى الذي يتناسب مع موضوع التعلّم و خصائصه الكلية و الترابط الدقيق لجزئياته.

د - التعلّم يكون بالوسائل و النتائج: بمعنى ماذا يؤدي إلى ماذا؟ إنّ أغلب نتائج السلوك لها معنى، فمعظم الإستجابات التي يتعلّمها الفرد تكون مرتبطة بالنتائج المترتبة عن هذه الإستجابات، فمثلا إذا كان الشخص لا يراعي شعور الآخرين و لا يولي اهتماما لهم خاصة في أسلوب تعامله معهم فمن المعقول أن يعاملوه بنفس الطريقة.

هـ - الفهم يمكن أن ينتقل إلى مواقف أخرى: إنّ الغاية الأساسية من التعلّم هو امكانية انتقال الخبرات المكتسبة إلى مواقف أخرى خارج نطاق المدرسة، حيث يتم الإستفادة منها في التعامل مع

مواقف و مشاكل تعترض الفرد في حياته اليومية، فالأشياء المتعلمة عن طريق الفهم و الإستيعاب تبقى مرسخة في ذهن الشخص، بعكس الخبرات المتعلّمة عن طريق اتباع أسلوب الحفظ و الإستظهار و الذي سرعان ما يزول و بالتالي لا يمكن انتقاله إلى مواقف تعليمية أخرى.(فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2013، :202)

و – التعلّم الحقيقي لا ينطفئ (لا ينسى): ذكرنا سابقا أنّ الفهم يلعب دورا كبيرا في انتقال التعلّم بصورة أكبر و بشكل واسع إلى مواقف الحياة، كما أنّه يساهم في استمرار ما تمّ تعلّمه و اكتسابه و يحافظ على بقائه لمدة أطول.

ز – الإستبصار هو مكافأة للتعليم: في معظم الحالات التي يصل فيها الشخص المتعلّم إلى بلوغ هدفه في عملية التعلّم سواء في المدرسة أو في مواقف الحياة المختلفة فإنّه يشعر بنوع من اللّذة و السعادة و هذا في حدّ ذاته يعتبر أهم خبرة ايجابية يكتسبها الفرد من خلال التعلّم، الأمر الذي جعل أصحاب النظرية الجيشطالتية يرفضون المكافأة المادية بهدف زيادة دافع التعلّم لدى الأفراد، ففي نظرهم أنّ المكافأة المادية تشتت ذهن المتعلّم و تبعده عن الهدف الأساسي من التعلّم فيفكّر في المكافأة أكثر من اهتمامه بالعملية التعلّمية في حدّ ذاتها.(فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2013، :203)

ح – التشابه يلعب دور كبير في التذكر: يؤكد الجيشطالتيون على أمر مهم و هو وجود عناصر مشتركة أو وجود تشابه بين الخبرة السابقة (القديمة) و الخبرة اللّاحقة (الجديدة) باعتبار أنّ ذلك يساهم في التذكر مستقبلا.

4– المفاهيم الأساسية لنظرية الجيشطلت: اعتمدت نظرية الجيشطلت على عدة مفاهيم مهمة في تفسير عملية التعلّم و هي كالتالي:

أ – **الجيشطالت:** هي كلمة ألمانية لم يستطع أحد ترجمتها إلى أيّ لغة أخرى فبقيت مصطلحا عالميا، و في معظم الأحيان كانت تترجم بمعنى الصيغة، الشكل، الهيئة، النموذج، البنية، الكل المنظم، النمط، أو هي نظام تكون فيه الأجزاء المكونة له مترابطة ديناميكيا فيما بينها هذا من جهة، و من جهة أخرى فيما بينها و بين الكلّ ذاته، فهي تعني الكل المتكامل بحيث أنّ كلّ جزء فيه له مكانة و دور و وظيفة تتطلبها طبيعة الكلّ، و تسمية الجيشطالت لم تأتي عشوائيا، و إنّما جاءت نتيجة ما توصلت إليه هذه النظرية فيما يخص المدركات الحسية، حيث ترى هذه النظرية أنّ المدرك الحسي لا يدرك بواسطة أجزائه أو عناصره، و إنّما يتم ادراكه من خلال الكلّ أو البناء العام له.(مصطفى ناصف، 1983، : 626)

ب – **البنية أو التركيب:** تصف نظرية الجشطلت البنية الطبيعية للأشياء بشكل لا يتم فيه تشويه أصلها.

ج – **الإستبصار:** يقصد به فهم الموقف و ادراك عناصره و طريقة عمله و كيف يتم الوصول إلى الحلول المناسبة.(عبد الرحمان الوافي، 2005، :125)

د – **الفهم:** إنّ الفهم الكامل للموقف التعليمي يساعد بدرجة كبيرة في عملية التعلّم.(مصطفى ناصف، 1983، :227)

هـ – **التنظيم:** يعني ترتيب عناصر الموقف التعليمي بشكل يسمح باكتساب المعلومات و المعارف و مختلف المهارات بسهولة، و يعد التنظيم عامل مهم في فهم بنية التعلّم و خصائصه.

و – **إعادة التنظيم:** من المعروف أنّ التعلّم يعمل على تغيير الإدراك الأولي للفرد اتجاه موقف أو حدث ما، حيث يقوم بإعادة تنظيمه من خلال استبعاد التفاصيل التي لا جدوى منها و التي تقف

دون ادراك المتعلّم للعلاقات الجوهرية للموقف، بهدف تحقيق الغاية المنشودة.(سناء محمّد سليمان، 2008، :264)

ز – المعنى: يتم التعلّم من خلال ادراك معاني الأشياء و الأحداث، عن طريق فهم العلاقات التي تربط بين عناصر و مكونات هذه الأشياء.

ح – الإنتقال: إنّ امكانية تعميم الخبرات المتعلمة في مواقف أخرى مشابهة للمواقف المتعلمة سابقا، خير دليل على أنّ التعلّم قد تمّ فعلا.

ط – الدافعية الأصلية: إنّالدافع الأصلي للقيام بعمل ما أو اكتساب خبرة ما يكفي لحدوث التعلّم، أمّا الدافع الخارجي فيمكن أن يشوش على المتعلّم و يبعده عن الهدف و المغزى الحقيقي للتعلّم.(وليد رفيق العياصرة، 2011، :414، 415)

5– العوامل المؤثرة في عملية الإستبصار: هناك مجموعة من العوامل المؤثرة في الإستبصار، و قد وضحها عليان و آخرون (1986) فيما يلي:

أ – مستوى النضج الجسمي: يعد هذا العامل شرط ضروري في ادراك العلاقات التي تربط بين العناصر و الظروف المتاحة لبلوغ الهدف، و الغاية المراد تحقيقها، فمثلا الطفل الذي لم يبلغ درجة معيّنة من النضج الجسدي لا يمكنه المشي على رجليه.(وليد رفيق العياصرة، 2011، :412)

ب – مستوى النضج العقلي: كلما كان الفرد أكثر خبرة و ذكاءا و نموّا يكون أكثر قدرة على تنظيم مجاله و ادراك العلاقات الموجودة فيه، و هذا دليل على أنّ التطوّر المعرفي له دور كبير في عملية الإستبصار.

جـ – تنظيم المجال: و يتم هذا من خلال ترتيب عناصر المجال بهدف تحقيق التعلّم بشكل أفضل، و هذا الترتيب يكون عن طريق تحديد الهدف أو الغاية المراد تحقيقها، و الوسائل التي يجب الإستعانة بها في الوصول إلى ذلك، و الدوافع التي من شأنها تحفيز المتعلّم لبلوغ الهدف المحدّد مسبقا، و جميع هذه العناصر ضرورية حيث أنّ فقدان عنصر واحد يؤدي إلى اختلال التوازن و الذي يحول دون تحقيق عملية الإستبصار.(وليد رفيق العياصرة، 2011، :412، 413)

د – الخبرة: يقصد بها إقامة نوع من الألفة مع عناصر الموقف التعليمي فهذا من شأنه أن يساعد المتعلّم على تنظيم مجاله و الربط بين عناصره.(وليد رفيق العياصرة، 2011، :413)

6 – قوانين التعلّم عند الجيشطالتيون: اعتدمت نظرية الجشطلت على مجموعة من القوانين و هي:

أ – قانون التنظيم: من العوامل المساهمة في تسهيل عملية ادراك المجال هو القيام بتنظيم و ترتيب الأشياء و الأحداث من خلال وضعها في قوائم منظمة و مرتبة بدلا من القوائم المبعثرة.(مصطفى ناصف، 1983، :227)

ب – مبدأ الشكل على أرضية: يقسم أصحاب النظرية الجيشطالتية المجال الإدراكي لموقف ما إلى جزئين و هما: الشكل و هو الأساس و الجزء المهم في المجال الإدراكي و يعد مركز الإنتباه، أمّا الأرضية فيقصد بها بقية المجال و الذي يعتبر بمثابة خلفية للجزء الأوّل و هو الشكل، فالفرد يدرك و يتعلم الأشياء و الأشكال على الخلفيات فمثلاالسبورة تعد بمثابة خلفية و الكتابة على السبورة تمثل شكلا لذا ما يتم تعلّمه هو ما هو مكتوب على السبورة.(محيي الدين توق و آخرون، 2007، :309)

جـ – قانون التشابه: ترى هذه النظرية أنّه كلما كانت العناصر متماثلة و متشابهة تميل إلى التقرب و التجمع معا، و نتيجة للتفاعل الذي يكون بين هذه العناصر تكون أكثر سهولة للتعلّم مقارنة بالعناصر المتباينة (المختلفة).(سيّد خير اللّه و ممدوح عبد المنعم الكناني، 1996، : 315)

د – قانون التقارب: يقصد بهذا القانون أنّ العناصر تميل إلى تكوين مجموعات ادراكية على أساس مواقع تواجدها في المكان، فالعناصر التي تكون متقاربة من بعضها تكون عملية تجميعها أسهل من العناصر المتباعدة.(سناء محمّد سليمان، 2008، :262)

هـ – قانون الإغلاق: كلّما كانت المساحات مغلقة كلما سهل تكوين الوحدات المعرفية مقارنة بالمساحات المفتوحة.(وليد رفيق العياصرة، 2011، :417)

و – قانون الإستمرار (الإكتمال): يعني التنظيم في ادراك المجال و الميل إلى الحدوث على شكل يجعل مثلا المستقيم يستمر كخط مستقيم، و الجزء من الدائرة يستمر كدائرة.(علاء سيف الدين الأنصاري، 2009، :196، 197)

7 – التطبيقات التربوية لنظرية الجيشطالت: بمعنى كيف يمكن الإستعانة بمبادئ نظرية الجشطلت و كيفية الإستفادة من عملية الإستبصار في المنظومة التربوية :

أ – يمكن الإستفادة من هذه النظرية في تعليم الأطفال القراءة و الكتابة، حيث يفضل اتباع الطريقة الكلية بدلا من الطريقة الجزئية، فمثلا البدأ بتلقين الطفل الجمل ثم الكلمات ثم الحروف، باعتبار أنّ الطريقة الجزئية يصعب ادراك مدلولها و معانيها لدى الطفل الصغير.

ب – كما يمكن الإستفادة من النظرة الكلية للموقف التعليمي من خلال عرض الخطوط العريضة لموضوع التعلّم و شرح الفكرة الرئيسية أو العامة لهذا الموضوع، و بعدها يتم عرض الأفكار الفرعية أو الجزئية الواحدة بعد الأخرى.(علاء سيف الدين الأنصاري، 2009، :207، 208)

رابعا: نظرية التعلّم الإقتراني لـ جيثري (Gythry): هذه النظرية ليست كبقية النظريات المفسرة لعملية التعلّم و التي تكون على أساس نتائج التجارب التي تجرى على الحيوان، و إنما هي عبارة عن مجموعة من الآراء استمدها جيثري من نتائج التجارب التي قام بها علماء النفس الآخرون، و كان لهذه النظرية انتشار واسع في المجال التعليمي و التربوي و ذلك لسهولة تطبيقها في الحقل التعليمي.(علاء سيف الدين الأنصاري، 2009، :147)

1 – الفكرة الرئيسية لنظرية جيثري: تقوم هذه النظرية على قاعدة أساسية مفادها أنّ الإستجابة الأخيرة التي يقوم بها الشخص في موقف ما هي التي تحدث مرة أخرى إذا تكرر الموقف، حيث يرى جيثرى أنّ السلوك الذي يقوم به الفرد في موقف معيّن سيعود للظهور مرة ثانية إذا تكرّر الموقف، أو بمعنى آخر أنّ الإستجابات التي ترافق مثيرات معيّنة نفسها تتكرر عند ظهور هذه المثيرات.(فوزي محمد جبل، 2001، :206)

و قد ذكر جيثري أنّ جميع الأنماط السلوكية (البسيطة والمعقدة) يتم تفسيرها عن طريق الإرتباط بين المثيرات و الإستجابات، و الفرق بين السلوك البسيط و المعقد يتوقف على عدد الإرتباطات و التي يكون كبير في السلوكات المعقدة مقارنة بالسلوكات البسيطة.

ميّز جيثري بين نوعين من التعلّم و هما:

التكيّف الإيجابي: يقصد به أنّ الإستجابة الأكثر حدوثا في موضع ما هي التي تميل للحدوث مرة أخرى إذا تكرّر الموضع.

الإشراط : مفهوم الإشراط عند جيثري يختلف عن مفهومه عند بافلوف و سكينر، فهو يرى أنّ الإشراط هو صدور الإستجابة في حضور مثيرات شرطية بدلا من الميثيرات غير الشرطية.

ذكر جيثري أنّ عملية التعلّم لا تتم بشكل تدريجي و إنّما تتم دفعة واحدة، كما يرى أنّ العلاقة بين المثير و الإستجابة تحدث في أوّل محاولة و بكامل شدته و قوته.

2 – المبادئ الأساسية لنظرية جيثري: تقوم نظرية التعلم بالإقتران لجيثري على مجموعة من المسائل الرئيسية و هي كالتالي:

أ – مبدأ الإقتران : فكرة الإقتران لها تاريخ بعيد يرجع إلى أيام الفلاسفة الإغريق فقد لاحظ أفلاطون مثلا أنّ رؤية آلة موسيقية (القيثارة مثلا) تؤدي الى تذكر محترف هذه الآلة، كما نجد هذه الفكرة لدى كل من لوك و هيوم و بين و غيرهم من العلماء الذين اتخذوا من الإقتران مبدأ لتفسير نشاط العقل البشري، و نفس الفكرة يعتمدها الإرتباط بالإقتران عند جيثري، حيث يقر بأنّ الإستجابة التي يحدثها الشخص إزاء مثير ما و في موقف معيّن من مواقف التعلّم، فإنّه سيميل لتكرار نفس الإستجابة إذا ظهر هذا المثير مرة أخرى.(فوزي محمد جبل، 2001، :307، 308)

ب – التكرار: لا يعترف جيثري بأهمية التكرار و دوره في عملية التعلم، حيث يرى أنّ رابطة (مثير – استجابة) لا تتم من عدة محاولات و إنّما من محاولة واحدة، و هذا عكس ما توصل إليه بافلوف و واطسن فمن خلال التجارب التي قاما بها كان لابد من تكرار الموقف عدة مرّات حتى تحدث الإستجابة الشرطية.(علاء سيف الدين الأنصاري، 2009، :153)

جـ – التعزيز: جيثري لا يعطي أهمية لعامل التعزيز بل و ينكره تماما، فمن رأيه أنّ الإرتباط الشرطي لا يشترط وجود إثابة أو عقاب لحدوث الإستجابة الشرطية، فهو يعتبر الرابطة القائمة بين المثير و الإستجابة الشرطية كافيا ما دام ينهي الموقف و لا يهتم بنجاح أو فشل المتعلّم و المهم لديه هو قيامه بالإستجابة، فتكرار ظهور الإستجابة مرة أخرى لا يعود إلى نجاحها و إنّما يرجع إلى كونها آخر ما قام به الشخص المتعلّم.

د – الإنطفاء: الإنطفاء عند بافلوف يحدث نتيجة تقديم المثير الشرطي بشكل مستمر و لمرات عديدة بدون تعزيز و في هذه الحالة تتلاشى بالتدريج حتى تنطفئ تماما، و لكن جيثري لا يعترف بعامل التعزيز فكيف يفسر حدوث الإنطفاء؟

في حقيقة الأمر أنّ جيثري لا يربط بين انطفاء الإستجابة الشرطية و عامل التعزيز أو عدمه ففي نظره أنّ انطفاء الإستجابة يحدث نتيجة تعلّم استجابة جديدة تفيد الموقف المتعلم، فمثلا إذا تعلّم الشخص استجابة معينة في موقف ما و التي أحدثت تغيرا فيه فإنّه سيميل إلى اظهارها مرة أخرى إذا تكرّر الموقف و في حالة إذا لم تعد هذه الإستجابة تحدث التغيير المطلوب في الموقف فإنّ الشخص ينتقل إلى إحداث استجابات مغايرة حتى يصل إلى الإستجابة التي تحقق التغير المطلوب، و في هذه الحالة تختفي الإستجابة الأولى و تنطفئ لتحل محلها الإستجابة الجديدة.

3 – أهمية نظرية التعلم بالإقتران لجيثري: إنّ نظرية التّعلم بالإقتران لم تقم على أساس التجارب، فقد اكتفى جيثري بإعطاء أمثلة و تفسير السلوك على أساس الخبرات السابقة التي قام بها علماء النفس الذين سبقوه، و لم يحاول إجراء التجارب لإثبات صحة آرائه كبقية رواد النظريات الأخرى، إلاّ أنّ هذا لم يمنع من انتشار هذه النظرية و كثرة استخدامها في المجال التربوي و هذا ما يدل عاى أهمية هذه النظرية و دورها الفعال الذي تلعبه في الميدان التعليمي، و فيما يلي بعض مزاياها:

أ – إنّ لمبدأ الإقتران الدور الكبير في تفسير السلوك الإنساني، فمثلا أسئلة الإمتحان تذكرنا بالإجابة عليها و بالنقاط التي نتحصل عليها، و اسم صديق يذّكرنا دائما بمظهره و شكله، و مثل هذه الأمور يجب على المعلمين مراعاتها أثناء عرض المادة التعليمية.

ب – يرى جيثري أنّ الإرتباط الذي يحدث بين المثير و الإستجابة و الذي يعد ركيزة العملية التعليمية، إنّما يحدث في حقيقة الأمر بين المثير و العضلات و الأعضاء و إفرازات الغدد فكل هذه العوامل تشترك في احداث الإستجابة المطلوبة و هذا ما جعل المربون ينتبهون إلى التّعلم عن طريق العمل أو ما يعرف بالعمل التطبيقي، و لتوضيح ذلك فإنّه كلّما ربط التلميذ بين مختلف المثيرات و حركة أعضائه و عضلاته كلّما ساعده ذلك على اكتساب الخبرات المعرفية و مختلف المهارات، و لهذا يجب أن يهتم المعلمون بتنويع المثيرات في المحيط المدرسي حتى يتعلم التلميذ أكبر عدد ممكن ومتنوع من السلوكات الجديدة.

جـ – فكرة أنّ التعزيز أو العقاب و الثواب لا تكفي لوحدها بالتأثير على عملية التعلّم، من شأنها أن توّجه اهتمام المعلمين أنّه في حالة عقاب التلميذ المهمل مثلا في كتابة دروسه فهذا لا يؤدي الى تحسين سلوك التلميذ إذا قام المعلم بعقابه بعد انتهائه من الكتابة، و لكن يمكن حدوث هذا التحسّن إذا عاقب المعلم التلميذ أثناء قيامه بالكتابة بمعنى أثناء مروره بين الصفوف و رؤية أخطاء التلميذ فينبهه إلى ذلك، ففي هذه الحالة يكون العقاب فعالا لأنّه تمّ أثناء عمل الإرتباطات الصحيحة، و نفس الأمر بالنسبة لمكافأة التلميذ المجتهد.(جبل محمد فوزي، 2001، : 310، 311)

خامسا: نظرية المحاولة و الخطأ لإدوارد لثورندايك (LThorndike.E) (1874 – 1949):

في نظر ثورندايك أنّ التعلم هو تغيّر في سلوك الفرد، و يقصد بالسلوك كلّ ما يصدر عن الفرد من أفعال و تصرفات، و كان يعتمد في أبحاثه كثيرا على الملاحظة و أسلوب حلّ المشكلات من خلال اتباع الخطوات الآتية:

أ – وضع الكائن الحي (الحيوان، الإنسان) في موقف ما يتطلب ايجاد حلّ.

ب – ترتيب توجهات الكائن الحي و تحركاته.

جـ – مراقبة تحركات و تصرفات الكائن الحي.

د – اختيار الإستجابة الصحيحة من ضمن مجموعة من الخيارات.

هـ – تسجيل سلوك الكائن في صورة كمية (رقمية).

1 – المبدأ الأساسي لنظرية المحاولة و الخطأ في تفسير عملية التعلّم: إنّ المبدأ الأساسي عند ثورندايك هو الإرتباط بين الإنطباعات الحسية و دوافع العمل بالصلات أو الروابط، و هذه الأخيرة هي التي تعمل على تقوية أو اضعاف الإستجابات، و على هذا الأساس سميّت نظريته بنظرية المثير و الإستجابة، بمعنى أنّ كلّ مثير أو موقف معيّن يجب أن تتبعه بالضرورة استجابة معيّنة.

و قد اعتمد ثورندايك في صياغة هذا المبدأ على مصطلح الوصلات العصبية أو السيالة العصبية و التي يسميها البعض الآخر بالمشبك العصبي أو المسافات العصبية، و قد افترض ثورندايك أنّ الفرد يولد و هو مزوّد بمجموعة من الإرتباطات أو الوصلات العصبية السابقة و التي تربط بين مثيرات بيئية معيّنة و مجموعة من الإستجابات و تبقى وظيفة التعلّم عند ثورندايك هي تقوية أو اضعاف هذه الوصلات (الإرتباطات)، فهو يعتبر أنّ العلاقة بين المثير و الإستجابة هي عبارة عن علاقة بين مجموعة من الخلايا العصبية المسؤولة عن استقبال المثيرات و التأثر بها، و بين

مجموعة أخرى من الخلايا العصبية المسؤولة عن اصدار الإستجابات بواسطة الوصلات العصبية. (علاء سيف الدين الأنصاري، 2009، :121)

2 – قوانين التعلّم عند ثورندايك: فسّر ثورندايك عملية التعلّم في ضوء ثلاثة قوانين أساسية و هي: قانون الأثر، قانون التدريب (المران أو التكرار)، و قانون الإستعداد.

و فيما يلي عرض مفصل لهذه القوانين الثلاثة:

أ – قانون الأثر: يقصد به أنّه في حالة حدوث ارتباط بين مثير معيّن و استجابة و صاحب هذا الإرتباط نوع من الرضا و الإشباع فإنّ قوّة هذا الإرتباط تزداد و تقوى، أمّا في حالة حدوث العكس و اتبع هذا الإرتباط نوع من الضيق و التوتر فإنّ قوّة هذا الإرتباط تقل و تضعف، و بالتالي نستنتج أنّ الفرد يميل إلى تكرار السلوك الذي يتبع بحالة من الرضا.(فوزي محمد جبل، 2001، :298)

و بعد ذلك قام ثورندايك بتعديل قانون الأثر ليقتصر فقط على عملية الإثابة و دورها في تعليم الأفراد، فهي تشجع الفرد على تكرار السلوك المثاب عليهن بينما يؤدي العقاب إلى تجنّب السلوك و بالتالي عدم تكرار الفرد للسلوك المعاقب عليه.(مصطفى ناصف، 1978، :20)

ب – قانون التدريب (التكرار، المران): و يتضمن هذا القانون شكلين و هما:

– **قانون الإستعمال:** ينص هذا القانون على أنّ قوة الإرتباط بين المثير و الإستجابة تزداد بفعل الممارسة.

– **قانون الإهمال:** ينص هذا القانون على أنّ عدم الممارسة أو الإهمال يؤدي إلى إضعاف قوة الإرتباط بين المثير و الإستجابة.

و قد ذكر ثورندايك أنّ التكرار لوحده لا يكفي لحدوث عملية التعلّم، بحجة أنّ مواقف الحياة تبيّن أنّ العديد من الإستجابات المكرّرة يوميا و مع ذلك لا يتم تعلّمها.

جـ – قانون الإستعداد: هذا القانون يبيّن الظروف التي يعمل تحت تأثيرها الأفراد أثناء تعلّمهم أو اكتسابهم لمهارات معيّنة، فهي توضح الحالة النفسية للمتعلّمين (بمعنى إذا كانوا مرتاحين أو متوترين)، و فيما يلي توضيح لمفهوم الحالة النفسية:

أ – إذا كانت الوحدة العصبية على استعداد للعمل..... فإنّ العمل يريح الفرد

ب – إذا كانت الوحدة العصبية على استعداد للعمل و لا تعمل .....فإنّ العمل يسبب الضيق

جـ – إذا كانت الوحدة العصبية غير مستعدة للعمل.....فإنّ اجبارها على العمل يسبب الضيق

و معنى ذلك أنّ الإرتياح و السرور أو الضيق الذي يتعرض له الشخص فهو راجع الى استعداد الجهاز العصبي أو عدم استعداده للعمل، فمثلا اذا أحضر التلميذ جميع أدواته اللازمة للمراجعة و استعد لذلك و هيّأ الظرف أو الجو الملائم (المكتب، المكان الهادئ، ...) فإنّه يشعر بالإرتياح أي أنّ الوحدة العصبية مستعدة للعمل و هو المراجعة) و لكن اذا ما طلب من هذا التلميذ القيام بعمل ما في هذا الوقت بالتحديد فهذا الأمر سيسبب له الضيق، نفس المثال ينطبق على التلميذ الذي يكون منهمكا في اللعب مع زملائه و يطلب منه الإقلاع عن اللعب و الشروع في مراجعة دروسه فإنّ ذلك يسبب له الإنزعاج، لأنّ الوحدة العصبية غير مستعدة للعمل و يتم اجبارها للقيام بهذا العمل.(فوزي محمد جبل، 2001، : 299، 300)

3 – التطبيقات التربوية لنظرية المحاولة و الخطأ: يمكن الإستفادة من مبادئ نظرية المحاولة و الخطأ في عدة مجالات نذكر من بينها ما يلي:

أ – **مبدأ النشاط الذاتي:** نظرية المحاولة و الخطأ تقوم على النشاط الذاتي، فالتّعلم يكون عن طريق العمل الشخصي للمتعلّم، و قد تمّ الإستفادة من هذا المبدأ في مجال التعليم و التربية حيث هناك عدّة مدارس سميّت بمدارس النشاط أسست على يد جون ديوي، أين يقوم المتعلمين ببناء و تركيب أشياء، كما يقومون بعدّة نشاطات، و رحلات تنمي لديهم أسلوب الملاحظة، باعتبار أنّ التعلّم لا يكون له أثر في نفسية المتعلّم إلّا إذا كانت له مشاركة فعلية في المعارف و المعلومات التي اكتسبها.(فوزي محمد جبل، 2001، :303)

ب – مبدأ الحرية: يقصد بهذا المبدأ إعطاء الحرية للمتعلّم داخل حجرة الدراسة، و إزالة القيود و جميع الحواجز التي تعيق تحركه، فهذا من شأنه أن يساعده في التعلم بسهولة.

جـ – التدرج من السهل إلى الصعب: تمّ توظيف هذا المبدأ عند التخطيط للبرامج الدراسية، فمثلا في مراحل التعليم الأولى يجب الأخذ بعين الإعتبار سهولة و بساطة المواضيع المقترحة للمتعلمين ثم التدرج إلى الصعب شيئا فشيئا، و هذا يعني وجوب مراعاة المستوى العقلي و المعرفي للمتعلّم أثناء إعداد البرامج التعليمية.(علاء سيف الدين الانصاري، 2009، :131)

د – أهمية الدافع: إنّ الدافع شرط أساسي لحدوث عملية التعلّم، فهو بمثابة عامل شخصي يتحكم في سلوك المتعلّم، فمثلا لو لم تكن الحيوانات جائعة في تجارب ثورندايك لما تحرّكت نحو تحقيق الهدف، و نظرا لأهمية هذا المبدأ دعا المربين و المشرفين على قطاع التربية و التعليم بضرورة تشجيع المتعلمين على التحلي بهذا المبدأ.

هـ – الروابط تقوى بالتمرين و الممارسة: إنّ الممارسة أو تكرار الخبرات المتعلّمة لعدة مرّات تعتبر وسيلة أساسية و ضرورية لتحقيق التعلّم بشكل أفضل.(علاء سيف الدين الأنصاري، 2009، :131)

و – المثيرات و الإستجابات المتشابهة تجعل عملية التعلّم سهلة: يعني هذا المبدأ أنّ وجود تشابه بين المواقف الأصلية للتعلمّ و المواقف الجديدة يسهل التعلّم، و يؤكد ثورندايك من خلال قانون انتقال أثر التعلّم أنّه لابد من تقريب المحيط المدرسي من الحياة الحقيقية التي يعيشها المتعلّم، و بهذا يتحقق أثر انتقال التعلّم.

ز – الروابط تضعف نتيجة قلّة الإستعمال: حتى لا تنسى الخبرات المتعلّمة و المهارات المكتسبة لابد من مراجعتها و التذكير بأبرز خطواتها.

حـ – كما يمكن الإستفادة من هذه النظرية في تلقين الأفراد الذين لا يملكون القدر الكافي من الذكاء لحلّ المشكلات، أ و ليس لديهم الخبرة و المهارة الكافية.

ط – التحكم في سلوك المتعلّمين باستخدام أسلوب الرضا و الضيق.

ي – الإهتمام بتحسين أداء المتعلّم عن طريق تعزيز انجازاتهم و مكافأتهم عليها.(فوزي محمد جبل، 2001، :303، 304)

4 – تطبيق طريقة التعلم بالمحاولة و الخطأ على الإنسان: بالرغم من أغلب تجارب ثورنديك أجريت على الحيوان باعتبار أنّ ثورنديك كان من علماء نفس الحيوان، إلاّ أنّ هذا لا يعني أنّ طريقة التعلم بالمحاولة و الخطأ لا يمكن اعتمادها على الإنسان، الأمر الذي دفع بالعالم ثورنديك الى وضع العديد من القوانين الثانوية بهدف تسهيل تطبيقها في التعليم الإنساني، و في حقيقة الأمر أننّا نعتمد هذا النوع من التعلم في العديد من مواقف حياتنا فبواسطة التعلم بالمحاولة و الخطأ يكتسب الشخص المتعلم الكثير من الخبرات المعرفية و المهارات الإجتماعية كتعلم الطفل طريقة المشي و الكلام و الكتابة و القراءة، فجميع هذه المهارات يتم تعلمها عن طريق تكرار الفعل أو الحركة المراد تعلّمها، ففي بداية

الأمر تكون المحاولات متعثرة و مليئة بالنقص، و بالتدريج فإنّ الشخص يتخلص من هذا النقص و يصبح في نهاية الأمر يتقن الحركة أو المهارة التي يرغب في تعلمها.

سادسا: نظرية التعلّم بالملاحظة لـ آلبرت باندورا (Albert Bandora) (1969 – 1989): يقصد بمصطلح التعلّم الإجتماعي تعلّم أنماط و نماذج سلوكية مقبولة اجتماعيا و يرضى عنها الجميع، و تجدر الإشارة إلى أنّ السلوكات المقبولة اجتماعيا تختلف من ثقافة إلى أخرى و من شخص إلى آخر في نفس الثقافة كما أنّها تختلف باختلاف الجنس و السن.

هذه النظرية تفسر السلوك الإنساني على أساس ذلك التفاعل الذي يكون بين العوامل الشخصية (الذاتية) للمتعلّم (كالدوافع و الحاجات)، و بين العوامل البيئية (الخارجية) التي تؤثر في سلوك الفرد، و هذا ما سمّاه باندورا بالتحديد المشترك، حيث تصبح كلّ من العوامل الداخلية و العوامل الخارجية محدّدا للآخر.(عدنان يوسف العتوم، 2011، 116)

تركز هذه النظرية على ماذا و كيف يتعلّم الأفراد من بعضهم البعض، و قد استخدمت نظرية التعلّم الإجتماعي مصطلحات مثل التعلّم بالملاحظة، النمذجة، التقليد.

و أوّل من اهتم بفكرة التعلّم بالنمذجة أو بالتقليد هما نيل ميلر (Meler) و جون دولارد (Jhon Dolard) و هما من تلامذة هل (Hell) و كان ذلك في أربعينات القرن العشرين، إلّا أنّ أوّل نظرية في هذا النوع من التعلّم لم تعرف النور إلّا في أوائل الستينات.

تعد نظرية التعلّم بالملاحظة أو بالنمذجة من النظريات السلوكية، إلّا أنّها تختلف عن غيرها من النظريات التي تنتمي إلى هذا التصنيف، و أوّل من فكّر في هذه النظرية هو العالم آلبرت باندورا و تعد آرائه ذات دوافع قوية في مجال التعلّم بالنمذجة و التقليد أو المحاكاة، و قد ذكر باندورا أنّ السلوك الإجتماعي يتميّز بما يلي:

أ – **التعميم:** حيث يمكن أن يظهر السلوك في مواقف متنوعة و متعددة و بين أفراد مختلفين.

ب – الثبات: فالسلوك الإجتماعي يميل أن يكون ثابتا لفترة طويلة، فمثلا إذا تصرف الشخص بعدوانية إزاء موقف معيّن، فهو سيميل لتكرار أسلوب العدوانية إذا واجه مواقف مشابهة للموقف الأصلي.

و قد اعتبر باندورا أنّ التعلّم عن طريق الملاحظة و التقليد أو النمذجة تلعب دورا مهما في اكتساب العديد من المهارات الإجتماعية و من شأنه التعديل و التغيير من سلوك المتعلّم و تصرفاته.

2 – المبادئ العامة لنظرية التعلّم الإجتماعي: الفكرة الأساسية لهذه النظرية هي التعلّم عن طريق محاكاة الآخرين و تقليد تصرفاتهم، حيث أنّ الطرف الآخر هو بمثابة قدوة و مثال للشخص المتعلّم و باستخدام أسلوب الملاحظة يتعلّم الشخص مختلف الأنماط السلوكية من النموذج الذي يكون أمامه، هذا إضافة إلى مجموعة من المبادئ الأخرى التي تقوم عليها نظرية التعلّم الإجتماعي و هي كاتالي:

أ – **يتعلّم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين و نتائجه:** في حين كان يعتقد السلوكيون الأوائل بأنّ عملية التعلّم تتم عن طريق المحاولة و الخطأ، من خلال القيام بمجموعة من الإستجابات ثم يتم تعديل السلوك بناءا على نتائج هذه الإستجابات، فإنّ التعلّم الإجتماعي يتم عن طريق ملاحظة سلوك اللآخرين أو ما يعرف بالنموذج أو القدوة و بعدها تقليد ما تمّ ملاحظته.

ب – يمكن حدوث التعلّم بدون تغيّر في السلوك: لقد عرّف السلوكيون التعلّم على أنّه تغيّر في أداء الفرد، بينما في نظر علماء نظرية التعلّم الإجتماعي أنّ التعلّم يتم عن طريق الملاحظة، فليس من الضروري ظهور آثار التعلّم على سلوك الأفراد و تصرفاته، و يدعّمون رأيهم هذا باعتبار أنّ ما يتعلّمه الفرد لا تظهر دائما آثاره مباشرة على أداء الفرد، فهناك بعض الأنماط السلوكية المتعلّمة التي تظهر نتائجه بعد مرور فترة طويلة من التعلّم، و هناك من لا تظهر أبدا آثاره.

جـ – نتائج السلوك و آثاره تلعب دور كبير في عملية التعلّم: فكلّ من التعزيز و العقاب لهما الأثر في عملية التعلّم المعرفي، فمن خلال التجارب التي أجراها كل من ميلر و دولارد حول اكتساب مهارة أو سلوك جديد حيث استخدما التعزيز في ذلك، و قد كان له آثار ايجابية على عملية التعلّم.

د – الإدراك و الفهم يلعبان دورا في التعلّم: يعطي منظروا التعلّم الإجتماعي المعرفي أهمية بالغة للعمليات العقلية (الذهنية) كالتذكر و الحفظ و الإنتباه و الإدراك و الفهم...و غيرها من العمليات التي يرى رواد هذه النظرية أنّها عامل مهم في تفسير عملية التعلّم، فمثلا ادراك الشخص لآثار الثواب أو العقاب يساهم في تحديد ما يظهره من تصرفات و سلوكات.(رجاء محمود أبو علام، 2004، 164:)

هـ – التعلّم يكتسب قيمته و معناه من خلال المحيط الإجتماعي الذي يتم فيه: فالفرد في نظر باندورا كائن اجتماعي يتأثر بمحيطه من أفراد و ظروف، فهو يتعلّم منهم من خلال محاكاتهم و التفاعل معهم و مشاهدة أو مراقبة تصرفاتهم، كما أنّه يتأثر بآرائهم و اتجاهاتهم.

و – يحدث التعلّم عن طريق الربط المباشر بين سلوك النموذج و الإستجابة الحسية للملاحظ: بحيث يقوم الفرد بتخزين السلوكات الملاحظة عى شكل رموز و عندما يرغب في أداء الإستجابة يرجع إلى ذاكرته ليستفيد من الصور الذهنية التي كوّنها سابقا.

3 – تجربة آلبرت باندورا (1969): أجرى العالم باندورا دراسة بهدف استطلاع التعلّم بالملاحظة و مدى تأثيره في تعلّم مختلف الأنماط السلوكية، حيث قام بتقسيم أطفال إحدى مدارس الحضانة إلى خمسة مجموعات بالشكل الآتي:

المجموعة الأولى: شاهدت رجلا يقوم بالإعتداء قولا و فعلا على دمية كبيرة الحجم من المطاط المملوء بالهواء.

المجموعة الثانية: شاهدت نفس الأحداث العدوانية و لكن من خلال فيلم سينمائي.

المجموعة الثالثة: شاهدت شخصية كارتونية تقوم بنفس السلوك العدواني.

المجموعة الرابعة: لم تشاهد أيّا من هذه الأحداث العدوانية.

المجموعة الخامسة: شاهدت شخصا يعدّ مثالا للنوع المغلوب على أمره (و هو شخص غير عدواني).

و بعد الإنتهاء من عرض الأطفال للخبرات السابقة وضع كلّ طفل في موقف مشابه، للموقف الذي شاهده، ثم قام المراقبون (الملاحظون) بمتابعة الأطفال من خلال نوافذ ذات رؤيا في اتجاه واحد، و بعدها تمّ احصاء السلوك العدواني الصادر من الأطفال سواء كان لفظي أو جسدي.(عدنان يوسف العتوم، 2011، :117)

الملاحظات المسجلة: المجموعات الثلاثة التي شاهدت نموذجا عدوانيا أظهرت تكرارا أكثر للسلوك العدواني، أمّا المجموعة الرابعة فظلت مجموعة ظابطة، أمّا فيما يخص المجموعة الخامسة و التي شاهدت نموذجا غير عدواني فقد كانت أقل المجموعات إظهارا للتصرفات العدوانية مقارنة ببقية المجموعات الأخرى.

من خلال هذه التجربة توصل باندورا إلى استنتاج ثلاثة آثار للتعلّم بالملاحظة:

أ- **تعلّم استجابة أو سلوك جديد:** عن طريق أسلوب الملاحظة يتمكن المتعلّم من اكتساب عدّة أنماط سلوكية و تعلّم مختلف المهارات من خلال تقليد النموذج.

ب- الكف و التحرير: يقصد بالكف التخلي عن سلوك ما بعد ملاحظة النموذج و هو يعاقب عند قيامه بهذا السلوك، أمّا التّحرر فيعني أنّ السلوك موجود مسبقا في حصيلة الفرد إلّا أنّه لا يقوم به خوفا من نتائجه و عواقبه، و لكن إذا لاحظ النموذج و هو يقوم بالسلوك و لاحظ العواقب الإيجابية و النتائج الحسنة له فهنا السلوك الذي كان مخزونا لدى الفرد يتحرّر.

جـ- التسهيل: إنّ تذكر السلوك أو الإستجابة المتعلمة من طرف الفرد يكون سهلا عن طريق أسلوب التعلّم بملاحظة النموذج.(عدنان يوسف العتوم و آخرون، 2011، :119، 120)

4 - عناصر التعلّم بالملاحظة (العوامل المؤثرة في التعلّم بالملاحظة): يتضمن هذا النوع من التعلم عدة عناصر و هي كالتالي:

أ - **النموذج:** هو الذي يعرض سلوك معيّن.

ب - **السلوك:** الذي سيقوم به النموذج.

جـ - **الملاحظ:** أو المقلّد والذي يقوم بملاحظة سلوك النموذج.

د - **نتائج السلوك:** عند كل من الملاحظ و النموذج.

5 - شروط حدوث التعلّم بالملاحظة: هناك مجموعة من الشروط يجب توفرها حتى يتم التعلّم بالملاحظة و هي كالتالي:

- يجب ادراك سلوك النموذج فلا يمكن تقليد سلوك أو استجابة لم يتم ملاحظتها من طرف المتعلّم.

- أن يكون سلوك النموذج متناسبا مع المستوى العقلي و الجسمي للمتعلّم، فالطفل الرضيع مثلا لا يستطيع تقليد الأصوات و المقاطع اللّغوية التي يسمعها من الكبار.

– أن يكون موضوع التقليد ذات أهمية لدى الملاحظ و يشبع حاجاته.

– يجب أن يتصف النموذج بخصائص معيّنة حتى يستطيع اقناع الملاحظ بتقليد سلوكه.

– يجب تعزيز سلوك النموذج حتى يلاحظ المتعلّم بنفسه ذلك، فإثابة السلوك الملاحظ من شأنه تشجيع الملاحظ على القيام به، و نفس الشيء بالنسبة لدور العقاب ففي حالة إذا ما لاحظ المتعلّم النموذج و هو يعاقب على قيامه بسلوك ما فسيتجنّب تقليده.

6 – مزايا التعلّم بالملاحظة: يتميّز التعلّم بالملاحظة بعدة نقاط ايجابية نذكر منها:

– أنّ طريقة التعلّم بالملاحظة تعد أنجح وسيلة في التعلّم و أكثرها فعالية، لاقتصار الوقت و الجهد.

– يساهم التعلّم بالنمذجة في اكتساب العديد من المهارات و السلوكات المعقدة.

– التعلّم بالملاحظة يساعد في تقوية أو اضعاف الإستجابات المتعلّمة.

– إنّ أسلوب التعلّم بالنمذجة يساهم في استثارة سلوكات و استجابات كانت مخزونة في ذخيرة المتعلّم.

– طريقة الملاحظة أو التقليد تسمح للفرد بالتعلّم دون الوقوع في الأخطاء أو المشاكل.

7 – أنواع النمذجة: هناك نوعين أو أسلوبين من النمذجة و هما:

أ – النمذجة اللّفضية: تتم عن طريق الكلام و الحديث من خلال الإستعانة بالعبارات و الجمل و باستخدام الألفاظ و المفردات المناسبة و التي تحمل معنى و مغزى معيّن.

ب – النمذجة الرمزية: تتم عن طريق مختلف وسائل الإعلام كالتلفيزيون، أو باستخدام الصور المنشورة أو الأفلام، و قد بيّن باندورا أنّه يمكن الإستفادة من هذا النوع من النمذجة في تعلّم العديد من المهارات الإجتماعية و مختلف الأنماط السلوكية و حتى الإستجابات الإنفعالية.

8 – تفسير الموقف التعليمي حسب نظرية التعلم بالملاحظة: تنطوي طريقة التعلّم بالنمذجة على أربعة عمليات متكاملة و لكلّ واحدة منها مميزاتها و محدداتها الخاصة بها، و هي كالآتي:

– **الإنتباه (ادراك النموذج):** إنّ الملاحظة لا تكفي لوحدها لحدوث التعلّم عن طريق النمذجة، بل لابد من ادراك السلوك و شد انتباه الفرد إليه.

كما أنّ الإنتباه بدوره يتأثر بمجموعة من العوامل من بينها الخصائص و الصفات التي يتميّز بها النموذج، فكلّما كانت شخصيته قوية و يتحلى بخصال حميدة و ايجابية كلّما كان تأثيره في الملاحظ أكثر و أقوى، فالنّاس عادة يميلون إلى تقليد الأشخاص الأكثر شهرة مثلا، كما أنّ الإنتباه يتأثر بسنّ الشخص الملاحظ، فدرجة الإنتباه عند الأطفال تختلف عن درجة الإنتباه عند الكبار.

– **الإحتفاظ (تذكر النموذج):** يجب أن يمتلك الملاحظ القدرة الكافية للإحتفاظ بالسلوكات و الإستجابات التي قام بها النموذج، ففي غياب عملية التذكر لن يتمكن الملاحظ من تقليد سلوك النموذج.

و ذكر باندورا نظامين يساعدان الشخص على قدرة الإحتفاظ بالإستجابة الملاحظة ثم إعادة القيام بها:

أ– **النظام الصوري:** يتمثل في الصور الذهنية التي يكوّنها الفرد في مخيلته أثناء ملاحظته لسلوك النموذج، فهذه الصور الذهنية تعتبر وسائل مساعدة على التذكر خاصة في مراحل التعلّم المبكرة حيث تكون المهارات اللّغوية لوحدها غير كافية لحدوث العملية التعلّمية.

ب – الترميز اللّفظي: أثناء مشاهدة الملاحظ للنموذج و هو يقوم بسلوك ما فغالبا ما يحدث حوار داخلي لدى الملاحظ، حيث يكلّم نفسه لفظيا و هو بذلك يساعد نفسه على تذكر الخطوات التي قام بها النموذج.

– **الإستخراج الحركي (ترجمة الذاكرة إلى سلوك):** يكون ذلك من خلال تجسيد الرموز المخزونة في ذاكرة الملاحظ في صورة (شكل) سلوك ظاهر.

– **عمليات الدافعية (من الملاحظة إلى العمل و التطبيق):** إنّ ترجمة السلوك المحتفظ به في شكل نشاط و أداء ظاهر يتطلب توفر عامل مهم و هو تعزيز السلوك، فالتعزيز الإيجابي يزيد من احتمال التعبير الظاهري عن السلوك الملاحظ كما يزيد من شدة الإنتباه إلى السلوك و الإحتفاظ به.(عدنان يوسف العتوم و آخرون، 2011، :118)

9 – مصادر التعزيز في أسلوب التعلّم بالملاحظة: هناك أربعة مصادر للتعزيز في التعلّم بالملاحظة و هي كالآتي:

– **التعزيز المباشر:** هذا النوع من التعزيز يقوم به النموذج، و يستخدم بكثرة عند الآباء و هم يعززون سلوكات أبنائهم أو عندما يثنون عليهم.

– **التعزيز عن طريق نتائج السلوك:** فمثلا عندما ينطق الطفل كلمة ما مثل: حليب، بسكويت، فإنّ الكبار يعززون ذلك السلوك بإعطائه قطعة حلوى أو أيّ شيء آخر يفضله الطفل كمكافأة له على ما قام به، و بذلك تكون نتائج السوك التي يتم تعلّمها هي بدورها معزّز لهذا السلوك، خاصة بالنسبة للأنماط السلوكية المقبولة اجتماعيا و التي تسعى لتحقيق هدف معيّن.

- **التعزيز البديل:** يتم هذا النوع من التعزيز عند مشاهدة الملاحظ لنتائج سلوك الآخر و هو يثاب و يكافئ على سلوكه.

- **التعزيز الذاتي:** في هذا النوع من التعزيز يقوم الشخص بتعزيز نفسه بنفسه إذا قام بنشاط ما.

10 - **أهّم خصائص و مميّزات التعلّم الإجتماعي:** من أبرز مميزات التعلّم بالملاحظة ما يلي:

- المتعلّم لا يقوم بعدة محاولات كما هو الحال بالنّسبة للتعّلم الشرطي أو بعض حالات التعلّم الإقتراني.

- أسلوب الملاحظة هو الميكانيزم المعتمد في هذا النوع من التعلّم، و ذلك عن طريق الرّبط المباشر بين سلوك النموذج و الأحداث الحسية أو الإستجابات الرّمزية، بحيث يقوم الملاحظ بتسجيل ما شاهده ثم يقوم بتخزينه في ذاكرته على شكل صور ليسترجعها فيما بعد للقيام بنفس السلوك الملاحظ.

11 - فرضيات نظرية التعلّم بالملاحظة: تقوم هذه النظرية على مجموعة من الفرضيات نذكرها فيما يلي:

- **الكثير من التعلّم الإنساني معرفي:** يقصد بالمعرفة قدرة الفرد على اكتساب التمثيل الرمزي (كالصوّر الذهنية، و الرموز العددية،...) للمواقف و الأحداث الخارجية، و المعرفة تدخل ضمن عدّة مجالات و مواقف يواجهها الفرد في حياته اليومية.

- **أحد المصادر الرئيسية للتعلّم الإنساني هو نتائج الإستجابات:** عند قيام الفرد باستجابة معيّنة فإنّ هذه الإستجابة تؤدي إلى عواقب ايجابية أو سلبية أو محايدة و التي تكون لها تأثيرات على سلوك الفرد و ذلك من خلال:

أ – **المعلومات:** فنتائج الإستجابة تزوّد المتعلّم بمجموعة من المعلومات و التي تتيح للفرد بدورها بإعداد الفرضيات حول سلوك ما أدى إلى عواقب ناجحة، و هذه الفرضيات تستخدم كاحتمالات لمختلف أنواع السلوك.

ب – الدافعية: إنّ المعلومات التي اكتسبها المتعلّم يمكن الإستفادة منها و تحويلها إلى دوافع و حوافز للسلوك الراهن.

جـ – التعزيز: يعد كلا من الثواب و العقاب عوامل لإضعاف أو تقوية تكرار حدوث الإستجابة السابقة.

– **الملاحظة تعد المصدر الرئيسي للتعلّم:** خاصة فيما يتعلّق باكتساب بعض المهارات المعقدة و التي لا يسمح فيها بالخطأ، فأسلوب الملاحظة أو المشاهدة يعد الأفضل في تعلّم مختلف الأنماط السلوكية و المهارات الإجتماعية.

– **الإنتباه يتأثر بكل من: النموذج، و الملاحظ، و الدوافع:** تأثير النموذج على الإنتباه يتوقف على درجة التجاذب بينه و بين الشخص الملاحظ و مدى تقبّل كلّ واحد منها للآخر، كما يتأثر بكفاءة النموذج و صفاته و خصائصه و مكانته الإجتماعية، ضف إلى ذلك التشابه بين الملاحظ والنموذج في السن و العمر و المستوى المعرفي والإقتصادي و الإجتماعي.

أمّا بالنسبة للشخص الملاحظ فتأثيره على عملية الإنتباه يكون عن طريق مستوى قدراته و كفاءاته و الجانب المعرفي لديه، و كذا مكانته الإقتتصادية و الإجتماعية، و مهاراته الإجتماعية و خبراته المكتسبة سابقا.

أمّا فيما يخص ظروف الباعث أو الدافع فدورها يكمن في تدعيم الإستجابة و تقويتها و زيادة احتمال ظهورها، أو العكس فقد تحول دون القيام بالإستجابة.

- **الترميز و التكرار أو الإعادة يساعدان على الإحتفاظ:** إنّ تدوين المتعلّم لما اكتسبه من معلومات و خبرات معرفية و مهارات اجتماعية يساهم في سرعة تعلمها و الإحتفاظ بها لمدة أطول، و يتم التدوين الرمزي للمعلومات المكتسبة على شكلين و هما:

- **التدوين الرمزي التصوري:** يتم باستخدام الصور الذهنية المعبرة عن أشياء و أحداث معيّنة.

- **التدوين الرمزي اللّفظي:** يتم بواسطة الإستعانة بالكلمات و العبارات و الجمل المفيدة و التي تحمل دلالة معنوية ذات صلة بموضوع التعلّم.

أمّا فيما يتعلّق بعمليات التكرار أو الإعادة فدورها يكمن في تسهيل عملية التخزين و الإحتفاظ بالمعلومات و المعارف لمدة أطول فهي تعمل على تثبية و تقوية الإكتساب.

- **عملية الإستخراج الحركي تتضمن أفكار و صور ذهنية لإرشاد الأداء الظاهر:** إنّ ما تمّ تعلّمه عن طريق الملاحظة يمكن أن يتحوّل إلى مثيرات داخلية تعمل كقاعدة على أساسها يتم اختيار الإستجابات و ترتيبها و تنظيمها على المستوى المعرفي.

- **الدافعية تتأثر بالتعزيز الخارجي و التعزيز البديل، و التعزيز الذاتي:** هناك عدة مصادر للتأثير الخارجي تعمل على زيادة احتمال ظهور السلوك المتعلّم، كالمكافأة المادية، أو المعنوية.

كما أنّ مشاهدة الملاحظ للشخص النموذج و هو يثاب أو يعاقب على قيامه بسلوك ما من شأنه أن يؤدي إلى الكبت السلوكي أو العكس بمعنى زيادة تكرار الإستجابة المكتسبة، و هناك نوع آخر من

التعزيز و هو ما يعرف بالتعزيز الذاتي و يعني تعزيز الفرد نفسه بنفسه أو عقوبة نفسه بنفسه و هذا أيضا من شأنه تقوية الإستجابة أو اضعافها.

- **التعرض لنموذج ما يمكن أن يؤدي إلى آثار مختلفة:** إنّ محاكاة المتعلّم للنموذج تتيح له فرصة اكتساب مهارات جديدة و استجابات متنوعة لم تكن في حصيلته من قبل، كما أنّه من خلال مشاهدة النموذج و هو يثاب أو يعاقب على نتائج سلوكه فهذا من شأنه اضعاف أو تقوية السلوك لديه، و من جهة أخرى فإنّ هذا النوع من التّعلم يسمح بإبراز ما يسمى بالتسيير الإجتماعي و المقصود به اظهار استجابة كانت مخزونة لدى الفرد و من خلال ملاحظة النموذج و هو يقوم بنفس السلوك فهذا الأمر يعزّز لدى الفرد المتعلّم إظهار الإستجابة.

- **التعلّم بالملاحظة مصدر رئيسي للسلوك المبدع:** في بعض الأحيان لا يكون سلوك الملاحظ مشابها تماما لسلوك النموذج، حيث يكون عبارة عن استجابة جديدة و مستحدثة مختلفة تماما عمّا شاهده عند النموذج و جاء هذا السلوك نتيجة لتعرّض الشخص الملاحظ لمجموعة من الأنماط السلوكية المتنوعة و المختلفة عن بعضها البعض، فيقوم الشخص في هذه الحالة بجمع هذه السلوكات و صهرها في قالب جديد ليخرج في نهاية الأمر بسلوك حديث يختلف عما شاهده من النموذج .

إنّ هذه الإستجابات الجديدة و المبدعة من الفرد المتعلّم هي دليل على التقدم و التطور الذي يحرزه من خلال عمليات الربط و إعادة الربط بين الأحداث و السلوكات التي تمّت مشاهدتها مع استبعاد الجوانب أو النماذج غير الضرورية، و إضافة عناصر جديدة، و تستمر هذه العملية إلى أن يخرج المتعلّم باستجابة أصيلة تدل على وصوله إلى درجة معينة من التفرّد.

-يتم اكتساب الإستجابات عن طريق التعلّم بالملاحظة بثلاث طرق و هي:

أ – قيام النموذج بسلوك معيّن في البيئة.

ب – عن طريق تمثيل الصور لسلوك النموذج باستخدام مختلف وسائل الإعلام.

جـ – عن طريق المهارات اللّفظية.

تتباين هذه الوسائل الثلاثة في درجة فعاليتها لإيصال الإستجابات، فالمادة و الصورة غير الكلمات.

12 – التطبيقات التربوية لنظرية التعلّم بالملاحظة لباندورا: يمكن الإستفادة من نظرية باندورا في عدّة مجالات من بينها ما يلي:

– **التوجيه و العلاج النفسي:** تساهم مبادئ هذه النظرية في علاج الكثير من الأمراض النفسية (كالخوف، الإنطواء، الخجل، و القلق...) فمثلا إذا أصيب أحد الأشخاص بمرض نفسي معيّن كالقلق من الإمتحان، فيقصد المرشد النفسي بهدف التخلّص منه، و بعد مرور فترة زمنية معيّنة أي بعد انقضاء عدد الجلسات الإرشادية اللّازمة للعلاج يشعر الشخص المريض بنوع من الراحة و التحسن، فإنّ شخصا آخر مصاب بنفس المرض يمكن أن يقلّده و يقصد المرشد أو المعالج النفسي لتحقيق نفس الهدف.

– **تقديم النماذج الملائمة داخل الصف** بهدف تسهيل عملية التعلّم.

– **عرض النماذج المناسبة** بهدف تنمية الإتجاهات و القيم الإيجابية و المهارات الإجتماعية.

– **اعتماد أسلوب التعزيز المناسب** بهدف تنمية السلوك الإجتماعي المناسب

– **تطوير طرق جديدة في تعليم الأطفال**(عدنان يوسف العتوم و آخرون، 2011، :122)

سابعا: النظرية المعرفية (نظرية التعلّم الإجتماعي المعرفي): تلخص التعلّم في تلك العلاقة التفاعلية بين الفرد و بيئته، فهي ترى أنّ التعلّم هو نتيجة محاولة الفرد لفهم العالم من حوله.

إنّ الفكرة الأولى للتّعلّم بالتقليد أو النمذجة كانت من طرف اثنان من تلامذة هل و يتعلّق الأمر بكلّ من نيل ميلر و جون دولارد و كان ذلك في الأربعينات من القرن العشرين، أمّا صاحب أوّل نظرية في التعلّم الإجتماعي المعرفي فقد كان (باندورا) و أطلق على نظريته (التعلّم بالملاحظة) و التي ظهرت في أوائل الستينات.(رجاء محمود أبو علام، 2004، :163)

1 – المبادئ الأساسية لنظرية التعلّم الإجتماعي المعرفي: تحمل هذه نظرية في طياتها مجموعة من الأسس التي تعتمد عليها في تفسير عملية التعلّم و هي:

– **أنّ المتعلّم نشيط:** يظهر ذلك من خلال مختلف التجارب و الخبرات التي يخوضها بهدف اكتساب المعارف و المهارات، فهو في بحث دائم عن مختلف المعلومات و الخبرات الحديثة.

– **دور المعرفة في عملية التعلّم:** فخبرات الفرد السابقة تحدّد بدرجة كبيرة ما يرغب في تعلّمه مستقبلا، حيث يعتمد على التجارب و النشاط الذاتي له و اتخاذ القرار، بدلا من الإعتماد المباشر على المواقف و الظواهر المحيطة به.

– **البنى المعرفية في حالة تقدّم و تطوّر مستمر و دائم كما و كيفا** كلما تعرضت لظروف جديدة، فالتعلّم لديهم يعني احداث تغيّرات في البنى المعرفية، و أنّ التعزيز له دور مهم في عملية التعلّم فهو التغذية الراجعة لما اكتسبه الشخص من معلومات و معارف فهو يساعد في فهم العالم الخارجي بهدف تحقيق الغاية من التعلّم.

– **نظرية التعلّم الإجتماعي المعرفي تعتمد على كل من الفهم و التفكير و الإستدلال** كمفاهيم أساسية لتعلّم مختلف الأنماط السلوكية، كما أنّ الشخص لا يتعلّم الإرتباطات، بل يسعى إلى تكوين بنى معرفية تساعده على تبصر العلاقات في موقف تعليمي معيّن.

– **كلما تمّ ادراك العلاقة بين المفاهيم القائمة على بنى معرفية منظمة، كان التعليم ذا معنى**،حيث كلما كانت المادة التعليمية متصلة بمفاهيم و مبادئ مرتبطة فيما بينها بشكل منظم و مرتب تكون ذات معنى، أمّا إذا كانت مرتبطة بصورة عشوائية فإنّ التعلّم يصبح بدون معنى، و يسمى تعلّم مبني على الحفظ، كلما كانت البنى المعرفية لدى المتعلّم محدّدة و واضحة فهذا عامل يساهم في تسهيل عملية اكتساب الخبرات و المهارات الجديدة، إنّ استقبال المعلومات الحسية و التعامل معها (تحويلها، ترتيبها، تخزينها، و تذكرها) تساعد المتعلّم على اتخاذ قرارات منطقية و هذا ما يسمى بعملية الإدراك المعرفي، إنّ المتعلمين في مراحل متقدمة من العلم (طلاب التعليم العالي) بحاجة إلى طرق التفكير المجرّد، حتى يدركوا العلاقة بين المفاهيم، و كذا استنتاج القواعد و القوانين، فالهدف بالنسبة لهم ليس الربط بين المثير و الإستجابة.

بهدف تحسين العملية التعليمية اقترح علماء النفس المعرفي مجموعة من النقتط منها التأكد من تركيز انتباه المتعلمين، و مساعدة المتعلّم على استرجاع المعلومات السابقة، و التركيز على المعلومات الأكثر أهمية، حيث قام ليفين بدراسة (1988) على مجموعتين، حيث طلب من المجموعة الأولى قراءة الدرس و صياغة الصور الذهنية للمفاهيم و المادة المقروءة، و لم يخبر المجموعة الثانية بذلك، و في نهاية التجربة توصل ليفين إلى أنّ تحصيل المجموعة الأولى كان أفضل مقارنة بالمجموعة الثانية، و توصل ليفين في الأخير بأنّ توظيف الصور الذهنية من طرف المجموعة الأولى

ساعدها على فهم معنى الدرس و كان عاملا هاما في رفع مستواها التحصيلي، على عكس المجموعة الثانية.

كما أكدّ المعرفيون على مساعدة المتعلّمين على ربط المعارف الجديدة بالمعارف القديمة، و تقديم الخبرات الجديدة بشكل منظم و واضح.

ثامنا: نظرية التعلّم ذو المعنى لـ (أو زوبل) (Ausubel) كنموذج للنظرية المعرفية:

فكرة عامة حول النظرية: إنّ التعلم الحقيقي في نظر أوزبل هو التعلم الذي يتضمن الفهم أو كما يسميه بالتعلم ذو المعنى، و المسلّمة الأساسية لهذه النظرية هي أنّ البنية المعرفية الحالية هي العامل الرئيسي الذي يؤثر في تعلم المادة الجديدة و تخزينها، و أنّ المعرفة السابقة هي أكثر العوامل التي تحدّد نوع التعلّم الجديد.(عدنان يوسف العتوم و آخرون، 2011، :123)

و يقصد بالبنية المعرفية هي ذلك التنظيم الذاتي الواضح و الثابت للمعرفة في موضوع معين و خلال فترة معينة حيث ينطوي التعلّم ذو المعنى على مرحلتين و هما:

أ – الطريقة التي تقدّم بها المادة التعليمية للمتعلّم وتكون على شكلين:

– **التعلّم الإستقبالي:** هنا يقوم المعلّم بإعداد المادة التعليمية و تنظيمها و ترتيبها في وحدات حتى يعرضها بشكل مناسب و لائق للمتعلّم.

– **التعلّم الإكتشافي:** يعني اكتشاف المتعلّم للموقف التعليمي بالطريقة الجزئية أو الكلية.

ب – الوسيلة التي يستخدمها المتعلّم في معالجة المادة التعليمية: إنّ الوسيلة التي يستعين بها الفرد للتعلّم من شأنها تحديد ما إذا كان التعلّم ذو معنى أو أنّه قائم على الحفظ، فإذا كانت الوسيلة المستخدمة تتمثل في الربط بين الخبرات الجديدة و المعارف السابقة (القديمة) كان التعلّم ذو معنى،

أمّا إذا غابت هذه العلاقة بينهما (الخبرات الجديدة و البنى المعرفية القديمة) و تمّ حفظ المادة التعليمية عن ظهر قلب فهنا يكون التعلّم آليا و ليس له أيّ معنى.(عدنان يوسف العتوم و آخرون، 2011، 123: 124)

2 – أشكال التعلّم ذو المعنى: توجد أربعة أشكال للتعلّم ذو المعنى و هي كالتالي:

– **التعلّم الإستقبالي ذو معنى:** هنا يقوم المعلّم بإعداد الموقف التعليمي و تنظيمه ليعرضه على المتعلّم في صورته النهائية، ليقوم المتعلّم بدوره بربط هذه المعلومات و المعارف بخبراته السابقة. (مروان أبو حويج، 2012، :91)

– **التعلّم الإكتشافي ذو معنى:** هنا يقوم المتعلّم باكتشاف المادة التعليمية جزئيا أو كلّيا.(مروان أبو حويج، 2012، :91)

– **التعلّم الإستقبالي الآلي:** في هذا النوع من التعلّم تقدّم المعومات للمتعلّم في شكلها النهائي و بعدها يقوم المتعلّم بحفظها عن ظهر قلب دون ربطها بمعارفه السابقة.(عدنان يوسف العتوم و آخرون، 2001، :124)

–**التعلّم الإكتشافي الآلي:** هنا يقوم المتعلّم باكتساب الموقف التعليمي إمّا بشكل جزئي أو كلّي، ثم بعد ذلك يقوم باستظهار ما تعلّمه عن ظهر قلب دون دمجه في بنيته المعرفية.(عدنان يوسف العتوم و آخرون، 2001، :124)

3 – كيف يتم دمج المعلومات الجديدة بالمعلومات و الخبرات القديمة؟ يتم ذلك عن طريق تمثل هذه المعلومات من خلال عملية سمّاها أوزوبل بعملية التضمين، و يقصد بها ايجاد رابطة أو علاقة بين المفاهيم و الأفكار التي تتضمنها المعارف الجديدة، و المفاهيم و الأفكار التي تنطوي عليها المعارف

السابقة، و دمج بعضها البعض لينتج عن ذلك مفاهيم و أفكار حديثة و أصيلة تساهم في نمو و تطوّر البنية المعرفية الموجودة سابقا في حصيلة المتعلّم حتى تصبح تشكل جزءا مكوّنا لهذه البنية.(عدنان يوسف العتوم و آخرون، 2001، :124)

4 – التطبيقات التربوية لنظرية التعلّم ذو المعنى: يمكن الإستفادة من مبادئ هذه النظرية في عدّة ميادين نذكر منها ما يلي:

– **التجريد الإستقرائي:** يعني قدرة الفرد على تحديد الميزات و الخصائص المشتركة بين مجموعة من الأشياء أو الوقائع و الأحداث التي توجد بينها علاقة و وضعها تحت معنى واحد أو مفهوم واحد. (عدنان يوسف العتوم و آخرون، 2001، :124)

– **توضيح المعلّم للمادة الجديدة:** إنّ نظرية التعلّم ذو المعنى تنفع كثيرا عند تعليم موقف جديد أو عرض مادة جديدة لإعتمادها أسلوب سلس و بسيط في تفسير المواضيع، و تحفيزهم عن طريق التعزيز الذاتي بهدف ربطها بالمعارف السابقة.(عدنان يوسف العتوم و آخرون، 2001، :124)

تاسعا: نظرية المجال لكيرت ليفين (Kurt Living): تعتبر نظرية ليفين امتداد لنظرية الجشطلت، فالمجال عند كل منهما عبارة عن الحيز المحيط بالذات و التي تعتبر مصدرا للسلوك، و قد عمل كيرت ليفين كثيرا مع أقطاب النظرية الجيشطالتية (كوهلر، كوفكا، فيرتيمر)، إلّا أنّ اهتماماته و أعماله اختلفت عن اهتماماتهم و أعمالهم، ففي الوقت الذي كان يهتم فيريتمر و زملائه بالإدراك و التعلّم و التفكير، وجّه ليفين اهتمامه نحو الدافعية الشخصية و علم النفس الإجتماعي، و ذكر ليفين أنّ تحديد سلوك الفرد يتوقف على مدى تفاعله مع ذاته و مع محيطه بواسطة عملية الإدراك، و يرى أنّ المجال عبارة عن وحدة ديناميكية تخضع لمجموعتين من القوى و هما:

الأولى: هي مجموعة القوى الناشئة عن البيئة الداخلية التي تمثلها الذات نفسها.

الثانية : هي مجموعة القوى الناشئة عن البيئة الخارجية المحيطة بالفرد (الذات)

المقصود بمصطلح المجال الفرد و بيئته و مجمل الحقائق و العوامل المحددة لسلوكه و الغايات التي يرغب في الوصول إليها، و أهم العوامل الإيجابية التي تشجعه لتحقيق هذه الأهداف هذا من جهة، و من جهة أخرى العوامل السلبية و العوائق النفسية و المادية التي تحول دون قيامه بهذه الأهداف، و المسالك أو الطرق التي يمكن أن يتبعها لبلوغ أهدافه، و أنّ لكلّ شخص مجاله الخاص به، يدركه كما يراه هو، و ليس كما هو موجود فعلا على أرض الواقع، فمثلا هناك عدّة وقائع و أشياء موجودة فعلا في المجال الذي يتواجد فيه الفرد و لكنّها خارج ادراكه و تفكيره و شعوره و هذا يعني أنّ هذه الأحداث و المواقف لم تأثر في نفسه و في سلوكه و لهذا فهي خارج مجاله الإدراكي.

و في جانب آخر قد تكون هناك أشياء و أحداث ليس لها وجود مادي حقيقي في مجال الشخص أو بعيدة عنه من الناحية الجغرافية، إلّا أنّ الفرد يدرجها ضمن عناصر مجاله لما لها من أهمية و تأثير فعّال في حياته، و خلاصة القول أنّ تواجد عناصر معيّنة في مجال الفرد أو غيابها يتوقف على مدى تأثيرها في سلوك الفرد إمّا ايجابا أو سلبا، كما أنّ ليفين أشار إلى التكرار و التدريب أو التمرين و قال بأنّها وسائل مهمة تساعد في تحقيق التعلّم، كما أكّد على أسلوب المحاولة في التعلّم شرط أن تتم بطريقة علمية و عقلانية و ليس بشكل عشوائي و غير منظم.

كما أكّد (ليفين) على مفهومي العقاب و الثواب و دورهما في الدافعية للتعلّم، و ذكر ليفين أنّ تكرار العقاب يؤدي بالفرد إلى النفور من النشاط أو العمل المطلوب، و تعرّض كذلك إلى قانون الأثر لثورندايك و الذي يشير إلى ذلك الإرتباط الذي يكون بين قيام الفرد بنشاط أو سلوك معيّن و آثار الرضا و الإرتياح أو عدم الإرتياح الذي يشعر به الفرد بعد قيامه بالسلوك.

2 – تعريف التعلّم في نظر كيرت ليفين: يرفض ليفين فكرة تعريف التعلّم من خلال التركيز و الإهتمام بجانب واحد و اهمال الجوانب الأخرى، ففي نظره أنّ دراسة التعلمّ يتطلّب تناول جميع جوانبه، و قد لخصها من خلال أربعة مظاهر سلوكية و هي كالتالي:

– **التعلّم كتغيّر في التنظيم المعرفي للمجال:** معنى هذا أنّه كلّما تقدّم الفرد على المستوى المعرفي و زادت خبراته العلمية في موقف ما، كلما تغيّر التنظيم المعرفي للمجال الحيوي للمتعلّم، و بالتالي تزداد قدرته على تمييز عناصره و جزئياته، و بذلك تصبح الأمور الغامضة و المجهولة واضحة و مفهومة و معروفة لدى الفرد و بذلك يتم الإدراك الكامل لجميع مكونات المجال.

– **التعلّم كتغيّر في الدافعية:** فهي بمثابة الحوافز المحركة لسلوك المتعلّم، إنّ رغبة الفرد في اشباع حاجة معيّنة لديه يوّلد حالة من التوتر تدفعه للتفاعل مع بيئته للقيام بسلوك ما فهي بمثابة الحوافز المحركة لسلوك المتعلّم بهدف الشعور بالرضا و الراحة.

– **التعلّم كتغيّر في الإتجاهات:** إنّ مختلف العوامل الثقافية و الحضارية المحيطة بالفرد تلعب دورا كبيرا في تحديد اتجاهات الشخص و ميوله، من خلال انتقاء الفرد و اختياره للمدركات الحسية المتوفرة في الوسط الذي يعيش فيه، و تكوينه لمختلف الخبرات المعرفية من خلال احتكاكه و تفاعله مع بيئته.

– **التعلّم كمقدرة على التحكم في العضلات و المهارات الحركية و السيطرة الإرادية عليها:** إنّ تعلّم الفرد للمهارات الحركية يتطلب مستوى معيّن من النضج و القدرة العضلية و توفر الإستعداد من طرف المتعلّم، و يرى (ليفين) أنّ اكتساب مهارة ما يكون بصورة تدريجية، حيث أنّه في بداية الأمر يكون التعلّم بطيء ثم يتطور شيئا فشيئا حتى يبلغ درجة الإتقان، كما أشار إلى أنّ تعلّم مهارة ما لا يختلف عن تعلّم خبرة معرفية معيّنة ففي كلتا الحالتين تعمل جميع حواس الفرد و عضلاته في كلّ موّحد.

خلاصة النظريات المعرفية: من أهم التطورات التي ظهرت في ميدان علم النّفس المعاصر هي نظرة بعض علماء النفس إلى الفرد بكونه كائنا عاملا مفكرا باحثا عن مختلف المعارف و المعلومات و مجهزا لها و مبتكرا فيها، و كلّ هذا من خلال مدرسة أطلق عليها اسم (علم النفس المعرفي)، و التي اهتمت بدراسة الإنسان و التركيز على طرق حصوله على المعرفة و حفظها و تحويلها و توظيفها في صنع القرار.(مروان أبو حويج، 2012، :74)

عاشرا – النظرية الإنســـــانية: إنّ التعلّم الإنساني يرّكز على المتعلّم و امكانياته و حاجاته و اهتماماته و استعداداته، و التعلّم الإنساني يقوم بمنح فرصة أمام المتعلّم لإستغلال طاقاته و أفكاره الإبداعية و امكانياته و ابراز مشاعره و انفعالاته و هذه الأمور كلّها من شأنها الرقي بشخصية الفرد و تطويرها و ادراك قيمته و دوره في المجتمع الذي ينتمي إليه.

نظرية الإتجاه الإنساني (ماسلو): يقصد بمصطلح الإتجاه الإنساني جعل العملية التعلّمية أكثر انسانية، بمعنى تأثير الجوانب العاطفية و الوجدانية للفرد على عملية التعلّم، و وجوب احترام قيم الإنسان و استعداداته و قدراته خلال العملية التعليمية.

1 – المبادئ الأساسية لنظرية التعلّم الإنساني (اقتراحات ماسلو): تنطوي نظرية الإتجاه الإنساني لماسلو على مجموعة من المبادئ تتمثل في التركيز على المتعلّم و الإهتمام بجميع نواحيه أثناء عملية التعلّم، و أنّ الأشخاص يتحكمون في تصرفاتهم و سلوكاتهم، و أنّ العلاقة بين المعلّم و المتعلّم لها دور و تأثير كبير في التعلّم، فالمعلّم من شأنه تسهيل عملية اكتساب الخبرات المعرفية، كما تعتبر أنّ نمّو الفرد و تطوره يكون نتيجة النضج و التعلّم و كذلك تفاعله مع المجتمع الذي يتواجد فيه، و لهذا يجب الإهتمام بالجوانب الوجدانية للمتعلّم بنفس مقدار الإهتمام بالجوانب المعرفية بمعنى أن يكون هناك تجانس بين الجانبين، حيث يتم مساعدة المتعلّم على فهم نفسه و ادراك قيمته و الوعي بذاته

فهذه العوامل من شأنها تسهيل عملية التعلّم، و تحرص نظرية الإتجاه الإنساني على ضرورة وجود ثقة متبادلة بين المعلّم و المتعلّم، و خاصة أن يضع المدرّس ثقته في الطالب، و كذلك الإهتمام بمشاعر المتعلّم و انفعالاته يؤثر في عملية اكتساب الخبرات و المعارف، و من ضروري جدا أن يكون المعلّم شخص واقعي، بمعنى عند عرضه للموقف التعليمي يجب أن يلامس الواقع الذي يعيشه المتعلّم و أن يماثله، كأن يعطي أمثلة قريبة من حياة المتعلّم، أو أن يختار مواضيع تمس اهتمامات و احتياجات المتعلّم و انشغالاته، كما يجب اتاحة الظروف المناسبة للفرد يسودها القبول و الإيجاب و الدفء حتي يحدث التعلّم بشكل أفضل، كما تؤمن نظرية ماسلو بأنّ كلّ شخص في المجتمع مبدع إذا ما وفّرت له امكانيات الإبداع و فرص التعلّم المثلى، فالمتعلّم كائن عاقل اجتماعي يسعى لتحقيق الأفضل و الأمثل بهدف استمراره في هذا الوجود، و أنّ لكلّ فرد مميزات خاصة و صفات فريدة من الناحية الشخصية و كذلك من ناحية الإمكانيات و القدرات، كما ترى هذه النظرية على المعلّم إبراز انسانيته أثناء عملية التعليم و ذلك من خلال تعامله مع طلابه و علاقته معهم و كذلك من خلال النشاطات التي يمارسها داخل حجرة الدراسة.

الحادية عشر- نظريات معالجة المعلومات: يعتبر المعرفيون السلوك الإنساني سلوك قصدي يتم من خلال تنفيذ خطة لتحقيق هدف معيّن، و ذهبوا إلى أبعد من ذلك حيث اعتبروا الكائن البشري عبارة عن نظام مركب لتجهيز المعلومات و معالجتها، و هذا النظام يقوم على فرضية رئيسية مفادها أنّه يمكن فهم العمليات العقلية الإنسانية بشكل أفضل اذا اعتبرناها سياق من المدخلات و المخرجات، يتبعه عقل الفرد أثناء قيامه بتسجيل المعلومات و الإحتفاظ بها ثم استرجاعها.

و بهذا نجد أنّ نظرية معالجة المعلومات تبحث في عملية توضيح الخطوات التي يتبعها الشخص في جمع البيانات (المعلومات) و تنظيمها و استعادتها (تذكرها)

من خلال كلّ ما سبق يمكن تصنيف نظريات التعلّم إلى مجموعتين رئيسيتين و هما النّظريات السلوكية أو نظريات المثير و الإستجابة (م – س) كنظريات بافلوف و سكينر و ثورندايك و جيثري و هل، و المجموعة الثانية تشمل النظريات المعرفية (الإدراكية) كنظرية تولمان، و نظرية الجيشطالت و نظرية لوين، و نظرية بياجيه و نظرية معالجة المعلومات، و تجدر الإشارة الى أنّ هناك نظريات أخرى لا تنتمي إلى هاتين المجموعتين الكبيرتين و يتعلّق الأمر بالنظريات الوظيفية و السيكوديناميكية و النظريات الإحتمالية.

إنّ المواقف التي يواجهها الفرد في حياته يتطلب البعض من كلّ هذه النظريات، فكلّ نظرية فسرت ظاهرة التعلّم من خلال مشكلة أو موقف معيّن و تمّت تجاربها في ظروف معينة و هذا ما أدّى بها الى التوصل إلى نتائج مختلفة على أساسها وضعت المبادئ الرئيسية لكلّ نظرية، و عملية التعلّم تستوجب الإستفادة من جميع هذه النظريات و الأخذ بعين الإعتبار بجميع المبادئ و المحاور التي تقوم عليها كلّ نظرية.

16 – أدوات قياس أنماط التعلّم: يعتبر تشخيص أنماط التعلّم من الأمور المهمة بهدف تطوير العملية التعليمية، فهي مفتاح لتطوير القطاع التربوي، و هو بمثابة تحد يقف أمام المؤسسات التعليمية في وقتنا الراهن بهدف توجيه المتعلمين و ارشادهم نحو ما يتوافق مع نمط تعلّمهم، و لهذا يعد قياس أنماط التعلّم من الضروريات التي أكدّ عليها العديد من العلماء و الباحثين في علم النفس، و من بينهم أونيل (O'Neil) و الذي أكدّ على أهميّة قياس أساليب التعلّم، حيث كان من المؤيدين لفكرة " إذا لم تقم بقياسه، فلن يلتفت إليه أحد "

هناك عدة أساليب لقياس أنماط التعلّم و تشخيصها، و كلّ مقياس يتناسب مع مرحلة معينة من التعليم، و تزودنا هذه الإختبارات و الإستبانات بعد تطبيقها و معالجتها و تحليلها بمجموعة من

المعلومات حول كيفية ادراك الأفراد و تفاعلهم و استجاباتهم للبيئة التعليمية، الأمر الذي يساعد المشرفين على القطاع التربوي من التدخل في الوقت المناسب و تقديم عملية التوجيه و الإرشاد للمتعلمين و تمكينهم من التعلّم بأفضل أسلوب.(ليانا جابر و مها قرعان، 2004، :49)

و يصف كييف (Keefe) خمس طرق لقياس أساليب التعلّم و هي:

1 – أدوات التقرير الذاتي: حيث يقدم المفحوص معلومات مباشرة عن أنفسهم، و يشعرون في معظم الأحيان بالرضا و الراحة من نتائجها، و من أمثلة ذلك: دليل نموذج مايرز – بريجز، قائمة أساليب التعلّم لدن، رسام الأسلوب لجريجورك، قائمة بارش لأساليب التعلّم.(غريب و آخرون، 2013، :39)

2 – اختبار مهمة أو مهارة معينة و التي تبيّن ارتباطها بخصائص أسلوب بعينه، و نوع الأسلوب المفضل يظهر من خلال النجاح في المهمة المسندة إلى المفحوص، و من أمثلته: اختبار الأشكال المثبتة لوتكين، دليل الأسلوب لسواسيج– بارب.

3 – المقابلة: هنا يتم استجواب الأفراد مباشرة من خلال طرح مجموعة من الأسئلة على المفحوص، و من الأفضل أن تكون الأسئلة ذات نهايات مفتوحة، أو عن طريق الإستعانة بأداة تقرير ذاتي.

4 – الملاحظة: بمعنى ملاحظة الفرد لمدة معينة و هو يقوم بأداء مهمة معينة أو في موقف معيّن.

إلاّ أنّه يعاب على طريقتي المقابلة و الملاحظة بأنّ البيانات التي يتم جمعها تكون معرضة للتأثر بالشخص الملاحظ (الفاحص) بمعنى قد ينحرف عن موقفه الحيادي اتجاه المفحوص، و هذا ما يؤدي إلى نقص الموضوعية في المقابلة و الملاحظة.

5 – تحليل نتائج سلوكيات الأشخاص، كنجاحات المتعلّم أو أخطائه عند اجراء اختبارات التحصيل، أو عند أدائه للمهام المختلفة.

و من بين هذه الطرق تمّ اختيار طريقة الإختبارات أو المقاييس لإجراء الدراسة الحالية، و وقع الإختيار على نموذج بيجز و زملائه لقياس أساليب التعلّم.(غريب و آخرون، 2013، :40)

17 – وصف استبانة أساليب التعلّم لبيجز: قام بيجز و زملائه بإعداد استمارة عمليات الدراسة المعدلة – ذات العاملين، بهدف قياس أسلوبين للتعلّم و هما الأسلوب السطحي و الأسلوب العميق، و التي تتألف من (20) فقرة بمعدل (10) فقرات لكلّ أسلوب، و تعتبر هذه الإستمارة من نوع التقرير الذاتي، يتم من خلالها سؤال الأشخاص عن طرقهم التي يتبعونها، و يتم تصحيحها عن طريق سلم خماسي الإستجابة (أبدا، نادرا، أحيانا، غالبا، دائما)، و يستخدم هذا الإختبار لقياس أساليب التعلّم لدى الأفراد و لمعرفة أسلوب التعلّم المفضل أو الأكثر استخداما من طرف الأفراد.

قام الباحث عبد المنعم الدردير بتعريب الإستمارة و مراجعة ترجمتها من خلال الدراسة التي أجراهاعام (2003) بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي بجمهورية مصر العربية، حيث طبقت الإستمارة على عينة من الطلبة الذين بلغ عددهم (176) طالب و طالبة.

بالنسبة لفقرات الأسلوب السطحي فهي الفقرات رقم: 3، 4، 7، 8، 11، 12، 15، 16، 19، 20.

أمّا فقرات الأسلوب العميق فهي الفقرات رقم: 1، 2، 5،6، 9، 10، 13، 14، 17، 18.

و كلّ أسلوب يتميّز عن الثاني بمجموعة من الخصائص و الصفات.(غريب العربي و آخرون، 2013، :107)

خلاصة: من خلال ما تمّ التطرق إليه في هذا الفصل نستخلص أنّ عملية تعلّم الأنماط السلوكية و اكتساب الخبرات المعرفية و المهارات الإجتماعية هي عملية دائمة و مستمرة لدى الفرد، تحدث نتيجة تجربة الشخص و تفاعله مع محيطه، فمن المهم جدا معرفة جميع أساليب التعلّم لأنّ هذا من

شأنه مساعدة المعلّمين و القائمين على العملية التعليمية من انتقاء طرق التدريس التي تتلاءم مع أسلوب المتعلمين المفضل في التعلّم، و هذا ما يساهم في التحصيل الجيّد للمتعلمن و يشجعه ذلك أكثر على زيادة الدافعية لديه نحو التعلّم، و كلّ هذا من شأنه رفع القطاع التربوي إلى أعلى المستويات و بالتالي تحسن المستوى التعليمي للبلاد.

الفصل الرابع:

سـمات الشخصية

1 – تمهيد

2 – تعريف سمات الشخصية

3 – تصنيف تعريفات الشخصية

4 – العوامل المؤثرة في بناء و تكوين الشخصية

5 – الشخصية و بعض المفاهيم الأخرى القريبة منها

6 – بنية الشخصية

7 – نظريات الشخصية

8 – الإنبساطية و الإنطوائية كبعد أساسي من أبعاد الشخصية

9 – الشخصية المنبسطة و الشخصية المنطوية

10 – الثبات و التغيّر في الشخصية

11 – ما المقصود بالهوية الشخصية

12 – أهمية قياس الشخصية

13 – أدوات قياس الشخصية

14 – خلاصة

1 – تمهيد: اتفق أغلب العلماء على أنّ الشخصية من أعقد الظواهر التي درسها علم النفس، و هي ظاهرة نفسية متعددة الأبعاد و متشعبة الجوانب، فهي عبارة عن بناء متكامل من جميع الجوانب، فدراسة الشخصية يمثل المصدر الرئيسي لمعرفة مظاهر السلوك البشري، فهي جوهر الفرد و ترتبط ارتباطا وثيقا بجميع أشكال السلوك، الأمر الذي يقتضي دراسة شخصية الأفراد و كيفية تعاملهم مع مواقف الحياة، و في هذا الفصل سيتم التطرق إلى أهم المعطيات المتعلقة بمفهوم الشخصية من تعريف (لغوي و اصطلاحي)، و أبرز العوامل المؤثرة في بناء الشخصية، و ذكر بعض المفاهيم القريبة من مفهوم الشخصية، بنية الشخصية، نظريات الشخصية، الإنبساطية و الإنطوائية كبعد أساسي من أبعاد الشخصية، الشخصية المنبسطة و الشخصية المنطوية، التغيّر و الثبات في الشخصية، أهمية قياس الشخصية، أدوات قياس الشخصية، و خلاصة شاملة للفصل.

2 – تعريف سمات الشخصية: قبل التطرق إلى تعريف سمات الشخصية يجب تقديم تعريف لغوي و اصطلاحي لكلّ مفهوم على حدى، و لهذا ستعرّف أولا السمة لغة و اصطلاحا، و الشخصية لغة و اصطلاحا، و بعدها تعرف سمات الشخصية.

أولا: تعريف السمة (لغة و اصطلاحا):

أ **. لغة:** السمة: (و.س.م): 1 . مص . وشم، 2 . علامة، 3 . أثر الكيّ (جبران مسعود، 2003، :499)

و السمة لغة تعني الوقار و السكينة و الهيئة.(سالم بن محمد الغيلاني، 2013، :14)

ب – تعريف السمة اصطلاحا: السمة اصطلاحا هي عبارة عن نظرة تحليلية من زوايا مختلفة في شخصية الفرد، فهي ميزة فردية في الفكر أو الشعور أو الفعل، قد تكون موروثة، كما قد تكون مكتسبة أو متعلّمة.(نايف نزار القيسي، 2010، :256)

السمة هي نهج من السلوك يتميّز بها الفرد أو الجماعة، و تنتج عن عوامل وراثية و بيئية، و هي مفهوم أساسي يستخدم في تحليل بنية الشخصية.(نايف نزار القيسي، 2010، :257)

السمة هي بمعناها العام كلّ صفة يمكن على أساسها التفرقة و التمييز بين شخص و آخر.

السمة هي استعداد حيوي أو ميل ثابت نسبيا إلى نوع معيّن من السلوك الذي يبدو أثره في العديد من المواقف المختلفة.(فريدة شنان و آخرون، 2009، :21)

السمة هي خاصية يتميّز بها الفرد عن غيره، و هي تختلف من شخص لآخر، و قد تكون السمة استعدادا فطريا كالسمات المزاجية (مثل الإنفعال في شدته و سرعته و ضعفه) كما قد تكون مكتسبة كالسمات الإجتماعية (مثل الأمانة و الخداع، الصدق و الكذب، الليونة و القسوة، الميول و الإتجاهات ...)، و هي كلّ صفة موروثة أو متعلّمة و على أساسها يتم التمييز بين الأفراد.(حلمي المليجي، 2001، :41)

فالسمة هي نزعة عامة تطبع سلوك الشخص بطابع خاص فتشكله و تلوّنه و تحدّد نوعه. (حلمي المليجي، 2001، :44)

من خلال ما سبق ذكره يمكن تعريف السمة على أنّها عبارة عن ذلك الشيء الموجود لدى الفرد و يجعله مختلفا عن الآخر و على أساسه يتميّز الأفراد عن بعضهم البعض، و يكون ذلك الشيء إمّا موروثا أو مكتسبا.

د – تعاريف بعض علماء النفس لمصطلح السمة: عرّف هاريمان (Haryman) (1947) السمة في قاموس علم النفس بأنّها تلك " الصفة الجسمية و النفسية المميّزة للفرد أو المجموعة، و قد تكون السمة فريدة كما قد تكون شائعة بين الناس."(مجدي بن محمد الشافعي، 2007، :110)

كما عرّفها ألبورت (Allport) (1961) السمة على أنّها " نظام نفسي عصبي و مركزي خاص بالفرد و يعمل على جعل المثيرات متكافئة من حيث الوظيفة، كما يعمل على اصدار و توجيه أشكال متساوية من السلوك التكيّفي و التعبيري."(حمد بن هلال بن حمد الحجري، 2014، :16)

أمّا ريموند كاتل (Cattell) (1965) فقد عرّف السمة بأنّها مجموعة من ردود الأفعال أو الإستجابات التي يربطها نوع واحد من الوحدة و التي تسمح لهذه الإستجابات بأن توضع تحت اسم واحد و تعالج بنفس الطريقة في أغلب الأحوال.(خليل ميخائيل معوض، 2001، :455)

كما عرّفها كذلك بأنّها عبارة عن تنظيمات نفسية و يستدل على وجودها من خلال ملاحظة سلوك الشخص، و تعمل هذه التنظيمات على تفسير استقراره و ثباته نسبيا.

و هناك تعريف آخر لكاتل حول السمة يقول فيه أنّها " جانب ثابت نسبيا من خصائص الشخصية، و هي بعد عاملي يستخرج بواسطة التحليل العاملي للإختبارات أي للفروق بين الأفراد، و هي عكس الحالة ".(أحمد محمد عبد الخالق، أيزنك، 1983، :67)

في حين عرّفها جيلفورد (Guilford) السمة بأنّها عبارة عن " طريقة مميّزة ذات ثبات نسبي يختص و يتميّز بها الفرد عن غيره من الأفراد."(سالم بن محمد الغيلاني، 2013، :14)

أمّا أيزنك (Eysenck) فقد عرّف السمات بأنّها " مجموعة من الأفعال السلوكية التي تتغيّر معا". (خليل ميخائيل معوض، 2001، :451)

و تعد السمات لدى أيزنك عبارة عن مفاهيم نظرية أكثر من وحدات حسية.

من خلال تعريف أيزنك نستخلص أنّه اعتمد في تعريفه لمفهوم الشخصية على أفعال الناس و تصرفاتهم، و يؤكد على مبدأ الدينامية و التغيّر المستمر لشخصية الفرد.

أمّا أحمدعبد الخالق فقد عرّف السمة بأنّها " أي خصلة أو خاصية أو صفة ذات دوام نسبي، يمكن أن يتباين و يختلف فيها الأشخاص فيتميّز بعضهم عن بعض، أي أنّ هناك فروق فردية فيها، و قد تكون السمة وراثية أو مكتسبة، كما يمكن أن تكون السمة جسمية أو معرفية أو انفعالية أو متعلقة بمواقف اجتماعية."(أحمد محمد عبد الخالق، 1983، :69)

نستنتج من التعريف السابق أنّ أحمد عبد الخالق يتفق مع جيلفورد في كون الأفراد يتميزون عن بعضهم البعض، بمعنى كلاهما يؤمنان بالفروق الفردية بين الأشخاص، و يرى عبد الخالق أنّ السمة تكون إمّا موروثة أو مكتسبة، و أنّها تشمل جميع جوانب الفرد ككل، فقد تكون من الناحية الجسمية كما قد تكون من الناحية النفسية، و حتى الإجتماعية.

و تجدر الإشارة إلى أنّ السمة لا ترى مباشرة بل يستدل عليها من خلال مجموعة من ردود الأفعال و مؤشرات معينة، و بهذا تكون السمة نتيجة لما نلاحظه من استجابات و ردود الأفعال.

أنواع السمات (تصنيفات السمات): هناك عدّة تصنيفات للسمات وضعها العديد من العلماء و الباحثين، و هذا التعدّد راجع إلى نظرة كلّ عالم أو باحث لمفهوم السمة فكلّ واحد ينظر لهذا المصطلح من زاوية معينة و من جانب واحد و على أساس ذلك صنّف السمات، و من بين هذه التصنيفات نذكر ما يلي:

أ . تصنيفات السمات عند ألبورت: أكد ألبورت على فكرة أنّ السمات هي خصائص متكاملة للفرد، و يمكن التعرّف عليها من خلال الملاحظة و التمييز بين ما هو مركزي و أساسي و ما هو هامشي و جانبي بالنسبة للفرد، و قد ميّز ألبورت بين مجموعة من السمات و هي:

السمات الرئيسية: و تسمى كذلك السمات الأساسية و هي تلك السمات السائدة في سلوك الفرد، و كلّ ما يصدر منه يتأثر بها و يكون مصبوغا بهذا الميل، و هذا النوع من السمات قليل.(أحمد يحي الزق، 2009، :257)

يقصد بها سيطرة بؤرة واحدة للسلوك، فعند تواجدها تمثل السمة الرئيسية لدى هذا الشخص، و من أمثلة السمات الرئيسية وجود ميل متطرف نحو اتجاه معيّن، أو طائفة دينية معينة.

السمات المركزية: هي أكثر السمات تمييزا لشخصية الأفراد، فكلّ شخص يتسم سلوكه بخمسة إلى عشرة سمات مركزية تعكس أسلوبه المميّز في التعامل مع الآخرين و استجاباته لمختلف المواقف، و من أمثلة السمات المركزية الخجل، المنافسة و السلبية.(أحمد يحي الزق، 2009، :257)

السمات الثانوية: هي صفات هامشية و ضعيفة و قليلة الأهمية نسبيا في تحديد الفرد و أسلوب حياته.(ريتشارد س. لازاورس، د.س، :56)

ب . تصنيفات جيلفورد للسمات: قسّم جيلفورد السمات إلى ثلاثة أنواع و هي:

السمات السلوكية: يقصد بها الإستجابة للمثيرات بشكل معين في المواقف المتشابهة، أو ذات الصلة ببعضها البعض.

السمات الفيزيولوجية: من أبرزها السمات الكيميائية و التي ربطت بين تكوين الشخصية بإفرازات الغدد، و يعتبر أبي قيراط أوّل و أقدم من وضع هذا التصنيف حيث ربط السمات المزاجية لشخصية الأفراد بسوائل الجسم (الدموي، السوداوي، الصفراوي، و البلغمي أو اللمفاوي)

و السمات المورفولوجية: و التي تتعلق بالشكل العام و الخارجي لجسم الفرد.(حمد بن هلال بن حمد الحجري، 2014، :17)

و يرّكز جيلفورد أكثر على السمات السلوكية في مجال دراسة الشخصية.

ج . تصنيفات كاتل للسمات: هو الآخر قسّم السمات إلى ثلاثة أنواع و هي:

- **السمات المعرفية:** يقصد بها القدرات و أسلوب الفرد و طريقته في الإستجابة للمواقف.

- **السمات الدينامية:** و هي مسؤولة عن اصدار الأفعال السلوكية، و تختص بالإتجاهات العقلية أو بالدافعية و الميول، كالقول عن فلان بأنّه شخص طموح أو شغوف بالقراءة، أو أنّه ضد نظام معيّن و غير ذلك من الأمثلة.

- **السمات المزاجية:** قد يتسم الشخص بالبطء أو المرح أو الجرأة و غيرها من الصفات المتعلقة بالإيقاع و الشكل.

كما يوجد تقسيم آخر لكاتل و هو:

أ - **السمات العامة (المشتركة):** و تسمى كذلك بالسمات المشتركة بين عامة الناس، فكلّ شخص يشترك مع بقية الأفراد في بعض الصفات و الجوانب من شخصيته، أي أنّها صفات توجد عند جميع الأفراد و لكن بدرجات متفاوتة، و كمثال عن السمات المشتركة كالذكاء الذي نجده عند عامة الناس

و لكن كلّ فرد له درجته من الذكاء فهناك العبقري، و هناك من هو متوسط الذكاء، و نجد كذلك الغبّي.(مجدي بن محمد الشافعي، 2006، 2007، :116)

ب – السمات الخاصة (الفريدة): يطلق عليها كذلك السمات الفريدة، و يقصد بها أنّ كلّ فرد يتميّز عن غيره من الأفراد بصفات و خصائص معينة، و هو بذلك لا يشبه الآخرين بالرغم من اشتراكه معهم في جوانب معينة إلّا أنّه ينفرد في جوانب أخرى.(أحمد محمد عبد الخالق، 1983، :69، 70)

أمّا من حيث الشمولية فقد قسمها كاتل إلى:

سمات سطحية: يقصد بها جميع الظواهر و الأحداث السلوكية التي يمكن ملاحظتها مباشرة و هي أقلّ ثباتا، فهي سمات واضحة و ظاهرة.(عونية عطا صوالحة، نوال عبد الرؤوف العبوشي، د.س، :161)

سمات مصدرية: هي جميع العناصر الأساسية التي تكمن وراء السمات السطحية، و تعد بمثابة محددات للسلوك الظاهري، و تعتبر ركائز ثابتة في تكوين شخصية الفرد.(مجدي بن محمد الشافعي، 2006، 2007، :116)

ثانيا: تعريف الشخصية (لغة و اصطلاحا):

أ –**لغة:** كلمة الشخصية مشتقة من (ش.خ.ص) : و الشخص كلّ جسم له ارتفاع و ظهور و المراد به اثبات الذات فاستعير لها لفظ الشخص.(ابن المنظور، 1988، :281)

الأصل اللغوي لمصطلح الشخصية في اللغة الاجنبية: قام ألبورت ببحث مستفيض حول أصل مصطلح الشخصية فذكر أنّ كلمة (Personality) و ما يقابلها في اللغات الأجنبية الأخرى تشبه إلى

درجة كبيرة الكلمة اللاتينية (persona) و هي كلمة متداولة كثيرا في العصور الوسطى، و استخدمت هذه الكلمة آنذاك للدلالة على القناع الذي يرتديه الممثل على خشبة المسرح، و أوّل من استخدم هذا المصطلح هم الممثلين الإغريق أثناء أداء أدوارهم في المسرحيات.(تركي رابح، 1975، :21)

و ذكر جيلفورد أنّ الهدف من وضع الممثل لهذا القناع هو الظهور بدور معيّن و مظهر خاص أمام المشاهدين، و من أجل تصعيب المهمة على الناس للتعرّف على الشخصية الحقيقية التي تؤدي الدور، كما أنّ الشخصية ينظر إليها و يحكم عليها من خلال ما يبديه القناع من انطباعات أي من ناحية التأثير الخارجي الذي تحدثه في نفوس الآخرين، و في هذا الصدد نذكر مقولة شكسبير حيث قال أنّ الدنيا عبارة عن مسرح كبير، و أنّ الأفراد ليسوا سوا ممثلين على مسرح الحياة.(أحمد محمد عبد الخالق، أيزنك، 1983، :37)

ج – تعريف الشخصية اصطلاحا: من أهّم الدراسات في تعريف مفهوم الشخصية ما قام به ألبورت في هذا المجال من خلال التحقق من أصل كلمة شخصية، حيث تمكّن من الوصول إلى (50) تعريفا للشخصية و قام بتصنيفها إلى ثلاثة مجموعات و هي:

القسم الأوّل: و هنا يتم التركيز على المظهر الخارجي، و تسمى بالتعريفات المظهرية، و من أبرز التعاريف في هذا المجال التعريف الذي وضعته المدرسة السلوكية بزعامة واطسن و الذي عرّف الشخصية بأنّها "جميع أنواع النشاط التي نلاحظها عند الفرد عن طريق ملاحظته ملاحظة فعلية خارجية لفترة طويلة كافية من الزمن تسمح لنا بالتعرّف الكامل عليه".(عبد العلي الجسماني، 1994، :229)

من خلال هذا التعريف نجد أنّ التركيز كان على التصرفات التي يبديها الشخص و التي تتضمن مجموع العادات التي نشأت عبر الزمن و عن طريقها يختلف الأفراد و يتميّزون عن بعضهم البعض.

القسم الثاني: يعرّف الشخصية على أساس الجوهر أو الطبيعة الداخلية، و هنا تعرّف الشخصية على أساس أنّها مختلف الأنماط السلوكية التي يستجيب بها الفرد للمؤثرات، و قد تكون هذه الأنماط عبارة عن ملامح الوجه، أو الحركات الجسمية، أو الإشارات، أو التعبيرات الكلامية، أو حتى طرق التفكير.(عبد العلي الجسماني، 1999، :231)

و من بين التعاريف التي تندرج تحت هذا النوع من التصنيف هو تعريف برنس (Prince) الذي يقول: "أنّ الشخصية هي كلّ الإستعدادات و النزعات و الميول و الشهوات و الغرائز الفطرية البيولوجية عند الفرد، و كذلك كلّ ما اكتسبه من استعدادات و ميول".(عبد العلي الجسماني، 1994، :231)

و كذلك تعريف روباك (Robak) لمفهوم الشخصية بأنّها " مجموع الإستعدادات و المعرفية و الإنفعالات النزوعية " و هنا كلمة مجموع تعني التكامل.(محمد مصطفى شحدة أبو رزق، 2011، :12)

و هذا التصنيف يعتبر أكثر موضوعية مقارنة بتعاريف المجموعة الأولى، حيث يمكن للفاحص ملاحظتها و أن يطبق عليها أساليب البحث العلمي.(عبد العلي الجسماني، 1994، :231)

القسم الثالث: هذا الإتجاه يستخدم مفهوم التوافق الإجتماعي، و من أمثلة هذا التصنيف التعريف الذي قدّمه ركسرود (Rexerode) حيث قال: " تتميّز الشخصية على أساس الخبرات التي يتم تسجيلها من

طرف الفرد و كذلك بالعوامل المتعلّمة من المحيط عبر مختلف مراحل النمّو دون انكار العوامل الوراثية الثابتة و العوامل الهيكلية كالبنية الجسدية و العوامل البيو فيسيولوجية (الأعصاب و الغدد) و العوامل الإجتماعية (العلاقات مع الآخرين، المعايير و العادات و التقاليد) كما تتعلق الشخصية بالمبدأ السيكوديناميكي و المقصود به مجموع التجارب الماضية و الأحداث الحاضرة التي يمر بها الفرد في حياته، كما أنّ الشخص دائما يكون لديه قدوة يتمثل إليها (التقمص و التعلّق)، كما أنّ مفهوم الشخصية مرتبط بالسلوك الذي يعتمده الشخص بشكل مستمر و متواصل".

التعريف السابق هو تعريف كامل وشامل لجميع جوانب الشخصية، حيث عرّف مصطلح الشخصية من خلال التطرق إلى كافة النواحي المكوّنة للفرد، و لم يترك جانبا إلاّ و تناوله.

أمّا معجم الرائد فقد عرّف مفهوم الشخصية على أنّها عبارة عن خصائص جسمية و عقلية و عاطفية تميّز انسانا معيّنا عن سواه: نقول هو ذو شخصية قوية.(جبران مسعود، 2003، :411)

في حين عرّف مصطلح الشخصية في المعجم الوسيط بأنّها عبارة عن صفات تميّز الشخص عن غيره، فيقال فلان لا شخصية له ليس فيه ما يميّزه من الصفات الخاصة، و يقال فلان ذو شخصية قوية، حيث له صفات مميزة و له إرادة و كيان مستقل.

أمّا معجم مصطلحات علم النفس فقد عرّف الشخص على أنّه الأنا في استمراريته الذاتية، و هو كذلك الفردية الموضوعية في نظر الآخرين، و عرّف الشخصية على أنّها جملة من الخصائص المتنوعة التي تحدّد هوية الفرد و تميّزه عن غيره، و لها جانبان : ذاتي و موضوعي.(عبد المجيد سالمي و آخرون، 1998، :141)

تعاريف بعض العلماء لمفهوم الشخصية: لقد تعددت و تنوعت تعاريف علماء النفس لمصطلح الشخصية، نظر لتعدد و تباين نظرتهم إلى هذا المفهوم، و فيما يلي تعاريف لبعض العلماء (العرب و العجم) حول مصطلح الشخصية.

تعاريف العلماء العرب: يعرّف اسماعيل (1959) مصطلح الشخصية بأنّها ذلك المفهوم أو المصطلح الذي يصف الفرد من حيث من حيث هو كلّ موحد من الأساليب السلوكية و الإدراكية المعقدة التنظيم الذي تميّزه عن غيره من الناس و بخاصة في المواقف الإجتماعية.(أحمد سليمان خماش، 2007، 13:)

و يعرّفها كمال (1983) الشخصية بأنّها تعني شخصا بالذات، و هذا التحديد يعطي كيانا خاصا بالفرد يعرف به و يضفي علية صفات فردية تميّزه عن غيره.(صلاح حميد حسين كرميان، 2008، :10)

كما عرّفها الهاشمي (1984) بأنّها التنظيم النفسي الإنساني المحدد الفريد الذي يتضمن مجموعة ما يتملكه الإنسان بذاته من استعدادات و قدرات جسمية و انفعالية و ادراكية و اجتماهية بأسلوب سلوكي في المواقف المختلفة في مجال حياته العملية بحيث نستطيع التنبؤ بأنماط سلوكية ثابتة نسيبا في معالجة المواقف المشابهة.(أحمد سليمان خماش، 2007، :12)

أمّا عبد الخالق (1987) فقد عرّف الشخصية في قوله: " هي نمط سلوكي مركب و ثابت و دائم إلى حد كبير، يميّز الفرد عن غيره من الناس، و يتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف و السمات و الأجهزة المتفاعلة معا و التي تظم القدرات العقلية و الوجدان أو الإنفعال و النزوع أو الإرادة، و تركيب الجسم الفريد في التوافق مع البيئة "(أحمد سليمان خماش، 2007، :07)

و يعرفها عويصة (1996) بأنّها تصف الشخص من حيث هو كلّ موحد من الأساليب السلوكية و الإدراكية معقدة التنظيم، التي تميّزه عن الآخرين و بخاصة في المواقف الإجتماعية. (صلاح حميد حسين كرميان، 2008، :10)

كما عرّف صالح (2007) الشخصية فقال: "هي أساليب أو طرائق الفعل و التفكير و الإحساس التي يوصف بها الفرد و تميّزه عن الآخرين، أي أنّها هي الأ فكار و المشاعر و التصرفات التي تميّز الفرد في تعامله مع الناس و مع الأحداث".(صلاح حميد حسين كرميان، 2008، :11)

تعاريف العلماء العجم: يعرّفها أيزنك (Aysenck) (1960) على أنّها " ذلك التنظيم الثابت و الدائم إلى حد ما لطباع الفرد و مزاجه و عقله و بنية جسمه و الذي يحدّد توافقه الفريد لبيئته ".(حسين فايد، 2005، :259)

أمّا جوردون ألبورت (Allport) (1961) فقد عرّف الشخصية بأنّها " ذلك التنظيم الدينامي داخل الفرد للأجهزة النفسية و العضوية و التي تحدّد طريقته المميّزة في التفكير و السلوك ".(فاطمة عبد الرحيم، 2013، :299)

و هناك تعريف آخر لألبورت حيث قال " الشخصية وحدة مميّزة خاصة بالفرد "

كما قال أيضا " الشخصية تنظيم و تكامل فهي هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه ".(فيصل عباس، 2001، :05)

أمّا جيلفورد فقد وضع تعريفا حول الشخصية يقول فيه أنّ" شخصية الفرد هي ذلك النموذج الفريد الذي تتكوّن منه سماته ".هذا التعريف يركز على الفروق الفردية بين الأشخاص.(حمد بن هلال بن حمد الحجري، 2014، :16)

كما عرّفها شيرمان (SHerman) بأنّها عبارة عن" السلوك المميّز للفرد "(عبد العلي الجسماني، 1994، :229)

أمّا سوليفان هاري ستاك (Harry Stack Sullivan) فقد عرّف الشخصية بأنّها سلوك الشخص في علاقاته بغيره، و أنّه لا وجود للشخصية إلّا حيث توجد العلاقات المتبادلة، و أنّه عند دراسة الشخصية يجب التوجه إلى الموقف الشخصي المتبادل و ليس الشخص نفسه.(عبد المنعم الحنفي، د.س، :198)

يعرّف كاتل الشخصية بأنّها" مجموعة السمات المترابطة التي تسمح لنا بالتنبؤ عمّا سيفعله الشخص في موقف معيّن".(حمد بم هلال بن حمد الحجري، 2014، :07)

الشخصية هي تلك الخصائص الثابتة التي تتمثل في سلوك الشخص، و هي قد تنمو من خبراته المتفردة أو العامة، و كذلك بفعل المؤثرات البيئية و الوراثية.(أرنوف ويتيج، 1994، :268)

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أنّ مصطلح الشخصية هي من أكثر مفاهيم علم النفس تعقيدا و تركيبا، فهي تتألف من عدة جوانب: العقلية، الجسمية الإنفعالية و الخلقية و تتفاعل جميع هذه الجوانب مع بعضها لتكوّن الشخصية.

تصنيف تعريفات الشخصية: كلّ تعريف من التعاريف السابقة ينتمي إلى مجموعة معينة أو نظرة خاصة للشخصية، فهناك من يدرس الشخصية من خلال تأثيرها الخارجي أي من خلال كونها مؤثر أو منبه، و هناك من يحكم على الشخصية على أساس التكوين الداخلي، كما أنّ هناك من يعتبرها استجابة، و آخرون يعتبرونها وسيط بين المثير و الإستجابة، و فيما يلي شرح لهذه التصنيفات:

– **الشخصية كمنبّه أو كمثير:** أصحاب هذه النظرة يعتبرون الشخصية بمثابة مؤثر إجتماعي في الأفراد، فالشخصية عبارة عن مثير يؤدي إلى حدوث استجابة من طرف الآخرين، فهي مصدر القوة و عامل مهم يدفع الأفراد الآخرين إلى القيام بسلوكات معينة.(خليل ميخائيل معوض، 2001، :387)

هذا التعريف يركز على المظهر الخارجي للشخص و قدرته على التأثير في الآخرين، و هذا شائع بين الناس و مألوف، فعندما يقال أنّ فلان ذو شخصية قوية فمعناه أنّ تأثيره قوّي في الآخرين، فالإنطباع الأول الذي يتركه الشخص في نفوس الآخرين هو الأمر الذي على أساسه يحكم الآخرين على شخصيته، و التأثير أنواع و درجات متفاوتة و يحتمل الخطأ، حيث يمكن الوقوع في خداع الشخص المثير، فقد يرتدي الفرد قناعا مزيفا لتأدية دور معيّن و لفترة مؤقتة، و يقوم بسلوكات معينة ليست من خصائصه الحقيقية.(أحمد محمد عبد الخالق، 1983، :32)

واطسون كان على رأس هذا الإتجاه حيث يرى أنّ التعرّف على شخصية الفرد تكون عن طريق الملاحظة الخارجية الدقيقة لنشاطه و سلوكه الخارجي.(خليل ميخائيل معوض، 2001، :387)

كما يرى ماي (May) أنّ الشخصية هي" ما يجعل الفرد فعالا أو مؤثرا في الآخرين "(سالم بن محمد الغيلاني، 2013، :18)

كما يتفق معهم فليمنج (Flemming) الذي عرّف الشخصية أنّها عبارة عن العادات أو الأعمال التي تؤثر في الآخرين.(عبد العلي الجسماني، 1994، :229)

كذلك لينك (Link) عرّف الشخصية بقوله " الشخصية هي مجموعة تأثيرات الفرد في المجتمع الذي يعيش فيه ".(عبد الحليم محمود السيّد و آخرون، د.س، :500)

النظرة السابقة لمفهوم الشخصية هي نظرة سطحية تهتم بالمظهر الخارجي للفرد، و تغفل عن التكوين الداخلي له، وهذا ما يجعل هذا النوع من التعاريف غير مستحب في البحوث العلمية، فدقة الحكم تصبح مستحيلة في ظله.

- **الشخصية كاستجابة:** يصف هذا الإتجاه الشخصية بأنّها مجموعة من الإستجابات التي يصدرها الشخص اتجاه المثيرات المحيطة به، و ذلك من خلال مختلف الأنماط السلوكية التي يستجيب بها الشخص للمواقف المختلفة التي تواجهه.(أحمد محمد عبد الخالق، 1983، :501)

و من بين التعاريف التي اعتمدت هذه النظرة في الشخصية، تعريف ألبورت حين قال: " الشخصية هي استجابات الفرد المميّزة ردا على المنبهات الإجتماعية، و أسلوب توافقه مع المظاهر الإجتماعية لبيئته ".

و نجد كذلك تعريف وودوورث (Woodworth) الذي عرّف مفهوم الشخصية بقوله: " هي الأسلوب الذي يتبعه الفرد في أداء أيّ نوع من أنواع النشاط كالتعلّم أو التذكر أو التفكير..."(عبد الحليم محمود السيّد و آخرون، د.س، :501)

من خلال ما سبق نستنتج أنّ هذا النوع من التعريفات أكثر موضوعية مقارنة بالنوع الأوّل (تعريف الشخصية كمثير)، حيث يمكن استخدامها لأغراض علمية، فهي أكثر قابلية للتجريب و القياس.

بالرغم من المزايا التي تتمتع بها هذه التعاريف إلّا أنّ فيها بعض النقائص، فالفرد أحيانا يستجيب لنفس المثير باستجابات مختلفة و هذا يعني عدم ثبات الفرد في استجاباته، في حين نجد في

بعض الحالات شخصين مختلفين يتشابهان في طريقة الإستجابة (يستجيبان بنفس الإستجابة لموقف ما).

-**الشخصية تكوين فرضي:** أنصار هذا النوع من التعريفات يرون بأنّ الشخصية مفهوم مجرّد، حيث لا يمكن ملاحظتها مباشرة و إنّما يتم استنتاجه من خلال الطرق و الوسائل العلمية المختلفة، و مصطلح التكوين الفرضي يعني أننّا نفترض وجود الشخصية من خلال ملاحظاتنا لسلوك الفرد والتنبؤ به و ضبطه، فهذا النوع من التعاريف يصف الشخصية كوحدة موضوعية بمعنى شيء له وجود فعلي و حقيقي، و هذه الوحدة الداخلية تعمل على تآزر جميع أفعال و سلوكات الفرد، كما أنّهم يهتمون بالتنظيم الداخلي للشخصية و الذي يعتمدون عليه في تحليل سلوك الشخص و تفسيره.(أحمد محمد عبد الخالق، 1983، :37)

و من بين التعاريف التي تناولت هذه النظرة تعريف آيزنك الذي عرّف الشخصية بأنّها " ذلك التنظيم الثابت و الدائم إلى ما لخلق الفرد و مزاجه و عقله و بنية جسمه، و الذي يحدّد توافقه الفريد لبيئته بشكل يتميّز به عن الآخرين".(مجدي بن محمد الشافعي، 2007، :108)

و يقصد آيزنك بالخلق جهاز السلوك النزوعي للفرد (الإرادة)، أمّا المزاج فيشير به إلى السلوك الوجداني و الإنفعالي للشخص، بينما يقصد بالعقل السلوك المعرفي أي الذكاء، و يشير ببنية الجسم إلى الشكل الخارجي للشخص و الموروث العصبي و الغددي له.

أمّا ستانجر (Stanger) فقال عن الشخصية بأنّها " ذلك التنظيم الداخلي للأجهزة الإدراكية و المعرفية و الإنفعالية و الدافعية للفرد، و الذي يحدّد استجابته الفريدة لبيئته"

في حين عرّفها وارن (Warren) على أنّها " ذلك التنظيم المتكامل لكل خصال الفرد المعرفية و الإنفعالية و النزوعية و الجسمية، كما تكشف عن نفسها في شكل تميّز واضح عن الآخرين".(محمد مصطفى شحدة أبو رزق، 2011، :13)

هذا النوع من التعاريف لاقت قبولا واسعا من طرف أغلب العلماء و الباحثين في مجال الشخصية.(عبد الحليم محمود السيّد و آخرون، د.س، :502)

و باختصار فالشخصية من منظور التكوين الفرضي هي مفهوم يستنتج و لا يلاحظ مباشرة.

أمّا مدارس علم النفس فقد عرّفت كلّ مدرسة مفهوم الشخصية من زاوية معينة، و التي تراها أكثر أهمية، فمثلا ترى المدرسة التحليلية بأنّ الفرد قادر على إخفاء بعض الجوانب من شخصيته، في حين يقوم بإبراز الجوانب الأخرى التي يرغب في إظهارها للآخرين، أمّا المدرسة السلوكية فترى بأنّ الشخصية جهاز معقد من الإستجابات، فهي تركز أكثر على السلوك الملحوظ، و تعتبر أنّ جميع سلوكات و تصرفات الفرد دليل على شخصيته (you are what you do)، كما يرى السلوكيون بأنّ الإنسان يولد فردا و ليس شخصا، فالطابع الشخصي لديه يتكوّن من خلال اكتسابه للّغة و المفاهيم و الأفكار و مختلف وجهات النظر و سعيه المستمر من أجل تحقيق أهدافه، كلّ هذه الأمور و أخرى تساهم في تكوين شخصية الفرد.

و قد عرّف أصحاب المدرسة السلوكية الشخصية بأنّها أسلوب منظم نسبيا لمحصلة خبرات الشخص في بيئة ثقافية معيّنة، من خلال مختلف نماذج السلوك و الإتجاهات و القيم و المعتقدات. (محمد السيّد عبد الرحمان، 1997، :26)

أمّا أصحاب نظرية السمات و معهم صاحب نظرية الذات كارل روجرز (Karl Rojerse) فيرون بأنّ الشخصية هي عبارة عن ميكانيزمات داخلية هادفة إلى التحكم في سلوك الشخص و تصرفاته و تعمل على تحديد شخصيته، كما يرون أنّ سلوك الفرد تحدّده صفات و سمات معينة و تغيير هذه السمات يعني بالضرورة تغيير سلوكه و بالتالي تغيّر شخصية الفرد.(محمد السيّد عبد الرحمان، 1997، :27)

تعريف سمات الشخصية: من بين التعاريف السابقة لمفهوم الشخصية هناك تعاريف ركزّت على السلوك الذي يستجيب به الفرد إزاء المواقف المختلفة التي يتعرّض لها في حياته، من خلال مجموعة من الصفات تسند إلى الشخص الذي يصدر منه هذا السلوك، و هذه الصفات هي ما يسمى بالسمات، حيث يرى علماء النفس أنّ سمات الشخصية هي الصفات الظاهرة للشخصية، و فيما يلي بعض التعاريف لعلماء النفس حول مصطلح سمات الشخصية:

في معجم المصطلحات التربوية و النفسية عرّفت على أنّها مجموعة من الخصائص النفسية و الإجتماعية تتميّز بصفة الثبات النسبي، تكوّن في مجملها تنظيما ديناميا متكاملا، حيث يمكن في ضوئها وصف الشخص و التنبؤ بسلوكه بقدر كبير من الثبات و الكمال، و يتم قياسها عن طريق اختبار التحليل الإكلينيكي.(حسن شحاته و آخرون، 2003، :198)

فسمات الشخصية هي خصائص و صفات عامة يتم استنتاجها من خلال ملاحظة الفروق الفردية بين الأشخاص، و تقع السمات بين قطبين من الخصائص الداخلية و الخارجية للسلوك.

المقصود بالقطب الأوّل أو ما يعرف بالخصائص الداخلية للأفراد كالمشاعر، و الرغبات، الآراء، المخاوف، الدوافع الكامنة و يطلق عليها اسم الظواهر النفسية و هي عبارة عن أحداث سيكولوجية

ذاتية تحدث داخل الشخص، و لا يمكن ملاحظتها مباشرة و إنمّا تستخلص من خلال نتائجها على سلوك الفرد.(حلمي المليجي، 2001، :42)

أمّا المقصود بالقطب الثاني و هي الخصائص الخارجية فهي عبارة عن المظاهر الموضوعية لسلوك الأفراد كالصفات الجسمية (مثل الطول و الوزن...) و هذه الخصائص يمكن مشاهدتها مباشرة.

و قد أكّد كل من فاروق عبد الفتاح موسى (1976) وسامي صبحي ابراهيم (1978) من خلال البحوث والدراسات التي قاما بها أنّ سمات شخصية المعلّم تؤثر على التحصيل الأكاديمي للمتعلمين.

كما توصل الباحث عبد المنعم أحمد الدردير من خلال البحث الذي قام به (1986) إلى أنّ سمات الشخصية الإيجابية والمتمثلة في: الإنبساط، الإتزان الإنفعالي، التحمّس، المثابرة، والتي تتصف بها مدرسات التعليم الأساسي تؤثر ايجابا على التفكير الإبداعي لدى تلامذتهن، على نقيض سمة السيطرة والتي تؤثر سلبا على التفكير الإبتكاري للتلاميذ.(عبد المنعم أحمد الدردير، 2004، :13)

- **العوامل المؤثرة في تكوين و بناء الشخصية (الوراثة و البيئة):** هناك مجموعة من العناصر المساهمة في بناء شخصية الفرد و نموّها، و التي تعمل على ثبات سلوك الشخص، و يمكن تقسيم هذه العوامل و تصنيفها إلى مجموعتين هما: العوامل الوراثية و العوامل البيئية، و هذه الأخيرة تشمل مجموعة من المحددات منها ما هو متعلّق بالعوامل الثقافية و الإجتماعية، و منها ما هو خاص بعملية التعلّم و الإكتساب و منها ما هو راجع للإعتبارات الإنسانية و الوجودية و جانب آخر خاص بالميكانيزمات اللاشعورية، جميع هذه العوامل تتفاعل فيما بينها لتساهم في تكوين شخصية الفرد و نموّها، و فيما يلي عرض لهذه العوامل بالتفصيل.

-**المحددات الوراثية:** يقول جنجر (Genger) " إنّ الوراثة لا البيئة هي العامل الرئيسي في تكوين الشخصية، فكلّ السعادة و كلّ الشقاء الذي يصيب الفرد في حياته مرده إلى الوراثة و التكوين الأصلي، و كلّ ما نراه من فروق بين الأفراد يرجع إلى الإختلاف بينهم في تكوين الخلايا التي يولدون بها ".(جنان سعيد الرحو، 2005، :292)

يقصد بالعوامل الوراثية كلّ العوامل الداخلية (العقلية و الخلقية) و الخارجية (الصفات الجسمية) التي ترافق الشخص منذ ولادته إلى آخر حياته، فهذه العوامل تنتقل من الآباء و الأجداد عن طريق الجينات، و يرى أنصار الوراثة أنّ الأفراد يرثون الخصائص الجسمية و العقلية و الإنفعالية و حتى الخلقية، وأنّ العوامل الوراثية لها الدور الأساسي في نموّ الشخصية، فعندما نتساءل عن سبب كون الشخص طويل أو قصير، أو عن كونه يتميز بطبع حاد أو لماذا هو خجول و غيرها من الخصائص فإنّ الإجابة تكون أنّ ذلك موروث من أهله.(فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2013، :300، 301)

و قد أجريت العديد من البحوث و الدراسات في هذا المجال و لعلّ البحوث التي قام بها كل من دارون (Darron) و فرنسيس جالتون (Frassice Galton) كان لها الدور الكبير في الكشف عن أثر العوامل الوراثية في نشأة سلوك الأفراد و بناء شخصيتهم.

و توالت بعدها الدراسات في مجال الوراثة كالبحوث التي أجريت على التوائم المتشابهة و التوائم الأخوية و شجرة العائلة، و جميع هذه الدراسات أكدت على العلاقة بين الوراثة و تكوين الشخصية. (محمد السيّد عبد الرحمان، 1997، :28)

-**المحددات البيئة:** يعتبر الوسط الذي يعيش فيه الفرد محددا آخر لشخصيته، فالأسرة و المدرسة و مكان العمل و الشارع، أماكن كلّها تشترك و تتداخل في تنشئة الفرد اجتماعيا و تشكيل سلوكه و بناء شخصيته عبر مختلف المراحل العمرية، و فيما يلي شرح لهذه العوامل البيئية:

أ – **الأسرة:** إنّ للعلاقات الأسرية الدور الأساسي في تنشئة الفرد و تلقينه مختلف المهارات و القيم الإجتماعية و الخلقية من خلال التواصل و التفاعل بين أفراد الأسرة فهذه الأخيرة تساهم بقدر كبير في بناء شخصية الفرد، و قد بيّنت العديد من الدراسات التتبعية أنّ السمات الأساسية للسلوك الإجتماعي تعود إلى السنوات الأولى من حياة الشخص، و إلى تلك العلاقة التفاعلية التي تربطه بأسرته، فهذا المجتمع الصغير هو بمثابة المزرعة التي تنبت فيها بذور الشخصية و التي يصعب تعديلها أو تغييرها فيما بعد، كما أنّ العديد من الأمراض النفسية مردّها المشكلات التي عاشها الشخص في طفولته و التي كان لها الإنعكاس السلبي على شخصيته في الكبر، الأمر الذي يؤكد على دور الأسرة و أهميتها في تكوين الشخصية.(جنان سعيد الرحو، 2005، :294)

ب – المدرسة: في هذه المرحلة ينتقل الفرد (الطفل) من المجتمع الصغير المألوف إلى المجتمع الكبير الجديد و الذي تحكمه مجموعة من القوانين و النظم و هذا الأمر لم يعهده الفرد مسبقا، إنّ هذا التغيّر الذي حدث في حياة الفرد له أثر بالغ الأهمية في شخصيته، خاصة و أنّ في هذه المرحلة يتم الإنفصال عن الوالدين و الإلتقاء بشخص راشد غير أبويه و هو المعلّم، و الذي يفرض عليه واجبات عليه الخضوع و الإمتثال لها، و هنا يضحي الفرد بمجموعة من الميزات التي كان يتمتع بها في أسرته، و في نفس الوقت يتعلّم العديد من أسس التربية الصحيحة و التي تكمّل دور الأسرة، كآداب الحديث، و آداب الأكل، و أهمية التعاون و الصداقة، و حب الآخرين، و تقاسم النشاطات معهم، و المحافظة على النظافة... و غيرها من السلوكات الإيجابية.(جنان سعيد الرحو، 2005، :295)

جـ – العوامل الثقافية و الإجتماعية: يخضع الفرد لمجموعة من القيم و المعايير و العادات و التقاليد في ظل المجتمع الذي يعيش فيه و كلّما امتثل الشخص لهذه المعايير و القيم كان مقبولا من طرف أفراد مجتمعه، أمّا إذا انحرف عنها فسوف يتعرّض لضغوط اجتماعية من قبل الآخرين.

هذا إضافة إلى محددات أخرى تتعلّق بحجم الأسرة و الجنس و المستوى الثقافي و الإجتماعي لأسرة الفرد.(محمد السيّد عبد الرحمان، 1997، :29)

د – الإكتساب (التعلّم): يعتبر التعلّم تدعيم آخر لدور البيئة في تكوين الشخصية، و الفرد غالبا يكون تبعا لما كوفئ لأن يكون عليه، و نظريات التعلّم تؤكد على دور المكافأة و الإثابة في تكوين شخصية الفرد، فالأنماط السلوكية التي تمّ اثابتها هي التي تعمد إلى التكرار على عكس السلوك الذي يعاقب فإنّه لا يثبت و إنّما ينقص و يزول، و تذهب نظريات التعلّم إلى أبعد من ذلك حيث ترى أنّه من الممكن تشكيل صفات و سمات الشخص عن طريق المكافأة و الإثابة.

هـ – الإعتبارات الإنسانية و الوجودية: أصحاب هذه النظرة يؤكدون على أهمية الفاعلية العامة لوجود الفرد، فهي تهتم بكينونة الفرد أكثر من اهتمامها بالحالة التي يكون عليها، و من أنصار هذه النظرة كيلي (Killy) و ماي (May) و روجرز (Rojerse) و ماسلو (Masslo).

و – الميكانيزمات اللاشعورية (نظرية الأعماق): يقصد بها التركيز على الأسباب الضمنية و الخفية للسلوك الإنساني، و هي تعتبر أنّ العامل الرئيسي لحدوث السلوك هو لا شعوري و أنّه مرتبط بمرحلة الطفولة، و من أبرز النظريات التي تركز على الميكانيزمات اللاشعورية هي نظرية فرويد (Freid) و نظرية يونج (Yong) و التي تعمل على اخراج اللاشعور إلى الوجود الفعلي و الشعور.

و بالنسبة للأبحاث و الدراسات في هذا المجال (كالبحث في تفسير الأحلام و رموزها، التنويم المغناطيسي، و تحليل محتوى الذاكرة،...) تعد معقدة و تتطلب أدوات معقدة.(محمد السيّد عبد الرحمان، 1997، :31)

- **التكامل بين الوراثة و البيئة في تكوين الشخصية:** أمّا الإتجاه الثالث فيرى أنّ الشخصية تبنى و تتكوّن بتكامل كلّ من الوراثة و البيئة، فلا يمكن لأحد انكار دور العامل الوراثي في تكوين الشخصية و هذا ما يظهر من خلال الشكل الخارجي للأفراد و ذلك من الناحية الجسمية (الطول، لون البشرة،...) و كذلك من الناحية العقلية كنسبة الذكاء و الإستعدادات المعرفية و النواحي المزاجية للشخص و مختلف الغرائز التي تولد معه، أمّا عن دور المحيط أو البيئة فهو يبرز من خلال الخبرات و التجارب المتعلّمة و المكتسبة، فمثلا يتعلّم الفرد الآراء و المعايير و الإتجاهات، و الثقافات، و اكتسابه لأنواع عديدة من المعارف و المهارات المختلفة.(جنان سعيد الرحو، 2005، :293)

- **علاقة الشخصية ببعض المصطلحات القريبة منها في المعنى:** هناك بعض المفاهيم التي تتشابه مع مفهوم الشخصية في المعنى العام لها، و فيما يأتي سيتم عرض أهم هذه المفاهيم و محاولة ايجاد الصلة التي بينها و بين مصطلح الشخصية، بمعنى ابراز النقاط المشتركة بينهما.

أ -**الشخصية و الطباع:** مصطلح الطباع في أغلب المراجع العربية معناه الخلق، و يرى بعض العلماء أنّ الشخصية مصطلح عام يتضمن الطباع و جوانب أخرى، فالطباع يقصد به الجانب الأخلاقي من الشخصية.

و قد عرّف ألبورت الطباع بأنّه " الشخصية عندما ينظر إليها بمنظور أخلاقي تقويمي، أو هي خصائص الشخصية التي يمكن تقويمها تبعا لمجموعة من المعايير الحضارية أو الأحكام الخاصة

بالقيم السائدة في المجتمع "، و مسألة التقويم تتضح من خلال الحكم على سلوك الشخص بأنّه صواب أو خطأ، أو أنّه جيّد أو سيّئ، أو خير أو شرّ...و غيرها من الأحكام.

و كذلك فيليب فيرنون (Felip Vernon) يرى أنّ الطباع مفهوم تقويمي يشير إلى صفات معينة في شخصية الفرد، إمّا ايجابية أو سلبية.

و يبقى الطباع ما هو إلّا أحد جوانب الشخصية و ليس الشخصية كلّها.(خليل ميخائيل معوض، 2001، :393)

ب –الشخصية و المزاج: المزاج عند ألبورت يعني " الطبيعة الإنفعالية المميّزة للفرد، و يشمل مدى قابيته للإستثارة، و قوة الإستجابة المألوفة و سرعتها لديه، و نوع الحالة المزاجية السائدة عنده و مدى تقلب هذه الحالة و شدتها "، و المزاج متعلق بالسمات الإنفعالية للفرد و هي بدورها مرتبطة بالعوامل الوراثية، و يتحكم فيها الجهاز العصبي و الغدي و الهرموني و الصحة العامة للفرد.

كما عرّفه أيزنك بأنّه "الإستجابة الإنفعالية ".(خليل ميخائيل معوض، 2001، :293، 294)

بنية الشخصية: تتألف شخصية الفرد من مجموعة الخصائص و الصفات المتكاملة و المتداخلة مع بعضها البعض و التي تميّزه عن الأشخاص الآخرين، و فيما يلي تفسير لهذه العوامل:

تتألف شخصية الفرد من مجموعة الخصائص و الصفات المتكاملة و المتداخلة مع بعضها البعض و التي تميّزه عن الأشخاص الآخرين، و فيما يلي تفسير لهذه العوامل:

أ – **العوامل الجسمية:** يقصد بها الصفات الجسدية المكوّنة للشخصية كطول القوام و الوجه البشوش يجذب انتباه الأفراد، و الحالة الصحية العامة للجسم، فتمتع الفرد بجسم سليم خال من الأمراض يجعله

قادرا على العمل و الإنتاج، على عكس الشخص الذي يكون عليلا، خاصة و أنّ طباع الشخص و مزاجه مرتبط بالحالة الصحية له، فمثلا إذا اختلت الغدة الدرقية لدى الشخص تسبب ذلك في فقدان حيويته و نشاطه و أصبح كسولا، كلّ هذه الأمور تؤثر في تصرفات الشخص و سلوكه.

ب – العوامل النفسية: الشخصية عبارة عن حصيلة خبرات الفرد و تجاربه الماضية و الحاضرة و تطلعاته المستقبلية، و العوامل النفسية تتضمن مجموعة من العوامل الإنفعالية و الوظائف العقلية و غيرها من العوامل و التي تبرز فيما يلي:

جـ – العوامل الإنفعالية: تكون فطرية كالدوافع الأولية للفرد و استعداداته و ميوله، أو مكتسبة من البيئة المحيطة بالشخص، فهناك من لديه رغبة طبيعية للغضب و الإنفعال بسرعة، في حين نجد أشخاص آخرين يميلون أكثر إلى الحياة الإجتماعية و يرغبون في تكوين علاقات و صداقات مع غيرهم، و هناك فئة أخرى من الأفراد يفضلون الإنسحاب و الإنطواء على أنفسهم.(جنان سعيد الرحو، 2005، :291)

– **العوامل العقلية:** هي الإستعدادات الفطرية التي تولد مع الشخص و التي تدل على مواهب في مجال معيّن كالقدرة على حلّ المشكلات و هو ما يعرف بالذكاء، أو القدرة على التصوير أو التأليف الموسيقي، و يمكن أن تكتسب العوامل العقلية من خلال ثقافة المجتمع و المهارات التي يتعلّمها الفرد من محيطه.(جنان سعيد الرحو، 2005، :292)

– **العوامل الإجتماعية:** يعتبر المجتمع الذي يعيش فيه الشخص بمثابة الأسرة الكبيرة التي يستمد منها العديد من قواعد السلوك، فالمركز الإجتماعي الذي يحتله الفرد في المجتمع يحتّم عليه اتباع نمط سلوكي معين، و اعتماد طريقة كلام مناسبة لمكانته الإجتماعية، كما أنّ الرّفاق لهم الدور الكبير في

التأثير على شخصية الفرد (المرء يعرف بقرينه)، و كذلك الظروف الإجتماعية تجبر الشخص على التحلي بصفات معينة كالتواضع أمام رئيسه، و الحزم أمام أبنائه أو تلامذته، و التّحبب إلى أصدقائه.

فالبيئة الإجتماعية إذن تكسب الفرد ملامح شخصيته ليصبح له مكانة خاصة و سمعة معينة ضمن أفراد مجتمعه.(جنان سعيد الرحو، 2005، :292)

نظريـات الشخصية: هناك العديد من المدارس و النظريات التي سعت إلى تفسير مفهوم الشخصية الإنسانية، و فيما يلي سنعرض هذه النظريات باختصار و أهم المبادئ التي اعتمدت عليها.

أوّلا: . نظرية التحليل النفسي: تعد مدرسة التحليل النفسي من أقدم و أشهر مدارس علم النفس التي عكفت على تفسير شخصية الفرد، و تضم هذه المدرسة مجموعة كبيرة من العلماء و الباحثين نذكر من بينهم سيغموند فرويد (Sigmon Freide) و الذي يعتمد في تفسير الشخصية على عدّة مبادئ و هي:

1 . مبدأ اللذة و مبدأ الواقع: يرى فرويد أنّ الأفراد يبحثون عن اللّذة و التي يعتبرها نزعة فطرية لديهم، مقابل أنّهم يبتعدون عن كلّ ما من شأنه أن يسبب لهم الأذى و الألم، فالكائي الحي يسعى دائما إلى الأمور و الأشياء التي تعمل على خفض حدّة التوتر و تحقيق حالة من الإستقرار و التوازن، و في نفس الوقت فالفرد متصل بالواقع الذي يعيش فيه، و هذا يعني أنّ الشخص عند اشباع غرائزه البدائية يراعي الظروف الخارجية المحيطة به بما في ذلك من أعراف و قيم و عادات و تقاليد و غيرها من المعايير، فبلوغ اللذة لديه مرتبط بحدود الواقع الذي يتواجد فيه، و على هذا الأساس يرى فرويد أنّ الناس يؤجلون لذة عاجلة في سبيل لذة آجلة أكثر أهمية من تلك العاجلة (كالطالب الذي

يفضل مراجعة دروسه على مشاهدة برنامج ما على التليفزيون من أجل لذة آجلة و هي النجاح في الإمتحان).

و أشار فرويد إلى أنّ مبدأ الواقع هو مبدأ مكتسب و متعلّم و لا يولد الإنسان و هو مزوّد به مثل مبدأ اللذة، و إذا كان مبدأ اللّذة يحكم سلوك الصغار فإنّ مبدأ الواقع يحكم سلوك الكبار.(حسين فايد، 2005، :263)

2 . الحب و الموت: يميّز فرويد بين مجموعتين من الغرائز و هما:

أ – غرائز الحب: و يطلق عليها الغرائز البناءة، فمفهوم الحب لديه يعنى الإنشاء و البناء، و أبرز مهام الحب هي الحفاظ على النوع من خلال التزاوج و التكاثر.

ب – غرائز الموت: هي الغرائز التي تدفع الفرد إلى الحرب و العدوان و الموت.(سالم بن محمد الغيلاني، 2013، :25)

و تسمى المجموعة الأولى بـ (الأيروس) و هي كلمة يونانية معناها الحب أو إلاه الحب، أمّا المجموعة الثانية فتسمى بـ (الثاناتوس) و هي كلمة يونانية يقصد بها الموت أو إلاه الموت.

3 – مبدأ الثنائية: في نظر فرويد أنّ الفرد في حالة تجاذب و تنافر بين طرفي الحياة و هما الخير و الشر، و يرى فرويد أنّ الفرد يجب أن يكون عمليا في هذا الوجود و يعامل الناس بنفس الأسلوب الذي يعاملونه به، كما يرى فرويد أنّ هذا العالم لا يوجد فيه مكان للإنسان الطيّب و أنّه مليء بالنّفاق، و هذا ما يدفع الفرد للتوجه نحو القطب السالب (الشر) إلاّ أنّ نظام القيم لديه يوجهّه نحو القطب الموجب (الخير).(حسين فايد، 2005، :263)

4 . المنظمات النفسية: تتركب الشخصية الإنسانية في نظر فرويد من ثلاثة مكوّنات و هي:

أ . الهو (Id): في نظر فرويد فإنّ الفرد يولد مزودا بمنبع من الطاقة البيولوجية و النفسية، و هذا المنبع يشمل الدوافع الفطرية الجنسية و العدوانية قبل أن تخضع لمعايير المجتمع و قيمه ليتم تهذيبها و تمحيصها، فالهو مصدر كلّ البواعث و مستودع الغرائز، كما يتضمن العمليات الذهنية المكبوتة.

فالهو يخضع لمبدأ اللذة الذي يسعى إلى اشباع الحاجات الغريزية دون الإهتمام بضروريات الواقع، بمعنى بصرف النظر عن المعايير التي يفرضها المجتمع من قيم و أخلاق و عادات و تقاليد. (محمد شحاتة ربيع، 2010، :439)

الأنا (Ego): هو جانب من جوانب الشخصية، و يقصد به اتصال الشخص بالعالم الخارجي الذي يعيش فيه باستخدام حواسه، و هذا الإحتكاك و التواصل مع المحيط الخارجي يسمح للشخص بأن يتعلّم أنّه لا يمكن امتلاك كلّ ما يرغب فيه و في الوقت الذي يريد.

و للأنا وجهان، وجه يطل على الدوافع الفطرية الغريزية في الهو، و وجه آخر يطل على العالم الخارجي و ما يتضمنه من ظوابط، فوظيفة الأنا تكمن في احداث التوازن بين متطلبات الهو و بين ظروف البيئة الخارجية، و هو في ذلك يعمل وفق مبدأ الواقع، حيث أنّه يتماشى مع المعايير المتعارف عليها.(مروان أبو حويج، 2012، :171)

الأنا الأعلى (Sper Ego): هو بمثابة الرقيب على أفعال و سلوك الفرد، فهو الذي يقرّر إذا ما كان النشاط الذي يقوم به الفرد خطأ أو صواب و ذلك طبقا لمعايير المجتمع المتعارف عليها، و غالبا ما يطلق عليه تسمية الضمير، حيث يقوم بأمرنا بالمعروف و نهينا عن المنكر، كما يقوم بتبيان ما هو حلال و ما هو حرام، و هو مقيم فينا يلومنا و يعاقبنا إذا أخطأنا و هذا ما يسمى بـ (عقاب الضمير)

و باختصار فالأنا الأعلى هو مجموعة من المعايير و القيم و المعتقدات و المثل و المبادئ الأخلاقية التي تستخدم في الحكم على السلوك، فهو بمثابة السلطة التشريعية القضائية و التنفيذية في نفس الوقت، فهو يوجه و ينفذ و يطبق العقاب على الشخص.(محمّد شحاته ربيع، 2010، :440)

فالأنا الأعلى هو الجانب الخلقي من الشخصية، و هو الممثل الداخلي (موجود داخل الفرد و ليس خارجه) و هو مثالي و ليس واقعي و هو يسعى للكمال بدلا من اللّذة، و يتكوّن الأنا الأعلى عن طريق عمليات الثواب و العقاب الذي يمارسها الكبار على الصغار أو الآباء على أبنائهم، فيدمجها الطفل بداخله فيتكوّن لديه الضمير الذي في حالة إذا ما ارتكب الطفل خطأ ما يؤدي به ذلك إلى الشعور بالذنب.(حسين فايد، 2005، :268)

الشعور و اللاشعور:

الشعور:(Conscious) هو جانب من الحياة النفسية للفرد و الذي يكون فيه على وعي تام به.

قبل الشعو (Preconscious): يقصد بها المنطقة الوسطى الضبابية التي تقع بين الشعور و اللاشعور، و هذه المنطقة تحتوي على المعلومات و الذكريات التي يصعب تذكرها.

اللاشعور (Unconscious): هو انتقال الذكريات و المخاوف المكروهة و غير المستحبة من الشعور إلى اللاشعور بواسطة عملية الكبت، و تظهر هذه الذكريات من خلال الأحلام و فلتات اللّسان، و هذه المادة المخزونة في اللاشعور لا يمكن تذكرها أبدا.(محمد شحاتة ربيع، 2010، :440)

إنّ هذه الأنظمة النفسية الثلاثة (الهو، الأنا، الأنا الأعلى) ليست مستقلة عن بعضها البعض و إنّما هي عبارة عن مكوّنات متداخلة و متشابكة فيما بينها، صحيح أنّ لكلّ نظام وظيفته الخاصة به

إلّا أنّه لا يستطيع القيام بها بمستغنى عن الآخر أي مستقلا عنه، باستثناء الطفل أو مريض الذهان اللّذان يبرز لديهما الهو.(حسين فايد، 2005، :368، 369)

ثانيا– نظرية الأنماط لكارل يونج (Karl Yung): تعتبر نظرية الأنماط من أقدم النظريات في دراسة الشخصية، و التي حاولت تصنيف الأفراد إلى أنماط معينة ينتمي اليها أشخاص يندرجون تحت نمط واحد، و يعتبر التصنيف الأقدم ذلك الذي قسّم الأشخاص إلى(ناري، ترابي، مائي، هوائي) و الذي وضعه طاليوس و انكسمندريس.(أحمد سليمان خمّاش، 2007، :14)

و قد اهتم الطبيب النفسي السويسري كارل جوستاف يونج بأبحاث و أعمال سيغموند فرويد، و كانت الفترة بين (1906 و 1912) توضح العلاقة الوطيدة التي كانت تربط بين هذين العالمين، و لكن بعد هذه الفترة اختلفا بسبب عدم موافقة يونج على نظرية فرويد في تفسير الشخصية، و من بين أبرز المبادئ التي تناولها يونج من خلال نظريته نذكر ما يلي:

أ – **الليبيدو (Libido):** يقصد بها يونج الطاقة العامة للحياة، و تبرز الطاقة الليبيدية في السنوات الخمس الأولى من عمر الفرد من خلال اكتسابه المهارات الأساسية الأولى كتعلّم المشي و الكلام...، و بعد سن الخامسة فإنّ الطاقة الليبيدية تتجه نحو الجوانب الجنسية و تبلغ شدتها في سنّ المراهقة، أمّا في مرحلة الرّشد أين يلتحق الفرد بعالم الشغل و يقبل على الزواج و المسؤوليات الأبوية فيتميز الفرد بالحيوية و الإندفاعية و العاطفية، في حين يتجه الفرد في أواخر الثلاثينات و أوائل الأربعينات نحو الغايات الروحية و الدينية.

ب – اللاشعور الشخصي و الجمعي: يرى يونج أنّ العقل البشري يتكوّن من المناطق الآتية:

ب . 1. الشعور (consious): هو الأنا أو العقل الواعي، و يشمل المدركات و الذكريات و الأفكار و الإتجاهات و المشاعر.

ب . 2 . اللاشعور الشخصي (Personal unconsious): تحتوي هذه المنطقة على الخبرات التي لحق بها النسيان أو الكبت، كما تتضمن العقد النفسية و الأحلام و الأفكار المؤلمة المقموعة من الفرد.

ب . 3 . اللاشعور الجمعي (Collective unconsious): أهم ما تتضمنه هذه المنطقة هو الصور العتيقة و رواسب الأجداد و الإرث السلالي الذي ينتقل عبر الأجيال، و كلّها تتواجد في كلّ المجتمعات و تظهر على شكل قصص خرافية و أساطير تحتوي على نماذج بطولية (مثل السندباد البحري)، و نماذج خيّرة (مثل سندريلا) و نماذج شريرة (مثل العفريت و الغول)

جـ – أنماط الشخصية: استطاع عالم النفس الشهير كارل يونج أن يضع في بداية القرن الماضي قطبي تقسيم للشخصية و هما الشخصية المنبسطة و الشخصية المنطوية، هذا بالرغم من أنّ معظم الأفراد يشتركون في هذين القطبين، إلاّ أنّ البعض منهم كان يميل في تصرفاته و سماته إلى أحد القطبين أكثر من الآخر و في بعض الأحيان يصل إلى الحدود المرضية غير الطبيعية.

و فيما يلي عرض مفصل لأهم خصائص النمط المنطوي و النمط المنبسط:

أ– **النمط المنطوي (Introver):** صاحب الشخصية المنطوية نجده يتحاشى الإتصال الإجتماعي و يميل إلى العزلة و الوحدة، و يعيش في تأملات، و يتميز بخياله الواسع و يتفادى التعايش مع الواقع، فهو يعتبره عائقا من الصعب اجتيازه، و هو ذو أحاسيس كثيرة و مستمرة كشعوره بعدم الأمان و الدونية، و لديه حساسية ازاء الرفض من طرف الآخرين أو نقدهم له، و على هذا الأساس فهو لا يدخل في أيّة علاقة حتى يضمن القبول غير المشروط بالنّقد، و لديه خوف دائم من حدوث المخاطر

في حياته اليومية إلى درجة أنّه يتجنب بعض الأنشطة الإجتماعية حتى أصبحت تعرّف الشخصية الإنطوائية بالشخصية التّجنبية و المتفادية للغير، و هو حذر في تعامله مع الآخرين الأمر الذي يجعله يفضل الإبتعاد و عدم الإختلاط بالناس.(فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2013، :331)

يتميّز بالرومانسية و الخيال، كما أنّه يهتم بالأفكار و القيّم أكثر من اهتمامه بالأفراد، فهو شخص مشغول بعالمه الداخلي و كلّ طاقته النفسية موّجهة نحو عالمه الذاتي، و استجابته للمواقف تتخذ في البداية موقف الإنسحاب و بعد فترة يصبح مستعدا لإصدار الإستجابة.(مجدي أحمد محمد عبد اللّه، 2004، :155)

المنطوي هو شخص ميّال للتفكير و التخيّل و التأمل، و يحاول دائما أن يحمى نفسه من الظروف و المواقف التي تعترضه عوضا من مواجهتها و التصدي لها أو محاولة ايجاد الحلول المناسبة لها.(حسين فايد، 2005، :277)

ب – النمط المنبسط (Extravert): الشخصية الإنبساطية هي نقيض الشخصية الإنطوائية، و الشخص المنبسط هو شخص اجتماعي و عملي، يهتم بالأشخاص و الأشياء.(محمد شحاتة ربيع، 2010،:441) و يجد اشباعا لحاجاته من خلال تكوين العلاقات مع أفراد آخرين.

كما يتميز الشخص المنبسط بالتفكير الواقعي فهو ينظر إلى الأشياء المحيطة به نظرة واقعية، أي كما هي من حيث قيمتها المادية الحقيقية، و هو بذلك لا يعيش في الخيال و التأملات و يعالج أموره بالإمكانيات المتاحة و المتوفرة في محيطه.

يتسم صاحب الشخصية الإنبساطية بالقابلية للتّكيف السريع مع المواقف، فهو يتميّز بالمرونة في التعامل مع متطلبات الحياة، كما أنّه يحقق نجاحات عالية يصاحبها الرضا النفسي و الإجتماعي. (فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2013، :329)

في نظر كارل يونج أنّ جميع الأشخاص يملكون هذين النمطين (الإنبساطية و الإنطوائين) و غلبة أحد النمطين على حساب الآخر هو الذي يحدّد نمط شخصية الفرد.(مجدي أحمد محمد عبد اللّه، 2004، :155)

و الإنبساط في علم النفس هو عبارة عن موقف تتجه فيه اهتمامات المرء إلى كل ما هو خارج عن الذات بأكثر مما تتجه نحو الذات والخبرات الذاتية، ويتسم هذا الموقف عادة بالدينامية المنتجة وبالنزوع إلى الاختلاط بالناس ويتميّز موقفهم من الغرباء بالقوة والحرارة، كما يتسم الشخص المنبسط بالمشاركة في النشاطات الإجتماعية على اختلاف أصنافها وأنماطها.

يعتبر النمط المنبسط من أنماط الشخصية القابلة للإعجاب و القبول من طرف الآخرين، حيث يعتبرونهم أفراد عاديين يسهل التفاعل و الإنسجام معهم، كما أنّهم يصلحون كثيرا لأخذ النصح منهم، و قد تكون آراؤهم نافعة في الحكم على الأشياء في حالة الطوارئ، كما أنّهم يرغبون دوما في السعادة.(محمود أمين زويل، 2010، :56)

و من بين الدراسات التي اهتمت بالإنبساط و دوره في التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الثانوية، دراسة فينلايسون (Finlayson) على عينة بلغت (128) تلميذ و تلميذة، حيث أسفرت نتائج الدراسة على وجود ارتباط موجب دال بين الإنبساط و التحصيل الدراسي.(سيّد خير اللّه و ممدوح عبد المنعم الكناني، 1996، :109)

ثالثا – نظرية آدلر (Adler) في علم النفس الفردي: ولد آدلر في فيينا و درس الطب فيها و تعرّف على فرويد و بعد مدة اختلف معه و أسس نظريته التي أسماها بنظرية علم النفس الفردي، و من أبرز المبادئ التي اعتمد عليها في بناء نظريته ما يلي:

أ . الشعور بالنقص (Felling of inferiority): يرجع أدلر شعور الفرد بالنقص إلى العيوب العضوية (الجسمية) التي قد يتعرّض لها الشخص في حياته، الأمر الذي يؤدي بالفرد إلى اللّجوء للتّعويض عن هذا النقص الذي أصابه، و لهذا يعتبر أدلر أنّ النّقص هو بمثابة القوة المحركة لسلوك الفرد، وللتّعويض عدّة انعكاسات منها السلبية و الإيجابية، فإذا استطاع الشخص تجاوز النقص والتّغلب عليه من خلال القيام بانجازات عضيمة في مجال ما يكون التعويض له أثر ايجابي عليه و خير مثال على هذا طه حسين الكفيف الذي استطاع التفوّق في مجال الأدب و الذي يرتكز أساسا على حاسة البصر، لكن في حالة الإخفاق في عملية التعويض فهذا من شأنه أن يوّلد عقدة نفسية لدى الشخص و يطلق عليها أدلر عقدة النقص.

ب . أسلوب الحياة (Styl of life): هو نتيجة تفاعل قوتين إحداهما داخلية و الأخرى خارجية، و هذا الأسلوب الذي يميّز سلوك الفرد و تصرفاته ينشأ في مرحلة الطفولة و لا يتغيّر طوال حياته، و الأمر الذي يتغيّر هو الطريقة التي يصل بها الشخص لتحقيق أهدافه.

جـ . القوة الخلاقة (Creative power): يقصد أدلر بالقوة الخلاقة أنّ الأشخاص يستطيعون تحديد شخصيتهم من خلال نمط الحياة الذي يختاره كلّ واحد منهم لنفسه.

د . مركز الطفل في الأسرة (Constellation): أعطى أدلر الطفل الأوّل مركزا هاما و اعتبره الأكثر تعرضا لمشاعر النقص مقارنة ببقية إخوته، فعند قدوم طفل آخر فإنّ الطفل الأوّل يشعر بأنّ مكانته

انتزعت منه و أنّه انزاح عن مركزه المتميّز، و حتى تتمكن الأم من تجنب ايذاء مشاعر الطفل الأوّل عليها أن تمتنع عن تدليل الطفل الثاني على حساب الطفل الأوّل، و عليها أن تحاول أن تجد نوع من التوازن و العدل بين أطفالها فلا تركز اهتمامها على أحدهم و تهمل الآخر.

هـ . التفوّق (Superiority): في نظر أدلر أنّ لدى الفرد دافع فطري ينشأ معه منذ ولادته و هو دافع الكمال و التفوّق، حيث يعتبره الهدف الأساسي الذي يسعى إليه كلّ شخص و هذا الهدف هو المسؤول عن تطوّر الفرد.

2 . المدرسة السلوكية: يفسّر السلوكيون مفهوم الشخصية بنظرة مختلفة عن مدرسة التحليل النفسي، حيث ترة المدرسة السلوكية أنّ جميع أفعال و سلوكات الأفراد مكتسبة و أنّ الشخصية الإنسانية عبارة عن استجابات متعلّمة، و ينتمي إلى هذه المدرسة العديد من العلماء نذكر من بينهم:

واطسون (Watson) (1878 – 1958): يعتبر العالم الأمريكي واطسون مؤسس المدرسة السلوكية، ومن أبرز المفاهيم التي استخدمها في نظريته:

علم النفس: عرّف واطسون علم النّفس بأنّه العلم الذي يدرس سلوك الكائن الحي (الإنسان و الحيوان) و السلوك عند واطسون هو كلّ ما يصدر عن الكائن الحي من أفعال ظاهرة و باطنة.

لفظ المثير و الإستجابة: اعتبر واطسون لفظ المثير و الإستجابة من الألفاظ الأساسية في علم النفس الشخصية، حيث يرى أنّه من المستحيل أن يتم وصف السلوك الإنساني دون الإستعانة بهذين اللفظين، فعلى سبيل المثال إذا حرمنا شخصا من تناول الطعام لفترة معينة (المثير) فإنّنا نلاحظ ردّة فعله إزاء هذا الحرمان التي يمكن أن تكون على شكل نوبة من الغضب أو تحمّل الجوع أو غيرها من الإستجابات.(محمد شحاتة ربيع، 2010، :443)

مسلمات تفسير السلوك الإنساني: يرى واطسون أنّ السلوك الإنساني محكوم بمجموعة من العمليات الفيزيولوجية الكيميائية، فهو يتشكل من افرازات غدية و حركات عضلية، كما يرى واطسون أنّ هناك علاقة حتمية تربط بين المثير و الإستجابة، حيث أنّ لكلّ مثير استجابة فورية و هذه الإستجابة بدورها لها نوع خاص من المثير، و من أبرز مسلمات تفسير السلوك الإنساني عند واطسون هي أنّ العمليات اللاشعورية غير قابلة للدراسة و لهذا فلا يؤخذ بها في تفسير السلوك.

جميع مظاهر السلوك هي استجابات متعلّمة: يعتبر واطسون أنّ للبيئة السيادة في تقدّم السلوك الإنساني، على حساب دور الوراثة الذي ينكره تماما واطسون و هو صاحب المقولة المشهورة " أعطوني مجموعة من الأطفال العاديين الأصحاء و سوف آخذ أيّ واحد منهم بطريقة عشوائية و أدرّبه بطريقتي فأجعل منه طبيبا أو محاميا أو فنانا أو لصا بغض النظر عن وراثتهم ".

من خلال هذه المقولة نجد أنّ واطسون يرى أنّه من الممكن تدريب الطفل بالطريقة التي تعجبه ليصنع منه ما يريد، و لكن لم يستطع واطسون تنفيذ هذه المقولة لأنّه لم يتجرأ أحد أن يعطيه ابنه، كما أنّه وجه انتقاد كبير إلى واطسون لأنّه أغفل دور الوراثة و العوامل الفطرية في تكوين شخصية الفرد، و التي تبنى على أساس تكامل عاملية أساسيين و هما الوراثة و البيئة و لا يمكن الفصل بينهما أو الإستغناء عن أحدهما.(محمد شحاته ربيع ، 2010، :444)

3 . النظريات المستندة إلى التعلّم الإجتماعي (Social Learning Theories): مؤسس هذه النظرية هو باندورا ألبرت (Albret Bandura) و قد كان في البداية ينتمي إلى المدرسة السلوكية و لكن قام بتعديل مجموعة من مفاهيمها و قدمّها في شكل نظرية أطلق عليها إسم نظرية التعلّم الإجتماعي، حيث يفسر باندورا الشخصية من خلال نظريته على أساس أنّ سمات و خصائص الشخصية يتم تعلّمها عن طريق المثال و القدوة أو كما أسماه باندورا بالنموذج، و ذلك عن طريق ملاحظة سلوك

الآخر و الآثار الإيجابية أو السلبية لهذا السلوك، حيث كلما كان مردود السلوك الملاحظ ايجابيا كلما ثبت عند الفرد و حاول تقليده، أمّا في حالة المردود السلبي امتنع الفرد عن القيام بالسلوك و تجنبه. (محمد شحاته ربيع، 2010، :445)

من خلال ما سبق ذكره نستخلص أنّ نظرية التعلّم الإجتماعي ركّزت على دور المحيط في تحديد الشخصية، و ذلك عن طريق التأثير المتبادل بين الفرد و الوسط الذي يعيش فيه، كالإستفادة من تجارب الآخرين و خبراتهم من خلال ملاحظاتهم و من تمّ الأخذ بالسلوك الإيجابي و الإمتناع عن السلوك السلبي و هذا ما يطلق عليه التعلّم غير المباشر.

4 . نظرية الطرز و الأنماط: المقصود بالطراز أو النمط فئة أو صنف من الأفراد تجمعهم صفات مشتركة مع احتمال وجود اختلاف و تفاوت في درجة اتسامهم بهذه الصفات، و من أهم نظريات الطرز:

أ . نظرية أبو قراط: يعتبر أبو قراط كبير أطباء اليونان القديمة و أعظمهم و لذلك يسمى بـ (أبو الطب)، كما أنّ له انجازات هامة و اسهامات عظيمة في علم النفس القديم، حيث بيّن الأسباب الطبيعية للأمراض النفسية و العقلية و نفى ارجاعها إلى المعتقدات السائدة آنذاك، و كان يعتقد أنّ السبب في ذلك يرجع إلى الأرواح الشريرة، كما كان له الفضل في تبيان أنّ المخ هو مركز النشاط العقلي لدى الفرد و أنّ اصابته تؤدي إلى المرض العقلي، و أهم انجاز لأبو قراط تمثل في نظرية الأنماط و التي قسّم من خلالها الأفراد إلى أربعة أنماط و المتمثلة في:

النمط أو الطرز الدموي: يتسم صاحبه بالتفاءل و المرح و النشاط و هو سهل الإستثارة و سريع الإستجابة، يهتم بالوقت الآني و لا يهمّه إلاّ الحاضر، و هو متقلب في سلوكه و تصرفاته، و لا يأخذ

الأمور بجدّية، و هو كثير الكلام، مطمئن، متساهل، يحب الزعامة و قيادة الآخرين.(جنان سعيد الرحو، 2005، :299)

الطرز الصفراوي: يتميّز بجسم قوّي و هو شخص طموح و عنيد و ذو طباع حادة و هو سريع الغضب و من الصعب أن يستسلم، عدواني، متهوّر، متشائم، متقلب المزاج و نشط.(شريفي علي، 2015، :39)

الطرز السوداوي: هو شخص بطيء التفكير، يحب التأمل، قوّي الإنفعال، و هو شخص منطوي و متشائم و منقبض، و لهذا يجد صعوبة في التواصل و التعامل مع الآخرين، و يتصف بأنّه قلق و متشائم.(سالم بن محمد الغيلاني، 2013، :22)

الطرز البلغمي (اللمفاوي): يتميّز ببطئ الإستثارة و الإستجابة، خامل، بليد، يتميّز بالشراهة فهو بدين، و هو كثير الحذر و مسالم، يراعي شعور الآخرين، و هو شخص موثوق به.(شريفي علي، 2015، :39)

هذا التقسيم الذي قام به أبو قراط يرجعه إلى غلبة أحد الأمزجة السابقة في جسم الفرد، الدم أو الصفراء أو السوداء أو البلغ، أمّا إذا حدث اعتدال و توازن بين الأمزجة الأربعة فإنّ الشخص يكون سليما.(محمد شحاته ربيع، 2010، :446)

نظرية الطرز الجسمية لكريتشمر: قسمت الأفراد إلى طرز جسمية و ربطها بخصائص نفسية، حيث ترى بأنّه يمكن تصنيف الأفراد وفق نمطهم الجسمي، فقام كريتشمر بدراسة بنية و تركيبة الأشخاص و على أساسها صنّفهم إلى أربعة أنماط و هي:

أ . البنية المكتنز أو النمط البدين: يتميّز صاحبه أنّه ممتلئ الجسم و قصير الساقين و دقة الأطراف و قصرها، و عريض الوجه، و يتسم بالمرح و الصراحة و الإنبساط و سهولة تكوين الصداقات و العلاقات مع الآخرين، و هو عرضة للتقلّب السريع، كما أنّه يميل إلى عقد صداقات بكلّ سهولة.

ب . نمط البنية النحيفة أو الطراز الواهن و النحيل: صاحبه ذو جسم ضعيف، و أطراف طويلة، و دقيق القسمات، يتسم بالإنطواء و الإكتئاب، و هو شخص خجول و حساس و يتصف بالرّزانة. (عبد الرحمن محمد عيسوي، د.س، :249)

جـ . الطراز الرياضي: هو شخص قوّي العضلات، بنية جسمه تشبه الرياضيين، يتميّز بالنشاط.(محمد شحاته ربيع، 2010، :447)

د – نمط البنية الحثلية: تتصف هذه البنية بأنّها مرتبكة الشكل و غير متناسقة.(جنان سعيد الرحو، 2005، :300)

رابعا – نظرية الأبعاد لهانز أيزنك: تعد نظرية آيزنك أكثر النظريات شيوعا و تكاملا و استخداما من طرف الباحثين فهي نظرية متكاملة في الشخصية و التعلّم، حيث يرى آيزنك أنّ الشخصية عبارة عن تفاعل و تكامل الأبعاد الرئيسية الثلاثة للشخصية و المتمثلة في البعد أو العامل الممتد من العصابية إلى الإتزان الإنفعالي، و البعد الممتد من الإنطواء إلى الإنبساط و البعد الثالث الممتد من الذهانية إلى السواء، و تفاعل جميع هذه العوامل (الأبعاد) ضمن الإطار العام للبناء العضوي (الجسمي) للشخص و الذي يعتبره آيزنك من المتغيرات الأساسية للشّخصية، و أشار آيزنك بأنّ الأبعاد الثلاثة للشخصية المذكورة سلفا مستقلة عن بعضها البعض، حيث حاول آيزنك بناء نظرية لتفسير الشخصية تجمع بين السمات و الأنماط و الطباع في نظرية واحدة.

عرّف آيزنك الشخصية من خلال كتابه (أبعاد الشخصية) الذي نشره عام (1947) بأنّها المجموع الكلي لأنماط السلوك الفعلية أو الكامنة لدى الكائن و هي تنشأ و تتطوّر عن طريق التفاعل الوظيفي لأربعة قطاعات هامة و أساسية تنتظم فيها تلك الأنماط السلوكية و التي تتمثل في: القطاع المعرفي (الذكاء)، القطاع النزوعي (الخلق)، القطاع الوجداني (المزاج)، و القطاع البدني (التكوين).

استخدم آيزنك طرق حديثة في التحليل العاملي كالتحليل التمييزي و التحليل العاملي للمحك بهدف استخلاص مجموعة من الأبعاد المزاجية و الإنفعالية و لهذا عرفت نظريته بنظرية الأبعاد، و التي يرى من خلالها آيزنك أنّ أنماط السلوك تبرز عن طريق التفاعل الوظيفي بين الجانب المعرفي (الذكاء)، و الجانب الوجداني (المزاج)، و الجانب النزوعي (الخلق)، و الجانب الجسمي (التكوين). (خليل ميخائيل معوض، 2001، :460)، و فيما يلي سنعرض الأبعاد الثلاثة و التي على أساسها قام آيزنك بوصف و تفسير الشخصية و هي كالتالي:

1 – بعد الإنبساط . الإنطواء: الإنبساط يشمل مجموعة من المظاهر السلوكية كالإندفاعية، و الميول الإجتماعية، و المرح، و التفاءل، و غيرها من السمات، على خلاف الإنطواء الذي يتضمن الخجل الإجتماعي، التشاؤم، الإنسحاب و الإنعزال، المثابرة، الجدّية، التروي و الهدوء و غير ذلك من المظاهر السلوكية.

أ – **الشخص المنبسط:** هو شخص اجتماعي، يحب تبادل أطراف الحديث مع الآخرين، و يحب تكوين علاقات و صداقات عديدة و متنوعة، لا يحب القيام بالأعمال و النشاطات بمفرده و إنّما بمشاركة الآخرين، و يتميّز بالإندفاعية فاستجاباته حاضرة دائما، و يتصرف تبعا للوقت الراهن، و هو تواق للإثارة، و محب للتجديد و التغيير، كثير الحركة و النشاط، متفاءل يحبّذ الضحك و المرح و يحب الحفلات، و هو شخص يميل للسلوك العدائي و لا يتحكم في أعصابه فهو سريع الغضب،

و لهذا فالمنبسط من الأفراد الذين لا يمكن الإعتماد عليهم، كما أنّه يتميّز بالتفاؤل و هو شخص متقلب و سهل الإستفزاز و الإستثارة.(عبد اللّه صالح عبد العزيز رويتع، 2002، :210)

ب – الشخص المنطوي: أوّل ما يتميّز به المنطوي هو الإستبطان الذاتي فهو يحب العزلة و الإنسحاب (غير اجتماعي) و الكبت، و هو شخص هادئ و مترو، و يأخذ أمور حياته بجدّية، و يعمل حساب لكلّ خطوة يقوم بها، فهو يحب التخطيط لمستقبله، و يفضل العيش في وسط مرتب و منظم، و هو فرد يقيم وزنا للقيم الأخلاقية و المعايير الإجتماعي، و لا يحبّذ الإثارة، و هو شخص متحفظ، و مترفع إلاّ مع الأشخاص المقربين جدا، و ما يميّزه أكثر أنّه متشائم إلى حدّ ما، و لكن نادرا ما يتصرف بعدوانية فهو يتحكم في مشاعره و أعصابه و هذا ما يجعل من الممكن الإعتماد عليه في مواقف الحياة.

2 – بعد العصابية – الإتزان الإنفعالي (الوجداني):

أ – **الإتزان الوجداني:** الشخص الذي يتصف بالإتزان الوجداني أو الإنفعالي يتميّز بأنّه شخص ناضج و مستقر، ويتسم بحسن التوافق و التكيّف مع مختلف مواقف الحياة، و هو شخص مستقر من الناحية الإنفعالية بمعنى أنّه لا يثور و يغضب بسرعة، و إنّما يستطيع التّحكم في انفعالاته و أعصابه.

ب – العصابية: الشخص العصابي هو شخص فقد توازنه و اختل استقراره الإنفعالي، و هو عادة ما يشكو من بعض الإظطرابات العضوية البسيطة كالصداع و اظطرابات الهضم و آلام الظهر و المفاصل و الأرق، كما أنّ الشخص العصابي يعاني من التوتر و القلق، و لديه الكثير من الهموم و المشاكل، و من الخطأ اعتبار العصابية مرض نفسي و إنّما هي استعداد للإصابة بالمرض النفسي.

3 . بعد الذهانية . الواقعية:

أ – **الواقعية:** يقصد بها أنّ الفرد يستجيب للمواقف طبقا لمتطلبات الواقع الذي يعيش فيه، و هو بذلك يتسم بحسن التوافق.

ب – الذهانية: أو ما يعرف بالسلوك الشاذ، فهي تعني استجابة الشخص بشكل يخالف الواقع المحيط به، بمعنى الإستجابة المضادة للواقع، (و لا يقصد بالذهانية المرض العقلي في حدّ ذاته و إنّما تعني الإستعداد للإصابه به).

و لقياس جميع هذه الأبعاد صمّم آيزنك استبيانا نفسيا يضم العديد من الفقرات التي تعبّر عن هذه الأبعاد، و هو يستخدم اليوم بشكل واسع في مجال القياس النفسي، و يعتبر من أبرز و أشهر وسائل القياس المعتمدة في التقويم الذاتي.(جنان سعيد الرحو، 2005، :308)

خامسا – النظريـات الإنسـانية: رأى بعض الباحثين و المنظرين النفسانيين أنّ نظريات الشخصية السائدة في الغرب لابد أن تركز على الجانب الإنساني، و من هذا المنطلق قرّر مجموعة من الباحثين كأمثال كارل روجرز و ابراهام ماسلو البحث في نظريات جديدة لمفهوم الشخصية تهتم أكثر على أهمية معرفة كيفية ادراك الأفراد للمحيط الذي يعيشون فيه، و من هنا ركّز أصحاب النظرية الإنسانية على بلورة مفهوم الذات، ففي نظرهم أنّ هذا المفهوم عبارة عن وحدة شاملة لا تتجزأ، و أنّ انسجام الشخصية و ثباتها يتوقف على الذات، و يعتبرونها نتيجة مباشرة للتّفاعلات الرّمزية و الفعلية التي يعرفها الفرد في محيطه المادي و الإجتماعي، و هي بذلك تعني مجموعة تصورات الشخص و ادراكاته عن نفسه، و هي جميع العمليات الإدراكية (الفهم و الإدراك و التقويم و غير ذلك) و المعرفية التي يقوم بها الفرد.(موراد مرداسي، 2009، :180)

هذه الفئة من النظريات تعتمد في تفسير شخصية الأفراد على أساس الخبرة الشخصية التي يمرون بها في حياتهم، و اعطاء الأهمية البالغة لمشاعرهم و ذاتهم و التركيز على العالم الخارجي المحيط بالشخص، و خير مثال عن هذا النوع من النظريات هي نظرية الذات لكارل روجرز (Rojerse) و التي سوف نعرضها فيما يلي:

نظرية الذات لكارل روجرز (Karl Rojerse)**:** اهتم روجرز منذ عام (1947) بدراسة الشخصية و الدوافع الأساسية التي تؤثر في سلوك الفرد، و في نظره أنّ الذي يدفع الشخص إلى القيام بسلوك ما هو الغاية في تأكيد الذات و تحقيقها.(موراد مرداسي، 2009، :180)

تؤكد هذه النظرية على أنّ الشخصية تتمثل في رغبة الفرد لتحقيق امكاناته، و هذا لا يحدث إلاّ اذا استطاع الشخص تحقيق توافق تام مع نفسه و مع الآخرين، و الدافع الرئيسي للفرد هو تحقيق الذات بما يتناسب مع قدراته و امكاناته، و أنّ طريقة ادراك الفرد لنفسه (ذاته) هي التي تحدّد نوع شخصيته، و يرى روجرز أنّ سوء توافق الشخصية يكون نتيجة اتساع الفجوة بين نظرة الشخص لذاته و حقيقة الموقف الذي يعيشه.(جنان سعيد الرحو، 2001، :322)

مكوّنات الشخصية حسب نظرية كارل روجرز: يفسّر كارل روجرز الشخصية على أساس ثلاثة مكوّنات و هي:

أ . الكائن العضوي: هو الفرد ككل، و له ثلاثة مميزات أو خصائص و هي:

الفرد يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري من أجل اشباع حاجاته.

دافعه الوحيد و الأساسي هو تحقيق ذاته و تعزيزها و المحافظة عليها.

يستطيع جعل تجاربه و خبراته شعورية و ذلك من خلال الترميز لها، كما يمكنه ابقائها لا شعورية عن طريق انكار الترميز لها، كما يمكنه تجاهلها تماما.(جنان سعيد الرحو، 2001، :323)

ب . المجال الظاهري: يقصد به مجموع الخبرات و التجارب التي يمر بها الشخص في حياته، و له خاصية واحدة و هي إمّا أن يكون شعوري أو لا شعوري، و هذا تبعا للخبرات إذا تمّ ترميزها أم لا.

ج . الذات: هي الجزء المتمايز من المجال الظاهري و تتكون من الإدراكات و القيم الشعورية بالنسبة لضمير المتكلّم (أنا)، و لها مجموعة من الخصائص باعتبارها جوهر نظرية روجرز وهي كالآتي:

- الذات تنمو نتيجة تفاعل الشخص مع بيئته.

- يمكن أن تتغيّر الذات نتيجة النضج و الإكتساب (التعلّم).

- الهدف الأساسي للذات هو بلوغ الإتساق.

- الخبرات غير المتسقة مع ذات الفرد يتم ادراكها على أنّها تهديدات.

- يمكن للذات أن تدرك قيم الآخرين بشكل مشوّه.

- يتبع الفرد طرق و أساليب تتسق مع ذاته.

و قد أشار روجرز إلى طبيعة هذه المكونات الثلاثة و بيّن العلاقة الموجودة بينها و مدى تفاعلها مع بعضها البعض و ذلك من خلال مجموعة من المسلمات نذكر منها ما يلي:

- استجابة الفرد للمجال الظاهري تكون طبقا للخبرات التي مرّ بها و تبعا للمجال الإدراكي و الذي يعتبر حقيقة و واقع بالنسبة للشخص.

– لكلّ شخص منزلته و مكانته الخاصة به في المحيط الذي يتواجد فيه و المليء بالخبرات المختلفة و المتغيرة بشكل مستمر و دائم.

– سلوك الفرد هادف لتحقيق غاية معينة و المتمثلة في اشباع حاجاته و التي يختبرها الشخص من خلال المجال الذي يدركه بالشكل الذي يريد.

– أفضل وسيلة أو موقع لفهم سلوك الفرد و تصرفاته هو الإطار المرجعي الذاتي له.

– تتكوّن الذات من خلال تمايز جزء من المجال الإدراكي الكلي.

– بناء الذات يتم عن طريق التفاعل و الإحتكاك مع المحيط من جهة، و مع الأحكام التنوعية للآخرين، و هذا البناء يتميّز بالمرونة و التنظيم و الإتساق من ادراكات و علاقات الأنا (ضمير المتكلّم) مع القيم المرتبطة بهذه المفاهيم.

– الإنفعال يصاحب السلوك الموّجه نحو تحقيق هدف معين و يسهل له مهمته بصفة عامة.

سادسا – النظريـــات المعرفية: هذه الفئة من النظريات تفسر الشخصية بناءا على العمليات المعرفية للفرد في حدود البيئة التي يعيش فيها، و مدى تصوّر و ادراك و فهم الشخص للأحداث و المواقف و امكانية التنبؤ بها، و كمثال عن هذا النوع من النظريات نظرية جورج كيلي (G.Kelly).

نظرية التكوين الشخصي لجورج كيلي (G. Kelly): يرى جورج كيلي أنّ الفرد يجب أن ينظر إليه ككل و ليس كمجموعة أجزاء نوعية منه يتم تجزيئها و تقسيمها، كما يرى جورج كيلي أنّ لكلّ شخص هويته الخاصة به و التي تميّزه عن غيره، و لهذا يجب التركيز عليها و الإهتمام بجميع جوانبها و اتجاهاتها دون ادخال أي اعتبارات أخرى، و في نظر جورج كيلي أنّ كلّ شخص عالم لوحده لا

يشترك فيه مع أحد و لهذا يجب وضع لكلّ فرد نظرية خاصة به تتمثل في التكوين الشخصي و التي تهدف إلى التّحكم في الأحداث المحيطة بالفرد و التنبؤ بها مستقبلا، فالتّكوين الشخصي يعتبر محور نظرية جورج كيلي و هو يعتبر أنّ الحياة بدون تكوينات تصبح مشوشة و غير منظمة، و فيما يلي عرض مفصل لعناصر بناء نظرية جورج كيلي.

مكوّنات نظرية جورج كيلي: تتضمن نظرية التكوين الشخصي مجموعة من العناصر التي تشترك مع بعضها البعض في تفسير الشخصية، و فيما يلي سيتم عرض هذه المكونات بالتفصيل.

-**التكوين:** هو أسلوب يستخدم في فهم و تفسير العالم المحيط بالفرد، كما يستخد في تصنيف الأحداث و تتبع مسار سلوك الشخص هذا الأخير الذي يقوم باختبار المواقف و الأحداث و محاولة تفسيرها و يضع لها بناءا خاص بها و يظفي عليها معنى بالإستعانة بالملاحظة.

فالشخص له القدرة على التمييز بين أوجه التشابه و أوجه الإختلاف الموجودة بين المواضيع و الأحداث و المواقف، كما يستطيع التفرقة بين الرجال و النساء و بين الكبار و الصغار و بين الأمور الصعبة و الأمور السهلة... و هكذا، و هذا التمييز يؤدي إلى نشأة مفهوم التكوين.

- **قطبا التشابه و التضاد:** في نظر كيلي أنّ جميع التكوينات تتألف من أزواج متعارضة و متضادة، حيث يقترح ثلاثة عناصر ضرورية لعمل التكوين، اثنان منهما يجب ادراكهما على أنّهما متشابهان، أمّا العنصر الثالث فيجب ادراكه على أنّه مختلف عن العنصرين السابقين، و يرى كيلي أنّ التكوينات تقوم على أساس المقارنة بين التشابه و التضاد في مختلف المواقف التي يواجهها الفرد في حياته، فلا يمكن الإستغناء عن أحدهما، حيث يستحيل فهم طبيعة التكوين باستخدام قطب واحد دون الآخر.

– **التكوين ليس بعدا متصلا:** هذا العنصر يشير إلى أنّ هناك مجموعة من الدرجات على قطبي التشابه و التضاد، و يتم استخدام تكوينات أخرى من أجل اجراء تعديلات في تكوينات الأحداث كما يتم معالجة الموضوعات الفرعية، و هذا ما يطلق عليه كيلي التكوينات الكمية و التكوينات الكيفية، فمثلا تكوين اللونين (الأبيض و الأسود) في امتزاجهما يؤدي إلى أربعة مقاييس قيمية و هي: أسود، أسود بدرجة ضئيلة، أبيض بدرجة ضئيلة، و أبيض.

– **التكوينات المحورية و التكوينات الهامشية:**

أ – **التكوينات المحورية:** و هي أساسية بالنّسبة لقيام الشخص بنشاطاته و وظائفه.

ب – التكوينات الهامشية: هي ثانوية و تغيرها لا يحدث أيّ تعديل جوهري في التكوين المحوري للمواقف و الأحداث.

5 – التكوينات اللفظية و غير اللفظية: فضّل كيلي استخدام مصطلح التكوين اللفظي و غير اللفظي في تعامله مع بعض المكوّنات (العناصر) بدلا من استخدام مفهوم التكوين الشعوري و التكوين اللاّشعوري، و قصد بالتكوين اللفظي هو ذلك التكوين الذي يمكن التعبير عنه بالإستعانة باللّغة (العبارات و الكلمات)، أمّا التكوين غير اللفظي فيتم تعلّمه من طرف الشخص قبل توظيفه للّغة.

– **التكوينات الرئيسية و التكوينات التابعة (الفرعية):** إنّ التكوينات المستخدمة في تفسير المواقف تتجمع بشكل مرتب و منظم من خلال نسق عام، و الذي تظهر فيه على صورة تجمعات فرعية من أجل التقليل من التنافر بين عناصر التكوينات، و هذا النسق يتألف من تنظيم هرمي يتدرج من تكوينات رئيسية إلى تكوينات فرعية أو تابعة، حيث أنّ التكوينات الرئيسية تشمل في طياتها التكوينات

الفرعية، أمّا التكوينات الفرعية تكون متضمنة في سياق تكوين آخر و هو التكوين الرئيسي.(عبد الحليم محمود السيّد، د.س، :526)

5 . نظرية السمات: يرى أنصار نظرية السمات أنّ تفسير شخصية الأفراد يعتمد على دراسة جميع صفاتها و خصائصها، و مبدأ هذه النظرية هو ثبات الشخصية بمعنى أنّ الشخص يسلك سلوكا متماثلا (متشابها) في مختلف المواقف التي تواجهه، كما تركز نظرية السمات على مبدأ آخر و هو الإعتقاد بفكرة الفروق الفردية بين الناس، بمعنى أنّ الأفراد يختلفون فيما بينهم بما يمتلكون من سمات و صفات تميّز بعضهم عن بعض، فمثلا جميع الأشخاص يغضبون في بعض المواقف التي تثير غضبهم و لكنّهم يختلفون عن بعضهم البعض في شدّة أو درجة غضبهم كما أنّهم يختلفون في الطريقة و الأسلوب الذي يعبّرون به عن غضبهم، و يرى أصحاب نظرية السمات أنّ ما يزيد من فهم الشخصية هو وصفها على أساس خصائصها و سماتها المتعددة و المتنوعة و المختلفة في نفس الوقت.(عبد الحليم محمود السيّد، د.س، :513)

تقوم هذه النظرية على أساس أنّ جميع الأفراد يتوّزعون بشكل اعتدالي على سلم سمات الشخصية من خلال متصل ثنائي القطب يمتد من الإنطواء إلى الإنبساط أو من الخضوع إلى السيطرة، و كلما ابتعدنا عن القطبين اقترب الشخص من الصورة النموذجية لقطبي كلّ سمة.

و تتضمن نظرية السمات فكرتين أساسيتين و هما: أنّ هناك استعداد مستقل عن الظروف الخارجية، و عن ظروف الإكتساب (التعلّم) و المحيط (البيئة)، و فكرة الثبات و العمومية في السلوك الفردي، و هاتان الفكرتان مرتبطتان مع بعضهما، و من أهم نظريات السمات هي نظرية جوردن ألبورت و نظرية ريموند كاتل:

- **نظرية جوردن ألبورت (Gorden Alport) (1897 - 1967)**: يعتبر جوردن آلبورت من أشهر السيكولوجيين الأمركيين الّذين اهتموا بمواضيع علم النفس الإجتماعي، فكانت له دراسات حول القيم و سيكولوجية الإشاعة و الشخصية و غيرها، و قد نشر عام (1937) كتابا يحمل عنوان (الشخصية: تفسير سيكولوجي) و من خلال هذا الكتاب عرض آلبورت أهمّ السمات التي تكوّن الشخصية، و استمر في بحوثه و دراساته حتى سنة وفاته (1967).(موراد مرداسي، 2009، :173)

في نظر ألبورت أنّ الوحدة المناسبة لوصف الشخصية تتمثل في السمة، فهي القوة المحركة لسلوك الشخص، كما أنّه وضّح كيف أنّ نفس المنبه يمكن أن يثير استجابات عديدة و مختلفة عند الأفراد، فيقول في هذا الشأن " إنّ النار التي تذيب الزبدة هي نفسها التي تجمد البيضة "، و يرى كذلك أنّه رغم اشتراك أفراد المجتمع الواحد أو الثقافة الواحدة في صفات معينة إلاّ أنّ ألبورت يؤكد على وجود سمات أخرى تميّز كلّ فرد من أفراد المجتمع الواحد عن غيرة و سمّاها بالسمات الفريدة أو الخاصة.(موراد مرداسي، 2009، :173).

المبادئ العامة لنظرية السمات لجوردن ألبورت: تقوم نظرية ألبورت على مجموعة من الركائز أو المبادئ الأساسية و المتمثلة فيما يلي:

- يتميّز السلوك الإنساني بالتفرّد و التعقيد.

- إنّ الفرد هو نتاج للحاضر أكثر من كونه نتاج للماضي و على هذا الأساس يجب الإهتمام بسلوكه باعتباره محكوم بعوامل راهنة.

- الإعتقاد بوجود الفروق الفردية بين الناس، فالشخص السوّي يختلف عن الشخص الشاذ، و الراشد يختلف عن الطفل، و الإنسان غير الحيوان.

– يجب اتباع المنهج العلمي في مواقف الحياة العملية حتى يتم دراسة الظواهر و الأحداث بكفاءة و موضوعية و أكثر علمية.

– التأكيد على أهمية العوامل الشعورية بالنسبة للفرد.

– السمات لا تستقل عن بعضها البعض، فهي مترابطة فيما بينها.

– تتسم السمات بالدينامية، حيث تدفع الشخص نحو سلوك معيّن.(خليل ميخائيل معوض، 2001، 455:)

ميّز ألبورت بين نوعين من السمات و هما السمات الخاصة (الفريد)، و السمات العامة (المشتركة)، إلّا أنّه يركز اهتمامه أكثر على السمات الخاصة، حيث يرى أنّ جميع السمات هي فردية و فريدة و لا تلائم إلّا الشخص ذاته، ففي رأيه لا يوجد شخصان يملكان نفس السمة تماما.

أ . **السمات الخاصة (الفريدة):** هذا النوع من الصفات خاصة بالشخص نفسه دون غيره، فهي لا تتوفر عند جميع الأشخاص، و إذا أردنا وصف الفرد وصفا دقيقا علينا الإعتماد على السمات الفردية (الخاصة)، و في نظر ألبورت أنّ هذه السمات حقيقية تصف الشخص بدقة.(سالم بن محمد الغيلاني، 2013، :31)

ب . **السمات العامة (المشتركة):** هذا النوع من السمات يتقاسمها عدد كبير من الأشخاص و لكن بدرجات متفاوتة، و يمكن على أساسها المقارنة بين معظم الأفراد الذين يتواجدون في بيئة معينة.(سالم بن محمد الغيلاني، 2013، :31)

و يضيف ألبورت أنواع أخرى من السمات و هي ثلاثة:

أ . السمات الأصلية (الرئيسية): تسمى كذلك بالسّمات البارزة أو السائدة عند الفرد، حيث تخضع لها جميع أنشطته بشكل مباشر أو غير مباشر، و هي التي يعرف الشخص بها و يكون مشهورا و معروفا من خلالها و تسيطر على معظم سلوكاته.(يحي بن حمود بن حمد البوسعيدي، 2013، :91)

ب . السمات المركزية: هذا النّوع من السّمات تستخلص بسهولة و تظهر بشكل واضح، و هي الأكثر شيوعا و تمثل الميول التي تميّز الفرد عن غيره، و قد ذكر ألبورت أنّ عددها قليل جدا حيث يتراوح من خمسة إلى عشرة سمات.(سالم بن محمد الغيلاني، 2013، :32)

جـ . السمات الثانوية: تسمى كذلك بالسمات الصغرى، هذه السمات تعتبر أقل أهمية و أقل حدوثا، حيث تثيرها مجموعة من المثيرات ذات الحيّز الضيّق و التي بدورها تؤدي إلى استجابات ضيّقة الحيّز، و يميل ألبورت إلى تسميتها بالإتجاهات بدلا من السمات.(عبد الحليم محمود السيّد، د.س، :515)

ثانيا . نظرية السمات لريموند كاتل (Remond Cattell): يتفق كاتل مع ألبورت في التقسيم الأوّل لأنواع السمات، حيث يرى أنّ هناك سمات يشترك فيها جمهور الناس و هي ما يطلق عليها اسم السمات المشتركة أو العامة.

و قد قسّم كاتل السمات الخاصة إلى صنفين هما السمات الفريدة نسبيا و التي تستمد تفردها من فروق طفيفة في ترتيب العناصر المكوّنة للسمة، و السمات الفريدة جوهريا و التي يقصد بها أنّ الشخص يتصف بسمة تختلف أصلا في مكوناتها و لا يتصف بها أيّ فرد آخر.

هذا اضافة إلى نوعين آخرين من السمات و هما:

أ . السمات السطحية: تسمى كذلك بالسمات الظاهرة، يقصد بها جميع الظواهر و الأحداث السلوكية التي يمكن ملاحظتها مباشرة و هي أقلّ ثباتا، فهي سمات واضحة و ظاهرة.(عونية عطا صوالحة، نوال عبد الرؤوف العبوشي، د.س، :161)

ب . السمات المصدرية: و هي عبارة عن صفات ضمنية و كامنة خلف سلوك الفرد، و هذا النوع من السمات تدخل في تحديد أشكال السمات السطحية، فهي تعد العناصر الأساسية التي تكمن وراء السمات السطحية، و هي بمثابة محددات للسلوك الظاهري، و تعتبر ركائز ثابتة في تكوين شخصية الفرد.(مجدي بن محمد الشافعي، 2007، :116)

و قد ذكر كاتل أنّ سمات المصدر أكثر أهمية من سمات السطح، و يقسّم كاتل سمات المصدر على أساس تكوينها إلى نوعين هما:

- **سمات المصدر التكوينية:** تكوّنت بفعل محددات وراثية و عوامل أو ظروف داخلية.

- **سمات المصدر البيئية:** تعود نشأتها إلى أسباب بيئية و عوامل خارجية.

اضافة إلى هذه الأنواع من السمات وضع كاتل أصناف أخرى و هي:

السمات الدينامية: هذا النوع من السمات خاص بتهيئة الشخص لتحقيق بعض الغايات و الأهداف.

السمات المزاجية: تتعلق باستجابات الفرد إزاء المواقف المختلفة.(سالم بن محمد الغيلاني، 2013، :34)

سمات القدرة: هذه السمات خاصة بالفاعلية التي يبلغ بها الشخص أهدافه.

مميزات و عيوب نظرية السمات: تتميّز نظرية السمات بأنّها نظرية شاملة تتناول عدة جوانب من شخصية الفرد، و تكشف عن العديد من السمات التي يتميّز بها الشخص عن طريق قياسها بدرجات معينة، و للحكم على شخصية فرد ما و وصفها يجب وضعه في حالة مقارنة بينه و بين الأشخاص الآخرين.

يعاب على نظرية السمات بكونها تقيس كلّ سمة على حدى دون التركيز على التفاعل الذي يتم بين جميع السمات المختلفة المكوّنة للشخصية و لا يقيس العلاقات الوظيفية بينها، بمعنى هناك تجاهل لمفهوم الشخصية التي هي كلّ موّحد يربط بين جميع السمات في تنظيم عام في اطار التفاعل الذي يكون بينها.

كما أنّ أبرز انتقاد وجه إلى نظرية السمات هو اعتبار السمات أشياء أو ممتلكات لدى الشخص، في حين أنّها عبارة عن صفات لسلوك الأفراد في مواقف معينة.(خليل ميخائيل معوض، 2001، :456، 457)

الإنطوائية و الإنبساطية:

الإنبساطية و الإنطوائية كبعد أساسي من أبعاد الشخصية: يرى آيزنك أنّ بعد الإنبساط – الإنطواء هو بعد افتراضي لوصف شخصية الفرد و قياسها، يعتمد على التحليلي العاملي، و له قطبان أحدهما سالب و الآخر موجب حيث أنّ هذا الأخير يكون في اتجاه الإنبساط، أمّا القطب السالب فيكون في اتجاه الإنطواء.(مجدي أحمد محمد عبد اللّه، 2004، :428)

و يعد بعد الإنبساط – الإنطواء من الأبعاد الأساسية للشخصية في نظر آيزنك و الذي حاول تصنيف الأشخاص على أساس متصل كمّي يمتد من طرف (الإنبساط) إلى طرف (الإنطواء) مرورا

بمنطقة وسطى أين يكون الشخص لا منبسط و لا منطوي، و تشير معظم الدراسات أنّ أغلبية الناس يقعون في هذه المنطقة الوسطى.(مجدي أحمد محمد عبد اللّه، 2004، :51)

و قد عرّف ماكدوجل (Makdogel) (1926) سيكولوجيا مفهوم الإنبساط و الإنطواء بقوله " إنّ المنطوي فرد يميل أكثر إلى النشاطات الداخلية التي تعكس ذاته، أمّا المنبسط فهو فرد مستعد لمواجهة الظروف الخارجية و المثيرات البيئية".(مجدي أحمد محمد عبد اللّه، 2004، :49)

يرى كارل جوستاف يونج أنّ كلّ شخص يملك كلا من عامل الإنبساطية و عامل الإنطوائية إلّا أنّ غلبة أحدهما على الآخر هو الذي يحدّد ما إذا كان الشخص منبسطا أو منطويا.(أحمد محمد عبد الخالق، 1983، :237)

الشخصية المنطوية و الشخصية المنبسطة:

- **الشخصية المنطوية:** يرى كارل يونج أنّ المنطوي هو شخص مشغول بعالمه الذاتي (الداخلي) و يركز اهتمامه الكلي على عالمه الشخصي، و هو بعيد كلّ البعد عن المشاركة الإجتماعية، على عكس المنبسط الذي يهتم بالعالم المحيط به (العالم الخارجي) و بالعلاقات الإجتماعية.(مجدي أحمد محمد عبد اللّه، 2004، :47)

و ما يمكن استخلاصه ممّا سبق هو أنّ سلوك المنطوي توجّهه عوامله الذاتية، بينما الشخص المنبسط فإنّ العوامل الخارجية هي المسؤولة عن توجيه سلوكه.

أمّا فرايد (Fride) (1924) فقد عرّف الإنطوائي بأنّه شخص يميل إلى الإنسحاب من المشاركة الإجتماعية.(مجدي أحمد محمد عبد اللّه، 2004، :49)

في حين عرّف بنجهام (Benghame) (1925) الإنطوائية بأنّها تأكيد لميول مبالغ فيها تؤدي إلى الإنسحاب من المشاركة الإجتماعية.

يتميّز الشخص المنطوي بالخوف من المسؤولية، و حبه للعزلة و الإنسحاب و التشاؤم و الهدوء فهو شخص يهتم بعالمه الشخصي الذاتي و هو مطيع و ملتزم فهو يطبّق القواعد و المعايير و القيم المتعارف عليها اجتماعيا، و هو شخص مغرم بالمطالعة و الكتب، متريث متأمل هادئ، يحبذ تنظيم أمور حياته نادرا ما يسلك سلوكا عدوانيا،(أحمد محمد عبد الخالق، 1983، :242)

أمّا في معجم العصر الذي وضعه هوتني (Hotney) عام (1899) فقد عرّف من خلاله مصطلح الإنطواء على أنّه الإتجاه إلى الداخل من الناحية الفيزيقية أو العقلية.(أحمد محمد عبد الخالق، 1983، :235)

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أنّها تتفق جميعها في أنّ الشخصية المنطوية يميّزها الإبتعاد عن مشاركة الآخرين في أفكارهم و آرائهم و في أعمالهم و نشاطاتهم و غيرها من المشاركات الإجتماعية، كما أنّ سلوك المنطوي توجّهه عوامله الذاتية، بينما الشخص المنبسط فإنّ العوامل الخارجية هي المسؤولة عن توجيه سلوكه.

- **الشخصية المنبسطة:** إنّ أوّل ظهور لمصطلح الإنبساط في المعاجم الإنجيزية كان في المعجم الذي وضعه جونسون عام (1755) و لكنه لم يقدّم معلومات كافية عن هذا المفهوم، و في سنة (1897) و في معجم أكسفورد قدّم موري (Morry) اقتباسا عن كولز (Kolse) تعريفا حول مفهوم الإنبساطية فيقول أنّ الإنبساط هو اتجاه أفكار شخص ما إلى الأشياء الخارجية.

عرّف كونكلين (Konkline) عام (1922) الإنبساطية على أنّها عبارة عن حالة مستمرة يكون فيها التركيز و الإنتباه مشدودا بعوامل و ظروف خارجية أكثر من العوامل الداخلية.(مجدي أحمد محمد عبد اللّه، 2004، :49)

يتسم الشخص المنبسط بتأكيد الذات و حبّه للقراءة و الإستطلاع و هو اجتماعي سريع الغضب و له ميول اجتماعية نشطة و هو أكثر موضوعية و لديه نقص التحكم في ذاته.(مجدي أحمد محمد عبد اللّه، 2004، :52)

الشخص المنبسط هو شخص اجتماعي يحب دائما حضور الآخرين من حوله من أجل التواصل و التفاعل معهم، ينبذ العزلة و الإنفراد بذاته، على العكس فهو يسعى دائما إلى أن يكون ضمن جماعة من الأصدقاء فهو محب جدا للصداقة، و هو شخص متفائل و مرح و يتميّز بكثرة الحركة و النشاط، كما يتسم المنبسط بالتطوع لعمل الأشياء، يحب عمل مقالب، يأخذ الأمور ببساطة و غير مكترث و هو سريع الإنفعال.(أحمد محمد عبد الخالق، 1983، :242)

يرى رورشاخ هيرمان أنّ الفرد المنبسط يتسم بالإنفعال المتغيّر و الشعور اللّين و الذكاء العادي و المهارة الحركية، أمّا المنطوي فيتميّز بالذكاء و الإبداع و الإنفعال الثابت و صعوبة التواصل مع الآخرين (بالعالم الخارجي المادي و الإجتماعي).(أحمد محمد عبد الخالق، 1983، :238)

الثبات و التغيّر في الشخصية: تجتمع في الشخصية خاصيتان أساسيتان و هما صفة الثبات، و صفة التّطور و التّغير الذي يطرأ على الشخصية عبر مختلف مراحلها خاصة في مرحلة المراهقة و مرحلة الرشد المبكر، و الثبات في الشخصية يظهر من خلال عدّة نواحي منها:

– **الثبات في الأعمال:** هذا النوع من الثبات يبرز في شكل سلوكات و تصرفات الشخص مع الآخرين كطريقة التعامل معهم، و احترام كيانهم و التصرف في شؤونهم.

– **الثبات في الأسلوب:** يقصد به الصورة التي يظهر فيها أيّ نشاط مقصود نقوم به، فمثلا اتباع الفرد لطريقة معينة و دائمة في القراءة، أو في امساك القلم و الكتابة.(حمد بن هلال بن حمد الحجري، 2014، :14)

– **الثبات في البناء الداخلي:** يقصد به الأسس و القيم العميقة التي تقوم عليها الشخصية، و يقول باودن (Bowden) في هذا الشأن" الشخصية هي تلك الميول الثابتة عند الفرد التي تنظم عملية التكيّف بينه و بين البيئة"

– **الثبات في الشعور الداخلي:** هذا النوع من الثبات يظهر من خلال شعور الفرد داخليا و استمرارية وحدة شخصيته و ثباتها بالرغم من مختلف العوامل و الظروف التي تمر بها، و يظهر كذلك الثبات في الشعور الداخلي من خلال وحدة الخبرة التي يعيشها في الحاضر و ارتباطها بما مرّ به و عاشه في الماضي.(حمد بن هلال بن حمد الحجري، 2014، :15)

بالرغم من كلّ ما ذكر سابقا عن ثبات الشخصية، إلاّ أنّه يبقى ثبات نسبي، فهو ليس استمرارا أبديا، فالديناميكية التي تتميّز بها شخصية الفرد من حركة و تغيّر و تفاعل و تطوّر و نمو متعدد النواحي في البناء و التكوين الجسمي و النفسي و المعرفي و الوجداني و غيره ، كلّ هذا من شأنه أن يجعل ثبات الشخصية صفة نسبية و ليست مطلقة، و هنا تبرز صفة التغيّر في الشخصية.(Claude Lévy, 2005, :44)

ماالمقصود بالهوية الشخصية: هي شعور الفرد بأنّه نفسه، نتيجة اتساق مشاعره و استمرارية أهدافه و غاياته و تسلسل ذكرياته، و وجود صلة و رابطة بين ماضيه و حاضره و مستقبله، فهي عبارة عن ذلك الشعور الذاتي باستمرارية الشخصية على مرّ الزمان و وجودها و ثباتها بالرغم من التغيرات و المستجدات التي تطرأ عليها عبر مختلف مراحل الحياة سواء المتغيرات البيئية أو التركيبية، فهوية الشخصية باختصار هي ذلك الإعتراف بالكيان الشخصي للفرد و أنّ له صفات و خصائص محدّدة و واضحة بالنسبة له، و أنّ مفهومه حول شخصه واضح و غير مبهم.(عبد الرحمن العيسوي، 2002، :16)

أهمية قياس الشخصية: كان من الطبيعي أن يبذل علماء النفس مجهودا كبيرا في قياس الشخصية، عن طريق تطبيق مجموعة من الأدوات و الأساليب و المقاييس، و قد اتفق معظم منظري الشخصية على أنّ قياس الشخصية يهدف إلى وصف جوانبها المتعددة و تقديرها كميا بقدر الإمكان بناءا على مبدأ الفروق الفردية بين الأشخاص، ممّا يساعد على تحديد مركز كلّ فرد بالنسبة للمعايير السائدة في مجتمعه و محيطه و كذلك التّعرف على عناصر بناء شخصيته، و التّعرف على أساليب و طرق مواجهة ضغوط الحياة، و بالتالي التمكن من تحديد العراقيل التي تقف حاجزا أمام توافقه الذاتي و الإجتماعي، و ذهب العلماء إلى أبعد من ذلك حيث قالوا بإمكانية التنبؤ بسلوكه المستقبلي.(شريفي علي، 2015، :47)

و يمكن أن ينظر إلى قياس الشخصية من عدّة زوايا، فقد ينظر إليها من جانب المكونات كقياس السمات و العوامل و القدرات و باقي الوظائف المعرفية و الحركية، و قد ينظر إلى قياس الشخصية من زاوية الغاية و الهدف منها، فقد يكون ذلك للتوجيه التربوي أو المهني، كما قد يكون للعلاج و الإرشاد، و في بعض الحالات يكون القياس تحت رحمة ظروف متحكم فيها إلى درجة

كبيرة، و قد يتم في أثناء العمل أو الدراسة أو حتى في مواقف التفاعل الإجتماعي اليومية.(علاء سيف الدين الأنصاري، 2009، :302، 303)

طرق و أساليب قياس الشخصية: يقصد بالقياس التقديرات الكمية الدقيقة التي توظف الأساليب الإحصائية و القياس الموضوعي و الأدوات المقننة و التي تستخدم بهدف التحقق من صحة الفروض المقترحة، من خلال قياس الظواهر السلوكية طلبا للدقة، و الشخصية عبارة عن كم هائل من السمات في غاية التعقيد و التداخل و ذلك لكثرة أبعادها و جوانبها، ومقاييس الشخصية تقيس السلوك الذي يقوم به الفرد بشكل متكرر في المواقف اليومية، فتقيس الدوافع و الإتجاهات و الرغبات و السمات و الإنبساط و الإنطواء و العدوان و غيرها من السلوكات، و فيما يلي عرض لأهم طرق و أساليب قياس الشخصية:

أوّلا – المقابلة: تعد إحدى الأدوات الهامة التي يرجع إليها علماء النفس في دراسة الشخصية و الحكم عليها، و تعرّف المقابلة على أنّها ذلك اللّقاء الذي يتم بين الفاحص و المفحوص وجها لوجه، و قد تكون المقابلة مع شخص واحد كما يمكن أن تكون مع جماعة من الأفراد، و الهدف منها هو جمع البيانات حول موضوع ما، من خلال اللّقاء الذي يقوم به الفاحص مع الشخص الذي يريد دراسة شخصيته، عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة على المفحوص للتعرّف على بعض الجوانب من شخصيته، كما يقوم بملاحضة جميع حركاته و تعبيرات وجهه و انفعالاته و حتى طريقة جلوسه.

و تعتبر المقابلة أكثر مرونة من تطبيق الإختبارات، بحيث يمكن للفاحص تعديل الأسئلة أو طريقة طرحها بحسب استجابات المفحوص، و يشترط فيها بناء علاقة ثقة متبادلة بين الطرفين، و التحلي بالسرية التامة لجميع المعلومات التي يتحصل عليها الفاحص خلال المقابلة.(زين أمحمد، 2015، :52)

ثانيا – مقاييس التقدير: تعتبر مقاييس التقدير إحدى وسائل قياس سمات محددة في شخصية الأفراد، و تهدف إلى معرفة الإنطباع الذي يخلّفه الشخص في الأفراد الذين يحتك و يتفاعل معهم، و يكون التقويم عن طريق ملاحظة سلوك الفرد في مواقف متعددة، بكلّ موضوعية و بعيدا عن التحيّز.(خليل ميخائيل معوض، 2001، :463)

و تستخدم موازين التقدير في قياس سمات عديدة مثل: الإنطواء و الإنبساط، الزعامة، التعاون، الأمانة و الغش، و الإتجاهات...و غيرها من السمات.(خليل ميخائيل معوض، 2001، : 464)

ثالثا– الملاحظة: يمكن استخدام الملاحظة كأسلوب لقياس سمات الشخصية عن طريق الملاحظة الخارجية المباشرة لسلوك الفرد العادي و التلقائي في مختلف المواقف التي تواجهه، و يشترط توفر الدقة و الموضوعية في الملاحظة.(مسلم محمد، 2002، :36)

رابعا– الطرق الإسقاطية: عملية الإسقاط تكشف عن شخصية الفرد من خلال ادراكه و رؤيته للأشياء، فبالرغم من أنّ المنبه أو المثير يكون واحدا إلاّ أنّ ادراك الأفراد له يكون مختلفا، ممّا يعكس الفروق الفردية بينهم.(خليل ميخائيل معوض، 2001، :471)

يستخدم هذا الأسلوب بكثرة في مجال التشخيص الإكلينيكي و العيادات النفسية و مستشفيات الأمراض النفسية و العقلية، و هي وسيلة فعالة في دراسة الشخصية السوّية و الشخصية المنحرفة بالرغم من اعتبارها وسيلة غير موضوعية، و تستخدم الإختبارات الإسقاطية عدّة منبهات: كبقع الحبر، تكملة الكلمات، تكملة الجمل، السحب، الرّسم،... و غيرها من المنبهات.

و من بين الإختبارات الشخصية التي تستخدم كطرق اسقاطية: اختبار تفهم الموضوع، اختبار بقع الحبر لرورشاخ.(خليل ميخائيل معوض، 2001، :473)

و قد صنّف لينذزي الأساليب الإسقاطية في الإختبارات وفق نمط الإستجابة و هي: أساليب التداعي الحر، أساليب التكوين، أساليب الإكمال، أساليب الإختبار و التنظيم، و أساليب التعبير

خامسا – الإستخبارات: من المعروف أنّ الإختبارات تستخدم لجمع المعلومات في البحوث النفسية و الإجتماعية، و هي تعتبر وسائل فنية هامة لقياس الشخصية، فهي عبارة عن تقرير ذاتي يحدّد سلوك الفرد و سماته، فالإستخبار هو مجموعة من الأسئلة توضع الشخص (المفحوص) في مواقف معينة، و يجيب عنها إمّا لفظيا (شفويا) أو كتابيا و من خلال استجاباته تتضح بعض الأنماط السلوكية لدى المفحوص فيقوم الفاحص(الشخص الذي يقوم بتطبيق الإختبار) بتفسيرها لتدل في الأخير على سمات معيّنة في شخصية المفحوص.(خليل ميخائيل معوض، 2001، :465)

و قد قسّم فرجسون(Vergeson) اختبارات الشخصية إلى نوعين و هما:

النوع الأوّل: اختبارات أحادية البعد: هذا النوع من الإختبار يقيس سمة واحدة أو بعد واحد من أبعاد الشخصية كالإنطواء و الإنبساط أو العصابية.

النوع الثاني: اختبارات متعددة الأبعاد: تقيس أكثر من سمة أو بعد من أبعاد الشخصية، و كمثال عن هذا النوع من الإختبارات قائمة آيزنك للشخصية، و فيما يلي وصف لهذه القائمة.

وصف قائمة آيزنك للشخصية: قام بوضع هذه القائمة كلّ من هانز آيزنك و سبيل آيزنك و تمّ اقتباسها و تعريبها من طرف الدكتور جابر عبد الحميد جابر و الدكتور محمد فخر الإسلام، تتكوّن القائمة من (57) فقرة و هي تتضمن عبارات تقريرية و لها صورتان (أ) و (ب)، و قد تم صياغة فقرات القائمة بالصورة التي تسمح للأفراد ذوي الذكاء و المستوى التعليمي المتواضع من فهمها

و الإجابة عنها، و تعتبر قائمة آيزنك للشخصية من أكثر المقاييس النفسية انتشارا في الأبحاث و الدراسات النفسية.

يتكوّن استخبار آيزنك للشخصية من أربعة مقاييس فرعية تصل مجموع فقراتها إلى (91) فقرة موزعة على المقاييس الخمسة على المنوال التالي (25) فقرة لقياس الذهانية، و (20) فقرة لقياس الإنبساط، و (23) فقرة لقياس العصابية و (23) فقرة لقياس الكذب، و يجاب عنها بـ (نعم) أو (لا). (شارف جميلة، 2007، :157)، و تحاول القائمة قياس بعدين أساسيين من أبعاد الشخصية و هما: الإنبساطية (الإنبساط – الإنطواء) والعصابية (الإتزان – عدم الإتزان)

و بالرغم من أنّ مقياس آيزنك للشخصية مقنن أساسا في إنجلترا إلاّ أنّه له معايير لمجموعات أمريكية، و معايير لمجموعات مصرية، و بعض المناطق الأخرى في العالم العربي، و رغم أنّ تصحيح الإختبار مسألة سهلة إلاّ أنّ تفسير نتائجه يتطلب تدريبا خاصا.(حسن شحاته، 2009، :315)

استخدامات مقياس آيزنك: يستخدم اختبار آيزنك في عدّة مجالات نذكر منها: الإرشاد الطلابي و المهني، التشخيص الإكلينيكي، اختبارات الأفراد، ميادين البحوث التجريبية القائمة على نظرية آيزنك في الشخصية.

الخلاصة: في نهاية هذا الفصل يمكن القول بأنّ مفهوم الشخصية يبقى من المفاهيم الأكثر غموضا و تعقيدا في مجال علم النفس، لاحتوائها على عدّة جوانب و صفات من كيان الشخص، كالسمات الجسمية و الخلقية و الإنفعالية و العقلية و الوجدانية، و تفاعل جميع هذه الجوانب مع بعضها البعض من جهة و تفاعلها في الشخص نفسه من جهة أخرى، و في بيئة اجتماعية معينة و تحت ظروف

معينة، و هذا التعقيد و الغموض يجعل من الصعب ايجاد تعريف واحد و شامل يتفق عليه الجميع، و لهذا فإنّ موضوع الشخصية يستدعي الكثير من البحث و التنقيب من طرف المختصين في هذا المجال، خاصة و أنّ دراسة الشخصية يعتبر المصدر الرئيسي لمعرفة السلوك البشري بجميع أشكاله، فهي جوهر الفرد، و هي البداية و النهاية لدراسات علم النفس، فأغلبية العلماء و الباحثين في هذا المجال يعتبرونها ظاهرة نفسية متعددة و متشعبة الجوانب تتطلب المزيد من البحوث و الدراسات.

الفصل الخامس

الدراسة الإستطلاعية

1 – تمهيد

2 – الإطار الزماني و المكاني و البشري للدراسة الإستطلاعية

3 – أهداف الدراسة الإستطلاعية

4 – عينة الدراسة الإستطلاعية

5 – طريقة اختيار عينة الدراسة الإستطلاعية

6 – مواصفات عينة الدراسة الإستطلاعية

1 – تمهيد: قبل الشروع في الدراسة الأساسية لابد من القيام بخطوة مهمة جدا في أيّ بحث أكاديمي و تربوي ألا و هي الدراسة الإستطلاعية، و التي من خلالها يكتسب الباحث خبرة كبيرة في ميدان الدراسة، حيث لا يمكن الإستغناء عن هذه الخطوة المهمة في إجراء البحوث لما لها من أهمية بالغة للباحث و للبحث في حد ذاته، و فيما يلي سيتم عرض أهم الأمور التي تضمنتها الدراسة الإستطلاعية كتحديد الإطار الزماني و المكاني و البشري للدراسة، و ذكر أهم مواصفات كل من أفراد العينة و المجتمع الأصلي للدراسة.

2 – الإطار الزماني و المكاني و البشري للدراسة الإستطلاعية:

أ – **الإطار الزماني:** أجريت الدراسة الإستطلاعية في الفترة الممتدة ما بين نهاية شهر أكتوبر و منتصف شهر ديسمبر بالتحديد (من 28 أكتوبر إلى غاية 16 ديسمبر) من العام الدراسي 2015/2014.

ب – الإطار المكاني: تمّت مجريات الدراسة الإستطلاعية على مستوى ثانوية الياجوري عبد القادر الواقعة بحي ايسطو بمدينة وهران.

جـ – الإطار البشري: تلاميذ المرحلة الثانوية من جميع المستويات (الأول و الثاني و الثالث) و من كلا التخصصين (العلمي و الأدبي) و من كلا الجنسين (ذكور و إناث).

3 – أهداف الدراسة الإستطلاعية: تعد الدراسة الإستطلاعية خطوة مهمة للقيام بالدراسة الأساسية، حيث تعتبر بمثابة المرحلة التي يتم من خلالها تجريب أدوات البحث بهدف التأكد من خصائصها السيكوميترية (الصدق و الثبات) و مدى ملاءمتها لموضوع الدراسة، بمعنى مدى قدرتها على قياس متغيرات البحث، كما تهدف الدراسة الإستطلاعية إلى التعرف على ميدان الدراسة، و إعداد رزنامة

العمل الميداني، كما تساهم في تحديد عينة البحث الخاصة بالدراسة الأساسية، و كذا التعرف على خصائص المجتمع الأصلي، و التعرّف على مدى وضوح تعليمات المقياس و فقراته، و حساب الوقت المستغرق للإجابة، و فيما يلي تفصيل لهذه الأهداف:

أ – **القيام بالإجراءات الإدارية:** هناك مجموعة من الإجراءات الإدارية الضرورية و التي يجب المرور بها لإجراء التربص أو البحث الميداني، و هذه الخطوة يقوم بها الباحث خلال الدراسة الإستطلاعية عن طريق تحضير ملّف كامل يشمل جميع الوثائق اللاّزمة للقيام بالدراسة الميدانية.

فيما يخص هذه الخطوة تمّ التوّجه نحو مكتب الجامعة المتخصص بالدراسات ما بعد التدرّج من أجل أخذ ترخيص لإجراء البحث الميداني بعد تقديم الوثائق اللاّزمة لذلك، بهدف الشروع في العمل.

ب – إعداد رزنامة العمل الميداني: من خلال الدراسة الإستطلاعية يقوم الباحث برسم خطة معينة ليسير عليها أثناء الدراسة الأساسية، حيث يقوم بإعداد مجموعة من الخطوات و تنظيمها في جدول معيّن يتبعه خلال عمله في الميدان.

فيما يتعلّق بهذه الخطوة فقد تمّ تحديد المعالم الرئيسية للعمل الميداني ابتداءا بالتوجّه نحو مديرية التربية و القيام بالإجراءات اللاّزمة قبل المباشرة في الجانب التطبيقي للدراسة، و تحديد يوم للتوجّه نحو الثانوية – مكان الدراسة –، و محاولة وضع خطة لكيفية بدء العمل مع أفراد عينة الدراسة، و كيفية تطبيق المقاييس، و اختيار التوقيت المناسب لذلك، كذلك تحضير التلاميذ نفسيا لتقبّل التعامل مع الباحث، و غيرها من الأمور الضرورية لمباشرة العمل الميداني.

جـ – اكتشاف ميدان البحث: تهدف الدراسة الإستطلاعية إلى استكشاف ميدان الدراسة، حيث يتم التعرف على عينة الدراسة و أهم خصائصها و أبرز الصفات التي تميّزها، و التعّرف على الجوّ أو الوسط الذي سيتم فيه العمل و التقرب أكثر من أفراد العينة.

في هذه المرحلة تمّ التوّجه نحو ثانوية الياجوري عبد القادر للتعرّف على المكان أكثر و التقرّب من تلاميذ الثانوية – أفراد عينة الدراسة – حتى تمّ التعرّف على أهمّ المواصفات و الخصائص التي تتميّز بها، و هذا بهدف اكتشاف المناخ الذي ستجرى فيه الدراسة الميدانية.

د – التعرّف على المجتمع الأصلي: خلال الدراسة الإستطلاعية يتمكن الباحث من التقرب من مجتمع الدراسة (أفراد المجتمع الأصلي) و التعرّف على أهمّ خصائصه و مميزاته، الأمر الذي يسهّل على الباحث التعامل مع أفراد العينة خلال الدراسة الأساسية.

بالنسبة لهذا الإجراء تمّ التعرّف على تلاميذ مؤسسة الياجوري عبد القادر، عن طريق القيام بعدة زيارات إلى الثانوية، قصد التقرّب أكثر من المجتمع الأصلي للدراسة و الإحتكاك بالتلاميذ (أفراد عينة الدراسة) بهدف التعرّف عليهم عن قرب و اكتشاف خصائصهم و أهم مواصفاتهم التي يتميزون بها (كالتعرّف على العدد الإجمالي للتلاميذ، نسبة تمثيل الذكور و نسبة تمثيل الإناث، عدد التلاميذ في كلّ مستوى من المستويات الثلاثة)، و ذلك من خلال الزيارة المستمرة لإدارة الثانوية و أخذ المعلومات اللتي يتطلبها البحث الحالي، فكلّ هذه الأمور تساهم في تحديد أفراد عينة الدراسة الأساسية.

هـ– مدى وضوح تعليمات و فقرات المقياس و معرفة الوقت المستغرق للإجابة عليه: من بين الأهداف المهمة للدراسة الإستطلاعية هو اختبار مدى سهولة و وضوح أسئلة المقياس و التعليمات المعطاة عنه و مدى استيعابها من طرف المفحوص، و في نفس الوقت يتم حساب معدل الوقت

المستغرق للإجابة عن فقرات المقياس، و أخذ كلّ هذه الأمور بعين الإعتبار خلال اجراء الدراسة الأساسية.

بالنسبة لهذا الإجراء تمّ اختبار المقاييس الثلاثة المعتمدة في الدراسة الحالية على مجموعة من التلاميذ بهدف تجريب الأدوات قبل المباشرة في الدراسة الأساسية، و التعرّف على الوقت اللّازم لتطبيق كلّ مقياس (أداة)، و في نفس الوقت اكتشاف إذا ما كانت هناك مصطلحات أو عبارات مبهمة و غير مفهومة بالنسبة للتلاميذ، و كذلك التعرّف على مدى وضوح التعليمات التي وضعت لكلّ مقياس و هل فعلا تمّ استعابها و فهمها من طرف أفراد عينة الدراسة.

و- تفادي النقائص و الغموض التي قد تحدثها أدوات القياس: الدراسة الإستطلاعية خطوة هامة لتجريب أدوات قياس متغيرات الدراسة، و هذا ما يساعد الباحث على اكتشاف النقائص أو الإبهام الذي يمكن أن يكون على مستوى فقرات المقياس، كعدم وضوح بعض العبارات، أو عدم استيعاب المفحوص لمعنى الفقرة، أو السؤال و غيرها من الأمور التي قد تكون غامضة و لا تظهر إلاّ من خلال القيام بالدراسة الإستطلاعية، هذا ما يجعل الباحث يستدرك الأمر قبل الشروع في الدراسة الأساسية، فيقوم بتصحيح أو تعديل أو حتى حذف كلّ ما من شأنه عرقلة سير الدراسة الأساسية.

فيما يخص هذه الخطوة تمّ تغيير بعض المصطلحات في بعض المقاييس المستخدمة في الدراسة نظرا لعدم فهمها من قبل التلاميذ، حيث قاموا بالسؤال عن معناها عدة مرات ممّا استوجب استبدالها بعبارات أوضح و أسهل للفهم و الإستيعاب من طرف أفراد عينة الدراسة، (في مقياس بيجز لأساليب التعلّم الفقرة رقم (03): المقرّر الدراسي استبدل بالبرنامج الدراسي، و الفقرة رقم (09): تمّ استبدال عبارة المواد الأكاديمية بالمواد الدراسية، و الفقرة رقم (15): عبارة الإطلاع السطحي تمّ استبدالها بعبارة المراجعة الخفيفة، و الجدول الموالي يبيّن العبارات التي مسّها التعديل أو التصحيح.

الجدول رقم (02) يوضح التصحيحات التي تمت على مستوى بعض الفقرات من مقياس بيجز لأساليب التعلّم:

رقم الفقرة	الفقرة الأصلية	الفقرة بعد التعديل
03	هدفي أن اجتاز **المقرر الدراسي** بقليل من الجهد.	هدفي أن اجتاز **البرنامج الدراسي** بقليل من الجهد.
09	أجد أنّ مراجعة **المواد الأكاديمية** تكون مثيرة للإهتمام.	أجد أنّ مراجعة **المواد الدراسية** تكون مثيرة للإهتمام
15	أجد أنّه ليس من المفيد أن أراجع كلّ الدروس بتعمّق، فكلّ ما أحتاجه هو **الإطلاع السطحي** عليها.	أجد أنّه ليس من المفيد أن أراجع كلّ الدروس بتعمّق، فكلّ ما أحتاجه هو **المراجعة الخفيفة** لها.

أمّا بالنسبة لمقياس ستيرنبرج لأساليب التفكير، فقد تمّ استبدال عبارة استراتيجياتي الموجودة في الفقرة رقم (01) بعبارة القواعد و الأساليب، و كذلك في الفقرة رقم (59) تمّ استبدال كلمة مألوفة بكلمة معروفة و شائعة. و الجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (03) يوضح الكلمات التي مسّها التعديل في مقياس ستيرنبرج لأساليب التفكير:

رقم الفقرة	الفقرة الأصلية	الفقرة بعد اتعديل
01	عندما تواجهني مشكلة ما فإنّني أستخدم أفكاري و **استراتيجياتي** الخاصة في حلّها	عندما تواجهني مشكلة ما فإنّي أستخدم أفكاري و **قواعدي و أساليبي** الخاصة في حلّها.
59	عندما تواجهني مشكلة ما فإنّي أفضل أن أحلّها بطريقة تقليدية أو **مألوفة.**	عندما تواجهني مشكلة ما فإنّي أفضل أن أحلّها بطريقة تقليدية أو **معروفة و شائعة.**

أمّا فيما يخص مقياس الشخصية لآيزنك فلم يتم استيعاب كلمة فضفاض و تشيل الهموم من طرف التلاميذ في الفقرة رقم (09) فتمّ استبدالها بعبارة أخرى مفهومة أكثر و هي البوح بالمشاعر و الأفكار للآخرين.

الجدول رقم (04) يوضح الكلمات التي مسّها التعديل في مقياس آيزنك للشخصية:

رقم الفقرة	الفقرة الأصلية	الفقرة بعد التعديل
09	هل تعتبر نفسك شخصا **فضفاضا و لا تشيل الهموم؟**	هل تعتبر نفسك شخصا **يبوح بمشاعره و أفكاره** للآخرين، و لا يخفي مشاكله و همومه عنهم؟

س- تجنّب الوقوع في المشكلات أثناء اجراء الدراسة الأساسية: خلال اجراء الباحث للدراسة الميدانية يمكن أن يصطدم بمجموعة من العوائق و الصعوبات التي قد تعرقل مسيرة البحث، و بالتالي فإنّ قيام الباحث بالدراسة الإسطلاعية يجنبّه الوقوع في مثل هذه المشاكل، حيث يكون قد تقرّب من مجتمع الدراسة و تعرّف على أهم مميزاته و خصائصه، كما أنّه تعرّف على ميدان البحث و على الوسط الذي سيجري فيه دراسته الميدانية، فبعد الإطلاع على كلّ هذه الأمور يصبح الباحث أكثر تمكنا من القيام ببحثه، و متحكما في العوامل أو الظروف المحيطة باجراءات الدراسة و التي يمكن أن تسبب له نوع من المشاكل الميدانية.

بالنسبة لهذا الإجراء فقد تمّ الإستفادة كثيرا من الزيارات المتكرّرة للمؤسسة (ميدان البحث)، حيث تمّ اكتشاف الوسط (ثانوية الياجوري عبد القادر) بشكل مناسب و تمّ الإطلاع على أهم الأمور المتعلّقة بالدراسة الأساسية (اختيار العينة، تحديد حجمها، و الوقت المناسب للتطبيق، و تحديد الإمكانيات الواجب توفرها للقيام بالدراسة الميدانية)، ففي البداية كان يبدو الأمر هينا و سهلا و أنّ هناك تمكن محكم في جميع الظروف المحيطة بالدراسة إلاّ أنّه من خلال التقرّب من المجتمع الأصلي للدّراسة

(تلاميذ المؤسسة) و التعرّف على أفراد العينة، و على أهم مواصفاتهم و خصائصهم تمّ اكتشاف عدّة أمور لم يكن مخطط لها مسبقا (مثلا: اختيار الأسلوب المناسب للتعامل مع التلاميذ حتى يتم جلب انتباههم حول المقياس، تغيير بعض المصطلحات و العبارات حتى تتلاءم مع مستواهم المعرفي، غض الطرف عن بعض السلوكات التي تصدر من التلاميذ (المفحوصين) حتى لا يتم تشتيت الإنتباه حول الدراسة...) و كان يمكن أن يكون لهذه الظروف تأثير سلبي على مجريات الدراسة و بفضل هذا الإجراء تمّ تداركها و محاولة ايجاد سبل لمعالجتها، و ايجاد الحلول المناسبة لها حتى لا تكون عائقا تحول دون اجراء الدراسة الأساسية.

ك- قياس الخصائص السيكوميترية لأدوات الدراسة: من بين الأهداف الرئيسية للدراسة الإستطلاعية هو تجريب أدوات الدراسة للتعرّف على مدى ملائمتها لموضوع البحث، و للتعرّف على مدى قدرتها على قياس متغيرات الدراسة الحالية، بمعنى هل فعلا الأداة تقيس ما وضعت لقياسه.

فيما يخص هذه الخطوة تمّ استخدام عدّة طرق لحساب الصدق و الثبات لكلّ أداة من أدوات البحث على حدى، بهدف التأكد من ملائمتها لموضوع الدراسة، أو بعبارة أخرى هل الأداة التي تمّ اختيارها و الإستعانة بها في البحث الميداني تقيس فعلا متغيرات الدراسة الحالية.

4 - عينة الدراسة الإستطلاعية:

أ - **عينة المؤسسة:** تتمثل في تلاميذ ثانوية الياجوري عبد القادر، و هي ثانوية واقعة بحي ايسطو شرق مدينة وهران، سميت نسبة إلى الشيخ العلامة المجاهد عبد القادر الياجوري (1912 - 1991) و الذي كان من بين رجال الثقافة و الفكر و الدين و الفن الذين عايشوا حقبا عديدة و مختلفة من تاريخ هذا الوطن، و تشمل المؤسسة (1167) تلميذ و تلميذة، بمعدل (538) ذكور و (629) إناث،

موزعين على التخصصين العلمي و الأدبي، بمجموع (747) تلميذ و تلميذة في التخصص العلمي، مقابل (420) تلميذ و تلميذة في التخصص الأدبي، و قد تمّ اختيار المؤسسة بطريقة عشوائية طبقية باستخدام القرعة، حيث تمّ كتابة أسماء الثانويات الموجودة على مستوى مدينة وهران في قصاصات و تمّ خلطها و أخذ قصاصة واحدة و التي تحمل إسم المؤسسة التي سيتم فيها اجراء البحث الميداني، و في الدراسة الحالية كانت من نصيب ثانوية الياجوري عبد القادر.

ب – عينة الأفراد: طبقت الدراسة الإستطلاعية على عينة من تلاميذ ثانوية الياجوري عبد القادر الواقعة بحي ايسطو بمدينة وهران، و شملت عينة الدراسة المراحل الثلاثة من التعليم الثانوي (السنة الأولى، الثانية، و الثالثة ثانوي) و من كلا التخصصين (العلمي و الأدبي) و قد تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، و قد بلغ حجم العينة (150) تلميذ و تلميذة من كلا الجنسين، من بينهم (63) ذكور و (87) إناث، و بمعدل (69) تلميذ في التخصص العلمي، و (81) تلميذ من التخصص الأدبي.

5 – طريقة اختيار العينة: تم اختيار أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث شملت العينة كلا الجنسين (ذكور و إناث) و كلا التخصصين (علمي و أدبي) و تم الحرص على أن تشمل العينة المستويات الثلاثة من التعليم الثانوي.

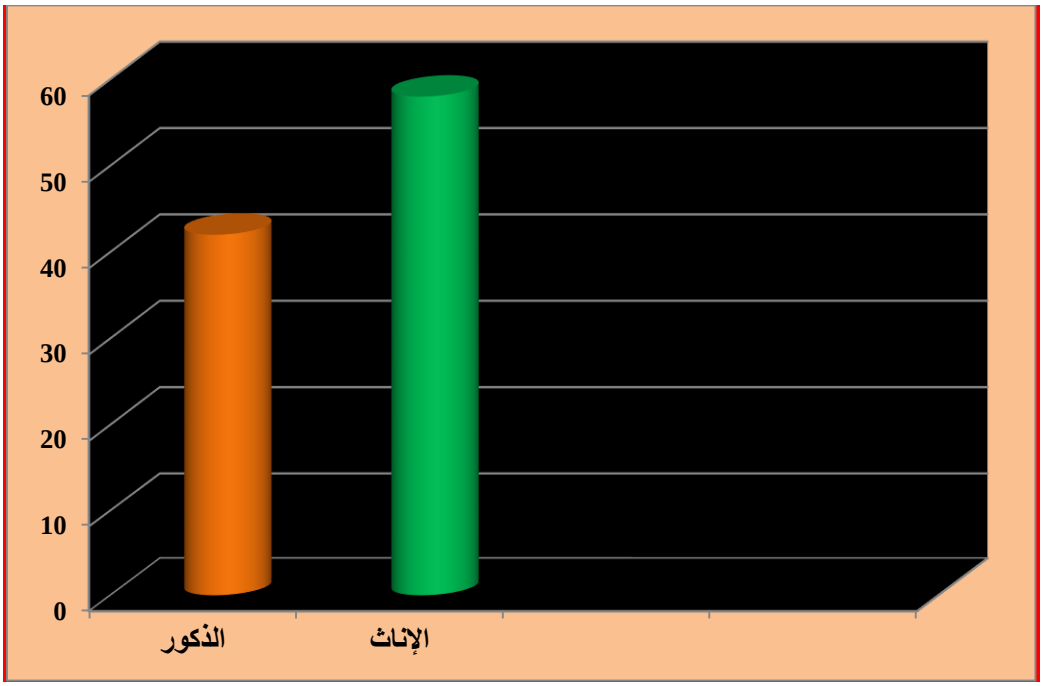
6 – مواصفات عينة الدراسة الإستطلاعية: تتميز أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية بمجموعة من الصفات و الخصائص منها ما يتعلق بالجنس حيث بلغ عدد التلاميذ الذكور (63) تلميذ، أمّا عدد الإناث فقد بلغ (87) تلميذة، بمعدل (50) تلميذ و تلميذة لكلّ مستوى من المستويات الثلاثة من التعليم الثانوي، و هناك صفات أخرى تتعلق بالتخصص الدراسي الذي ينتمون إليه، حيث قدر عدد التلاميذ في التخصص العلمي (69) تلميذ و تلميذة، أمّا عدد التلاميذ في التخصص الأدبي فقد بلغ

(81) تلميذ و تلميذة، و من خلال الجداول الآتية سيتم توضيح خصائص أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية من حيث الجنس و المستوى الدراسي و التخصص.

الجدول رقم (05) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس:

الأساليب الإحصائية / الجنس	التكرارات	النسب المئوية
الذكور	63	%42
الإناث	87	%58
المجموع	150	%100

نلاحظ من الجدول أعلاه هذا التوزيع يتضح لنا تفوّق عدد الإناث على عدد الذكور كما تبيّنه النسب المئوية المعروضة في الجدول، حيث بلغت نسبة الذكور (42) بالمائة، أمّا نسبة الإناث فقد قدرت بـ (58) بالمائة.



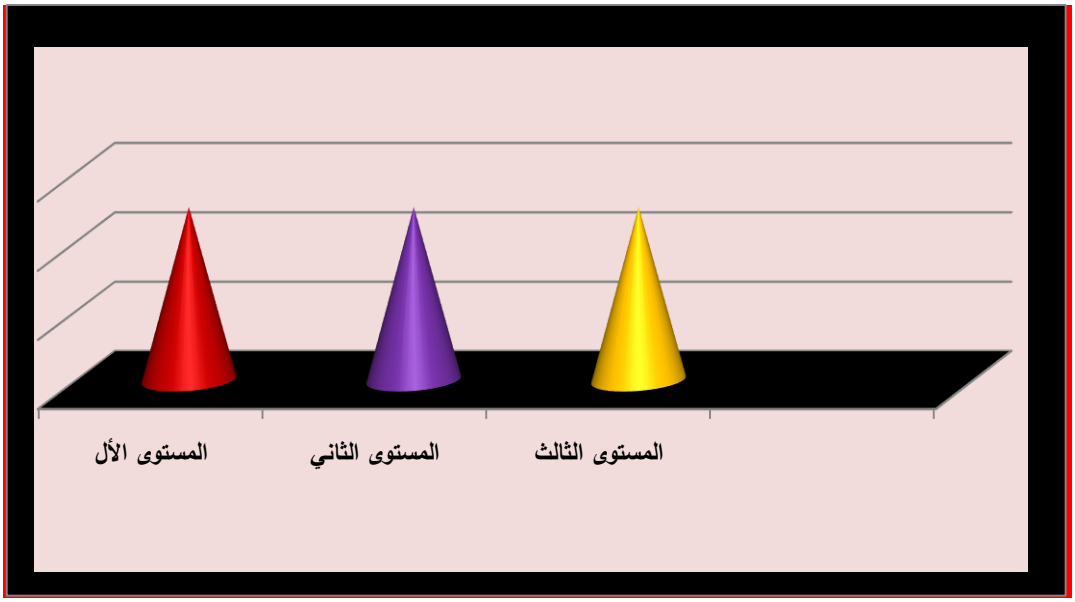
الرسم البياني رقم (01) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس:

من خلال الرسم البياني السابق يتبيّن لنا أنّ نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور.

الجدول رقم (06) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب المستوى الدراسي:

الأساليب الإحصائية / المستوى الدراسي	التكرارات	النسبة المئوية
المستوى الأوّل	50	%33.33
المستوى الثاني	50	%33.33
المستوى الثالث	50	%33.33
المجموع	150	%100

ما يمكن استنتاجه من الجدول السابق هو وجود تجانس في توزيع التلاميذ على السنوات الثلاثة من التعليم الثانوي، حيث بلغ عدد التلاميذ في كلّ مستوى (50) تلميذ و تلميذة بنسبة تقدر بـ (33.33) بالمائة لكلّ مستوى.



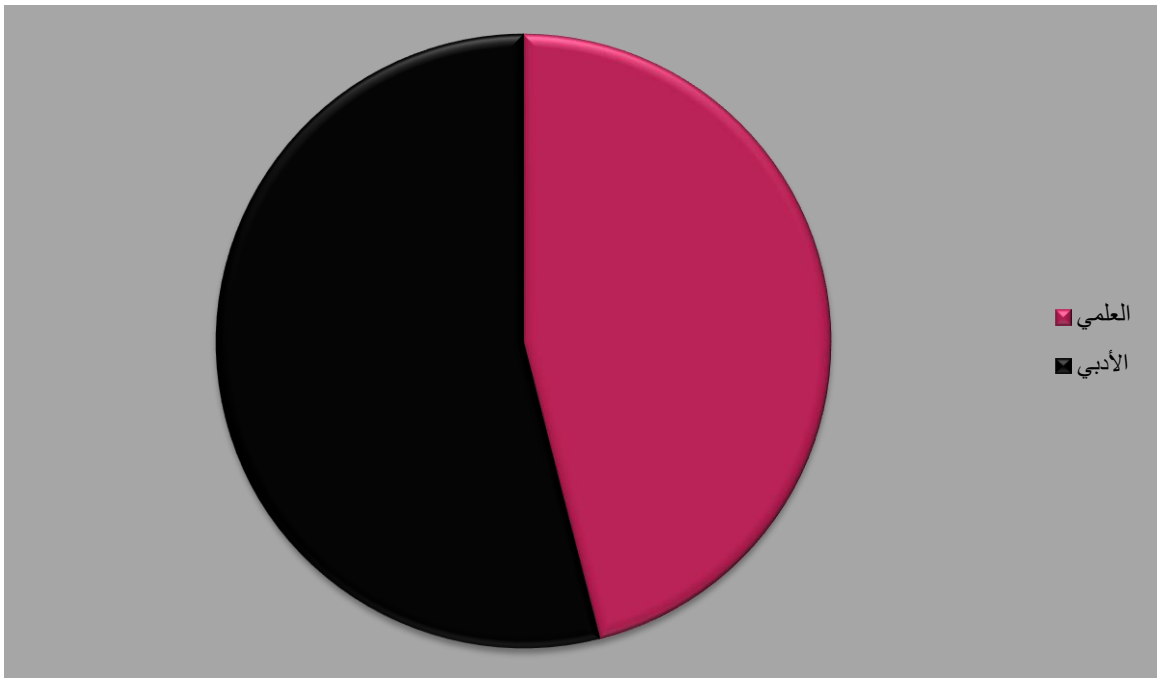
الرسم البياني رقم (02) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب المستوى الدراسي.

الرسم البياني السابق يوضح جليا أنّ توزيع أفراد العينة كان متجانسا في جميع المستويات، حيث بلغت نسبة التلاميذ في كلّ مستوى (33.33) بالمائة.

الجدول رقم (07) يبيّن توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية من حيث التخصص الدراسي:

الأساليب الإحصائية / التخصص الدراسي	التكرارات	النسبة المئوية
التخصص العلمي	69	% 46
التخصص الأدبي	81	% 54
المجموع	150	% 100

الجدول السابق يبيّن توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية من حيث التخصص الدراسي و ما يمكن ملاحظته من خلال التكرارات و النسب المئوية المعروضة في الجدول أنّ عدد التلاميذ ذوي التخصص الأدبي يفوق عدد التلاميذ ذوي التخصص العلمي و هذا ما تبيّنه النسب المئوية المبيّنة أعلاه، حيث بلغت نسبة التلاميذ في التخصص الأدبي (54) بالمائة، بينما بلغت نسبة التلاميذ في التخصص العلمي (46) بالمائة.



الرسم البياني رقم (03) يبيّن توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية على التخصصات الدراسية.

الشكل أعلاه يبيّن توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية على التخصصات الدراسية، و ما يظهر أنّ المساحة التي احتلها التخصص الأدبي أكبر من المساحة التي احتلها التخصص العلمي، بدليل أنّ نسبة التلاميذ ذوي التخصص الأدبي قدرت بـ (54) بالمائة، بينما تلاميذ ذوي التخصص العلمي فقد بلغت نسبتهم (46) بالمائة.

– الخصائص السيكوميترية لمقياس ستيرنبرج لأساليب التفكير:

صدق المقياس: تمّ حساب صدق مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج باستخدام طريقة الإتساق الداخلي و ذلك بحساب معامل ارتباط كلّ فقرة بالمجموع الكلي للمقياس، حيث تراوحت معاملات الصدق فيه بين (0.109 – 0.459) و الجدول التالي يوّضح النتائج المتوصل إليها و مستوى الدلالة لكلّ فقرة من فقرات مقياس ستيرنبرج لأساليب التفكير.

الجدول رقم (08) يبيّن معاملات الصدق لفقرات مقياس ستيرنبرج لأساليب التفكير:

رقم الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
01	**0,357	0,01	**03**	*0,191	0.01	**05**	*0,154	0.01
02	*0,233	0,05	**04**	*0,175	0.01	**06**	*0,292	0.01
07	*0,357	0,01	**24**	*0,361	0.05	**41**	*0,269	0.01
08	*0.284	0.01	**52**	*0,272	0.05	**42**	*0,285	0.01
09	**0.321	0.05	**26**	*0,318	0.01	**43**	*0,361	0.05
10	**0.162	0.01	**27**	*0,234	0.01	**44**	*0,249	0.05
11	*0,339	0,01	**28**	*0,018	0.05	**45**	**0,377	0.05
12	*0,271	0,01	**29**	*0,354	0.01	**46**	**0,379	0.05
13	*0,269	0,01	**30**	*0,165	0.01	**47**	*0,397	0.01
14	*0,281	0,01	**31**	*0,157	0.05	**48**	*0,233	0.05
15	**0,159	0,01	**32**	*0,288	0.05	**49**	*0,333	0.05
16	**0,169	0.01	**33**	*0,276	0.05	**50**	*0,270	0.01
17	*0,226	0.01	**34**	*0,298	0.01	**51**	**0,353	0.01
18	*0,228	0.05	**35**	**0,309	0.05	**52**	*0,321	0.01
19	*0,125	0.01	**36**	**0,389	0.01	**53**	*0,297	0.01
20	*0,283	0.05	**37**	**0,349	0.01	**54**	*0,146	0.01
21	**0,109	0.05	**38**	**0,343	0.01	**55**	*0,422	0.01
22	**0,206	0.05	**39**	*0,172	0.01	**56**	*0,298	0.01
23	*0,349	0.01	**40**	*0,243	0.05	**57**	**0,326	0.01

رقم الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
58	*0,393	0.01	**61**	*0,331	0.05	**64**	*0,191	0.01
59	*0,224	0.01	**62**	** 0,459	0.01	**65**	*0,153	0.01
60	*0,321	0.05	**63**	*0,182	0.01			

من خلال الجدول السابق يتبيّن لنا أنّ النتائج المعروضة فيه تؤكد على مدى صدق مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج و واجنر و صلاحيته للدراسة الأساسية.

و هذا ما تؤكده النتيجة التي توصل إليها الباحث غريب العربي و آخرون بحساب الصدق عن طريق الإستعانة بمعامل الإرتباط بيرسون في كلّ عبارة من عبارات المقياس بالبعد المحتواة فيه، و تبيّن بعد ذلك أنّ فقرات المقياس مرتبطة بالبعد الذي تنتمي إليه و قد تراوحت قيم الإرتباطات بين (0.81 – 0.29) و هي دالة عند (0.01)، أمّا الفقرات رقم (50، 61، 65) فقد كانت دالة عند (0.05)

حساب الثبات: لحساب ثبات مقياس ستيرنبرج لأساليب التفكير تمّ الإعتماد على طريقة إعادة التطبيق على عينة مكوّنة من (40) فردا تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة حيث كان الفارق الزمني بين الإجراء الأوّل و الإجراء الثاني حوالي أسبوعين، و تمّ حساب معامل الإرتباط بيرسون لإيجاد معامل الثبات و الذي قدر بـ (0.813)، و هذه القيمة جدّ مرتفعة و بالتالي يمكن اعتماد هذا المقياس في الدراسة الأساسية.

كما تمّ استخدام معامل جيتمان لحساب ثبات مقياس ستيرنبرج حيث قدّرت النسبة بـ (0.923)، و كذلك تمّ الإستعانة بمعامل ألفا كرومباخ و الذي قدرت قيمته بـ (0.889)، و ما يلاحظ أنّ القيم

كانت جيّدة و مرتفعة و لها قدر كافي من الثبات، و بالتالي يمكن استخدام مقياس ستيرنبرج في الدراسة الأساسية، و الجدول الموالي يوضح أكثر معاملات ثبات مقياس ستيرنبرج بالطرق الثلاثة:

الجدول رقم (09) يبيّن معاملات ثبات المقياس أساليب التفكير لستيرنبرج:

طريقة حساب الثبات	قيمة (ر)
إعادة التطبيق	0.813
معادلة جيتمان	0.923
معادلة ألفا كرومباخ	0.889

النتائج المعروضة في الجدول السابق تؤكد على مدى ثبات مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج و هذا ما تثبته نتيجة معامل بيرسون من خلال طريقة اعادة التطبيق و التي بلغت (0.813)، و قيمة معادلة قيتمان التي قدرت (0.923)، و قيمة معادلة ألفا كرومباخ التي قدرت بـ (0.889)، و هذا دليل على صلاحية مقياس ستيرنبرج لتطبيقه في الدراسة الأساسية.

و لتدعيم هذه النتيجة نذكر ما قام به الباحث غريب العربي و آخرون عند حساب ثبات مقياس ستيرنبرج باستخدام ثلاثة طرق و هي (ألفا كرومباخ، جوتمان، و التجزئة النصفية) و أظهرت النتائج أنّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات بالطرق الثلاثة حيث كانت نتيجة ألفا كرونباخ تقدر بـ (0.82) و جيتمان (0.80) و نفس النسبة وجدت بطريقة التجزئة النصفية (0.80) و هذه القيم تجعل من مقياس ستيرنبرج لأساليب التفكير يتمتع بثقة عالية لتطبيقه.(غريب العربي و آخرون، 2013، :106)

و قد قام ستيرنبرج بالتحقق من الصدق التكويني للقائمة عن طريق حساب معاملات الإرتباط بين درجات الطلاب على هذه القائمة و درجاتهم على كلّ من مؤشر نمط مايرز- بريجز، و مقياس جريجورك لأساليب العقل.(غريب العربي و آخرون، 2013، :104)

كما استعان ستيرنبرج باختبار أداء مقنن، و اختبار ذكاء، فتوصل إلى (30 من 128) ارتباط دال احصائيا بالنسبة إلى مؤشر نمط مايرز - بريجز ، أمّا بالنسبة لمقياس جريجورك فقد وجد أنّ (22 من 52) ارتباط دال، أمّا الإرتباطات مع اختبار الذكاء فقد كانت غير دالة، و خلص ستيرنبرج بنتيجة عامة مفادها أنّ أساليب التفكير تقع في منطقة محايدة بين الذكاء و الشخصية، كما تأكد ستيرنبرج من أنّ قائمته قادرة على قياس أساليب التفكير، و أنّها تتمتع بالكفاءة السيكوميترية (الصدق و الثبات) في البيئة الأجنبية.

أمّا بالنسبة لتطبيق قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و واجنر في البيئة العربية و التعرف على خصائصها السيكوميترية، قام السيد محمد أبو هاشم (2004) بتطبيقها على عينة من طلاب جامعة الملك سعود بلغ عددهم (537) طالب من مختلف الكليات، و باستخدام التحليل العاملي الإستكشافي، و التحليل العاملي التوكيدي، و معامل ألفا كرومباخ، و اختبار (ت)، و طريقة التجزئة النصفية بمعادلتي سبيرمان براون و غيتمان، و معاملات الإرتباط، و المتوسطات الحسابية، و الإنحرافات المعيارية، و الدرجات التائية، بيّنت النتائج ما يلي:

- تشبع قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج على خمسة عوامل تفسر مع بعضها البعض (74.14) من التباين الكلي للمصفوفة.

– حصول قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج على درجة مقبولة من الثبات في البيئة السعودية عن طريق استخدام الإتساق الداخلي (معاملات إرتباط البنود بالدرجة الكلية للأسلوب) و طريقة التجزئة النصفية بمعادلتي سبيرمان براون ، و جيتمان.

– تتوفر قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج على درجة مقبولة من الصدق في البيئة السعودية باستخدام صدق المقارنة الطرفية و الصدق العاملي.(غريب العربي و آخرون، 2013، 105:)

ب – قياس الخصائص السيكوميترية لمقياس بيجز لأساليب التعلّم:

– **حساب الصدق:** تمّ حساب صدق مقياس بيجز لأساليب التعلّم باعتماد طريقة الإتساق الداخلي و ذلك بحساب معامل ارتباط كلّ فقرة بالمجموع الكلي للمقياس و كانت القيم ذات درجة عالية من الثقة ممّا يدل على امكانية اعتماد هذا المقياس في الدراسة الأساسية.و الجدول التالس يبيّن معاملات الصدق لفقرات المقياس.

الجدول رقم (10) يوضح معاملات الصدق لفقرات مقياس بيجز لأساليب التّعلم:

رقم الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
01	*0.236	دال عند 0.01	**06**	**0.414	دال عند0.05
02	*0.398	دال عند 0.01	**07**	**0.362	دال عند0.05
03	**0.123	دال عند 0.05	**08**	*0.133	دال عند 0.05
04	*0.228	دال عند 0.01	**09**	*0.267	دال عند0.01
05	*0.152	دال عند 0.01	**10**	**0.195	دال عند0.01

رقم الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
11	0.214*	دال عند 0.05	**16**	0.371**	دال عند 0.01
12	0.122**	دال عند 0.01	**17**	0.283*	دال عند 0.01
13	0.311*	دال عند 0.01	**18**	0.118**	دال عند 0.05
14	0.169*	دال عند0.05	**19**	0.365*	دال عند0.01
15	0.153**	دال عند0.05	**20**	0.274*	دال عند0.05

من خلال معاملات الصدق المعروضة في الجدول أعلاه يتبيّن أنّ مقياس بيجز لأساليب التّعلم يمكن اعتماده في اختبار فرضيات الدراسة الحالية.

– **حساب الثبات:** تمّ حساب ثبات مقياس بيجز لأساليب التعلّم باستخدام معادلة ألفا كرومباخ حيث بلغت قيمتها (0.781)، كما تمّ الإعتماد على معادلة غيتمان و قدرت قيمتها بـ (0.852)، و ما يمكن استنتاجه من خلال هاتين القيمتين أنّهما يتمتعان بقدر كاف من الثبات، و عليه يمكن استخدام مقياس بيجز لأساليب التعلّم في الدراسة الأساسية، و الجدول الآتي يوضح معاملات الثبات لمقياس بيجز:

الجدول رقم (11) يوضح معاملات الثبات لمقياس بيجز للتعلّم:

طريقة حساب الثبات	قيمة (ر)
معامل ألفا كرومباخ	0.781
معامل غيتمان	0.852

من خلال النتائج المعروضة في الجدول أعلاه يتضح لنا أنّ مقياس بيجز لأساليب التعلّم يتمتع بدرجة عالية من الثبات ممّا يؤهله للإستعمال في جمع المعطيات حول موضوع الدراسة الحالية.

ج – الخصائص السيكوميترية لمقياس آيزنك للشخصية:

– حساب الصدق : تمّ حساب صدق مقياس آيزنك للشخصية باستخدام طريقة الإتساق الداخلي و ذلك عن طريق حساب معامل ارتباط كلّ فقرة مع المجموع الكلي للمقياس و الجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (12) يوضح معامل ارتباط كلّ فقرة بمجموع مقياس آيزنك للشخصية:

رقم الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
01	0.324**	دال عند0.01	**08**	0.611*	دال عند0.05	**15**	0.452*	دال عند 0.01
02	0.409**	دال عند0.01	**09**	0.450*	دال عند0.01	**16**	0.326**	دال عند 0.01
03	0.578*	دال عند0.01	**10**	0.489**	دال عند0.01	**17**	0.296*	دال عند 0.05
04	0.396**	دال عند0.01	**11**	0.412*	دال عند0.05	**18**	0.581*	دال عند0.01
05	0.713*	دال عند0.05	**12**	0.781*	دال عند 0.05	**19**	0.322*	دال عند 0.05
06	0.326*	دال عند0.05	**13**	0.257*	دال عند 0.01	**20**	0.356*	دال عند 0.01
07	0.522**	دال عند0.01	**14**	0.364*	دال عند 0.01			

ما يلاحظ من الجدول السابق أنّ معظم القيم المعروضة فيه مرتفعة و هذا ما يدل على كفاءة مقياس آيزنك للشخصية لقياس متغيرات البحث.

– حساب الثبات: بالنسبة لحساب ثبات مقياس آيزنك للشخصية فقد تمّ الإعتماد على طريقة التجزئة النصفية و التي بلغت قيمتها (0.826)، كما تمّ استخدام معادلة غيتمان و التي قدرت قيمتها بـ (0.758)، و كذلك معادلة ألفا كرومباخ حيث قدرة القيمة بـ (0.743)، و هذه القيم لها درجة كافية من الثبات ممّا يجعل مقياس آيزنك يتمتع بدرجة عالية من الثقة لإستخدامه لقياس متغيرات الدراسة الحالية و الجدول الموالي يبيّن ذلك.

الجدول رقم (13) يوضح معاملات الثبات لمقياس آيزنك للشخصية:

طريقة حساب الثبات	قيمة (ر)
التجزئة النصفية	0.826
معادلة غيتمان	0.758
معادلة ألفا كرومباخ	0.743

ما يمكن استخلاصه من الجدول أعلاه أنّ القيم المعروضة فيه هي ذات درجة عالية من الثبات حيث بلغت قيمة معامل الإرتباط بيرسون باستعمال طريقة التجزئة النصفية (0.826)، و قيمة معادلة غيتمان قدرت بـ (0.758) أمّا قيمة معادلة ألفا كرومباخ فقد بلغت (0.743) ممّا يعني امكانية استخدام مقياس آيزنك للشخصية في الدراسة الأساسية لاختبار مدى صحة الفرضيات المقترحة.

و تدعيما لما سبق نذكر ما قام به الباحث بدر محمد الأنصاري لحساب ثبات استخبار آيزنك باستخدام معاملات ألفا و هي من وضع كرومباخ بعد تطبيق واحد و لصيغة واحدة للإستخبار، و هذا

من أجل تبيان مدى اتساق الإستجابات لجميع بنود الإستخبار، و تم ذلك على عينتين قدرت الأولى بـ (260) طالب و طالبة، أمّا العينة الثانية فقد قدرت بـ (345) طالب و طالبة من جامعة الكويت من كلا الجنسين، و قد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع الإتساق الداخلي لبعض المقاييس منها مقياس الإنبساط و هو المقياس المعتمد في الدراسة الحالية.

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

1 – تمهيد

2 – منهج الدراسة

3 – الإطار الزماني و المكاني و البشري للدراسة الأساسية

4 – العينة

5 – كيفية اختيار العينة

6 – مواصفات عينة الدراسة الأساسية

7 – المجتمع الأصلي للدراسة الأساسية و مواصفاته

8 – أدوات الدراسة: – مقياس ستيرنبرج لأساليب التفكير

– استبانة بيجز لأساليب التعلّم

– مقياس آيزنك للشخصية

9 – الأساليب الإحصائية المستعملة

1 – تمهيد: بعد الإنتهاء من اجراءات الدراسة الإستطلاعية تأتي مرحلة مهمة و هي الدراسة الأساسية، و التي من خلالها سيتم تحديد المنهج المتبع في الدراسة، و تحديد الإطار الزماني و المكاني و البشري للدراسة الأساسية، كما سيتم وصف العينة و كيفية اختيارها و ذكر أهم خصائصها، و التعريف بالمجتمع الأصلي للدراسة و مواصفاته، و وصف أدوات البحث و طريقة تطبيقها و كيفية تصحيحها و قياس الخصائص السيكوميترية لها (الصدق و الثبات)، و في الأخير سيتم ذكر الأساليب الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات.

2 – منهج الدراسة: يرتبط منهج الدراسة بطبيعة الموضوع وأهداف البحث المتوخاة، ونوعية المعطيات الواجب جمعها و كذلك بإمكانية البحث، والوقت المحدد للدراسة، وبما أنّ البحث الحالي يهدف إلى دراسة العلاقة بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم و سمات الشخصية لدى عينة الدراسة، فإنّ المنهج الملائم هو المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع و يقوم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو كميا، و تحليل العلاقات بين متغيرات الدراسة، بمعنى وصف أساليب التفكير و أنماط التعلّم المعتمدة بين التلاميذ و علاقة ذلك بسمات الشخصية، و محاولة معرفة العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاثة و بعض المتغيرات الديموغرافية و المتمثلة في (الجنس و التخصص الدراسي).

3 – الإطار الزماني و المكاني و البشري للدراسة الأساسية:

أ – الإطار الزماني: أجريت الدراسة الأساسية خلال الفترة الممتدة ما بين 05 أفريل إلى 10 ماي من العام الدراسي 2015 / 2016، أي خلال الفصل الثالث من السنة الدراسية.

ب – الإطار المكاني: طبقت الدراسة الأساسية بثانوية الياجوري عبد القادر بمدينة وهران.

جـ – الإطار البشري: طبقت الدراسة الأساسية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، من كلا الجنسين (الذكور و الإناث) و من كلا التخصصين (العلمي و الأدبي)، و من المستويات الثلاثة من التعليم الثانوي (السنة الأولى و الثانية و الثالثة ثانوي).

4 – العينة: تمثلت عينة الدراسة الأساسية في تلاميذ ثانوية الياجوري عبد القادر، و قد بلغ حجم عينة الدراسة (400) تلميذ و تلميذة موزعين على المستويات الثلاثة من التعليم الثانوي، حيث بلغ عدد التلاميذ في السنة الأولى (100) تلميذ و تلميذة بمعدل (55) ذكور و (45) إناث، من بينهم (65) تلميذ و تلميذة في التخصص العلمي و (35) تلميذ و تلميذة في التخصص الأدبي، أمّا في السنة الثانية فقد بلغ عدد التلاميذ كذلك (100) تلميذ و تلميذة موزعين على كلا التخصصين (39) تلميذ و تلميذة في التخصص العلمي و (61) تلميذ و تلميذة في التخصص الأدبي، من بينهم (45) ذكور و (55) إناث، أمّا بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة فقد قدر عددهم بـ (200) تلميذ و تلميذة، منهم (82) ذكور و (108) إناث حيث بلغ عدد التلاميذ في التخصص العلمي (96) تلميذ و تلميذة، أمّا في التخصص الأدبي فقد بلغ عدد التلاميذ (104) تلميذ و تلميذة.

5 – كيفية اختيار العينة: تمّ اختيار عينة الدراسة الأساسية بالطريقة العشوائية البسيطة حتى تكون عينة الدراسة أكثر تمثيلا للمجتمع الأصلي و أن تشمل أكبر عدد أو نسبة ممكنة من أفراد المجتمع، و حتى تكون نتائج الدراسة أكثر مصداقية، حيث تمّ الإعتماد على طريقة القرعة عن طريق تدوين جميع الثانويات المتواجدة على مستوى مدينة وهران في قصاصات و خلطها مع بعضها البعض و أخذ قصاصة واحدة تحمل اسم المؤسسة التي ستجرى فيها الدراسة الأساسية.

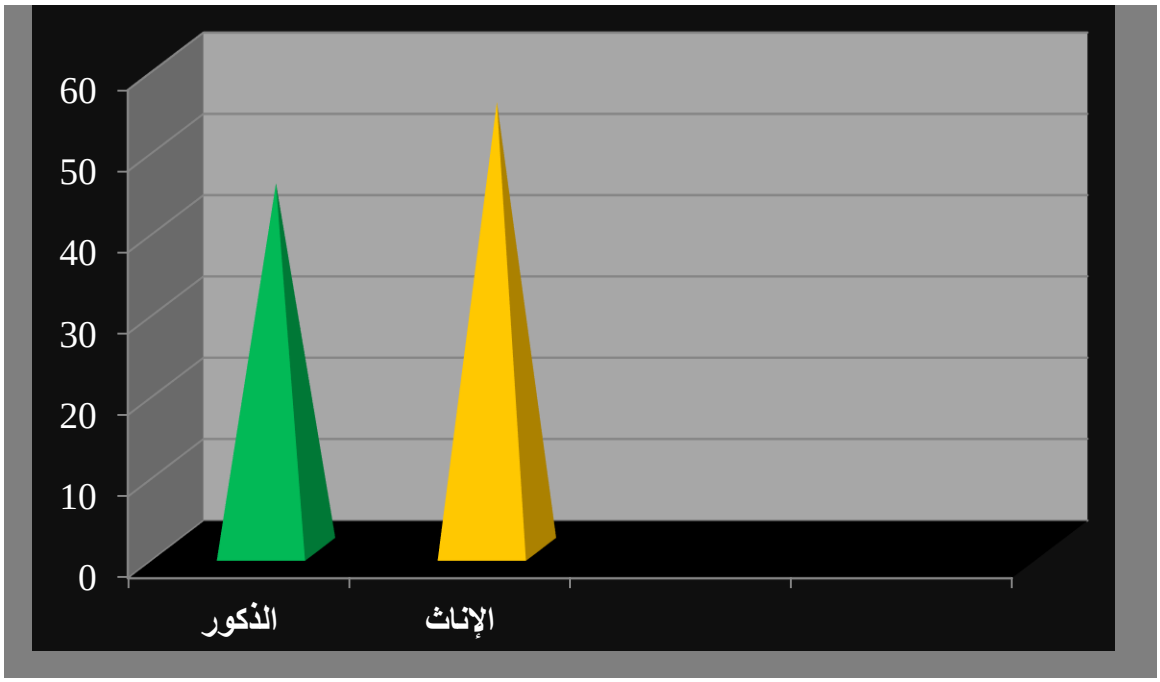
6 – مواصفات عينة الدراسة الأساسية و أهم خصائصها: تتميّز عينة الدراسة الأساسية بمجموعة من المواصفات من حيث اختلاف الجنس حيث شملت الدراسة (182) ذكور و (218) إناث،

و اختلاف في التوزيع على التخصصات الدراسية فقد بلغ عدد التلاميذ العلميين (التخصص العلمي و التخصص الأدبي)، و كذلك تباين عدد التلاميذ في توزيعهم على المستويات الثلاثة من التعليم الثانوي، و من خلال الجداول الآتية سيتم عرض أهم الخصائص و المواصفات التي يتميز بها أفراد عينة الدراسة الأساسية.

الجدول رقم (14) يبيّن مواصفات عينة الدراسة الأساسية من حيث الجنس:

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
الذكور	182	% 45
الإناث	218	% 55
المجموع	400	% 100

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا بالتكرارات و النسب المئوية مواصفات عينة الدراسة الأساسية من حيث الجنس، و ما يمكن استنتاجه من خلال الأرقام المعروضة في الجدول أنّ نسبة الذكور و المقدرة بـ (45) بالمائة أقل من نسبة الإناث و التي بلغت (55) بالمائة، و بالتالي هناك تباين في عينة الدراسة الأساسية من حيث الجنس لصالح الإناث، و الرسم البياني الآتي يبيّن ذلك:



الرسم البياني رقم (04) يوضح مواصفات عينة الدراسة الأساسية من حيث الجنس

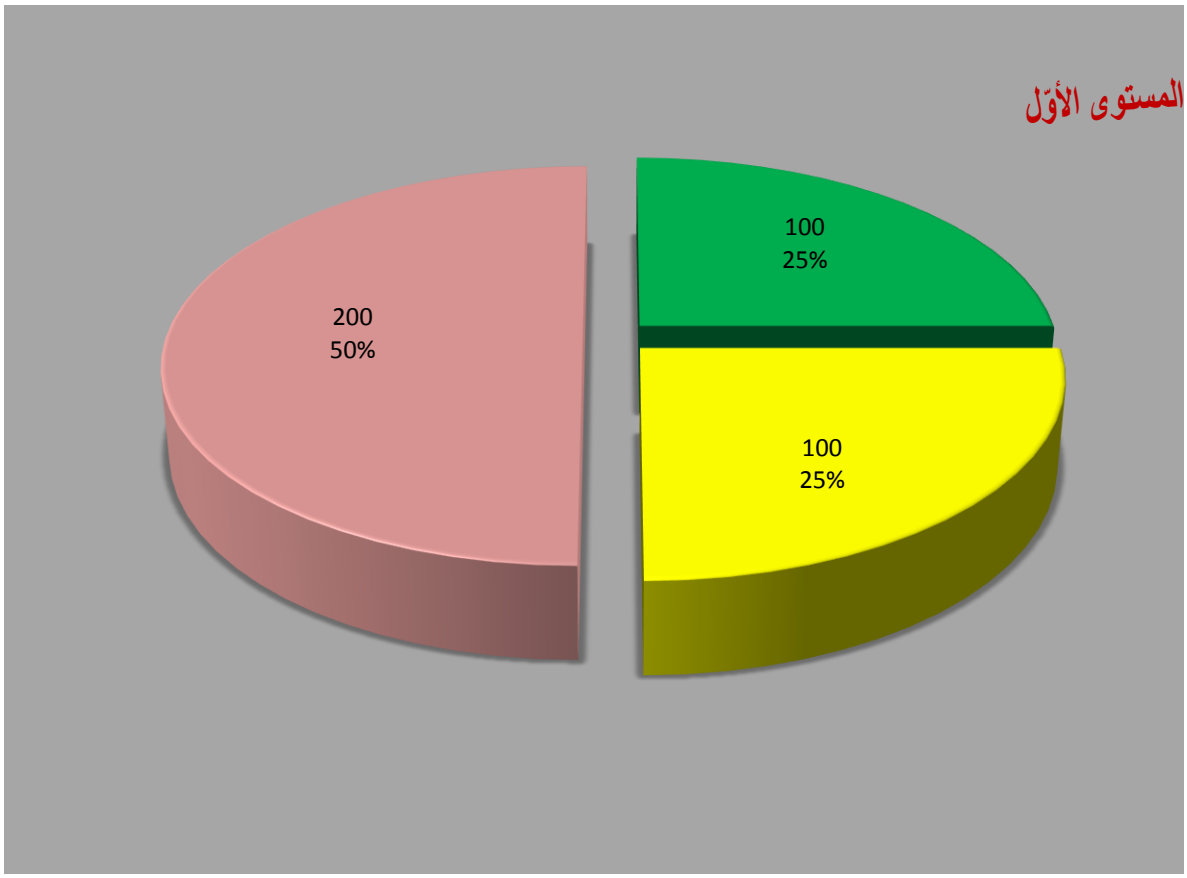
(الذكور و الإناث)

من خلال الرسم البياني أعلاه و الذي يبيّن مواصفات عينة الدراسة الأساسية من حيث الجنس يتضح لنا أنّ نسبة تمثيل الإناث يفوق نسبة تمثيل الذكور، فقد بلغت نسبة الإناث (55) المائة، أمّا نسبة الذكور فقد قدرت بـ (45) بالمائة.

الجدول رقم (15) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية من حيث المستوى الدراسي:

الجنس / المستويات الدراسية	الذكـــــــور		الإنـــــــاث		المجموع	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
السنة الأولى ثانوي	45	% 11	55	% 14	100	%25
السنة الثانية ثانوي	55	% 14	45	% 11	100	%25
السنة الثالثة ثانوي	83	% 21	117	% 29	200	%50
المجمـــــوع	193	% 48	217	% 52	400	%100

من خلال الجدول أعلاه يتبيّن لنا بالتكرارات و النسب المئوية كيفية توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية على المستويات الثلاثة من التعليم الثانوي، حيث يتضح أعلاه أنّ عدد التلاميذ في المستويين الأول و الثاني من المرحلة الثانوية متجانس فقد بلغ عددهم (100) تلميذ و تلميذة في كلّ مستوى بنسبة تقدر بـ (25) بالمائة لكلّ مستوى و بمعدل (45) ذكور و (55) إناث في السنة الأولى، و (55) ذكور و (45) إناث بالنسبة للسنة الثانية، أمّا في السنة الثالثة فقد بلغ عدد التلاميذ (200) تلميذ و تلميذة و بنسبة تقدر بـ (50) بالمائة منهم، (83) ذكور و (117) إناث، و ما يمكن استنتاجه من خلال النسب المعروضة في الجدول السابق أنّ أعلى نسبة للتلاميذ كانت في المستوى الثالث من التعليم الثانوي.



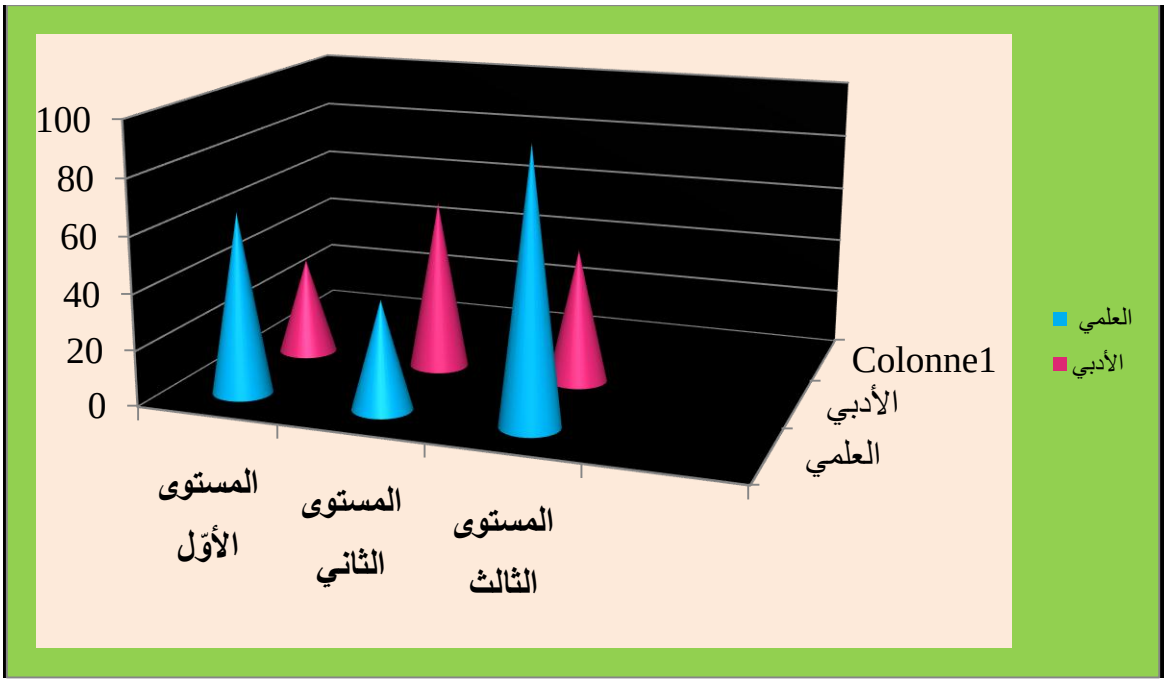
الرسم البياني رقم (05) يبيّن توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية على المستويات الثلاثة من التعليم الثانوي.

من خلال الرسم البياني أعلاه يتبيّن لنا أنّ أكبر نسبة كانت في المستوى الثالث ثانوي مقارنة بالسنتين الأولى و الثانية من التعليم الثانوي، و من جهة أخرى نجد أنّ نسبة التلاميذ في المستوى الأوّل و الثاني متساو.

الجدول رقم (16) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية على التخصصات الدراسية:

التخصص الدراسي / المستويات الدراسية	التخصص العلمي	النسبة المئوية	التخصص الأدبي	النسبة المئوية	المجموع	النسب المئوية
السنة الأولى ثانوي	65	%32	35	%17	100	%25
السنة الثانية ثانوي	39	%20	61	%31	100	%25
السنة الثالثة ثانوي	96	%48	104	%52	200	%50
المجمـــــوع	200	%100	200	%100	400	%100

من خلال النتائج المعروضة في الجدول أعلاه يتبيّن لنا أنّ التلاميذ أفراد عينة الدراسة الأساسية موزعين على كلا التخصصين بنسب متفاوتة، حيث أنّ أعلى نسبة للتلاميذ كانت في المستوى الثالث من التعليم الثانوي و كانت في التخصص الأدبي أين بلغ عدد التلاميذ (104) تلميذ و تلميذة و بنسبة قدرت بـ (52) بالمائة، أمّا أدنى نسبة فقد كانت في المستوى الأوّل ثانوي حيث قدرت بـ (35) تلميذ و تلميذة و بنسبة بلغت (17) بالمائة و كانت في التخصص الأدبي.



الرسم البياني رقم (06) يوضح توزيع التلاميذ – عينة الدراسة الأساسية – على التخصصين العلمي و الأدبي في المستويات الثلاثة من التعليم الثانوي

انطلاقا من الرسم البياني أعلاه يتضح أنّ أعلى نسبة في التخصص العلمي كانت في السنة الثالثة ثانوي، حيث قدرت النسبة بـ (48) بالمائة، في حين أنّ أعلى نسبة في التخصص الأدبي كانت في المستوى الثاني من التعليم الثانوي فقد بلغت النسبة (17) بالمائة.

7 – المجتمع الأصلي للدراسة الأساسية: يتمثل أفراد المجتمع الأصلي للدراسة الأساسية في تلاميذ ثانوية الياجوري عبد القادر الواقعة بحي ايسطو بمدينة وهران، و يتميّز أفراد المجتمع الأصلي بمجموعة من المواصفات على مستوى الجنس فهو يشمل الإناث و الذكور، و يتضمن المستويات الثلاثة من التعليم الثانوي، كما أنّه يمس كلا التخصصين العلمي و الأدبي، و قد تمّ اختيار أفراد هذا المجتمع عن طريق استخدام طريقة القرعة و اختيار مؤسسة واحدة من مجموعة كبيرة من المؤسسات

التربوية (الثانويات) الموجودة على مستوى مدينة وهران، و في البحث الحالي وقع الإختيار على أفراد ثانوية الياجوري عبد القادر ليمثلوا المجتمع الأصلي للدراسة.

7 – مواصفات المجتمع الأصلي للدراسة: بلغ حجم المجتمع الأصلي (1167) فرد، و يتميّز أفراد المجتمع الأصلي للدراسة بمجموعة من الصفات و الخصائص منها ما يتعلق بالجنس حيث بلغ عدد التلاميذ الذكور (166) تلميذ بنسبة تقدر بـ (14) بالمائة، أمّا عدد الإناث فقد بلغ (132) تلميذة بنسبة تقدر بـ (11) بالمائة، في المستوى الأوّل بمجموع (298) تلميذ و تلميذة و بنسبة تقدر بـ (25) بالمائة، أمّا في المستوى الثاني فقد بلغ عدد الذكور (131) تلميذ بنسبة (12) بالمائة، في حين بلغ عدد الإناث (154) تلميذة بنسبة (13) بالمائة، بمجموع (285) تلميذ و تلميذة و بنسبة (25) بالمائة، أمّا بالنسبة للمستوى الثالث من التعليم الثانوي فقد قدر فيه عدد الذكور بـ (241) تلميذ و بنسبة (21) بالمائة، أمّا الإناث فقد قدر عددهن بـ (343) تلميذة بنسبة (29) بالمائة، بمجموع (584) تلميذ و تلميذة و بنسبة (50) بالمائة، و اجمالا فقد بلغ عدد الذكور في هذه المؤسسة (538) تلميذ ما يعادل نسبة (46) بالمائة، في حين بلغ عدد الإناث على مستوى المؤسسة (629) تلميذة و بنسبة تقدر بـ (54) بالمائة من المجموع الكلي لتلاميذ المؤسسة.

و هناك صفات أخرى يتميّز بها المجتمع الأصلي و المتعلّقة بالتخصص الدراسي الذي ينتمون إليه، حيث قدر عدد التلاميذ في التخصص العلمي بالنسبة للمستوى الأوّل (235) تلميذ و تلميذة، بنسبة (21) بالمائة، أمّا عدد التلاميذ في التخصص الأدبي فقد بلغ (108) تلميذ و تلميذة و بنسبة تقدر بـ (10) بالمائة، أمّا فيما يخص المستوى الثاني فقد بلغ عدد التلاميذ العلميين (135) تلميذ و تلميذة بنسبة تقدر بـ (12) بالمائة، في حين بلغ عدد التلاميذ الأدبيين (111) تلميذ و تلميذة بنسبة تقدر بـ (10) بالمائة، أمّا فيما يتعلّق بالمستوى الثالث فقد بلغ عدد التلاميذ في التخصص العلمي

(338) تلميذ و تلميذة بنسبة تقدر بـ (29) بالمائة، أمّا عدد التلاميذ في التخصص الأدبي فقد قدّر بـ (207) تلميذ و تلميذة بنسبة تقدر بـ (18) بالمائة، و من خلال الجداول الآتية سيتم توضيح مواصفات المجتمع الأصلي للدّراسة من حيث الجنس و المستوى الدراسي و التخصص.

الجدول رقم (17) يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب الجنس:

الأساليب الإحصائية / الجنس	التكرارات	النسب المئوية
الذكور	538	% 46
الإناث	629	% 54
المجموع	1167	%100

الجدول أعلاه يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب الجنس بالتكرارات و النسب المئوية، و ما يمكن استخلاصه من النسب المعروضة من خلال الجدول السابق هو تفوّق عدد الإناث على عدد الذكور و هذا ما تدل عليه نسبة الإناث التي بلغت (54) بالمائة بينما نسبة الذكور فقد قدرت بـ (46) بالمائة.

الجدول رقم (18) يبيّن توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب المستوى الدراسي:

الأساليب الإحصائية / المستوى الدراسي	التكرارات	النسب المئوية
المستوى الأوّل	298	% 26
المستوى الثاني	285	% 24
المستوى الثالث	584	% 50
المجموع	1167	%100

الجدول أعلاه يوضح بالتكرارات و النسب المئوية توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب المستوى الدراسي، و ما يمكن استنتاجه من خلال النسب المعروضة في الجدول أعلاه أنّ أعلى نسبة لتوزيع التلاميذ كانت في المستوى الثالث من التعليم الثانوي حيث قدرت النسبة بـ (50) بالمائة، يليه المستوى الأول من التعليم الثانوي و الذي بلغت فيه نسبة التلاميذ (26) بالمائة، و في المرتبة الأخيرة يأتي المستوى الثاني و الذي قدرت فيه نسبة التلاميذ بـ (24) بالمائة.

الجدول رقم (19) يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب التخصص الدراسي:

الأساليب الإحصائية / التخصص الدراسي	التكرارات	النسب المئوية
التخصص العلمي	746	% 64
التخصص الأدبي	421	% 36
المجموع	1167	% 100

الجدول السابق يبيّن بالتكرارات و النسب المئوية توزيع أفراد عينة المجتمع الأصلي حسب التخصص الدراسي، حيث يمكن ملاحظة تفوّق تلاميذ ذوي التخصص العلمي مقارنة بتلاميذ ذوي التخصص الأدبي، و النسب المئوية خير دليل على ذلك حيث قدرت نسبة التلاميذ العلميين (64) بالمائة، في حين بلغت نسبة التلاميذ الأدبيين (36) بالمائة.

8 – أدوات البحث: من أجل تحقيق أهداف الدراسة تمّ الإستعانة بمجموعة من الأدوات تمثلت في ثلاثة مقاييس، باعتبار أنّ الدراسة الحالية تتضمن ثلاثة متغيرات و على هذا الأساس تمّ الإعتماد على مقياس ستيرنبرج لقياس أساليب التفكير، و مقياس بيجز لقياس أنماط التعلّم، و أخيرا مقياس آيزنك لقياس سمات الشخصية لدى أفراد العينة، و فيما يلي شرح مفصل عن هذه المقاييس الثلاثة:

أوّلا: قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و واجنر (1991) (Sternberg and Wagner): تقيس قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و واجنر ثلاثة عشر أسلوبا من أساليب التفكير، موزعة على خمسة فئات (الوظيفة، الشكل، المستوى، المجال، و النزعة)، و تتكون هذه القائمة من (65) فقرة بمعدل (5) فقرات لكلّ أسلوب من أساليب التفكير، و هذه القائمة تعد نوعا من أنواع التقرير الذاتي، حيث يسأل الأفراد عن طرق تفكيرهم إزاء المواقف التي تواجههم عند أدائهم الأشياء داخل المدرسة، الجامعة، في العمل، أو في المنزل.(غريب العربي و آخرون، 2013، :104)

كيفية التطبيق: تمّ تطبيق مقياس ستيرنبرج و واجنر لأساليب التفكير على أفراد عينة الدراسة بطريقة جماعية، و للإجابة على فقرات المقياس يحتاج المفحوص إلى قلم رصاص و ممحاة في حالة إذا ما أخطأ، و بعد توزيع المقياس على أفراد العينة (المفحوصين) يطلب منهم في بداية الأمر ملأ البيانات الشخصية الموجودة في الورقة الأولى، يليه قراءة التعليمات التوضيحية لكيفية الإجابة عن فقرات المقياس، و تجدر الإشارة إلى أنّه لم يتم الإستعانة بمساعدين أثناء تطبيق الإختبار، و أجري المقياس

على كلّ تخصص على حدى، مع احترام الشرط الذي وضع من طرف مدير المؤسسة و الذي يتضمن التعامل مع التلاميذ في حالة غياب استاذ المادة.

بعد الإنتهاء من شرح التعليمات و التأكد من ملأ البيانات الشخصية من قبل المفحوصين (التلاميذ) و تقديم التوضيحات الضرورية لإزالة الغموض الذي قد يؤثر على الإجابة، أعطيت إشارة الشروع في الإجابة عن فقرات المقياس مع الحرص على عدم ترك أيّة فقرة دون إجابة، و أخذ بعين الإعتبار ضرورة توفر الهدوء و النظام و الإنظباط داخل القاعة المخصصة للإجراء حتى يهيئ الجو المناسب للإجابة.

كما تجدر الإشارة إلى امتناع بعض التلاميذ عن الإجابة عن مقياس ستيرنبرج بحجة أنّه يحتوي على فقرات عديدة و طويلة تتطلب وقت طويل للإجابة عنها.

كيفية تصحيح المقياس: تصحّح قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و واجنر في ضوء سلم سباعي الإستجابة (لا تنطبق اطلاقا، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماما)، و تعطى الدرجات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7) و ليست للقائمة درجة كلية، إنّما يتم التعامل مع درجة كلّ مقياس فرعي (كلّ أسلوب تفكير) على حدى، و الجدول الآتي يعرض توزيع الفقرات على أساليب التفكير.(غريب العربي و آخرون، 2013، 104:)

و تجدر الإشارة إلى أنّه تمّ تصحيح الإختبار بدون بشكل فردي وفق السلّم الذي وضعه واضع الإختبار و معده.

الجدول رقم (20) يوضح توزيع بنود قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و واجنر:

الأساليب	البنود	الأساليب	البنود
التشريعي	1، 14، 27، 40، 53	الهرمي	8، 21، 34، 47، 60
التنفيذي	2، 15، 28، 41، 54	الملكي	9، 22، 35، 48، 61
الحكمي	3، 16، 29، 42، 55	الأقلي	10، 23، 36، 49، 62
العالمي	4، 17، 30، 43، 56	الفوضوي	11، 24، 37، 50، 63
المحلي	5، 18، 31، 44، 57	الداخلي	12، 25، 38، 51، 64
المتحرر	6، 19، 32، 45، 58	الخارجي	13، 26، 39، 52، 65
المحافظ	7، 20، 33، 46، 59		

الخصائص السيكوميترية لمقياس أساليب التفكير لستيرنبرج: (إرجع إلى الدراسة الإستطلاعية الصفحة 239)

ثانيا: استمارة أساليب التعلّم لبيجز و زملائه: قام بيجز و زملائه بإعداد استمارة عمليات الدراسة المعدلة – ذات العاملين، حيث تمّ بنائها لقياس أسلوبين من أساليب التعلّم و هما الأسلوب السطحي و الأسلوب العميق، و تتكون الإستمارة من (20) فقرة بمعدل (10) فقرات لكلّ أسلوب، و تعد استمارة أساليب التعلّم نوعا من أنواع التقرير الذاتي يسأل من خلاله الأفراد عن طرقهم المفضلة في التعلّم في ضوء سلم خماسي الإستجابة (أبدا – نادرا – أحيانا – غالبا – دائما)، حيث تعطى الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على التوالي على حسب استجابة المفحوص واختياره للخانة التي يراها مناسبة له، و في الأخير يتم جمع الدرجات التي تحصل عليها المفحوص في الفقرات الخاصة بالأسلوب السطحي، و الدرجات التي تحصل عليها بالإجابة على الفقرات المتعلقة بالأسلوب العميق، و هكذا نتحصل على الدرجة الكلية للإستمارة.

تمّ تعريب هذه الإستمارة و مراجعة ترجمتها من طرف الباحث عبد المنعم أحمد الدردير و ذلك من خلال الدراسة التي أجراها عام (2003) على عينة من طلاب الفرقة الثانية من كلية التربية بقنا بجامعة جنوب الوادي بجمهورية مصر العربية، حيث قدرت العينة بـ (176) طالب و طالبة.(غريب العربي و آخرون، 2013، :107)

طريقة تطبيقها: تمّ تطبيق استمارة بيجز لأساليب التعلّم على أفراد عينة الدراسة و هم تلاميذ ثانوية الياجوري عبد القادر من كلا الجنسين (ذكور و إناث) و كلا التخصصين (العلمي و الأدبي) و من السنوات الثلاثة من التعليم الثانوي، مع تقديم شرح مفصل للتلاميذ عن المقياس و طريقة الإجابة عنه بحيث تمّ قراءة تعليمات المقياس بتمعن و تقديم التوضيحات حول فقراته و شرح بعض المصطلحات و العبارات التي تتضمنها بعض الفقرات، كما طلب من التلاميذ – أفراد عينة الدراسة – إذا كان لديهم استفسار أو تساؤل حول فقرة أو عبارة معينة لتوضيح الأمور أكثر و حتى تكون هناك مصداقية في إجاباتهم على فقرات المقياس.

بعد تقديم التوضيحات اللاّزمة، أعطيت إشارة البدء في الإجابة مع التأكيد على عدم ترك أيّ فقرة دون إجابة.

طريقة تصحيح مقياس بيجز: يتم تصحيح مقياس بيجز اعتمادا على سلم خماسي الإستجابة (أبدا – نادرا – أحيانا – غالبا – دائما) حيث تعطى الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب على حسب استجابة المفحوص التي يراها مناسبة له، و بعدها يتم جمع الدرجات التي تحصل عليها أفراد العينة في المقياس ككل، لمعرفة الدرجة الكلية.

أساليب التعلّم لبيجز (الأسلوب السطحي و الأسلوب العميق):

أ – الأسلوب السطحي: الطلاب الذين ينتمون إلى هذا النوع من أساليب التعلّم يعتبرون أنّ التعلّم ما هو إلاّ طريق نحو أهداف و غايات أخرى كالرغبة في الحصول على وظيفة ما، و غرضهم الأساسي من التعلّم هو انجاز متطلبات المحتوى الدراسي عن طريق حفظ معلومات بسيطة عن ظهر قلب دون بذل أدنى الجهود، و هذا لغرض إجراء الإمتحان لا أكثر، و هم يهتمون بمعرفة المعنى و المغزى من الدرس أو المضمون الدراسي.(غريب العربي و آخرون، 2013، :108)

يتميز أصحاب هذا الأسلوب بالقدرة على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما، والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع، ويعتمدون في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة، والحفظ، والأسلوب المنطقي في الوصول إلى الحقائق تفصيلاً.(محمد أبو هاشم و صافيناز أحمد كمال، د.س، :08)

ب – الأسلوب العميق: الطلاب ذوي التعلم العميق هم أكثر جدية من ذوي التعلم السطحي، فهم يهتمون بالمادة الدراسية و يسعون إلى فهمها و استيعاب معانيها و يبحثون عن الغرض و الهدف من وراء دراستها، فنظرتهم جادة نحو الدراسة و يتمتعون بدافعية داخلية نحو الفهم الحقيقي للمادة المتعلّمة، فهم يقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات اليومية التي يمرون بها، و لديهم القدرة على تفسير و تحليل المعلومات و شرحها و تلخيصها و التعرف على الأفكار الرئيسية و التمييز بينها و بين الأفكار الثانوية التي يحتويها المضمون الدراسي.(عبد المنعم أحمد الدردير، 2004، :161)

يتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى واستخدام التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة، علاوة على ربطهم للأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، ويميلون إلى استخدام الأدلة والبراهين في تعلّمهم.(محمد أبو هاشم و صافيناز أحمد كمال، د.س، :08)

و في الجدول الموالي عرض للفقرات الخاصة بالأسلوب السطحي و الفقرات الخاصة بالأسلوب العميق:

الجدول رقم (21) يوضح الفقرات التي تنتمي إلى الأسلوب العميق و الفقرات التي تنتمي إلى الأسلوب السطحي من مقياس بيجز للتعلّم:

أساليب التعلّم	الفقرات
الأسلول السطحي	3، 4، 7، 8، 11، 12، 15، 16، 19، 20
الأسلوب العميق	1، 2، 5، 6، 9، 10، 13، 14، 17، 18

الجدول أعلاه يوضح الفقرات الخاصة بالأسلوب السطحي و الفقرات الخاصة بالأسلوب العميق لمقياس بيجز لأساليب التعلّم، و ما يمكن ملاحظته في هذا الجدول هو تجانس عدد الفقرات لكلّ أسلوب، و التي بلغ عددها (10) فقرات لكلّ واحد منهما.

قياس الخصائص السيكوميترية لمقياس بيجز لأساليب التعلّم: (ارجع إلى الدراسة الإستطلاعية الصفحة 243)

ثالثا: مقياس آيزنك للشخصية: لقد نشرت قائمة آيزنك للشخصية في أصلها الإنجليزي سنة (1964) و هي من إعداد هانز آيزنك و زوجته سبيل آيزنك عام (1975)، و ظهرت لها ترجمات عديدة إلى العربية و من أهم هذه الترجمات هو التعريب المنشور الذي قام به الأستاذ الدكتور بدر محمد

الأنصاري و ذلك بالإشتراك مع الأستاذ محمد فخر الإسلام، و الذي ساهم في انتشار استخدام هذه الأداة المهمة في قياس الشخصية، في عام (1975) صدرت الصيغة الإنجليزية المعدلة تحت اسم (استخبار آيزنك للشخصية) حيث عرّبت بنوده مرة ثانية وعرفت ترجمات عديدة.

و في عام (1991) صدرت الصيغة العربية لإستخبار آيزنك للشخصية على يد الأستاذ الدكتور أحمد محمد عبد الخالق، حيث قام بإعداد صيغة خاصة بالأطفال و صيغة خاصة بالراشدين مقننة في جمهورية مصر العربية، فانتشر استخدام هذا الإستخبار في البحوث السيكولوجية العربية.(بدر محمد الأنصاري، 200، :669)

و أهم ما يميّز الطبعة العربية لمقياس آيزنك هو اعتمادها على دراستين واقعيتين للمؤلف أحمد عبد الخالق بالإشتراك مع سبيل آيزنك، حيث تكوّنت عينة الراشدين من (1330) مفحوص من ذوي مهن متعددة فضلا عن الطلاب، و تم حساب معاملات الإرتباط بين البنود ذاتها مع وضع مفتاح تصحيح للمقاييس الأربعة بما يتناسب مع البيئة المصرية.

يتكوّن استخبار آيزنك للشخصية من أربعة مقاييس فرعية تصل مجموع فقراتها إلى (91) فقرة موزعة على المقاييس الخمسة على المنوال التالي (25) فقرة لقياس الذهانية، و (20) فقرة لقياس الإنبساط، و (23) فقرة لقياس العصابية و (23) فقرة لقياس الكذب، و يجاب عنها بـ (نعم) أو (لا). (شارف جميلة، 2007، :157)

ترجمت بنود القائمة ترجمة عكسية إلى العربية بتصريح من آيزنك، و سبيل آيزنك، و بعدها خضعت الترجمة إلى مراجعات عديدة من طرف المتخصصين في علم النفس و في اللّغة الإنجليزية،

و لم يتم حذف أو إضافة أو تعديل بنود الإستخبار بهدف إتاحة الفرصة للباحثين لإجراء بحوث مقارنة و الإستفادة من نتائج الدراسات العالمية المتوفرة على المقاييس الأربعة في لغتها الأصلية.

وصف بعد الإنبساط – الإنطواء : في هذه الدراسة سيتم التركيز على الفقرات التي تقيس فقط بعد الإنبساط – الإنطواء نظرا لطبيعة الموضوع و متغيراته، و هذا البعد يتميز بمجموعة من الخصائص و المواصفات، فالشخص المنبسط يتصف بحبه للعلاقات الإجتماعية و تكوين أصدقاء، و هو شخص مرح محب للحياة، يفضل التجديد و التغيير، و هو شخص متفاءل يحب حضور الحفلات، يتصرّف بعدوانية و هو سريع الغضب، و يتميّز بالإندفاعية، يحب الضحك و الهزل، لا يحبّذ فكرة القراءة، و هو من النوع المغامر و المتساهل.

أمّا المنطوي فهو شخص محب للمطالعة و الدراسة، يتميّز بالهدوء و الإنسحاب، و يفكّر دائما قبل الإقدام على أيّ عمل، و هو شخص متحفظ و مترفع باستثناء الأفراد المقربين جدا منه، ليس النوع المغامر، و لا يحب الإثارة، و هو شخص يعرف كيف يتحكم في مشاعره و انفعالاته و نادرا ما يتصرف بعدوانية، متشائم، و يعطي قيمة كبيرة للمعايير الإجتماعية و المبادئ الخلقية.(زياد بركات، 2005، :07)

طريقة التطبيق: تمّ تطبيق مقياس آيزنك للشخصية عن طريق البدء بتعريف المقياس و صاحبه و الهدف منه، ثم القيام بقراءة تعليمات المقياس بتمعن، و بعدها تمّ شرح فقرات المقياس و الإشارة إلى بعض المصطلحات و العبارات التي قد تكون غير مفهومة من طرف التلاميذ أو لم يتم استيعابها، و لم تكن هناك صعوبة في تقبّل فقرات المقياس من طرف التلاميذ، بل بالعكس كان من أسهل المقاييس بالنسبة لهم، و لم تكن هناك أسئلة كثيرة حول العبارات أو مصطلحات المقياس.

طريقة تصحيح اسختبار آيزنك: بما أنّ الدراسة الحالية عالجت بعد الإنبساطية – الإنطوائية فقد تمّ التركيز على مقياس (بعد) الإنبساط فقط من استخبار آيزنك دون غيره من المقاييس، و بالتالي فقد تمّ الأخذ بعين الإعتبار مفتاح التصحيح الخاص بهذا المقياس و الذي يحتوي على (20) بندا، و تجدر الإشارة إلى أنّ هذا البعد يتضمن فقرات يجاب عنها بـ (نعم) و فقرات أخرى يجاب عنها بـ (لا) و هذا موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (22) يوضح الفقرات ذات الإجابة بـ (نعم) و الفقرات ذات الإجابة بـ (لا) لمقياس آيزنك للشخصية:

نوع الإجابة	الفقرات
الإجابة بـ (نعم)	1، 2، 3، 4، 6، 7، 8، 9، 10، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 19، 20
الإجابة بـ (لا)	5، 11، 18

حيث تعطى درجة (1) للإجابة بـ (نعم) و درجة (0) للإجابة بـ (لا) هذا بالنسبة للفقرات التي يجب الإجابة عنها بـ (نعم)، أمّا بالنسبة للفقرات التي يجب الإجابة عنها بـ (لا) تعطى الدرجات بشكل عكسي، بمعنى الدرجة (1) إذا كانت الإجابة بـ (لا) و الدرجة (0) إذا كانت الإجابة بـ (نعم)، و من هنا يمكن استخراج الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص بجمع الدرجات لجميع إجاباته.(بدر محمد الأنصاري، 2000، :688)

قياس الخصائص السيكوميترية لمقياس آيزنك للشخصية: (ارجع إلى الدراسة الإستطلاعية الصفحة 244)

9 – تفريغ البيانات: بعد الإنتهاء من عملية تصحيح المقاييس الثلاثة، تمّ الشروع في تفريغ البيانات في الحاسوب بالإستعانة بالبرنامج الإحصائي (spss) و تمّ تفريغ جميع البيانات حسب ما احتواه كلّ مقياس من المقاييس الثلاثة من بيانات شخصية و فقرات المقياس أو أسئلته.

10 – الأساليب الإحصائية المستخدمة: لإجراء هذه الدراسة تمّ الإستعانة بمجموعة من الأساليب الإحصائية للوصول إلى النتائج النهائية للدراسة، و هي: النسب المئوية، معامل الإرتباط بيرسون، معامل غيتمان، معامل ألفا كرومباخ، معامل فاي، معامل كرامر، معامل التوافق.

الفصل السابع

عرض النتـــائج و مناقشتها

1 – تمهيد

2 – عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى

3 – عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية

4 – عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

1 – تمهيد: من خلال هذا الفصل سيتم عرض نتائج فرضيات الدراسة الحالية في جداول و مناقشتها و تفسيرها في ضوء الدراسات و البحوث السابقة.

عرض و مناقشة نتائج الدراسة:

2 – عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى: و التي تنص على وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج و أنماط التعلّم وفق نظرية بيجز على ضوء متغير الجنس و التخصص الدراسي.

الجدول رقم (23) يوضح العلاقة بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم على ضوء متغير الجنس و التخصص الدراسي:

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	الفئات	العينة	قيمة معامل التوافق	قيمة معامل كرامر
أساليب التفكير	13	400	0.974	0.625
أنماط التعلم	02			

من خلال الجدول السابق و الذي يوضح العلاقة بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم، يتبيّن لنا أنّه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التفكير على ضوء نظرية ستيرنبرج و أنماط التعلّم على ضوء نظرية بيجز، و تمّ استنتاج ذلك من خلال قيم معاملات الإرتباط المعتمدة في الدراسة، حيث قدرت قيمة معامل التوافق بـ (0.974)، و كذلك قدرت قيمة معامل كرامر بـ (0.625)، و عند مقارنتها مع القيم الجدولية تمّ التأكد من أنّها غير دالة ممّا يعني عدم تحقق الفرضية الأولى.

أولا – علاقة أساليب التفكير بأنماط التعلّم على ضوء متغير الجنس:

أ – الجدول رقم (24) يوضح العلاقة بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم عند الذكور:

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	الفئات	العينة	قيمة معامل كرامر	قيمة معامل التوافق
أساليب التفكير	13	182	0.802	0.981
أنماط التعلّم	02			

الجدول السابق يوضح العلاقة بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم لدى الذكور، و من خلال النتائج المعروضة فيه يمكن استنتاج عدم تحقق هذه العلاقة لدى الذكور بدليل قيمة معامل كرامر الذي بلغ (0.802)، و قيمة معامل التوافق الذي بلغ (0.981) و التي تثبت أنّ الفرضية غير دالة.

ب – الجدول رقم (25) يوضح العلاقة بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم عند الإناث:

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	الفئات	العينة	قيمة معامل كرامر	قيمة معامل التوافق
أساليب التفكير	13	218	0.755	0.976
أنماط التعلّم	02			

من خلال الجدول أعلاه و الذي يوضح العلاقة بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم لدى الإناث، فإنّ النتائج المعروضة فيه تبيّن عدم وجود العلاقة بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم لدى الإناث، حيث أثبتت قيمة معامل كرامر الذي قدر بـ (0.755)، و كذلك قيمة معامل التوافق الذي بلغ (0.976) عدم تحقق هذه العلاقة عند الإناث.

مناقشة الشطر الأول من الفرضية الأولى: الخاص بالعلاقة بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم على ضوء متغير الجنس، حيث أثبتت نتائج معاملات كلّ من كرامر و التوافق أنّه لا توجد علاقة بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم عند الذكور و كذلك عند الإناث، و هذا يعني أنّ متغير الجنس ليس له تأثير على عملية اختيار أساليب التفكير و أساليب التعلّم، ففي هذه الحالة يتشابه الذكور و الإناث في أساليب تفكيرهم و أنماط تعلّمهم، فنجد أنّ الذكور لا يتميّزون عن الإناث بأسلوب تفكير معيّن أو بطريقة معيّنة في التعلّم، نفس الأمر بالنسبة للإناث من أفراد عينة الدراسة الحالية، و يمكن ارجاع ذلك إلى أنّ أغلبية التلاميذ من كلا الجنسين تلقوا تنشئة اجتماعية متشابهة، و نمط تربوي واحد، ممّا يجعلهم يتشابهون في المنطلقات و المبادئ، خاصة و أنّ عصرنا هذا هو عصر التيكنولوجيا و العولمة، الأمر الذي لم تقدر على مواجهته كلّ من الأسرة و المدرسة بما تتضمنان من مبادئ تربوية و تعليمية، بالرغم من محاولتهما العديدة للتصدي لهذا التقدم التكنولوجي الهائل ليس من جانبه الإيجابي، بل لإنعكاساته السلبية على العلاقات بين الأفراد و حتى بين المجتمعات، حيث استطاعت مواقع التواصل الإجتماعي حذف الفوارق بين الأفراد، ممّا جعل أفراد المجتمع الواحد يتشابهون في آرائهم و منطلقاتهم الفكرية، و هذا لإنعدام التكوين في أساليب التفكير و التعلّم، ظف إلى ذلك أنّ أساليب التفكير و أنماط التعلّم هي أمور مكتسبة و متعلّقة بعملية التطبع الإجتماعي و الأساليب التربوية المعتمدة من طرف الآباء، و المحيط يلعب دورا كبيرا في تعلّم مثل هذه المهارات، و لهذا نجد هناك العديد من الدعوات إلى تكوين المختصين و الطلبة في هذا المجال (أساليب التفكير و التعلّم)، و فيما يلي عرض لبعض الدراسات التي اهتمت بتناول العلاقة بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم لدى الإناث و الذكور، نذكر منها دراسة كلّ من هوانج و تشايو (Huang and Chio) (1994) و التي هدفت إلى الكشف عن أنماط التفكير لدى الطلبة اليبانيين في الجامعات الأمريكية، على عينة قوامها (58) طالب و طالبة، و استعان الباحثان بمقياس هاريسون و برامسون لأنماط التفكير، و أظهرت

نتائج الدراسة تفوّق الطلبة الذكور في أسلوب التفكير التركيبي على الإناث.(مظهر محمد عطيات، 2013، :1139)

كذلك نجد دراسة أمينة ابراهيم شلبي (2002) و التي تناولت بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية، على عينة مكوّنة من (417) طالب و طالبة، طبقت عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و واجنر (الصورة الطويلة) و أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور و الإناث في كلّ من الأسلوب التشريعي و القضائي و الهرمي لصالح الذكور.(عباس بلغوميدي، 2012، :210)

كما قام البدران (2003) بدراسة هدفت إلى تناول العلاقة بين أساليب التفكير و أنماط الشخصية على عينة مكونة من (873) طالب و طالبة من طلبة الباكالوريوس من جامعة اليرموك، و أسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور و الإناث في أساليب التفكير و بالتحديد في أسلوب التفكير الملكي و الفوضوي و المحلي و الداخلي و المحافظ لصالح الذكور.(عباس بلغوميدي، 2012، :210)

كذلك أجرى كلّ من نوفل و أبو عواد (2012) دراسة هدفت إلى تقصي أنماط التفكير الشائعة بين طلبة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية، و استخدم الباحثان قائمة ستيرنبرج و واجنر لأساليب التفكير بصورتها المطوّلة، تمّ تطبيقها على عينة مكوّنة من (1174) طالب و طالبة، و أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيا في أنماط التفكير القضائي، الأحادي، و الخارجي و لصالح الذكور.(مظهر محمد عطيات، 2012، :1141)

جميع الدراسات المذكورة سابقا أيّدت جزءا من النتيجة التي تمّ التوصل إليها من خلال الفرضية الأولى، و المتعلّق بعدم وجود العلاقة بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم لدى الإناث، و لكن في نفس

الوقت تثبت وجود هذه العلاقة عند الذكور، و هذه المعارضة يمكن ارجاعها إلى عدّة أسباب من بينها اختلاف حجم العينة، و اختلاف مجتمع الدراسة، و بالتالي تباين الثقافات و اختلاف الأفكار و الآراء حول المواضيع، كذلك اختلاف العادات و التقاليد المتداولة بين أفراد المجتمع، كلّ هذه العوامل من شأنها المساهمة في تباين النتائج من دراسة لأخرى.

و في المقابل أجرى تان (Tan) دراسة (1990) بهدف معرفة العلاقة بين أنماط التعلّم و متغير الجنس، على عينة مكوّنة من (17) طالب و (04) طالبات، تراوحت أعمارهم ما بين (16–27 سنة) و بعد استخدام مقياس كاتل للقدرات المكانية، أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج منها وجود تأثير لمتغير الجنس في أنماط التفكير و التعلّم لمصلحة الإناث، و نفس النتيجة توصل إليها كلّ من فان و بوما (Van and Bouma) (1990)، غوشي و غيمورا (Gouchie and Kimura) (1991)، منزر و آخرون (Misner and all) (1992)، دورين (Doreen) (1992).(زياد بركات، 2005، :12)

كما أجرى علي أحمد سيّد مصطفى (2003) دراسة في مصر بعنوان البناء العاملي لدافعية الإتقان و أثره على تبني أساليب التعلّم و التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق الباحث مقياس لدافعية الإتقان من اعداده و مقياس لأساليب التعلّم، على عينة مكوّنة من (320) طالب و طالبة، بواقع (162) طالب و (158) طالبة من طلبة الفرقة الثالثة في كلية التربية بجامعة أسيوط، من شعب الفزياء و الرياضيات و التاريخ و الجغرافيا، و قد توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الذكور و الإناث في مكوّنات دافعية الإتقان لدى المجموعة المتبنية لأسلوب التعلّم العميق لصالح الإناث.(جمانة عادل خزام، 2015، :18)، و نتيجة هذه الدراسة مؤيدة لجزء من الفرضية الأولى و معارضة للجزء الثاني، فبالنسبة للجزء المؤيد هو متعلّق بعدم وجود العلاقة لدى الذكور، أمّا الجزء المعارض فهو خاص بثبوت العلاقة لدى الإناث.

كذلك أجرت إلهام وقاد (2008) دراسة بعنوان أساليب التفكير و علاقتها بأساليب التعلّم و توجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، بجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، و قد اقتصرت الدراسة على الإناث فقط، و التي كانت من أهم أهدافها التعرّف على العلاقة بين أساليب التفكير و أساليب التعلّم لدى الإناث، حيث بلغت عينة الدراسة (1760) طالبة من جميع الكليات و جميع التخصصات، و قد استخدمت الباحثة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و واجنر و مقياس لأساليب التعلم من اعداد الباحثة (إلهام وقاد)، و أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من بينها وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير و أساليب التعلّم لدى الطالبات.(إلهام بنت محمد ابراهيم وقاد، 2008، :04)

و لنفس الهدف أجرى كلّ من عبد الناصر الجراح و علاء الدين العبيدات (2011) دراسة في الأردن لمعرفة مستوى التفكير لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات منها متغير الجنس و متغيّر التخصص الدراسي، و بلغ حجم العينة (1102) طالب و طالبة موزعين على السنوات الأربعة لبرامج درجة الباكالوريوس، و قد أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى التفكير بين الطلاب و لصالح الإناث، كما وجدت فروق في مستوى التفكير بين طلاب التخصصات و لصالح التخصصات الإنسانية.(جمانة عادل خزام، 2015، :29، 30)

في نفس السياق قامت الباحثتان مسعودة هتهات و نادية بوشلالق (2017) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أساليب التفكير وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج السائدة لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بثانويات مدينة ورقلة، على عينة مكوّنة من (281) تلميذ و تلميذة، و قامت الباحثتان باستخدام قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و واجنر حيث أظهرت الدراسة وجود فروق دالة احصائيا في درجات تفضيل أساليب التفكير الخارجي و لصالح الإناث.(مسعودة هتهات و نادية بوشلالق، 2017، :200)

كما أجرى محمود (2003) دراسة هدفت إلى التعرّف على علاقة أساليب التفكير لستيرنبرج لدى طلاب كلية التربية بقنا بأساليب التعلّم لبيجز و بعض خصائص الشخصية و علاقة النوع (الجنس) و التخصص الأكاديمي بأساليب التفكير، على عينة قوامها (176) طالب و طالبة من طلاب الأقسام العلمية و الأدبية من الفرقة الثالثة بكلية التربية، و قد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقات دالة احصائيا بين أساليب التفكير لستيرنبرج و أساليب التعلّم لبيجز، و وجود علاقات متداخلة بين بعض أساليب التفكير و خصائص الشخصية، كذلك وجود علاقة دالة احصائيا بين أساليب التفكير و التخصص الدراسي (العلمي و الأدبي).(الهام بنت محمد ابراهيم وقاد، 2008، :113، 114)

من خلال الدراسات التي تمّ ذكرها سابقا و التي تناولت العلاقة بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم في ضوء متغير الجنس، أثبتت معظمها عكس ما أسفرت عنه نتيجة الدراسة الحالية، بمعنى عدم تحقق العلاقة بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم وفق متغير الجنس، حيث كانت هناك دراسات أثبتت وجود هذه العلاقة عند الذكور و غيابها عند الإناث، أو العكس، و هذا التشابه في النتائج يمكن إرجاعه إلى عدة عوامل منها اعتماد نفس الأداة لجمع البيانات، و استخدام نفس الأساليب الإحصائية في تحليل النتائج، كذلك تقارب حجم العينة مثلا في دراسة علي أحمد السيّد مصطفى قدر حجم العينة بـ (320) طالب و طالبة أمّا في الدراسة الحالية فقد بلغت حجم العينة (400) تلميذ و تلميذة.

جميع الدراسات المذكورة سابقا أكدت على وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم في ضوء متغير الجنس، إمّا عند أحد الجنسين أو كلاهما ممّا يعني نفيها لنتيجة الفرضية الأولى.

ثانيا – علاقة أساليب التفكير بأنماط التعلّم على ضوء متغير التخصص الدراسي:

أ – الجدول رقم (26) يوضح العلاقة بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم عند الأدبيين:

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	الفئات	العينة	قيمة معامل كرامر	قيمة معامل التوافق
أساليب التفكير	13	200	0.753	0.980
أنماط التعلّم	02			

الجدول أعلاه يبيّن العلاقة بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم عند الأدبيين، و من خلال النتائج المعروضة فيه يتضح عدم تحقق هذه العلاقة عند التلاميذ ذوي التخصص الأدبي، و هذا ما تمّ استخلاصه من خلال قيمة معامل كرامر و التي بلغت (0.753)، و قيمة معامل التوافق التي قدرت بـ (0.980).

ب – الجدول رقم (27) يبيّن العلاقة بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم عند العلميين:

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	الفئات	العينة	قيمة معامل كرامر	قيمة معامل التوافق
أساليب التفكير	13	200	0.777	0.977
أنماط التعلّم	02			

الجدول أعلاه يبيّن العلاقة بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم عند العلميين، و من خلال النتائج المعروضة فيه يتضح عدم تحقق العلاقة بين المتغيرين عند التلاميذ ذوي التخصص العلمي، و هذا ما تمّ استخلاصه من خلال قيمة معامل كرامر و التي بلغت (0.777)، و قيمة معامل التوافق المقدرة بـ (0.977) حيث كانت جميعها غير دالة.

مناقشة الشطر الثاني من الفرضية الأولى: عندما اختبرت الفرضية الأولى احصائيا عند العلميين و الأدبيين تبيّن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم على ضوء متغير التخصص الدراسي، و هذا ما تمّ استخلاصه من قيمة المعاملات الإرتباطية الثلاثة التي اعتمدت في حساب العلاقة الإرتباطية بين هذين المتغيرين، و هي معامل فاي و معامل كرامر و كذلك معامل التوافق، و يمكن تفسير عدم تحقق هذه العلاقة لدى أفراد عينة الدراسة الحالية، بسبب عدم وصول التلاميذ إلى مرحلة تكوين ملمح واضح يميّز كلّ تخصص عن الآخر من حيث اعتماد أساليب التفكير و أنماط التعلّم في المواقف التعليمية الملائمة لكلّ تخصص، كما لا يمكن أن نغفل عن نقطة هامة جدا ألا و هي طريقة التوجيه إلى التخصصات الأكاديمية و كيف تتم هذه العملية، حيث نجد أنّ معظم التلاميذ يتم توجيههم إلى تخصص معيّن دون إعطاء معلومات كافية حول هذا التخصص و ماذا يتطلب من قدرات و امكانات عقلية و معرفية، و ما هي المهن و الوظائف التي يمكن الإلتحاق بها من وراء هذا التخصص أو ذاك، هذا إضافة إلى أنّ معظم التلاميذ يعتمدون أكثر على أسلوب الحفظ و التلقين أكثر من اهتمامهم بتوظيف القدرات العقلية في المواقف التعليمية و التعمق في معاني المعارف و المعلومات المتعلمة، لأنّ الهدف الرئيسي لديهم هو الحصول على العلامة و المعدل المقبول فقط، فأغلبيتهم لا يبذلون الجهد الكافي لفهم ما يتضمنه المحتوى الدراسي و استيعاب المغزى منه و إنّما يكتفون بحفظ معلومات بسيطة عن ظهر قلب لغرض إجراء الإمتحان لا أكثر، و فيما يلي سيتم ذكر بعض الدراسات السابقة التي أكدت على غياب العلاقة بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم لدى الأدبيين أو العلميين، و ستتخللها بعض الدراسات الأخرى التي تناولت كلّ متغيّر على حد و علاقته بالتخصص الدراسي، بمعنى دراسات بحثت في علاقة أساليب التفكير بالتخصص الدراسي و دراسات أخرى اهتمت بأنماط التعلّم و علاقته بالتخصص الدراسي، نذكر من بينها الدراسة التي قام بها عكاشة (1986) التي هدفت إلى المقارنة بين مجموعتين من طلاب كلية

بمصر و اليمن في استخدامهم للنصفين الكرويين، و تحديد أنماط التعلّم و التفكير لديهما، و كذلك هدفت إلى معرفة الفروق بين طلاب التخصصات، و دلت النتائج على وجود فروق دالة بين التخصصات العلمية و التخصصات الأدبية لصالح التخصص العلمي.(فؤاد طه طلافحة و عماد عبد الرحيم الزغول، 2009، :279)

و نذكر من بينها دراسة عبادة (1988) هدفت إلى تحديد نمط التعلّم السائد لدى طلبة الصف الثالث ثانوي، و التعرّف على الفروق بين الجنسين و التخصصين، و أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين شعبتي الأدبي و العلمي في نمط التعلّم لصالح التخصص الأدبي.(فؤاد طه طلافحة و عماد عبد الرحيم الزغول، 2009، :281)

أماّ بالنسبة للدراسات التي عالجت موضوع أساليب التفكير و علاقتها بالتخصص الدراسي نذكر الدراسة التي قام بها عجوة (1998) بدراسة حول أساليب التفكير و علاقته ببعض المتغيرات منها الجنس و التخصص، و قام بتطبيق قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و واجنر (1991) النسخة الطويلة (104) مفردة، ترجمة عجوة و أبو سريع (1999)، على عينة مكونة من (50) طالب و (82) طالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية ببنها، و كانت الفروق الدالة بين طلاب ذوي التخصص الأدبي و طلاب التخصص العلمي لصالح طلاب التخصص الأدبي.(حاسن بن رافع الشهري، 2009، :369)

كذلك نجد الدراسة التي أجراها رمضان (2001) و التي كشفت عن أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة في ضوء بعض المتغيرات منها الجنس و التخصص الدراسي، و بتطبيق قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و واجنر (1991) النسخة الطويلة المكوّنة من (104) مفردة، على عينة قوامها (417) طالب و طالبة من المراحل الثانوية و الجامعية،

و باستخدام الأساليب الإحصائية أظهرت النتائج فروق دالة لصالح التخصصات الأدبية.(الهام بنت ابراهيم محمد وقاد، 2008، :97)

أمّا كلّ من ابراهيم صباطي و رمضان محمد رمضان فقد أجريا دراسة (2002) في السعودية بعنوان الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص و التحصيل الدراسي، و ذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث استخدم الباحثان استبيان أساليب التعلّم المعدّل (المطوّر) من اعداد انتوستيل و تايت (1994) بعد تكييفه على البيئة السعودية، على عينة قوامها (407) طالب و طالبة من المستوى الثالث في كلية التربية من جامعة الملك فيصل، من مختلف التخصصات العلمية و الأدبية، و قد أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا في استخدام الأسلوب العميق في التعلّم بين طلبة التخصص العلمي و طلبة التخصص الأدبي لصالح طلبة التخصص العلمي.(جمانة عادل خزام، 2015، :17،18)

و في الشطر الثاني من الدراسة التي قام بها كلّ من رمضان محمد رمضان و ابراهيم الصباطي (2002) و التي هدفت إلى دراسة الفروق في أساليب التعلّم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص و التحصيل الدراسي، و أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند (0.05) في أسلوب التعلّم السطحي بين الطلبة لصالح طلاب التخصص الأدبي.(جمانة عادل خزام، 2015، :17،18)

في حين قام طاحون (2003) بدراسة حول أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب الجامعة في كل من مصر و المملكة العربية السعودية، و علاقتها ببعض المتغيرات منها الجنس و التخصص الدراسي، و قد تكونت العينة المصرية من (191) طالب و طالبة من التخصصات العلمية و الأدبية و طلاب الديبلوم العام بكلية التربية بجامعة الزقازيق، أمّا عينة المملكة العربية السعودية فقد قدرت بـ (197) طالب و طالبة من كلية المعلمين و المعلمات بالرياض و طلاب دبلوم التوجيه و الإرشاد،

و قد استخدم الباحث مقياس أساليب التفكير من اعداد هاريسون و برامسون تقنين حبيب (1996)، و أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا في العينة المصرية في أسلوب التفكير التحليلي لصالح التخصصات العلمية.(الهام بنت ابراهيم محمد وقاد، 2008، :99)

كما قام مظهر عطيات (2003) بدراسة هدفت إلى استقصاء أساليب التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرج لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، و الكشف عن الإختلافات في درجات تفضيل أساليب التفكير تبعا لمتغيرات الجنس، و نوع الكلية و المعدل التراكمي، و قد أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في درجات تفضيل أساليب التفكير بين طلاب التخصصات لصالح طلبة الكليات الإنسانية.(مظهر محمد طيات، 2003، :1135)

في نفس السياق أجرت فاطمة المدني (2013) دراسة أظهرت من خلالها وجود فروق في بعض أساليب التفكير بين طالبات الأقسام العلمية و طالبات الأقسام الأدبية لصالح الأقسام العلمية في أساليب التفكير الحكمي و الداخلي.(مسعودة هتهات و نادية بوشلالق، 2017، :212)

كما جاءت دراسة فؤاد طه طلافحة و عماد عبد الرحيم الزغول (2005) بعنوان أنماط التعلّم السائدة لذى طلبة جامعة مؤتة و علاقتها بالجنس و التخصص بدمشق، و كان الهدف منها الكشف عن أنماط التعلّم و مدى تباين هذه الأنماط باختلاف الجنس و التخصص، اشتملت الدراسة على (490) طالب و طالبة من بينهم (305) من التخصص الأدبي و (185) من التخصص العلمي، بواقع (220) ذكور و (270) إناث، طبق على أفراد العينة مقياس تورانس و زملائه (أسلوب تعلّمك و تفكيرك نموذج أ)، حيث أثبتت نتائج الدراسة وجود فروق على مستوى التخصص الدراسي و كان ذلك لصالح التخصصات الأدبية.(فؤاد طه طلافحة و عماد عبد الرحيم الزغول، 2009، :269، 270)

كما قامت ميرفت دهلوي (2005) بدراسة هدفت إلى معرفة أساليب التفكير و الذكاء العاطفي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة، فالدراسة اقتصرت فقط على الإناث، و بتطبيق قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و واجنر ترجمة عجوة و أبو سريع (1999) و مقياس الذكاء العاطفي من اعداد رزق (2001) على عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة، و بعد المعالجة الإحصائية اتضح وجود فروق بين الطالبات في أساليب التفكير لصالح التخصصات الأدبية.(إلهام محمد بنت ابراهيم وقاد، 2008، :102، 103)

في نفس السياق أجرت فاطمة المدني (2013) دراسة أظهرت من خلالها وجود فروق في بعض أساليب التفكير بين طالبات الأقسام العلمية و طالبات الأقسام الأدبية لصالح الأقسام العلمية في أساليب التفكير الحكمي و الداخلي.(مسعودة هتهات و نادية بوشلالق، 2017، :212)

كما أجرى محمود (2003) دراسة هدفت إلى التعرّف على علاقة أساليب التفكير لستيرنبرج لدى طلاب كلية التربية بقنا بأساليب التعلّم لبيجز و بعض خصائص الشخصية و علاقة النوع (الجنس) و التخصص الأكاديمي بأساليب التفكير، على عينة قوامها (176) طالب و طالبة من طلاب الأقسام العلمية و الأدبية من الفرقة الثالثة بكلية التربية، و قد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقات دالة احصائيا بين أساليب التفكير لستيرنبرج و أساليب التعلّم لبيجز، و وجود علاقات متداخلة بين بعض أساليب التفكير و خصائص الشخصية، كذلك وجود علاقة دالة احصائيا بين أساليب التفكير و التخصص الدراسي (العلمي و الأدبي).(الهام بنت محمد ابراهيم وقاد، 2008، :113، 114)

أغلبية الدراسات المذكورة سلفا تنفي شطرا من النتيجة التي تمّ التوصل إليها من خلال الفرضية الأولى، و في نفس الوقت تؤيد الشطر الثاني، حيث تؤكد على وجود العلاقة بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم عند التخصص العلمي (أو العكس)، و هذا ما يتعارض مع نتيجة الفرضية الأولى

و التي أثبتت عدم وجود العلاقة بين أساليب التفكير و أنماط العلّم عند كلا التخصصين (العلمي و الأدبي)، في حين تنفي وجود هذه العلاقة عند الأدبيين (أو العكس) و هذا ما يثبت شطرا من نتيجة الفرضية الأولى، و إضافة إلى الأسباب المذكورة سابقا يمكن إرجاع عدم وجود تحقق العلاقة في ضوء متغيّر التّخصص و الذي هو عبارة عن صفات وأعراض لشيء خارجي، في حين أن مقياس آيزنك للشخصية أكثر ارتباطا بالناحية النفسية و الوجدانية و الإنفعالية للشخص باعتباره مقياس لسمات الفرد.

استنتاج عام حول مناقشة الفرضية الأولى: من خلال كلّ ما سبق ذكره حول الفرضية الأولى من عدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم على ضوء متغير الجنس، و كذلك عدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم على ضوء متغير التخصص الدراسي، نستنتج أنّ الفرضية الأولى لم تتحقق، بمعنى أنّ كلّ من الجنس و التخصص الدراسي ليس له تأثير على العلاقة بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم لدى أفراد عينة الدراسة، و هذه النتيجة قد تعني أنّ طريقة تفكير التلاميذ و أسلوب تعلّمهم ليست بالضرورة مرتبطة بجنس أو بتخصص معيّن، حيث يمكن تفسير هذا الأمر بالرجوع إلى نظريات النمو و التي تؤكد على أنّ أساليب التفكير تنمو عند الأفراد في مرحلة عمرية معيّنة يكون فيها الفرد قد اكتسب ما يكفيه من الخبرة و التجربة، كي يحدّد أسلوب التفكير المناسب أو نمط التعلّم الملائم لهذا الموقف أو ذاك، كما أنّ فكرة عدم وجود علاقة بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم لدى التلاميذ (أفراد عينة الدراسة) قد يعود السبب في ذلك إلى أنّ أغلبية أفراد العينة يميلون إلى التعلّم من أجل الحصول على المعدل و الإنتقال إلى السنة الموالية، دون التركيز على المعنى الحقيقي للتّعلّم بما يحمله من أهداف علمية و غايات تربوية، فالدافع لديهم خارجي و ليس داخلي، و من هذا المنطلق سيكون الإهتمام بمهارة التفكير و أساليبه و كيفية استغلال القدرات العقلية في المواقف التعليمية من ثانويات الشخص، فالتعلّم في نظرهم أصبح وسيلة لتحقيق

هدف أساسي واحد و وحيد ألا و هو الحصول على وظيفة يضمن بها الفرد مستقبله الإجتماعي و المادي، و تجدر الإشارة إلى أنّ معظم الدراسات النظرية و البحوث الميدانية أكدت على عكس ما تمّ التوصل إليه من خلال الفرضية الأولى، حيث أسفرت العديد من الدراسات على وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم، و حسب الإطلاع البسيط لم يتم التمكن من الحصول على دراسات تثبت نتيجة الفرضية الأولى، بل بالعكس فكلّ ما ورد من بحوث و دراسات يؤكد على اثبات العلاقة بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم، و في هذا الصدد نذكر ما جاء في أدبيات البحث حول هذا الموضوع، حيث اعتبر العديد من الباحثين و العلماء أنّ أسلوب التفكير مرادف لأسلوب التعلّم في المحتوى أو المضمون، من بينهم العالم غريغورك (1979) الذي يرى أنّه من خلال تحليل ما يقوم به الفرد و ما يقوله يمكن التوصل إلى تعريف ظاهرتي التعلّم و التفكير، و هو الذي يميّز الشخص و يعمل كمؤشر على كيفية تعلّم الفرد في بيئته و التكيّف معها.(زياد بركات، 2005، :04)

و في نفس السياق قال جون ديوي (1916) " الطريق الوحيد و المباشر لتأمين تحسين مستمر في طريق التعليم و التعلّم، يتمركز في الظروف التي تؤدي إلى محاكمة التفكير و تعزيزه و قياسه "(نوال خالد حسن نصر الله، 2008، :02)، حيث أنّ العمل على تنمية مهارات التفكير في المؤسسات التعليمية على مختلف مستوياتها، يساهم بدرجة كبيرة في تطور عملية التعلّم و التعليم.

تجدر الإشارة إلى أنّ هذه المعارضة و الإختلاف بين نتائج الدراسة الحالية و نتائج الدراسات السابقة و التي تناولت نفس الفرضية، ألا و هي العلاقة بين أساليب التفكير و أنماط التعلّم لا ينقص من قيمة البحث الحالي و إنّما يدل على وجود مجموعة من العوامل و الظروف التي كانت سببا في اختلاف النتائج المتوصل إليها، فمثلا هناك اختلاف في ميدان تطبيق الدراسة، بمعنى اختلاف البيئة

التعليمية، حيث أجريت الدراسة الحالية على مستوى الثانوية في حين أجريت معظم الدراسات السابقة على مستوى الجامعة، و هذا من شأنه أن يولّد اختلاف في الآراء و تباين في وجهات النظر و هذا بسبب اختلاف السن و بالتالي اختلاف في الأفكار، كذلك بالنسبة لحجم العينة فقد كان هناك تباين في نسبة أفراد العينة، و اختلاف في نسبة تمثيل الذكور و الإناث، ففي الدراسة الحالية بلغ حجم العينة (400) تلميذ و تلميذة، بينما بلغ حجم العينة في الدراسات السابقة ما بين (132) و (1767) طالب و طالبة، و لا نستطيع أن نتجاهل عامل آخر ساهم في إختلاف النتائج و هو اختلاف البيئة الإجتماعية للأفراد (اختلاف المجتمع) فالبيئة العربية غير البيئة الغربية مثلا، و حتى في المجتمعات العربية نفسها تختلف العادات و التقاليد من بلد لآخر ممّا يؤدي إلى اختلاف أساليب التنشئة الإجتماعية و بالتالي اختلاف الإتجاهات و الأفكار حول موضوع واحد، فالدراسة الحالية أجريت على المجتمع الجزائري في حين أجريت الدراسات الأخرى على مجتمعات غربية (دراسة زهانج في الولايات المتحدة الأمريكية، دراسة زهانج و ستيرنبرج في الصين، و دراسة أحمد الدردير كانت في مصر و كذلك دراسة النور أمّا دراسة وقاد و السيّد أبو هاشم و محمد أحمد الخطيب أجريت في المملكة العربية السعودية)، كما أنّ اختلاف أداة البحث المستخدمة لجمع البيانات يساهم في تباين النتائج بين دراسة و أخرى، فمثلا في الدراسة الحالية تمّ الإعتماد على مقياس بيجز للتعلّم و مقياس ستيرنبرج لأساليب التفكير، أماّ في دراسة السيّد أبو هاشم و دراسة كانو و هيويت فقد تمّ الإستعانة بقائمة أساليب التعلّم لكولب و ماكرثي، و في دراسة صلاح أحمد مراد و نبيه ابراهيم اسماعيل فقد تمّ استخدام مقياس تورانس لأساليب التعلّم و التفكير، أمّا في دراسة جودي تمّ الإستعانة بقائمة أساليب و مهارات الدراسة لأنتوستل، جميع هذه العوامل و الأسباب التي ذكرناها من شأنها أن تؤثر في مجريات الدراسة و على أفراد العينة و خصائصها و في أساليب تفكيرهم و طرق تعلّمهم و بالتالي هذا ما يؤدي إلى اختلاف النتائج المتوصل إليها.

عرض و مناقشة الفرضية الثانية: و التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التفكير وسمات الشخصية على ضوء متغير الجنس و التخصص الدراسي.

الجدول رقم (28) يبيّن العلاقة بين أساليب التفكير و سمات الشخصية تبعا لمتغير الجنس و التخصص الدراسي:

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	الفئات	العينة	قيمة معامل كرامر	قيمة معامل التوافق
أساليب التفكير	13	400	0.622	0.932
سمات الشخصية	02			

من خلال النتائج المعروضة في الجدول أعلاه نستنتج أنّه لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج و سمات الشخصية لدى أفراد العينة و هذا ما لمسناه من خلال قيمة معامل كرامر و التي بلغت (0.622)، و كذلك قيمة معامل التوافق الذي قدر بـ (0.932)، و هذا ما يبيّن لنا أنّها غير دالة ممّا يعني عدم تحقق الفرضية الثانية.

أولا – العلاقة بين أساليب التفكير و سمات الشخصية على ضوء متغير الجنس:

أ – الجدول رقم (29) يوضح العلاقة بين أساليب التفكير و سمات الشخصية عند الذكور:

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	الفئات	العينة	قيمة معامل كرامر	قيمة معامل التوافق
أساليب التفكير	13	182	0.812	0.956
سمات الشخصية	02			

الجدول السابق يوضح العلاقة بين أساليب التفكير و سمات الشخصية عند الذكور، و من خلال القيم المعروضة فيه يتبيّن لنا عدم وجود هذه العلاقة، حيث بلغت قيمة كرامر (0.812) و قيمة معامل التوافق فقد بلغ (0.956) و هذا معناه عدم تحقق الفرضية الثانية عند الذكور.

ب – الجدول رقم (30) يوضح العلاقة بين أساليب التفكير و سمات الشخصية عند الإناث:

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	الفئات	العينة	قيمة معامل كرامر	قيمة معامل التوافق
أساليب التفكير	13	218	0.752	0.942
سمات الشخصية	02			

من خلال الجدول أعلاه و الذي يوضح العلاقة بين أساليب التفكير و سمات الشخصية عند الإناث، يتبيّن لنا عدم تحقق هذه العلاقة، و هذا ما تمّ استنتاجه من القيم المعروضة فيه لمعاملات الإرتباط (كرامر، التوافق) فجميعها كانت غير دالة، ممّا يعني عدم تحقق الفرضية الثانية عند الإناث.

مناقشة الشطر الأول من الفرضية الثانية: المتعلّق بعلاقة أساليب التفكير بسمات الشخصية على ضوء متغير الجنس، و انطلاقا من النتائج المعروضة في الجدول رقم (29) يتبيّن عدم تحقق هذه العلاقة، حيث أنّه لمّا اختبرت الفرضية احصائيا ثبت عدم تحقق العلاقة بين أساليب التفكير و سمات الشخصية عند الذكور و كذلك عند الإناث، و هذا ما أكدته نتائج معاملات الإرتباط المعتمدة في هذه الفرضية و المتمثلة في معامل كرامر و معامل التوافق، و ربّما يمكن تفسير ذلك بعدم استقرار شخصية التلاميذ في هذه المرحلة (مرحلة الثانوية هي مرحلة المراهقة عند أغلبية التلاميذ) و تحمل في طياتها العديد من التغيرات و التطورات و بالتالي قد يختلف مزاج التلميذ و طباعه من وقت لآخر ممّا يجعل من سمات شخصيته غير ثابتة، فهو في حالة اجتياز لإمتحان الحياة الذي يحدّد سمات

شخصيته المستقبلية و هذا التقلب في شخصيته و عدم استقرارها على سمة معينة لا يمكن الإعتماد عليه في تحديد أسلوب تفكير الفرد، ظف إلى ذلك أنّ أساليب التفكير أكثر ارتباطا بالمواقف التي يواجهها الفرد، و بالطرق التي يعتمدها المتعلّم في اكتساب مختلف الخبرات المعرفية، في حين أنّ سمات الشخصية متعلّقة بالجانب الوجداني و العاطفي للشخص، كما يمكن ارجاع الأسباب إلى أنّ عينة الدراسة قد لا يتمتعون بمرونة الشخصية التي تتناسب و تتكيّف مع تعدّد و تنوّع أساليب التدريس و التقييم التي يستخدمها المعلّمين في العملية التعليمية، ممّا قد يؤدي إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين سماتهم الشخصية و أساليب تفكيرهم، و هذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه إياد الشوربجي (2009) من خلال الدراسة التي قام بها و التي هدفت إلى معرفة التفكير الناقد و علاقته بسمات الشخصية لدى المرشدين التربويين، حيث تكوّنت العينة من (83) مرشد تربوي، منهم (45) مرشد و (38) مرشدة تربوية في محافظة خان يونس بفلسطين، و استخدم الباحث اختبار التفكير الناقد تقنين عزو عفانة و اختبار آيزنك للشخصية تعريب و تقنين أبو ناهية، و بعد المعالجة الإحصائية أسفرت الدراسة عن نتيجة مفادها عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين التفكير و سمات التشخصية.(منار سميح القيق، 2011، :70)

كما أن نتيجة الفرضية الثانية تثبتها النتيجة التي أسفرت عنها دراسة ايمان عبد الكريم ذيب (2012) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين التفكير الجانبي و سمات الشخصية على وفق نموذج العوامل الخمسة للشخصية لدى طلاب الجامعة، و التي أجرتها على عينة مكوّنة من (250) طالب و طالبة تم اختيارهم بطريقة الطبقية العشوائية من كليات الجامعة المستنصرية بالعراق، و بعد المعالجة الإحصائية للبيانات توصلت الباحثة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الجانبي و سمات الشخصية.(ايمان عبد الكريم ذيب و عمر محمد علوان، 2012، :463)

كما أجرت عواطف ضاهر (2013) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير وبعض سمات الشخصية الناقدة، و بلغت عينة الدراسة (60) طالب و طالبة من كلية التربية، من بينهم (30) طالب و (30) طالبة، حيث طبق عليهم مقياس هاريسون و برامسون لأساليب التفكير و مقياس سمات الشخصية الناقدة، و في الأخير توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج من بينها عدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير و بعض سمات الشخصية الناقدة.(عواطف ضاهر، 2012، 506:)

ما يمكن استنتاجع من الدراسات السابقة أنّها جاءت مؤيدة لنتيجة الفرضية الثانية، حيث نفت وجود العلاقة بين أساليب التفكير و سمات الشخصية على ضوء متغيّر الجنس.

و من جهة أخرى توصل جيلفود و معاونيه من خلال الدراسة التي قام بها عام (1959) أنّ الطلاقة الفكرية ترتبط ايجابا بالإنبساط.(مجدي بن محمد الشافعي، 2007، :147) و هذا ما يتعارض مع نتيجة الفرضية الثانية للدراسة الحالية.

كما أجرى كل من كونزاليس و كومبوس (Gonzales & Cumpos) (1997) دراسة هدفت إلى الكشف عن التفكير الإبداعي و علاقته ببعض الأنشطة الذهنية، و تكونت العينة من (560) طالب و طالبة من المدارس العليا في أمريكا، و قد تراوحت أعمارهم ما بين (13 – 18 سنة)، و تمّ استخدام برنامج تدريبي للتخيّل و مقاييس الذكاء و التخيّل و التفكير الإبداعي، و في الأخير أشارت النتائج إلى أنّ هناك فروقا دالة إحصائيا في الأداء الكلي للتفكير الإبداعي يعزى إلى متغيّر الجنس و لصالح الإناث.(محمد خليفة الشريدة و موفق سليم بشارة، 2010، :527، 528)

كما قام عمار (1998) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة و بعض خصائص الشخصية، تكونت العينة من (349) طالب و طالبة من جامعتي عين شمس و الأزهر، و أسفرت الدراسة عن نتيجة مفادها وجود علاقة ارتباطية دالة بين أساليب التفكير و خصائص الشخصية لكلّ من الذكور و الإناث.(علي عباس اليوسفي، 2009، :09)

كما جاءت نتيجة الدراسة الحالية معارضة للدّراسة التي أجراها كل من داي (Day) و فيلد هيوزن (Huzen) عام (1999) بالولايات المتحدة الأمريكية على مستوى جامعة وايد ويسترن، و كان الهدف منها التحقق من صدق قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج، حيث طبقت هذه القائمة مع قائمة الشخصية لآيزنك، و توصل الباحثان إلى وجود ارتباط دال احصائيا بين سمة الإنبساط – الإنطواء و أسلوب التفكير الخارجي.

كذلك أجرى البدران (2003) دراسة تناولت العلاقة بين أساليب التفكير و أنماط الشخصية، تنفي نتيجة الفرضية الثانية و تؤكد على وجود العلاقة بين أساليب التفكير و سمات الشخصية، حيث بلغت عينة الدراسة (873) طالب و طالبة من طلبة الباكالوريوس في جامعة اليرموك، و استخدم الباحث قائمة ستيرنبرج و واجنر لأساليب التفكير، و أظهرت النتائج وجود علاقات ايجابية و دالة احصائيا بين مختلف أساليب التفكير و أنماط الشخصية.(عباس بلقوميدي، 2012، :210)

و في نفس السياق أجرى بالكس و سيكرت (Balkis & Sikert) (2005) دراسة بهدف التعرّف على العلاقة بين أساليب التفكير و أنماط الشخصية، على عينة مكوّنة من (367) طالب و طالبة من الصف الثالث في المرحلة الجامعية، حيث طبقت عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و واجنر (1992) و مقاييس بحث التوجيه الذاتي، و أظهرت النتائج توافقا تاما بين أساليب التفكير و تنوّع أنماط الشخصية.(الهام بنت ابراهيم محمد وقاد، 2008، :99)

كذلك دراسة زياد مصطفى (2005) و الهادفة إلى معرفة العلاقة بين التفكير الناقد و بعض سمات الشخصية لدى طلاب الجامعة، و التي جاءت نتيجتها معارضة لنتيجة الفرصية الثانية، حيث بلغت العينة (674) طالب و طالبة من طلاب الفرقتين الأولى و الرابعة لكلية التربية بجامعة الحلوان من تخصصات علمية و أدبية مختلفة، و تم الإستعانة باختبار التفكير الناقد من اعداد جابر عبد الحميد و يحي هندام، و اختبار الشخصية العاملي اعداد رجاء أبو علام و نادية الشريف، و في الأخير أظهرت الدراسة نتيجة مفادها وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين التفكير الناقد و سمات الشخصية.(سمة الإنبساطية).(منار سميح القيق، 2011، :72، 73)

كما جاءت دراسة عماد الدين السكري (2006) و التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية و أساليب التفكير المختلفة، لتنفي نتيجة الفرضية الثانية، حيث تكوّنت عينة البحث من (274) طالب و طالبة منهم (103) إناث و (71) ذكور، من طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية بشبين الكوم بجامعة المنوفية، و تتراوح أعمارهم من (16 – 18سنة)، و استعان الباحث ببطارية عوامل الشخصية الخمس الكبرى تعريب و تقنين الباحث نفسه، و اختبار أساليب التفكير لهاريسون و برامسون وبارليت و قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و واجنر، و أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين سمة الإنبساطية و أساليب التفكير.(منار سميح القيق، 2011، :71)

كما قام زهانج (2006) بدراسة بحثت في فائدة القياس العقلي المتمثل في الأساليب المعرفية و أساليب التفكير و أساليب التعلّم بالإضافة إلى قياس الشخصية، من خلال تطبيق قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و واجنر (1992) و قائمة الخمسة لعوامل الشخصية (1992)، على عينة بلغت

(199) فرد من المرحلة الثانوية، و قد أثبتت النتائج امكانية التنبؤ بأساليب التفكير من خلال بعض الخصائص الشخصية.(الهام محمد بنت ابراهيم وقاد، 2008، :99، 101)

كذلك نجد دراسة مريم اللحياني (2007) و التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأبعاد المختلفة للشخصية و التفكير الناقد، و تكونت العينة من (495)، منهم (240) طالب من التخصص العلمي و (255) طالب من التخصص الأدبي، و قد استخدمت الباحثة مقياس العوامل الخمسة للشخصية من إعداد الرويتع (2007)، و مقياس التفكير الناقد من اعداد فاروق عبد السلام و ممدوح سليمان(1982)، و في الأخير أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال احصائيا بين الإنبساطية و الدرجة الكلية للتفكير الناقد.(منار سميح القيق، 2011، :71) و هذا لا يتفق مع نتيجة الفرضية الثانية.

الدراسات التي تمّ ذكرها سلفا لا تؤيد نتيجة الفرضية الثانية، حيث تؤكد على وجود العلاقة بين أساليب التفكير و سمات الشخصية، و هذا ما يتعارض مع نتيجة الفرضية الثانية في الشطر المتعلّق بالعلاقة بين أساليب التفكير و سمات الشخصية على ضوء متغير الجنس، و هذا الإختلاف بين نتائج الدراسة الحالية و نتائج الدراسات السابقة يمكن ارجاعها إلى عدّة عوامل منها اختلاف في حجم العينة، ففي الدراسة الحالية بلغ حجم العينة (400) تلميذ و تلميذة، أمّا في دراسة عمار فقد بلغت العينة (349) طالب و طالبة، و دراسة زياد مصطفى بلغ حجم العينة فيها (674) طالب و طالبة، أمّا دراسة السكري فقد قدرت العينة بـ (274) طالب و طالبة، في حين بلغ حجم العينة في دراسة مريم اللحياني (495) طالب و طالبة، أمّا دراسة عواطف ظاهر فقد قدرت العينة بـ (60) طالب و طالبة، و ما يمكن استنتاجه من كلّ هذا هو التباين الملحوظ في حجم العينة و بالتالي اختلاف في نسبة تمثيل الإناث و الذكور، و هذا من شأنه أن يؤدي إلى الإختلاف في النتائج المتوصل إليها، كما أنّ

البيئة التعليمية التي أجريت فيها الدراسة الحالية و هي الثانوية، تختلف عن البيئة التعليمية التي أجريت فيها الدراسات السابقة حيث طبقت معظمها على مستوى الجامعة، الأمر الذي يؤدي إلى اختلاف الوسائل و القدرات و الإمكانيات التعليمية و بالتالي اختلاف في وجهات النظر بين التلاميذ و الطلبة، كما أنّه لا نستطيع أن نغفل عن عامل مهم جدا و هو الوسط المعيشي أو البيئة الإجتماعية التي يتواجد فيها أفراد عينة الدراسة و التي أجري فيها البحث الميداني، فالدراسة الحالية طبقت على المجتمع الجزائري، أمّا دراسة عماد الدين السكري فقد أجريت على المجتمع العراقي، في حين طبقت دراسة البدران في اليرموك، أمّا دراسة زياد مصطفى و دراسة عمار بمصر، و دراسة داي و هيوزن بالولايات المتحدة الأمريكية، هذا الإختلاف في الوسط يعني بالضرورة اختلاف العادات و التقاليد و الإتجاهات، و كذلك اختلاف في أساليب التربية و في مبادئ التنشئة الإجتماعية، و هذا من شأنه أن يؤدي إلى اختلاف الآراء و الأفكار و وجهات النظر بين الأفراد من بلد لآخر و من مجتمع لآخر، كلّ هذه الأسباب و أخرى قد تساهم في تغيير مجريات الدراسة و بالتالي اختلاف النتائج بين الدراسات.

في المقابل نذكر دراسة صلاح كرميان (2008) بعنوان سمات الشخصية و علاقتها بقلق المستقبل، و كان الهدف منها معرفة العلاقة بين المتغيرين و الوقوف على الفروق الفردية في كلّ منهما على حسب الجنس و الحالة الإجتماعية و العمر، لدى عينة مؤلفة من (198) عامل من العاملين بشكل مؤقت من الجالية العراقية بأستراليا (126) من الذكور و (72) من الإناث، تراوحت أعمارهم ما بين (18 – 58 سنة)، و قد تمّ الإعتماد على قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية المكونة من (44) فقرة لقياس الأبعاد الخمسة للشخصية من بينها بعد الإنبساطية، و بعد المعالجة الإحصائية أسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق حسب الجنس في بعد الإنبساطية لصالح الذكور.(صلاح كرميان، 2008، :ج)

كما نجد الدراسة التي أجراها شفقة (2011) بعنوان الإتجاهات السياسية و علاقتها بالإنتماء السياسي و العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الشباب الجامعي في قطاع غزة، و قد توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الطلاب و الطالبات في بعد الإنبساط لصالح الإناث.(مجذوب أحمد محمد أحمد قمر، 2015، :12)

الدراستين السابقتين ركزّتا على متغيّر واحد و هو سمات الشخصية و عامل الجنس، حيث تمّ التوصل إلى وجود تأثير لمتغير الجنس فيما يخص سمات الشخصية، مرّة لصالح الذكور و هذا في دراسة كريمان، و مرة أخرى لصالح الإناث في دراسة شفقة، و هذا لعدة أسباب منها اختلاف البيئة التعليمية التي أجريت فيها الدراسة (دراسة كريمان طبقت على العاملين، و دراسة شفقة طبقت على طلاب الجامعة و بالتالي اختلاف الآراء باختلاف المستوى التعليمي، أمّا الدراسة الحالية أجريت على تلاميذ المستوى الثانوي)، و اختلاف المجتمع يؤدي إلى اختلاف الثقافات و وجهات النظر، و كذلك الفارق العمري بين التلاميذ و الطلبة و العاملين من شأنه تباين النتائج بين الدراسات.

ثانيا – العلاقة بين أساليب التفكير و سمات الشخصية على ضوء متغير التخصص الدراسي:

أ – الجدول رقم (31) يوضح العلاقة بين أساليب التفكير و سمات الشخصية عند الأدبيين:

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	الفئات	العينة	قيمة معامل كرامر	قيمة معامل التوافق
أساليب التفكير	13	200	0.761	0.950
سمات الشخصية	02			

الجدول أعلاه يبيّن الفرضية العاشرة و التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير و سمات الشخصية لدى الأدبيين، و من خلال القيم المعروضة في هذا الجدول يتضح لناعدم وجود

هذه العلاقة و الدليل على ذلك قيمة معامل كرامر الذي بلغ (0.761) و قيمة معامل فاي الذي قدر بـ (3.042) و كذلك قيمة معامل التوافق الذي قدر بـ (0.950)

ب – الجدول رقم (32) يوضح العلاقة بين أساليب التفكير و سمات الشخصية عند العلميين:

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	الفئات	العينة	قيمة معامل كرامر	قيمة معامل التوافق
أساليب التفكير	13	200	0.776	0.954
سمات الشخصية	02			

نستنتج من الجدول أعلاه عدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير و سمات الشخصية عند العلميين، و ذلك من خلال النتائج المعروضة فيه، حيث قدرت قيمة معامل كرامر بـ (0.776) و قيمة معامل التوافق بـ (0.954) و هذا يعني عدم تحقق العلاقة عند العلميين.

مناقشة الشطر الثاني من الفرضية الثانية: و المتعلّق بوجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير و سمات الشخصية على ضوء متغير التخصص الدراسي، و كما هو موضح في الجدول رقم (31) يتبيّن لنا عدم تحقق الشطر الثاني من الفرضية الثانية، و يمكن تعليل ذلك في كون العبارات المستخدمة في مقياس الشخصية هي عبارات متعلقة بالناحية الوجدانية و كذلك الحياة و المعاش اليومي للأفراد، فهي توضح مشاعر الفرد اتجاه مواقف معينة تواجهه في حياته اليومية، و بالتالي التلاميذ يكونون أكثر تلقائية و ارتياح عند اعطاء اجاباتهم حول مقياس الشخصية، في حين نجد أنّ فقرات مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج و واجنر أكثر ارتباطا بالناحية العقلية و المعرفية للتلاميذ، فهي توضح استجابات الأفراد نحو موقف معيّن و كيفية التعامل مع مختلف المهام التي تعترض سبيله، ظف إلى ذلك أنّه إذا تمعّنا في طريقة توجيه التلاميذ إلى التخصصات الدراسية لوجدنا أنّ معظمهم ليس لديه فكرة واضحة و شاملة حول تخصصه و ما هي الفروع التي يحتويها، و بالتالي فهو

يدمج في هذا التخصص أو ذاك و هو غير واع بطرق التفكير و سبل معالجة المواضيع العلمية و لا بالأساليب المناسبة لاكتساب المعلومة في ذلك التخصص، فيجد نفسه يتخبط بين هذا و ذاك لعدم تكوين فكرة مسبقة عن أساليب التفكير و التعلّم، و التي تعد مفاتيح معالجة المواقف التعليمية و التحصيل الجيّد، كلّ هذه الأمور قد تتدخل في عدم وجود رابطة أو علاقة بين أساليب تفكير التلاميذ و سماتهم الشخصية، و ندّعم هذه النتيجة ببعض الدراسات التي اهتمت بالعلاقة بين أساليب التفكير و متغير التخصص الدراسي، نذكر على سبيل المثال دراسة محمود ريان (2006) و التي كشفت عن علاقة التفكير الإبتكاري ببعض سمات الشخصية، حيث تكونت العينة من (530) طالب و طالبة للصف الحادي عشر من محافظات غزة من كلا التخصصين العلمي و الأدبي، و توصل الباحث إلى وجود فروق دالة احصائيا في التخصصين العلمي و الأدبي في التفكير الإبتكاري و لصالح التخصص العلمي.(منار سميح القيق، 2011، :72)

كما قام زياد بركات بدراسة (2005) هدفت إلى معرفة مستوى التفكير التأملي لدى عينة من الطلاب الجامعيين و طلاب الثانوية العامة على ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، على عينة قوامها (400) طالب و طالبة، منهم (200) طالب و طالبة من جامعة القدس المفتوحة بمنطقة طولكرم، و (200) طالب و طالبة من الثانوية العامة، و قد استخدم الباحث مقياس آيزنك و ولسون للتفكير التأملي و الذي قام زياد بركات بتعريبه و تقنينه، و أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائيا تبعا لمتغير نوع الدراسة (التخصص) لصالح الفرع العلمي للمرحلة الجامعية.(منار سميح القيق، 2011، 69)

كذلك أجرت سوسن كريم دراسة (2010) في هذا المجال و التي تناولت العلاقة بين أنماط التعلّم و التفكير التجريدي، على عينة مكوّنة من (330) طالب و طالبة من جامعة الأزهر، تمّ

اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية حسب الكلية و الجنس و المستوى الدراسي، و قد استعانت الباحثة بمقياس تورانس لأساليب التعلّم و التفكير (تعريب صلاح مراد)، و اختبار التفكير التجريدي لجيلبرت بيرني (تعريب عبد اللّه الماقوشي)، و أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لدى أفراد العينة في مستوى التفكير التجريدي لصالح كلية العلوم و المهن الطبية.(منار سميح القيق، 2011، 66:)

كذلك أجرت ايمان عبد الكريم ذيب (2012) دراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بين التفكير الجانبي و سمات الشخصية على وفق نموذج العوامل الخمسة للشخصية لدى طلاب الجامعة، على عينة مكونة من (250) طالب و طالبة تم اختيارهم بطريقة الطبقية العشوائية من كليات الجامعات المستنصرية، و بعد جمع المعلومات و معالجتها احصائيا توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج منها أنّ طلبة التخصص العلمي أفضل في العلاقة بين كلّ من التفكير الجانبي و سمات الشخصية (سمة الإنفتاح). (ايمان عبد الكريم ذيب، 2012، :527)

معظم الدراسات التي تمّ ذكرها اتفقت على عدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير و سمات الشخصية لدى الأدبيين، و هذا التشابه في النتائج يمكن تفسيره بتقارب حجم العينة بين الدراسة الحالية و بعض الدراسات السابقة، فمثلا دراسة سوسن كريم بلغ حجم العينة (330) فرد، و في دراسة زياد بركات قدر حجم العينة (400) طالب و طالبة، و في الدراسة الحالية بلغ حجم العينة (400) تلميذ و تلميذة، كما أنّ جميع الدراسات بما فيها الدراسة الحالية كلّها طبقت على مجتمعات عربية ممّا يعني تشابه في أساليب التنشئة الإجتماعية لعينات الدراسة و بالتالي التقارب في العادات و التقاليد و وجهات النظر حول المواقف، و هذا ما يعزّز التشابه في النتائج المتحصل عليها.

ما يمكن استنتاجه من خلال ما سبق ذكره حول الفرضية الثانية، هو عدم تحقق العلاقة بين أساليب التفكير و سمات الشخصية على ضوء متغير الجنس و التخصص الدراسي، حيث أثبتت معاملات الإرتباط المعتمدة في هذه الفرضية على عدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير و سمات الشخصية عند الذكور الإناث، و كذلك عند التلاميذ العلميين و الأدبيين، و هذا راجع لمجموعة من الإعتبارات ذكرت بعضها سلفا.

4 – عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: و التي تنص على وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أنماط التعلّم و سمات الشخصية على ضوء متغير الجنس و التخصص الدراسي.

الجدول رقم (33) يوضح العلاقة بين أنماط التعلّم و سمات الشخصية على ضوء متغير الجنس و التخصص الدراسي:

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	الفئات	العينة	قيمة معامل فاي	قيمة معامل كرامر
أنماط التعلّم	02	400	1.482	0.359
سمات الشخصية	02			

من خلال النتائج المذكورة في الجدول أعلاه يتضح أنّه لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أنماط التعلّم و سمات الشخصية و معامل فاي خير دليل على ذلك فقد قدرت قيمته بـ (1.482) كما هو موضح في الجدول أعلاه، كما يتبيّن ذلك من قيمة معامل كرامر التي بلغت (0.359)، و هذا بعد مقارنتهما بالقيم الجدولية حيث تبيّن لنا أنّ هذه القيم غير دالة، ممّا يعني عدم تحقق الفرضية.

أولا – العلاقة بين أنماط التعلّم و سمات الشخصية على ضوء الجنس.

أ – الجدول رقم (34) يبيّن العلاقة بين أنماط التعلّم و سمات الشخصية عند الذكور:

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	الفئات	العينة	قيمة معامل كرامر	قيمة معامل فاي
أنماط التّعلم	02	182	0.538	2.152
سمات الشخصية	02			

النتائج المعروضة في الجدول أعلاه و الذي يوضح العلاقة بين أنماط التّعلم و سمات الشخصية عند الذكور تثبت عدم وجود علاقة ارتباطية بين هذين المتغيرين، و هذا ما تمّ استنتاجه من خلال معاملات الإرتباط المعتمدة في الدراسة، و هي معامل الإرتباط كرامر و الذي قدر بـ (0.538)، و قيمة معامل فاي و التي بلغت (2.152)، فكلاهما كانت غير دالة عن وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التعلّم و سمات الشخصية عند الذكور، و هذا بعد مقارنتهما بقيمة كرامر و قيمة فاي الجدولية.

ب – الجدول رقم (35) يبيّن العلاقة بين أنماط التّعلم و سمات الشخصية عند الإناث:

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	الفئات	العينة	قيمة معامل كرامر	قيمة معامل فاي
أنماط التعلّم	02	218	0.419	1.569
سمات الشخصية	02			

الجدول أعلاه يوضح العلاقة بين أنماط التّعلم و سمات الشخصية عند الإناث، و ما يمكن استخلاصه من قيم معاملات الإرتباط المعروضة فيه هو عدم وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التّعلم و سمات الشخصية لدى الإناث، حيث قدر قيمة معامل كرامر بـ (0.419)، و قيمة معامل فاي بـ (1.569) ممّا يدل على عدم تحقق العلاقة عند الإناث.

مناقشة الشطر الأوّل من الفرضية الثالثة: و الخاص بالعلاقة بين أنماط التعلّم و سمات الشخصية على ضوء متغير الجنس، حيث أسفرت النتائج عن عدم تحقق هذه العلاقة عند الذكور و كذلك عند الإناث، و يمكن تبرير ذلك على أساس أنّ النموّ المعرفي لأفراد عينة الدراسة الحالية لم يكتمل، حيث لم يتمكنوا بعد من استيعاب جميع طرق التّعلم حتى يختاروا ما يناسب هذا الموقف أو ذاك، فالدّراسة أجريت على مستوى الثانوية و بالتالي فجميع أفراد العينة هم تلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين (15 إلى 19 سنة)، و من المعروف أنّ مراحل النّمو العقلي و النضج المعرفي لم يكتمل بعد في هذه المرحلة، و لهذا فهم لا يستطيعون ادراك جيع أنماط التعلّم، و جميع المواقف التعليمية التي تتلاءم مع كلّ أسلوب، كما أنّ الصورة النهائية لتكوين شخصية أفراد عينة الدراسة لم تكتمل باعتبار أنّهم مازالوا في مرحلة المراهقة، فمعظمهم غير قادرين على الفصل التام بين ما هو شخصي و وجداني و ما هو معرفي و عقلي، و النتيجة التي تمّ التّوصل إليها من خلال الفرضية الثانية للدراسة، قد تعني أنّ الصفات الشخصية للتلاميذ (أفراد عينة الدراسة) لا تؤثر على طرق اكتسابهم للمعلومات و المهارات، فهم يعتمدون الطرق التي توصلهم إلى المعرفة بأسلوب سهل و سريع بغض النظر عن مميزاتهم الشخصية و عواطفهم، و ربما يرجع السبب كذلك إلى رغبة التلاميذ في بلوغ أهداف معينة أو وظيفة ما جعلهم لا يقحمون سماتهم الشخصية في المواقف التعليمية التي تواجههم في مسارهم الدراسي، ظف إلى ذلك أنّ طرق التّعلم عبارة عن موضوع مجرّد ليس له صلة بالتكوين النفسي و الإنفعالي للمتعلّم، و إنّما له علاقة بقناعات الشخص حول الأسلوب الذي يسهّل عليه الحصول على المعلومة بالطريقة التي تتناسب مع قدراته العقلية و مستواه المعرفي، بينما سمات الشخصية مرتبطة بالحالة النفسية و المزاجية للفرد، و فيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين أنماط التّعلم و سمات الشخصية، منها دراسة أنور رياض و أحمد عبد اللطيف (1986) و التي كان هدفها تحديد العلاقة بين سمات الشخصية و أنماط التعلّم لدى تلاميذ الصف الخامس و السادس لتؤكد نتيجة الدراسة

الحالية، و قد بلغ حجم العينة (249) فرد، من بينهم (128) تلميذ و (111) تلميذة، و استعان الباحثان باختبار أنماط التعلّم و التفكير للأطفال، كما استخدما استفتاء الشخصية للمرحلة الأولى، و اتضح من النتائج أنّه لا توجد ارتباطات دالة احصائيا بين أنماط التّعلم و سمات الشخصية لدى عينة البنين (الذكور).(سبيكة يوسف الخليفي، 1994، :519)

كما قام بايني (Payne) (1989) بدراسة تهدف إلى معرفة تأثير الجنس على طريقة التعلّم لدى الطلبة النيجريين، و أشارت النتيجة إلى وجود تأثير للجنس على أسلوب تعلّم الطلبة و لصالح الذكور. (زياد بركات، 2005، :12)

نذكر كذلك الدراسة التي أجراها ليفاندر و ليفاندر (Levender & Levender) بهدف دراسة العلاقة بين بعض المتغيرات المعرفية و الجنس و الطريقة المستخدمة في التعلّم، على عينة قوامها (48) طالب و (54) طالبة، و خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين التعلّم و متغيّر الجنس لصالح الذكور.(زياد بركات، 2005، :13)

في المقابل نجد دراسة لاستير (Laster) (1987) و التي كان الهدف منها معرفة العلاقة بين التعلّم و بعد الشخصية (الإنبساطية و العصابية) في ضوء الفروق الجنسية، تكونت عينة الدراسة من (107) طالب و (76) طالبة تراوحت أعمارهم ما بين (17 – 22 سنة)، قسموا إلى مجموعتين، و تمّ تطبيق مقياس ماودسلي للشّخصية، و بعد المعالجة الإحصائية أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين نمط التعلّم و الإنبساطية لدى الإناث.(زياد بركات، 2005، :13)

نذكر كذلك دراسة تان (Tan) (1990) و التي هدفت إلى التعرّف على علاقة التعلم بالجنس، على عينة مكونة من (17) طالب و (04) طالبات تراوحت أعمارهم ما بين (16 – 27 سنة)، و بعد

استخدام اختبار كاتل للقدرات المكانية أشارت الدراسة إلى وجود تأثير لمتغيّر الجنس على أنماط التفكير و التعلّم لصالح الإناث.(زياد بركات، 2005، :12)

كما أجرى علي أحمد سيّد مصطفى (2003) دراسة بعنوان البناء العلمي لدافعية الإتقان و أثره على تبني أساليب التعلّم و التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة أسيوط، و كانت أهم النتائج وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التعلّم و متغيّر الجنس لصالح الإناث.(غسان الزحيلي، 2012، :363)

من خلال الدراسات التي تمّ ذكرها سلفا نجدها بين المؤيدة و المعارضة لنتيجة الفرضية الثالثة و المتعلقة بوجود علاقة ارتباطية بين أنماط التعلّم و سمات الشخصية على ضوء الجنس، أو بالأحرى تثبت جزءا من الفرضية و تنفي الجزء الآخر، حيث نجد بعض الدراسات تؤكد العلاقة بين أنماط التعلّم و سمات الشخصية عند الذكور (دراسة أنور رياض و أحمد عبد اللّطيف، ليفاندر و ليفاندر، بايني)، في حين تنفي وجود هذه العلاقة عند الإناث (دراسة تان، علي أحمد سيّد مصطفى، لاستير) أو العكس، فبالنسبة للدراسات التي اتفقت مع نتيجة الدراسة الحالية يعود ذلك إلى تقارب في حجم عينة الدراسة، أو استخدام نفس أداة البحث، أو حتى تقارب المجتمعات التي أجريت فيها الدراسات، حيث كانت أغلبيتها دراسات عربية و بالتالي هناك تشابه في وجهات النظر و في العادات و الأفكار و الآراء بين الأفراد، أمّا بالنسبة للدراسات التي كانت معارضة لنتيجة الفرضية الثالثة فيمكن تعليل ذلك بعدّة أسباب منها بالفارق العمري بين أفراد عينات الدراسة، حيث طبقت معظم الدراسات السابقة على مستوى طلبة الجامعة، بينما الدراسة الحالية أجريت على مستوى تلاميذ الثانوية، و من هذا المنطلق ندرك الفوارق المعرفية و العقلية بين المرحلتين (الثانوية و الجامعة) و كذلك الإختلاف في

الإمكانيات التعليمية المتاحة و القدرات العقلية و النضج المعرفي بحكم الفارق العمري بين المرحلتين، كلّ هذه العوامل تتسبب في تباين النتائج بين دراسة و أخرى.

ثانيا – العلاقة بين أنماط التعلّم و سمات الشخصية على ضوء متغير التخصص الدراسي:

أ – الجدول رقم (36) يوضح العلاقة بين أنماط التعلّم و سمات الشخصية عند الأدبيين:

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	الفئات	العينة	قيمة معامل كرامر	قيمة معامل فاي
أنماط التعلّم	02	200	0.465	1.859
سمات الشخصية	02			

النتائج المعروضة في الجدول أعلاه و الذي يوضح العلاقة بين أنماط التعلّم و سمات الشخصية عند الأدبيين تثبت عدم وجود علاقة ارتباطية بين هذين المتغيرين، و هذا ما تمّ استنتاجه من خلال معاملات الإرتباط المعتمدة في الدراسة، و هي معامل الإرتباط كرامر و الذي قدر بـ (0.465)، و قيمة معامل فاي الذي بلغ (1.859)، و كلّها كانت غير دالة عن وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التعلّم و سمات الشخصية عند الأدبيين.

ب – الجدول رقم (37) يوضح العلاقة بين أنماط التعلّم و سمات الشخصية عند العلميين:

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	الفئات	العينة	قيمة معامل كرامر	قيمة معامل فاي
أنماط التعلّم	02	200	0.521	2.147
سمات الشخصية	02			

الجدول أعلاه يوضح العلاقة بين أنماط التعلّم و سمات الشخصية عند العلميين، و ما يمكن استخلاصه من قيم معاملات الإرتباط المعروضة فيه هو عدم وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التعلّم

و سمات الشخصية لدى العلميين، حيث قدرت قيمة معامل كرامر بـ (0.521)، و قيمة معامل فاي بـ (2.147)

مناقشة الشطر الثاني من الفرضية الثالثة: و المتعلّق بوجود علاقة ارتباطية بين أنماط التّعلم و سمات الشخصية على ضوء التخصص الدراسي، حيث أثبتت النتائج عدم تحقق هذه العلاقة عند التلاميذ العلميين و الأدبيين، و يمكن تفسير ذلك بعدّة أسباب فقد يكون أفراد عينة الدراسة الحالية لم يكوّنوا بعد صورة شاملة و واضحة عن طرق التّعلم التي تتضمنها العملية التعليمية بحكم مرحلتهم العمرية، و بالتالي فهم ليسوا على دراية بالأسلوب المناسب لهذا الموقف أو ذاك، و على هذا الأساس فهم يميلون إلى استخدام أسهل الطرق و الأساليب للحصول على المعلومة، الأمر الذي قد يدفع التلاميذ (أفراد عينة الدراسة) إلى الإعتماد أكثر على أسلوب التلقين و الحفظ و تفضيل المعلومة الجاهزة، و هم في ذلك قد يتجاهلون بعض سماتهم الشخصية التي يتميزون بها، لأنّ الغاية لديهم تكمن في استكشاف البيئة التعليمية بأسهل الطرق و الأساليب، كما أنّ الهدف التربوي و الإنساني للعملية التعليمية قد يكون غائبا عند معظم أفراد العينة، حيث تجدهم يهتمون بمعدل الإنتقال إلى السنة الموالية أكثر من اهتمامهم بعملية التّعلم و أهدافها، مهملين بذلك بعض الجوانب التي تدخل ضمن العملية التّعليمية منها العامل النفسي و الوجداني للمتعلّم، فمثلا يختار التلميذ طريقة أو أسلوب معيّن لأخذ المعلومة دون مراعاة الصفات الأساسية لشخصيته، بمعنى يدرس بأسلوب أو طريقة معينة حتى و لو على حساب تصرفاته و خصائصه فالمهم عنده هو الدرجة أو العلامة التي يسعى للحصول عليها لإرضاء والديه مثلا، أو للحصول على مهنة أو وظيفة معيّنة تتطلب مستوى و معدل معيّن، كما أنّ طرق التعلّم الحديثة تتميّز بالتّنوع و التّغيير في الأساليب المعتمدة في عملية التعلّم بما يتلاءم مع القدرات العقلية و المعرفية للمتعلمين، كما يمكن ارجاع السبب كذلك إلى تعدّد طرق تقييم التلاميذ في السنوات الأخيرة و ادخال عدّة اعتبارات في سلّم التقويم التربوي، في حين أنّ سمات الشخصية

تتميّز بالثبات نوعا ما، و هذه النتيجة التي تمّ التوصل إليها من خلال الفرضية الثالثة لا تتفق مع العديد من أدبيات البحث التي تم الإطلاع عليها، حيث ذكر كلّ من فاضل شاكر السعيدي و كريم عبد الساجر الشمري أنّ اختلاف خصائص و سمات المتعلّمين يزيد من الحاجة إلى أساليب مختلفة من تعليم كلّ منهم وفق قدراته و سماته، من أجل مواجهة اختلاف الفروق الفردية فيما بينهم، و ليتيّسر لكلّ متعلّم استخدام الأسلوب الأنسب لتعلّمه و الذي يتوافق مع سماته النفسية و قدراته العقلية.(فاضل شاكر السعيدي و كريم عبد الساجر الشمري، د.س، :07)، كما أجرى كاظم و ياسر دراسة (1998) بعنوان أساليب التعلّم لدى طلاب جامعة قاريونس على ضوء متغيرات الجنس و التخصص الدراسي و الفرقة الدراسية، و خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين التخصص الدراسي و أساليب التّعلم لصالح طلاب التخصص الأدبي.(غسان الزحيلي، 2012، :362)، و هذه الدراسة تؤيد شطرا من الفرضية الثالثة و تنفي الشطر الثاني، حيث تنفي وجود العلاقة بين أساليب التعلّم و سمات الشخصية عند العلميين و هي بذلك تثبت نتيجة الفرضية الثالثة، و من جهة أخرى تؤكد على وجود العلاقة عند الأدبيين و هذا ما يتعارض مع جزء من نتيجة الفرضية الثالثة، و يمكن تعليل ذلك بكون التلاميذ العلميين يهتمون أكثر بالمواضيع المجردة و غير الملموسة، و التي تتطلب الأسلوب العلمي و التّحلي بالحيادية في معالجة المواضيع، و تعلّم المهارات و اكتساب الخبرات المعرفية، و لهذا نجد أغلبية التلاميذ ذوي التخصص العلمي قد لا يتأثرون بصفاتهم الشخصية أثناء التعامل مع القضايا العلمية، فمن الضروري التّحلي بالموضوعية في معالجة و مجابهة مشكلات البيئة التعليمية، و العمل قدر المستطاع على التجرّد من جميع الأمور و العوامل التي من شأنها أن تؤثر في العملية التعليمية.

كما أنّ نتائج الفرضية الثالثة تعارض ما ورد في أدبيات البحث من خلال كتاب الشخصية للمؤلف توما جورج خوري، و الذي أكدّ على وجود علاقة بين سمات الشخصية و عملية التعلّم، و بيّن

أنّ العلاقة بينهما تؤثر على سلوك الفرد، حيث أنّ الأسلوب الذي يتبعه الشخص في تعلّمه يرجع في الأساس إلى نوع الشخصية التي يتميّز بها عن غيره من الأفراد.(توما جورج خوري، 1996، :06)

من خلال ما سبق ذكره حول علاقة أنماط التعلّم بسمات الشخصية تجدر الإشارة إلى أنّه لم يتم الحصول على بحوث و دراسات تتفق مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية خلال الفرضية الثالثة، من عدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التعلّم و سمات الشخصية على ضوء متغير الجنس و التخصص الدراسي – هذا على حسب الإطلاع البسيط –، إلاّ ما تمّ استنتاجه من أدبيات البحث التربوي التي تناولت التّعلم و الشخصية و التي تثبت عكس ما توصلت إليه الفرضية الثالثة، فقد أكدت معظم البحوث و الدراسات على وجود رابطة قوية بين طرق التّعلم و السمات الشخصية للأفراد، فالشخص لا يستطيع أن يفكر و يتعلّم دون أن يكون لشخصيته دورا في هذه العملية، فمن المستحيل أن يتجرّد الفرد من صفاته و مميزاته الشخصية أثناء العملية التعلمية، فالشخصية هي كلّ موّحد عقل و فكر و قدرات و روح و جسد و وجدان، تتفاعل كلّ هذه الجوانب مع بعضها البعض لتكوّن الفرد، فمن غير الممكن عزل مكوّن واحد في تكوين الشخصية لأنّ لكلّ واحد منهم دوره و أهميته و تأثيره الخاص في شخصية الفرد، كما أنّ التّعلم هو عبارة عن تلك التغيرات التي تحدث على مستوى سلوك الأفراد، و هذا التغيّر يؤدي إلى التّحسن و التّطور و التّقدم و هو بذلك ينمي أنماط سلوكه ويساهم في الإرتقاء نحو الأسمى و الأفضل، فعملية التّعلم و التعليم عبر مختلف مراحلها تعد محور بناء الشخصية و تطوّرها بشكل ايجابي، فهناك علاقة ارتباطية تبادلية بين سمات الشخصية و عملية التّعلم و التعليم، بدليل أنّ سمات المتعلّم تؤثر على أدائه الأكاديمي إمّا ايجابا أو سلبا، و في نفس الوقت فإنّ التّعلم يؤثر هو الآخر في تكوين شخصية الفرد، فالحياة الدراسية التي يعيشها الشخص لابد أن تؤثر في شخصيته.(عونية عطا صوالحة، و نوال عبد الرؤوف العبوشي، د.س، :163)

و ما يؤكد أكثر على العلاقة بين سمات الشخصية و عملية التعلّم هو أنّ العديد من البحوث و الدراسات الطولية للمتابعة الفردية أثبتت أنّ الأفراد المتسربين دراسيا تحصلوا على درجات متدنية في مقاييس الشخصية، بمعنى أنّ سماتهم الشخصية الإيجابية لم تتوفر إلى الحد الذي يمكنّهم من التوافق مع البيئة و المحيط المدرسي و لهذا انصرفوا عن الدراسة.(عونية عطا صوالحة، و نوال عبد الرؤوف العبوشي، د.س، :164)

و هذا الإختلاف الملحوظ في نتائج الدراسات التي تناولت متغيري أنماط التّعلم و سمات الشخصية، ربما راجع لعدم وجود علاقة بين طبيعة أنماط التعلّم التي هي صفات وأعراض لإكتساب شيء خارجي و مادي، و مقياس آيزنك الذي يقيس سمات الشخصية فهو أكثر ارتباطا بالناحية النفسية الوجدانية، حيث يهتم و يقيس الصفات التي يتميّز بها الشخص في مواقف معينة في الميدان الاجتماعي، الأسري، الشخصي و المدرسي، ظف إلى ذلك أنّ اختلاف حجم العينة و نسبة تمثيل الذكور و الإناث في الدراسة يؤثر في النتيجة النهائية، كما أنّ اختلاف المجتمع و الثقافة و كذلك التنشئة الإجتماعية للأفراد من بلد لآخر من شأنه أن يساهم في اختلاف النتائج، و كذلك اختلاف الأدوات المستخدمة في البحث لجمع البيانات لها الدور في اختلاف النتائج بين الدراسات.

من خلال كلّ ما جاء في الفرضية الثالثة من الشطر الأوّل و الثاني، يمكن استخلاص نتيجة مفادها عدم وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التّعلم و سمات الشخصية على ضوء متغير الجنس و التخصص الدراسي، و هذا ما يتعارض مع ما جاء في الدراسات النظرية و البحوث الميدانية التي اهتمت بنفس الموضوع، حيث أكدت معظمها على وجود رابطة و علاقة قوية و متبادلة بين التّعلم و سمات الشخصية، و بيّنت دور كلّ منها في العملية التعلّمية، و ما هي نقاط التأثر و التأثير بينهما، و كيف أنّ الشخص المتعلّم لا يستطيع فصل صفاته الشخصية عن أسلوبه في التّعلم.

من خلال كلّ ما ذكر سابقا حول عرض و مناقشة جميع فرضيات الدراسة الحالية، و ما أسفرت عنه بعد اختبارها احصائيا، يمكن الخروج باستنتاج عام مفاده عدم تحقق الفرضيات الثلاثة للدراسة، و بشكل أوضح توصلت الدراسة الحالية إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التفكير و أنماط التّعلم على ضوء متغير الجنس و التخصص الدراسي، كما أظهرت عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التفكير و سمات الشخصية على ضوء متغير الجنس و التخصص الدراسي، كذلك أسفرت عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التّعلم و سمات الشخصية على ضوء متغير الجنس و التخصص الدراسي، و هذه النتيجة لا تنقص من قيمة البحث العلمية بل تشجع بقية الباحثين على مواصلة الدراسة في هذا الموضوع بهدف الحصول على نتائج قد تكون مغايرة للنتيجة الحالية.

الخـــــــــاتمة

في ختام هذا البحث نتمنى أن نكون قد أفدناكم و لو بالقليل حول موضوع استراتيجيات التفكير، أنماط التعلّم و علاقتها ببعض سمات الشخصية، و البحث لا يتوقف هنا فالتعلّم و التفكير عملية مستمرة استمرار هذا الوجود و لهذا لابد من إجراء المزيد من الدراسات و البحوث في هذا المجال، خاصة و أنّ علم النفس في الآونة الأخيرة أصبح يركز كثيرا على عمليتي التعلّم و التفكير لدى الأفراد فهي أساس تقدّم الشعوب و الأمم.

و كما تطرقنا سابقا أنّ لكلّ فرد طريقته الخاصة في التعلّم و التفكير يوظفها عند مواجهته لمختلف المواقف الحياتية سواء العلمية أو العملية و حتى الإجتماعية، وهذا الإختلاف بين الأشخاص في طرق التعلّم و أساليب التفكير راجع إلى التنشئة الإجتماعية و أساليب التربية المستخدمة من طرف الأبوين، و إلى البيئة الثقافية التي نشأ فيها هذا الفرد و اكتسب من خلالها عادات و تقاليد معينة، كما قد تعود إلى أسباب و عوامل ذاتية فكلّ فرد يتمتع بشخصية خاصة به و يتميّز بصفات و خصائص معينة تميزّه عن الآخرين، و هذا ما يؤدي إلى التباين في طرق التعلّم و التفكير بين الأفراد، و على المشرفين على القطاع التربوي مراعاة الفروق الفردية أثناء اعداد المقرّر أو البرنامج الدراسي، و الإنتباه إلى العوامل و الأسباب المؤدية إلى هذه الفروق و أخذها بعين الإعتبار في المواقف التعليمية، و محاولة إعطاء فرصة لكلّ فرد للتعلّم و التفكير بالطريقة أو الأسلوب الذي يناسبه و يتلائم مع امكانياته المعرفية و قدراته العقلية.

و من الضروري الإهتمام بتدريس و تلقين مهارات التفكير من طرف المعلّمين للأجيال لأنّ ذلك يعود بالفائدة على الفرد و المجتمع، خاصة و أنّ الدراسات و البحوث المتعلّقة بالتفكير احتلت الصدارة في عصرنا هذا، و بات التركيز بسيكولوجية التفكير الشغل الشاغل للعديد من الباحثين في علم النفس

المعاصر، حيث أصبح من الأهداف الرئيسية للتعليم هو تمكين المتعلمين من استخدام استراتيجيات التفكير و مهاراته في المواقف التي تواجههم في مختلف المراحل التعليمية، لاسيما أنّ عصرنا الحالي هو عصر التكنولوجيا و التقدم العلمي فكيف لمجتمع أن يعيش في هذا العصر في ظل غياب القدرة على استخدام العمليات العقلية العليا ألا و هو التفكير.

و لو تعمقنا في مفاهيم الدراسة الحالية لوجدنا أنّها تكمّل بعضها البعض، و لا يمكن الإهتمام بجانب و اهمال جانب آخر، فالتعلّم لا يتم إلاّ في ضوء عملية التفكير، فمن أجل اكتساب المعارف و المهارات لابد من توظيف القدرات العقلية، و لكلّ فرد أسلوبه في ذلك و هذا مرتبط بشخصيته، و الخصائص التي يتمتع بها و التي تميّزه عن الآخرين.

المساهمة العلمية للبحث:

من خلال الدراسة الحالية و النتائج التي أسفرت عنها تكون الدراسة قد ساهمت و لو بقدر بسيط في المجال التعليمي و التربوي، فالبحث الحالي من شأنه مساعدة المشرفين على إعداد البرنامج الدراسي و تكييفه وفق قدرات التلاميذ التعلّمية و المعرفية من جهة، و حسب الطرق التي يتبعونها في حلّ المشكلات و المواقف التعليمية التي تواجههم من جهة أخرى، فمن خلال الدراسة الحالية يتم تزويد المربيين و المعلّمين بمختلف أنماط و أشكال التعلّم لدى التلاميذ و كذا مختلف أساليب تفكيرهم الأمر الذي يساهم في توجيه التلاميذ إلى التخصصات الأكاديمية التي تناسب قدراتهم العقلية و المعرفية، كما أنّ الدراسة الحالية تعرّف بأساليب التعلّم وفق نظرية بيجز و أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج و كذلك التعرّف على بعض سمات الشخصية و بالتحديد بعد (الإنبسلاطية – الإنطوائية) و أهم خصائص و مميزات كلّ من الشخص المنبسط و الشخص المنطوي و بالتالي المساهمة في زيادة الرصيد المعرفي للمتعلمين، كما تساهم نتائج الدراسية الحالية في توعية المشرفين على القطاع التربوي بأسباب انخفاض المستوى التحصيلي للتلاميذ و الذي قد يرجع إلى عدم دراية (جهل) المعلّمين بأنماط التعلّم و أساليب التفكير التي يستخدمها المتعلمين في المواقف التعليمية، و تمتع كلّ تلميذ بسمات شخصية مختلفة عن الآخر، و بالتالي وجوب مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ و أخذها بعين الإعتبار أثناء اعداد المقرّر الدراسي.

كما لا نستطيع أن نغفل عن مساهمة الدراسة الحالية في إثراء المكتبة الجامعية ببحث جديد يضاف إلى بقية البحوث الأكاديمية واستخدامه كمرجع يستفاد منه في الدراسات التي لها علاقة بموضوع البحث الحالي، و تشجيع الباحثين و الطلبة على مواصلة البحث في هذا الموضوع و ربطه بمتغيرات أخرى و استخدام أدوات قياس مغايرة للّتي استخدمت في البحث الحالي، و تغيير عينة

الدراسة أو المجتمع بهدف الحصول على نتائج جديدة، كما أنّ المعلومات النظرية التي توفرها الدراسة الحالية من شأنها أن تساعد في تشخيص طريقة التلاميذ في معالجتهم للمادة التعليمية، و تساهم في وضع برامج ارشادية لتوعية كلّ من المعلّمين و المتعلمين بأساليب تعلّمهم و طرق تفكيرهم و الإنتباه إلى نقاط القوّة فيها للتركيز عليها و استثمارها أثناء التفاعل مع الموقف التعليمي، أمّا نقاط الضعف فيجب العمل على تجاوزها.

كما أنّ الدراسة الحالية من شأنها إثارة اهتمام الدارسين و الباحثين في المجال التربوي لإجراء المزيد من الدراسات في هذا الموضوع بهدف الرفع بمستوى التحصيل الأكاديمي للمتعلّمين في جميع المستويات التعليمية، حيث كان لها الدور في تسليط الضوء على أساليب التفكير و أنماط التعلّم باعتبارها مفاتيح هامة لفهم أداء التلاميذ، الأمر الذي يساعد في إعادة النظر في الطرق المتبعة من طرف المعلمين في التدريس ممّا ينعكس ايجابا على المردود التحصيلي للتلاميذ بالنسبة لجميع الأطوار التعليمية.

أمّا ميدانيا فقد وفرّت الدراسة الحالية ثلاثة مقاييس يمكن الإستفادة منها في بحوث ميدانية لها علاقة بمتغيرات الدراسة و المتمثلة في مقياس ستيرنبرج و واجنر لأساليب التفكير، و مقياس بيجز لأساليب التعلّم، و مقياس آيزنك للشخصية، حيث كانت نتائج خصائصها السيكوميترية ذات درجة عالية من الدلالة و بالتالي يمكن الوثوق بها و الإعتماد عليها في البحوث و الدراسات الأخرى، و الإستفادة منها في تشخيص الطرق و الأساليب المتبعة من طرف التلاميذ في عملية التعلّم و التفكير في جميع المراحل الدراسية، و العمل على ايجاد الحلول المناسبة بهدف الرفع من المستوى التحصيلي للمتعلمين و بالتالي الرفع بمستوى القطاع التعليمي و التربوي للبلاد.

قـــــائمة المراجع:

– أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، (2009)، **دليل المقاييس و الإختبارات**، ديبونو للطباعة و النشر و التوزيع، عمان – الأردن.

– أحمد محمد عبد الخالق، (1983)، **الأبعاد الأساسية للشخصية**، تقديم هـ. ج آيزنك، الدار الجامعية للطباعة و النشر، بيروت – لبنان، الطبعة الثانية منقحة.

– أحمد محمد عبد الخالق، (1993)، **استخبارات الشخصية**، دارالمعرفة الجامعية، الطبعة الثالثة، مصر.

– أحمد محمد عبد الخالق، (2001)، **مبادئ التعلم**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية – مصر.

– أحمد زكي بدوي، (1980)، **معجم مصطلحات التربية و التعليم** (انجليزي – فرنسي – عربي)، دار الفكر العربي ملتزم بالطبع و النشر، دار غريب للطباعة القاهرة – مصر.

– أحمد حسن القواسمة و محمد أحمد أبو غزلة، (2012)، **تنمية مهارات التعلم و التفكير و البحث**، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان – الأردن.

– أحمد صالح علوي و آخرون، (دون سنة)، **التفكير و تعليم مهارات التفكير** (نموذج مصفوفة لدمج تعليم و تعلّم مهارات التفكير الأساسية من خلال تدريس مادة العلوم للصفوف (7 و 9) المرحلة الأساسية)، مركز البحوث و التطوير التربوي، فرع عدن، الجمهورية اليمنية.

على الرابط: https://www.scribd.com/.../ التفكير–وتعليم–مهارات–التفكير pdf– (من الصفحة 09 إلى 13)

– أحمد فلاح العلوان، (2005)، **علم النفس التربوي** (تطوير المعلّمين)، دار الحامد للنشر و التوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

– أحمد سليمان خماش، (2007)، **دراسة لأبعاد شخصية طلبة الدبلوم المهني في قطاع غزّة و علاقتهما ببعض المتغيرات**، تحت اشراف الدكتور:محمد وفائي (علاوي الحلو)، بحث استكمالي لنيل شهادة الماجيستير لقسم علم النفس بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزّة.

على الرابط: library.iugaza.edu.ps/thesis/70884.pdf (من الصفحة 07 إلى الصفحة 13)

– أمل الأحمد، (2002)، **التعلم الذاتي في عصر المعلومات**، مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر و التوزيع، سلسلة زدني علما.

– أمل عبد العزيز محمود، (1997)، **الأداء (القاموس العربي الشامل: عربي – عربي)**،هيئة الأبحاث، دار الراتب الجامعية، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى.

– ابراهيم الفقي، (2007)، **قوة التفكير**، العالمية للتنمية البشرية.

– ابراهيم بن سالم الصباطي، و رمضان محمد رمضان، (2002)، **الفروق في أساليب التعلّم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص و التحصيل الدراسي**، كلية التربية جامعة الملك فيصل.

على الرابط: https://www.kfu.edu.sa/ar/Deans/Research/Documents/2034.pdf (من الصفحة 02 إلى الصفحة 09)

– ابراهيم رواشدة و آخرون، (2010)، **أنماط التعلّم لدى طلبة الصف التاسع في اربد و أثرها على تحصيلهم في الكمياء**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلّد (6)، العدد (4).

على الرابط: repository.yu.edu.jo/bitstream/handle/.../Vol6No4-07Ar.pdf (الصفحة 361 و 362)

– ابراهيم وجيه و آخرون، (2002)، **علم النفس التعليمي**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية – مصر.

– ابراهيم،(2007)، **أسرار الشخصية**، دار النفائس للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت – لبنان، الطبعة الرابعة.

– ايمان عباس الخفاف، (2014)، **نظريات التعلم و التعليم**، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان – الأردن.

– ايمان عبد الكريم ذيب و عمر محمد علوان، (2012)، **التفكير الجانبي و علاقته بسمات الشخصية على وفق نموذج قائمة العوامل الخمسة للشخصية لدى طلبة الجامعة**، مجلة الأستاذ، العدد (201)، كلية التربية، قسم التاريخ، الجامعة العراقية.

على الرابط: https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=40812 (من الصفحة 463 إلى الصفحة 465)

– ابن المنظور، (1988)، **لسان العرب المحيط**، قدّم له العلامة الشيخ عبد اللّه العلايلي، أعاد بناءه على الحرف الأوّل من الكلمة يوسف خياط، دار لسان العرب، بيروت، المجلّد الثالث.

– إلهام بنت محمد ابراهيم وقاد، 2008، **أساليب التفكير و علاقتها بأساليب التعلّم و توجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة**، بحث مقدم لقسم علم النفس في كلية التربية بجامعة أم القرى متطلب تكميلي لنيل شهادة الدكتوراه تحت اشراف محمد بن حمزة بن محمد السليماني.

على الرابط: www.gulfkids.com/ar/book34-2143.htm (من الصفحة 17 إلى الصفحة 20)

– أرنوف ويتيج، (1994)، ترجمة: عادل عز الدين الأشول، و محمود عبد القادر عبد الغفار، مراجعة: عبد السلام عبد القادر عبد الغفار، **سلسلة ملخصات شوم نظريات و مسائل في مقدمة في علم النفس** ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر.

– بشير عبد الرحيم الكلوب، (يناير 2005)، **التيكنولوجيا في عملية التعلم و التعليم**، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان – الأردن، الطبعة الثانية، الإصدار الثالث.

– بدر محمد الأنصاري، (2000)، **قياس الشخصية**، دار الكتاب الحديث، الكويت.

– بوموس فوزية، (2010 – 2011)، **أثر استراتيجيات التعلّم التعاوني تحصيل و تنمية الجوانب المعرفية الوجدانية و السلوكية الإجتماعية**، (دراسة شبه تجريبية في مادة العلوم الطبيعية على مستوى السنة أولى متوسط بمتوسطة في ولاية البيض)، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير في علم النّفس و علوم التربية، التخصص: بناء و تقويم المناهج الدراسية، تحت اشراف: تليوين الحبيب، جامعة وهران.

– توما جورج خوري،(1996)، **الشخصية : مقوماتها، سلوكها، و علاقتها بالتعلّم**، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى.

– تركي رابح، (1975)، **التعليم القومي و الشخصية الوطنية**، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر.

– جابر عبد الحميد جابر، (بدون سنة)، **سيكولوجية التعلم و نظريات التعليم**، الناشر دار النهضة العربية، القاهرة – مصر.

– جبران مسعود، فبراير (2003)، **معجم الرائد**، معجم ألفابائي غي اللّغة و الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى.

– جمانة عادل خزام، (2014 – 2015)، **اسلوبا التعلم العميق و السطحي و علاقتهما بأبعاد التفكير ما وراء المعرفي (دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية جامعة البعث)**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس التربوي، تحت اشراف: علي منصور، جامعة دمشق.

على الرابط: damasuniv.edu.sy/faculties/edu/images/stories/master/.../348.pdf

– جنان سعيد الرحو، 2005، **أساسيات في علم النفس**، الدار العربية للعلوم، بيروت – لبنان.

– حسن شحاته، زينب النجار، (أكتوبر 2003)، مراجعة: حامد عمار، **معجم المصطلحات التربوية و النفسية (عربي – انجليزي، انجليزي – عربي)**، الدار المصرية اللبنانية.

– حسن حسين زيتون، (2003)، **تعليم التفكير**، عالم الكتب للنشر و التوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى.

– حسين محمد أبو رياش، (2007)، **التعلّم المعرفي**، دار المسيرة، الطبعة الأولى، عمان.

– حسين فايد، (2005)، **علم النفس العام – رؤية معاصرة –**، مؤسسة حورس الدولية للنشر و التوزيع، الإسكندرية – مصر، و مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع، القاهرة – مصر.

– حلمي المليجي، (2004)، **علم النفس المعرفي**، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان.

– حلمي المليجي، (2001)، **علم النفس الشخصية**، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت – لبنان.

– حسين ربيع حمادي و مهاهادي حسين مظلوم، (2015)، **أسلوب التّعلم (السطحي – العميق) لبيجز لدى طلبة جامعة بابل**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية و الإنسانية، جامعة بابل، العدد (24).

على الرابط: https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=109482 (من الصفحة 507 إلى الصفحة 510)

– حاسن بن رافع الشهري، (2009)، **أنماط التعلّم و التفكير لدى طلاب و طالبات جامعة طيبة**، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية و النفسية، المجلد الأوّل – العدد الثاني.

على الرابط: https://www.taibahu.edu.sa/Pages/AR/DownloadCenter.aspx?SiteId...f0f4 (من الصفحة 367 إلى الصفحة 369)

– حمد بن هلال بن حمد الحجري، (2014)، **بعض سمات الشخصية و علاقتها بالرهاب الإجتماعي لدى طلبة جامعة نزوى في سلطنة عمان**، رسالة مقدمة لإستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجيستير في التربية تخصص ارشاد نفسي، غير منشورة، تحت اشراف: عبد الرزاق فاضل القيسي، كلية الآداب، قسم التربية و الدراسات الإنسانية، عمان.

على الرابط: search.shamaa.org/FullRecord?ID=112639

– خليل ميخائيل معوض،(2001)، **علم النفس العام**، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

– ر . ج مارزانو، د . إ أوريدونذو، ر . س براندت، د . ج بيكرنج، ج . ج بلاكبورن، س . أ موفت،(1998)، **Teacher' s Manual, Dimensions of Learning**، تعريب: جابر عبد الحميد جابر، صفاء الأعسر، و نادية شريف، **أبعاد التعلم – دليل المعلم**– دار قباء للطباعة والنشر و التوزيع، القاهرة – مصر.

– رجاء محمود أبو علام، (2004)، **التعلم أسسسه و تطبيقاته**، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان – الأردن.

– ربيعة جعفور، ترزولت عمروني حورية، (2013)، **أساليب التعلّم: مفهومها و أبعادها و العوامل المشكلة لها حسب نموذج كولب للتعلّم الخبراتي**، مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية، العدد (11)

على الرابط: https://revues.univ-ouargla.dz/index.../1477-2013-06-10-15-18-22

– رمزية الغريب، (1975)، **التعلّم**، مكتبة الأنجلو مصرية للنشر، مصر، الطبعة (5).

– رمزية الغريب، (1976)، **التعلّم دراسة نفسية، تفسيرية، توجيهية**، مكتبة الأنجلو مصرية، الطبعة الأولى، مصر.

– ريتشارد س. لازاروس، (دون سنة)، ترجمة: سيّد محمّد غنيم، مراجعة: محمّد عثمان نجاتي، **الشخصية**، مكتبة أصول علم النفس الحديث بإشراف محمد عثمان نجاتي، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر.

– روبرت ستيرنبرج، (2004)، ترجمة: عادل سعد يوسف خضر، مراجعة: محمد أحمد دسوقي، **أساليب التفكير**، مكتبة النهضة العربية، الطبعة الأولى، القاهرة

– رولان دورون، و فرانسوا زبارو، (1997)، تعريب: فؤاد شاهين، **موسوعة علم النفس**، عويدات للنشر و الطباعة، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، المجلّد الأوّل (A-E)

– رياض حسين علّي، (2006)، **استخدام طريقة التعليم المبرمج بدلا من الطرائق التقليدية في مراحل التعليم المختلفة**، مجلة الفتح، العدد (26)، جامعة ديالي، كلية التربية الأساسية.

على الرابط: https://iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=38865 (من الصفحة 99 إلى الصفحة 104)

– زين أحمد، (2015)، **الخصائص السيكوميترية لقائمة آيزنك للشخصية** (المطبقة على عينة من تلاميذ الطور الثانوي مدينة وهران نموذجا)، مذكرة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس، تخصص: القياس و التقويم، تحت اشراف: بوقصارة منصور، جامعة وهران.

– زياد بركات، (2005)، **أنماط التفكير و التعلّم لدى الطلبة الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة و علاقة ذلك ببعض السمات النفسية و الشخصية**، جامعة القدس المفتوحة، منطقة طولكرم التعليمية، فلسطين.

على الرابط: www.qou.edu/home/sciResearch/.../r21_drZiadBarakat.pdf (من الصفحة 04 إلى 13)

– زياد أمين بركات، **العلاقة بين التفكير التأملي و التحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين و طلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية**، جامعة القدس المفتوحة، منطقة طولكرم التعليمية، فلسطين.

على الرابط: www.qou.edu/home/.../ziadBarakat/r12_drZiadBarakat.pdf (من الصفحة 03 إلى 12)

– سعيدة لعجال، (2014 – 2015)، **الفروق في أنماط التعلّم و التفكير و علاقتها بكل من الإتجاه نحو مادة الرياضيات و دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي** (دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوقين دراسيا و ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ببعض المدارس الإبتدائية بمدينة المسيلة)، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس، تخصص علم النفس المدرسي و تطبيقاته، تحت اشراف: خديجة بن فليس، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

على الرابط: https://www.mobt3ath.com/uplode/book/book-2546.pdf (من الصفحة 26 إلى 30)

– سولاف أبو الفتح الحمراوي، (2011)، **تنمية التفكير العلمي لطفل الروضة (أنشطة و برامج)**، دار المعرفة الجامعية طبع و نشر و توزيع، الإسكندرية – مصر.

– سوسن شاكر مجيد، (2010)، **الإختبارات النفسية (نماذج)**، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان – الأردن.

– سيّد محمود الطواب، (1994)، **النمّو الإنساني: أسسه و تطبيقاته**، دار المعرفة الجامعية للطبع و النشر و التوزيع، الإسكندرية – مصر، الطبعة (2).

– سناء محمد سليمان، (2008)، **محاظرات في سيكولوجية التعلّم**، عالم الكتب للنشر و التوزيع و الطباعة، القاهرة – مصر.

– سكينة ابراهيم،(2007)، **أسرار الشخصية**، دار النفائس للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت –لبنان، الطبعة الرابعة.

– سعاد بوعناقة حرم جديدي، (2006)، **فعالية التعليم المبرمج باستخدام الحاسوب في تخصص علم المكتبات**، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في علم المكتبات، تحت اشراف: عبد اللطيف صوفي، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة.

على الرابط : https://bu.umc.edu.dz/md/index.php?lvl=author_see&id...

– سالم بن علي سالم القحطاني، (2000)، **فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب و تنمية اتجاهاتهم في الدراسات الإجتماعية بالمرحلة المتوسطة**، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (17)

على الرابط: search.mandumah.com/Record/1745/Details (من الصفحة 95 إلى 107)

– سالم بن محمد الغيلاني، (2013)، **بعض سمات الشخصية و علاقتها بالإحتراق النفسي لدى مدربي الفرق الأولى و الإتحادات الرياضية في محافظة مسقط**، (قدم هذا المخطط البحثي استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجيستير في التربية)، تخصص توجيه و ارشاد، تحت اشراف: عبد الرزاق فاضل القيسي، جامعة نزوى، عمان.

على الرابط: www.unizwa.edu.om/index.php?contentid=2020

– سليماني جميلة، (2014)، **محطات في علم النفس العام**، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر.

– شارف جميلة، (2006 – 2007)، **العلاقة بين التفكير الإبتكاري و بعض سمات الشخصية لدى تلاميذ مرحلة الثانوية**، رسالة دكتوراه دولة في علوم التربية، تحت اشراف: ماحي ابراهيم، جامعة وهران.

– شريفي علي، (2011 – 2012)، **إدارة القسم المدرسي بأسلوب التعلّم التعاوني و أثره على التحصيل الدراسي و الإندماج الصفي** (دراسة فرقية على عينة من تلاميذ السنة الأولى و الخامسة ابتدائي بمدرسة كياس فاطمة بمدينة سعيدة)، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص علم النفس التربوي، تحت إشراف: بن طاهر بشير، جامعة وهران.

– شعبان علي حسين السيسي، (2009)، **علم النفس – أسس السلوك الإنساني بين النظرية و التطبيق**– المكتب الجامعي الحديث، القاهرة – مصر.

– صابر خليفة، (2009)، **مبادئ علم النفس**، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان – الأردن.

– صالح حسين، (2012)، **وسائل قياس الشخصية** (استخدام الإختبارات النفسية و المقاييس السيكوميترية و السيكو دينامية) دار الكتاب الحديث، القاهرة – مصر.

– صالح حسن أحمد الداهري، (2008)، **علم النفس**، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان – الأردن.

– صبري الطراونة و محمد أمين القضاة، (2014)، **العلاقة بين مقاومة الإغراء و أنماط التفكير السائدة لدى الطلبة الجامعيين**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (10) العدد (1).

على الرابط: journals.yu.edu.jo/jjes/Issues/2014/Vol10No1/6.pdf (من الصفحة 89 إلى الصفحة 92)

– صلاح حميد حسين كرميان، (دون سنة)، **سمات الشخصية و علاقتها بقلق المستقبل لدى العاملين بصورة مؤقتة من الجالية العراقية في استراليا**، تحت اشراف كامل علوان الزبيدي و أسعد شريف الأمارة، كلية الآداب و التربية، قسم العلوم النفسية و التربوية و الإجتماعية في الأكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك.

على الرابط: https://faculty.mu.edu.sa/download.php?fid=38238

– عايش محمود زيتون، (1999)، **أساليب تدريس العلوم**، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان – الأردن، الطبعة الثالثة.

– عباس بلغوميدي، (ديسمبر 2012)، **أساليب التفكير و علاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس و التخصص** (دراسة مقارنة على تلاميذ مرحلة الثانوية)، جامعة وهران (الجزائر)، مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية، العدد (9) الجزء (1).

على الرابط: https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/.../1/S3022.pdf (من الصفحة 209 إلى 228)

– عبد المنعم الحنفي، (دون سنة)، **موسوعة مدارس علم النفس**، مكتبة المدبولي.

– عبد المنعم الحنفي، (دون سنة)، **موسوعة أعلام علم النفس**، مكتبة المدبولي.

– عبد المنعم أحمد الدردير، (2004)، **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**، الجزء 1، عالم الكتب للنشر و التوزيع و الطباعة، القاهرة – مصر.

– عبد المنعم أحمد الدردير، (2004)، **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**، الجزء 2، عالم الكتب للنشر و التوزيع و الطباعة، القاهرة – مصر.

– عبد العزيز السيّد عوض (المجمع و محرّر لجنة علم النفس و التربية بالمجمّع) اشرافا، (1984)، و من اعداد: فؤاد أبو حطب و محمد سيف الدين فهمي، و من تنفيذ: عادل سعد خليل حرب، **معجم علم النفس و التربية**، الجزء الأول، وضع من طرف لجنة علم النفس و التربية بالمجمّع، و طبع بالهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

– عبد العلي الجسماني، (1994)، **علم النفس و تطبيقاته الإجتماعية و التربوية**، الدار العربية للعلوم، بيروت – لبنان.

– عبد الحليم محمود السيّدو آخرون، (دون سنة)، **علم النفس العام**، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع.

– عبد المنعم الميلادي، (2006)، **الشخصية و سيماتها**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية – مصر.

– عماد عبد الرحيم الزغول، (2002)، **مبادئ علم النفس التربوي**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الثانية.

– علاء سيف الدين الأنصاري، (2009)، **الأسس النفسية و الإجتماعية للتعلم (التعلم التجريبي)**، دار الكتاب الحديث، القاهرة – مصر.

– عبد الرحمان الوافي، (2005)، **المختصر في مبادئ علم النفس**، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية – بن عكنون – الجزائر.

– عبد الرحمن محمد عيسوي، (دون سنة)، **دراسات في علم النفس الإجتماعي**، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت.

– عبد المجيد نشواتي، (2003)، **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الرابعة.

– عبد القادر الكراجة، (1997)، **سيكولوجية التعلّم**، دار اليازوري العلمية، الأردن.

– عبد المجيد سالمي و آخرون، (1998)، **معجم مصطلحات علم النفس عربي – فرنسي – انجليزي**، دار الكتاب المصري طباعة، نشر، و توزيع، القاهرة – مصر، و دار الكتاب اللبناني طباعة، نشر و توزيع، بيروت – لبنان.

– عبد السلام عبد الغفار، (دون سنة)، **مقدمة في علم النفس العام**، دار النهضة العربية، الطبعة الثانية، بيروت.

– عبد الناصر الجراح، تحرير: محمد عودة الريماوي، (2008)، **علم النفس العام**، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، الطبعة الثالثة، عمان – الأردن.

– علي عباس اليوسفي، (2009)، **أساليب التفكير و التعلم عند طلبة كلية الفقه**، مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي، جامعة الكوفة، بحث منشور.

على الرابط: www.kuiraq.com/staff/aliaa/thanking.doc (من الصفحة 04 إلى الصفحة 11)

– عبد اللّه صالح عبد العزيز الرويتع، (2002)، **الخصوصية الثقافية للمجتمع السعودي: الإنبساط و وجهة الضبط في الصحة**، رسالة التربية و علم النفس– سلسلة علمية محكمة – الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية، الرياض – المملكة العربية السعودية، العدد (18).

– عصام نور، (2004)، **سيكولوجية التعلّم**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.

– علا عبد الرحمن علي محمد، (2013)، **أساليب التفكير و علاقتها بتقدير الذات و التحصيل الدراسي لطالبات رياض الأطفال بالجامعة**، مجلة العلوم التربوية، الجزء (01) العدد الرابع.

على الرابط: search.shamaa.org/PDF/.../jes_2014-v22-n4-p1_001-030.pdf (من الصفحة 03 إلى 09)

– عونية عطا صوالحة، نوال عبد الرؤوف العبوشي، (دون سنة)، **دراسة وصفية لمستوى بعض السمات الشخصية لطلبة جامعة عمان الأهلية و علاقتها ببعض المتغيرات**، مجلة العلوم النفسية، العدد (19).

على الرابط: https://www.researchgate.net/.../298717884_drast_wsfyt_lmstwy_b... (من الصفحة 167 إلى 172)

– عدنان يوسف العتوم و آخرون، (2011)، **علم النفس التربوي – النظرية و التطبيق** –، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان – الأردن، الطبعة الثالثة.

– غسان منصور، (2007)، **أساليب التفكير و علاقتها بحلّ المشكلات** (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف السادس أساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية)، تحت اشراف: علي منصور، مجلة جامعة دمشق، كلية التربية جامعة دمشق، المجلد (23) العدد (1).

على الرابط:www.reefnet.gov.sy/booksproject/jame3a/.../12-al-mansour.pdf

(من الصفحة 427 إلى 433)

– غريب العربي و آخرون، (2010 – 2013)، **استراتيجيات التفكير و أنماط التعلّم و الأسلوب المعرفي الإدراكي لدى الطلبة المدرسين بالمدرسة العليا لتكوين الأساتذة بوهران**، غير منشور، بحث وطني، جامعة وهران.

– فاخر عاقل، (1965)، **علم النفس (دراسة التكيّف البشري)**، دار العلم للملايين، بيروت – لبنان.

– فاطمة عبد الرحيم النوايسة، (2013)، **أساسيات علم النفس**، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان – الأردن.

– فوزي محمد جبل، (2001)، **علم النفس العام**، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة – مصر.

– فيصل عباس، (2001)، **الإختبارات الإسقاطية (نظرياتها – تقنياتها – اجراءاتها)**، دار المنهل اللبناني للطباعة و النشر، بيروت – لبنان.

– فاخر عادل، (1993)، **التعلّم و نظرياته**، دار العلم للملايين للنشر، بيروت – لبنان، الطبعة السابعة.

– فريدة شنان، مصطفى هجرسي، (2009)، **المعجم التربوي**، ملحقة سعيدة الجهوية، تصحيح و تنقيح: عثمان آيت مهدي، الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية.

على الرابط: pdf المعجم _ التربوي /.../www.ecoledz.net/uploads/3/1/0/6

– فؤاد طه طلافحة و عماد عبد الرحيم الزغول، (2009)، **أنماط التعلّم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة و علاقتها بالجنس و التخصص**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25 – العدد 1+2، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة.

على الرابط: www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/.../269-297.pdf (من الصفحة 1135 إلى الصفحة 1141)

– قيدوم أحمد، (2010 – 2011)، **استراتيجيات التعلّم و أثرها على النتائج المدرسية للتلاميذ** (دراسة ميدانية لتلاميذ التعليم الثانوي بولاية تيارت)، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة وهران.

– قطامي نايفة، (2003)، **تعليم التفكير للأطفال**، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان – الأردن، الطبعة الأولى.

– قدور بن عباد هوارية، سبتمبر (2014)، **استراتيجيات التفكير لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني حسب متغيري الجنس و التخصص**، مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جامعة وهران – الجزائر – .

على الرابط: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/37138 (من الصفحة 281 إلى الصفحة 286)

– كمال محمد خليل، **مهارات التفكير التباعدي (دراسة تجريبية ...جيلفورد – بلوم)**، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان – الأردن، 2007

– ليانا جابر و مها قرعان، (2004)، **أنماط التعلّم (النظرية و التطبيق)**، مركز القطان للبحث و التطوير التربوي، الناشر مؤسسة عبد المحسن القطّان، رام اللّه ، فلسطين، الطبعة الأولى.

– محمد أبو الهاشم و صافيناز أحمد كمال، (دون سنة)، **أساليب التعلم والتفكير اميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة**، كلية التربية جامعة الملك سعود و كلية التربية جامعة طيبة.

على الرابط: www.acofps.com/vb/archive/index.php/t-11506.html

– محمد بن علي معشى و سليمان عبد الواحد يوسف، (يناير 2014)، **القيمة التنبؤية لأساليب التعلم المفضلة وفقا لنموذج ريد في التحصيل الأكاديمي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة جازان متفاوتي الذكاء**، قسم علم النفس كلية التربية، جامعة جازان، المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة جازان، فرع العلوم الإنسانية، المجلد (3) العدد (1).

على الرابط: arabci.org/Articles?id=8114 (من الصفحة 90 إلى الصفحة 98)

– محمود فتحي عكاشة، (2008)، **علم النفس العام**، المكتب الجامعي الحديث، مصر، بدون طبعة.

– مجدي عزيز ابراهيم، (2006)، **تنمية تفكير المعلمين و المتعلمين (ضرورة تربوية في عصر المعلومات)** مكتبة الأنجلو المصرية، عالم الكتب للنشر و التوزيع و الطباعة، مصر.

– محمد السيّد عبد الرحمان، (1997)، **نظريات الشخصية**، دار قباء للطباعة والنشر و التوزيع، القاهرة – مصر.

– مجدي أحمد محمد عبد اللّه، (2004)، **الأبعاد الأساسية للشخصية بين النظرية و التطبيق (دراسات و استخبارات)**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية – مصر.

– مريم سليم، (2003)، **علم النفس التعلم**، منشورات دار النهضة العربية، بيروت لبنان.

– محمود محمد غانم، (2002)، **علم النفس التربوي**، الدار العلمية الدولية للنشر و التوزيع، و دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان – الأردن.

– محمد شحاته ربيع، (2010)، **أصول علم النفس**، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان – الأردن.

– محمد مصطفى الديب، (2004)، **دراسات في أساليب التعلم**، عالم الكتب للنشر و التوزيع، القاهرة – مصر.

– مصطفى ناصف، (أكتوبر 1983)، **نظريات التعلم (دراسة مقارنة)** مراجعة: عطية محمود هنا، ترجمة: علي حسين حجاج، المجلس الوطني للثقافة و الفنون عالم المعرفة، الكويت.

– ممدوح عبد المنعم الكناني، و أحمد محمد مبارك، (1992)، **سيكولوجية التعلم و أنماط التعليم**، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع، الكويت.

– محي الدين توق و آخرون، (2007)، **أسس علم النفس التربوي**، دار الفكر ناشرون و موزعون، عمان – الأردن، الطبعة الرابعة.

– مريم سليم و علي زيعور، (2004)، **حقول علم النّفس**، دار النهضة العربية بيروت – لبنان، الطبعة الثانية.

– مروان أبو حويج، (2012)، **المدخل الى علم النفس العام**، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان – الأردن.

– محمد عودة الريماوي، (2008)، **علم النفس العام**، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان – الأردن، الطبعة الثالثة.

– محمد عثمان، (2011)، **أساليب التقويم التربوي**، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان – الأردن.

– محمّد محمود الحيلة، (1998)، تقديم: توفيق أحمد مرعي، **تكنولوجيا التعليم بين النظرية و التطبيق**، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان – الأردن.

– محمد عودة الريماوي و زملائه، (2011)، **علم النفس العام**،دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، الطبعة الرابعة.

– موراد مرداسي، (2009)، **حقول علم النفس الوسيط**، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون – الجزائر.

– مصطفى عشوى،(1999)، **مدخل إلى علم النفس**، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون – الجزائر، معهد علم النفس و علوم التربية، جامعة الجزائر.

– محمود أمين زويل،(2010)، **علم النفس البشري**، مكتبة الوفاء القانونية، الإسكندرية – مصر.

– محمود غانم، (2009)، **مقدمة في تدريس التفكير**، دار الثقافة عمان – الأردن.

– مجدي عبد الكريم حبيب، (1995)، **دراسات في أساليب التفكير**، مكتبة النهضة المصرية، جامعة طنطا – مصر، الطبعة الأولى.

– محمد رضا البغدادي و آخرون، (2005)، **التعلّم التعاوني**، ملتزم الطبع و النشر دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة.

– محمد مصطفى زيدان، (دون سنة)، **نظريات التعلّم و تطبيقاتها التربوية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الأولى، الجزائر.

– محمد أحمد الخطيب، 2014، **أساليب التعلّم و التفكير السائدة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلّم الرياضيات و علاقتها بالتحصيل و النوع و الإتجاه نحو المادة في المملكة العربية السعودية**، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد الخامس، العدد08، جامعة طيبة المملكة العربية السعودية.

على الرابط: search.shamaa.org/PDF/Articles/YEAjtd/.../1AjtdVol5No8Y2014.p. (من الصفحة 08 إلى الصفحة 12)

– مجذوب أحمد محمد أحمد قمر، سبتمبر (2015)، **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية و علاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى أسر المعاقين عقليا**، جامعة دنقلا – كلية التربية – السودان، مجلة الدراسات و البحوث الإجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر– الوادي، العدد (12).

على الرابط: search.shamaa.org/fullrecord?ID=110844 (الصفحة 12)

– محمد خليفة الشريدة و موفق سليم بشارة، (2010)، **التفكير المركب و علاقته ببعض المتغيرات** (دراسة ميدانية لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال)، كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال، مجلة جامعة دمشق، المجلد (26)، العدد الثالث.

على الرابط: www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/.../517-552.pdf (من الصفحة 522 إلى 529)

– مسلم محمد، (2001 – 2002)، **منهجية البحث العلمي**، دليل طلاب العلوم الإجتماعية و الإنسانية، دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران.

– مسعودة هتهات و نادية بوشلالق، ديسمبر (2017)، **أساليب التفكير وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج السائدة لدى التلاميذ المتفوقين بثانويات مدينة ورقلة**، دراسات نفسية و تربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد (19).

على الرابط: https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/123456789/15943

(من الصفحة 202 إلى 205)

– معيوف السبيعي، (2009)، **تعليم التفكير في مناهج التربية الإسلامية**، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان – الأر دن، الطبعة العربية.

– محمد مصطفى شحدة أبو رزق، (2010 – 2011)، **السمات الشخصية المميّزة لذوي صعوبات التعلّم و علاقتها بالإنتباه و بعض المتغيرات**، رسالة مقدمة لقسم علم النفس بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجيستير في الصحة النفسية، تحت اشراف : عاطف عثمان الآغا، غزة.

على الرابط: library.iugaza.edu.ps/thesis/94192.pdf

– مجدي بن محمد الشافعي، (2006 – 2007)، **استراتيجيات التفكيرو أنماط التعلم و بعض سمات الشخصية لدى موظفي الخطوط الجوية العربية السعودية بمنطقة جدة**، بحث لنيل درجة الدكتوراه في علوم التربية تخصص: علم النفس التربوي، غير منشور، تحت اشراف العربي بن الفقيه، المملكة المغربية، جامعة محمد الخامس، كلية العلوم التربية ، الرباط.

– مؤيد حامد جاسم الجميلي، (2013)، **أساليب التفكير و أساليب التعلّم لدى طلبة الجامعات العراقية**، رسالة لنيل درجة الدكتوراه، تحت اشراف: سامي مهدي العزاوي.

– محمد عبد الرحيم عدس، (2000)، **المعلّم الفاعل و التدريس الفعال**، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان.

– محمّد السيّد علي، (2011)، **موسوعة المصطلحات التربوية**، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان – الأردن.

– مدحت عبد الرزاق الحجازي، (2012)، **معجم مصطلحات علم النفس، عربي – انجليزي – فرنسي، و مسرد فرنسي – انجليزي – عربي**، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان.

– مراد علي عيسى سعد، (2006)، **الضعف في القراءة و أساليب التعلّم**، دار الوفاء، الطبعة الأولى، الإسكندرية، مصر.

– مراد علي عيسى، وليد السيّد خليفة، (2007)، **كيف يتعلّم المخ الموهوب ذو صعوبات التعلّم**، دار الوفاء، الطبعة الأولى، الإسكندرية – مصر.

150– منار سميح القيق، (2011)، **سمات الشخصية و علاقته بالتفكير التأملي لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظة غزة**، رسالة ماجيستير تحت إشراف: محمد عليان و أسامة حمدونة، كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة.

على: الرابط: www.alazhar.edu.ps/Library/aattachedFile.asp?id_no=0045427

– محمد جاسم العبيدي، (2009)، **مدخل إلى علم النفس العام**، دار الثقافة، الإصدار الثاني، عمان.

– مظهر محمد عطيات، (2013)، **أنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرج لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية و علاقتها ببعض المتغيرات**، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلّد (40)، ملحق (03)، قسم التربية الخاصة، كلية الأميرة رحمة الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط – الأردن.

على الرابط: https://journals.ju.edu.jo/DirasatEdu/article/download/4570/3248 (من الصفحة 1136 إلى 1138)

– نبيل عبد الهادي و آخرون، (2003)، **مهارات في اللغة و التفكير**، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان – الأردن.

– نورمان فنسنت بيل، (2001)، **قوة التفكير الإيجابي**، نقله إلى العربية يوسف اسكندر، دار الثقافة للنشر القاهرة – مصر،الطبعة السابعة.

– نايف نزار القيسي، (2010)، **المعجم التربوي و علم النفس**، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان – الأردن، و دار المشرق الثقافي، عمان – الأردن.

– ناديا هايل السرور، (2005)، **تعليم التفكير في المنهج المدرسي**، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

– هادي صالح رمضان النعيمي، (2012)، **أساليب التفكير لستيرنبرج و علاقته بنمط الشخصية لدى المرشدين التربويين**، مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية المجلد (7) العدد (3)، كلية التربية جامعة الموصل.

على الرابط: https://arid.my/0001-5311 (من الصفحة 1311 إلى الصفحة 1321)

– هدى علي جواد الشمري، (2003)، **طرق تدريس التربية الإسلامية**، دار الشروق، الطبعة الأولى، عمان.

– وليد رفيق العياصرة، (2011)، **التعليم و التعلم و علم النفس التربوي**، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان – الأردن.

– يحي محمد نبهان، (2008)، **الأساليب الحديثة في التعلم و التعليم**، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان – الأردن، الطبعة الأولى.

– يوسف محمود قطامي، (2009)، **مدخل الى علم النفس**، دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان – الأردن.

– يوسف القطامي و نايفة القطامي، (2000)، **سيكولوجية التعلّم الصفي**، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان – الأردن.

– يوسف ذياب عواد و مجدي علي زامل، (2009)، **التعلم النشط: نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة**، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان – الأردن.

– يحي بن حمود بن حمد البوسعيدي، (2013)، **العوامل المسهمة في حدوث بعض الجرائم الأخلاقية و علاقتها ببعض بسمات الشخصية لدى نزلاء السجن المركزي في سلطنة عمان**، رسالة ماجيستير في التربية تخصص الإرشاد النفسي، إشراف: عبد الرزاق فاضل القيسي، جامعة نزوى، كلية العلوم و الآداب.

على الرابط: www.unizwa.edu.om/content_files/a50181029.pd

– **المجمّع الوسيط**، مجمّع اللّغة العربية، (2004)، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة – مصر، الإدارة العامة للمعجمات و احياء التراث، الطبعة الرابعة (04).

– **المنجد في اللغة العربية المعاصرة**،(2000)، دار المشرق، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى.

- Marry.R Jalongo, Joan.P Isenberg**, Creative Thinking and Arts Based Learning,**
(Preschool Through Fourth grade)

ترجمة: سهى عبد الرحيم طبّال، **التفكير الإبداعي و التعلّم المبني على الفنون**، (2013)، دار الفكر ناشرون و موزعون، عمّان.

- **Dectionnaire de l'Académie francaise**, (1798), éditions eBooksFranse, 5éme édition.

- petit **Larousse** illustré, (1989), 17, rue du Montparnasse - 75298 Paris Cedex 06

- Françoise cordier, Daniel Gaonac'H, Armand colin, **Apprentissage et mémoire,** 2005 pour la presente impressionan, Nathan / SEJER .

- Norbert Sillamy, **Dictionnaire de Psychologie**, la rousse in extens, (c) la rousse 2010 pour la present édition.

- **J**o**. G**odefroid, **Psycologie, Science humaine et Science cognitive,** 3 éme édition actualisée et augmentée, Groupe de boeck s.a.,2011/ rue des Minimes 39, B – 1000 Bruxelles, Bibliothéque national, Paris :septembre 2011. Bibliothéque royale de Belgique Bruxelles : 2011/0074/260

الملاحـــــق

1 – قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و واجنر.

2 – قائمة أساليب التعلّم لبيجز.

3 – قائمة العوامل الخمسة للشخصية لآيزنك.

4 – وثيقة طلب رخصة لإجراء تربص ميداني.

5 – ترخيص الإتصال بالمؤسسة (الثانوية) لإجراء البحث الميداني.

أوّلا : قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و واجنر.

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص الدراسي: علمي ☐ أدبي ☐

المستوى الدراسي: السنة أولى ☐ السنة الثانية ☐ السنة الثالثة ☐

التعليمات:

أخي التلميذ، أختي التلميذة:

نضع بين يديك مقياس ستيرنبرج الذي يتكوّن من (65) فقرة تقيس طرق و أساليب التفكيرالتي يستخدمها الفرد في حياته اليومية سواء في مجال الدراسة أو العمل أو الحياة الإجتماعية، إقرأ كلّ عبارة بعناية و أجب عنه بوضع دائرة أو خط تحت الرقم المناسب و الذي ترى أنّه ينطبق على الأسلوب الذي يستعين به في حلّ مشاكلك أو تخاذ قراراتك في الحياة العلمية و العملية، و لا تقبل إلاّ إجابة واحدة لكلّ فقرة، بمعنى اختيار رقم واحد فقط في كلّ عبارة، و تجدر الإشارة إلى أنّه لا توجد اجابة صحيحة و أخرى خاطئة، و إنّما الأصح يكمن في الإجابة التي تعبّر عن رأيك بصدق و صراحة.

تأكد أنّ اجابتك ستحاط بالسّرية التامة و لا يطلع عليها سوى الباحث لإستخدامها لأغراض البحث العلمي، و أشكرك لتعاونك معنا.

الباحثة

رقم الفقرة	الفقرات	لا تنطبق عليّ اطلاقا	لا تنطبق عليّ بدرجة كبيرة	لا تنطبق عليّ بدرجة قليلة	لا أستطيع أن أحدّد	تنطبق عليّ بدرجة قليلة	تنطبق عليّ بدرجة كبيرة	تنطبق عليّ تماما
01	عندما تواجهني مشكلة ما فإنني أستخدم أفكاري و استراتيجياتي الخاصة في حلّها.							

02	أفضل الوصول إلى حلّ المشكلات التي تواجهني وفق طرق محدّدة.							
03	أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها أن أقارن بين الطرق المختلفة لحلّ المشكلات.							
04	أولي اهتماما قليلا بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني.							
05	أفضل التعامل مع مشكلات محدّدة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة.							
06	أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحلّ المشكلات و أبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلّها							
07	ألتزم بالقواعد المحدّدة و الطرق المألوفة لعمل الأشياء							

08	عنـدما أقـوم بتنفيـذ أشـياء معينـة فـإنّي أقـوم بترتيبهـا حسب أهميتها							
09	عند التحدث أو كتابة أفكار معينة أركز على فكرة رئيسية واحدة							
10	عنـــد مناقشـــة أو كتابـــة موضـــوع مـــا فـــإنّي ألتـــزم بوجهـــات النظـــر أو الأراء التـــي تكـــون مقبولـــة مـــن زملائي.							
11	يمكننـي الإنتقـال مـن مهمـة لأخـرى بسـهولة لأنّ كـلّ المهـام تبـدو لـي علـى نفـس القدر من الأهمية.							
12	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشـــروع أو العمـــل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين							
13	عند البدء في أداء مهمة ما أفضـل الوصـول إلـى أفكـار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء							
14	أحـــب أن أجـــرّب أفكـــاري							

	و أراقب مدى نجاحها							
15	أهتم كثيرا باستخدام الطرق المناسبة لحلّ أيّة مشكلة تواجهني.							
16	أميل إلى تقييم و مقارنة وجهات النظر و الآراء المتباينة							
17	عند أدائي لعمل ما، فإنّي أهتم كثيرا بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل.							
18	عند الكتابة أو النقاش حول م>وضوع ما، فإنّي أعتقد أنّ التركيز على التفاصيل و الحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع.							
19	عندما تواجهني مشكلة ما، فإنّي أفضل استخدام الطرق و الإستراتيجيات الجديدة في							

	حلّها.						
20	عندما أكون مسؤولا عن عمل فإنّي أفضل اتباع الطرق و الأفكار التي استخدمت مسبقا.						
21	عند البدء في أداء مهمة ما فإنّي أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية و الهدف منها.						
22	عند محاولتي لإتخاذ قرار ما فإنّي أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط.						
23	أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقى قبول و استحسان لدى زملائي.						
24	عندما أجد نفسي مطالبا بأداء العديد من الأشياء المهمة، فإنّي أحاول أن أؤدي أكبر قدر منها بغض النظر عن الوقت الذي						

	أستغرقه في أدائها.							
25	عند محاولتي لإتخاذ قرار، أعتمد على تقديري الخاص للموقف.							
26	في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معيّن، فإنّي أفضل أن أمزج أفكاري الخاصة مع أفكار الآخرين							
27	أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طرقي الخاصة في حلّها.							
28	استمتع بأداء الأشياء التي تؤدى في ضوء تعليمات محدّدة.							
29	أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أقارن بين مختلف وجهات النظر.							
30	أميل الى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها، أو التأثير الكلي للمشروع أو العمل الذي أقوم به.							
31	أفصل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن							

	المشروعات التي أقوم بها.							
32	أفضـــل أن أؤدي الأشـــياء بطرق جديدة لم يتطرق اليها الآخرون في الماضي.							
33	أفضل المواقف التي تتيح لي اتبـاع مجموعـة مـن القواعـد المحدّدة.							
34	عنـــد مـــواجهتي لـــبعض المشـكلات فإنّـه يكـون لـديّ احسـاس جيّـد بمـدى أهميـة كـلّ مشـكلة و بأيّـة طريقـة أتعامل معها.							
35	لـو أنّ هنـاك أشـياء عديـدة علـيّ تأديتهـا، فـإنّي أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي.							
36	عندما يكون لزاما عليّ أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنّي أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي و لزملائي.							
37	أفضـل معالجـة كـلّ أنـواع المشكلات و كذلك التي تبدو							

	منها قليلة الأهمية.							
38	أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما.							
39	أفضل الإشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم.							
40	عند أدائي لمهمة ما فإنّي أميل لأن أبدأ بآرائي الخاصة.							
41	أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف و خطة محددان.							
42	أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق و خطط الآخرين.							
43	أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة.							
44	أفضل المشكلات التي تتطلب منّي الإهتمام بالتفاصيل.							

45	أفضل أن أغيّر من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء مهمة ما.							
46	أفضل التعامل مع المهام و المشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب اتباعها لإنجازها							
47	عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها، فإنّه يكون لديّ احساس واضح في ترتيب و حلّ هذه المشكلات طبقا لأهميتها.							
48	أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك.							
49	لو أنّ هناك أشياء مهمة كثيرة عليّ أن أؤديها فإنّي أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لرفاقي و زملائي.							
50	عند مناقشة أو كتابة أفكاري فإنّي أتناولها في ضوء كلّ							

	ما يتطرق إلى ذهني.							
51	أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمدا على نفسي.							
52	عند البدء في مشروع أو عمل ما فإنّي أفضل مشاركة و تبادل أفكاري مع الآخرين.							
53	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في أدائها.							
54	أفضل أن أتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حلّ المشكلات أو أداء مهمة ما							
55	أستمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء.							
56	عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها فإنّي أفضل أن أوضح المنظور و السياق الخاص بأفكاري بمعنى							

	الصورة الكلية لها.							
57	أهـتم كثيـرا بمعرفـة الأجـزاء الخاصـــة بالمهمـــة التـــي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة و أثرها.							
58	أفضـــل التطـــرق إلـــى المشـكلات السـابقة و ايجـاد طرق جديدة لحلّها.							
59	عنـدما تـواجهني مشـكلة مـا فإنّي أفصل أن أحلّها بطريقة تقليدية أو مألوفة.							
60	عنـــد البـــدء فـــي مشـــروع أو عمل مـا فـإنّي أميل إلـى إعـداد قائمـة بالأشـياء التـي سأؤديها وفقا لأهميتها.							
61	لابد أن أنتهـي من المشروع الذي أؤديـه قبل أن أبدأ فـي غيره.							
62	عنـدما أقـوم بـأداء مهمـة أو مشروع ما، فإنّي أركز على الجوانـــب الأكثـــر أهميـــة							

	بالنسبة لرفاقي بالجماعة.							
63	أجد أنّ حلّ مشكلة واحدة يؤدي عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماما في الأهمية.							
64	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة دون الإعتماد على الآخرين.							
65	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين و مع كلّ من يعمل معي.							

ثانيا : قائمة أساليب التعلّم لبيجز.

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص الدراسي: علمي ☐ أدبي ☐

المستوى الدراسي: السنة الأولى ☐ السنة الثانية ☐ السنة الثالثة ☐

التعليمات:

أخي التلميذ، أختي التلميذة:

أمامك مقياس يتكوّن من (20) فقرة كلّ منها توضح طريقتك المفضلة في التعلّم، إقرأ كلّ عبارة أو فقرة بعناية و أجب عنها بوضع علامة (x) في الخانة التي ترى أنّها تعبّر فعلا عن أسلوبك في التعلّم، علما أنّه لا توجد اجابة صحيحة و أخرى خاطئة ، و إنّما الأصح أن تجيب بصدق و صراحة عن رأيك.

الباحثة

رقم الفقرة	الفقرات	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
01	تمنحني أوقات المراجعة الشعور بالرضا الشخصي العميق.					
02	أعمل كثيرا حول موضوع ما حتى أصل إلى استنتاجي قبل رضائي عنه.					
03	هدفي أن اجتاز المقرر الدراسي بقليل من الجهد.					
04	أراجع فقط ما أكلّف به في قاعة الدرس.					
05	أشعر أنّ موضوع أتطرّق إليه سيكون شيّقا.					
06	غالبا ما أقضي وقتا إضافيا للحصول على معلومات في الموضوعات الجديدة.					
07	لا أجد المقرّر (البرنامج) الدراسي شيّقا بالنسبة لي لذلك أبذل القليل من الجهد.					
08	أحفظ بعض الأشياء عن ظهر قلب حتى إذا لم أفهمها.					
09	أجد أنّ مراجعة المواد الأكاديمية تكون مثيرة للإهتمام.					
10	اختبر نفسي في بعض المواد المهمة حتى أفهمها جيد.ا					
11	يكفي لإجتياز الإمتحان حفض بعض الأجزاء المهمة من					

	البرنامج أكثر من فهمه.					
12	ألتزم عموما في مراجعة الدروس بما هو محدّد من طرف الأستاذ.					
13	أجتهد في دراستي لأنّني أجد الدروس شيّقة.					
14	أقضي كثيرا من وقت فراغي في البحث عن الموضوعات الشيّقة التي تمّ دراستها.					
15	أجد أنّه ليس من المفيد أن أراجع كلّ الدروس بتعمّق، فكلّ ما أحتاجه هو الإطلاع السطحي عليها.					
16	أعتقد ألاّ يتوقع الأساتذة من تلاميذهم أن يقضوا وقتا كافيا في دراسة مادتهم التي لا يمتحن فيها هؤلاء التلاميذ.					
17	أذهب إلى القسم و في ذهني أسئلة كثيرة أرغب في ايجاد اجابات لها.					
18	أهتم كثيرا بتدخلات التلاميذ داخل القسم.					
19	لا أرى أهمية في دراسة المادة التي لا يمتحن فيها.					
20	أجد أنّ الطريقة الصحيحة لإجتياز الإمتحان هي محاولة تذكر اجابات الأسئلة المحتملة.					

ثالثا : قائمة العوامل الخمسة للشخصية لآيزنك (المقياس الخاص ببعد الإنبساطية – الإنطوائية).

البيانات الشخصية:

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص الدراسي: علمي ☐ أدبي ☐

المستوى الدراسي: السنة الأولى ☐ السنة الثانية ☐ السنة الثالثة ☐

التعليمات:

أخي التلميذ، أختي التلميذة:

أمامك قائمة تتكوّن من (20) سؤال تصف جانبا من شخصيتك ألا و هو جانب الإنبساطية و الإنطوائية، إقرأ كلّ سؤال بتركيز و عناية و أجب عنه بوضع علامة **(x)** في الخانة التي ترى أنّها تعبّر عن وجهة نظرك بصدق و بصراحة، علما أنّه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة، و تأكد أنّ إجابتك ستحاط بالسرّية التامة و لا يطلع عليها سوى الباحث لتوظيفها في تحقيق اغراض البحث العلمي، و أشكرك لتعاونك معنا.

الباحثة

رقم الفقرة	الفقرات	نعم	لا
01	هل لك هوايات كثيرة و متنوعة؟		
02	هل أنت مفعم (مليئ) بالحيوية و النشاط؟		
03	هل تستطيع أن تستمتع إذا ذهبت إلى حفلة مرحة؟		
04	هل تستمتع بلقاء أشخاص لم تكن تعرفهم من قبل؟		
05	هل تميل إلى البقاء بعيدا عن الأضواء؟		
06	هل تحب الخروج كثيرا؟		
07	هل تفضل القراءة أكثر من مقابلة الأشخاص؟		
08	هل لك أصدقاء؟		
09	هل تعتبر نفسك شخصا فضفاضا و لا تشيل الهموم؟		
10	هل تبادر أنت عادة بتكوين أصدقاء جدد؟		
11	هل تلتزم الصمت غالبا و أنت مع أشخاص آخرين؟		
12	هل يمكنك بسهولة أن تنشر جوا من الحيوية على حفلة مملة؟		
13	هل تحب أن تقول نكتا و حكايات مسلية لأصدقائك؟		
14	هل تحب الإختلاط بالناس؟		
15	هل لديك في معظم الأحيان اجابة جاهزة عندما يكلّمك 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 تصايق الحيوانات أحيانا؟		
19	هل تحب أن تجد الكثير من الصخب (الهيصة) و الإشارة من حولك؟		
20	هل يراك الآخرون مليئا بالحيوية و النشاط؟		