جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الإجتماعية

شعبة علوم التربية

أنماط الشخصية وعلاقتها باستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية

دراسة وصفية إرتباطية لدى طلبة قسم العلوم الإجتماعية بجامعة الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم تربية: تخصص إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبة:

خيرة قطرون

إشراف الأستاذة:

د. فالح يمينة

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
د.بالموشي عبد الرزاق	جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي	رئيسا
د.فالح يمينة	جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي	مشرفا
أ.غالي كوثر	جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي	مناقشا

الموسم الجامعي: 2017-2018

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد الخلق أجمعين.

سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم

نشكر الله تعالى على نعمه التي لا تعد ولا تحصى ومنها

توفيقه سبحانه وتعالى على إتمام هذا العمل المتواضع

كما أتقدم بالشكر الجزيل لكل من أسهم في تقديم يد العون لإنجاز هذا العمل

ونخص بالذكر الأستاذة "**فالح يمينة** " التي لم تبخل علينا بمجهوداتها

كما لا أنسى أن أتقدم بأرقى وأثمن عبارات الشكر والعرفان

إلى كل من ساعدني من بعيد أو قريب

ملخص الدراسة

تعالج الدراسة الحالية موضوع أنماط الشخصية واستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة قسم العلوم الإجتماعية بجامعة الشهيد حمه لخضر خلال الموسم الدراسي 2018/2017.

تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أنماط الشخصية و باستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي

ولتحقيق الأهداف المذكورة تفترض الدراسة وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أنماط الشخصية وباستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي، وللتأكد من تحقق فرضية الدراسة، إعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الإرتباطي، وذلك بإستخدام مقياسي، أنماط الشخصية لـ(فتيحة زروال2008)، التفكير ما وراء المعرفي لـ (عبد الناصرالجراح والعبيدات2011)، اللذان تم التأكد من خصائصهما السيكومترية (الصدق، والثبات) على عينة قوامها (130) فردا، تم إختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة.

كما تم تطبيق الأدوات في صورتهما النهائية على عينة عشوائية طبقية متكونة من (120) فردا، وبعد جمع البيانات وتبويبها، تم معالجتها بالإستعانة بـ (spss_25)، وبإستخدام معامل الإرتباط بيرسون، توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- ❖ عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أنماط الشخصية واستراتيجيات التفكيرما وراء المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية.
- ❖ عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية أ المرتفع واستراتيجية تنظيم المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية.
- ❖ عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية أ المرتفع واستراتيجية معرفة المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية.
- ❖ عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية أ المرتفع واستراتيجية معالجة المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية.
- ❖ عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية أ المتوسط واستراتيجية تنظيم المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية.

- ❖ عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية أ المنخفض واستراتيجية معرفة المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية.
- ❖ عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية أ واستراتيجية معالجة المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية.

Résumé

La présente étude aborde le sujet des modèles de personnalité et des stratégies de pensée au-delà de la connaissance de étudiants du département des sciences sociales de l.universite de shaheed Hama lakdar pendant l'année académique 2017/2018

l.etude vise a identifier la relation entre les modèles de personnalité et les stratégies de pensée métacognitive.

Pour atteindre ces objectifs l.etude suppose une corrélation statistiquement significative entre les modèles de personnalité et les stratégies de Persée métacognitives ,pour s'assuver que l'hypothèse de l'étude est réalisée, l'étude s'est appuyée sur l' approche descriptive descriptive, en utilisant les paramètres des modèles de personnalité de Fatiha Zeroual(2008) et l'échelle de la pensée au- delà de la connaissance d ,abdel Nasser AL- jarrah et Al- Abidat(2011), qui ont été con firmes par leurs caractéristique cryométriques (honnêteté , persistance) sur un échantillon de (130) individus sélectionnés par échantillonnage aléatoire

Les outilsont été appliques dans leur forme finale a un échantillon stratifie randomise de (120) individus ,après la collecte et la classification de données ont été traitées en utilisant (spss25) et en utilisant le coefficient de corrélation de Pearson l'etude a atteint les résultats suivants :

- L'absence d'une correlation statistiquement significative entre les modeles de personnalite et les strategies de pensee cognitive des etudiants du departement des sciences sociales.

- il n'y a pas de correlaion statistiquement significative entre le modele de personnaliteA superieur et la strategie d'organisation des connaissances des etudiants du departement des sciences sociales

- il n'y a pas de correlaion statistiquement significative entre le modele de personnaliteA superieur et la strategie de connaissances et de etudiants du departement des sciences sociales

- il n'y a pas de correlaion statistiquement significative entre le modele de personnaliteA superieur et la strategie de traitement cognitif des etudiants du departement des sciences sociles

- il n’y a pas de correlaion statistiquement significative entre le modele de personnaliteA superieur et la strategie d’organisation du savoir parmi les etudiants du departement des sciences sociales

- il n’y a pas de correlaion statistiquement significative entre le modele de personnaliteA moyenr et la strategie de traitement cognitif des etudiants du departement des sciences sociles

- il n’y a pas de correlaion statistiquement significative entre le modele de personnaliteA superieur et la strategie de traitement cognitif des etudiants du departement des sciences sociles

فهرس المحتويات

رقم المحتوى	المحتـــــــــــــوى	الصفحة
/	شكر وتقدير	أ
/	ملخص الدراسة (العربية_ الفرنسية)	ب
/	فهرس (المحتويات- الجداول- الأشكال- الملاحق)	هـ
/	مقدمـــة	1-2-
الجانب النظري		
الفصل الأول	**المشكلة وإعتباراتها**	
1	الإشكالية	4-6
2	الفرضيات	7
3	أهمية الدراسة	8
4	أهداف الدراسة	8-9
5	التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة	9-10
6	حدود الدراسة	10-11
7	الدراسات السابقة	11-23
الفصل الثاني	**أنماط الشخصية**	
/	تمهيد	24
1	تعريف الشخصية ومحدداتها	25-31
2	مفهوم نمط الشخصية	32
3	تعريف نمط الشخصية (أ) ونمط الشخصية(ب)	33-34
4	الفرق بين نمط الشخصية (أ) ونمط الشخصية(ب)	34-35
5	سمات الشخصية	37-42
6	مكونات الشخصية	42-44
7	خصائص نمط الشخصية(أ) ونمط الشخصية(ب)	44-46
8	النظريات المفسرة لنمط الشخصية (أ) ونمط الشخصية(ب)	46-49
/	خلاصة الفصل	50

الفصل الثالث	**التفكير ما وراء المعرفي**	
/	تمهيد	51
1	نشأة وتطور التفكير ما وراء المعرفي	53-52
2	مفهوم التفكير ما وراء المعرفي	55-54
3	الفرق بين استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي والتفكير المعرفي	55
4	مكونات ومهارات التفكير ما وراء المعرفي	60-56
5	الأهمية التربوية لاستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي	61
6	استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي	65-62
7	قياس التفكير ما وراء المعرفي	66-65
/	خلاصة الفصل	67
الجانب الميداني		
الفصل الرابع	**إجراءات الدراسة الميدانية**	
/	تمهيد	69
أولا	**الدراسة الإستطلاعية**	69
1	أهداف الدراسة الإستطلاعية	69
2	المجال المكاني الزماني للدراسة الإستطلاعية	69
3	عينة الدراسة الإستطلاعية	70
4	منهج الدراسة	70
5	أدوات جمع البيانات	73-71
6	خصائص السيكومترية لادوات الدراسة	79-74
7	عينة الدراسة الأساسية	79
8	الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة	80
/	خلاصة الفصل	80
الفصل الخامس	**عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها**	
/	تمهيد	82

1	عرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة	90-83
	تفسير ومناقشة نتائج الدراسة	96-90
/	خلاصة الفصل	97
/	**خلاصة عامة واقتراحات**	99-98
/	**قائمة المراجع**	107-100
/	**الملاحق**	

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	صفحة
1	الفرق نمط الشخصية(أ) ونمط الشخصية (ب)	36
2	صدق المحتوي لمقياس أنماط الشخصية	74
3	الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس نمط الشخصية أ و ب	75
4	ثبات مقياس نمط الشخصية أ و ب بطريقة ألفا كرونباخ	76
5	ثبات مقياس نمط الشخصية أ و ب بالتجزئة النصفية	76
6	يوضح الصدق بطريقة الاتساق الداخلي لمقياس التفكير ما وراء المعرفي	77
7	الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي	77
8	ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي بطريقة ألفا كرونباخ	77
9	الثبات بطريقة التجزئة النصفية	78
10	قيمةr ودلالتها الإحصائية لمعامل الارتباط بين نمط الشخصيةأ المرتفع واستراتيجية تنظيم المعرفة	83
11	قيمةr ودلالتها الإحصائية لمعامل الارتباط بين نمط الشخصية أ المرتفع واستراتيجية معرفة المعرفة	84
12	قيمةr ودلالتها الإحصائية لمعامل الارتباط بين نمط الشخصية أ المرتفع واستراتيجية معالجة المعرفة	86
13	قيمةr ودلالتها الإحصائية لمعامل الارتباط بين نمط الشخصية أ المتوسط واستراتيجية تنظيم المعرفة	87
14	قيمةr ودلالتها الإحصائية لمعامل الارتباط بين نمط الشخصية أ المتوسط واستراتيجية معرفة المعرفة	88
15	قيمةr ودلالتها الإحصائية لمعامل الارتباط بين نمط الشخصية أ المتوسط واستراتيجية معرفة المعرفة	89
16	قيمةr ودلالتها الإحصائية لمعامل الارتباط بين أنماط الشخصية واستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي	90

فهرس الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
1	يوضح مكونات التفكير ما وراء المعرفي	58
2	يوضح مستويات التفكير حسب تصنيف نيومان(1991)	59

فهرس الملاحق

رقم	عنوان الملحق
1	مقياس نمط الشخصية(أ وب)
2	مقياس استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي
3	نتائج صدق مقياس نمط الشخصية(أ وب)
4	نتائج ثبات مقياس نمط الشخصية(أ وب)
5	نتائج صدق مقياس التفكير ما وراء المعرفي
6	نتائج ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي
7	نتائج الفرضية العامة
8	نتائج الفرضية الجزئية الأولى
9	نتائج الفرضية الجزئية الثانية
10	نتائج الفرضية الجزئية الثالثة
11	نتائج الفرضية الجزئية الرابعة
12	نتائج الفرضية الجزئية الخامسة
13	نتائج الفرضية الجزئية السادسة

مقدمة

تعكس العديد من المصطلاحات في مجال علم النفس طبيعة الحياة التي يعيشها الفرد والتي يحاول الكثير من العلماء والباحثين الكشف عنها وعلى طبيعتها، فدراسة الشخصية مثلا تعد المصدر الرئيسي لفهم السلوك والتنبؤ بالاستاجابات لدى الفرد، ويتفق أغلب العلماء على إن الشخصية من أعقد الظواهر التي تعرض علم النفس لدراستها حتى الأن، فتعددت النظريات المفسرة لشخصية باختلاف الخلفيات النظرية ووجهات النظر لديهم، وما من دراسة أو تجربة في علم النفس إلا واضافت إلى معرفتها بالشخصية الإنسانية والتي هي من أعقد ظاهرة درسها العلم، ولذلك قام الباحثون بدراسة الشخصية من أصغر وحدة(العادة) كوحدة في بناء الشخصية ووصولا إلى أكبر وحدة وهي (النمط) أو الطراز، سعيا لتحقيق أهم الأهداف لدراسة الشخصية، وعلى هذا الأساس صنف الناس إلى أنماط لمعرفة أسباب وجود فروق فردية بين الناس في سلوكهم وتصرفاتهم عندما يتعرضون لمواقف متشابهة ومن الجهة الأخرى نجد أحيانا تشابه عدد من الناس في بعض تصرفاتهم ومظاهر سلوكهم ولكنه يبقى متميز ذو نمط سلوكي خاص، فمثلا نجد أساليب التفكير عند جميع الأفراد لكن بطريقة مختلفة وذلك حسب طبيعة الاستراتيجية التفكير ما وراء المعرفي الذي تحكمه طبيعة نمط الشخصية وهذا هو موضوع دراستنا.

وفي إطار دراسة العلاقة بين أنماط الشخصية واستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي، كانت دراستنا مقدمة إلى جانبين، نظري وتطبيقي.

الجانب النظري: يضم ثلاث فصول:

الفصل الأول: الإطار العام لدراسة، في البداية وككل دراسة، انطلقنا من تقديم فصل العام للدراسة، والذي يحتوي على إشكالية الدراسة وتساؤلاتها أهمية الدراسة وأهدافها، أيضا على منهج الدراسة وأدواتها ومصطلحات الدراسة.

الفصل الثاني: خصص هذا الفصل لنمط الشخصية من حيث مفهومها ومكوناتها ومحدداتها وأنماطها

الفصل الثالث: حيث خصص هذا الفصل لتفكير ما وراء المعرفي من حيث تطور مفهومه تعريفا، ومهاراته، ومكوناته، واستراتيجياته، وأهميته التربوية، وقياسه

الفصل الرابع: فصلت فيه الإجراءات الدراسة الميدانية فتضمن أهداف الدراسة الاستطلاعية، والمجال المكاني وزماني، وأدوات جمع البيانات للدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية.

الفصل الخامس: تضمن قسمين رئيسين خصص أولهما لعرض نتائج فرضيات الدراسة، وثانيهما لمناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء فرضياتها ودراستها السابقة.

الجانب النظري

الفصل الأول

المشكلة وإعتباراتها

1- اشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- مصطلحات الدراسة

6- الدراسات السابقة

مشكلة الدراسة:

يزداد اهتمام الباحثين في مجال علم النفس المعرفي والتربوي في البحث عن أفضل الأساليب والطرق التي تدعم نجاح العملية التربوية التي تعتبر ركيزة بناء الأمم، ومن هذه الاهتمامات بحثها عن استراتيجيات حديثة واستخدامها بما يزيد من فعالية عملية التعليم والتعلم لدى الطلبة وتحصيلهم المعرفي في مختلف المواد الدراسية، في هذا الجانب أكد مجموعة من الباحثين على أهمية استراتيجيات التفكير وتوظيف نظرياته في هذا المجال

وهذا ما أكده **رومانفيل(1994)** في دراسته التي هدفت إلى التحقق من طبيعة العلاقة بين كل من التفكير ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي، إلى أنه كلما زاد التحصيل الدراسي لدى الطلبة كانوا أكثر وعيا بقواعد ما وراء المعرفة وأقدر على استدعاء مهاراتها.

وفي الدراسة التي أجراها **زان (2000)** التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في تحسين أداء الطلبة في مادة الرياضيات على عينة من طلبة الجامعة في علم الأحياء، والذين تكرر رسوبهم في الامتحان النهائي لمادة الرياضيات المقررة ضمن المواد الإجبارية في الجامعة وقد أشارت النتائج إلى أن الصعوبات الدراسية الرئيسة المؤثرة في رسوب هؤلاء الطلبة هي نقص في توظيف مهارات واستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مجال التحصيل الدراسي. (أبو جاد ونوفل،349،2007)

كما أكدت دراسة **ليندير(1993)** على دور استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في التنظيم الذاتي للمتعلم وبصفة خاصة في تسهيل استمرار وانتقال مهارات التفكير وبتالي زيادة كفاءة التعلم. (جاسم ،2013، 90)

ولقد كشف بعض الباحثين أمثال **إيزك(1869)** أن استراتيجيات التفكير ليست متعلقة فقط بالمتغيرات الخارجية، بل تكون ذاتية أي تتعلق بخصائص الفرد في حد ذاته فالطلاب يتفاوتون في شخصياتهم ونمط سلوكهم وميولهم

ومدى قابليتهم وتكيفهم معها، ومدى شعور الفرد بقدرته على السيطرة على زمام الأمور والأحداث.

فموضوع الشخصية من أهم موضوعات علم النفس، لأن من يريد تناول دراستها فهو في الحقيقة يتناول دراسة الشخص بكل جوانبه الجسمية والانفعالية والعقلية والإجتماعية، وما يتعلق بهذه الجوانب من أنشطة ذهنية، وحركية واتجاهات نفسية واجتماعية تتعلق بتفاعل الشخص مع بيئته، كما أنه يتناول الشخص والعوامل المؤثرة في نموه. (الوائلي،2012، 16)

ويعود ظهور الأنماط السلوكية إلى أعمال كل من فيردمان روزنمان(1959-1974) حول الفروق الفردية في مواجهة الإجهاد،التي أكدت أن نفس الحدث يمكن أن يؤدي إلى استجابات مختلفة بإختلاف الأفراد، مما جعله هذان العالمان يركزان على اظهار العلاقة القائمة بين الشخصية وخطر الإصابة بالأمراض القلبية وقد توصلا إلى تحديد نمطين من أنماط الشخصية أولهما سمى النمط (أ) تميزه سمات معينة تجعل صاحبه مستهدفا للإصابة بالأمراض القلبية الوعائية، وهو يشير إلى أن أي شخص ينهمك بعدوانيه في كفاح مرير ومستمر لانجاز المزيد والمزيد في أي وقت ممكن، وإن كان ذلك على حساب أشياء أخرى أو أشخاص آخرين، وثانيهما سمى النمط(ب) ويوصف أفراده بأنهم متحررون سمات النمط (أ) مما يجعله نمطا وقائيا يضمن صحة جيدة وتكيفا اجتماعيا.
(فتيحة،2008، 218)

ووفقا لنظرية الأنماط أن كل فرد لديه سمات شخصية ثابتة نسبيا تؤثر في تعامله مع المواقف الضاغطة، وتختلف باختلاف الأفراد، فقد صنف الأفراد من حيث مدى تأثرهم بالضغوط إلى ثلاث أنماط شخصية ذات ضغط نفسي متوسط وتشمل أغلب الأفراد، وشخصية ذات ضغط نفسي مرتفع ويطلق عليها النمط(أ) وشخصية ذات ضغط نفسي منخفض ويطلق عليها ذات النمط(ب).
(الوائلي،2012، 618)

وأهم ما يميز أصحاب النمط(أ) أن لديهم الرغبة في السيطرة على زمام الأمور في البيئة المحيطة بهم، والسيطرة على المهام حتى لو كان زملاؤهم الذين

يؤدون العمل معهم على كفاءة عالية، فهم لا يمكنهم أن يفوضون السلطة لأحد، وهذا ما يبرر شكواهم من كثرة أعباء الأعمال التى يقومون بها مما يتناقض مع طبيعة المدير ومنصبه. (المشعان،2002، 189)

وأهم ما يتسم به أصحاب الدرجة المرتفعة على نمط الشخصية(ب) الشعور بالأمان، والدرجة الكافية من تقدير الذات والتسامح، وتقبل النقد، والقدرة على الاسترخاء دون الشعور بالذنب، والعمل بدون إحباط.(عبد الخالق،1987، 5)

وقد اجر فيردمان روزنمان وزملائه (1975) دراسة طويلة حول هذا النمط (ب) شارك فيها (3524) رجلا تراوحت أعمارهم 39 – 59 سنة على مدى ثمانى سنوات ونصف، أظهرت نتائجها احتمالا مرتفعا بمرتين لداء ذوي النمط (أ) لإصابة بأمراض القلب مقارنتا بباقي العينة، وذالك بمعزل عن التغيرات الآخرة كالسن والتدخين والوزن، وقد تم تفسير ذلك بالاستجابة القلبية الوقائية المفرط لأداء هؤلاء الأفراد إزاء المواقف المجهدة. (دويدار،1999، 285)

كما أن نمط الشخصية له علاقة كبير بأسلوب التفكير لدى الفرد فهم يختلفون من حيث شخصياتهم وأسلوب والاستراتيجيات المسخدمة في عملية تفكيرهم، ومن هنا نطرح التساؤولات التالية:

2- تساؤلات الدراسة:

- هل توجد علاقة بين أنماط الشخصية واستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الشهيد حمه لخضر؟

- هل توجد علاقة بين نمط الشخصية(أ) المرتفع وإستراتيجية تنظيم المعرفة لدي طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الشهيد حمه لخضر؟

- هل توجد علاقة بين نمط الشخصية (أ) المرتفع وإستراتيجية معرفة المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الشهيد حمه لخضر؟

- هل توجد علاقة بين نمط الشخصية (أ) المرتفع وإستراتيجية معالجة المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الشهيد حمه لخضر؟

– هل توجد علاقة بين نمط الشخصية(أ) المتوسط وإستراتيجية تنظيم المعرفة لدي طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الشهيد حمه لخضر؟

– هل توجد علاقة بين نمط الشخصية (أ) المتوسط وإستراتيجية معرفة المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الشهيد حمه لخضر؟

– هل توجد علاقة بين نمط الشخصية (أ) المتوسط وإستراتيجية معالجة المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الشهيد حمه لخضر؟

3- فرضيات الدراسة:

3-1- الفرضية العامة:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أنماط الشخصية واستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الشهيد حمه لخضر.

3-2- الفرضيات الجزئية:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية (أ) المرتفع وإستراتيجية تنظيم المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية(أ) المرتفع وإستراتيجية معرفة المعرفة لدي طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الشهيد حمه لخضر.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية(أ) المرتفع وإستراتجية معالجة المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الشهيد حمه لخضر.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية (أ) المتوسط وإستراتيجية تنظيم المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية(أ) المتوسط وإستراتيجية معرفة المعرفة لدي طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الشهيد حمه لخضر.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية(أ) المتوسط وإستراتجية معالجة المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الشهيد حمه لخضر.

4- أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذا الموضوع من خلال دراسة علاقة أنماط الشخصية بإستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة، وتتجلي أهمية هذه الدراسة بشكل خاص إلى ما يلي:

- الكشف عن استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة.

- التعرف على بعض خصائص طلبة الجامعة من خلال استخدام استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي لديهم وأنماط الشخصية الأكثر استخداما.

- المساهمة في توفير قاعدة معرفية يمكن الانطلاق منها للبحث في مجال الشخصية واستخدام استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي.

- إثراء البحوث خاصة بدراسة استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي.

5- أهداف الدراسة:

نهدف من خلال هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أنمط الشخصية (أ ، ب) وإستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي.

أهداف علمية:

– معرفة إذا أن هناك علاقة بين نمط الشخصية (أ) وإستراتيجية معرفة المعرفة.

– معرفة اذا كانت هناك علاقة بين نمط الشخصية(أ) وإستراتيجية تنظيم المعرفة لدي طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الشهيد حمه لخضر.

– معرفة إذا ما كان هناك علاقة بين نمط الشخصية(أ) وإستراتيجية معالجة المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية.

الأهداف النظرية:

– مساعدة المعلمين على التعامل مع الطلبة كل واحد وفق شخصيته ومستوي تفكيره

– وضع أرضية لتطبيق مقياس أنماط الشخصية(أ– ب) واستراتيجيات التفكيرما وراء المعرفي.

– استثمار نتائج البحث في مجالات مهنية عدة منها التوجيه والارشاد والصحة النفسية والتدريب والحياة الإجتماعية.

– يمكن أن تساعد هذه الدراسة على إعادة النظر في الخطط والمساقات الجامعية ليتمكن الطالب من استخدام استراتيجيات معرفية ومهارات عقلية تساعده على تنظيم ذاته والتي يمكن أن تساعده في مواجهة مشكلات العصر.

6– التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

نمط الشخصية أ و ب : يقصد به ميل مجموعة من السمات للارتباط بعضها ببعض مشكلة نسقا متمايزا عن أنساق أخرى وتتمثل في المنافسة، الدافعية للإنجاز، الاستعجال والسرعة، التعبير الخارجي عن الانفعالات.

التعريف الإجرائي:

استجابة أفراد العينة على مقياس أنماط الشخصية أ و ب لفتيحة زوال لسنة 2008 وذالك من خلال النتائج المتحصل عليها.

الاستراتيجيات:عرفها الخزاعة وآخرون: بأنها مجموعة من إجراءات التدريس المخطط سلفا لتنفيذ التدريس، بغية تحقيق أهداف معينة على وفق ما هو متوافر أو متاح من إمكانات. (الخزاعة وآخرون، 2011،256)

تعريف إجرائيا: هي مجموعة من الخطوات العلمية التي تحدد طريقة تفكير الطالب الجامعي.

التفكير ما وراء المعرفي عرفه "فلال" (السنة)التفكير ما وراء المعرفي بأنه وعي الفرد بعمليات تفكيره وقدرته على السيطرة على هذه العمليات
(أبو جادو ونوفل،345،2007)

ويعرفه غيس وويلي (السنة): التفكير ما وراء المعرفي بأنه التفكير في التفكير الذاتي للمرء وهو يسمح له بالتحكم في أفكاره الذاتية وإعادة بنائها، كما يلعب دورا مهما في التعلم وحل المشكلات.

وأيضا تعريف استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي بأنها مجوعة من الإجراءات التي يقوم بها الطالب تحت إشراف وتوجيه المدرس ليكون على وعي وإدراك بعمليات تفكيره وإدارتها وأن يفكر فيما يفكر فيه وإن يعرف الأنشطة والعمليات الذهنية التي تستخدم قبل، أثناء وبعد التعلم.

التعريف الإجرائي: بأنه استجابات أفراد العينة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي لعبيدات عبد الناصر وجراح 2011 من خلال الدرجة الكلية التي حصل عليها في هذا المقياس في أبعاده الثلاث معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة، معالجة المعرفة.

طلبة الجامعة:هم طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي لسنة الدراسية2017/ 2018 وتتراوح أعمارهم مابين 20 و30 سنة.

7- حدود الدراسة: إن هذه الدراسة محدودة زمنيا ومكانيا وبشريا وأدائيا كما يلي:

الحدود الزمنية: الموسم الدراسي 2018/2017 .

الحدود المكانية: بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

الحدود البشرية: طلبة الجامعة بقسم العلوم الاجتماعية.

8- الدراسات السابقة:

8-1- الدراسات المتعلقة بأنماط الشخصية:

1- دراسة جمعة سيد يوسف (2000) مصر: العلاقة بين نمط السلوك (أ) وبعض متغيرات الشخصية ذات الدلالة الإحصائية المحدودة، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين نمط السلوك (أ) وبعض متغيرات الشخصية ذات الدلالة التشخيصية وهي القلق والاكتئاب والتوهم المرضي والنشاط العام لدى عينتين من الذكور والإناث حيث تكونت عينة الدراسة من(387) مبحوثا، استخدم الباحث الأدوات الأتية إستخبار السلوك(أ) ومقياس تبلور للقلق الصريح وقائمة بك للإكتئاب ومقياس النشاط العام وتوصلت الدراسة إلى نتائج التالى:

- فيما يخص عينة الذكور كانت جميع الارتباطات بين نمط السلوك(أ) ومتغيرات الشخصية إيجابية دالة إحصائيا.
- في عينة الإناث كانت جميع الارتباطات بين نمط السلوك (أ) ومتغيرات الشخصية دالة إحصائيا.(جمعة سيد يوسف،2000، 181)

2- دراسة الجارودي (2001) سلوك الشخصية من نمط (أ) وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية: هدفت الدراسة إلى تحديد أهم المعالم السيكومترية لمقياس سلوك نمط (أ)، فضلا عن تطبيق مقياس **أيزك وولسون** للإنبساط والعصابية على مجموعة من طلبة وطالبات جامعة الإمارات، وفحص الفروق بين الطلبة والطالبات من ذوي سلوك النمط (أ) في مكونات بعدى الإنبساط، الإنطواء والعصابية والإتزان الإنفعالي، تكونت عينة الدراسة من (200) طالبة من جامعة الإمارات (30) من الذكور و(30)من الإناث، إستخدم الباحث الأدوات الأتية: مسح **جنكنز** لنشاط من ترجمة أحمد عبد الخالق، ومقياس **أيزنك وولسون** لإنبساط والعصابية وإستمارات بيانات أولية من إعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج الأتية: وجود فروق بين الطلبة والطالبات من ذوي نمط الشخصية (أ) في مكونات بعد الإنبساط في متغير النشاط فقط لصالح الذكور.(الجارودي، 2001)

3- دراسة بن زروال فتيحة (2007) الجزائر: أنماط الشخصية وعلاقتها بالإجهاد (المستوى، الأعراض، المصادر، واستراتيجيات المواجهة)، دراسة ميدانية على عينة من العاملين بالحماية المدنية، البريد، مصلحتي الاستعجالات والتوليد بولاية أم البواقي، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أنماط الشخصية (أ)، (ب)، (ج) بكل أبعادها والإجهاد من حيث مستواه وأعراضه، مصادره المهنية، واستراتيجيات مواجهته.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، معتمدة على ثلاثة مقاييس، مقياس أنماط الشخصية، مقياس أعراض الإجهاد، ومقياس الإجهاد المهني، وطبقت على عينة قدرت ب395 فردا، وأظهرت النتائج بعد المعالجة والتحليل:

- علاقة سالبة دالة بين نمطي الشخصية (ب) ومستوى الإجهاد
- علاقة موجبة دالة بين نمط الشخصية (أ)، وأعراض الإجهاد الجسدية والنفسية والسلوكية.
- علاقة سالبة دالة بين نمط الشخصية (ب)، وأعراض الإجهاد الجسدية والنفسية والسلوكية
- علاقة موجبة دالة بين نمط الشخصية (أ)، ومصادر الإجهاد التالية: العلاقة بالرؤساء، العلاقة بالزملاء، عبئ العمل، الحوافز والنمو المهني، طبيعة العمل والظروف الفيزيقية

- ميل ذوي النمط (أ) لاستخدام استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال أكثر. (بن زروال فتيحة، 2007)

4- **دراسة حوراء حيدر محمد الجابري(2007) العراق: الشخصية الشكوكة وعلاقتها بالنمطين(أ) و(ب)**، وتالفت عينة البحث من (320) طالبا وطالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية من أربع كليات من جامعة بغداد من الاختصاص العلمي والاختصاص الإنساني، وتحقيقها لأهداف البحث تم بناء مقياس الشخصية الشكوكة والذي تكون بصورته النهائية من (40) فقرة يتصف بالصدق والثبات والقدرة على التمييز، واستخدمت الباحثة أيضا مقياس نمطي الشخصية (أ) و(ب) وهو أحد مقاييس المحتوى من قائمة **منيسوتا** المتعددة الأوجه للشخصية والذي يتكون من (19) فقرة وطبق أيضا على عينة البحث البالغة (320) طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة غلى النتائج التالية:

- ✓ يتصف طلبة الجامعة بشخصية شكوكية.
- ✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة الجامعة في الشخصية الشكوكة على وفق متغير النوع ولصالح الذكور، وفرق ذي دلالة إحصائية على وفق متغير الاختصاص ولصالح الاختصاص العلمي.
- ✓ لا فرق ذو دلالة إحصائية لدى طلبة الجامعة في نمط الشخصية (ب) على وفق متغير النوع ومتغير الاختصاص.
- ✓ وجود علاقة ارتباطية موجبة وجيدة بين الشخصية الشكوكة والنمط (أ) وعلاقة ارتباطية موجبة ولكنها منخفضة بين الشخصية الشكوكة والنمط(ب). (حوراء حيدر محمد الجابري، 2007)

5- دراسة المهداوي (2010) الوعي بالإبداع وعلاقته بالأسلوب المعرفي (التجديد – التكيفي) ونمطي الشخصية (أ – ب)

هدفت الدراسة إلى التعرف على نمط الشخصية (أ – ب) وعلاقة الوعي بالإبداع والأسلوب المعرفي (التجديدي – التكيفي)ونمط الشخصية (أ – ب) لدى طلبة الجامعة والفرق في الوعي بالإبداع والأسلوب المعرفي ونمط الشخصية(أ – ب) وفقا لمتغيري الجنس والتخصص، تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من الجامعة المستنصرية،

استخدم الباحث الأدوات التالية: مقياس الوعي بالإبداع، ومقياس أنماط الشخصية (أ – ب)، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج الاتية: إن عينة البحث ميالة لنمط الشخصية (أ) أكثر من النمط (ب) وتوجد فروق دالة إحصائيا في العلاقة بين الوعي في الغبداع ونمط الشخصية (أ – ب) وفقا لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولا توجد فروق في العلاقة بين الوعي بالإبداع ونمط الشخصية (أ – ب) وفقا لمتغير التخصص.

6- دراسة جميلة رحيم عبد الوائلي 2012(العراق): المعنى في الحياة وعلاقته بنمط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة جامعة بغداد، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى المعنى الحياة وعلاقته بنمط الشخصية (أ–ب) لدى طلبة جامعة بغداد والتعرف على مستوى المعنى في الحياة تبعا لمتغيرات الجنس (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – إنساني) والتعرف على مستوى نمط الشخصية (أ–ب)ن حيث تكونت عينة الدراسة من (400) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، استخدم الباحث الأدوات الاتية: مقياس المعني في الحياة ومقياس أنماط الشخصية (أ–ب)، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج الأتية: إن طلبة جامعة بغداد يتمتعون بمستوى في المعنى في الحياة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور، ولاتوجد فروق ذات دلالة على مقياس المعنى في الحياة تبعا للتخصص(علمي– إنساني) ميل الطلبة إلى النمط (أ) ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات(الذكور– الإناث) والتخصص (علمي– إنساني) على مقياس نمط الشخصية.

7- دراسة بشير معمرية(2012) الجزائر: سلوك النمط (أ) وتصميم استبيان وتقنينه على البيئة الجزائرية، هدفت هذا البحث إلى تحليل مفهوم سلوك النمط (أ) وعلاقته بأمراض القلب، إضافة إلى علاقته بمتغيرات نفسية أخرى، وتحديد خصائص الأفراد الذين يسلكون وفق هذا النمط، وخصائص الآخرين الذين يسلكون عكس هذا النمط، أي النمط (ب)، ثم تصميم استبيان لقياسه على البيئة الجزائرية.

قام الباحث بإعداد استبيان لقياس النمط (أ) وبعد التأكد من الشروط السيكومترية، قام بتطبيقه في الحصص الدراسية، سواء لتلاميذ التعليم المتوسط أم التعليم الثانوي أم طلبة الجامعة، أما بالنسبة للموظفين فقد أجابوا على الاستبيانات في مكاتبهم وكان عدد المفحوصين يتراوح بين 22–40 فردا، وبعد قيامه بالعمليات الإحصائية تبعا للشروط التي

وضعها لقياس النمط (أ)، توصل الباحث إلى وضع ثلاث أصناف للنمط (أ): نمط (أ) منخفض، نمط (أ) متوسط، نمط (أ)مرتفع.

التعقيب على الدراسات:

من حيث المتغيرات:

اتفقت بعض من الدراسات في دراسة متغير أنماط الشخصية، لكن تنوع هذا الموضوع فنجد أن كل دراسة تربطه بمتغير يختلف عن الدراسة الأخرى ومن بينهم دراسة: (دراسة جميلة رحيم عبد الوائلي 2012) كانت حول الكشف عن المعنى في الحياة وعلاقته بنمط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة جامعة بغداد، وأما دراسة دراسة بشير معمرية2012)كانت حول سلوك النمط (أ) وتصميم استبيان وتقنينه على البيئة الجزائرية، ، بالإضافة إلى دراسة دراسة جمعة سيد يوسف (2000) مصر: العلاقة بين نمط السلوك (أ) وبعض متغيرات الشخصية ذات الدلالة الإحصائية المحدودة، أما دراسة بن زروال فتيحة (2007) الجزائر: أنماط الشخصية وعلاقتها بالإجهاد (المستوى، الأعراض، المصادر، واستراتيجيات المواجهة)، بالإضافة إلى دراسة دراسة حوراء حيدر محمد الجابري(2007) العراق: الشخصية الشكوكة وعلاقتها بالنمطين (أ) و (ب)، ودراسة دراسة المهداوي (2010) الوعي بالإبداع وعلاقته بالأسلوب المعرفي (التجديد – التكيفي) ونمطي الشخصية (أ – ب) بالإضافة إلى دراسة، دراسة الجارودي (2001) سلوك الشخصية من نمط (أ) وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية

من حيث المنهج: فإن هذه الدراسات اعتمدت في دراسة موضوع التفكير ما وراء المعرفي على المنهج الوصفي.

من حيث العينة:

اختيرت العينة بالطريقة المتيسرة(المتوفرة)، حيث تكونت عينة الدراسة من(400) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وكذلك العينة المتيسرة من مجموعة من تلاميذ، عينتين من الذكور والإناث حيث تكونت عينة الدراسة من(387) مبحوثا، على عينة قدرت ب395 فردا، وتالفت عينة البحث من (320) طالبا وطالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية من

أربع كليات من جامعة بغداد من الاختصاص العلمي والاختصاص الإنساني، تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من الجامعة المستنصرية، تكونت عينة الدراسة من (200) طالبة من جامعة الإمارات (30) من الذكور و(30)من الإناث،

من حيث الأدوات:

استخدم الباحث الأدوات الاتية: مقياس المعني في الحياة ومقياس أنماط الشخصية (أ– ب)، قام الباحث بإعداد استبيان لقياس النمط (أ) وبعد التأكد من الشروط السيكومترية، قام بتطبيقه في الحصص الدراسية، استخدم الباحث الأدوات الأتية إستخبار السلوك(أ) ومقياس تبلور للقلق الصريح وقائمة بك للإكتئاب ومقياس النشاط العام، معتمدة على ثلاثة مقاييس، مقياس أنماط الشخصية، مقياس أعراض الإجهاد، ومقياس الإجهاد المهني، وتم بناء مقياس الشخصية الشكوكة، واستخدمت الباحثة أيضا مقياس نمطي الشخصية (أ) و(ب) وهو أحد مقاييس المحتوى من قائمة **منيسوتا** المتعددة الأوجه للشخصية، مقياس الوعي بالإبداع، ومقياس أنماط الشخصية(أ –ب)، مسح جنكنز لنشاط من ترجمة أحمد عبد الخالق، ومقياس أيزنك وولسون لإنبساط والعصابية وإستمارات بيانات أولية من إعداد الباحثة.

من حيث النتائج:

توصلت الدراسة إلى إن طلبة جامعة بغداد يتمتعون بمستوى في المعنى في الحياة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور، ولاتوجد فروق ذات دلالة على مقياس المعنى في الحياة تبعا للتخصص(علمي– إنساني) ميل الطلبة إلى النمط (أ) ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات(الذكور– الإناث) والتخصص (علمي– إنساني) على مقياس نمط الشخصية، توصل الباحث إلى وضع ثلاث أصناف للنمط (أ): نمط (أ) منخفض، نمط (أ) متوسط، نمط (أ)مرتفع، فيما يخص عينة الذكور كانت جميع الارتباطات بين نمط السلوك(أ) ومتغيرات الشخصية إيجابية دالة إحصائيا، وفي عينة الإناث كانت جميع الارتباطات بين نمط السلوك (أ) ومتغيرات الشخصية دالة إحصائيا، علاقة موجبة دالة بين نمطي الشخصية(أ ،ج) ومستوى الإجهاد، وعلاقة سالبة دالة بين نمطي الشخصية (ب) ومستوى الإجهادعلاقة موجبة دالة بين نمط الشخصية (أ)، وأعراض الإجهاد الجسدية والنفسية والسلوكية، علاقة سالبة دالة بين نمط الشخصية (ب)، وأعراض الإجهاد الجسدية

والنفسية والسلوكية، علاقة موجبة دالة بين نمط الشخصية (ج)، وأعراض الإجهاد الجسدية والنفسية والسلوكية، علاقة موجبة دالة بين نمط الشخصية (أ)، ومصادر الإجهاد التالية: العلاقة بالرؤساء، العلاقة بالزملاء، عبئ العمل، الحوافز والنمو المهني، طبيعة العمل والظروف الفيزيقية، علاقة موجبة دالة بين نمط الشخصية (ج)، ومصادر الإجهاد التالية: العلاقة بالرؤساء، العلاقة بالزملاء، عبئ العمل، الحوافز والنمو المهني، طبيعة العمل والظروف الفيزيقية، ميل ذوي النمط (أ) لاستخدام استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال أكثر يتصف طلبة الجامعة بشخصية شكوكية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة الجامعة في الشخصية الشكوكة على وفق متغير النوع ولصالح الذكور، وفرق ذي دلالة إحصائية على وفق متغير الاختصاص ولصالح الاختصاص العلمي، لا فرق ذو دلالة إحصائية لدى طلبة الجامعة في نمط الشخصية (ب) على وفق متغير النوع ومتغير الاختصاص، وجود علاقة ارتباطية موجبة وجيدة بين الشخصية الشكوكة والنمط (أ) وعلاقة ارتباطية موجبة ولكنها منخفضة بين الشخصية الشكوكة والنمط(ب)، إن عينة البحث ميالة لنمط الشخصية (أ) أكثر من النمط (ب) وتوجد فروق دالة إحصائيا في العلاقة بين الوعي في الغبداع ونمط الشخصية (أ – ب) وفقا لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولا توجد فروق في العلاقة بين الوعي بالإبداع ونمط الشخصية (أ – ب) وفقا لمتغير التخصص، وجود فروق بين الطلبة والطالبات من ذوي نمط الشخصية (أ) في مكونات بعد الإنبساط في متغير النشاط فقط لصالح الذكور.

8-2- الدراسات المتعلقة بالتفكير ما وراء المعرفي

1- دراسة الجراح وعبيدات(2011): هدفت الدراسة غلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، في ضوء متغيرات الجنس، وسنة الدراسية، والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي، وقد إستخدم الباحث المنهج الوصفي الملائم لدراسته،وتكونت عينة الدراسة من(1102) طالبا وطالبة، منهم (514) طالبا و(588) طالبة موزعين على السنوات الدراسية الأربعة لبرامج درجة البكالويوس، يمثلون فروع كليات الدراسة العلمية والإنسانية وقد اختيرت بالطريقة المتيسرة، وبغرض تحقيق هدف الدراسة، ثم استخدام الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي **سكراو ودينيسون(1994)** أظهرت نتائج الدراسة حصول افراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على

المقياس ككل، وعلى جميع أبعاده: معالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ثم معرفة المعرفة، أما فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة، فقد كشفت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وبعدي معالجة المعلومات وتنظيم المعرفة يعزى للجنس ولصالح الإناث كما كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير المعرفي، وفي الأبعاد الثلاثة يعزى لمستوى التحصيل الدراسي، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، أظهرت النتائج أيضا عدم وجود اثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى لسنة الدراسة ولتخصص، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية في بعد تنظيم المعرفة يعزي للتخصص الدراسي، ولصالح التخصصات الإنسانية.

2- دراسة الحموري وأبو المخ (2011): هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك . ولغرض هذه الدراسة إستخدم الباحث المنهج الوصفي الملائم لها . و لتحقيق ذلك اختيرت عينة مكونة من (801) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس المسجلين للفصل الثاني من العام الدراسي (2010/2009) ، أختيروا بالطريقة المتيسرة (المتوفرة) .

وقد استخدمت أداتان للكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة و التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة: مقياس الحاجة إلى المعرفة، تم في هذه الدراسة إستخدام مقياس الحاجة إلى المعرفة الذي أعده **كاسيويو و بيتي وكاو**، مقياس التفكير ما وراء المعرفي: قام البحاثان في هذه الدراسة بترجمة مقياس **سكراو** و **دينيسون** للتفكير ما وراء المعرفي و تعريبه ، المكون بصورته الأصلية(52) فقرة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة البكالورياس في جامعة اليرموك جاء بدرجة متوسطة، وان مستوى التفكير ما وراء المعرفي كان مرتفعا .

كما بينت النتائج وجود علاقة طردية ودالة إحصائيا بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، على الرغم من عدم اختلاف هذه العلاقة بإختلاف متغيرات الجنس، والتخصص والمستوى الدراسي.

3- دراسة عواد والهداوي (2011): هدفت إلى معرفة أثر استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في التحصيل والاتجاه لدى طلبة كلية التربية في مادة طرائق التدريس، استخدم الباحثان اختبار تحصيليا من إعدادهما مكون من 20 فقرة بالإضافة إلى مقياس للإتجاهات من إعدادهما مكون من 20 فقرة، وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة البحث المكونة من 50 طالبا وطالبة في المرحلة الثالثة بقسم الرياضيات بجامعة ذي قار، وبلغ عدد المجموعة التجريبية 25 والضابطة 25، أما المنهج المستخدم فكان المنهج التجريبي، وتوصل الباحثان إلى النتائج الأتية:

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التى درست باستخدام الطريقة الاعتيادية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني أن أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة تفوقوا على المجموعة الضابطة في كل من التحصيل والاتجاه.

4- دراسة بن ساسي" (2012): هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات لدى تلاميذ الثالثة متوسط، وفقا لمتغيرات التحصيل الدراسي في الرياضيات، الاتجاه نحو الرياضيات، الجنس، ولتحقيق أغراض هذه الدراسة إستخدم الباحث لهذه الدراسة المنهج الوصفي، في حين تكونت العينة من (131) تلميذا وتلميذة (66 تلميذ، 65 تلميذة) أختيرت من متوسطة عبد القادر قريشي بالرويسات بورقلة بالطريقة العشوائية، ولجمع بيانات الدراسة استخدم الباحث الأدوات التالية: مقياس التفكير ما وراء المعرفي: وقد حدد بغرض تحديد درجات التلاميذ في التفكير ما وراء المعرفي في مادة الرياضيات، حيث يحتوي على (32) فقرة تقريرية موزعة على (5) بدائل وفقا لطريقة ليكرت، واستبانة الإتجاه نحو الرياضيات: تبنى الباحث استبانة الإتجاه نحو الرياضيات والتي بناها في دراسة سابقة والمكونة من (18) بندا موزعة على أربعة أبعاد هي طبيعة مادة الرياضيات، أهميتها بالنسبة للتلميذ، استمتاع التلميذ بها، أستاذ(ة) الرياضيات، وصيغت بدائل الأجوبة وفقا لطريقة" ليكرت" حيث يتاح للتلميذ أن يختار إجابته على مقياس متدرج من خمسة بدائل

هي: أوافق بشدة – أوافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة، وخلصت الدراسة إلى أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد العينة أقل من المتوسط، كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الاتجاه نحو الرياضيات لصالح ذوي الإتجاه الموجب والتحصيل الدراسي لصالح ذوي التحصيل المرتفع، بينما لم توجد فروق حسب متغير الجنس.

5- دراسة الخوالدة والربابعة والسليم(2012): هدفت هذه الدراسة التعرف على درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل، إستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي لمناسبته أغراض الدراسة، وقد تكونت العينة من (381) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة جرش، كما تم استخدام اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي بعد أن تم تقسيمه إلى مهارات التفكير ما وراء المعرفي الثلاث (التخطيط والمراقبة والتحكم والتقويم)، للوقوف على درجة أكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة قام الباحثان باستخدام إختبار مهارات ما وراء المعرفة الذي قاما بترجمته وتعديله ليناسب البيئة الأردنية، وقد أشارت النتائج إلى أن طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش يكتسبون مهارات التفكير ما وراء المعرفي بدرجة متوسطة ، وأن اكتسابهم لها كان بدرجات متفاوتة، فقد كان اكتسابهم لمهارة التخطيط بدرجة كبيرة، فيما كان اكتسابهم لمهارتي المراقبة والتحكم، والتقويم بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($a=<0.05$) في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزي لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($a=0.05$) في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التحصيل

6- دراسة أزهار هادي رشيد (2013): هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد، في ضوء متغيرات الجنس، التخصص الدراسي، المرحلة الدراسية.

إستخدم الباحثة المنهج الوصفي الملائم لمستلزمات هذه الدراسة، وتكونت عينة البحث من (250) طالب وطالبة من كلية الهندسة وكلية العلوم السياسية وكليتي التربة والعلوم للبنات،

في جامعة بغداد(مجمع الجادرية) في مرحلة البكالوريوس للعام الدراسي(2012– 2013)، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي وضعه " **سكراو ودينيسون**"**(1994)** الذي يتكون من (52) فقرة، ومن أهم النتائج التي خلص إليها الباحث أن أغلبية الطلبة يقعون ضمن المستوى المتوسط وهذا ما يعني أنه لديهم تفكير ما وراء معرفي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغيرات الجنس، التخصص الدراسي، المرحلة الدراسية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث المتغيرات: إتفقت بعض من الدراسات في دراسة متغير التفكير ما وراء المعرفي، لكن تنوع هذا الموضوع، فنجد أن كل دراسة تربطه بمتغير يختلف عن الدراسة الأخرى ومن بينهم دراسة:**(عواد والهداوي، 2011)** كانت حول أثر استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في التحصيل والاتجاه لدى طلبة كلية التربية في مادة طرائق التدريس، أما دراسة **(الحموري وأبو المخ،2011)** فكانت حول مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك وكذلك دراسة **(الخوالدة والربابعة والسليم،2012)** في دراستهم مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل، ودراسة **(العبيدات والجراح،2011)** في دراستهم مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، في ضوء متغيرات الجنس، وسنة الدراسية، والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي، كذلك **دراسة (أزهار هادي رشيد، 2013)** مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد، في ضوء متغيرات الجنس، التخصص الدراسي، المرحلة الدراسية.

من حيث المنهج: فإن هذه الدراسات معظمها إعتمدت في دراسة موضوع التفكير ماوراء المعرفي على المنهج الوصفي والمنهج التجريبي.

من حيث العينة:

اختيرت العينة بالطريقة المتيسرة (المتوفرة)، عينة مكونة من (801) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس المسجلين للفصل الثاني من العام الدراسي (2010/2009)، وكذلك

العينة المتيسرة من(1102) طالبا وطالبة، منهم (514)طالبا و(588) طالبة موزعين على السنوات الدراسية الأربعة لبرامج درجة البكالوريوس، يمثلون فروع كليات الدراسة العلمية والإنسانية، العينة العشوائية قوامها (131) طالبا وطالبة(66 ذكور، 65 إناثا) اختيرت من متوسطة عبد القادر قريشي بالرويسات بورقلة، تكونت العينة من (381) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة جرش، العينة بالطريقة العشوائية البسيطة عددها(250) طالب وطالبة من كلية الهندسة وكلية العلوم السياسية وكليتي التربية والعلوم للبنات، في جامعة بغداد(مجمع الجادرية) في مرحلة البكالوريوس للعام الدراسي(2012-2013).

من حيث الأدوات:

باستخدام أداتان للكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة و التفكير ما وراء المعرفي،

ومقياس التفكير ما وراء المعرفي، ومقياس التفكير ما وراء المعرفي و استبانه الاتجاه نحو الرياضيات، واستخدام اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي، واستخدم الباحث الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي.

من حيث النتائج:

توصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية ودالة إحصائيا بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، على الرغم من عدم اختلاف هذه العلاقة باختلاف متغيرات الجنسين والتخصص والمستوى الدراسي. و كشفت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وبعدي معالجة المعلومات وتنظيم المعرفة يعزى للجنس ولصالح الإناث كما كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير المعرفي، وفي الأبعاد الثلاثة يعزى لمستوى التحصيل الدراسي، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع. أظهرت النتائج أيضا عدم وجود اثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى لسنة الدراسة وللتخصص ووجود أثر ذي دلالة إحصائية في بعد تنظيم المعرفة يعزي للتخصص الدراسي، ولصالح التخصصات الإنسانية. فقد أسفرت النتائج إلى أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي منخفض، حيث كان المتوسط الحسابي لهم 93.73، وهو أقل من الوسط الحسابي

النظري(102)، والنسب المئوية لمستويات التفكير ما وراء المعرفي(عالي، متوسط، منخفض) فكانت على التوالي:20,61 بالمائة، 28,24 بالمائة، 54,15 بالمئة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغيرات، مستوى التحصيل في الرياضيات والاتجاه نحو الرياضيات، كما توصلت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفي ترجع إلي الجنس، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(a=<0.05) في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزي لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي في المرحلة الدراسية.

الجانب النظري

الفصل الثاني

أنماط الشخصية أو ب وخصائصها ونظرياتها

تمهيد

1- تعريف الشخصية ومحدداتها

2- مفهوم نمط الشخصية

2-1- تعريف نمط الشخصية (أ) ونمط الشخصية(ب)

2-2- الفرق بين نمط الشخصية (أ) ونمط الشخصية(ب)

3- سمات الشخصية

4- مكونات الشخصية

5- خصائص نمط الشخصية(أ) ونمط الشخصية(ب)

6- النظريات المفسرة لنمط الشخصية (أ) ونمط الشخصية(ب)

خلاصة الفصل

تمهيد

يعد موضوع الشخصية من المواضيع الأساسية التي اهتم بها الكثير من العلماء والباحثين، ولقد انعكس هذا الاهتمام على البحوث التي تهتم بدراسة الشخصية مما يؤكد مكانتها كتخصص مستقل قائم بذاته إلى أن اقترح بعض المتخصصين أن يطلقوا عليها علم الشخصية.

وقد ساعد على تأكيد هذه المكانة عدد من العوامل كالنظر للسلوك على انه محصلة لشخصية تعمل من حيث هي وحدة متكاملة وفيها ما تنطوي عليه من عناصر ومركبات ودوافع وقدرات، من هنا اعتبرت الشخصية أكثر الظواهر النفسية صعوبة وتعقيدا في دراستها، لذلك تعددت التعاريف والنظريات التي تفسر كيفية نموها والعوامل المؤثرة فيها.

وبالرجوع لتاريخ سيكولوجية الشخصية نجدها قد أخذت جزءا من علم النفس الطبي والسريري في الاتجاه العلاجي النفسي.

1- تعريف الشخصية ومحددتها:

1-1- تعريف الشخصية:

1- **التعريف اللغوي:** الشخصية تشتق من اللغة من شخص والشخص، كل جسم له ارتفاع وظهور، وعند الفلاسفة الذات الواعية لكيانها المستقلة في إرادتها، ومنه الشخص الأخلاقي، هو ما توفرت فيه صفات تؤهله للمشاركة العقلية والأخلاقية في مجتمع إنساني، والجمع أشخاص وشخوص، والشخصية صفات تميز الشخص عن غيره، ويقال فلان ذو شخصية قوية ذو صفات متميزة وكيان مستقل.

(الزيتاني،2003، 12)

2- التعريف الاصطلاحي: تعتبر الشخصية ميزة الإنسان النفسية وهي في الوقت نفسه مجموعة تصرفاته وطريقة عيشه وتفكيره ومزاجه وتتكون الشخصية شيئا فشيئا منذ سنوات الإنسان الأولى وتطبع بالأحداث والصدمات والخيبات والنجاحات التي تتعرض

لها والتي تغير معالمها، والشخصية في نظر الأخصائيين وعلماء النفس معقدة تتكون من عوامل كثيرة ومتداخلة بحيث لا يمكن فصلها أو تحليلها على انفراد.

أما التعريفات العلمية للشخصية فهناك العديد من الاتجاهات والتصورات لمفهوم الشخصية، نذكر منها: (أحمد،2000 ،49)

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

تعريف **ألبورت:** يعرف **ألبورت** الشخصية بأنها ذلك التنظيم الدينامي الذي يكمن بداخل الفرد والذي ينظم كل الأجهزة النفسية والجسمية التي تملى على الفرد طابعه الخاص في السلوك والتفكير. (غنيم،1987، 57)

تعريف **كاتل:** يرى **كاتل** أن الشخصية هي تلك التي تمكننا من التنبؤ بما سوف يفعل الشخص في موقف معين. (مرسي، 1985، 12)

تعريف برنس: " مجموعة الاستعدادات والميول والدوافع الفكرية والاستعدادات والصفات المكتسبة.

تعريف يونك: " قناع الوجه الذي يظفره الفرد للمجتمع.
(الداهري والكبيسي، 1999، 177-178)

تعريف واطسن:" مجموعة الأنشطة التي يمكن استكشافها عن طريق الملاحظة الفعلية للسلوك لفترة كافية قدر الإمكان لكي تعطي معلومات موثوق بها.

تعريف ليكي:" الشخصية هي نظام موحد للخبرة، وتنظيم للقيم المرافقة بعضها مع البعض. (المليجي،2000، 30-31)

تعريف **سعد جلال:** يرى **جلال** أن الشخصية هي التنظيم الفريد لاستعداد الشخص للسلوك في المواقف المختلفة، أو أنها التنظيم الفريد للأفكار والمعتقدات والاتجاهات والقيم والعادات التي نظمها الفرد في شكل أدوار ومراكز يستغلها في تفاعله مع الغير ومع نفسه. (ياسين ، 1986، 96)

تعريف **مصطفى فهمي:** يعرف **فهمي** الشخصية بأنها ذلك التنظيم المتكامل من الصفات والمثيرات والتركيبات الجسمية والعقلية، والانفعالية والاجتماعية التي تبدو في العلاقات الاجتماعية للفرد والتي تميزه عن غيره تميزا واضحا. (فهمي،1967، 56)

تعريف **هاتس أيزيك 1960:** الذي يعتبر أن الشخصية هي ذلك التنظيم الثابت والقائم إلى حد ما، لطباع الفرد ومزاجه وعقله وبنية جسمه، والذي يحدد أساليب توافقه مع بيئته بشكل مميز. (الأنصاري، 1997، 19)

تعريف **أحمد محمد عبد الخالق1996:** والذي يعرف الشخصية بأنها نمط سلوكي مركب ثابت إلى حد كبير، يميز الفرد عن غيره من الأفراد، ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة معا والتي تضم القدرات العقلية والانفعالية والإرادة، والتركيب الجسمي الوراثي والوظائف الفزيولوجية، والأحداث التاريخية الحياتية، التي تحدد طريقة الفرد الخاصة في الاستجابة، وأسلوبه المميز في التكيف مع البيئة. (فهمي، 1967، 57)

1-2- محددات الشخصية:

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

1- **2-1- العوامل التكوينية:** تشمل هذه الأخيرة المؤثرات التالية :

1- المؤثرات الوراثية:

تنتقل الخصائص الوراثية عبر الجينات التي تحملها الصبغيات، فبمباشرة بعد اندماج الحيوان المنوي بالبويضة يتحدد جنس الجنيين بالزوج الثالث والعشرين من

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

ويشير **آيزنك 1982** – في هذا المقام – إلى"أن العوامل الوراثية مسؤولة عن ثلثي بين الأبعاد العامة للشخصية "في حين تقدر دراسات حديثة (1994– 1992) نسبة هدا التأثير ب40 (1992،1994).وقد قام عدد من الباحثين بحساب القابلية لتوريث معامل الذكاء، فقدر كل من **نيومان وفولز،وغريمان** 1937بين 65 و80، وقدر بارت وهوارد 1957بين77و88، وذلك باستعمال اختبارين مختلفين.

وعلى الرغم من التشابه الكبير الذي لوحظ بين القوائم الحقيقية المدروسة من حيث القدرات العقلية إلا أن التشابه أقل فيما يخص السمات، ويتنوع حسب السمات المدروسة والنتائج أقل وضوحا تقاربا وهو ما يدعو إلى القول بأن العوامل الوراثية تلعب دورا جوهريا في تطور الذكاء والمزاج ودور أقل أهمية فيما يخص القيم، والمثل، والمعتقدات، والانفعالات التي يعتبرها السيكولوجيون (1992،1993،1994) فطرية أي تلعب فيها الوراثة دورا مهما هي الانفعالات الأساسية كالغضب، والخزن، والخوف والاستمرار. (أحمد،51،2000)

وفي هذا السباق توصلت دراسات استخدمت تقنيات من مثل :استبيان المدرسة العليا للشخصية الذي أعده **كاتل،** قائمة المزاج الذي أعده **ثيرستون،** واستبيان **كالفورنيا** للشخصية إلى نتيجة لخصها **لارسيبو(1973)** في أن هناك ثلاث سيمات – تختلف تسميتها حسب الأداة المستخدمة –تبدي في معظم البحوث تركيبا وراثيا وهي:

الطاقة الحيوية(النشاط، الحيوية، البهجة)، وقوة الأنا(الميل العصبي)، والانبساط (الانطواء)

وقد استخلص **فندنبرغ** أن الشخصية تحتوي تراكيب وراثية لكن الدراسات التي أجريت في الموضوع لا تسمح بصياغة قائمة واضحة ولا تجديد أهميتها النسبية. (هوبر وعشوي ،1995، 117)

وحول تأثير العوامل الوراثية في اضطرابات الشخصية قدم **ليشيبانك(1974)** ولأول مرة مقالا يحتوي نتائج عينة ممثلة للعصبيين درسهم الخبراء في ميدان التشخيص النفسي التحليلي، وأتبعت ببحوث طويلة، فيما يلي بعض منها: العوامل الوراثية تتدخل في تطور الاضطرابات العصابية، و أعراض عصابية في الجهاز القلبي – الدموي، وأوجاع الرأس، واضطرابات حركية، والاضطرابات في الوظيفة الجنسية. (هوبر وعشوي،118،1995)

ومن التطورات العلمية التي ظهرت في مجال الوراثة مؤخرا ما يسمي بالهندسة الوراثية وهو علم يعتمد على فكرة أن ذكاء وصفاته الوراثية، أي أنه بالإمكان التحكم في سلوك الفرد وتغييره. (ماهر،2003، 189)

2- **المؤثرات البيولوجية** :

2-1- دور الجنس: تعتبر دراسة الاختلافات بين الجنسين من أهم المواضيع المتناولة في علم النفس الفارقي، الجنس من أهم العناصر في تحديد الشخصية فمثلا من حيث :

الوظائف العقلية – الحركية: تمتاز الإناث عن الذكور في مجال الإدراك بالقدرة على تمييز الألوان والإدراك السريع للتفاصيل، في حين يمتاز الذكور عن الإناث في مجال الحركي بالقوة العضلية، وسرعة الحركات الواسعة ودقتها، والإناث عن الذكور في خفة (المهارة) الأصابع .

الوظائف العقلية : تميل الإناث للحصول على نتائج أفضل في الاختبارات اللفظية واختبارات الذاكرة البصرية، والذكور في الاختبارات غير اللفظية.

2-2- الوجدان والاتجاهات والميول: لدي الذكور ميل للسلوك التسلطي والعدواني ومنذ الطفولة يميل الذكور للأشياء في حين تميل الإناث للعلاقات الاجتماعية كما تميل أعراض العصابية كالقضم الأظافر، ومص الأصبع للظهور لدي الفتيات أكثر من الفتيان ،وعتبة الأم أكثر انخفاضا لدي الإناث .

2-3- دور السن: تختلف بنية الشخصية الفرد من مرحلة عمرية لأخرى، وتعزى هذه التغيرات في جزئها الأكثر إلى النضج البيولوجي لمجمل البني الجسمية وللجهازين العصبي والغددي لذلك تلعب بعض المراحل التي يمر بها الفرد دورا هاما كمرحلة البلوغ، واليأس .

2-4- دور الهرمونات: يظهر تأثير الهرمونات في سلوك الفرد ووظائفه الكيفية جالية عند وجود مرض أو نقص في إفراز إحدى الغدد، ومن أمثلة ذالك ما يلي:الإفراط في إفراز هرمونات الغدة الدرقية يؤدي غلى أعراض كالاضطهاد، وقلة النوم بينما تؤدي قلة إفرازه إلى حدوث النوم، والتعب، وعدم الكفاية العقلية، واضطراب إفراز الأنسولين الذي يفرزه البنكرياس إلى أعراض كالإغماء والخلط الذهني، والرؤية المزدوجة، وحتى حدوث النوبات أو تشنجات، وفي الحالات الشديدة قد يكشف الفرد عن أعراض بارونية، أو يعاني من حين لآخر نوبات تشبه النوبات الذهنية.

(لازروس وغنيم،1980، 166)

ولا تؤثر الهرمونات في السلوك مباشرة، وإنما من خلال البيانات الفزيولوجية التي تحدد السلوك، إضافة إلى أن هذا التأثير يتوقف على متغيرات أخرى، يعتبر السياق المعرفي من أهمها، السلوك العدواني مثلا لا يترابط بتأثير الوحيد للأدرينالين، ولكن حسب التأويل الذي يعطيه الفرد لمثير، وهو الأمر الذي يدعو إلى تناول العوامل الأخرى في تحديد الشخصية والسلوك.

1-2-2- العوامل البيئية: تتعلق العوامل البيئية التي تلعب دورا مهما في تكوين الشخصية بمجموعة من البني العائلية، والمدرسية، والنادي، والدين، واللغة، والنظام السياسي والاقتصادي والمهني، والثقافي، وكل مايعيشه الفرد ضمن هذي البناء من مواقف تمكن أن تأثر على وظائفه السكولوجيه، فهي تأثر فيما يتعلمه وكيف يتعلمه، وكيف يدركه ويحكم على البيئة والأحداث التي تشملها، وفي اللغة التي يصف ويتصور الأحداث، وفي دوافعه والطريقة التي يتوفق بها مع مطالب الحياة، ومشاعره تجاه الآخرين، والطريقة التي يعيش بها الاستجابات الانفعالية ويعبر عنها

ويذكر **نعيم الرفاعي(1987)** أن وجد الطفل في أسرته يتحلى مكانة هامة في تكوين شخصيته، ويعود ذلك إلى أنها أول ما يلقاه حين ولادته وبداية أولى تواصه مع البيئة مشكلة بذلك الإطار المرجعي الأول الذي من خلاله يفهم الطفل نفسه ويبني ذاته، إضافة إلى مدى إقامته الطويلة في كنفها، والعوامل العاطفية التي تربط بينه وبين أفراد أسرته.

كما يشير أحمد زكي صالح أن طبيعة الحياة الأسرية تؤثر في بناء الشخصية من خلال: الحالة الاقتصادية الأسرة، وشمل الأسرة (تواجد كل الأعضاء معا أو لا)، والمعاملة التي يتلقاها الفرد داخل الأسرة. (عثمان،2002، 46)

وفيما يخص هذه الأخيرة يذكر **لاورونس بيرفين وأوليفر جون(2005)** أن أي سلوك أبوي يؤثر على نمو شخصية الطفل وتطوره حيث يؤثر الآباء في سلوك الأطفال من خلال: سلوكهم الخاص، فهم يخلقون مواقف تتطلب من الطفل سلوك معينا فمثلا الإحباط ينتج العدوانية وتشكيلهم لاندماج يمكن للطفل تقمصها وإثارة بعض السلوكيات دون الأخرى.

كما تؤثر علاقة الطفل بأقرانه في نمو شخصيته، فالخبرات التي يعيشها معهم خارج العائلة تفسر تأثير البيئة في شخصية أكثر من الخبرات التي يختبرها داخل الأسرة فمجموعة الأقران تعد وسيلة لتنشئة الاجتماعية من خلال جعله يتقبل قواعد سلوكية جديدة ويمر بتجارب يكون لها تأثير الدائم في شخصيته.

كما تتضمن العوامل البيئية كل ما يؤثر على الشخصية من عادات، واتجاهات وتقاليد، وقيم، ومعايير، ونظام، وأعراف، بل وكل الجماعات التي ينخرط فيها الفرد كالنادي والمدرسة، والمسجد، وأبناء الجيران إضافة إلى ما تتوفر عليه البيئة من غذاء وما يسودها من عوامل جغرافية ومناخية، ويسود المجتمع من الفلسفات.
(عثمان،2002، 47)

فالشخصية وثيقة الصلة بالمحتوى الثقافي الذي ينشأ فيه الفرد ويستمد منه طريقة لتحديد حاجاته ووسائل إشباعها، ويؤثر في طريقة تعبيره عن مختلف انفعالاته، وفي علاقاته بالآخرين وكذا في تحديد ما هو مسلي وما هو محزن، وفي ما يعتبره صحيحة أو خاطئة. (البيهي، 1974،397)

وكخلاصة لما سبق ذكره، يمكننا القول أن كلا من العوامل التكوينية والعوامل البيئية تتفاعل مع بعضها في تشكيل شخصية الفرد، وذلك على الرغم من اختلاف الاتجاهات النظرية في تحديد وزن كل منها، وبذلك فالشخصية ليست نتيجة بيولوجية فقط أو اجتماعية فقط، وإنما هي مجموعة استعدادات الفطرية والاستعدادات المكتسبة بتأثير من التربية وتفاعلات الفرد في محيطه، وخبراته.

2- مفهوم نمط الشخصية: يهتم الإنسان منذ القديم بتصنيف من يعاشرونه من الناس إلى شخصيات مختلفة يرجعها إلى أنماط معينة، ويقصد بنمط أو طراز، أو صنف من الأفراد يشتركون في نفس الصفات العامة، وان اختلاف بعضهم عن بعض في درجة اتسامهم بهذه الصفات أو مجموعة من الصفات المترابطة. (الزيتاني،2003، 13)

ويرى عيسوى أنه يمكن القول بأن النمط هو سيمة عامة أو سيمة غالبة، أو ائتلاف معين من عدة سيمات، فالأسلوب النمط يعد امتدادا لتفكير المستخدم في أسلوب السيمة، فعلى حين يمكن أن تعزي عدة سيمات إلى شخص واحد، ونقول بأنه يتصف بهذه السمة أو تلك أو بمجموعة من السيمات، فإنه في أسلوب النمط يمكن تبني خطة إجمالية أوسع، أو أكثر توحدا، ألا وهي خطة التصنيف أو الوضع في الخانات، فالفرد قد يتصف باعتباره ينتمي إلى نمط ما حسب مجموعة السيمات التي يكشف عنها. (العيسوى،1983، 294)

فالأنماط إذا أنطة معقدة من السيمات المتعارضة التي يمكن تبسيطها في مجموعة قليلة من القوائم الأساسية، ويقول **ألبورت** أن النمط أو الطراز كان كما يستخدم غالبا يشير إلى طريقة تصنيف الشخصية الكلية أكثر من كونه يشير إلى الوحدات الأصغر بداخلها وفي الحقيقة فان العديد من دراسة الرموز التي تطورت يمكن أن تعبر كسمات مركبة أكثر من اعتبارها طرق لتصنيف الشخصية وان الأنماط

الموجودة في عين الملاحظ أو الباحث، والسمات على نقيض موجودة فعلا داخل الأفراد. (الأشوى،1977، 24)

وأضاف **ألبورت** أن هذه السيمات مركبة أي إنه كي ينتمي الفرد غلى نمط معين يجب أن تتوفر فيه مجموعة من السيمات المتداخلة والمتفاعلة معا، والتي لا يمكن عزل سيمة منها عن الأخرى حتى تكون نتيجة هذا التفاعل لسيمات، يتكون النمط الذي يتم تصنيف الفرد على أساسه ضمن هذا النمط. (سامية، 2013، 36)

2-1- تعريف نمط الشخصية (أ) ونمط الشخصية (ب):

يعد نمط الشخصية (أ) من أهم المفاهيم النفسية المستخدمة في تفسير السلوك البشري ويرجع الفضل إلى ذلك إلى عالم النفس التحليلي **فرانس اليكسندر (1940)**، حين استطاع فصل الطب السيكوسوماتي عن مجال الطب النفسي، وقدمه باعتباره أحد العلم الحديث، والذي يهتم بدراسة تفاعلية النفس والجسم في كل حالتي السواء والمرض، وقد تم اكتشاف مفهوم نمط الشخصية (أ) سنة (1950) من قبل كل من **ماير وفريدمان وراى روزنمان** وهما طبيبان في أمراض القلب.
(عبد الحليم ،2006، 07)

2-**1-1- تعريف نمط الشخصية (أ):** يعرف طبيبان القلب **وفريدمان وراى روزنمان سنة(1973)** نمط الشخصية(أ)" بأنه مركب من الفعل والانفعال يمكن أن يلاحظ في الشخص الذي يتسم بالعدوانية والإنهاك في الكفاح المرير والمزمن من أجل انجاز المزيد في أقل وقت ممكن ولو كان ذلك على حساب أشياء أخرى وأشخاص آخرين.
(معتز، 2000، 15)

وأما جابر عبد الحميد فيشير إلى أن الشخص الذي هيأ أسلوب حياته بحيث يكون معرض للإصابة بمرض القلب المفاجئ وبأنهم يتميزون بالعدوانية والغضب عندما لا يقدمون أعمالهم في المواعيد المحددة ويقحمون الشعور بالتعب.
(جابر وعلا، 1992، 47)

فلذا هم يعملون جاهدين للحفاظ على التحكم، وقوة هذه الحاجة لديهم قد تؤدي إلى خبرات متكررة من الشعور بالعجز والإحباط والاكتئاب، استجابة لموقف الحياة الكثيرة التي يصعب التحكم فيها، ولذا يلجأ الأفراد من ذوى النمط (أ) إلى التنافس والعدوانية ضد الأشخاص الذين يدخلون في عملية التحكم هذه، كما أنهم يشعرون بقلة الصبر أمام الأشياء التي لا يمكنهم التحكم فيها. (زروال،2008، 201)

ويعرف **ألمر**"بأنه أكثر من كفاح متواصل، وهو محاولة متواصلة لإتمام أو انجاز أشياء أكثر، ومحاولة للمشاركة في أحداث أكثر وفي أقل وقت ممكن، وهو نمط يجب السيطرة نتيجة شعوره بعدم الأمان الخفي، والذي عنه بواسطة العدوانية المفرطة اتجاه الآخرين. (زروال،2008، 203)

أما إسهامات الباحثين العرب في هذا المجال ليس بالقدر الوفير، إذ نجد **شكري 1993** التي تعرف نمط الشخصية(أ) بأنه" مجموعة من الصفات السلوكية التي تظهر لدى الفرد وفق شروط معينة وظروف محددة ". (شكري،1998، 29)

أما **جمعة يوسف** بأنه يرى بأن نمط الشخصية(أ) هو نمط من السلوك يتصف أصحابه ببعض الخصال المميزة مثل العداوة والقابلية للاستثارة والشعور بضغط الوقت، وعدم التحلي بالصبر والنشاط المستعجل والتنافس العام.(جمعة، 1994، 73)

2-1- 2- تعريف نمط الشخصية(ب):

يرتبط ظهور هذا النمط بالنمط (أ) حيث أطلق **روزمان وفريمان** على الأشخاص الذين لا يملكون خصائص النمط (أ) اسم النمط (ب) يتميزون عموما بأنهم أكثر صبرا وأقل تنافسية وأقل عدوانية.

ويشير **كابلان (1992)** أنه إذا كان النمط (أ) قد حظي باهتمام الكثير من الباحثين فإن نمط الشخصية (ب) لم يحظي بنفس الاهتمام إذا تعلق الأمر بفئة تعرف من خلال غياب سمات أو خصائص النمط (أ)، وبالخصوص غياب مشاعر إلحاح الوقت، العدائية، وفي المقابل قدرة على تحقيق اللذة، الاسترخاء دون الشعور بالذنب،

فهو نمط يحمي الفرد ويتركه يتمتع بالصحة الجيدة، كما يساعده على النجاح وتكيف الاجتماعي. (زروال،2008، 210)

ويعرف **سيوذرلند(1991)** بأنه:" لديه القدرة على الاسترخاء وسهل الانقياد، وليس لديه ميل شديد للمنافسة، وأقل عرضة لشعور بالإحباط، فينخفض احتمال إصابته بأمراض القلب". (فخرية، 2001، 20)

ويري **عدنان يوسف** أن الفرد من نمط شخصية (ب) يكون في الجانب الأخر أو المعاكس لخصائص شخصية من نمط (أ) حيث أنه يبدي اهتماما أقل بالوقت، يمارس درجة أعلى من الضغط النفسي في التعامل مع الأمور المهنية والجبائية، ويحدد وقت للاسترخاء دون الشعور بالذنب، يتعامل مع الأمور بصورة هادئة.

(العتوم، 2004، 162)

أما **أحمد ماهر** فيعرف نمط الشخصية (ب) على أنها تلك الشخصية التي تميل هادئة، ومستكينة وغير مستعجلة ولا تحب أن تنافس الآخرين، فالشخص من نمط (ب) يؤدي عمله بثقة ودون استعجال ويجب أن يؤدي الأشياء الواحدة تلوى الأخرى ويبطئ بالتدريج حتى إن لم يتم العمل على أساسه. (ماهر،2003، 196)

2-2- الفرق بين نمط الشخصية (أ) ونمط الشخصية (ب):

يبدو من خلال التعريفات السابقة الذكر أن أصحاب النمط(ب) يختلفون تماما عن أصحاب النمط (أ) من حيث الخصائص والصفات، فيمكن أن نقول عنهم يتمتعون بصحة جيدة وأقل عرضة للإصابة بأمراض القلب، وهذا الجدول رقم (1) يوضع بشكل أحسن أوجه المقارنة والاختلاف بين النمط (أ) ونمط الشخصية (ب)، المستمد من نتائج المقابلة الشخصية المركبة التي باشرت بها اللجنة الطبية العملية (1960) في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي كانت على النحو التالي:

جدول رقم(01): يبن الفرق نمط الشخصية(أ) ونمط الشخصية (ب)

م	الخاصية	سلوك النمط أ	سلوك النمط ب
1	**الحوار**	سريع	بطيء
2	**الطلاقة اللفظية**	كلمات محددة واجابات واضحة	يتوقف كثيرا
3	**قوة الصوت**	عالي	هادئ
4	**النوعية**	عدواني	لين
5	**الاستجابة**	مباشرة	متأنية
6	**مدة الاستجابة**	سريعة وقصيرة	طويلة وبطيئة
7	**البصر**	لماح وسريع	عادي
8	**الحالة العصبية**	منتبه	هادئ
9	**تعبيرات الوجه**	عدوانية متحفزة متوترة	مسترخية
10	**الابتسامة**	صفراوية غامضة	معبرة ومريحة
11	**الضحك**	جاف	واضح
12	**الرضا عن العمل**	غير راضي دائما في عجلة	الرضا التام
13	**الطموح والحافز**	شديدا جدا	عادي متوسط
14	**إلحاح الوقت**	في غاية الأهمية	لا يهمه كثيرا
15	**نفاذ الصبر**	ينفذ بسرعة ويكره الانتظار	يمكن أن ينتظر كثيرا
16	**التنافس**	يتلذذ بالمنافسة ويحب النجاح	لا يهتم بالتحدي

			والتنافس
17	**طريقة أو نمط التفكير**	يفكر بعيدا جدا	نادرا
18	**الحيوية والنشاط**	نشط جدا ودائم الحركة	قليلا
19	**الايثارة**	يحب الايثار والاندفاع والمغادرة	قليلا

(زروال،2008، 230)

3- سمات الشخصية:

لقد عرفت سمات الشخصية في معجم العلوم الاجتماعية بأنها خصال مميزة، مستقرة في الشخصية، ونحن لا نشاهدها ولكننا نستنتجها من مشاهدتنا لمظاهر سلوكية، ونتنبأ على أساسها أن سلوك الشخص في المستقبل سيمضي في اتجاه معين. وعرفها بعض الباحثين بأنها مجموعة صفات تتضمن بعض الانتظام والاتساق في سلوك الشخص، لأنها ليست وقتية، إنما هي أنماط تتميز بالاستمرار النفسي.

(موفق، 1989، 21)

ومما تقدم فإن مفهوم السمة مرادف لمفهوم الصفة، الخاصية، الخصلة، مع العلم أن جميع هذه المفاهيم تعد تعبيرا عن التصرفات المتكررة والثابتة نسبيا في المواقف المختلفة، فعلى سبيل المثال، إننا إذا أردنا أن نصف أشخاصا نعرفهم من خلال سماتهم، فنقول بأنهم متعاونون، متسلطون، عدوانيون، مترددون....الخ، فكل سمة من هذه السمات تشير إلى نمط سلوكي متكرر ومستقر يمارسه الشخص تجاه الآخرين، وفي الوقت نفسه يكون استجابة لهم، علما أن الطبيعة التكرارية للسمة تساعدنا في التنبؤ بما سيكون عليه سلوك الشخص في المستقبل كما تتضمن معيارا اجتماعيا لتقويم الشخصية حين نقول هذا الشخص يسلك سلوكا عدوانيا وذلك يسلك سلوكا وقورا.

ولا بد من القول أن سمات الشخصية لا يمكن ملاحظتها لأنها داخل الشخص، لكن يجري الاستدلال عليها من خلال السلوك الظاهري، فمفهوم السمة يتكون من خلال عملية تجريد لعدد من الأنماط السلوكية المتشابهة والمتناسقة في الظروف المتشابهة، فمثلا نحن لا نرى سمة التسلط داخل الشخص لكن نلاحظ ونقيس السلوك التسلطي لديه، ولكن نكون أكثر دقة وتحديدا لهذه السمة فيجب أن لا نقول بأن الشخص يمتلك سمة التسلط، بل نقول بأنه يسلك سلوكا تسلطيا في مواقف معينة. (عيسوي،1974، 256)

إذا السمة تعد إحدى المتغيرات المهمة للسلوك لأنها تعمل على اتساقه وانتظامه واستقراره في الظروف المتشابهة، لكن هذا الاتساق والاستقرار هو من الأشياء المتغيرة والمتبدلة، فمن المحتمل أن تتبدل وتتغير بعض السمات بمرور الوقت نتيجة لعوامل عدة منها الحالة الانفعالية والعقلية للشخص، ودرجة قوة الدافع، والصيغ الكلية للمواقف الاجتماعية، فضلا عن تأثير عوامل السن والجنس والمستوى التعليمي. (عيسوي، 1974، 256)

ومن الجدير بالذكر أن الفرد عندما يولد لا يحمل معه أي سمة من سمات شخصيته، لكنه يكون مزودا باستعدادات تؤهله لاكتساب هذه السمات من خلال عملية التفاعل التي تحدث بينه وبين الآخرين في المجتمع واستيعابه للموجهات الثقافية، فضلا عن تأثير التجارب الاجتماعية التي يمر بها لأجل إشباع حاجاته وتحقيق أهدافه، فكل هذه العوامل تسهم في تشكيل الأنماط السلوكية الدالة على سمات شخصيته، في ضمن هذا السياق يوضح **بيسانز** بأن السمات تنمو وتتشكل من خلال عملية تطور الذات. (بادي،2015، 46)

فالحاجات المتكررة التي يمر بها الشخص لإثبات ذاته تسهم في تشكيل سماته الإيجابية مثل سمة الإنجاز والاستقلالية والمبادرة الاجتماعية وما شابه ذلك، أما الفشل في تحقيق الأهداف فقد يسبب نوعا من الإحباط مما يسهم في تشكيل السمات السلبية لديه مثل سمة العدوان واللامبالاة والتردد وما شبه ذلك، وفي سياق نفسه يوضح **بيسانز** بأن الشخص المحبط نتيجة لبعض تجاربه الفاشلة التي مر بها قد يدفعه ذلك

إلى تطوير إدراكات جديدة وأهداف أخرى، تسهم في تحقيق ذاته واثبات وجوده ومن ثم تشكيل سماته الايجابية عندما يتغلب على الظروف أو الموقف الصعب الذي مر به. (جدير،2000، 10)

وبناء على ما تقدم يمكن القول أن السمات تنمو وتتشكل مع تطور الذات ونمو الشخصية في المحطات العمرية المتعددة، وهي تعد صفات فردية لأنها موجودة في أشخاص، لكنها تتطور وتعمم إلى استعدادات عامة وشاملة وفقا لخبرات الأشخاص وبتأثير القوى الاجتماعية والثقافية.

أما أهم المبادئ الأساسية التي تقوم عليها نظرية السمات في إطارها العام المشترك، فهذه النظرية تنص بأن لكل فرد مجموعة سمات فطرية ومكتسبة ثابتة نسبيا تميزه عن غيره من الناس، والسمات إلى جانب ثباتها النسبي تتصف بالعمومية والشيوع، كما يفترض أصحاب هذه النظرية وجود استعدادات تهيؤ الفرد للسلوك أو العمل بشكل معين، بمعنى آخر تحدد كيفية الاستجابة للموافق الاجتماعية. (الأسود، 2013 ،87)

وبناء على ذلك يمكن دراسة الشخصية بدلالة العديد من السمات التي يظهرها الفرد خلال سلوكه، وهذا الافتراض قائم عند معظم منظري هذا الاتجاه، ولهذا يستلزم الحكم على شخصية الفرد مراعاة ما لديه من سمات تقع بين طرفين من الخصائص الخارجية والداخلية، فالخصائص الخارجية تشير إلى المظاهر السلوكية التي يمكن ملاحظتها، في حين أن الخصائص الداخلية توضح الأحداث النفسية الداخلية كالدوافع والرغبات، ومن أبرز المنظرين الذين تبنوا التفسير السيماتي للشخصية هم كل من **جوردن البورت وريموند كاتل وهانز آيزنك**، وقد اهتم هؤلاء المنظرون بدراسة سمات الشخصية من خلال قوائم الشخصية والاستبيانات والمقابلات. (نزار، دس،43)

وقد عدت السمات لدى اغلب المنظرين بأنها سمات أسلوبية أو دافعية أو موجهة، الأولى تبين كيف يتصرف الشخص، إذ تركز على الطريقة التي يعتمدها في التعامل مع الناس وأمور الحياة مثل سمة المبادرة أو التردد، والثانية تبين لماذا يتصرف الفرد بطريقة ما دون أخرى مثل سمة الانجاز، فالأولى تعطي الأسلوب، في حين تعطي

الثانية العوامل الدافعة وتدعي أيضا بالسمات الدينامية لأنها تتعلق بمحركات السلوك، إذ تكون ذات فاعلية مستمرة، والثالثة تكون موجهة تتعلق بكفاءة الأداء نحو هدف معين مثل سمة العقلانية، علما أن جميع تلك السمات تشتق معانيها من الحالة المعاصرة فهي لا تأتي مباشرة من الماضي. (جدير،2000، 11)

ولعل من أبرز المنظرين في هذا الاتجاه هو **جوردان البورت** الذي عد السمات وحدة بناء الشخصية بوصفها نظاما عصبيا خاصا بالفرد الذي لديه القدرة على أن يصدر عددا من التنبيهات، ويثير ويوجه أشكالا ثابتة من السلوك التكيفي والتعبيري.

وقد طرح **البورت** أكثر من مستوى للسمات، إذ صنفها حسب أهميتها إلى:

1- **السمات العظمى:** هي التي تتمركز حولها شخصية الفرد، وتشمل الدوافع والعواطف المسيطرة والصفات البارزة مثل سمة الكرم، وسمة الشجاعة.

2- السمات المركزية: تكون لها سيطرة أقل على سلوك الشخص ولكنها مهمة جدا مثل سمة الطموح وسمة التنافس.

3- السمات الثانوية: هي سمات قد لا تكون مؤثرة في سلوك الشخص لكنها تظهر من مدة إلى أخرى مثل سمة التفضيل. (قاسم، 1988، 34)

كما أنه صنف السمات حسب عموميتها وفرديتها إلى قسمين:

1- سمات عامة مشتركة: هي التي نجدها عند معظم الأشخاص نتيجة لوجود أنظمة وموجهات ثقافية في المجتمع الواحد تؤدي إلى تكوينها، أي إنها تنتج بفعل المحددات الاجتماعية والثقافية، ويرى **البورت(1969)** أن هذه السمات ليست ذات فائدة في علم نفس الشخصية لأنها موجودة عند أعداد كبيرة من الناس كما إنها تتغير باستمرار.

2- السمات الفردية: يسميها **البورت(1969)** بالاستعدادات الشخصية، وتعني الخاصية الفردية أو السمة التي يمتلكها الشخص ولا يشاركه فيها الآخرون، ويؤكد أهمية دراستها لأنها تعكس بدقة تركيب الشخصية، في حين أن السمات المشتركة

حسب وجهة نظره تعد حالة مفروضة على الشخص بفعل منظومة القيم والمعايير الاجتماعية. (قاسم، 1988، 35)

نستنتج مما سبق أن السيمات العامة والمشتركة التي يعتقد **البورت(1969)** بعدم أهميتها في علم نفس الشخصية، تعد ذات أهمية في مجال البحث الحالي لأنها توضح فاعلية وتأثير القوى الاجتماعية والثقافية إلى جانب القوى النفسية في تشكيل شخصيات الأفراد ضمن بناء اجتماعي معين.

وهناك تصنيف آخر لسمات الشخصية وضعه عدد من الباحثين في مجال علم النفس الاجتماعي وهم كل من **كريج وكروتش فيلد وبالاشي** ويضم هذا التصنيف ثلاث أقسام رئيسية وهي:

- **خصائص الدور:** تتضمن سمات التسلط، والاستعلاء، والاستقلالية، والمبادرة الاجتماعية وتضاداتها.

- **الخصائص الاجتماعية:** تتضمن سمات المودة، والتعاطف، والصدق، وتقبل الذات وتضاداتها.

- **الخصائص التعبيرية:** تتضمن سمات التنافس، والعدوان، والوعي بالذات، والتباهي وتضاداتها.

وأخيرا صنف عدد أخر من العلماء السمات لتشمل جميع جوانب الشخصية وهذه الأقسام هي:

- **الخصائص الجسمية:** تتضمن الطول، والقوة، والصحة، والجمال

- **الخصائص الحركية:** تتضمن القدرة على المثابرة، والمهارة الفنية وأسلوب الحركة.

- **الخصائص العقلية:** تتضمن القدرة على حل المسائل، وعلى التعلم والتذكر، وعلى التخيل الإبداعي.

- **الخصائص الانفعالية:** وتتضمن الحالات الانفعالية، ومدى الانفعال وشدته، والحالات الانفعالية المتعلقة.

- **الخصائص التعبيرية:** وتتضمن الانبساط والانطواء، والسيطرة والخضوع، والرجولة الخلقية و الأنوثة.

- **الخصائص الاجتماعية:** وتتضمن الاتجاه العام في تقدير القيمة (كقيمة الوقت على سبيل المثال)، والصفات الأخلاقية. (العالي، 1989، 48)

4- مكونات الشخصية:

يمكن اعتبار مكونات الشخصية عوامل تؤثر في الشخص نفسه وبالتالي في سلوكاته وطبيعة علاقته بالآخرين، ومنها الداخلي والخارجي والوراثي والمكتسب ويرى **ألبورت (1969)** أن الأساس الذي تقوم عليه الشخصية يتكون من مجموع العوامل الوراثية التي يولد بها الفرد، وتتكون مما يليك

- **عوامل مشتركة:** بين كل الأفراد من النوع الواحد وتتعلق بالمحافظة على الحياة كالمنتكسات والدوافع وعمليات التوازن الداخلي وهي عمليات مرتبطة بالجهاز العصبي وتتم بشكل لا إرادي.

- **عوامل وراثية:** تتعلق بجنس الفرد ولونه وتركيبه العام، وحجمه، وطباعه المزاجية وغيرها،كالاستعداد للقيام بعمليات تكوين الارتباطات والبني، أي الاستعداد لتعلم. (القذافي، 2001، 26)

ويشير **لازاروس 1969**إلى وجود ثلاث عوامل رئيسية تحدد شخصية الفرد، وتظهر هذه العوامل بشكل أو آخر في جميع النظريات المعروفة في مجال الشخصية بصفة عامة وهي:

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

- **عامل السيطرة:** بمعنى أن سلوك الفرد منظم وهادف نتيجة وجود جهاز لتنظيم العصبي، مكون من مراكز وشبكات عصبية تتحكم في أي نشاط وتنظمه سواء كان حركيا أو فكريا أو انفعاليا.

- **عامل التنظيم:** يوجد تنظيم داخلي للسلوك، يسمح بإشباع حاجات معينة، ويرجئ بعضها في حين يمنع تلبية أخرى، كما ينسق بين مكونات الشخصية المتعددة بحيث تعبرعن وحدتها. (النابلسي، 1989، 71-72)

أما **أحمد ماهر2003** ، فيوضح من خلال المخطط رقم (01) أن الشخصية تتكون من المكونات التالية: القيم، والانفعالات، والحاجات، والقدرات، والاتجاهات النفسية والاهتمامات والميول. (ماهر، 2003، 178)

ونتيجة النظرية القائمة على الطب النفسي إلى تحديد العوامل المكونة للشخصية في:

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

2- **المعرفة:** تمثل نفسيا على أنها القدرة على وعي المعلومات التي يحويها الحقل العقلي في لحظة ما، وهي الطريقة التي تنظم وفقها المعلومات بشكل يمكن استخدامها لتكيف مع البيئة، وتعتمد على مالكتين أساسيتين هما:

أ- **الفهم:** كتابة عن استقبال المعلومات الجديدة، وتحليلها ومقارنتها بالخبرات

ب- التعلم: يعتمد على ثلاث عوامل هي:

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

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

- العمر الذي يتم خلاله التعلم.

3- **التصور:** يعتبر بمثابة حالة ذاتية للوعي، ويتجسد على شكل صور واضحة ومحددة للأشياء أو للأحداث التي شهدها الشخص سابقان والتي لم تستقبلها حواسه بشكل موضوعين على أن بعض العلماء من بينهم **جاينش** يعتبرونه القدرة التي يتمتع بها بعض الأشخاص على تجديد رؤيتهم للأشياء التي كانوا قد رأوها سابقا.

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

5- **العمليات المؤدية إلى ترابط السلوك:** وهي أربعة تتمثل في: التفكير، واللغة، والذكاء، والإرادة. (النابلسي،1989، 84)

5- خصائص نمط الشخصية(أ) ونمط الشخصية (ب)

5-1 – خصائص نمط الشخصية (أ):

يرى كل من **فريدمان وروزنمان** بعد دراستهما المستفيضة لأنماط السلوك الإنساني أن نمط الشخصية(أ) يتميز بعديد من الخصائص، لهم شخصية محددة الجوانب الإهتماما، لديهم قدرات حسية وعقلية فائقة يتمتعون بالحيوية والنشاط والحركة الهادفة. (شكري،1991، 38)

أما ويؤكد **مانسون وهوجن** على ارتباط شخصية نمط (أ) مع كل من القلق والطموح ويؤكد **جينكر** بأن هذا النمط لديهم إمكانية التعرض لأمراض الشرايين الناحية بالقلب لأنهم يتصفون بالقلق الدائم، الاكتئاب، الاندفاعية العصبية والاضطراب الانفعالي والإحباط . (فاروق،2001، 128)

ولهذا فإن نموذج الشخصية(أ) هو حالة دائمة في التوتر والشعور بالمشقة، حتى وإن كانت ظروف عملهم ليست ضاغطة، فإنهم يضيفون على هذه الظروف ما يتسمون به من خصائص وسيمات، بحيث يكون الضغط النفسي الحاصل لهم ليس بسبب ضغط العمل ولكن بسبب نموذج شخصيتهم.

كما يؤكد كل من **روزنمان وفريدمان** أن أصحاب الشخصية نمط (أ) يتميزون بالحسية لتحدي القادم من عوامل البيئة الفيزيقية أو الاجتماعية، ووجد مستويات غير عادية من الاحتكار غير الواقعية، وعدم الرضا والشك وأعراض وسواسيه واضحة، مقارنة بنمط الشخصية(ب)، ويتصفون بأنهم قابلي للاستثارة، والشعور بضغط الدم، وبنشاط المتعجل، ويعيشون حياتهم كما لو كانت أعينهم شدة لساعة. (عبد الحليم وآخرون،1990، 289)

كما أن صاحب الشخصية من نمط (أ) يتصف بصفات أخرى نذكرها على النحوي التالي:

– منظم، مرتب يتعامل ويتفاعل مع محيطه بشكل جيد.

– متحكم في ذاته واثق منها ومن كفاءته، وهو مستعد لأن يعمل وحيدا إذا إقتظت الظروف لأن لا يتراجع عن رغبته الشديدة في تحقيق أهدافه.

– طموح متعدد الأهداف مما يجعله دائما متشنجا لا يقوى عليه الاسترخاء، فهو إذا ما حقق هدفا لا يترك لنفسه فرصة لراحة وإنما نراه يخلق هدفا جديدا ويبدأ بسعي نحوه من جديد.

– يدرك مفهوم الوقت ويعي مروره، ولذلك لا يترك مرور الوقت دون أن يحقق شيء.

– يظهر الوديعة أمام العراقيل التي تتعرض له لكنه لا يتراجع.

– يرفض الهزيمة ولا يعترفا بها ويقوم بمحاولة جديدة.

– يمهل تعبه ويرفض فكرة إصابته بالمرض وخلاصة بمرض القلب فإذا حذرته سخر منك من أعماقه. (الداهري،1999، 112)

كما أنه يتصف بتحرك ويأكل ويتكلم، بسرعة ولا يشعر بالراحة في فترات الفراغ ويشعر بنفاذ الوقت بصورة مبكرة و يشعر بعدم الراحة والانزعاج الشديد والانفعال أثناء

معاملة الآخرين وتشنيج في عضلات الوجه ويمهل نسبيا جوانب أخرى من حياته ومتهور. (رقية ،1996، 08)

وتعد شخصيات نمط (أ) في العادة من الشخصيات الناجحة في المجتمع، إن عملهم الجاد وحافزيتهم الخيالية، وتنافسهم يكافئ بنجاحهم العالي، وإثارة إعجاب رفاقهم بهم والذين يندهشون في الغالب من الحصة التي يؤكدون فيها مستواهم العالي من النشاط، ولسوء الحظ فإن هناك ثمن يدفعه أصحاب هذا النمط لذالك. (أحمد ،2009، 41)

5- 2 – خصائص نمط الشخصية (ب)

استمر **فريدمان وروزنمان** في عملهما ووجدا نمطا ثابتا من أنماط الشخصية وهو نمط الشخصية (ب) وهو نمط معاكس أو مغاير للنمط(أ)، ويمتاز أصحاب الشخصية ذات النمط(ب) بأنهم أكثر استرخاء، وأكثر سهولة ،وأنهم ليسوا تنافسيين كما لدى أصحاب الشخصية(أ)، لا يميلون إلى الإلحاحية على الوقت والغضب. (عبد الخالق،2002،25)

ويتصفون كذلك بالصبر، غير مشغولين البال بما يحاولون انجازه ولا يستثارون أو يتهيجون، ويملون للتمتع ويعملون بهدوء وينخفض احتمال تعرضهم لمخاطر الإصابة بأمراض الشرايين التاجية. (حمزاوي،2008، 23)

كما أن أداء أصحاب الشخصية نمط (أ) يتفاوت مابين الاعتدال والخمول وأقل توتر، وأقل نشاط من الناحية الفيزيلوجية من ذوي نمط (أ). (عبد الفتاح،1995، 43)

إضافة إلى ما ذكرناه من الخصائص التي تتصف بها الشخصية من النمط (ب) نذكر مايلي: يؤدي عملهم ببطئ وهدوء، ولا يتسارع مع الوقت لقضاء حاجته، ويعمل لكن لا يتجاهل مفهوم الاسترخاء، وأقل قياما بالشجارات اليومية لأنهم لا يحتملون بسهولة، لا يتنافس مع نفسه. (زروال، 2008، 21)

ويذهب **شيخاني** في نفس المسار، حيث يرى أن أفراد هذا النمط يتميزون ب:

– القدرة على اعتماد النظرة الطويلة، فهم لا يسعون إلى تحقيق أهداف غير واقعية أو القيام بأكثر مما يستطيعون، وهم أفضل في مجال الانتداب أو التفويض.

– الاعتقاد بأن السرعة ليست يمثل تلك الأهمية، فبالنسبة لهم لا داعي للقلق إذا لم يكن بالإمكان تمام كل عمل في الموعد الأخير.

– حس الهوية الشخصية، فهم مقتنعون بمساهمتهم وبما يفعلون، لذلك لا يشعرون بأنهم مضطرون إلى إحراز الاحترام أو الحب.

– عدم المبالغة في تقييم الأمور، حيث لا يظهرون أو يشعرون بأنهم في كفاح مستمر، يحافظون دوما على حسن التوازن إزاء الأحداث في حياتهم.
(شيخاني،2003، 38)

وتمثل سمات هذا النمط عوامل واقعية تضمن صحة جيدة، وتكيفا ونجاحا اجتماعين، يذكر **كابلان** أن لهذه الوقاية أربع سيرورات هي: وحدانية، تقدير الذات، استقلالية، تسامح، اجتماعية، حكمة حياتية (فتيحه،2008 ،212)

6– النظريات المفسرة لنمط الشخصية (أ) ونمط الشخصية(ب):

6– 1– نظرية التعلم الإجتماعي المعرفي:

ولقد ركزت هذه النظرية على العناصر المهمة في نظرية التعلم الاجتماعي وهي تتلخص فيمايلي:

- ❖ السلوك (حركي، لفظي)
- ❖ البيئة (الظروف الضاغطةن والظروف الفيزيقية والزمان والمكان)
- ❖ الظروف الاجتماعية (الناس، الجيران، الأصدقاء)
- ❖ العامل المصرفي(العلاقات المباشرة للسلوك الصريح ومدى التأثير في الآخرين)

❖ التنبه للعوامل البيئية.

وعلى ضوء هذه العناصر نجد أن ذوي النمط (أ) ينتقون الاستجابة الايجابية على المدى البعيد، ومن ثم يتعلمون الاستجابة الايجابية (المشبعة، والتي تشكا سلوكهم فيما بعد. (عادل ،1991، 64)

إذا فسلوك ذوي النمط (أ) نتاج تفاعل العوامل البيئية الاجتماعية والفيزيقية والعوامل المعرفية والنفسية.

وعليه فإن أصحاب النظرية المعرفية الاجتماعية يرون أن سلوك نمط (أ) يتحدد كما يلي:

- ✓ التعرف إلى مدى تفاعل البيئة والسلوك والجانب المعرفي والعوامل النفسية الاجتماعية في ظهور النمط
- ✓ تحديد بعض العمليات التي تتضمن اكتساب سلوك نمط(أ)
- ✓ فحص العوامل السابقة واللاحقة لسلوك نمط(أ) والعوامل المشجعة على تكراره واستمراره

ويرى عادل شكري أنه طبقا لهذه النظرية فإن أصحاب سلوك النمط (أ) يبدون في اكتساب عديد من الأنماط السلوكية الايجابية التي تمثل بالنسبة لهم مرحلة إشباع وتوافق مع أنفسهم وطموحاتهم، والمنبهات البيئية التي تجعلهم على حافة التوتر، مما يجعلهم يكررون هذه الأنماط السلوكية عن طريق الاستجابات المدعمة التي ترتفع بتقديرهم لذاتهم وتجعلهم يرغبون دائما في أن ينجزوا أداءهم ويحسنوه إلى أقصى حد، حتى يستطعوا أن يحسنوا صورتهم أمام ذاتهم، وهذا ما يعد بمثابة أسلوب تكيفي مقبول بالنسبة لهم. (رضوان،2016، 25)

6-2- نظرية مفهوم الذات لروجرز:

تعتمد نظرية روجرز على فكرة نزعة الكائن الحي لتحقيق ذاته، وهي نزعة أساسية تجعل الفرد يكافح ليحقق ذاته، وأن للفرد مدفوع بطاقة داخلية نحو تحقيق

الكمال والوصول إليه لكي يحقق أعلى درجات الانجاز الشخصي، لذلك يلجأ إلى العدوان والتنافس وغيرها، كي يشعر بقيمة كفرد وذلك عندما يتفوق على الآخرين. (جابر، 1986، 541)

وما يهمنا في تفسير سلوك نمط الشخصية (أ) اعتمادا على نظرية **روجرز** هو إحساس الفرد بقيمته وكفاءته، أما إذا شعر الفرد بأن احترامه لذاته يتوقف على الإنجاز، فيمكننا أن نعد سلوك نمط الشخصية (أ) بمثابة استجابة تعويضية لضعف تقدير الفرد لذاته، هذا في الجانب السلبي للنظرية، إلا أن نظرية **روجرز** يمكن أن تفسر سلوك نمط الشخصية(أ) اعتمادا على جوانب ايجابية، فقد اقترح كل من " **هانسون، ماثيوز**"(**1983**) أن هناك جوانب تكيفية في سلوك نمط الشخصية(أ). (عادل ، 1991، 76)

6-3- نظرية التحليل النفسي:

تتجلى النظرية التحليلية النفسية ممتثلة في **زوسكي** وزملائه **1978**، حيث ينظر إلى الشخصية من ذوي سلوك النمط(أ) على أنه شخص نشأ في أسرة يتسم الأب فيها بالسلبية والأم بالعدوانية، ومن ثم فهو يلجأ إلى الانجاز بوصفه نتيجة ايجابية لتحقيق الحاجات والإشباع الانفعالي وتأكيد الذات، فهو يبحث عن الوقت المفقود، ومن ثم فهو غالبا مهدد انفعاليا، مما يجعله يشعر أنه سوف يتعرض لفقد مكانته الاجتماعية التي وصل إليها بصورة قهرية، ومن تم يتولد لديه إحباطات أمام إشباع حاجاته الانفعالية، فيتسم سلوكه بالعدوانية من أجل البقاء، وهذه الأفكار ولم تؤكدها الدراسات والأبحاث، ولا يمكن أيضا أن يكون كل أب سلبي وأم عدوانية ينجبان طفلا يمكن تصنيفه على أنه نمط(أ). (عادل،1991، 43)

خلاصة الفصل:

تعتبر الشخصية عاملا وسيطا مهما بالنسبة لموضوعنا هذا وعليه فقد تناول هذا الفصل تطور مفهوم الشخصية وتعريفها ومكوناتها ومحدداتها وطرق قياسها وعلاقتها باستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي.

الفصل الثالث

استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي

تمهيد

1- نشأة وتطور التفكير ما وراء المعرفي

2- مفهوم التفكير ما وراء المعرفي

2-1- الفرق بين استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي والتفكير المعرفي

3- مكونات ومهارات التفكير ما وراء المعرفي

4- الأهمية التربوية لاستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفة

5- استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي

6- قياس التفكير ما وراء المعرفي

خلاصة

تمهيد

إن موضوع التفكير ما وراء المعرفة من المواضيع التربوية الحديثة التي ظهرت على الساحة الاكاديمية لما لها من دور هام وحاسم في التعلم والتعليم الناجح، وعلى هذا الأساس فأنه من المهم دراسة كيفية تطوير سلوك ما وراء المعرفة لدى الطلبة بغية تحديد إمكانية الطلبة في الوصول إلى تطبيق العمليات المعرفية أي العمليات التي تهتم بتحقيق وانجاز المهام بشكل أفضل من خلال السيطرة على ما وراء المعرفة والتي تعد جزاءا مهم من القدرات الإنسانية التي تساعد على تطوير الخبرة التي يمتلكها الأفراد، وتنطوي ما وراء المعرفة على تفكير الفرد في تفكيره الخاص ومعرفته بنفسه مثلا (تحديد ما يعرفه، وما تعلمه، وتحديد ما يستطيع الفرد عمله بغية تحسين تعليمه وتحصيله)

ويعد التفكير ما وراء المعرفي من أكثر موضوعات علم النفس المعرفي حداثة، مع أنه ليس بفكرة جديدة فقد وصف "**جيمس**" و"**ديوي**" العمليات ما وراء المعرفية بأنها تحتوي على التأمل الذاتي الشعوري خلال عملية التفكير والتعلم، وهي ضمن نظرية معالجة المعلومات التي تهدف إلى بناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة بهدف تميز العمل الإستراتيجي في حل المشكلة، وتعود إلى عمليات التفكير المعقدة التي يستخدمها المعلم أثناء نشاطاته المعرفية وتتمثل بالتخطيط للمهمة ومراقبة الاستيعاب وتقويم التقدم.

على هذا الأساس سيتم التطرق في هذا الفصل إلى نظرة حول التفكير وتصنيفاته، ثم طبيعة ونشأة ما وراء المعرفة، وكذلك مفهوم التفكير ما وراء المعرفي ومكوناته ومهاراته، وكذلك إستراتيجياته بتناول تعريفاتها وعناصرها وأهميتها التربوية، وعلاقة هذا النمط من التفكير بالتعلم في ضوء بعض نظرياته، وصولا إلى كيفية قياسه بشيء من التفصيل.

1- نشأة وتطور التفكير ما وراء المعرفي:

لقد خلق الله الإنسان وميزه عن الكائنات الحية الأخرى بنعم عديدة، والتي منها نعمة التفكير الذي حظي باهتمام العديد من الباحثين والمربين والفلاسفة عبر التاريخ، ولقد عنيت جميع المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية والنفسية بتنمية الفكر لدى المتعلم كي يصبح أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض سبيله سواء في المجالات الأكاديمية أو مناحي الحياة المختلفة من جوانب اجتماعية أم اقتصادية أم أخلاقية أم غيرها. (العتوم،17،2007)

وتشير القراءات التاريخية لنشأة تعليم التفكير إلى أن الفلسفة الترابطية هي التي سيطرت على مجال تفسير العمليات العقلية عند الإنسان حتى أواخر القرن التاسع عشر قبل بداية علم النفس كعلم تجريبي على يد العالم الألماني"**فلهلم فونت**" في عام (1879) ومع بداية علم النفس التجريبي على يد فونت وافتتاح أول مختبر لعلم النفس التجريبي في جامعة **ليبزج**، أخضع فونت بعض القضايا العقلية المعروفة قديما في علم النفس إلى الدراسات التجريبية، وقد أثر فونت على دراسة التفكير عندما قسم العمليات في علم النفس إلى قسمين هما:

1- **عمليات نفسية بسيطة:** كالانعكاسات، والحس، والإدراك النفسي، والتي يمكن دراستها بطريقة تجريبية مباشرة.

2- **عمليات نفسية عليا:** وهي تلك العمليات التي يصعب اكتشاف شيء عنها في مثل هذه التجارب. (أبو جادو، 2007، 26)

ويعتبر مفهوم ما وراء المعرفة أو فوق المعرفة من أحدث موضوعات علم النفس التربوي والمعرفي، ومن أهم إثارة للبحث في ظل الآفاق الواسعة التي يفتحها للدراسات التجريبية والبحوث النظرية في موضوع الذكاء والتفكير ومهارات التعلم.

وكما يشير " **جارمان وفافريك**" **1995** فإن هذا المفهوم يعود في أصوله إلى أصول علم النفس، وأن " **وليم جيمس** " **و** "**جون ديوي**" قد وصفا العمليات ما وراء

المعرفية التي تحتوى على التأمل الذاتي الشعوري والتي تشير ضمنيا إلى مهارات وقدرات ما وراء المعرفة التي نستخدمها هذه الأيام. (العتوم والجراح، 2007، 266)

ويعتبر **جون فلافل(1976)** أول من استخدم مصطلح ما وراء المعرفة في البحث التربوي، حيث لاحظ أن المتعلمين يقومون بعملية مراقبة لفهمهم الخاص والأنشطة المعرفية الأخرى، أي أن ما وراء المعرفة تقود التلاميذ للاختيار، وتقوم المهام المعرفية والأهداف والاستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار، وأجريت دراسات كثيرة لمقارنة مستويات مهارات التفكير فوق المعرفية لدى العاديين والموهوبين والأفراد الذين يعانون من قصور عقلي، وأظهرت نتائج هذه الدراسات أن إ الأطفال والأفراد الذين يعانون من قصور عقلي يتصرفون بصورة متكررة، وكأنهم غير واعين لما ينبغي عمله أو إتباعه من استراتيجيات أو أساليب لحل المشكلة، كما أن إدارتهم لسلوكاتهم الذاتية في مواجهة متطلبات حل المشكلة ليست فعالة كما هو الحال لدى العاديين والموهوبين. (جروان،1999، 43)

أكد الباحثون في المجال التربوي بأهمية نظرية ما وراء المعرفة وتطبيقاتها التربوية، باعتبارها طريقة جديدة في تعليم التفكير، وكذلك أهمية تعليم استراتيجيات ما وراء المعرفة وفائدتها الكبيرة على تنظيمها وإدراك ما يقومون به.

2- مفهوم التفكير ما وراء المعرفي:

لقد تعددت التعاريف لمفهوم التفكير ما وراء المعرفي حيث تناوله العديد من الباحثين.

تعريف **سوانسون وتورهان 1996** " يعرفان التفكير ما وراء المعرفي بأنه: وعي الفرد وسيطرته على عملياته المعرفية الخاصة بعمليات التعلم.

ويعرفه **زاكاري (2000)** بأنه: المعرفة عن المعرفة فإذا كانت المعرفة الإنسانية تشير إلى المعرفة الداخلية، وعملية معالجة المعلومات داخليا، وكيف يفكر الفرد، وكيف يتحكم في تفكيره.

ويعرف **غيس وويلي (2007)** التفكير ما وراء المعرفي بأنه: التفكير في التفكير الذاتي للمرء، وهو يسمح له بالتحكم في أفكاره الذاتية وإعادة بنائها، كما يلعب دورا مهما في التعلم وحل المشكلة. (الجراح وعبيدات،2011، 145)

ويرى **هويت (1997)** أن تفكير الفرد حول تفكيره يسمى بالتفكير ما وراء المعرفي وهو المعرفة التي يمتلكها الفرد حول نظامه المعرفي، وتتضمن تفكيره في ما يعرف وما لا يعرف، ومراقبة الكيفية التي تسير بها عملية تعلمه وتفكيره. (العتوم، 2011، 268)

ويعرفه الباحث **ليفينجستون (1997)** التفكير ما وراء المعرفي بأنه: التفكير حول التفكير، والذي يتضمن عمليات التخطيط للمهمة التي سيقوم بها الفرد، ومن ثم مراقبة استيعاب هذه المهمة، وأخيرا تقويم مدى التقدم لهذه المهمة. (أبوجادو، 2007، 345)

ويعرفه **فتحي جروان** بأنه مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وينمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع أنشطة التفكير العاملة والموجهة لحل المشكلات واستخدام موارد الفرد بفاعلية لموجهة متطلبات مهمة التفكير. (جروان، 1999، 48)

كما يعرفه **الجراح والعبيدات(2011)**، أن التفكير ما وراء المعرفي هو وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية، وبنائه المعرفي موظفا هذا الوعي في إدارة هذه العمليات من خلال استخدام مجموعة من المهارات مثل التخطيط، والمراقبة، والتقويم، واتخاذ القرارات، واختيار الاستراتيجيات الملائمة. (الجراح وعبيدات،2011، 150)

أما **بدران(2009)**، فيعرفه على أنه وعي الطالب وإدراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، وكذالك اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها، واختيار استراتيجيات جديدة، وقدرته على مراجعة ذاته وتقويمها باستمرار. (بلم، 2014 ،21)

2-1 - الفرق بين استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التفكير المعرفي:

يرى **فلافل (1979)**،أنه ربما لا يكون فرقا واضحا وجليا بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الماورائية، وقد يمكن الفرق الوحيد بينهما في الكيفية التي يتم فيها استخدام المعلومات والهدف منها، وعموما يمكن إبراز الفرق بينهما على النحو الآتي:

1- تستخدم العمليات المعرفية على نحو مباشر من المهمات (تعلم خبرة، حل مشكلة ....) أي أنها تستخدم لتحقيق هدف معين، في حين تستعمل العمليات الماورائية للتخطيط للعمليات المعرفية، وكيفية تنفيذها ومراقبة سير عملها وتقييم نتائجها، أي التأكد من تحقيق الهدف.

2- العمليات المعرفية الما ورائية قد تسبق أو تأتي بعد العمليات المعرفية.

3- العمليات المعرفية الما ورائية تصبح أكثر إلحاحا عندما تفشل العمليات المعرفية في تحقيق هدفها، حيث يعتمد الفرد إلى مراجعة أنشطته المعرفية والحكم على مدى فعاليتها.

4- كلاهما قد يستخدم نفس الاستراتيجيات كالتخطيط والتساؤل مثلا، ولكن مع اختلاف الهدف من استخدامها، فالتساؤل في العمليات المعرفية ربما ستخدم كأداة لاكتساب المعرفة، في حين يستخدم في العمليات المعرفية الما ورائية كأداة للتأكد مت تحقق التعلم، أو الحكم على فعالية العملية المعرفية في تنفيذ المهمة التعليمية.

5- كلاهما يعتمد على بعضها البعض، فأي محاولة لاختيار أحدهما بمعزل عن الأخرى قد لا يعطي صورة واضحة عنهما. (رافع وعماد، 2008، 82)

3- مكونات ومهارات التفكير ما وراء المعرفي:

3-1- مكونات التفكير ما وراء المعرفي:

تباين علماء النفس المعرفي فيما يتعلق بمكونات التفكير ما وراء المعرفي، حيث ظهرت العديد من التقسيمات التي تناولت هذا النمط من التفكير، ومن أشهر هذه النماذج نموذج **فلافل(1979)**الذي يشير من خلاله أن هناك مكونين أساسين للتفكير ما وراء المعرفي هما : المعرفة ما وراء المعرفية وتتكون من ثلاث أنواع رئيسية هي:

المعرفة بمتغيرات الشخص: وتشير إلى معرفة الفرد واعتقاداته عن نفسه كمفكر أو متعلم، وما يعتقده من عمليات تفكير الآخرين، والمعرفة بمتغيرات المهنة، وتشير إلى المعرفة والمعلومات عن طبيعة المهمة المقدمة للفرد، وتقوده هذه المعرفة نحو أدائها وتزوده بالمعلومات عن احتمالات النجاح في أداء المهمة، والمعرفة بمتغيرات الإستراتيجية: وتتمثل بما يمتلكه الفرد من معلومات عن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية التي يمكن عن طريقها أن ينجح في تحقيق أهداف معرفية مهمة بالنسبة له، بالإضافة إلى المعلومات الظرفية التي تتعلق بمتى وأين، ولماذا تستخدم هذه الإستراتيجية.

أما المكون الثاني: خبرات ما وراء المعرفة، وهي عبارة عن خبرات معرفية تساعد الفرد في اختيار الإستراتيجيات المثلى عند مواجهة مهمة ما، بحيث تجعله يفاضل بين عدد من الاستراتيجيات، وبالتالي الوصول إلى الحلول السليمة. (دينا،2011، 28)

ويرى الباحث **بأن جون فلافل (1979)** يؤكد على أن ما وراء المعرفة تسعى إلى توعية الأفراد بمدى وعيهم بقدراتهم كمفكرين ومتعلمين، وإدراكهم للمهمة المقدمة لهم والوصول إلى أنسب الحلول من خلال استخدام أفضا الإستراتيجيات، وهناك تقسيمات عدة لمكونات ما وراء المعرفة جاءت بعد تقسيمات **فلافل** وتتضمن معرفة الفرد بذاته، والمعرفة بعمليات التفكير، وضبط عمليات التفكير، وفيما يلي توضيح لكل منها:

1- **معرفة الفرد بذاته:** وتتضمن المراقبة والتحكم الذاتي بعدد من الأمور منها

أ- **الالتزام:** وتتعلق بالاختيار الواعي للموضوع وليس المشاعر والتفضيلات.

ب- الاتجاهات الايجابية: مثل المتابعة والتعلم من الفشل.

ج- الانتباه: ويكون للتفصيلات، وللصور الكبيرة، والقدرة على تحديد الصلات والمرونة.

2- المعرفة بعمليات التفكير: وتتضمن التالية:

أ- **المعرفة التصحيحية:** وهي المعرفة الضرورية لأداء المهمة تتضمن معرفة الفرد بذاته كمتعلم، ومعرفته بماهية العوامل المؤثرة في أدائه.

ب- المعرفة الإجرائية: وتتضمن كيفية القيام بالمهمة أو تنفيذها، مثل كيفية مسح المثيرات وتلخيصها.

ج – المعرفة الشرطية: وتتضمن المعرفة بآلية عمل بعض الاستراتيجيات ومتى نستخدمها، ولماذا تكون بعض الاستراتيجيات أفضل من غيرها.

3- ضبط عمليات التفكير:

أ- **التخطيط:** ويتضمن اختيار مسار للأهداف، واختيار الإجراءات.

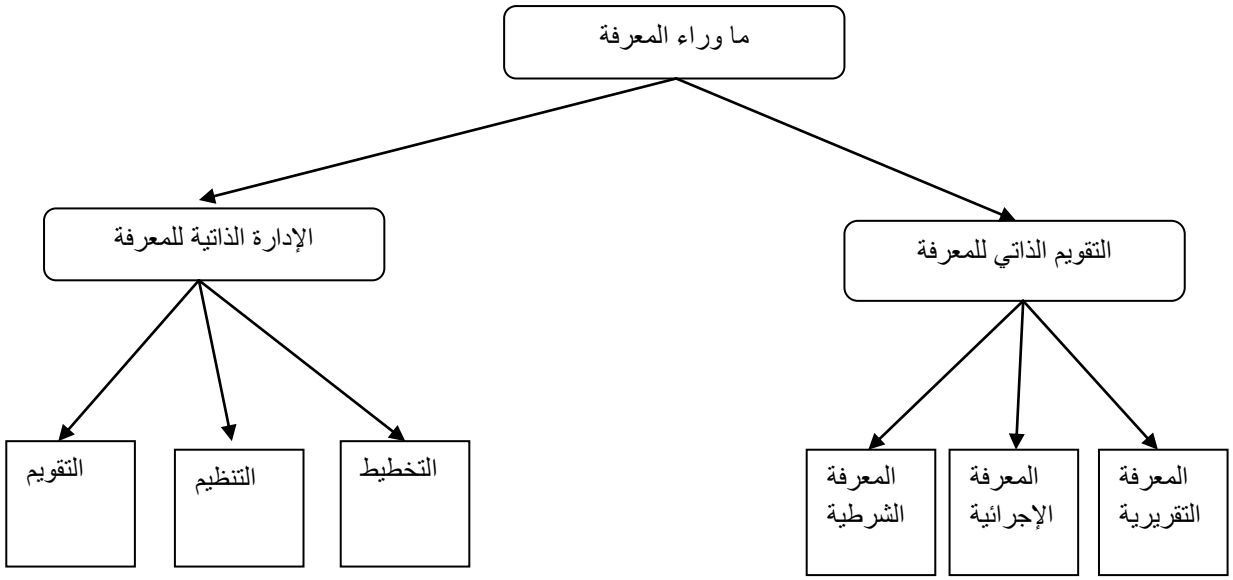
ب- التنظيم: ويتضمن فحص التقدم، ومراجعة المسارات والإجراءات والأهداف والمصادر.

ج- التقويم: ويتمثل بتقييم المعرفة الراهنة، ووضع الأهداف، واختيار المصادر.

(العتوم والجراح، 2007، 273)

ويتبنى الباحث التقسيم الذي لخصه "**يور وآخرون** " **(1998)** المشار إليه في

الشكل رقم (01): يوضح مكونات التفكير ما وراء المعرفي



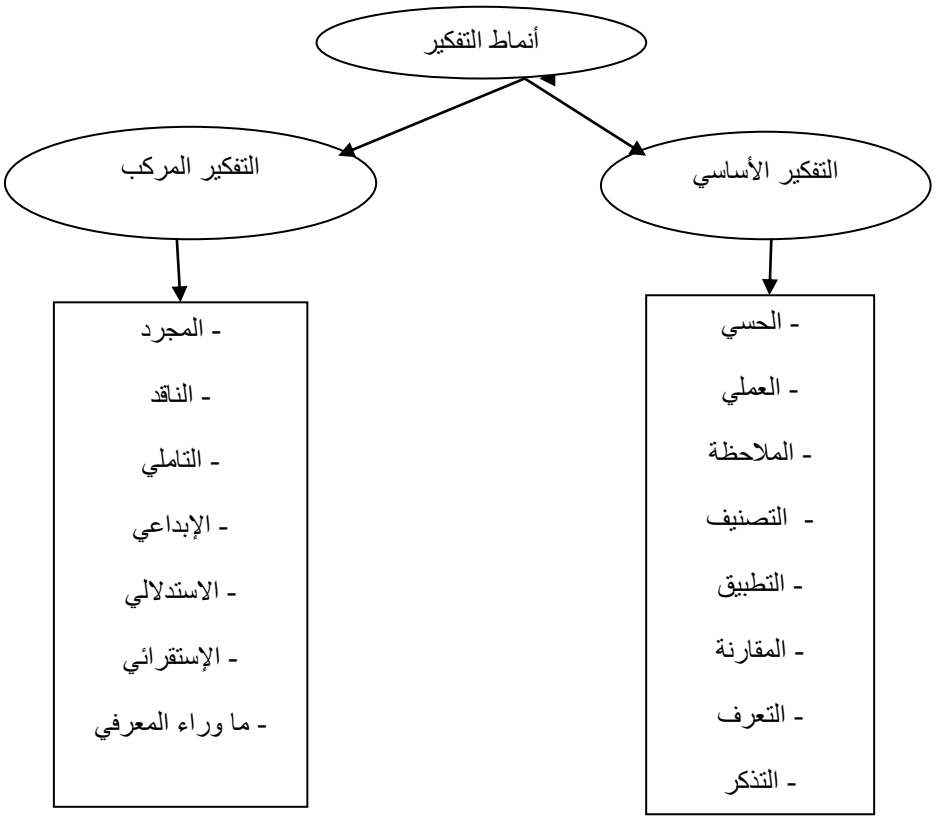
(العتوم والجراح، 2007، 280)

ومن خلال عرضنا لتقسيمات مكونات التفكير ما وراء المعرفي يمكننا الاستنتاج أنه يتضمن المعرفة المتعلقة بالفرد والتي يكتسبها عن نفسه وقدراته، والمعرفة المرتبطة بعملية تفكيره والتي تتضمن المعرفة الضرورية لأداء مهمة ما وكيفية أدائها، وكذلك الوعي بعمل الاستراتيجيات وزمن استخدامها وطريقة اختيارها، وكذلك تتضمن مهارات التخطيط والتنظيم والتقويم اللازمة لضبط عملية التفكير. (بن ساسي،2012، 236)

3-2- مستويات التفكير:

ميز الباحثون في مجال علم النفس التفكير إلى مستويين أساسيين إلى درجة التعقيد في التفكير، الذي يعتمد بصورة أساسية على مستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة، حيث يصنف **نيومان (1991)** مهارات التفكير المختلفة في فئتين رئيسيتين هما كما في شكل:

الشكل رقم (02): يوضح مستويات التفكير حسب تصنيف نيومان(1991)



(العتوم والجراح،2011، 45)

1- مهارات التفكير الأساسية: وتعني بالأعمال اليومية الروتينية التي يقوم بها الفرد، ويستخدم فيها العمليات العقلية بشكل محدود، كاكتساب المعرفة وتذكرها، والملاحظة، والمقارنة، والتصنيف، والتفكير الحسي والعملي، كما يشمل المهارات الدنيا في تصنيف بلوم مثل : المعرفة، والاستيعاب، والتطبيق، وبعد إتقان هذه المهارات أمر ضروري قبل الانتقال إلى مستويات التفكير العليا.

2- مهارات التفكير العليا أو المركبة: وتتطلب الاستخدام الواسع والمعقد للعمليات العقلية، ويحدث هذا عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة عن سؤال، أو حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال معايير ومحكات متعددة للوصول إلى نتيجة، وتشمل هذه المهارات التفكير الناقد، والإبداعي، وما وراء المعري، والاستدلالي، والتأملي، وغيرها. (العتوم وآخرون، 2007، 26)

وقد أبرز الباحثون على أهمية تعليم هاته المهارات باعتبار أن مهارات التفكير لا تنمو بالنضج والتطور الطبيعي وحده ولا تكتسب من خلال تراكم المعرفة والمعلومات فقط، بل لابد أن يكون هناك تعليما منتظما وتمرينا عمليا متتابعا يبدأ بمهارات التفكير الأساسية ويتدرج إلى عمليات التفكير العليا. (نافز،2010، 39)

3-3- مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

تعتبر مهارات التفكير ما وراء المعرفي من أهم وسائل التعلم الفعال والناجح، فهي بالإضافة إلى مساعدة المتعلمين على التعلم الذاتي، تعمل على الرفع من وعيهم بعملية التفكير وتصميم الخطط وتنظيم خطواتها ومراقبة وتقييم عملية التنفيذ، ولقد تعددت واختلفت وجهات النظر التي تناولت تعريف مهارات ما وراء المعرفي كل حسب الزاوية التي يراها، وفي ما يلي جملة من التعريفات التي نذكرها على سبيل المثال:

تعريف **بوندس وبوندس(1992)**: معرفة ووعي الفرد بعمليات المعرفة، وقدرته على تنظيم وتقييم مراقبة تفكيره، بحيث تتيح هذه المراقبة فرصة السيطرة بفاعلية أكثر على عمليات المعرفة لدى الفرد. (العتوم وآخرون،2007، 268)

تعريف **نولان(2000):** مجموعة من القدرات التي يستخدمها الطلاب ليساعدوا أنفسهم على التعلم، وتذكر المعلومات وتتضمن المهارات الخمس التالية:(وضع الهدف، التخطيط، المراقبة، التنظيم، التقويم). (بن بريكة، 2007، 268)

تعريف **بورتر(1999):** مجموعة من المهارات التي تتحكم في تعلم الفرد، والتي تتضمن تخطيط ومراقبة وتقويم أدائهم في أداء المهام. (بدر،2008، 186)

تعريف **جروان (1999):** مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذاتي في معالجة المعلومات وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العامة والمواجهة لحل المشكلة واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات التفكير. (جروان، 1999، 35)

مما سبق يتضح أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي هي: مجموعة من المهارات العقلية تتضمن عمليات(التخطيط، التنظيم، التقويم) يستخدمها الفرد للسيطرة بفاعلية على العمليات المعرفية لديه.

4- الأهمية التربوية لاستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفة:

لاستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفة أهمية تربوية تتلخص بما يلي:

- تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة
- الاهتمام بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويقوم تعلمه الخاص
- الانتقال بالطلبة من مستوى التعلم الكمي والعددي إلى مستوى التعلم النوعي
- تطوير التفكير لدى المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية
- تساعد المتعلم على القيام بدور ايجابي في أثناء مشاركته بعملية التعليم
- تجعل المتعلم قادرا على مواجهة الصعوبات في أثناء التعلم وإعادة النظر في الاساليب والنشطات الذهنية التي يستخدمها
- تحول المتعلم إلى خبير أي يفهم تفكيره وشرحه

- زيادة تحكم المتعلم فيما اكتسبه من معارف وتوليد أفكار جديدة وإبداعية

- زيادة كفاية المتعلم في حل المشكلات. (الهاشمي والدليمي،2008، 52)

كما أن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية تحقق أغراض التربية اليوم من خلال تنشئة المتعلمين لديهم القدرة على ممارسة العمليات العقلية المعرفية وما وراء المعرفية، وتنمية قدراتهم على التفكير العلمي المنطقي السليم، إذ يستطيع المتعلمون التوصل من خلاله إلى نتائج واستنتاجات وتحليل المواقف المختلفة وحل المشكلات التي تواجههم.

4- استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفة:

تعد استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفة متطلبا ضروريا وأساسيا، لأنها تساعد الطلبة على تحقيق النجاح والتعامل مع المواقف الجديدة، وتجعل الطلبة مفكرين ومتعلمين مدى الحياة. (أبوعليا والوهر، 2001، 11)

وهذا ما جعلها مادة خصبة للعديد من الدراسات والبحوث بعملية التعلم والتعليم، وفي مجال المناهج وطرائق التدريس لا سيما بارتباطها بالعمليات العقلية الموجهة لذلك، وفي هذا يسعى الباحثون في هذا المجال من التحقق من فاعلية هذا النوع من الاستراتيجيات.

وفي ما يلي سنستعرض بعض الاستراتيجيات على سبيل المثال:

4-1- إستراتيجية النمذجة (إستراتيجية ولن وفليبس): اقترح كل من **ولن وفليبس** في ضوء فكرة ما وراء المعرفة مدخلا مهما في تدريس المهارات المعرفية، ويتضمن هذا المدخل الخطوات التالية:

4-1-1- التقديم للمهارات: ويتم ذلك بواسطة المعلم مباشرة، أو يتعلم الطلاب ذاتيا من خلال مادة تعليمية مقروءة يعدها المعلم حول المهارة المراد دراستها، مبينا فيها تعريف المهارة، وأهميتها، وعمليات التفكير المتضمنة فيها والصعوبات التي يتوقع وقوع الطلاب فيها، وكيفية التغلب عليها.

4-1-2- النمذجة بواسطة المعلم: حيث يقدم المعلم نموذجا للعمليات العقلية المتضمنة في المهارة، فيتظاهر بأنه يفكر بصوت عال أمام الطلاب، وقد يقرأ جهرا مقطعا من الكتاب

أمام الفصل، ويوجه نفسه لفظيا وكأنه يفكر بصوت مسموع مستخدما الاستجواب الذاتي، ليعبر لفظيا عما يدور في فكره.

4-1-3- النمذجة بواسطة المتعلم: يطلب المعلم من طلابه نمذجة المهارة مثلما فعل، ثم يقارن الطالب عمليات النمذجة التي اتبعها بعمليات زميل له يجلس بجواره، بحيث يعبر كل منهما لآخر عما يدور في ذهنه وبذلك يصبح المتعلم مدركا لعمليات تفكيره، والمعلم يتأكد من فهمه بناء على ما يقوله. (بثينة، 2006، 17)

4-2- إستراتيجية العصف الذهني:

يري **جروان (2005)**، بأن العصف الذهني يعني " استخدام الدماغ أو العقل في التصدي النشط للمشكلة والذي يهدف أساسا إلى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل المشكلة مدار البحث. (جروان، 2005، 100)

وتتكون إستراتيجية العصف الذهني من ثلاث مراحل رئيسية يمكن تلخيصها في ما يلي:

المرحلة الأولى: ويتم توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية ثم تبويبها من أجل عرضها للمناقشة في جلسة العصف الذهني.

المرحلة الثانية: تبدأ هذه المرحلة بقيام قائد النشاط(المعلم) بتوضيح كيفية العمل، ويطلب من الأفراد تجنب تقويم الأفكار التي يطرحها المشاركون، وتقبل أي فكرة حتى ولو كانت خالية أو وهمية وتقدم أكبر عدد من الأفكار مع الحرص على متابعة أفكار الآخرين والبناء عليها.

المرحلة الثالثة: وهي تقويم الأفكار واختبارها عمليا، وقد تستغرق هذه المرحلة وقتا طويلا، حيث يمكن أن تظهر أفكار أخرى جديدة يمكن الإفادة منها. (أزهار،2011، 303)

4-3- إستراتيجية التساؤل الذاتي:

يقوم التلاميذ في هذه الإستراتيجية بوضع أسئلة تتناول المادة الدراسية قبل وأثناء وبعد عملية تعلمهم، وترجع فعالية هذه الأسئلة إلى أنها تخلق بناءا انفعاليا ومعرفيا، وتساعد على

خلق الوعي بعمليات التفكير لدى التلميذ، حيث تجعله أكثر اندماجا مع المعلومات التي يتعلمها، كما أنه يشعر بالمسؤولية عن تعلمه، ويقوم بدور أكثر إيجابية.

(وائل، 2004، 213)

4-4- إستراتيجية i-w-k(أعرف – أريد أن أعرف – تعلمت)

تهدف هذه الإستراتيجية إلى تنشيط معرفة المتعلمين السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة، وتعتمد هذه الاستراتيجيات على أربع فنيات تدريسية هي:

(K) للدلالة على كلمة(Know) ويقصد بها ما الذي أعرفه؟(what we know about ? subject)، وهي خطوة استطلاعية، لمساعدة المتعلمين على استدعاء ما يعرفونه عن الموضوع مع دراسته من معلومات وبيانات سابقة.

(w) للدلالة على كلمة (want) ويقصد بها ما الذي أريد أن أعرفه؟ (what we know to found out) وفي هذه الخطوة يزيد المعلم من دافعية طلابه للتعلم، ويساعدهم على تعزيز وتحديد ما يرغبون في تعلمه عن الموضوع مع دراستهن بالإضافة إلى تحديد ما يبحثون عنه ويرغبون في اكتشافه. (فداء ،2012، 56)

(l) للدلالة على كلمة (leam) ويقصد بها ماذا تعلمت؟ (what we leam ?) وهو سؤال تقويمي لبيان مدى الإفادة، ويستهدف مساعدة المتعلمين على تعيين ما تعلموه بالفعل عن الموضوع الذي تم دراسته. (بثينة، 2006، 20)

ويتبين من خلال ما تم عرضه أن محور الاهتمام في استراتيجيات ما وراء المعرفة يرتبط بكيفية جعل المتعلم يفكر بنفسه في أداء المهمة بدلا من إعطائه إجابات محددة، أو إلقاء المعلومات والحقائق عليه ليقوم هو بحفظها واستظهارها، كما تهتم بأفكاره ومداخله في إنجازها من خلال إلمامه بالصعوبات التي يواجهها في فهم الموضوعات التي تمثل المشكلة، انطلاقا من ضرورة تنظيم التعليم بصوت مرتفع بما يتناسب مع حاجات واهتمامات المتعلم ومستوى مهاراته الخاصة، إذ يطلب من المتعلم أن يفكر بصوت مرتفع، أو أن يذكر بصوت مرتفع كل شيء عن كل ما يحدث داخل ذهنه لحظة أدائه المهمة.(بلم،2011، 98)

5- إستراتيجية حل المشكلة:

يتعلم الفرد حل المشكلات ليصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات الصحيحة في حياتهم، إذ تعد القدرة على حل المشكلات متطلب أساس من متطلبات حياة الفرد، إذ إن المشكلة التي تواجه الفرد نتيجة لموقف معين تتطلب حل، ووجود المشكلة يتطلب الآتي:

- أن يكون لدى الفرد رغبة أكيدة في أداء عمل ما

- أن يحاول الفرد جاهدا انجاز هذا العمل، إلا أن احتمالية عدم كفاية المعلومات والخبرات التي يمتلكها لا تساعده على انجاز هذا العمل.

- البحث المستمر عن معلومات وخبرات جديدة تزيد من كفاءته في انجاز العمل الذي يرغبه.

إن عملية حل المشكلة يستعمل فيها الفرد خزينه من المعلومات ومهاراته التي اكتسبها، إذ يعيد تنظيم ما تعلمه سابقا ويطبقه في الموقف الجديد الذي يواجهه. (سحر،2013، 96)

6- قياس التفكير ما وراء المعرفي

تهدف مهارات ما وراء المعرفة إلى مراقبة وتوجيه العمليات المعرفية المستخدمة أثناء التعلم، ولذلك فهناك صعوبات كثيرة تواجه عملية تقييم هذه المهارات حيث إنه من الصعب الحد من الوصول الشعوري إلى منطقة ما قبل الشعور للمهارات حيث إنه من الصعب الحد من الوصول الشعوري إلى منطقة ما قبل الشعور للمهارات الآلية أو التلقائية كما أن هناك تأثيرات للمرغوبية الاجتماعية التي تحول دون الوصول إلى الاستجابات الحقيقية التي تعبر عن عمليات ما وراء المعرفة، وقد تعرضت الكثير من الأدوات، التي صيغت لقياس تلك المهارات إلى النقد الشديد خاصة النقد الموجه إلى مسألة صدق هذه الأدوات، وتنقسم أساليب قياس ما وراء المعرفة، كما أشار. (أيمن، 2002،86)

المقاييس التي تم بقياس ما وراء المعرفة في مواقف أداء نوعية محددة ،في مقابل فئة أخرى تتم بقياس ما وراء المعرفة في مواقف الأداء عموما دون الاهتمام بموقف أداء نوعى. (عكاشة وضحا،2012 ،115)

ومن هذه المقاييس الذي صممه " سكراو ودنيسون"(1994)الذي وضعاه من أجل قياس التفكير ما وراء المعرفي لدي المراهقين والراشدين، ويتكون من (52) فقرة، ويشتمل على بعدين: معرفة المعرفة وتنظيم المعرفة.

ولقد طورا الباحثان هذا المقياس استنادا إلى عدة نظريات، فمكون تنظيم المعرفة وضع استنادا لنظرية" **جاكوبس وباريس**"(**1987**)ومكون معرفة المعرفة وضع استنادا إلى نظرية "**براون**" (**1998**) باستخدامه على عينة الأفراد لتقييم أثر التفكير ما وراء المعرفي لديهم في القدرة على اتخاذ القرار، وقد قام بإعادة التحليل العاملي للمقايس فنتج عنه إضافة بعد ثالث هو: معالجة المعرفة

كذلك من هذه المقاييس المقياس الذي طوره(الحموز، المشار إليه في الخوالدة ،**2003**) لقياس مستوى الوعي ما وراء المعرفي، ويتكون هذا الإختبار في صورته الأصلية (80) فقرة تقيس مستوى الوعي ما وراء المعرفي لدى المتعلم، يستند هذا المقياس أساسا إلى نظرية التأمل التي تصف معرفة المتعلم حول العمليات المعرفية التي يقومون بها.

ومن الدراسات التي اهتمت بتطوير أداة لقياس تقويم وعي الطلبة ما وراء المعرفي في استراتيجيات القراءة، حيث تكونت العينة من (453) طالبا يمثلون الصفوف من السادس حتى الصف الثاني عشر، أسفرت النتائج التحليل العملي لأبعاد المقياس عن وجود ثلاث أبعاد رئيسية هي: البعد الأول: استراتيجيات القراءة الشاملة، وقد تكون هذا البعد من (13) فقرة، وبعد الثاني: استراتيجيات حل المشكلة وقد تكون هذا البعد من(8) فقرات، والبعد الثالث: استراتيجيات القراءة المساندة وقد اشتمل على (9) فقرات. (أبوجادو،2007، 360)

خلاصة الفصل:

لقد عرضت خلال هذا الفصل إلى نمط من أنماط التفكير ألا وهو التفكير ما وراء المعرفي من خلال تناول مختلف الجوانب التي تخصه والنماذج المفسر له ومهاراته واستراتيجياته وتطبيقاته في مجال التربية، فالاعتماد على التفكير ما وراء المعرفي في ميدان التعلم يعد جد مهم، فهو يسمح من جهة بإعطاء وسائل تطور معرفي لطلبة كما أنه يضمن من جهة ثانية الاستقلالية أثناء التعلم وعليه لا بد أن يعي المعلم والمتعلم أن اكتساب استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي يرتبط بمجموعة من العوامل تتحقق بالتعلم.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية.

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

1-2- المجال المكاني والزماني لدراسة الاستطلاعية

1-3- عينة الدراسة الاستطلاعية

2- منهج الدراسة

3- أدوات جمع البيانات

4 – االخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

5- عينة الدراسة الأساسية

6- الأساليب الإحصائية لدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد

يتم التطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية، من خلال التطرق إلى نقطتين أساسيتين هما: الدراسة الاستطلاعية، والدراسة الأساسية.

1- الدراسة الاستطلاعية:

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية: تتلخص أهداف الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

- استخراج الخصائص السيكومترية لأدوات القياس.

- معرفة مجمل الخصائص التي تتوفر في عينة الدراسة.

- تحدد بعض الجوانب التي من شأنها أن تسهل الانطلاق في الدراسة الأساسية كتقدير المدة الزمنية للتطبيق، بالإضافة إلى التمرن على تطبيق أدوات الدراسة.

- بلورة موضوع البحث وصياغته بطريقة أكثر أحكام.

1-2- المجال المكاني والزماني لدراسة الاستطلاعية:

- **المجال المكاني:** يتحدد الإطار المكاني لدراستنا الميدانية في جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
- **المجال الزماني:** لقد استغرقت دراستنا الاستطلاعية داخل جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي مدة زمنية امتدت من 01-03-2018 إلى 22-03-2018

1-3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

شملت عينة الدراسة الاستطلاعية على(130) طالب وطالبة، وتم اختيارهم بطريقة الطبقية العشوائية، من طلبة قسم العلوم الاجتماعية بكل تخصصاته ومستوياته بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، من غير أفراد العينة الأساسية بهدف التعرف على الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات وكذالك تحديد الصعوبات التي يتلقاها الباحث أثناء تطبيقها.

2- منهج الدراسة:

بعد اختيار المنهج بمثابة القالب الذي توضع فيه الدراسة وتبني عليه مبادئها الأساسية وفي هذا الصدد يعرف أحمد بدوي (1977) المنهج: "بأنه الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة" . (صالح ، 1955، 90)

فيما يعرف أميت الساعاتي المنهج الوصفي: " بأنه المنهج الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا فيعبرعنها كيفيا بتوضيح خصائصها أو كميا بإعطاء وصف رقمي يوضح مقدار هذه الظاهرة أو درجة ارتباطها ومن ثم تفسيرها" (أبو القاسم، 2001، 38)

وبما أن مناهج البحث تتنوع تبعا لطبيعة البحث وموضوع الدراسة، وتماشيا مع هدف الدراسة الحالية تم اعتماد المنهج الوصفي لارتباطي الذي يقوم على وصف الموضوع ودراسته من خلال منهجية عملية توصل إلى نتائج رقمية معبرة يمكن تفسيرها. (ربحي، 2011، 39)

وتكمن الوظيفة الأساسية للدراسات الإرتباطية في الوصول إلى معلومات عن قوة ونمط العلاقة بين متغيرين أو أكثر. (رجاء، 2004، 232)

ويمكن المنهج الوصفي لارتباطي من التأكد من فرضيات الدراسة.

3- أدوات جمع البيانات:

يعرف صالح بن حمد عساف أداة الدراسة بأنها مصطلح منهجي، يعني الوسيلة التي يجمع بها الباحث المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة واختيار فروضها.

(عساف،1990، 101)

وقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على أداة الاستبيان : حيث يعرف الاستبيان بأنه مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين، يتم وضعها في استمارة ترسل لأشخاص المعنين عن طريق البريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الاسئلة الواردة فيها، وبواسطتها يمكن التوصل إلى حقائق جديدة عن الموضوع وتأكد من معلومات متعارف عليها لكنها غير مدعمة بحقائق. (مراد، 2005، 300)

يرتكز اختيار الباحث لأداة جمع البيانات على موضوع بحثه، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من خلال دراسة متغيرات البحث، وقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على مقياسين أنماط الشخصية (أ و ب) ل (فتيحة زروال 2008) في دراستها أنماط الشخصية وعلاقتها بالإجهاد(المستوى، الأعراض، واستراتيجيات المواجهة) لقياس نمط الشخصية أوب حيث يحتوي هذا المقياس على 34 بندا مقسمة إلى أربعة أبعاد، ومقياس التفكير ما وراء المعرفي ل (عبيدات علاء الدين وعبد الناصر الجراح 2011) في دراسته لقياس التفكير ما وراء المعرفي عند المراهقين والراشدين حيث يحتوى هذا المقياس على 40 بندا مقسمة إلى ثلاثة أبعاد.

3-1- مقياس نمط الشخصية أ وب:

استعنا في دراستي هذه على مقياس بن زروال فتيحة، صممت الباحثة هذا المقياس بهدف تحديد نمط الشخصية الذي يميل كل فرد للإنتماء إليه، وذلك من بين الأنماط (أ)، (ب)و(ج)، حيث صيغت بنوده وفق سلم تدريجي(سلم ليكرت) يحمل خمس بدائل، أبدا، نادرا،أحيانا، غالبا، دائما.

خصص للنمطين (أ) و(ب) باعتبارها مقترنيين، من حيث أن الميل لنمط (أ) يعني غياب خصائص النمط (ب) مع مراعاة أن غياب هذه الأخيرة لا يعني بالضرورة الميل فقط للنمط (أ)، يحتوى هذا الجزء على 34بندا تتوزع على أربعة أبعاد غير متساوية من حيث الأهمية هي:

- بعد الاستعجال: ويشمل 08 بنود
- بعد الإندماج المهني أو السعي نحو الإنجاز: ويضم 06 بنود
- بعد العدائية (التنافسية، الطموح): ويضم 11 بنود
- بعد التعبير الخارجي عن الانفعالات: ويضم 09 بنود

من خصائص المقياس أنه صادق ويتميز بالثبات.

سلم التنقيط: بعد الحصول على الدرجات، وبإعطاء وزن عددي لكل بديل من بدائل المقياس وهي كالتالي:أبدا(01)، نادرا (02)، أحيانا(03)، غالبا(04)، دائما(05)، يصبح كل فرد ينتمي إلى مجال من المجالات التالية:

جدول رقم(09): يبين مستويات الميل لنمط أ

المجال	مستوى الميل
34- 79	منخفض
80- 120	متوسط
125- 170	مرتفع

3-2- مقياس التفكير ما وراء المعرفي:

هذا المقياس للباحث" عبد الناصر الجراح" و"علاء الدين عبيدات"(2011) وهو الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي وضعه"سكراو ودينيسون(1994) الذي استخدم لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي عند الراشدين والمراهقين والذي تم تطويره استنادا إلى عدة نظريات، فمكون تنظيم المعرفة تم وضعه استنادا لنظرية"جاكوبس وباريس"(1987) ومكون معرفة المعرفة وضع استنادا لنظرية"براون"(1987) ونظرية"جاكوبس وباريس" وقد قام "كيومر"(1998) باستخدامه على عينة من الأفراد لتقييم أثر التفكير ما وراء المعرفي لديهم في القدرة على اتخاذ القرار، وقد قام بإعادة التحليل العاملي للمقياس فنتج عنه بالإضافة إلى البعدين الأولين بعدا ثالثا هو معالجة المعرفة

تكون المقياس في صورته الأولية من (42) بند موزعة على ثلاثة أبعاد هي: تنظيم المعرفة ومعرفة المعرفة ومعالجة المعرفة.

مفتاح تصحيح المقياس: بما أن عبارات المقياس كلها ايجابية فقد تكون سلم الإجابة من خمسة مستويات كما هي موضحة في الجدول التالي: دائما(05)، غالبا(04)، أحيانا(03)، نادرا(02)، أبدا(01)

4- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

4-1- صدق مقياس نمط الشخصية أ و ب:

يقصد بالصدق أن يقيس الاختبار فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسه. (أبو حويج، 2003، 132)

الصدق هو أن يقيس الاختبار أو الأداة ما وضعت لقياسه. (ملحم، 2002، 266)

تم قياس صدق المقياس بالاعتماد على صدق الاتساق الداخلي صدق التمييزي.

4-1-1- صدق المحتوى(الاتساق الداخلي)

وتعتمد هذه الطريقة على حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل بند والدرجة الكلية للاختبار لأن اتساق البنود من خلال معاملات الارتباط الدالة إحصائيا بينها وبين الدرجة الكلية يشير إلى أن بنود الاختبار متماسكة، ومترابطة ومتسقة فيما بينه، وبتالي تقيس كلها متغيرا واحدا، وهذا مؤشر معقول على صدق الاختبار. (بشير،2008، 198)

قام الباحث بحساب صدق المحتوى لمقياس نمط الشخصية بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد الأربعة للمقياس عن الدرجة الكلية للمقياس تم استعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية،($SPSS_{25}$) لحساب قيمة r لكل بعد، فتحصل على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول رقم(02): صدق المحتوي لمقياس أنماط الشخصية

البعد	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط R	مستوى الدلالة
الاستعجال	**130**	**0.6**	دالة إحصائيا عند 0.01
السعي نحو الانجاز	**130**	**0.73**	دالة إحصائيا عند 0.01
التنافسية والطموح	**130**	**0.94**	دالة إحصائيا عند 0.01
التعبير الخارجي عن الانفعال	**130**	**0.72**	دالة إحصائيا عند 0.01

من خلال الجدول رقم (02) نجد أن قيمة معامل الارتباط r للأبعاد الثلاثة للمقياس تتراوح بين (0.94) و(0.6) وهي دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، مما يؤكد على أن محتوى المقياس متسق من خلال ارتباط جميع الأبعاد مع بعدها الكلي، وعليه يمكن القول بأن مقياس أنماط الشخصية صادق من حيث المحتوى أو المضمون.

4-1-2- الصدق التمييزي: يسمى بصدق المقارنة الطرفية، وفيها يقسم الاختبار إلى قسمين، ويقارن متوسط الثلث الأعلى لمتوسط الثلث الأقل، وأحيانا يقارن (27%) من الأقوياء بمثلهم من الضعفاء، فإذا ثبت أن الأقوياء أقوياء في الاختبار وأن الضعفاء في الاختبار، دل ذلك على أن درجة صدق الاختبار كبيرة.

وفي الدراسة الحالية تم حساب الصدق التمييزي لمقياس نمط الشخصية أ وب على العينة الاستطلاعية المكونة من (130) فردا، حيث تم ترتيب الأفراد ترتيبا تنازليا، حسب درجاتهم على المقياس المذكور ثم تم اختيار (27%) من أعلى الترتيب ومن أدنى الترتيب، ثم تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المذكورتين باستخدام اختبار "ت"، فدلت النتائج المحصل عليها على الآتي:

جدول رقم(03): الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس نمط الشخصية أ و ب

المؤشرات الاحصائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة العليا	98,97	6,92	23,15	28	دالة إحصائيا عند 0,01
الفئة الدنيا	135,54	6,27			

يظهر من خلال الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي للفئة العليا يساوي(98.97) والإنحراف المعياري بلغ (6.92) أما للفئة الدنيا فالمتوسط الحسابي يساوى(135.54) أما الإنحراف المعيار (6.27) أما "ت" المحسوبة تساوي (23.15)،عند مستوى دلالة0.01 وهو أصغر تماما من مستوى الدلالة (0.05) فإنه دال إحصائيا.

4-1-3- ثبات مقياس نمط الشخصية أ و ب:

ويقصد بالثبات أن يعطي الاختبار نفس النتائج باستمرار إذا ما أستخدم الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف مماثله. (عبد المجيد، 2000، 165)

وقد تم قياس الثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

4-1-3-1- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

يعتبر معامل ألفا كرونباخ من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار ويعمل هذا المعامل على ربط ثبات الاختبار بثبات بنوده، نسبة ثبات البنود بالنسبة، فازدياد نسبة البنود بالنسبة للتباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات. (معمرية، 2007، 148)

بلغت قيمة ثبات اختبار نمط الشخصية أ و ب بطريقة ألفا كرونباخ 0,77 وهو معامل مرتفع يدل على ثبات جيد للمقياس كما هو موضح فيالجدول التالي:

جدول رقم (04): ثبات مقياس نمط الشخصية أ و ب بطريقة ألفا كرونباخ

العينة	عدد البنود	ألفا كرونباخ
130	34	0,77

ومن خلال نتائج الجدول يتضح أن معامل الثبات ألفا كرونباخ يساوي(0,77) مما يدل على أن المقياس ثابت.

4-1-3-2- الثبات بالتجزئية النصفية: وهي الطريقة التي يجري استخدامها لمعرفة مدى ثبات الاختبار وذلك بتقسيم الاختبار الواحد إلى جزئين بنود فردية وبنود زوجية ويتم حساب معامل الارتباط بينهم . (يونس، 2009، 505)

وتم حساب ثبات مقياس نمط الشخصية أ و ب بطريقة التجزئة النصفية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(05): ثبات مقياس نمط الشخصية أ و ب بالتجزئة النصفية

إرتباط الجزئين	سيبرمان براون	جيتمان	ألفا كرونباخ	
			الجزء الأول	الجزء الثاني
0,55	**0,71**	**0,71**	**0,65**	**0,65**

من خلال الجدول يتضح أن معامل الإرتباط " سيبرمان– براون" بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية تقدر بـ: (0.71)، وهي نتيجة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وأن نتيجة جيتمان (0.71) وهي دال أيضا وهذا ما يعني أن المقياس ثابت وصالح للإستعمال في الدراسة.

4-2- مقياس استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي:

4-2-1- صدق المحتوى (الاتساق الداخلي):

قام الباحث بحساب صدق المحتوى لمقياس إستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد الثلاثة للمقياس عن الدرجة الكلية للمقياس، تم استعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية($SPSS_{25}$) لحساب قيمة r لكل بعد، فتحصل على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول رقم(06): يوضح الصدق بطريقة الاتساق الداخلي لمقياس التفكير ما وراء المعرفي

البعد	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط R	مستوى الدلالة
تنظيم المعرفة	**130**	**0.94**	دالة إحصائيا عند 0.01
معرفة المعرفة	**130**	**0.88**	دالة إحصائيا عند 0.01
معالجة المعرفة	**130**	**0.9**	دالة إحصائيا عند 0.01

من خلال الجدول رقم (06) نجد أن قيمة معامل الارتباط r للأبعاد الثلاثة للمقياس تتراوح بين 0.94 و0.88 وهي دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، مما يؤكد على أن محتوى

المقياس متسق من خلال ارتباط جميع الأبعاد مع بعدها الكلي، وعليه يمكن القول بأن مقياس إستراتيجية التفكير ما وراء المعرفي صادق من حيث المحتوى أو المضمون.

4-2-2- الصدق التمييزي:

في الدراسة الحالية تم حساب الصدق التمييزي لمقياس التفكير ما وراء المعرفي على العينة الاستطلاعية المكونة من(130) فردا، حيث تم ترتيب الأفراد تنازليا، حسب درجاتهم على المقياس المذكور، ثم تم اختيار(27%) من أعلى الترتيب ومن أدنى الترتيب ثم تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المذكورتين بإستخدام إختبار "ت"، فدلت النتائج المحصل عليها على الآتي:

جدول رقم (06):الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي.

مؤشرات الاحصائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة العليا	119,14	10,97	24,20	28	دالة احصائيا عند 0,01
الفئة الدنيا	117.62	7,54			

يظهر من خلال الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي للفئة العليا يساوي(119.14) والإنحراف المعياري بلغ (10.97) أما للفئة الدنيا فالمتوسط الحسابي يساوى(117.62) أما الإنحراف المعيار (7.54) أما "ت" المحسوبة تساوي (24.20)،عند مستوى دلالة0.01 وهو أصغر تماما من مستوى الدلالة (0.05) فإنه دال إحصائيا

4-2-3- ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي:

4-2-3-1- بطريقة ألفا كرونباخ: بلغ ثبات المقياس في الدراسة السابقة ل(عبد ناصر الجراح والعبيدات، 2011)0.93 أما الدراسة الحالية تم حساب ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي بطريقة ألفا كرونباخ فكان 0.90 ، وقد دلت النتائج على مايلي:

جدول رقم(07): ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي بطريقة ألفا كرونباخ

العينة	عدد البنود	ألفا كرونباخ
130	**40**	**0.90**

من خلال نتائج الجدول يتضح أن معامل الثبات ألفا كرونباخ يساوي(0,90) مما يدل على أن المقياس ثابت.

4-2-3-2- الثبات بالتجزئة النصفية للبنود:

جدول رقم(08): لثبات بطريقة التجزئة النصفية

ارتباط الجزئين	سيبرمان براون	جيتمان	ألفا كرونباخ	
			الجزء الأول	الجزء الثاني
0,82	**0,90**	**0,90**	**0,84**	**0,81**

من خلال الجدول رقم(08) يتضح أن معامل الإرتباط " سيبرمان- براون" بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية تقدر بـ: (0.90)، وهي نتيجة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وأن نتيجة جيتمان (0.90) وهي دال أيضا وهذا ما يعني أن المقياس ثابت وصالح للإستعمال في الدراسة.

عينة الدراسة الأساسية:

وهي جزء من مفردات البحث يتم إختياره من مجتمع محل الدراسة بحيث يمثل هذا الجزء مجتمع البحث . (غباري، 2010، 96)

وتم إختيار عينة الدراسة الأساسية بالطريقة العشوائية الطبقية. (العزاوي، 2008، 169)

وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (120) طالب وطالبة اختيروا من طلبة قسم العلوم الإجتماعية بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

جدول رقم(09) يوضح عينة الدراسة

التخصصات	عدد الأفراد
ليسانس علوم إجتماعية	
السنة أولى	28
السنة الثانية	28
السنة الثالثة	31
ماستر علوم إجتماعية	
السنة أولى	17
السنة الثانية	16
المجموع	120

الجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب مستوى الدراسة

6- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:

يتم إدخال البيانات للحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تمت معالجتها بالأساليب التالية:

- ✓ المتوسط الحسابي
- ✓ الإنحراف المعياري
- ✓ معامل ألفا كرونباخ
- ✓ إختبار T.test
- ✓ معادلة سيبرمان براون
- ✓ معادلة جيتمان
- ✓ معامل الارتباط برسون

خلاصة الفصل:

من خلال إجراء الدراسة الإستطلاعية لميدان البحث، تم التعرف على الإمكانيات المتوفرة بالجامعة، والتي من خلالها تم التعرف على إمكانية تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية (خصوصا توفّر المكان المناسب)، مع التأكد من وجود العينة المطلوبة، بالخصائص المناسبة، وإستعدادها للمشاركة في الدراسة، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها، وبالتالي صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية، وتم تحديد عينة الدراسة الأساسية ومعرفة خصائصها.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشة

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

3- خلاصة عامة وتوصيات

تمهيد

بعد التطرق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الحالية والمتمثلة في تحديد المنهج المتبع وكذلك عينة الدراسة...إلخ، يتم التطرّق في هذا الفصل إلى عرض وتحليل ومناقشة النتائج وذلك بالإستناد إلى الدراسات السابقة التي أنماط الشخصية من جهة، ومن جهة أخرى الدراسات التي تطرقت لموضوع استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي.

بحيث يتم عرض نتائج أفراد العينة على كل من المتغيرين المذكورين، ويتم عرض نتائجهم مصنفة حسب مستويات المقياسين المعتمدين، وبعدها يتم عرض نتائج معامل الإرتباط بيرسون للكشف عن وجود علاقة أو عدم وجودها بين متغير أنماط الشخصية(أ، ب) ومتغير التفكير ما وراء المعرفي، لدى أفراد العينة، ثم يتم عرض نتائج جميع أفراد العينة مجتمعة وتحليلها ومناقشتها.

1.عرض وتحليل نتائج الدراسة:

بعد الحصول على البيانات وتفريغها في البرنامج الإحصائي (الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss 25) قصد معالجتها وتفريغها تم الحصول على النتائج التالية:

1 .1 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

تنص الفرضية الأولى على أنه: توجد علاقة بين نمط الشخصية أ المرتفعة واستراتيجية تنظيم المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الشهيد حمه لخضر.

تم قياس هذه الفرضية باستخدام معامل ارتباط **بيرسون**، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية $SPSS_{25}$ للعلوم الإجتماعية تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم(11): نتائج معامل الإرتباط بين نمط الشخصيةأ المرتفع واستراتيجية تنظيم المعرفة

	العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	معامل الإرتباط R	القرار	مستوى الدلالة
نمط أ المرتفع	53	**7.43**	**68.01**	**-0.032**	**غير دالة**	**0.05**
تنظيم المعرفة	**53**	**6.68**	**134.86**			

يتضح من خلال الجدول التالي أن المتوسط الحسابي لنمط الشخصية أ المرتفع بلغ 7.43 وإنحارف معياري 68.01 أما المتوسط الحسابي لمعرفة المعرفة فبلغ 6.68 وإنحراف معياري يساوي 134.86 وقد بلغ معامل الإرتباط بينهما 0.32- وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ومنه نقوم برفض الفرضية الأولى ونقبل الفرض البديل وهو لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية أ ذو المستوى المرتفع واستراتيجية تنظيم المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الإجتماعية.

لأن لكل شخص نمط خاص به وهو يختلف عن الأفراد الأخرين من حيث سمات وخصائص وهذا يرجع إلى كل من العوامل البيئية والإجتماعية والإقتصادية، كما يختلف من حيث الخصائص التعبيرية والحركية والعقلية ومكون الشخصية بحد ذاته يؤثر في تفكير الفرد وذالك بإختلاف البيئة والمحيط والثقافة والتربية التي يتلقاه الفرد من خلال التعلم والفهم والتصور، والأفرد من ذوي نمط الشخصية أ لديهم سمات وخصائص تميزهم عن غيرهم من الأفراد، فهم يتميزون بالتنافسية والعدوانية ضد الأشخاص على عكس نمط الشخصية ب الذين يمتزون بأكثر صبرا وأقل تنافسية, وأقل عدوانية وهذا ما أكدته نظرية التعلم الإجتماعي المعرفي بأن سلوكذوي نمط أ نتاج تفاعل العوامل البيئية والإجتماعية والفيزيقية والعوامل المعرفية والنفسية .

1-2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: توجد علاقة بين مستوى نمط الشخصية أ المرتفع واستراتيجيات معرفة المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية.

تم قياس هذه الفرضية باستخدام معامل ارتباط **بيرسون**، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية spss25

جدول رقم(12): يبين معامل الإرتباط بين نمط الشخصية أ المرتفع واستراتيجية معرفة المعرفة

	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	معامل الإرتباط r	القرار	مستوى الدلالة
نمط أ المرتفع	**53**	**6.68**	**134.86**	**0.022**	**غير دالة**	**0.05**
معرفة المعرفة	**53**	**5.63**	**41.45**			

يتضح من خلال الجدول التالي أن المتوسط الحسابي لنمط الشخصية أ المرتفع بلغ 6.68 وإنحارف معياري 134.86أما المتوسط الحسابي لمعرفة المعرفة فبلغ5.63 وإنحراف معياري يساوي 41.45 وقد بلغ معامل الإرتباط بينهما 0.022 وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ومنه نقوم برفض الفرضية الأولى ونقبل الفرض البديل وهو لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية أ ذو المستوى المرتفع واستراتيجية معرفة المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الإجتماعية.

بما أن نتائج الدراسة توصلت إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين نمط الشخصية أ المرتفع واستراتيجية معرفة المعرفة وهذا يرجع إلى أن المعارف تتنوع وتختلف من علم لأخر وكذا الأفراد يختلفون في تلقي هذه المعارف من شخص لأخر وذلك راجع إلى نمط

الشخصية وعوامل تكوينها وخصائصها وتفكير الفرد بحد ذاته ومدى استخدام الأفراد لنمط التفكير الخاص به والاستراتيجية المناسبة لذلك، أن يكون لدى الفرد رغبة أكيدة في أداء عمل ما، كأن يحاول الفرد جاهدا انجاز عمله، إلا أن احتمالية عدم كفاية المعلومات والخبرات التي يمتلكها لا تساعده على انجاز هذا العمل، فعليه بالبحث المستمر عن معلومات وخبرات جديدة تزيد من كفاءته في انجاز العمل الذي يرغبه، وذلك بمعرفة المعرفة

وهذا مالم يتوافق مع دراسة جمعة سيد يوسف (2000) حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين نمط السلوك (أ) وبعض متغيرات الشخصية ذات الدلالة التشخيصية وهي القلق والاكتئاب والتوهم المرضي والنشاط العام لدى عينتين من الذكور والإناث على التي توصلت إلى فيما يخص عينة الذكور كانت جميع الارتباطات بين نمط السلوك(أ) ومتغيرات الشخصية إيجابية دالة إحصائيا، أما في عينة الإناث كانت جميع الارتباطات بين نمط السلوك (أ) ومتغيرات الشخصية دالة إحصائيا.

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة في الدراسة الحالية على أنه: توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية أ المرتفعة وإستراتيجية معالجة المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية ، عرض نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون.

جدول رقم(13): يبين معامل الإرتباط بين نمط الشخصية أ المرتفع واستراتيجية معالجة المعرفة

	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	معامل الإرتباط r	القرار	مستوى الدلالة
نمط أ المرتفع	**53**	**6.68**	**134.86**	**-0.030**	**غير دالة**	**0.05**
معالجة المعرفة	**53**	**5.72**	**42.05**			

يتضح من خلال الجدول التالي أن المتوسط الحسابي لنمط الشخصية أ المرتفع بلغ (6.68) وإنحارف معياري (134.86)أما المتوسط الحسابي لإستراتيجية لمعالجة المعرفة فبلغ (5.72) وإنحراف معياري يساوي (42.05) وقد بلغ معامل الإرتباط بينهما(0.030-)وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ومنه نقوم برفض الفرضية الأولى ونقبل الفرض البديل وهو لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية أ ذو المستوى المرتفع واستراتيجية معالجة المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الإجتماعية.

بما أن نتائج هذه الفرضية تأكد على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية أ المرتفع واستراتيجية معالجة المعرفة، وذالك عند مستوى(125-170) فالتفكير الجيد يتبع بعدة خطوات منها تنظيم المعرفة ومعرفة المعرفة وأخيرا معالجة المعرفة، لتأكد من معارفه التي يستعمل فيها الفرد خزينه من المعلومات ومهاراته التي اكتسبها، إذ يعيد تنظيم ما تعلمه سابقا ويطبقه في الموقف الجديد الذي يواجهه.

1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة في الدراسة الحالية على أنه: توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية أ المتوسط وإستراتيجية تنظيم المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية، ويتم فيمايلي عرض نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون.

جدول رقم (14): يبين معامل ارتباط بين نمط الشخصية أمتوسط وتنظيم المعرفة

	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	معامل الإرتباطr	القرار	مستوى الدلالة
نمط أ المتوسط	**67**	**8.46**	**113.11**	**-0.03**	**غير دالة**	**0.05**
تنظيم المعرفة	**67**	**7.51**	**66.41**			

يتضح من خلال الجدول التالي أن المتوسط الحسابي لنمط الشخصية أ المتوسط بلغ (8.46) وإنحارف معياري (113.11)أما المتوسط الحسابي لتنظيم المعرفة فبلغ (7.51) وإنحراف معياري يساوي (66.41) وقد بلغ معامل الإرتباط بينهما (0.03-) وهي غير

دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) ومنه نقوم برفض هذه الفرضية ونقبل بالفرض البديل وهو لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية أ ذو المستوى المتوسط واستراتيجية تنظيم المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الإجتماعية.

بما أن نتائج الدراسة أظهرت عدم وجود علاقة ذات دلالة إرتباطية بين نمط الشخصية أ المتوسط واستراتيجية تنظيم المعرفة وبما أن مستوي نمط أ المتوسط يقع عند مستوي المتوسط (80-124)

1-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

تنص الفرضية الجزئية الخامسة في الدراسة الحالية على أنه: توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية أ المتوسط وإستراتيجية معرفة المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية، ويتم في مايلي عرض نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون.

جدول رقم(15): نتائج معامل الإرتباط بين نمط الشخصية أ وإستراتجية معرفة المعرفة

	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	معامل الإرتباطr	القرار	مستوى الدلالة
نمط أ المتوسط	**67**	**8.46**	**113.11**	**-0.061**	**غير دالة**	**0.05**
معرفة المعرفة	**67**	**5.56**	**40.28**			

يتضح من خلال الجدول التالي أن المتوسط الحسابي لنمط الشخصية أ المتوسط بلغ (8.46) وإنحارف معياري(113.11) أما المتوسط الحسابي لمعرفة المعرفة فبلغ (5.56) وإنحراف معياري يساوي (40.28) وقد بلغ معامل الإرتباط بينهما (0.061-) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، ومنه نقوم برفض هذه الفرضية ونقبل بالفرض البديل وهو لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية أ ذو المستوى المتوسط واستراتيجية معرفة المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الإجتماعية.

بما أن نتائج هذه الفرضية تأكد على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية أ المتوسط واستراتيجية معرفة المعرفة، وذالك عند مستوى(80-125) فالتفكير الجيد يتبع بعدة خطوات منها تنظيم المعرفة ومعرفة المعرفة وأخيرا معالجة المعرفة، لتأكد من معارفه التي يستعمل فيها الفرد خزينه من المعلومات ومهاراته التي اكتسبها، إذ يعيد تنظيم ما تعلمه سابقا ويطبقه في الموقف الجديد الذي يواجهه.

1- 6- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

تنص الفرضية الجزئية السادسة في الدراسة الحالية على أنه: توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية أ المتوسط وإستراتيجية معالجة المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية يتم فيما يلي عرض نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون.

جدول رقم (16): نتائج معامل الإرتباط بين نمط الشخصية أ المتوسط وإستراتجية معالجة المعرفة

	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	معامل الإرتباطr	القرار	مستوى الدلالة
نمط أ المتوسط	**67**	**8.46**	**113.11**	**-0.064**	**غير دالة**	**0.05**
معالجة المعرفة	**67**	**4.88**	**41.67**			

يتضح من خلال الجدول التالي أن المتوسط الحسابي لنمط الشخصية أ المتوسط بلغ 8.46) وإنحارف معياري 113.11أما المتوسط الحسابي لمعالجة المعرفة فبلغ 4.88 وإنحراف معياري يساوي 41.67 وقد بلغ معامل الإرتباط بينهما 0.064- وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ومنه نقوم برفض هذه الفرضية ونقبل بالفرض البديل وهو لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية أ المتوسط واستراتيجية معالجة المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الإجتماعية.

بما أن نتائج هذه الفرضية تأكد على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية أ المتوسط واستراتيجية معالجة المعرفة، وذالك عند مستوى(80-125) فالتفكير

الجيد يتبع بعدة خطوات منها تنظيم المعرفة ومعرفة المعرفة وأخيرا معالجة المعرفة، لتأكد من معارفه التي يستعمل فيها الفرد خزينه من المعلومات ومهاراته التي اكتسبها، إذ يعيد تنظيم ما تعلمه سابقا ويطبقه في الموقف الجديد الذي يواجهه

1-7- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على أنه: توجد علاقة بين أنماط الشخصية واستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الشهيد حمه لخضر.

تم قياس هذه الفرضية باستخدام معامل ارتباط **بيرسون**، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية $SPSS_{25}$ للعلوم الإجتماعية تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي :

جدول رقم(17): يبن نتائج معامل الارتباط بين أنماط الشخصية واستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي

	عدد الأفراد	قيمة R	درجة الحرية	مستوى دلالة r
أنماط الشخصية إستراتيجيات التفكير	120	-0.029	118	غير دالة

يتضح من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (11)، أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة بين المتغيرين r تساوي 0.029 – وهي غير دالة إحصائيا عند درجة حرية 118، وعليه يمكن رفض الفرضية الأولى القائلة بأنه توجد علاقة بين أنماط الشخصية واستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الشهيد حمه لخضر، وقبول الفرض القائل بأنه لا توجد علاقة بين أنماط الشخصية واستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الشهيد حمه لخضر.

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

2-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

لقد كشفت النتائج عدم وجود علاقة بين نمط الشخصية أ المرتفع في بعدي تنظيم المعرفة، ومعالجة المعرفة لدي أفراد العينة ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أنماط وسيمات الشخصية التي يتمتع بها كل فرد عن غيره كالصبر والمثابرة والتأمل، وعدم الإندفاع، والتنافسية والعدوانية وكل هذا يؤثر في عملية تفكيرهم، حيث أن أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة البكالورياس في جامعة اليرموك جاء بدرجة متوسطة، وان مستوى التفكير ما وراء المعرفي كان مرتفعا، **دراسة الحموري وأبو المخ (2011)** حيث بينت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة طردية ودالة إحصائيا بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، على الرغم من عدم اختلاف هذه العلاقة بإختلاف متغيرات الجنس، والتخصص والمستوى الدراسي.

2-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

لقد كشفت النتائج عدم وجود علاقة بين نمط الشخصية أ المرتفع في بعدي معرفة المعرفة، ومعالجة المعرفة لدي أفراد العينة ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أنماط وسيمات الشخصية التي يتمتع بها كل فرد عن غيركالصبر والمثابرة والتأمل، وعدم الإندفاع، والتنافسية والعدوانية وكل هذا يؤثر في عملية تفكيرهم، حيث أن ثقافة المجتمع قد تسهم بشكل بارز في تحديد طريقة تعامل الأفراد مع المشكلات، خاصة أننا نعيش في مجتمع لا يسمح بالخطأ ويطالب بالإلتزام بالعادات والتقاليد المجتمع وأنظمته بشكل خاص بحيث دائما يقوم بعملية التخطيط السليم عند مواجهة المشكلات لحلها، ومراقبة سير خطوات الحل، والتقييم المستمر منذ سير خطوات العملية حتى نهايتها ونتيجة لذلك يتبنى سيكولوجية الحذر وعدم الإندفاع، مما ينعكس على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لديهم، وهذا ما تِكده نتائج دراسة **دراسة فريدريك وهودوات وآخرون (1984)**، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج

الأتية:إلى إن الحالات ذات الصلابة العالية في النمط السلوكي(أ) ومنخفضي الصلابة في النمط السلوكي (ب) إختلافا فقط في كيفية التعامل مع أحداث الحياة، ولكن متساويين من حيث إدراك أحداث الحياة.

2-3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

لقد كشفت النتائج عدم وجود علاقة بين نمط الشخصية أ المرتفع في بعدي معالجة المعرفة، ومعالجة المعرفة لدي أفراد العينة ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أنماط وسيمات الشخصية التي يتمتع بها كل فرد عن غيره كالصبر والمثابرة والتأمل، وعدم الإندفاع، والتنافسية والعدوانية وكل هذا يؤثر في عملية تفكيرهم وهذا كشفت في النتائج دراسة **الجراح وعبيدات(2011)** على وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وبعدي معالجة المعلومات وتنظيم المعرفة يعزى للجنس ولصالح الإناث كما كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير المعرفي، وفي الأبعاد الثلاثة يعزى لمستوى التحصيل الدراسي، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، أظهرت النتائج أيضا عدم وجود اثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى لسنة الدراسة ولتخصص، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية في بعد تنظيم المعرفة يعزي للتخصص الدراسي، ولصالح التخصصات الإنسانية.

2-4- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

لقد كشفت النتائج عدم وجود علاقة بين نمط الشخصية أ المتوسط في بعد تنظيم المعرفة، ومعالجة المعرفة لدي أفراد العينة ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أنماط وسيمات الشخصية التي يتمتع بها كل فرد عن غيركالصبر والمثابرة والتأمل، وعدم الإندفاع، والتنافسية والعدوانية وكل هذا يؤثر في عملية تفكيرهم،وهذا عكس ما توصلت إليه نتائج دراسة جمعة(2000) فيما يخص عينة الذكور كانت جميع الارتباطات بين نمط السلوك(أ)

ومتغيرات الشخصية إيجابية دالة إحصائيا،أما في عينة الإناث كانت جميع الارتباطات بين نمط السلوك (أ) ومتغيرات الشخصية دالة إحصائيا.(جمعة،2000، 181)

2-5- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

لقد كشفت النتائج عدم وجود علاقة بين نمط الشخصية أ المتوسط في بعد معرفة المعرفة، ومعالجة المعرفة لدي أفراد العينة ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أنماط وسيمات الشخصية التي يتمتع بها كل فرد عن غيره كالصبر والمثابرة والتأمل، وعدم الإندفاع، والتنافسية والعدوانية وكل هذا يؤثر في عملية تفكيرهم وهذا ما توافق مع دراسة دراسة بن ساسي(2012) وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الاتجاه نحو الرياضيات لصالح ذوي الإتجاه الموجب والتحصيل الدراسي لصالح ذوي التحصيل المرتفع، بينما لم توجد فروق حسب متغير الجنس.(بن ساسي،2012)

2-6 -تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

لقد كشفت النتائج عدم وجود علاقة بين نمط الشخصية أ المتوسط في بعد معالجة المعرفة، ومعالجة المعرفة لدي أفراد العينة ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أنماط وسيمات الشخصية التي يتمتع بها كل فرد عن غيره كالصبر والمثابرة والتأمل، وعدم الإندفاع، والتنافسية والعدوانية وكل هذا يؤثر في عملية تفكيرهم وهذا ما لم يتفق مع نتائج **دراسة حوراء حيدر محمد الجابري(2007)**، حيث توصلت أن طلبة الجامعة يتصفون بشخصية شكوكية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة الجامعة في الشخصية الشكوكة على وفق متغير النوع ولصالح الذكور، وفروق ذي دلالة إحصائية على وفق متغير الاختصاص لصالح الاختصاص العلمي، وإلى عدم وجد فروق ذو دلالة إحصائية لدى طلبة الجامعة في نمط الشخصية (ب) على وفق متغير النوع ومتغير الاختصاص، ووجود علاقة ارتباطية موجبة وجيدة بين الشخصية الشكوكة والنمط (أ) وعلاقة ارتباطية موجبة ولكنها منخفضة بين الشخصية الشكوكة والنمط(ب).(الجابري، 2007)

2-7- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

وبما أن التفكير ما وراء المعرفي مرتبط بالقدرات العقلية لدى الفرد، فمن الطبيعي أن ينعكس هذا التفوق في النمو العقلي لدي أفراد العينة في القدرة على التخطيط والتنظيم وإتخاذ القرارات والمفاضلة بين البدائل، والقدرة على التقييم وإصدار الأحكام وإستخدام الاستراتيجيات المناسبة في الوقت المناسب، وإدارة المعلومات، وعند مواجهة المشكلات فهم قادرون على فهم المشكلة من خلال تحليلها إلى عناصرها الرئيسية، وتحديد مواطن القوة والضعف لديهم، كما أنهم قادرون على إستذكار الخبرات السابقة المتعلقة بالمشكلة،

وهذا ما توافق مع دراسة **دراسة المهداوي (2010)** والتي هدفت الدراسة إلى التعرف على نمط الشخصية (أ – ب) وعلاقة الوعي بالإبداع والأسلوب المعرفي (التجديدي – التكيفي) ونمط الشخصية (أ – ب) لدى طلبة الجامعة والفرق في الوعي بالإبداع والأسلوب المعرفي ونمط الشخصية (أ – ب) وفقا لمتغيري الجنس والتخصص، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الاتية: إن عينة البحث ميالة لنمط الشخصية(أ) أكثر من النمط(ب) وتوجد فروق دالة إحصائيا في العلاقة بين الوعي في الإبداع ونمط الشخصية(أ – ب) وفقا لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولا توجد فروق في العلاقة بين الوعي بالإبداع ونمط الشخصية (أ – ب) وفقا لمتغير التخصص، كما أنها لم تتوافق مع نتائج دراسة بن زروال فتيحة(2007) على عدم وجود فروق في العلاقة بين الوعي بالإبداع ونمط الشخصية(أ – ب) وفقا لمتغير التخصص، وكذلك نتائج دراسة عواد والهداوي (2011) وتوصلت الباحثان إلى النتائج الأتية: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التى درست باستخدام الطريقة الاعتيادية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني أن أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة تفوقوا على المجموعة الضابطة في كل من التحصيل والاتجاه. وبما أن التفكير ما وراء المعرفي هو وعي الفرد الذاتي بعمليات المعرفية موظفا هذا الوعي في إدارة هذه العمليات من خلال إستخدام مجموعة من الاستراتيجيات والمهارات كالتنظيم المعرفة ولإتخاذ القرار وإختيار الأستراتيجية الملائمة .

فيستخدمون استراتيجة تنظيم المعرفة لتنظيم أفكارهم وهذايضمن لهم التقدم، ومراجعة المسارهم والأهدافهم والمصادر، كما يهتم بأفكاره ومداخله في إنجازها من خلال إلمامه بالصعوبات التي يواجهها في فهم الموضوعات التي تمثل المشكلة، انطلاقا من ضرورة تنظيم االمعرفة بما يتناسب مع حاجات واهتماماتهم، وهذا ما توافق مع **دراسة** جميلة رحيم عبد الوائلي العراق (2012) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى المعنى الحياة وعلاقته بنمط الشخصية (أ–ب) لدى طلبة جامعة بغداد والتعرف على مستوى المعنى في الحياة تبعا لمتغيرات الجنس (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – إنساني) والتعرف على مستوى نمط الشخصية (أ–ب)، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج الأتية: إن طلبة جامعة بغداد يتمتعون بمستوى في المعنى في الحياة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور، ولاتوجد فروق ذات دلالة على مقياس المعنى في الحياة تبعا للتخصص(علمي– إنساني) ميل الطلبة إلى النمط (أ) ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات(الذكور– الإناث) والتخصص (علمي– إنساني) على مقياس نمط الشخصية.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة، وذلك إنطلاقا من نتائج عينة، وأخيرا تم عرض ومناقشة نتائج أفراد العينة بصفة كلية بغرض التأكد من وجود أو عدم وجود علاقة بين متغيرأنماط الشخصية والتفكير ما وراء المعرفي، وتوصلت الدراسة الحالية أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد العينة يقع في المستوى المرتفع، وكذلك الشأن لأنماط الشخصية تقع في المستوى المتوسط، وكما توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أنماط الشخصية والتفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد العينة وهذا مايدل على عدم وجود علاقة بين أنماط الشخصية والتفكر ما وراء المعرفي

خلاصة عامة وتوصيات

تناولت الدراسة الحالية موضوع أنماط الشخصية وعلاقتها استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة قسم العلومالإجتماعية بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

تمت دراسة الموضوع بالإعتماد على المنهج الوصفي الإرتباطي، وذلك بإستخدام مقياس أنماط الشخصية ومقياس التفكير ما وراء المعرفي، واللذان تم توزيعهما في البداية على عينة إستطلاعية من طلبة قسم العلوم الإجماعية بلغ عددهم 130 طالب وطالبة، أختيروا بطريقة عشوائية بسيطة، وبالإعتماد على النتائج التي حصلوا عليها تم حساب الخصائص السيكومترية للأداتين، وتبين أنهما ثابتين وصادقين، وبالتالي فهما صالحين للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

ثم تم تطبيق المقياسين بصورتهما النهائية على عينة الدراسة الأساسية التى أختيرت بطريقة طبقية (غير تناسبية) قوامها 120 طالب وطالبة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ❖ عدم وجود علاقة بين أنماط الشخصية واستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي
- ❖ عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية أ المرتفع واستراتيجية تنظيم المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الإجتماعية.
- ❖ عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية أ المرتفع واستراتيجية معرفة المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الإجتماعية.
- ❖ عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية أ المرتفع واستراتيجية معالجة المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الإجتماعية.
- ❖ عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية أ المتوسط واستراتيجية تنظيم المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الإجتماعية.
- ❖ عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية أ المتوسط واستراتيجية معرفة المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الإجتماعية.
- ❖ عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية أ المتوسط واستراتيجية معالجة المعرفة لدى طلبة قسم العلوم الإجتماعية.

وفي ما يلي جملة من المواضيع المقترحة للدراسة والبحث:

- استثمار المستوى المرتفع من التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة في زيادة التوافق النفسي والإجتماعي، والأكاديمي، من خلال إدماج الطلبة في نشاطات منهجية ونشاطات مرافقة للمنهاج مصممة خصيصا لهذا الغرض.
- ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعة وتأهيلهم على كيفية إكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي من خلال المنهاج أو المواد الدراسية المساعدة له من خلال الدورات أو برنامج تطوير أعضاء هيئة التدريس الجدد الذي تقدمه الجامعة لهم.
- إجراء مزيد من الدراسات التي تبحث علاقة التفكير ما وراء المعرفي بمتغيرات أخرى، مثل التوافق النفسي وفاعلية الذات
- توفير البيئة التربوية الداعمة والمشجعة للطلبة على إستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة
- إعطاء أكثر أهمية للدراسات المتعلقة بنمطي الشخية(أوب)، وتوسيع مجال الدراسة
- دراسة العلاقة العلاقة بين نمطي الشخصية(أو ب)والأمراض السيكوسومتاية

قائمة المراجع

إبراهيم، مروان عبد المجيد(2000): ***أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعي***، عمان، الأردن، مؤسسة الوراق.

أبو جادو، صالح محمد علي ومحمد بكر نوفل(2007): ***تعليم التفكير النظرية والتطبيق***، ط1، دار الميسرة، عمان، الأردن.

أبو حويج، مروان وإبراهيم وسمير أبو مغلي، الخطيب(2002): ***القياس والتقويم في التربية وعلم النفس***، ط1، عمان الأردن، دار الدولية ودار الثقافة.

أبو عليا، محمد ومحمود الوهر(2001): **درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للإمتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها**، مجلة دراسات(العلوم التربوية)، مج (28)، ع1، عمان، جامعة اليرموك.

أحمد ،عودة قشطة (2008): ***أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة***، قدم هذا البحث استكمالا للحصول على درجة الماجستير في المناهج وتكنولوجيا التعليم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية، بغزة.

أحمد، ماهر (2003): ***السلوك التنظيمي***، ط8، الدار الجامعية.

أزهار، هادي رشيد(2013): ***مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة بغداد***، مجلة البحوث التربوية والنفسية،العدد39.

الأشول، عادل عز الدين (1977): ***سيكولوجية الشخصية، تعريفها ونظرياتها ونموها، قياسها، انحرافها***، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

إعتماد، يعقوب الزياتي(2003): ***أنماط الشخصية الصبورة وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير في علم النفس، كلية التربية، الجامعة*** الاسلامية بغزة.

بادي، حياة (2015): ***سمات الشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم***، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف.

بثينة، محمد بدر (2006): ***أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة***، المركز العربي للتعليم والتنمية، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد(12)، العدد(41)، القاهرة.

بدر، كريمان (2008): ***التعلم النشط***، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ، الأردن

بدر، محمد الأنصاري (1999): ***المرجع في مقياس الشخصية تقنين على المجتمع الكويتي***، ب ط، دار الكتاب الحديث، القاهرة،.

جابر، عبد الحميد جابر(1999): ***استراتيجيات التدريس والتعلم، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس***، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

جمعة، السيد يوسف (2001): ***النظريات الحديثة في تفسير الأمراض النفسية***، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

جمعه، السيد يوسف (1995): ***علاقة السلوك النمط (أ) بالأعراض المرضية(الجسمية والنفسية)***، مجلة كلية الأداب ، جامعة القاهرة، مصر

حلمي، المليجي (2000): ***علم النفس الإكلينيكي***، ط1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

دويدار، عبد الفتاح محمد (1999): ***الفروق بين مرضى القلب وغير المصابين به في النمط السلوكي(أ) والميل العصابي والدافع للإنجاز***، منشور بمجلد بحوث المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس.

دينا، خالد أحمد الفلمباني(2011): ***فاعلية برنامج قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الأول الاعدادي***، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربة، قسم علم النفس التربوي، جامعةالقاهرة.

رافع، النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول(2008): ***علم النفس المعرفي***، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

رضوان، خالد حلاوين(2016): ***أنماط الشخصية وعلاقتها بتنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة شمال قطاع غزة***، رسالة ماجستير في علم التفس كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

رمضان، محمد القذافي (2001): ***الشخصية، نظرياتها، واختباراتها، وأساليب قياسها***، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

ريتشارد، لازاروس ترجمة سيد محمد غنيم،(1985)***: الشخصية***، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

الزهرة، الأسود(2014): ***الممارسات التدريسية الإبداعية للأستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية***، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم التدريس، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة.

سامية، حمزاوية (2008): ***نمط الشخصية (أ) ونمط الشخصية(ب) وعلاقتهما بالضغط المهني***، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة سطيف.

سحر، عناوي رهيو وهناء جاسم محمد(2013): **تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة في فاعلية الذات دراسة تحليلية في كلية الإدارة والإقتصاد**، جامعة القادسية، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والإقتصادية، المجلد (15)، العدد(03).

سمير، شيخان (2003): ***الضغط النفسي***، ط1، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان.

سهير، كامل أحمد(2000): ***التوجيه والإرشاد النفسي***، ب ط، الازرابطة، مركز الاسكندرية للكتاب.

سيد، فؤاد البيهي (1974): ***الأسس النفسية للنمو***، ط3، دار الفكر العربي، القاهر

صالح، حسن الداهري وناظم هاشم العبيدي،(1999): ***الشخصية والصحة النفسية***، ط1، مؤسسة حمادة ودار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.

صالح، حسن الداهري ووهيب مجيد الكبيسي، (1999): ***علم النفس العام***، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع.

الطيطي، محمد (2003): ***العمليات العقلية لتفكير الإيجابي، مهارات وتطبيقات***، ط1، دار النظم التربوية الحديثة، الأردن.

عبد الخالق، أحمد محمد (1987): ***علاقة بين نمط السلوك (أ) وقلق الموت***، جامعة الكويت، عالم المعرفة.

عبد الرحمان، الهاشمي وطه علي حسين الدليمي(2008): ***استراتيجيات حديثة في فن التدريس***، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيعن عمان.

عبد الرحمان، بن بريكة (2007): ***العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة في مدينة الجزائر***، أطروحة دكتوراه دولة في علوم التربية، جامعة الجزائر.

عبد الناصر، الجراح وعلاء الدين عبيدات (2011): ***مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات***، المجلة الأردنية في العلوم التربوية،7(2).

العتوم، عدنان يوسف (2004): ***علم النفس معرفي***، ط1، دار المسيرة، القاهرة، مصر.

عدنان، يوسف العتوم وعبد الناصر ذياب الجراح (2007): ***تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية***، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

العزاوي، رحيم يونس كرو (2008): ***مقدمة في منهج البحث العلمي***، الطبعة 1، عمان، دار الدجلة.

عساف، صالح بن حمد (1990): ***دليل البحث في العلوم السلوكية***، السعودية، مكتبة العبيكان.

عصام، بلم(2014): ***مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالتحصيل المهاري الخططي، دراسة ميدانية على مستوى أقسام رياضة ودراسة لطور الثانوي بولاية برج بوعريريج***، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة سطيف.

عقيل، بن ساسي (2012): ***مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ الثالثة متوسط في مادة الرياضيات في ضوء بعض المتغيرات***، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد(09).

فاروق، السيد عثمان (2001): ***القلق وإدارة الضغوط النفسية***، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

فتحي، جروان (1999): ***تعليم التفكير مهارات وتطبيقات***، دار الكتاب الجامعي، العين

فتحي، جروان (2005): ***تعليم التفكير، مناهج وتطبيقات***، ط8، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

فتيحة، بن زروال (2008): ***أنماط الشخصية وعلاقتها بالإجهاد(المستوى، الأعراض، المصادر، واستراتيجيات المواجهة)***، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس، جامعة منتوري، قسنطينة.

فخرية، يوسف محمد الجارودي(2001): ***سلوك الشخصية من النمط(أ) وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة***، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر

فداء، أكرم سليم (2012): ***أثر استخدام إستراتيجية (k- w-l) في تنمية التفكير الخططي بكرة القدم والوعي بالعمليات المعرفية***، مجلة الثقافة الرياضية، المجلد(08)، العدد(01).

فهمي، مصطفى (1967): ***الصحة النفسية***، مكتبة الخانجي، القاهرة

ليلي، شريف (2003): ***أساليب مواجهة الضغط النفسي وعلاقتها بنمطي الشخصية(أ، ب) لدى أطباء الجراحة (القلبية والعصبية والعامة)***، رسالة دكتوراه، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة دمشق.

مايسة، شكري (1998): ***العلاقة بين السلوك (أ) لدى عينة من السيدات العاملات وبين بعض المتغيرات (نوعية العمل، العلاقات الزواجية)***، جامعة عين شمس، مصر.

محمد، بني يونس (2009): ***مبادي علم النفس***، ط1، عمان، دار الشروق لنشر والتوزيع.

محمود، عكاشة وإيمان صالح ضحا (2012): ***فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي***، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد(03)، العدد(05)، جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء، الجمهورية اليمنية.

مراد، صلاح أحمد وأمين علي سليمان(2005): ***الإختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية***، ط2، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

المشعان، عويد سلطان(2002): ***العلاقة بين سلوك النمط (أ) والرضا الوظيفي لدي المدرسين الكويتيين والمصريين***، المجلة التربوية، العدد67، جامعة الكويت.

معتز، عبد الله (2000): ***علاقة السلوك العدواني ببعض متغيرات الشخصية(بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية)***، د ط، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

معمرية، بشير (2012): ***سلوك النمط (أ) وتصميم استبيان وتقنينه على البيئة الجزائرية***، المجلة العربية للعلوم النفسية، العدد36.

معمرية، بشير(2007): ***القياس النفسي وتصميم أدواته***، ط2، منشورات الجر.

ملحم، سامي محمد(2002): ***القياس والتقويم في التربية وعلم النفس***، ط1، عمان، دار المسيرة.

نايف، راضي البلوي (2009): ***أثر التنشئة الوالدية وأنماط الشخصية على اتخاذ القرار المهني لدى طلبة كلية التربية في منطقة تبوك***، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في الإرشاد، قسم الإرشاد والتربية الخاصة، جامعة مؤتة.

وائل، عبد الله محمد علي (2004): ***أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي***، دراسات في المنهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد(94).

الوائلي، جميلة رحيم (2012): ***المعنى في الحياة وعلاقته بنمط الشخصية (أ – ب)***، رسالة ماجستير ،كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

ياسين، حمدي (1986): ***الشخصية العربية بين السلبية والإيجابية، دراسة امبريقية سيكولوجية***، دار الكتاب للنشر الجامعي، القاهرة.

يوسف، عبد الفتاح (1995): ***الأبعاد الأساسية للشخصية وأنماط التعلم والتفكير لدى عينة الجنسين بدولة الإمارات***، مجلة علم النفس، الإمارات العربية المتحدة.

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمة لخضر– الوادي–

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية سنة ثانية ماستر: إرشاد ونوجيه

الجنس:.....

التخصص:.....

أخي الطالب، أختي الطالبة....

نرجو أن تجيب على هذا الاستبيان بكل صراحة وصدق.

واعلم أخي الطالب، أختي الطالبة أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي الإجابة التي تعبر بها عن رأيك بصراحة.

كما أن إجاباتك ستحظى بالسرية التامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

المطلوب:

ضع علامة (×) في خانة واحدة من الخانات الخمسة المعروضة في الجدول، أمام كل بند من بنود المقياس .

وقبل أن تسلّم ورقتك، تأكد من أنك أجبت عن كل البنود، ولم تترك أي بند دون إجابة.

ملحق رقم(01): مقياس أنماط الشخصية

الرقم	العبارات	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
01	أميل إلى انجاز أكثر من عمل في نفس الوقت					
02	أضع لنفسي أهدافا كثيرة حتى ولو كان الوقت قليلا					
03	أحب أن أنجز أكبر عدد من الأعمال في أقصر وقت ممكن					
04	أميل إلى التكلم بسرعة					
05	لا أملك وقتا لراحة					
06	عندما أنهي عملا أفكر مباشرة في العمل الذي يليه					
07	اقترح أن تقيم الأعمال على أساس السرعة في انجازها					
08	يزعجني عدم الانتهاء من الأعمال في وقتها المحدد					
09	أرضى عما أنجزه من أعمال					
10	يكون أدائي أفضل في المواقف الضاغطة					
11	لو قام كل شخص بعمله على أكمل وجه ستكون حياتي أسهل					
12	أحب أن أضع لنفسي الكثير من الأهداف					
13	انزعج من الأشخاص غير المنظمين					
14	أقيم حياتي على أساس الانجازات التي أحققها					
15	يتعبني عدم تحقيق أهدافي أكثر من العمل بكثير					
16	أحب تحدي الآخرين					
17	أفضل الألعاب التي فيها فائز وخاسر					
18	أحب المنافسة					
19	أحب أن أضع لنفسي تحديات					
20	تهمتي الترقية في عملي لأنني استحقها					
21	أرى أني الأجدر بتحمل المسؤوليات					

22	يصعب علي العمل مع فريق غير فعال					
23	لتحقيق الهدف لا من السيطرة على الفريق					
24	أمن بفكرة البقاء للأصلح (الأكثر فعالية)					
25	كلما كنت صارما كلما كان فريق العمل فعال					
26	عندما اغضب أميل للتعبير عن غضبي					
27	عندما انزعج من شيء يظهر ذلك علي بوضوح					
28	اعبر عن رأيي بصراحة كبيرة					
29	عندما أتكلم استخدم الحركات (اليدين ،الوجه ،الجسم)					
30	يعرف من يتعامل معي أكون غاضبا أو هادئا					
31	يمكن ملاحظة علامات الحزن أو الفرحة علي بسهولة					
32	أستجيب للأحداث فور حدوثها ولا أفكر فيها بعد ذلك					
33	عندما أتحمس يمكن ملاحظة علامات ذلك بسهولة					
34	يريحني التعبير الخارجي عن مشاعري					

ملحق رقم (2) مقياس التفكير ما وراء المعرفية

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	مطلقا
01	أضع بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب					
02	أستخدم طرق في حل المشكلة ثبت فاعليتها في الماضي					
03	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتا كافيا					
04	أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية					
05	أحدد ما أحتاج تعلمه قبل أن أبدأ بمهمة ما					
06	أضع أهدافا محددة قبل البدء بالمهمة					
07	أتمهل قليلا عندما أواجه معلومات هامة					
08	أعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار					
09	أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد					
10	أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة					
11	أضع هدفا محددا، لكل إستراتيجية أستخدمها					
12	أستخدم استراتيجيات متنوعة لحل المشكلة تعتمد على الموقف					
13	أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة					
14	لدى قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات					
15	أقوم بمراجعة دورية لفهم بعض العلاقات التي تساعدني في حل المشكل					
16	أسئل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه					
17	أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم أختار الأفضل					
18	ألخص ما قمت به بعد أن أنهي المهمة					
19	أحفز نفسي على التعلم عندما أحتاج ذلك					
20	أحدد الاستراتيجيات عند اتخاذ القرار					
21	أستثمر جميع قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي					
22	أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة					
23	أضع أمثلة عن تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى					
24	أقيم بشكل جيد مدى فهمي للأشياء					
25	أجد نفسي مستخدما استراتيجيات مفيدة لحل المشكلة بشكل تلقائي					

26	أتوقف بانتظام لكي أتفحص استيعابي					
27	أسأل نفسي عن مدى انجازي للأهداف عندما أنهي المهمة					
28	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بحل المشكلة					
29	أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلمات خاصة					
30	أغير طريقتي في حل المشكلة عندما لا أستطيع فهم الموضوع					
31	أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة					
32	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة					
33	أسأل نفسي في ما إذ كان ما أقرءوه ذو علاقة بما أعرفه سابقا					
34	أعيد تقييم إفتراضياتي عند ظهور معلومات جديدة					
35	أتعلم أكثر عندما أكون مهتما بالموضوع					
36	أجزء العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معه					
37	أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أعمله عندما أتعلم شيئا جديد					
38	أسأل نفسي في ما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي المهمة					
39	أقوموا بمراجعة المعلومات الغير واضحة لاستيعابها أكثر					
40	أعيد قرأتي عندما لا أجد المعلومات الكافية					

نتيجة إجابة أفراد العينة على مقياس أنماط الشخصية

الأفراد	الدرجات	النمط	الأفراد	الدرجات	النمط
1	152	مرتفع	61	120	متوسط
2	137	مرتفع	62	129	مرتفع
3	123	متوسط	63	109	متوسط
4	136	مرتفع	64	98	متوسط
5	104	متوسط	65	134	مرتفع
6	115	متوسط	66	113	متوسط
7	117	متوسط	67	102	متوسط
8	151	مرتفع	68	110	متوسط
9	118	متوسط	69	106	متوسط
10	95	متوسط	70	114	متوسط
11	134	مرتفع	71	133	مرتفع
12	132	مرتفع	72	139	مرتفع
13	124	متوسط	73	138	مرتفع
14	109	متوسط	74	115	متوسط
15	111	متوسط	75	132	مرتفع
16	142	مرتفع	76	119	متوسط
17	93	متوسط	77	111	متوسط
18	144	مرتفع	78	124	مرتفع
19	95	متوسط	79	129	مرتفع
20	119	متوسط	80	126	مرتفع
21	132	مرتفع	81	124	مرتفع
22	134	مرتفع	82	119	متوسط
23	140	مرتفع	83	121	متوسط
24	121	متوسط	84	104	متوسط
25	113	متوسط	85	107	متوسط
26	124	متوسط	86	125	مرتفع
27	106	متوسط	87	132	مرتفع

28	131	مرتفع	88	108	متوسط
29	111	متوسط	89	142	مرتفع
30	126	مرتفع	90	120	متوسط
31	105	متوسط	91	112	متوسط
32	115	متوسط	92	132	مرتفع
33	108	متوسط	93	126	مرتفع
34	125	مرتفع	94	130	مرتفع
35	112	متوسط	95	129	مرتفع
36	139	مرتفع	96	122	متوسط
37	139	مرتفع	97	125	مرتفع
38	122	متوسط	98	138	مرتفع
39	144	مرتفع	99	134	مرتفع
40	118	متوسط	100	126	مرتفع
41	122	متوسط	101	142	مرتفع
42	123	متوسط	102	122	متوسط
43	110	متوسط	103	135	مرتفع
44	109	متوسط	104	122	متوسط
45	146	مرتفع	105	134	مرتفع
46	94	متوسط	106	125	مرتفع
47	100	متوسط	107	124	متوسط
48	134	مرتفع	108	135	مرتفع
49	118	متوسط	109	117	متوسط
50	132	مرتفع	110	121	متوسط
51	139	مرتفع	111	117	متوسط
52	101	متوسط	112	119	متوسط
53	137	مرتفع	113	133	مرتفع
54	118	متوسط	114	137	مرتفع
55	117	متوسط	115	147	مرتفع
56	129	مرتفع	116	109	متوسط
57	138	مرتفع	117	116	متوسط

58	99	متوسط	118	141	مرتفع
59	127	مرتفع	119	124	متوسط
60	111	متوسط	120	110	متوسط

نتائج الصدق بألفا كرونباخ لمقياس أنماط السخصية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.776	34

Corrélations

		Total
الاستعجال	Corrélation de Pearson	,600**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	130
السعي نحو الانجاز	Corrélation de Pearson	,732**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	130
التنافسية والطموح	Corrélation de Pearson	,839**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	130
التعبير الخارجي	Corrélation de Pearson	,721**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	130

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

نتائج الصدق بالتجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.657
		N of Items	17[a]
	Part 2	Value	.651
		N of Items	17[b]
	Total N of Items		34
Correlation Between Forms			.557
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.716
	Unequal Length		.716
Guttman Split-Half Coefficient			.716

a. The items are: VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027, VAR00029, VAR00031, VAR00033.

b. The items are: VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028, VAR00030, VAR00032, VAR00034.

T-Test

[DataSet5]

Group Statistics

	VAR00036	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00035	1.00	35	98.9714	6.92177	1.16999
	2.00	35	135.5429	6.27480	1.06063

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00035	Equal variances assumed	.702	.405	-23.158	68	.000	-36.57143	1.57919	-39.72265	-33.42021
	Equal variances not assumed			-23.158	67.356	.000	-36.57143	1.57919	-39.72319	-33.41967

نتائج الصدق وثبات لمقياس التفكير ما وراء المعرفي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.905	40

Corrélations

		Total
تنظيم المعرفة	Corrélation de Pearson	,938**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	130
معرفة المعرفة	Corrélation de Pearson	,879**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	130
معالجة المعرفة	Corrélation de Pearson	,903**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	130

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.841
		N of Items	20[a]
	Part 2	Value	.812
		N of Items	20[b]
	Total N of Items		40
Correlation Between Forms			.820
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.901
	Unequal Length		.901
Guttman Split-Half Coefficient			.901

a. The items are: VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027, VAR00029, VAR00031, VAR00033, VAR00035, VAR00037, VAR00039.

b. The items are: VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028, VAR00030, VAR00032, VAR00034, VAR00036, VAR00038, VAR00040.

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1.00	35	119.1429	10.97093	1.85443
	2.00	35	173.6286	7.54627	1.27555

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	3.803	.055	-24.208	68	.000	-54.48571	2.25076	-58.97704	-49.99439
	Equal variances not assumed			-24.208	60.288	.000	-54.48571	2.25076	-58.98747	-49.98396