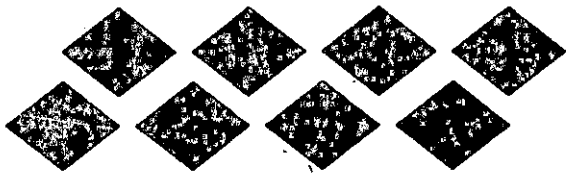


الفروق بين المختنات وغير المختنات
(دراسة مقارنة في أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم)

د. محمد السيد عبد الوهاب
رئيس قسم علم النفس بكلية الآداب بقنا

الفروق بين المختنات وغير المختنات " دراسة مقارنة في أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم

د. محمد السيد عبد الوهاب

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين المختنات وغير المختنات فى أبعـــــاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم، وتكونت عينةالدراسة من ٨٠٠ طالبا وطالبة، مـــنهم ٦٠٠ طالبا وطالبة لتقنين الاختبارات، و٢٠٠ طالبة هن عينة الدراســـــة للتحقق مـــن الفروض، وتكونت أدوات الدراسة من استمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى من إعداد الباحث، والصورة المعدلة من اختبارالذكاء العالى من إعداد الباحث مع ناهد فتحى أحمد، والصورة الدولية من اختبار الخمسة الكبار، إعداد جولد برج وآخرين، وإعداد اســـلباحث وتقنينه، واختبار أساليب التفكير إعداد سترنبرج؛ وواجنـــر، وإعـــداد الباحـــث وتقنينـــه، واختبار أساليب التعلم، إعداد رنزالى؛ وريـــزا؛ وســـميث، وإعـــداد الباحـــث وتقنينـــــه، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية دالة بين أبعاد الشخصية، وأساليب التفكيـــر والتعلم، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين المختنات وغير المختنات فى أربعة من أبعـــــــاد الشخصية هى العصابية، والانبساطية، والمقبولية، والانفتاح، وفروق دالـــة بين المختنات وغير المختنات فى أساليب التفكير باستثناء أســـلوبى التفكيـــر التنفيـــذى، والأقلى، وفـــروق دالة بين المختنات وغير المختنات فى أربعة أساليب تعلم هى التقليـــد، والتكنولوجى، والمستقل، والرفاقى، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين المختنـــات وغير المختنات وفقا لمكان الإقامة(ريف- حضر) فى الانبساطية، وفى أســـاليب التفكيـــر الحكمى، والمتحرر، والداخلى، ووفقا للتفاعل بين مكان الإقامة(ريف- حضر) والختان فى أساليب التفكـــــير التشريعى، والحكمى، والعالمى، والخارجى، والمحافظ، والفوضـــوى، والملكـــى، والمحلى، والهرمى، وفروق دالة بين المختنات وغير المختنات وفقا للمستوى الاجتماعى الاقتصادى فى أساليب التفكير العالمى، والملكى، والداخلى، ووفقا للتفاعل بين الختان والمستـــــوى الاجتماعى الاقصادى فى أســـاليب التفكيـــر الحكمـــى، والمحـــا والفوضوى، والاقلـــــــى، والهرمى، وأسلوب التعلم بالتدريب.

مقدمة:

لقد شاب ظاهرة ختان الإناث الكثير من المفاهيم الخطأ، وأثارت كثيرا من التساؤلات فى أذهان الجمهور، وتشيع ممارسة ختان الإناث فى مصر؛ إذ تصل إلى ٩٧ % وفقاً للمسح الديموجرافى الصحى لعام ١٩٩٥؛ حيث أشار هذا المسح إلى أنه من بين كل عشر نساء متزوجات فى سن الإنجاب (١٥- ٤٩) تعرض تسع لعملية الختان.

(El zanaty, et.al,1996)

وتفيد نتائج البحوث أن هذه الممارسة مستمرة للاعتقاد بأن الختان يؤدى إلى اعتدال الرغبة الجنسية لدى الأنثى، وأنه يضمن ملاءمة الفتاة للزواج وأن الإسلام يقر هذه الممارسة. (أميمة الجبالى وآخرون،١٩٩٩)

وقد أعلنت الأمم المتحدة ٦ فبراير يوما عالميا لرفض ختان الإناث؛ إذ تعد تلك العادة خطرا على صحة الفتيات والنساء لما لها من آثار ضارة تتسبب فى تدهور الصحة الإنجابية والنفسية للضحية، وتؤدى الممارسة إلى زيادة عدد وفيات الأمهات، والأطفال، وزيادة تعرض الفتيات والنساء، للإصابة بفيروس نقص المناعة البشرية /الإيدز.

وقد توالت محاولات علماء النفس لدراسة الشخصية، وتبلورت فى السؤال الآتى: ما المكونات الأساسية التى تشتمل عليها الشخصية؟ وأجيب عن هذا السؤال إجابات كثيرة ومختلفة، وقد اختلفت وجهات نظر علماء نفس الشخصية من حيث عدد العوامل التى يمكن فى ضوئها وصف أية شخصية، فقد بلغ عدد العوامل عند كاتل ستة عشر عاملاً، اعتبرت سمات، وعند أيزنك أربعة أبعاد فقط، وهى فى نموذج جولدبيرج خمسة عوامل، ويمكن النظر إلى نموذج العوامل الخمسة للشخصية على أنها أكثر النماذج وصفاً، وشمولية للشخصية الإنسانية مقارنة بنموذجى كاتل، وأيزنك؛ فهى ذات مدى متوسط، ليست قليلة العدد كعوامل أيزنك، ولا كثيرة العدد كعوامل كاتل.

ويعد التفكير عملية عقلية معرفية، وحياتية راقية، تبنى على محصلة العمليات النفسية الأخرى، كالإدراك والإحساس والتحصيل، وكذلك العمليات العقلية كالتذكر، والتحديد، والتقييم، والتمييز، والمقارنة، والإستدلال، والتحليل، ومن ثم يأتى التفكير على قمة هذه العمليات النفسية، والعقلية، والمعرفية.

وكشفت نتائج دراسة بلات(Palut, 2008) وجود تطابق وثيق بين أساليب التفكير ووجهة الضبط الخارجية، ووجود علاقة ارتباط سالب بين مستوى وجهة الضبط الخارجية وأساليب التفكير التشريعية، والقضائية، والهرمية، والعالمية، والليبرالية، وأظهرت نتائج دراسة جراس؛ وبيرنا؛ ولوبيز(Gras.,Bern &L pez,2009) وجود فروق جوهرية بين أربعة أساليب للتفكير فى المواجهة المعتمدة على الدعم الاجتماعى، وإعادة التقييم الإيجابى.

ويعد مفهوم أساليب التعلم من المفاهيم التي ظهرت نتيجة بحوث علم النفس المعرفى، وأشار محمد زايد حمدان (١٩٨٥) إلي أن استخدام أساليب التعلم يعود إلي القرن التاسع عشر، ولم تظهر الدراسات العلمية الجادة لأساليب التعلم إلا فى الخمسينيات من القرن الماضى، ومنذ ذلك الحين تعددت أساليب التعلم، واختلفت باختلاف الأفراد، وتنوع خصائصهم الشخصية، كما اختلفت باختلاف العلماء والباحثين الذين تناولوها بالدراسة، وكشفت نتائج دراسة زانوش؛ ناكافى (Zonash &Naqvi,2011) وجود علاقة إيجابية بين التعلم بين الشخصى والمقبولية، والانفتاح على الخبرة، والتعبير الذاتى والانبساطية، وعلاقة سلبية بين العصابية والإتقان، والفهم بين الشخصى والتعبير الذاتى.

مفاهيم الدراسة وإطارها النظرى والدراسات السابقة المتصلة بها:

أولا: ختان الإناث:

ختان الإناث بكسر الخاء وتخفيف التاء – مصدر خَتَنَ – أى قَطَع. (الفيروز آبادى، ١٤٠٧هـ: ٢١٨)

والخَتِن – بفتح، ثم سكون – قطع جزء مخصوص من عضو مخصوص. (الشوكانى، ب.ت: ١١٢)

وختان الإناث، والاختتان إسم للفعل الذى يقوم به الخاتن، ولموضع ختان الإناث.

ويسمى ختان الرجل "إعذار" بذال مُعْجَمَة – وختان المرأة خَفْضاً – بخاء وضاد مُعْجَمَتَيْن. (ابن حجر،١٩٨٩)

ويتم ختان الإناث عادة قبل سن البلوغ أو عند بلوغ الفتاة مباشرة، وكثيراً ما يكون ذلك مع إجراء العملية فى نفس الوقت لفتاتين أو أكثر من الأخوات، أوالجارات، أوبنت الخال، أوالعم، وتفيد البحوث السابقة فى مصر بأن هذه العملية مستمرة لسبب الاعتقاد

بأن الختان سيؤدى إلى اعتدال الرغبة الجنسية لدى الأنثى، وأنه سيضمن طهارة الفتاة، وأنوثتها، وملاءمتها للزواج لاحقاً، وبأن الدين يقر الختان (Assaad,etal,1980:5).

وتشير البيانات إلى وجود ارتباط زمنى بين هذا الانخفاض والمؤتمر الدولى للسكان والتنمية سنة 1994 (ICPD) فى القاهرة، وهو الوقت الذى أخذت فيه الحملة ضد ختان الإناث قوة دافعة، ولقد بين التحليل المتعدد المتغيرات أن الفتيات اللواتى كن أو هن حاليا فى المدرسة، واللواتى يعشن فى محافظات حضرية، والأكبر سناً هن الأكثر ميلاً إلى الاعتقاد بأن الختان ليس إجبارياً، وعندما يشمل التحليل الفتيان أيضاً مع الفتيات اللواتى لم يتم ختانهن تظهر فجوة كبيرة بين آراء الجنسين؛ حيث الفتيان أكثر تأييدا لهذه الممارسة بدرجة كبيرة مقارنة بنظرائهم من الإناث، وتختلف أنواع ختان الإناث فى شدتها حسب مقدار الأنسجة، والأعضاء التناسلية المبتورة (بظر والأنسجة الأخرى)، وقد تم تصنيفها إلى أربعة أنواع رئيسية، وغالبا ما يشار إلى قطع الأعضاء التناسلية للإناث (Cutting Female genital) بـ(FGC)، أوتشويه الأعضاء التناسلية للإناث (Mutilation Female genital) بـ(FGM)، أولختان الإناث (Female Circumcision) بـ(FC). (أميرة بهى الدين،١٩٩٤)، ويشار لهذه الممارسة بشكل أكثر اتساعا فى الأدبيات الدولية بتشويه الأعضاء التناسلية للأنثى (Toubia,1995:9) أو قطع الأعضاء التناسلية للأنثى (Jones,etal,1999)،

وقد أظهرت نتائج دراسة ميدانية لأنواع الختان المنتشرة فى مصر وجود نوعين هما الأكثر شيوعاً، ويتضمن النوع الأول استئصال القُلفة مع جزء من البظر أو كله، بينما يشمل النوع الثانى استئصال البظر مع جزء من الشفيرين أو الشفيرين بالكامل. (الجمعية المصرية لرعاية الخصوبة، ومجلس السكان الدولى/ مشروع بحوث العمليات والمعونة الفنية بآسيا والشرق الأدنى، ١٩٩٦).

وفى ٢٠٠٦ حوكم خالد آدم المهاجر الإثيوبي إلى الولايات المتحدة منذ ١٩٩٢بتهمة بتر أجزاء من الجهاز التناسلى لابنته البالغة من العمر عامين؛ حيث حكم عليه فى نوفمبر ٢٠٠٦ بعقوبة ١٥ عاما، منها ١٠ سنوات فى السجن، و٥ سنوات تحت المراقبة وبدفع غرامة قدرها ٥٠٠٠ دولار أمريكي و٣٢ دولارا شهريا رسوم الاختبار والوضع تحت المراقبة. (Brock,2006)

وتعرف منظمة الصحة العالمية ختان الإناث، أو تشويه الأعضاء التناسلية الأنثوية بأنه بتر جزء من الأعضاء التناسلية للأنثى

أو إزالتة إزالة غير كاملة، أو بتر جزئى، وذلك لأسباب ثقافية أو دينية أو غيرها من الأسباب. (منظمة الصحة العالمية، ٢٠٠٨)

العوامل المؤثرة فى انتشار الختان:

يشير تقرير اليونيسيف فى عام ٢٠٠٥ إلى أن المستوى التعليمى للأمهات ومحل سكنهن يعتبران عاملين مهمين من الناحية الإحصائية فى التنبؤ بنسبة الختان؛ إذ أن الفتيات ممن لديهن أمهات، حصلن على قسط أعلى من التعليم تكن أقل عرضة للختان، ويقل احتمال ختان الفتاة بنسبة ٣٤ % إذا كانت أمها قد تلقت تعليماً مهنياً، وبنسبة ٦٤ % إذا كانت أمها درست بالتعليم الثانوى، وما فوق، كما يقل احتمال ختان البنات اللاتى تقطن فى المناطق الحضرية فى الوجه البحرى، وفى مدينتىّ القاهرة والإسكندرية بصورة ملحوظة عن الفتيات المقيمات فى ريف الصعيد مع ضبط العديد من المتغيرات الاقتصادية الاجتماعية الأخرى، ويعزو المؤلفون قلة حدوث الختان فى تلك المناطق إلى انفتاح الحضر بصورة أكبر على أفكار، وممارسات متنوعة. (أميرة بهى الدين،١٩٩٤)

رأى الدين:

لقد أصدر الشيخ علي جمعة مفتى مصر، بياناً رسمياً بتحريم ختان الإناث. (العربية نت،٢٠٠٩)

رأى القانون:

فى القانون المصري يمكن اعتبار ختان الإناث أحد الأفعال المعاقب عليها بالمادة (٢٤٠) عقوبات، التى تنص على العقاب بالسجن من

ثلاث سنوات لخمس لكل من أحدث بغيره جرحاً أو ضرباً، نشأ عنه قطع او انفصال عضو، فقد منفعته. (أميرة بهى الدين،١٩٩٤)

وصدر قرار لوزير الصحة سنة 1959، يحظر على العاملين فى المهن الطبية إجراء عمليات ختان الإناث بدون دواعى طبية واضحة (Toubia,1998:56) ومع ذلك اتخذت خطوات قليلة للالزام بهذا القرار، واستمرت الممارسة منتشرة مع ندرة مناقشتها على المستوى العام، ومن خلال مسح مرحلة المراهقة والتغيرات الاجتماعية فى مصر

(ASCE) الذى تم إجراؤه فى سنة 1997، وقد أقر مجلس الشعب المصري في يونيو ٢٠٠٨ قانونا، يجرم ختان الإناث إلا فى حالة الضرورة، ويعاقب من يقوم بالختان بالسجن لمدة، تتراوح بين ثلاثة أشهر وعامين، وغرامة قد تصل من ألف جنيه إلى خمسة آلاف جنيه. (ElTawila,etal,1999:155)

بعض الحقائق الطبية:

يعرض أحمد رجب(٢٠٠٣) لبعض الحقائق الطبية المتصلة بظاهرة الختان، كما يأتى:

أولا:الأعضاء التناسلية التى يتم إزالتها أثناء عملية ختان الإناث لها وظائف مهمة وإن إزالتها يترتب عليها أضرار كثيرة، والأعضاء التناسلية التى يتم إزالتها هى:

١- البظر : يقع البظر عند التقاء الشفرين الصغيرين من الأمام بين طيات الجزء العلوى من مقدمة الفرج، ويتكون من نسيج انتصابى

وتغطى البظرَ القلفة، وطوله بعد اكتمال البلوغ حوالى ١.٥ سم تقريباً.

وظيفته:

البظر هو أهم عضو حسىّ جنسى، يتأثر بالمراكز العليا فى المخ، ويكمل الحساسية الجنسية حتى الوصول إلى النشوة.

أضرار استئصاله:

١- ألم، تلوث، ندبة مؤلمة عند اللمس، أو عند الجماع.

٢- النزف الناتج عن قطع الشرايين المغذية للبظر، وقد يكون النزف حاداً، ويحتاج إلى خياطة، مما يزيد من آثار التشويه.

٣- ظهور أكياس وقد تصل إلى حجم كبير، وقد تستدعى تدخلاً جراحياً.

٤- فقدان جزء مهم للارتواء الجنسى، يؤدى إلى عدم وصول المرأة إلى قمة النشوة، مما ينعكس عليها نفسياً وجسدياً، وقد يؤدى إلى احتقان مزمن بالحوض وإفرازات مهبلية، وتوتر عصبى ونفسى، كذلك قد ينعكس على الزوج فإما أن يؤدى عدم التوافق الجنسى إلى القذف المبكر، أو استعمال المخدرات.

٢- الشفران الصغيران:

هما ثنيتان من الجلد داخل الشفرين الكبيرين اللذين يحتوياتهما تقريباً، وهذان الشفران الصغيران يتّحدان من الخلف فتتكون منهما الشوكة الفرجية، أما من الأمام فإن طرف كل

منهما يتفرع فرعين حول البظر، أعلاه، وأسفله، أما الفرعان العلويان فيتكونان منهما قُلْفَةُ.

ثانيا: أن المخ يحوى الجزء المسئول عن الرغبة الجنسية، وإن إجراء عملية ختان الإناث لا يؤدى إلى التحكم فى الرغبة الجنسية، لكنه قد يؤثر فى قدرة المرأة على الارتواء فى علاقة زوجية حميمة، وأشار تقرير اليونيسيف (اليونيسيف،٢٠٠٥) إلى أن العوامل التى تؤدى إلى علاقة جنسية سوية تحقق الرضا للزوجين هى:

(١) تكامل الأعضاء التناسلية:

إن وجود الأعضاء التناسلية الظاهرة كاملة، وهى البظر، والشفران الصغيران، والشفران الكبيران، وغدد بارثولين يُسهل عملية الجماع وهو

مهم جداً لعلاقة زوجية ناجحة، لذا فإن استئصال أى جزء أو أجزاء منها يؤدى الى تأثر العلاقة الزوجية بدرجة كبيرة.

(٢) التوازن الهرمونى المناسب: توجد علاقة وثيقة بين التوازن الهرمونى والحالة النفسية؛ إذ تؤثر الحالة النفسية فى التوازن الهرمونى، كما يؤثر التوازن الهرمونى والحالة النفسية للمرأة فى استعدادها للقيام بوظائفها الإنجابية والجنسية بصورة طبيعية.

(٣) سلامة الجهاز العصبى والحسى: إن العملية الجنسية تمر بمراحل متتالية، وهى عملية معقدة، تتدخل فيها عوامل كثيرة، وحواس مختلفة مثل البصر، والشم، والسمع، ولكن كل ذلك يصب فى المخ.

(٤) التروية الدموية الطبيعية التى تتأثر بصورة شديدة فى حالة استئصال الأعضاء التناسلية الظاهرة.

(٥) التوازن النفسى الاجتماعى.

ثالثا: أن كل درجات ختان الإناث وأنواعها لها مضاعفات، وتزداد هذه المضاعفات مع الأنواع الشديدة؛ إذ تتفاوت آثار ختان الأنثى فى

العملية الجنسية بتفاوت درجته وكذلك بعمق الصدمة النفسية التى تعرضت لها ، أجريت لها هذه العملية، وأحيانا لا تدرك السيدة هذه الآثار وتتخيل أنها بوصولها إلى

النشوة فإن عادة ختان الإناث لم تترك أثراً، لأنها لا تدرى كيف يكون حالها فـى حالـة عدم الختان، وعلى العموم فإنه فى كثير من الاحيان يوجد ما يأتى:

١-ضعف فى التجاوب الجنسى:

وفى هذه الحالة توجد رغبة جنسية تؤثر تأثيراً مباشراً فى الجسم والعقل، وتسبب احتقاناً فى الحوض، ولكن دون ارتواء جنسى كامل، وإن تكرار عدم اكتمال التجـاوب الجنسـى يؤدى إلى احتقان مزمن فى الحوض، وآلام فى البطن والظهر، وإفرازات مهبلية وتـوتر عصبى، ونفسى عام، وهذا راجع إلى استئصال الأعضاء الخارجية للجهاز التناسلى.

٢- برودة جنسية:

يعانى بعض الأزواج من برودة الزوجات الجنسية؛ إذ إنه بتكرار الألم فى أثنـاء الجمـاع تكره المرأة العملية الجنسية، ومن ثم تكون سلبية مع زوجها فى أثنـاء هـذه العمليـة، وتعتبرها واجباً كريهاً، لا بد منه، ومع تزايد صعوبة العملية الجنسـية وآلامهـا يظهـر الرفض النفسى للعملية الجنسية الذى يؤدى بدوره إلى صعوبة أكثر، وآلام أشد فى اثنـاء الاتصال الجنسى.

٢-تشنج العضلات:

عند ضعف التجاوب أوسلبيته أثناء الاتصال الجنسى بين الزوجين تصبح العملية الجنسية لدى الزوج عملية قذف للسائل المنوى فقط، مما يؤدى إلى قلة الاهتمـام بهـذه العمليـة الذى قد يؤدى إلى ضعف الانتصاب، وسرعة القذف.

ثانيا: أبعاد الشخصية:

تكثر البحوث التى تناولت الشخصية الإنسانية إلا أن هذا التنظيم للشخصية يكتنفـه كثيـر من الغموض، ويعرفها أيزنك بأنها ذلك التنظيم الثابت، والدائم إلى حد ما، لطباع الفـرد، ومزاجه، وعقله، وبنيـة جسـمه، وهـو يحـدد توافـق الفـرد لبيئتـه (أحمـد عبـد الخالـق،١٩٩٢: ٤٠)، ويعرفها أحمد عبد الخالق (Abdelkhalek,١٩٩٦) بأنها نمـط سلوكى مركب، ثابت، ودائم إلى حد كبير، يميز الفرد عن غيره من الناس، ويتكون مـن تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف، والسمات، والأجهزة المتفاعلـة معـاً، وهـى تضـم القدرات العقلية، والوجدان، أو الانفعال، والنزوع، أوالإرادة، وتركيب الجسم، والوظـائف الفيزيولوجية، وهى تحدد طريقة الفرد الخاصة فى الاستجابة، وأسلوبه الفريد فى التوافق

مع البيئة، ويعرفها محمد السيد (١٩٩٨:٢٧) بأنها التفاعل المتكامل للخصائص الجسمية، والعقلية والانفعالية، والاجتماعية وهى تميز الشخص، وتجعل منه نمطاً فريداً فى سلوكهن ومكوناته النفسية، ويعرفها كاتل بأنها ما يُمكننا من أن نتنبأ بما يكون عليه سلوك الفرد فى موقف ما. (بدر الأنصارى، ٢٠٠٠: ٣٠)

نموذج العوامل الخمسة الكبرى Big Five Factors Model:

ترجع أصول العوامل الخمسة إلى علماء النفس الألمان مثل كالجاس (Klages,1926)، وباماجرتن (Baumgarten,1933)، ثم توالت اسهامات علماء النفس بدءا من ألبورت؛ وأودبرت(Allport&Odbert,1936) ، مرورا بكاتل Cattell (,1948)، وفيسك (Fiske 1949)، وتابيبس؛ وكريستال Tupes&Christal, (1961)، ونورمان(Norman,1967)، وسميث (Smith,1967)، وويجنز؛ وبلاكبيرن؛ وهاكمان(Wiggins; Blackburn &Hackman,1969).

كما أعد كوستا وماكرى (Costa&McCrae,1985) قائمة لقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وهى العصابية، والانبساطية، والانفتاح Openness، والمقبولية Agreeableness، ويقظة الضمير Conscientiousness، وأطلقا على المقياس الجديد اسم استخبار الشخصية المراجع للعصابية، والانبساطية، والصفاوة، ويمكن القول بوجود نموذجين للعوامل الخمسة الكبرى، أحدهما طوره كوستا؛ وماك كرى (McCrae&Costa,1987)، وتم بناء قائمة للتحقق منه، والآخر مرتبط بدراسات مستندة للمنحى النفسى المعجمى Psycho lexical ومقاس إجرائياً بعدد من الاختبارات العاملية طورها جولدبيرج، والنموذجان يتشابهان فى عدد العوامل، وفى محتوى العامل الثالث الضمير الحى، والرابع العصابية، ولكنهما يختلفان فى موقع العاملين الأول والثانى؛ إذ إن الدفء Facet من صفات الانبساطية فى نموذج كوستا؛ وماك كرى ومن صفات المقبولية فى نموذج جولدبيرج، والعامل الخامس تم اعتباره الانفتاح على الخبرة فى نموذج جولدبيرج، وقد توصل ماك كارى؛ وكوستا (McCrae&Costa,1987)، وجولدبرج (Goldberg,1990) إلى خمسة أبعاد أساسية للشخصية أصبحت الأكثر استخداماً فى البحوث الآن هذه العوامل هى الانبساطية، والعصابية، والمقبولية، والضمير الحى، والانفتاح على الخبرة، وتشير نتائج البحوث إلى أن الخمسة الكبار لها أساس

جيني(Digman,١٩٩٠)، وأنها وراثية (Jang;Livesley&Vernon,1996) ، وأنها ثابتة إلى حد ما عبر الزمن(Costa & McCrae,1988,1992)، وعبر الثقافات (McCrae&Costa,1987;Salgado,1997)، ويرى الباحثون أن وصف الشخصية بمصطلحات الأبعاد الخمسة هى الأكثر اتفاقا لوصف الشخصية العادية أو السوية(Costa&McCrae,1992a,1992b;Goldberg,1993) .

وطور سميث؛ وسنيل (Smith&Snell,1996) قائمة من الصفات اشتقت من قائمة جولدبيرج للصفات الثنائية القطب، واستخرجا العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وكشفت نتائج دراسة ماك كارى؛ وكوستا (McCrae& Costa,1997) وجود تشابه قوى بين المجتمعات الألمانية، والبرتغالية، والعبرية، والصينية، والكورية، واليابانية، والأمريكية.

وتعريف مكونات الشخصية عند جولدبيرج(Goldberg,١٩٩٩) هو مجموع الدرجات التى يحصل عليها الفرد على كل عامل على حدة فى قائمة العوامل الخمسة الكبرى، ويرى على كاظم (٢٠٠١) أن نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية يرمى فى النهاية إلى الكشف عن وجود أبعاد أساسية في الشخصية ذات استقرار وثبات على المستوى الجغرافى برغم تباين المواقع، والثقافات، أو على المستوى الأفقى داخل بناء شخصية الفرد الواحد، أو الجماعة التى يعيش فيها هذا الفرد.

واستخدم شيرنيشينكو وآخرون (Chernyshenko,etal,2001) التحليل العاملى التوكيدى فى المقارنة بين نموذج كاتل، ونموذج جولدبيرج للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وأظهرت النتائج تمتع النموذجين بدرجة مقبولة من الصدق، ووجود تطابق بدرجة كبيرة بينهما، وجاءت قيم مؤشرات حسن المطابقة متقاربة جداً، وذلك لكل نموذج على حدة، وتدعم هذه النتيجة وجود تداخل كبير بين نموذج كاتل والعوامل الخمسة الكبرى فى قياس الشخصية، ويعرف هارين؛ وميتشيل (Haren & Mitchell,2003) بعد الضمير بالكفاءة، والطاعة، والطموح، والتنظيم، والفاعلية، وكشفت نتائج دراسة لى؛ وتساى (Lee&Tsal, 2004) وجود فروق دالة بين الأفراد على أسلوبى التفكير التنفيذى، والتشريعى فى نقل التعلم، بينما لم توجد فروق بين الأفراد فى باقى أساليب التفكير فى نقل التعلم، وقارن جينول؛ وشيرنيشينكو

(Guenole&Chernyshenko,2005) بين نموذجى العوامل الخمسة الكبرى وأيزنك فى قياس الشخصية باستخدام التحليل العاملى التوكيدى، وأظهرت النتائج تمتع النموذجين بدرجة مقبولة من الصدق ووجود تطابق بدرجة كبيرة بينهما، وجاءت قيم مؤشرات حسن المطابقة متقاربة جداً، وذلك لكل نموذج على حدة، وللنموذجين معاً، وتدعم هذه النتيجة وجود تداخل كبير بين العوامل الخمسة الكبرى ونموذج أيزنك فى قياس الشخصية، وأشار كلارك (Clark,2007) إلى أن بنية الأبعاد الخمسة تعد خطوة أساسية للأمام وعلى الأمد الطويل لتحسين الأنظمة العاملية القديمة، وأنها تجسد على مدى متسع من التجريد المظاهر المشتركة بين معظم الأنظمة الموجودة فى وصف الشخصية، وتقدم نموذجا متكاملا لبحوث الشخصية، وكشفت نتائج دراسة رايث (Rice,2007) أن الانبساطيين أقل قلقا فى أى نوع من التفاعل، وأن الانطوائيين أكثر قلقا بغض النظر عن نوع من التفاعل، وترى أن أبعاد الشخصية الخمسة تساعد على فهم كيفية النجاح فى التفاعل بين الشخصى، وتشير إلى أن الانبساطيين يتميزون بسرعة الاستثارة، والحزم، والقطعية، وخبرة التأثير الإيجابى، ويتفوقون فى التفاعلات بين الشخصية، وترى برو (Brow,2008) أن الخمسة الكبار أحد أطر نظرية السمات التى تم الاعتراف بأنها تشمل سمات الشخصية العالمية والدائمة فى الحياة، والتفاعل فى هذا العالم، وأظهرت نتائج دراسة فاسكويز (Vasquez,2008) أن تفاعل بعد الضمير والجنس له تأثير مهم فى استراتيجيات المواجهة المتمركزة حول المشكلة، وأن الأفراد ذوى الدرجات المرتفعة على بعد الضمير كانوا أكثر احتمالا لاستخدام استراتيجيات المواجهة المتمركزة حول المشكلة، ويرى باول باتج (PaulPang,2009) أن بعد الضمير يساعد على تطوير طبيعة الانضباط الذاتى، والدافعية، ويمكن أن يعمل بوصفه عاملا لتسهيل الأداء الأكاديمى، ويشير إلى أهمية أبعاد الانبساط، والانفتاح على الخبرة ، والضمير كعوامل لبدء عمليات التنظيم الذاتى وسلوكياته، ثم استمرارها، والارتقاء بها، ويرى بوانسيى (Pouncey,2009) أن الخمسة الكبار تقدم سمات الشخصية الأكثر أهمية فى وصف الذات والآخرين، وأظهرت نتائج دراسة باهير (Puher,2009) وجود ارتباط دال بين بعد العصابية والتوافق الجامعى الوجدانى الشخصى للطلاب، وارتباط دال بين بعد الانبساطية والمقبولية والتوافق الجامعى الاجتماعى للطلاب، وارتباط دال بين بعد الضمير والتوافق الجامعى الأكاديمى للطلاب، وأظهرت نتائج دراسة إكهمار وآخرين

(Ekehammar,etal,2010) أن الوراثة ترتبط سلبيا بـزمن الاسـتجابة ، وأن حجـم تأثير العلاقة كان صغيرا، ولكنه منتظم، ودال إحصائيا فى جميع العينات، وتشير النتـائج إلى عمومية الوراثة فى السمات وتلقى الضوء على العلاقة بـين الوراثـة والمؤشـرات السلوكية، ويشير مارش وآخـرون (Marsh,etal,2010) إلـى أن مقيـاس العوامـل الخمسة الكبار يستخدم على نطاق واسع فى البحـوث لتقيـيم الأبعـاد الأساسـية فـى الشخصية، وأظهرت نتائج دراسة سـميتس وآخـرين(Smits,etal,2011) أن اتسـاع النطاق الاجتماعى الاقتصادى قد يؤثر فى عوامل الشخصـية، وكشـفت نتـائج دراسـة لوكينهوف وآخرين(L ckenhoff,etal,2011) أن الصحة البدنية والعقلية ترتبط سلبيا مع العصابية، وايجابيا مع الانبساطية والضمير، وأن المقبولية والانفتاح على الخبرة أكثر ارتباطا ايجابيا مع الصحة البدنية والعقلية، وأن كفاءة الذات تتوسط العلاقة بـين أبعـاد الشخصية والصحة البدنية والعقلية، بينما تتوسط الرعاية العلاقة بـين الصـحة العقليـة والعصابية والمقبولية، ويـرى سـميتس وآخـرون(Smits,etal,2011) أن سـمات الشخصية تنطوى على درجة معينة من الثبات على امتداد حياة الأفراد.

ثالثا: أساليب التفكير:Thinking Styles

عرف كرشنر؛ ولديجر (Kershner&Ledger,1989) أسلوب التفكيـر بأنـه طريقـة تعامل الفرد مع المشكلات، وخبرات الحياة من خلال تفضيله أحد الأساليب دون غيرهـا، وأشار ماير (Mayer,1992:32) إلى وجود ثلاثة اتجاهات أساسية فيما يتعلق بدراسـة التفكير هى: الأول يرى التفكير معرفيا Cognitive يحدث داخل عقل الإنسـان ويمكـن استنتاجه من السلوك، والثانى يرى التفكير عملية Process، يقوم بمعالجة المعلومـات داخل النسق المعرفى، والثالث يرى التفكير موجهاDirection أى يؤدى إلى سلوك، ينتج عنه حل مشكلة ما، أو يتجه نحو حل المشكلة، ويرى سترنبرج؛ وواجنر (Sternberg& Wagner,1992: 68) أن أساليب التفكير تشير إلى الطرق والأساليب المفضلة للفـرد فى توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم، والتعبير عنها، بما يـتلائم مـع المهام، والمواقف التى تعترض الفرد؛ فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مـع المواقـف الاجتماعية فى جوانب الحياة قد تختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية، مما يعنى أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب فى التفكير، وقد تتغير الأساليب مع الزمن، وعرف

سترنبرج (Sternberg,١٩٩٤) أسلوب التفكير بأنه طريقة الفرد المفضلة فى التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة، إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات، ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية – أساليب التفكير – القدرات)، ويتبنى هذاالبحث هذا التعريف لسترنبرج لأساليب التفكير.

وعرف جريجورنكو؛ وسترنبرج التفكير (Grigorenko&Sternberg,1995) بأنه عملية عقلية معرفية، تؤثر بشكل مباشر فى طريقة ومعالجة المعلومات والتمثلات العقلية المعرفية داخل العقل الإنسانى، كما عرف سترنبرج (Sternberg, 1997) أساليب التفكير بأنها الطرق المفضلة لدى الفرد فى استخدامه قدراته، كما يرى أن أساليب التفكير مكتسبة من خلال عملية التطبيع الاجتماعى Socialized وأنها قابلة للتعلم Teachable من خلال تقديم مهام إلى المتعلم، تتطلب منه استخدام أساليب التفكير المطلوب تعلمه، وأشارت نايفة قطامى(120:٢٠٠١) إلى أن التفكير عملية ذهنية، يتطور فيها التعلم من خلال عمليات التفاعل الذهنى بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة، ومازال العلماء يبحثون عن أثر الأساليب فى الأداء البشرى، وتبلور عن هذا البحث ظهور ثلاثة مصطلحات، تستخدم فى هذا المجال هى الأساليب المعرفية Cognitive Styles، وأساليب التعلم Learning Styles، وأساليب التفكير Thinking Styles وتختلف الثلاثة أنواع من الأساليب فى المفهوم إلا أنها تتشابه فى أن الأساليب تختلف عن القدرات؛ إذ يشير مفهوم القدرة إلى ما يمكن أن يعمله الشخص، بينما يشير مفهوم الأسلوب إلى تفضيل الشخص فى استخدامه للقدرة.(Zhang,2002) ، وقد أظهرت نتائج دراسة فجيل؛ ووالهوفد(Fjell&Walhovd,2004) أن الارتباط بين أساليب التفكير والأبعاد الخمسة لم يكن قويا، كما أن نتائج التحليل العاملى لأساليب التفكير لم تفسر التباين فى أبعاد الشخصية، وأظهرت النتائج أن مقاييس أساليب التفكير لها قابلية للتكرار بين العينات عبر الثقافية.

النظريات المفسرة لأساليب التفكير:

يوجد بعض التصورات النظرية لأساليب التفكير تختلف فيما بينها من حيث عدد الأساليب وطبيعتها، أو الطرق التى يفضلها، ويتبعها الأفراد فى تفكيرهم، ومن أهم هذه

النماذج نموذج هاريسون وبرامسون (Harrison&Bramson,1982) الـذى يقتـرح وجود خمسة أساليب يفضلها، أو يتعامل بها الأفراد مع المعلومات المتاحـة حيـال مـا يواجهونه من مشكلات، ومواقف، ويبنى هذا التصنيف على أساس السـيطرة النصـفية للمخ (النمط الأيسر، والنمط الأيمن)، فكل منهما نمط مختلف عن الآخـر فـى معالجـة المعلومات حسب نوع الأداء (منطقى- غير منطقـى)، ومحتـواه (لفظـى- تصـورى)، وينتج عن ذلك خمسة أساليب تفكير أساسية هى: التركيبـى، العملى،الـواقعى، المثـالى، التحليلى، ونموذج جابينس (Gubbins,1985) الذى قدم مصـفوفة لعمليـات التفكيـر تتضمن ستة مستويات يغلب عليها الأبعاد المعرفيـة وهـى مسـتوى حـل المشـكلات، ومستوى اتخاذ القرار، ومستوى الوصول إلى الإستنتاجات، ومستوى التفكير التباعـدى، ومسـتوى التفكيـر التقـويمى، ومسـتوى الفلسـفة والاسـتدلال، و نمـوذج كوستا(Costa,1985:66-68) الذى حدد أربع مراحل هرمية للتفكيـر، تعتمـد كـل مرحلة على مراحل سابقة لها، وتعد عمليات كل مستوى أساسية للمستوى التـالى لـه، وهذه المراحل هـى المهـارات المفضـلة للتفكيـرDiscrete Skills of Thinking، واستراتيجيات التفكيـرStrategies of Thinking، والتفكيـر الإبتكـارى Creative Thinking، والروح المعرفية The Cognitive Sporit، وتوصـلت دراسـة سـيد محمود الطواب (١٩٩١) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطـلاب وفقـا للتخصـص العلمى (تاريخ، لغة عربية، فلسفة، رياضيات) فى التفكير وكان أقل الأقسام هـو قسـم اللغة العربية، وقسم التاريخ أعلاها طلبة قسم الرياضيات، كما توصلت الدراسة إلى عـدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين فى التفكير، ونموذج بايفيوPaivio الذى يعرض له مجدى حبيب(١٩٩٥:١٩؛١٩٩٦:١٦٢)، حيث وضح رؤية بايفيو الذى يتصور وجود نوعين من تفضيلات الأفراد وطرقهم فى التفكير هما طريقة التفكيـر اللفظـى Verbal Thinking وطريقة التفكير التصـورى Imagery Thinking، ونمـوذج سـترنبرج (Sternberg,1994) الذى قدم نظرية التحكم العقلى الـذاتى Theory of Mental Self-Government، وتقوم هذه النظرية على وجود خمسة أبعاد فيما يتعلق بعلاقـة الحكومات أو السلطات مع المجتمعات تتمثل فيما يأتى: الشكلForm ، وتشمل (الملكـى - الهرمى -الأقلى - الفوضوى)، التوظيف Function ، وتشمل (التشريعى - التنفيذى

– الحكمى)، المستوى Level، وتشمل (العالمى – المحلى) ، النزعة أو الميل، وتشمل (المتحرر – المحافظ) ، المجال Scope، وتشمل (الداخلى – الخارجى) ، وبذلك تقترح نظرية أساليب التفكير لسترنبرج ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير يتصف كل منها بعدد من الصفات والخصائص كما يأتى:

١ – الأسلوب التشريعى:Legislative Style

يفضل الأفراد فى هذا الأسلوب الابتكار، والتجديد، والتصميم، والتخطيط لحل مشكلة، والمشكلات غير المعدة مسبقاً، وبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة، وبعض المهن مثل: كاتب مبتكر، عالم، فنان، أديب، مهندس معمارى وغيرها.

٢ – الأسلوب التنفيذى: Executive Style

ويفضل الأفراد فى هذا الأسلوب اتباع التعليمات والقوانين المحددة لهم، وأداء ما يطلب منهم، والمشكلات المنظمة والمعدة مسبقاً، واستخدام الطرق الموجودة مسبقاً لحل المشكلات، وملء المحتوى داخل النظم الموجودة، والواقعية والموضوعية فى معالجتهم للمشكلات، والتفكير فى المحسوسات، والأنواع التنفيذية من المهن مثل: محامى، رجل بوليس، رجل دين، مدير.

٣ – الأسلوب الحكمى:Judicial Style

ويفضل الأفراد فى هذا الأسلوب الحكم على الآخرين وأعمالهم، والأنظمة الموجودة ، وتقييم القواعد والإجراءات، وتحليل وتقييم الأشياء، و

كتابة المقالات النقدية، وتقديم الآراء والمقترحات، والتخيل والابتكار، ويفضلون بعض المهن مثل: قاضى، وناقد، ومقيم برامج، وضابط أمن، ومراقب حسابات، ومحلل نظم، ومرشد أو موجه.

٤ – الأسلوب العالمى:Global Style

ويفضل الأفراد فى هذا الأسلوب الصورة العامة للموقف أو المشكلة، والتعامل مع القضايا الكبيرة والمجردة نسبياً، والتخيل والتجريد،

والتعامل مع العموميات، والمواقف الغامضة، والتغيير والتجديد والابتكار، لايهتم بالتفاصيل.

٥- الأسلوب الخارجى:External Style

ويفضل الأفراد فى هذا الأسلوب العمل مع الآخرين، ومنبسطون، ويكون توجههم نحو الآخرين، والتركيز الخارجى، والتعامل مع الآخرين فى العلاقات الاجتماعية بسهولة ويسر دون خجل.

٦- الأسلوب المتحرر:Liberal Style

ويفضل الأفراد فى هذا الأسلوب عمل الأشياء بطرق جيدة، وتغيير القوانين والإجراءات الموجودة بأقصى تغيير ممكن، والتعامل مع المواقف الغامضة، و المألوف فى الحياة أو العمل.

٧- الأسلوب المحافظ:Conservative Style

ويفضل الأفراد فى هذا الأسلوب طريقة المحاولة والخطأ فى عمل الأشياء، والقوانين والإجراءات الموجودة، وأقل تغيير ممكن، وتجنب المواقف الغامضة، المألوف فى الحياة والعمل، والحرص والنظام.

٨- الأسلوب الفوضوى:Anarchic Style

ويفضل الأفراد فى هذا الأسلوب المعالجة العشوائية للمشكلات، يصعب تحديد الدوافع التى وراء سلوكهم، يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، أهدافهم غير واضحة، غير منظمين ويكرهون الأنظمة، ولا يستطيعون تكملة الأعمال، متطرفون فى الحسم، يتميزون بالبساطة والمرونة إلا أنهم غير واعين بأنفسهم وغير متسامحين.

٩- الأسلوب الملكى:Monarchic Style

ويفضل الأفراد فى هذا الأسلوب عمل شئ واحد فى المرة الواحدة، وتمثلهم للمشكلات يكون مبسطاً إلى حد التشويه أو سوء الفهم،

وإدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل، وغير واعين نسبياً بأنفسهم، ويفضلون الرسم، والتاريخ، والعلوم، والأعمال التجارية، ويعتقدون

أن الأهداف تبرر الوسائل، ومنخفضون فى القدرة على التحليل والتفكير المنطقى.

١٠- الأسلوب الأقلى:Oligarchic Style

ويفضل الأفراد فى هذا الأسلوب عمل أشياء كثيرة فى المرة الواحدة، لكن لديهم قلق تجاه الأولويات، يدركون كثيراً من الأهداف المتناقضة على أنها متساوية الأهمية، لديهم الكثير

من المعالجات للمشكلات، ومن الممكن أن تكون متناقضة، لا يواصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم، لأنها عادة ما تكون متناقضة، ويرونها على نفس الدرجة من الأهمية.

١١- الأسلوب المحلى:Local Style

ويفضل الأفراد فى هذا الأسلوب المشكلات العيانية التى تتطلب بحث التفاصيل، والمواقف العملية، والتعامل مع التفاصيل والخصوصيات.

١٢- الأسلوب الداخلى:Internal Style

ويفضل الأفراد فى هذا الأسلوب العمل بمفردهم، ومنطوون، والتركيز الداخلى, يفضلون استخدام ذكائهم فى العمل وليس مع الآخرين فى العلاقات الاجتماعية.

١٣- الأسلوب الهرمى:Hierarchic Style

ويفضل الأفراد فى هذا الأسلوب عمل أشياء كثيرة فى المرة الواحدة، والمعالجة المتوازنة للمشكلات، يعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل، يبحثون عن التعقيد، يكونون واعين بأنفسهم ومتسامحين ومرنين نسبياً، لديهم إدراك جيد للأولويات، منظمون جداً فى حلهم للمشكلات وفى اتخاذ قراراتهم, يتميزون بالواقعية والمنطقية فى حلهم للمشكلات.

وكشفت نتائج دراسة شاكر عبد الحميد سليمان(١٩٩٨) عن وجود فرق بين الذكور والإناث المصريين فى الأسلوب الأيمن للتعلم والتفكير، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث المصريين فيما يتعلق بالأسلوب الأيسر للتعلم والتفكير، كما وجدت فروق بين الذكور والإناث المصريين فى أسلوب التعلم والتفكير التكاملى لجانب عينة الإناث، وأظهرت نتائج دراسة عبد العال عجوة(١٩٩٨) عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي باستثناء أسلوب التفكير الهرمي الذي ارتبط بالتحصيل الدراسي ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً، وكذلك عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين أساليب التفكير والذكاء العام، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى أساليب التفكير، باستثناء أسلوبي التفكير المحلى والمحافظ فكانت الفروق دالة إحصائياً لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية فى أساليب التفكير، باستثناء أسلوبي التفكير الحكمى والكلى ، حيث كانت الفروق دالة إحصائياً لصالح طلاب التخصصات الأدبية، وكشفت نتائج دراسة زاهانج(Zhang,2000) وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية،

كما كشفت نتائج دراسة زهانج (Zahang ,2002) أن الطلاب الذين أظهروا مستوى مرتفع من التطور المعرفى يميلون إلى إستخدام مدى متسع من أساليب التفكير عن الذين أظهروا مستوى منخفض من تكوينات التطور المعرفى، كما كشفت نتائج دراسة يانج؛ ولين (Yang&Lin,2004) وجود ارتباط دال بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية، وأظهرت نتائج دراسة بالكيس؛ وإيسكير (Balkis&Isiker,2005) وجود تطابق بين أنماط الشخصية وأساليب التفكير.

وقد أكد سترنبرج؛ وزهانج (Sternberg&Zhang,2005) على وجود مستويين من الحكم الذاتى العقلى مستوى محلى وآخر عالمى، كما يوجد مجالين للحكم الذاتى العقلى هما المجال الداخلى، والمجال الخارجى، كماكشفت نتائج دراسة يوسف جلال يوسف (٢٠٠٥) وجود فروق بين الشخصية الذهانية والعادية فى أساليب التفكير فى اتجاه الذهانية، كما وجدت فروق بين الشخصية الانبساطية والانطوائية فى جميع أساليب التفكير فى اتجاه الانبساطية، كما وجدت فروق بين الشخصية العصابية والمتزنة فى أساليب التفكير فى اتجاه المتزنة، وأظهرت نتائج دراسة جانيس (Janice,2005) أن مديرات الكليات المشتركة يقدمن أساليب تفكير مختلفة ومتنوعة، وأن بعض الأساليب تكون أكثر تفضيلا عن الأخرى، كما قررت أن الأفضلية تكون للأساليب الواقعية والمثالية، وأظهرت نتائج دراسة يانفينج (Yunfeng ,2006) وجود علاقة تنبؤية دالة لتحصيل الطلاب مع أساليب التفكير، والقدرات، ولم تكن كذلك مع سمات الشخصية، وكشفت نتائج دراسة جادى (Jude,2006) وجود علاقة ارتباطية دالة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وكشفت نتائج دراسة بيتوريت (Betoret,2007) أن أساليب تفكير الطلاب والمدرسين منبىء جيد برضا الطلاب عن التدريس، وعن إندماجهم فى عملية التعلم.

ويرى سترنبرج (Sternberg,2008) أن كل عملية من عمليات التفكير يمكن أن تطبق بما يتناسب مع نظرية جاردنر – على سبيل المثال – فيما يتصل بالذكاء الموسيقى يمكن للإنسان أن يبتكر الموسيقى (إبداع)، وأن يحلل الموسيقى (تحليل)، وأن يعزف الموسيقى (عملى)، وبالتشابه فيما يتصل بالذكاء اللغوى يمكن للإنسان أن يكتب القصيدة (إبداع)، وأن يحلل القصيدة (تحليل)، وأن يقرأ القصيدة (عملى) لكى ينال إتصال وجدانى معتمدا

على الإستماع، وكشفت نتائج دراسة شينج (Cheng,2010) أن الطلاب الأمريكيين يميلون إلى أسلوب التفكير التحليلى، فى حين كان الطلاب الصينيين أكثر فى السمات السلوكية السلبية ويضاون أسلوب التفكير الشمولى، وأن أساليب التفكير تؤدى دورا وسيطا بين المجموعة الثقافية والسلوك المتعلم مما يشير إلى أن أساليب التفكير يمكنها التفسير الجزئى للسمات السلوكية المميزة، وكشفت نتائج دراسة جاديث(Judith,2011) وجود ارتباط ارتباط بين أساليب التفكير للشخصية المتمركزة خارجيا وبيئة الحرم الجامعى، فى حين لم يوجد ارتباط بين أساليب التفكير الشخصية المتمركزة داخليا، وأظهرت نتائج دراسة جين؛ وتزونج (Jen&Tzong,2011) أن أساليب التفكير وأنماط الشخصية تؤثر فى إدراك مواقع شبكة الإنترنت وفقا للفروق الفردية.

رابعا: أساليب التعلم:Learning styles

يستخدم مفهوم أسلوب التعلم لوصف العمليات الوسيطة التى يستخدمها المتعلم أثناء تفاعله مع مواقف التعلم، والتي تمكنه فى النهاية من اكتساب خبرات جديدة تضاف إلي رصيده المعرفى، وقد عرف شميك (Schmeck,etal.1977) أسلوب التعلم بأنه طريقة محددة، يستخدمها المتعلم باتساق فى التعامل مع المعلومات والبيانات خلال مواقف التعلم المختلفة بصرف النظر عما تتطلبه عملية التعلم منه، وأشار انتويستيل (Entwistle,1981:3) إلى أن أسلوب التعلم يعتبر وصفاً للعمليات التكيفية والتي تجعل الفرد مستجيباً لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية، وعرفه كولب (Kolb,1984) بأنه الطريقة التي يستخدمها الطالب فى إدراك المعلومات ومعالجتها أثناء عملية التعلم، وعرفه ستيرنبرج (Sternberg,1997) بأنه يشير إلي كيفية تفضيل الأفراد للتعلم، وعرفه رنزالى؛ وريزا؛ وسميث (Renzulli;Smith&Rizza,1998) بأنه أحد عناصر التوظيف فى خبرة التعلم، وأن أساليب التعلم تعبر عن التفاعل المعقد بين الأساليب، والقدرات، والاهتمامات، والمهام، وكشفت نتائج دراسة فيرميتين؛ ولودويجكس؛ وفيرمانت (Vermetten; Lodewijks &Vermunt,2001) وجود علاقة ارتباطية دالة بين الضمير الحى وأساليب التعلم.

وقد عرفت منى أبو ناشى(٢١٦: ٢٠٠٢) أساليب التعلم بأنها عبارة عن فئة من المتغيرات الوسيطة التى تتوسط متغيرات المدخلات

والنواتج، وهذه المتغيرات الوسيطة تعمل علي التوفيق بين استراتيجيات ودوافع الأفراد لكي تشكل طرق تفضيل ثابتة نسبياً لدى الأفراد فى تجهيزهم لمعالجة المعلومات ليس فقط فى المجال المعرفى، لكن أيضاً فى المجال الوجدانى، وكشفت نتائج دراسة فان (Phan,2008) أن أساليب التعلم، والإعتقادات الإبستمولوجية تعكس أساليب التفكير لدى الأفراد، وأن طرق التعلم تتوسط الإعتقادات الإبستمولوجية فى التأثير فى أساليب التفكير والأداء الأكاديمى.

وعرف سترنبرج وآخرون(Sternberg,etal,2008) الأسلوب بأنه النمط الذى يختلف فيه الأفراد فى الفعالية والطريقة التى بها يدركون، ويتعلمون، أو يفكرون، وأن دراسات الأساليب تركز على جانبين، الجانب الذى يشير إلى الأسلوب كقدرة، والآخر يشير إلى الأسلوب كسمة، ويرى ديترلى (Dieterle,2008) أن الأسلوب نظريا تكوين يصمم للمساعدة فى شرح عملية التعلم، وهي ظاهرة معقدة تتطوروتتشكل بتأثيرات فيزيقية وعقلية، واهتمامات شخصية، واجتماعية وثقافية، وعلى الرغم من المرونة إلا أنها تتحدد بالقدرات والسمات، ويشير ديترلى إلى أن الباحثين يرون الأساليب كما يأتى:

(١) تتشكل بتأثير الإرتقاء الفيزيقى والعقلى، والاهتمامات الشخصية، والاجتماعية والثقافية.

(٢) تسترشد باستخدام القدرات، وليس القدرات فى حد ذاتها.

(٣) أنها موجودة لدى كل الناس بدرجات متفاوتة، مما يؤدى إلى وجود بروفايلات من الأساليب.

(٤) تتباين وفقا للمهام والمواقف، ويمكن أن تتغير بمرور الوقت.

(٥) قابلة للقياس، والتعلم، والإكتساب عبر التنشئة الاجتماعية.

(٦) متغيرة من حيث المرونة والقدرة على التكيف داخل الأفراد.

ويرى روس؛ وأكدير(Ross &Akdere,2010) أن عملية التعلم من العناصر الرئيسية فى مجال واسع من التعليم، وأن كل فرد لديه لديه أسلوب خاص فى التعلم، ويرى باشلر وآخرون (Pashler,et al,2010) أن جميع البشر يولدون ولديهم قدرة مذهلة على التعلم سواء فى الكمية التى يمكن اكتسابها من مجال واحد أم من مجالات متنوعة، والمدى الذى يمكن تعلمه، وتشير رويلستون(Roulston, ٢٠١٠) إلى أنه لايوجد

فرق بين البالغين والأطفال فى أساليب تعلم، ويشير ريد وآخـرون(Reed,etal,2011) إلى أن نتائج البحوث كشفت أن الأفراد لديهم الكثير من المهارات العامة (مهارات التنظيم الذاتى الأساسية فى التعامل مع ضغوط الحياة اليومية) للاستفادة مـن تعليمـات الـذات الإيجابية، وتأجيل الإشباع، وتطبيق أساليب حل المشكلات.

النظريات المفسرة لأساليب التعلم:

هناك بعض التصورات النظرية لأساليب التعلم، ومن أهمها نموذج كولب؛ إذ يرى كولـب (Kolb,1984)أن التعلم عبارة عن بعدين الأول: إدراك المعلومات يبـدأ مـن الخبـرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة، والثانى: معالجة المعلومات ويبـدأ مـن الملاحظـات التأملية، وينتهى بالتجريب الفعال، وقد وضع كولب نموذجـه علـى شـكل دورة للـتعلم تتضمن أربع مراحل أساسية هى: الخبرات الحسيةConcrete Experience، الملاحظة التأمليـــة Reflective Observation، المفـــاهيم المجـــردة Abstract Conceptualization، التجريب الفعالActive Experimentation، ويقترح كولـب أربعـة أسـاليب للـتعلم هـى:الأسـلوب التقـاربىConverger style، والأسـلوب التباعدىDiverger Style، الأسـلوب الاسـتيعابى Assimilator Style، الأسـلوب التكيفىAccommodators Style، وقد أثر نموذج كولب فـى الكثيـر مـن النمـاذج الخاصة بأساليب التعلم ومن أهمها نموذج انتوستل(Entwistle,1981) الـذى حـدد أياليب التعلم فى ثلاثة أساليب هى الأسلوب الاستراتيجىStrategic Style، والأسـلوب العميـقDeep Style، والأسـلوب السـطحىSurfacestyle، ونمـوذج بيجـز (Biggs,1987) ثلاثة أساليب للتعلم هى: الأسلوب العميـقDeep style، والأسـلوب السطحىSurface Style، والأسلوب التحصيلىAchieving Style، أما نموذج فلـدر؛ وسيلفرمان(Felder &Silverman,1988) فقد تضمن أربعة أساليب للـتعلم هـى: الأسلوب التتابعى – الكلى Sequential – Global، الأسلوب العملى – التأملى Active – Reflective style، الأسلوب اللفظى البصرىVisual – Verbal Style، الأسـلوب الحسى – الحدسىSensing – Intuitive Style، أمـا نمـوذج هـونى؛ ومـامفورد (Honey& Mumford,1992) فقد حدد أربعة أساليب للتعلم هى: النظرىTheorist والنشط Ractivist، والعملى Pragmatist، والتأملىReflector، ، وتحقق سـادلر – سميث (Sadler – Smith,1996) من نموذج كولب لأساليب التعلم وأظهرت النتـائج

تمتع النموذج المقترح بالصدق والثبات، ويركز نموذج كولب والنماذج التى بنيت على أساسه على التعلم الدراسى أما نموذج كوفيلد (Coffield,etal,2004) فيركز على التعلم الدراسى ومواقف الحياة المختلفة واقترح سبعة أساليب للتعلم، وأعدت قائمة رنزالى؛ وريزا؛ وسميث (Renzulli,Rizza,&Smith,2002)التى أعدها الباحث فى الدراسة الحالية لتقيس هذه الأساليب وفيما يأتى عرض الأساليب:

أولا: التعلم بالتقليد: Simulations

ويشير إلى تعلم المتوى والمهارات عبر لعب الأدوار؛ إذ أن التقليد يجعل الافراد يفترضون أدوارا ويكتشفون مواقف العالم الواقعى، والأفراد الذين يحصلون على درجات عالية فى هذا الأسلوب يفضلون الموضوعات والمواد ضمن التعلم الملموس لخبرات لجياة الحقيقية.

ثانيا: التلعم التكنولوجى:Technology

ويشير إلى استخدام الحاسب الآلى والتكنولوجيا فى تعلم معلومات جديدة، ومراجعة المعلومات،والاشتراك فى أنشطة تفاعلية مختلفة تتضمن شبكة المعلومات الإلكترونية، والبريد الإلكترونى فى التفاعل مع الأفراد، كذلك الفيديو والتليفزيون.

ثالثا: التعلم عبر التعليمات المباشرة: Direct Instruction

ويشير إلى التعلم عبر تلقى التعليمات المباشرة من الآخرين، والتقديم اللفظى للمفاهيم الخاصة بمجال ما، ويتضمن تقديم وشرح المعلومات وكافة وجهات النظر الحالية.

رابعا: التعلم بالتخطيط: Projects

ويشير إلى التعلم عبر الأنشطة المتصلة بالمجموعة سواء اعدت من الفرد أم من المجموعة، والافراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة
فى هذا الأسلوب يفضلون العمل فى مجموعات وفى مشروعات مستقلة.

خامسا:التعلم المستقل: Independent

ويشير إلى السعى وراء موضوعات او مجالات مستقلة، وتنمية طرق خاصة لجمع المعلومات والنتائج، والأفراد الذين يحصلون على
درجات مرتفعة فى هذا الأسلوب يفضلون التعلم الفردى.

سادسا: التعلم من الرفاق: Peer

ويشير إلى تعلم الموضوعات والمهارات من الأقران، والأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة فى هذا الأسلوب يفضلون ويستمتعون بالمشاركة فى العمل مع أفراد آخرين.

سابعا:التعلم عبر التدريب: Drill & Recitation

ويشير إلى التعلم من خلال طرح أسئلة والدعوة إلى الاستجابة لها بالمعلومات الملائمة، والأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة فى هذا الأسلوب يفضلون اثبات مجالات المعرفة ومحتواها عبر التعبير اللفظى.

وكشفت نتائج دراسة كانو؛ وهوايت (Cano&Hewitt,2000) عن وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الملاحظة التأملية وأساليب التفكير التشريعي، الخارجي، بينما كان الارتباط غير دال بين أساليب التعلم (الخبرة الحسية، التجريد الفعال، المفاهيم المجردة) وأساليب التفكير (التنفيذى، الحكمى، الملكى، الهرمى، الفوضوى، الداخلى، المتحرر، المحافظ)، وأظهرت النتائج دراسة زهانج؛ وسترنبرج (Zhang& Sternberg,2000) وجود علاقات موجبة ودالة إحصائياً بين أسلوب التعلم السطحى وأساليب التفكير (التنفيذى، المحلى، المحافظ) وأسلوب التعلم العميق وأساليب التفكير التشريعى، الداخلى، الحكمى، المتحرر، الهرمى، الفوضوى) وكل من أسلوب التعليم السطحى والعميق وأسلوب التفكير الملكى، وأسلوب التعلم التحصيلى و أساليب التفكير (الهرمى والفوضوى) ، وكشفت نتائج دراسة رمضان محمد؛ ومجدى الشحات(٢٠٠١) وجود إرتباط بين الأسلوب العميق للتعلم والعصابية والانبساطية، كما وجد ارتباط دال بين الأسلوب السطحى للتعلم والذهانية والعصابية والانبساطية، كما وجد ارتباط دال بين الأسلوب الاستراتيجى والعصابية، وأظهرت نتائج دراسة برى (Brew.2002) اختلاف البناء العاملى لقائمة أساليب التعلم باختلاف الجنس، وأوضحت نتائج دراسة (Duff,2004) وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين أساليب التعلم (التقاربى،

التباعدى، الاستيعابى، التكيفى) ومعدلات التحصيل الدراسى، كما أظهرت نتائج دراسة لو (Loo,2004) اختلاف أساليب التعلم لكولب باختلاف الجنس، وأظهرت نتائج دراسة عزيزة المانع (٢٠٠٥) أن أكثر الأساليب تفضيلاً لدى الطلبة هى التعلم من خلال التفاعل اللفظى وأداء نشاطات والاستنتاج والملاحظة والمقارنة وأن أقل أساليب التعلم تفضيلاً عند الطلاب هي التعلم من خلال الحفظ والتسميع، وكشفت نتائج دراسة محمد حبشى حسين محمد(٢٠٠٦) وجود فروق دالة بين الأمريكيين والبريطانيين والمصريين فى أبعاد أساليب التعلم ، وأظهرت نتائج دراسة السيد أبو هاشم (٢٠٠٨) وجود ارتباط موجب بين أساليب التعلم والتفكير.

مشكلة الدراسة:

إن تشويه وبتر الأعضاء التناسلية للفتيات والنساء يعرضهن لمخاطر صحية قد تؤدى بحياتهن، وتجرى العملية بشكل عام على الفتيات البالغ عمرهنّ من ٤ الى ١٤ عاماً، ولكنها تجرى أيضا على الرضيعات والفتيات اللواتى هنّ على وشك الزواج ، وفى بعض الأحيان على النساء الحوامل بطفلهنّ الأول أو اللواتى وضعن طفلاً للتّو. وغالباً ما يقوم بإجراء العملية ممارسون تقليديون، بمن فيهم القابلات والحلاقون، من دون تخدير، وباستخدام مقصّات، أو شفرات حلاقة أو زجاج مُهشّم، إلا أنه لم يتم قياس نسبة إجراء هذه العملية على المستوى القومى للسيدات فى سن الإنجاب حتى تم إجراء المسح الديموجرافى الصحى لمصر لعام ١٩٩٥، وقد أسفرت نتائج هذا المسح عن أن نسبة انتشار الختان تصل إلى قرابة ٩٧٪. أشارت ٦٠٪ من السيدات بأنهن أجرين، أو ينوين إجراء الختان لبناتهن . بينما أقرت ٦٪ فقط أنهن لا ينوين إجراء هذه العملية . وجدير بالذكر أن قرابة ٣٤٪ من العينة لم ينجبن بنات، وتبلغ نسبة انتشار ظاهرة تشويه وبتر الاعضاء التناسلية للانثى ٩٧% فى مصر.

ومن العرض السابق لمشكلة الدراسة واطارها النظرى تتبلور مشكلة الدراسة فى محاولة الإجابة على التساؤلات الآتية:

هل توجد علاقة بين أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم.

هل تختلف العلاقة أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم لدى المختنات عنها لدى غير المختنات.

هل توجد فروق جوهرية بين المختنات وغير المختنات فى أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم.

هل توجد فروق بين المختنات وغير المختنات فى أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم وفقا للاقامة (ريف – حضر).

هل توجد فروق جوهرية بين المختنات وغير المختنات فى أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم وفقا للمستوى الاجتماعى الاقتصادى.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة فى الظاهرة التى تهدف الدراسة إلى فحصها، وهى ظاهرة ختان الإناث؛ إذ أن (الختان) يمارس فى جميع أنحاء العالم، ومازالت الجهود الرامية للحد من هذه الممارسة تلقى المقاومة فى جميع أنحاء العالم فى واقع الأمر، فإن ختان الأنثى هو المسؤول الطويل الأمد عن الاعتلال، وأمراض النساء، والزيادة الكبيرة فى معدلات الوفيات والأمراض فى الولادة للأم والطفل على حد سواء، كما تتمثل أهمية هذه الدراسة فى جانبين أحدهما نظرى يتمثل فى المفاهيم السيكولوجية وهى أبعاد الشخصية الأساسية وأساليب التفكير والتعلم وعلاقتهما كل بالآخر لدى عينة الدراسة بصفة عامة من جانب وعلاقتهما كل بالآخر لدى المختنات وغير المختنات من جانب آخر وهل تختلف هذه العلاقة لدى المختنات عنها لدى غير المختنات مما قد ينم عن أثر للختان فى هذه العلاقة من جانب ثالث وهل تختلف العلاقة بين المفاهيم لدى الإناث باختلاف المستوى الاجتماعى الاقتصادى من جانب رابع وهى كلها جوانب مهمة من الناحية النظرية، والآخر هو الجانب التطبيقى يتمثل فى التعرف على الفروق بين المختنات وغير المختنات فى أبعاد الشخصية وأساليب البفكير والتعلم كأول دراسة تحاول التحقق من الفروق بين المختنات وغير المختنات فى الجوانب النفسية فى حدود علم الباحث.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق عدة أهداف هى:

فحص العلاقة بين أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم لدى عينة الدراسة.

فحص مدى اختلاف العلاقة بين أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم لدى المختنات عنها لدى غير المختنات.

دراسة الفروق بين المختنات وغير المختنات فى أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم.

دراسة الفروق بين المختنات وغير المختنات فى أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم وفقا للاقامة (ريف – حضر).

دراسة الفروق بين المختنات وغير المختنات فى أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم وفقا للمستوى الاجتماعى الاقتصادى.

فروض الدراسة:

تتبلور فروض الدراسة من عرض الاطار النظرى، والمشكلة، والأهداف، والأهمية لتكون الفروض كما يأتى:

توجد علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم لدى عينة الدراسة.

يختلف شكل العلاقة بين أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم لدى المختنات عنها لدى غير المختنات.

توجد فروق جوهرية بين المختنات وغير المختنات فى أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم.

توجد فروق بين المختنات وغير المختنات فى أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم وفقا للإقامة (ريف – حضر).

توجد فروق جوهرية بين المختنات وغير المختنات فى أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم وفقا للمستوى الاجتماعى الاقتصادى. اجراءات الدراسة:

أولا: عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من ٨٠٠ طالبا وطالبة من طلاب جامعة جنوب الوادى وانقسمت إلى عينتين فرعيتين العينة الاولى تمثلت فى عينة تقنين المقاييس الثلاثة الخاصة بمتغيرات الدراسة وتكونت من ٦٠٠ طالبا وطالبة منهم ١٠٠

طالبا وطالبة عينة استطلاعية و٥٠٠ عينة التقنين فى المدى العمرى من ١٨ سنة إلى ٢٢ سنة، ومقسمين إلى ٢٥٠ من الذكور، و٢٥٠ من الإناث مقسمين إلى التخصصين النظرى، والعملى بواقع ٢٥٠طالبا وطالبة من النظرى، و٢٥٠طالبا وطالبة من العملى موزعين على أربع كليات هى الزراعة، والعلوم، والآداب، والتربية بواقع ١٢٥ طالبا وطالبة بنسبة ٢٥%، من كل كلية، وأربع فرق من الفرقة الأولى إلى الفرقة الرابعة بواقع ٦٧ طالبا وطالبة من الفرقة الأولى بنسبة١٣.٤%،و٨٩ طالبا وطالبة من الفرقة الثانية بنسبة١٧.٨%، و١٩١طالبا وطالبة من الفرقة الثالثة بنسبة٣٨.٢%، و١٥٣ طالبا وطالبة من الفرقة الرابعة بنسبة٣٠.٦%، وموزعين على الريف، والحضر بواقع ١٣٧طالبا بنسبة ٢٧.٤%، ١٣٦طالبة بنسبة٢٧.٢% من الحضر، و١١٣طالبا بنسبة ٢٢.٦%، و ١١٤ طالبة بنسبة ٢٢.٨% من الريف، وتكونت العينة الثانية الخاصة بالتحقق من الفروض من ٢٠٠ طالبة من طالبات جامعة جنوب الوادى منهن ١٠٠ طالبة من عينة التقنين أختيرن ليكن مكافئات لعينة المختنات وكن فى المدى العمرى من ١٨ سنة إلى ٢٢ سنة، ومقسمين إلى ١٠٠ من المختنات، و١٠٠ غير مختنات، ومن الفرق الأربع، ومن التخصصين العملى والنظرى، ومن الريف والحضر وقد روعى فى العينة أن تكون متكافئة فى العمر، والذكاء، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى، والجدول رقم (١) يعرض نتيجة الفروق بين المختنات وغير المختنات فى متغيرات العمر، والذكاء،

دلالة الفروق المتغيرات	المختنات ن = ١٠٠		غير المختنات ن = ١٠٠		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
العمر	١٩.٥٩	٠.٩٩	١٩.٧٨	٠.٩٣	١.٣٨	غيردال
الذكاء	١١٢.٠٢	٢٦.٧٤	١١٠.٤٩	٢٩.٠٤	٠.٣٨٨	غيردال
المستوى الاجتماعى الاقتصادى	٤٨.٤٤	٩.١٢	٤٧.٦٢	٩.٢٧	٠.٦٣٠	غيردال

والمستوى الاجتماعى الاقتصادى: جدول رقم(١) يعرض نتيجة الفروق بين المختنات وغير المختنات فى متغيرات العمر، والذكاء، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى.

يتبين من الجدول رقم (١) أنه لاتوجد فروق جوهرية بين المختنات وغير المختنات فى متغيرات العمر، والذكاء، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى مما يشير إلى تكافؤ العينتين.

ثانيا: أدوات الدراسة:

تكونت أدوات الدراسة من استمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى، والصورة المعدلة من اختبار الذكاء العالى، واختبار الأبعاد الخمسة

للشخصية، واختبار أساليب التفكير، واختبار أساليب التعلم وسوف نعرض لكل أداة فيما يأتى:

أولا: استمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى:

هى استمارة من إعداد الباحث (مجمد السيد عبد الوهاب،٢٠١١) أعدها لقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى لدى عينة الدراسة وقد تم

إعدادها بعد مراجعة الاستمارات المشابهة السابقة، وأضيفت بعض البنود للاستمارة وفقا للمتغيرات الجديدة التى تدخل ضمن نطاق استمارات المستوى الاجتماعى الاقتصادى، وتتكون الاستمارة من ثلاثة أجزاء يتناول الجزء الأول البيانات الأساسية الخاصة بالسن، والجنس، والحالة الاجتماعية، والكلية، والفرقة الدراسية، ويتناول الجزء الثانى المستوى الاجتماعى ويتضمن مجموعة من البنود هى المستوى الاجتماعى للأسرة ويشمل الوسط الاجتماعى للأسرة، وحالة الوالدين، وحجم الأسرة، والمستوى التعليمى لأفراد الأسرة، ويتناول الجزء الثالث المستوى الاقتصادى للأسرة ويتضمن مصادر دخل الأسرة، ومتوسط دخل الأسرة، وبيانات سكن الأسرة، وممتلكات الأسرة من الأجهزة المنزلية، وقضاء أوقات الفراغ، وقد تدرجت الدرجات فى الاستمارة وفقا لقيمتها فى الاستمارة، ثم تم إعداد معايير خاصة بالاستمارة وفقا لبيانات العينة الحالية وتم تحويل الدرجات الخام إلى درجات تائية بمتوسط ٥٠ وانحراف معيارى ١٠لاستخدامها فى تقسيم أفراد العينة إلى منخفضين ومتوسطين ومرتفعين فى المستوى الاجتماعى الاقتصادى.

ثانيا:الصورة المعدلة من اختبار الذكاء العالى:

الصورة المعدلة من اختبار الذكاء العالى من إعداد محمد السيد عبد الوهاب؛ وناهد فتحى أحمد(٢٠٠٨) هو النسخة المعدلة من اختبار الذكاء العالى للسيد خيرى(ب.ت) ويتكون الاختبار من (٤٢) فقرة متدرجة فى الصعوبة تقيس الوظائف الذهنية الآتية:

١-القدرة على إدراك العلاقات بين الأشكال: يتمثل فى المقارنة بين الأشكال للكشف عن العلاقة بينها، ويتضمن الفقرات من رقم ١ حتى رقم ٧.

٢- القدرة على تركيز الانتباه: الذي يتمثل فى تنفيذ عدد من التعليمات دفعة واحدة، ويتضمن الفقرات من رقم ٨ حتى رقم ١٥.

٣-الاستعداد اللفظي: ويتمثل فى التعامل بالألفاظ فى أسئلة التعبير والمترادفات، ويتضمن الفقرات من رقم ١٦ حتى رقم ٢٥.

٤- الاستدلال اللفظي: ويتمثل فى الأحكام المنطقية والمتناسبات اللفظية ويتضمن الفقرات من رقم ٢٦ حتى رقم ٣٤.

٥- الاستدلال العددي: ويتمثل فى حل سلاسل الأعداد وأسئلة التفكير الحسابي ويتضمن الفقرات من رقم ٣٥ حتى رقم ٤٢.

ثبات الاختبار:

تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية، وتراوحت معاملات الارتباط بين ٠.٤٤ و٠.٦٢ فى الأبعاد الفرعية و٠.٧٩ فى الاختبار الكلى فى العينة تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية، وتراوحت معاملات الارتباط بين٠.٤٤ و٠.٦٢ فى الأبعاد الفرعية و٠.٧٩ فى الاختبار الكلى فى العينة المصرية، وتراوحت معاملات الارتباط بمعامل ألفا بين ٠.٥٦ و٠.٨١ فى الأبعاد الفرعية و٠.٨٨ فى الاختبار الكلى، كما تم حساب الثبات بإعادة التطبيق وتراوحت معاملات الارتباط بين٠.٥٦ و٠.٨٠ فى الأبعاد الفرعية و٠.٨٩ فى الاختبار الكلى.

ثبات الاختبار فى هذه الدراسة: تم حساب ثبات الاختبار بطريقتين هما: طريقة التجزئة النصفية على العينة الكلية وقوامها 200 طالبة بتجزئة الاختبار والأبعاد نصفين النصف الأول يتكون من العبارات الفردية، والآخر يتكون من العبارات الزوجية وكانت معاملات الارتباط بعد التصحيح ٠.٩٣ فى بعد ادراك العلاقات بين الأشكال، و٠.٩٢ فى بعد تركيز الانتباه، و٠.٨٢ فى بعد الاستعداد اللفظى، و٠.٨٦ فى بعد الاستدلال اللفظى، و٠.٩٠ فى

بعد الاستدلال العددى، و٠.٩٤ فى الاختبار الكلى، معامل ألفا كرونباخ، تم حساب ثبات الاختبار بمعامل ألفا كرونباخ على العينة الكلية وقوامها ٥٠٠ طالبا وطالبة وكانت معاملات الارتباط ٠.٨٥ فى بعد ادراك العلاقات بين الأشكال، و٠.٨٢ فى بعد تركيز الانتباه، و٠.٨٠ فى بعد الاستعداد اللفظى، و٠.٧٩ فى بعد الاستدلال اللفظى، و٠.٨٥ فى بعد الاستدلال العددى، و٠.٨٢ فى الاختبار الكلى.

صدق الاختبار:

تم حساب الصدق عن طريق الاتساق الداخلى بين الفقرة والبعد الذى تنتمى إليه الفقرة وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والأبعاد التى تنتمى إليها بين و٠.٣٢ و٠.٧٩، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للاختبار بين ٠.٢٢، و٠.٥٣، وتراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية بين ٠.٦٥، و٠.٧٤، كما تم حساب الصدق التلازمى عن طريق الارتباط بين الاختبار ومقياس وكسلر بلفيو لذكاء الراشدين والمراهقين وتراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لاختبار الذكاء العالى والأبعاد الفرعية لمقياس وكسلر بلفيو لذكاء الراشدين والمراهقين بين٠.٢٥، و٠.٤٩، وتراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لاختبار الذكاء العالى والدرجة الكلية لمقياس وكسلر بلفيو لذكاء الراشدين والمراهقين بين ٠.٣٣، و٠.٤٢، وتراوحت معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر بلفيو لذكاء الراشدين والمراهقين والدرجة الكلية لاختبار الذكاء العالى بين٠.٣٣ و٠.٥١ ، وكانت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبار الذكاء العالى ومقياس وكسلر لذكاء الراشدين والمراهقين ٠.٥٣.

صدق الاختبار فى هذه الدراسة:

تم حساب صدق الاختبار عن طريق الاتساق الداخلى من خلال حساب معامل ارتباط درجة الفقرة بالبعد، ودرجة الفقرة بالدرجة الكلية، ودرجة البعد بالدرجة الكلية وأسفرت نتائج الاتساق الداخلى عن ارتباط الفقرات بالبعد وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذى تنتمى إليه بين ٠.٣٣، و٠.٨١، فى حين كانت معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية بين٠.٢٥، و٠.٤٦، وكانت معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية ٠.٥٠ فى بعد ادراك العلاقات بين الأشكال، و٠.٤٩ فى بعد تركيز الانتباه، و٠.٥٦ فى بعد الاستعداد اللفظى، و٠.٥٥ فى بعد الاستدلال اللفظى، و٠.٥٨ فى بعد الاستدلال

العددى، ويتضح من معاملات صدق الاختبار تمتع الاختبار بمستوى جيد من الصدق الذى تدعمه كل الدراسات السابقة التى استخدمت الاختبار.

ثالثا: المقاييس الثلاثة الجديدة وإجراءات تقنينها:

تم إعداد وتقنين الاختبارات الثلاثة الخمسة الكبار، وأساليب التفكير، وأساليب التعلم المترجمة بتصريح من المؤلفين عبر البريد الإلكترونى الشخصى لكل مؤلف باستثناء اختبار الخمسة الكبار الذى تم الحصول على التصريح عبر الموقع الخاص بالاختبارات الدولية، وتم اتباع الخطوات الآتية للاختبارات الثلاثة:

١- ترجمة الاختبارات الثلاثة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية وعرض الترجمة على رئيس قسم اللغة الإنجليزية بكلية الآداب بقنا جامعة جنوب الوادى للتأكد من دقة الترجمة ومطابقتها لمحتوى العبارات الإنجليزية، ثم تم عرض الترجمة العربية على أستاذ فى اللغة العربية بكلية الآداب بقنا جامعة جنوب الوادى للتأكد من دقة الصياغة اللغوية للعبارات[1].

٢- تم عرض الترجمة العربية على أستاذ فى اللغة الانجليزية لترجمتها إلى اللغة الانجليزية ومطابقتها بالنسخة الأصلية من الاختبارات. 3- تم عرض الصورة النهائية من الترجمة على أربعة من أعضاء هيئة تدريس فى علم النفس بجامعة جنوب الوادى وذلك للتأكد من صدق المحتوى ودقة العبارت، وصياغتها من وجهة النظر النفسية للوصول للصيغة النهائية وروعى ألايقل الاتفاق على البنود عن ٧٥%
من المحكمين النفسيين.[2]

٤- تم تطبيق الاختبارات على العينة الاستطلاعية بهدف التأكد من وضوح العبارات وملائمتها للبيئة المصرية.

٥- تم تطبيق الاختبارات على عينة التقنين.

٦- تم حساب ثبات الاختبارات بثلاث طرق هى التجزئة النصفية، ومعامل الفا، على العينة الكلية التقنين وقوامها ٥٠٠ طالبا وطالبة واعادة التطبيق على عينة فرعية من عينة التقنين قوامها ١٠٠ طالبا وطالبة، وكانت النتائج كما يأتى:

أولا: اختبار الخمسة الكبار تراوحت معاملات الثبات بالتجزئة النصفية بين ٤٢, فى بعد الضمير، و٦٥, فى بعد المقبولية، و٧١,

---

[1]- شكر خاص للأستاذ الدكتور/ أحمد حسين، والأستاذة الدكتورة/ منى ربيع، والدكتور حسن المغازى.

[2]- شكر خاص للأستاذ الدكتور/ عبد المنعم الدردير ، والدكتور/ أشرف حكيم ، والدكتور/ سمير خطاب، والدكتورة/ صفية فتح الباب أمين .

فى المقياس الكلى، وتراوحت بين ٤٣, فى بعد الضمير، و٦٩, فى بعد المقبولية، و٧٣, فى المقياس الكلى بطريقة ألفا، وتراوحت بين ٤٧, فى بعد الضمير، و٦٩, فى بعد المقبولية، و٧٩, فى المقياس الكلى و٧٠, و٩٠, فى الفقرات بطريقة اعادة التطبيق.

ثانيا: اختبار أساليب التفكير تراوحت معاملات الثبات بالتجزئة النصفية بين ٤٢, فى الأسلوب الحكمى، و٧٠, فى الأسلوب الداخلى، و٨٨, فى المقياس الكلى، وتراوحت بين ٤٥, فى الأسلوب الحكمى، و٦٨, فى الأسلوب الداخلى، و٨٩, فى المقياس الكلى بطريقة ألفا، وتراوحت بين ٥٥, و٨٦, فى الفقرات فى حين تراوحت بين ٤٥, فى الأسلوب الحكمى، و٦٧, فى الأسلوب الداخلى، و٨٨, فى المقياس الكلى بطريقة إعادة التطبيق، ويتضح من النتائج الخاصة بثبات المقياس بالطرق الثلاث تمتع المقاييس بمستوى جيد من الثبات تدعمه نتائج كل الدراسات السابقة التى استخدمت المقاييس.

ثالثا: اختبار أساليب التعلم تراوحت معاملات الثبات بالتجزئة النصفية بين٤٦, فى أسلوب الاستقلال، و٧٠, فى أسلوب التدريب، و٧١, فى المقياس الكلى، وتراوحت بين٤٧, فى أسلوب الاستقلال، و٦٩, فى أسلوب التدريب، و٧٤, فى المقياس الكلى بطريقة ألفا، وتراوحت بين ٧٠, و٨٩, فى الفقرات بينما تراوحت معاملات الثبات بين٤٨, فى أسلوب الاستقلال، و٦٩, فى أسلوب التدريب، و٧٩, فى المقياس الكلى بطريقة اعادة التطبيق.

٧- تم حساب صدق المقاييس بثلاث طرق هى:الصدق الذاتى، والتجانس الداخلى، والصدق العاملى باجراء تحليل عاملى لفقرات المقاييس بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج لما تتميز به من استيعاب أقصى تباين ممكن وذلك لاستخراج عوامل تتسم بالاستقرار وقد إتبعت المعايير الآتية:

١- استخدام محك جتمان لتحديد عدد العوامل؛ إذ يعد العامل جوهريا إذا كان الجذر الكامن يساوى أو أكثر من ١ فى الخلايا القطرية.

٢- اختيار عدد محدد من العوامل؛ إذ أن الاختبارت الثلاثة محددة العوامل ومستخدمة بهذه العوامل فى بيئات مختلفة.

٣- محك جوهرية البند؛ إذ يعتبر البند جوهريا إذا كان تشبعه يساوى أ اكثر من ٠.٤ مع وضع البند الذى يتشبع على أكثر من بعد فى البعد الذى كان تشبعه عليه أعلى ثم أديرو بطرية فاريمكس المتعامدة وكانت النتائج كما يأتى:

أولا: اختبار الخمسة الكبار:

تم حساب الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات ألفا وكانت معاملات الصدق ٦٦, فى بعد الضمير، و٨٣, فى بعد المقبولية، و٨٦, فى الاختبار الكلى، وتم حساب التجانس الداخلى للاختبار بإيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة على البنود والدرجة الكلية للبعد الفرعى وتراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠.١٦ و٠.٤٩ فى بعد الانبساطية، وبين ٠.١٥ و٠.٤١ فى بعد الانفتاح، وبين ٠.١٦ و ٠.٤١ فى بعد الضمير، وبين ٠.١٣ و٠.٤٠ فى بعد العصابية، وبين ٠.١٢ و٠.٤٨ فى بعد المقبولية، وتنم هذه المعاملات عن تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق، وتم حساب الصدق العاملى وأسفرت نتائج التحليل العاملى عن استيعاب الأبعاد الخمسة ٦٢.٤٥% من التباين الكلى، وقد استوعب بعد الانبساطية ١٢.٥٣% من التباين وبجذر كامن ٢.٩٨، وتراوحت معاملات تشبع الفقرات بين ٠.٤٠١ و٠.٦٧٢، فى حين استوعب بعد المقبولية ١١.١٠% من التباين وبجذر كامن ٣.٥٨ وتراوحت معاملات تشبع الفقرات بين ٠.٤٠٣ و٠.٧١٨، واستوعب بعد الضمير الحى١٣.٢٤% من التباين وبجذر كامن٤.٧٨ وتراوحت معاملات تشبع الفقرات بين ٠.٤٠٨ و٠.٧٦٠، واستوعب بعد الانفتاح ١٤.٢٠% من التباين وبجذر كامن ٣.٠٥ وتراوحت معاملات تشبع الفقرات بين ٠.٤٠٢ و ٠.٧٣٨، واستوعب بعد الاتزان الانفعالى ١١.٣٨% من التباين وبجذر كامن ٣.٧٨ وتراوحت معاملات تشبع الفقرات بين ٠.٤٠٩ و٠.٧٣٦.

وقد بحث سميث وسنل(Smith&Snell ,1996) صدق وثبات نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ثنائى القطب لجولدبيرج Goldberg'sbipolar measure of the Big-Five personality، وأظهر وجود ارتباط بين العوامل الثلاثة عند ايزنك والعوامل الخمسة الكبرى عند جولدبيرج، كما أظهرت نتائج دراسة على كاظم (٢٠٠١) قيم معامل ألفا للعوامل الخمسة بين (٠.٤٦ ، ٠.٨٢)، وتمتع القائمة بدرجة جيدة من الاتساق الداخلى، وفى التحليل العاملى فسر العامل الأول الضمير الحى (١٩.٤%) من التباين، وبجذر كامن (٦.٤٢)، وفسر العامل الثانى العصابية (٥.٨%) من التباين، وبجذر كامن (١.٩١)، وفسر العامل الثالث الانفتاح على الخبرة (٤.٥%) من التباين وبجذر كامن (١.٤٩) ، وفسر العامل الرابع الانبساطية (٤.٢%) من التباين، وبجذر

كامن (١.٣٩) ، وفسر العامل الخامس المقبولية (٣.٩%) من التباين، وبجذر كامن (١.٢٧)، وقارن ماك كرى وآخرون (McCrae,etal,2004) الخصائص السيكومترية للنسخة الأصلية والنسخة المعدلة من قائمة العوامل الخمسة الكبرى المقبولية، الضمير الحي، الانبساط، العصابية، الانفتاح على الخبرة على عينة مكونة (٥٠٠) فرد، أعمارهم من (١٤إلى ٢٠) سنة، وباستخدام معامل ألفا، ومعاملات الارتباط، والتحليل العاملى الاستكشافى بطريقة المكونات الأساسية Principal component analysis مع التدوير المتعامد للمحاور بطريقة الفاريماكس، وأظهرت النتائج تطابقاً كبيراً بين جميع المعاملات فى النسختين، فكانت قيم معامل ألفا محصورة بين (٠.٨٧ ، ٠.٩١) للنسخة الأصلية، وبين (٠.٧٨ ، ٠.٩٢) للنسخة المعدلة، ومعاملات ارتباط دالة إحصائياً بين (٠.٣٧ ، ٠.٦٠) للنسخة الأصلية، وبين (٠.٣٨ ، ٠.٦٠) للنسخة المعدلة، وكانت جميع معاملات ارتباط البنود بالعوامل الخمسة دالة إحصائياً، وهو مايشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق كما تشير إلى تمتعه بالصدق عبر الثقافى.

ثانيا: اختبار أساليب التفكير:

تم حساب الصدق الذاتى بحساب الجذر التربيعى لمعامل ثبات ألفا وتراوحت معاملات الصدق بين٦٧, فى الأسلوب الحكمى، و٨٢,فى الأسلوب الداخلى، و٩٤, فى المقياس الكلى، وتم حساب التجانس الداخلى للاختبار بإيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة على البنود والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠.١٤ و٠.٥٨، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على البنود والبعد الفرعى وكانت معاملات الارتباط بين البنود والبعد مابين ٠.٢٩ و٠.٧٧ فى بعد الأقلى، وبين ٠.٤٦ و٠.٥٨ فى بعد التشريعى، وبين ٠.٣٧ و٠.٧٥ فى بعد التنفيذى، وبين ٠.٤٥ و٠.٦٥ فى بعد الحكمى، وبين ٠.٢٠ و٠.٥٧ فى بعد الخارجى، وبين ٠.٤٣ و٠.٦٤ فى بعد الداخلى، وبين ٠.٢٩ و٠.٥٤ فى بعد العالمى، وبين٠.٤٣ و٠.٥٥ فى بعد الفوضوى، وبين ٠.٣١ و٠.٦١ فى بعد المتحرر، وبين ٠.٣٩ و٠.٧٥ فى بعد المحافظ، وبين ٠.٣٦ و٠.٦٥ فى بعد المحلى، وبين ٠.٣٩ و٠.٥١ فى بعد الملكى، وبين ٠.٤٨ و٠.٦٠ فى بعد الهرمى، كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس وكان معامل الارتباط ٠.٦٨ فى بعد الخارجى، و٠.٥٩ فى بعد الداخلى، و٠.٧٠ فى بعد الفوضوى، و٠.٦٧ فى بعد الأقلى، و٠.٧٧ فى بعد الملكى، و٠.٧٧ فى بعد

الهرمى، و٠.٨٢ فى بعد المحافظ، و٠.٥٠ فى بعد المتحرر، و٠.٥٣ فى بعد المحلى، و٠.٥٩ فى بعد العالمى، و٠.٧١ فى بعد الحكمى، و٠.٥٥ فى بعد التنفيذى، و٠.٧٥ فى بعد التشريعى، وتم حساب الصدق العاملى وأسفرت نتائج التحليل العاملى عن استيعاب الأبعاد الثلاثة عشرة ٧٢.٠١% من التباين الكلى، وقد استوعب بعد التشريعى٧.٦٨ من التباين وبجذر كامن٤.٩٩ وتراوحت معاملات تشبع الفقرات بين ٠.٤٠٩ و٠.٦٢١، واستوعب بعد التنفيذى٦.٤٠ من التباين وبجذر كامن٤.٩٦ وتراوحت معاملات تشبع الفقرات بين ٠.٤١١ و٠.٥٧٧، واستوعب بعد الحكمى٦.٠٣ من التباين وبجذر كامن٣.٩٢ وتراوحت معاملات تشبع الفقرات بين٠.٤٠٣ و٠.٦٠٨، واستوعب بعد العالمى٥.٤٦ من التباين وبجذر كامن٣.٥٥ وتراوحت معاملات تشبع الفقرات بين ٠.٤٠٢ و٠.٧٧٦، واستوعب بعد الخارجى٥.٧٩من التباين وبجذر كامن٣.٧٦ وتراوحت معاملات تشبع الفقرات بين٠.٤٣٧ و٠.٧٩١، واستوعب بعد المتحرر٤.٥١ من التباين وبجذر كامن٢.٩٣ وتراوحت معاملات تشبع الفقرات بين٠.٤٠١ و٠.٦٣٢، واستوعب بعد المحافظ٤.٩٥ من التباين وبجذر كامن٣.٢٢ وتراوحت معاملات تشبع الفقرات بين٠.٥١٠ و٠.٦٢٧، واستوعب بعد الفوضوى٥.١٥من التباين وبجذر كامن٣.٣٥ وتراوحت معاملات تشبع الفقرات بين ٠.٤٠٨ و٠.٥٢٧، واستوعب بعد الملكى٤.٨٦ من التباين وبجذر كامن٢.٤٧ وتراوحت معاملات تشبع الفقرات بين٠.٤١٠ و٠.٦٥٣، واستوعب بعد الأقلى٩.٠٣ من التباين وبجذر كامن٥.٧٨ وتراوحت معاملات تشبع الفقرات بين ٠.٤٢٧ و٠.٦١١، واستوعب بعد المحلى٤.٤٨ من التباين وبجذر كامن٢.٩١ وتراوحت معاملات تشبع الفقرات بين ٠.٤١٧ و٠.٥٧٤، واستوعب بعد الداخلى٥.٥١ من التباين وبجذر كامن٣.٥٨ وتراوحت معاملات تشبع الفقرات بين ٠.٤٠٥ و٠.٦٠٤، واستوعب بعد الهرمى٣.١٦ من التباين وبجذر كامن٢.٠٦ وتراوحت معاملات تشبع الفقرات بين٠.٤٠٧ و٠.٦٤٤ وتتم هذه المعاملات عن تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق.

ثالثا: اختبار أساليب التعلم:

تم حساب الصدق الذاتى بحساب الجذر التربيعى لمعامل ثبات ألفا وتراوحت معاملات الصدق بين ٦٨, فى بعد الاستقلال و٨٣, فى بعد التدريب فى حين كانت ٨٦, فى المقياس الكلى، وتم حساب التجانس الداخلى للاختبار بإيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة على البنود والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت معاملات الارتباط ما بين٠.١٢ و٠.٤٧،

وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على البنود والبعد الفرعى وكانت معاملات الارتباط بين البنود والبعد مابين ٠.٤٠ و٠.٦٠ فى بعد التقليد، وبين ٠.٢٣ و٠.٤٨ فى بعد التكنولوجى، وبين ٠.٢٦ و٠.٥١ فى بعد التعليمات، وبين ٠.٤١ و٠.٥٣ فى بعد الاستقلال، وبين ٠.٤١ و٠.٦٣ فى بعد التخطيط، وبين ٠.٣٨ و٠.٥٨ فى بعد الرفاق، وبين ٠.٣٠ و٠.٦٤ فى بعد التدريب، كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس وكان معامل الارتباط ٠.٦٤ فى بعد التقليدى، و٠.٣٣ فى بعد التكنولوجى، و٠.٤٧ فى بعد التعليمات، و٠.٦٧ فى بعد الاستقلال، و٠.٦٥ فى بعد التخطيط، و٠.٣٩ فى بعد الرفاق، و٠.٧٠ فى بعد التدريب، وتم حساب الصدق العاملى وأسفرت نتائج التحليل العاملى عن استيعاب الأبعاد السبعة للمقياس ٥٦.٥٤% من التباين الكلى، واستوعب بعد التقليدى٨.٧٩ من التباين وبجذر كامن٤.٩٢، وتراوحت معاملات تشبع الفقرات بين ٠.٤٠٩ و٠.٥٨٠، واستوعب بعد التكنولوجى١٠.١٢ من التباين وبجذر كامن ٣.٢٨ وتراوحت معاملات تشبع الفقرات بين ٠.٤٠٥ و٠.٦٠٨، واستوعب بعد التعليمات ٧.٥٤ من التباين وبجذر كامن ٣.١٠، وتراوحت معاملات تشبع الفقرات بين ٠.٤٠٣ و٠.٥٤٧، واستوعب بعد الاستقلال ٨.٨٥ من التباين وبجذر كامن ٣.٢٨، وتراوحت معاملات تشبع الفقرات بين ٠.٤٠٥ و٠.٨٨٦، واستوعب بعد التخطيط ٥.٠٧ من التباين وبجذر كامن ٢.٢٣، وتراوحت معاملات تشبع الفقرات بين ٠.٤٠٣ و٠.٨٧٦، واستوعب بعد الرفاق٦.٢٢ من التباين وبجذر كامن ٢.٢١، وتراوحت معاملات تشبع الفقرات بين ٠.٤٠١ و٠.٧٠٥، واستوعب بعد التدريب ٩.٩٦ من التباين وبجذر كامن ٣.٢٨، وتراوحت معاملات تشبع الفقرات بين ٠.٥٠٧ و٠.٧٠٣، وتتم هذه المعاملات عن تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق، وفيما يأتى وصف للاختبارات الثلاثة بعد الانتهاء من التقنين:

أولا: ختبار الخمسة الكبار:

يتكون الاختبار من ١٠٠ بند أعده جولدبرج وآخرون (Goldberg,etal,2006) تقيس الأبعاد الخمسة للشخصية بواقع ٢٠ بند لكل بعد ويختار المفحوص الاجابة من خمسة بدائل تندرج من غير موافق على الاطلاق إلى موافق تماما وتندرج درجات المفحوص من درجة فى الاختيار الأول إلى خمس درجات فى الاختيار الخامس فى الفقرات العادية وتعكس الدرجات فى الفقرات العكسية وبيانها كما يأتى:

١- الانبساطية Extraversion(E)

يعكس هذا العامل تفضيل المواقف الاجتماعية والتعامل معها، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد مرتفعى الانبساطية يكونون نشطين ويبحثون عن الجماعة، بينما تدل الدرجة المنخفضة على الانطواء، والهدوء، والتحفظ، وحدد كوستا؛ وماك كرى (١٩٩٢) السمات المميزة لهؤلاء الأفراد فى الدفء والمودة، والاجتماعية، وتوكيد الذات، والنشاط، والبحث عن الإثارة، والانفعالات الإيجابية، وعباراته العادية هى٦١،٥١،٤١،٣١،٢١،١،١١، ٨١،٧١، ٩٦،٨٦،٤٦،٢٦،٩١، وعباراته العكسية هى ٧٦.،٦٦،٥٦،٣٦،١٦،٦

٢- المقبولية Agreeableness (A)

يعكس هذا العامل كيفية التفاعل مع الآخرين، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد أهل ثقة، ويتميزون بالود، والتعاون، والإيثار، والتعاطف، والتواضع، ويحترمون مشاعر الآخرين وعاداتهم ، وتدل الدرجة المنخفضة على العدوانية وعدم التعاون، وحدد كوستا؛ وماكرى (1992) السمات المميزة للمقبولية فى: الثقة، والاستقامة، والإيثار، والإذعان أو القبول، والتواضع، واعتدال الرأى، وعباراته العادية هى٥٧،٤٧،٣٧،٢٧،١٧،٧،67، 77،87،٩٧،62،٧٢،82،٩٢،وعباراته العكسية هى2،12،22،32،٤٢،52.

٣- الضمير الحى(C)Conscientiousness

يعكس هذا العامل المثابرة والتنظيم لتحقيق الأهداف المرجوة، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الفرد منظم، ويؤدى واجباته باستمرار، وبإخلاص، وتدل الدرجة المنخفضة على أن الفرد أقل حذراً، وأقل تركيزاً أثناء أدائه المهام المختلفة، وحدد كوستا؛ وماكرى (١٩٩٢) السمات المميزة للأفراد ذوى الضمير الحى فى الاقتدار والكفاءة، مناضلين فى سبيل الإنجاز، والتأنى أو الروية، ضبط الذات، كما يتميزون بالأمانة، والإيثار، والتسامح، والتعاطف، والتعاون، والتواضع، والجدية، والدقة، والرحمة، والصدق، والوفاء، وعبارته العادية هى٣،١٣،٢٣،٣٣،٤٣،٥٣،٦٣،٧٣،٨٣،٩٣،٨٨،٩٨، وعباراته العكسية هى8،18،28،38،.٧٨،٦٨،٥٨،٤٨

٤- العصابية Neuroticism (N)

يعكس هذا العامل الميل إلى الأفكار والمشاعر السلبية أو الحزينة، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد يتميزون بالعصابية، فهم أكثر عرضة لعدم الأمان، والأحزان، وتدل

الدرجة المنخفضة على أن الأفراد يتميزون بالاستقرار الانفعالى، وأكثر مرونة، وأقل عرضه للأحزان وعدم الأمان، وحدد كوستا؛ وماك كرى (١٩٩٢) السمات المميزة لهؤلاء الأفراد فى القلق، والغضب، والعدائية، والاكتئاب، والشعور بالذات، والاندفاع، والانعصاب، وعدم القدرة على تحمل الضغوط، وعباراته العادية هى ٩،١٩،٢٩،٣٩،٤٩،٨٤ وعباراته العكسية هى 4،14،24،34،44، 54،64، ٩٤،٧٤،59،٩٩،٨٩،٧٩،٦٩.

٥- الانفتاح على الخبرة(O) Openness to Experience

يعكس هذا العامل النضج العقلي والاهتمام بالثقافة، والدرجة المرتفعة تدل على الخيال، والابتكار، والبحث الذاتى عن المعلومات، وتدل الدرجة المنخفضة على قلةالاهتمام بالفن، وارتفاع الاهتمام بالأنشطة العملية، وحدد كوستا؛ وماكرى (١٩٩٢) السمات المميزة لهؤلاء الأفراد فى الخيال، والاستقلالية فى الحكم، والقيم، والمشاعر، والأفكار، وعبارته العكسية هى10،20،30،٧٠،٦٠،٥٠ ، وعباراته العادية هى ٤٠،٨٠،٩٠،١٠٠،١٥،٥، ٢٥،٣٥،٤٥،٥٥،٦٥،٧٥،٨٥،٩٥.

ثانيا: اختبار أساليب التفكير:

يتكون الاختبار من ٦٥ بندا وقد أعده سترنبرج؛ وواجنر (Sternberg&Wagner,1992) وتقيس١٣ أسلوبا للتفكير هى: التشريعى وتقيسه العبارات ٤٩،٣٢،١٤،١٠،٥، التنفيذى وتقيسه العبارات ٣٩،٣١،١٢،١١،٨، الحكمى وتقيسه العبارات ٥٧،٥١،٤٢،٢٣،٢٠، العالمى وتقيسه العبارات ٦١،٤٨،٣٨،١٨،٧، الخارجى وتقيسه العبارات ٦٢،٤٤،٢٤،٦،١، المتحرر وتقيسه العبارات ٦٥،٦٤،٥٨،٥٣،٤٥، المحافظ وتقيسه العبارات ٣٦،٢٨،٢٦،٢٢،١٣، الفوضوى وتقيسه العبارات ٥٦،٣٣،٢٥،١٩،٤، الملكى وتقيسه العبارات ٦٠،٥٤،٥٠،٤٣،٢، الأقلى وتقيسه العبارات ٥٩،٥٢،٣٠،٢٩،٢٧، المحلى وتقيسه العبارات ٤٧،٤٠،٣٥،٢١،١٦، الداخلى وتقيسه العبارات ٦٣،٥٥،٣٧،١٥،٩، الهرمى وتقيسه العبارات ٤٦،٤١،٣٤،١٧،٣.

ثالثا:قائمة أساليب التعلم:

تتكون القائمة من ٥٦ بند أعدها رينزالي؛ وسميث؛ وريزا (Renzulli.,Smith&Rizza,2002) وتقيس سبعة أساليب للتعلم هى: التعلم بالتقليد، وتقيسه العبارات من رقم١ إلى رقم٨، التعلم التكنولوجى، وتقيسه العبارات من رقم ٩ إلى رقم ١٧،التعلم من خلال التعليمات، وتقيسه العبارات من رقم١٨ إلى رقم٢٥، التعلم المستقل، وتقيسه العبارات من رقم٢٦ إلى رقم٣٣، التعلم بالتخطيط، وتقيسه العبارات من رقم٣٤ إلى رقم٤٢، التعلم من الرفاق، وتقيسه العبارات من رقم٤٣ إلى رقم٤٧، التعلم بالتدريب، وتقيسه العبارات من رقم٤٨ إلى رقم٥٦.

ثالثا: نتائج الدراسة:

أولا: نتائج الفرض الأول: وينص على" توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم لدى عينة التقنين" وللتحقق من صحة الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متوسط درجات عينة الدراسة الخاصة بتقنين الاختبارات وعددها ٥٠٠ طالبا وطالبة فى أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم وقد تم ترقيم الأبعاد من رقم (١) إلى رقم (٢٥) بالترتيب من أبعاد الشخصية مرورا بأبعاد أساليب التفكير إلى أساليب التعلم والجدول رقم (٢) يعرض نتيجة الفرض:

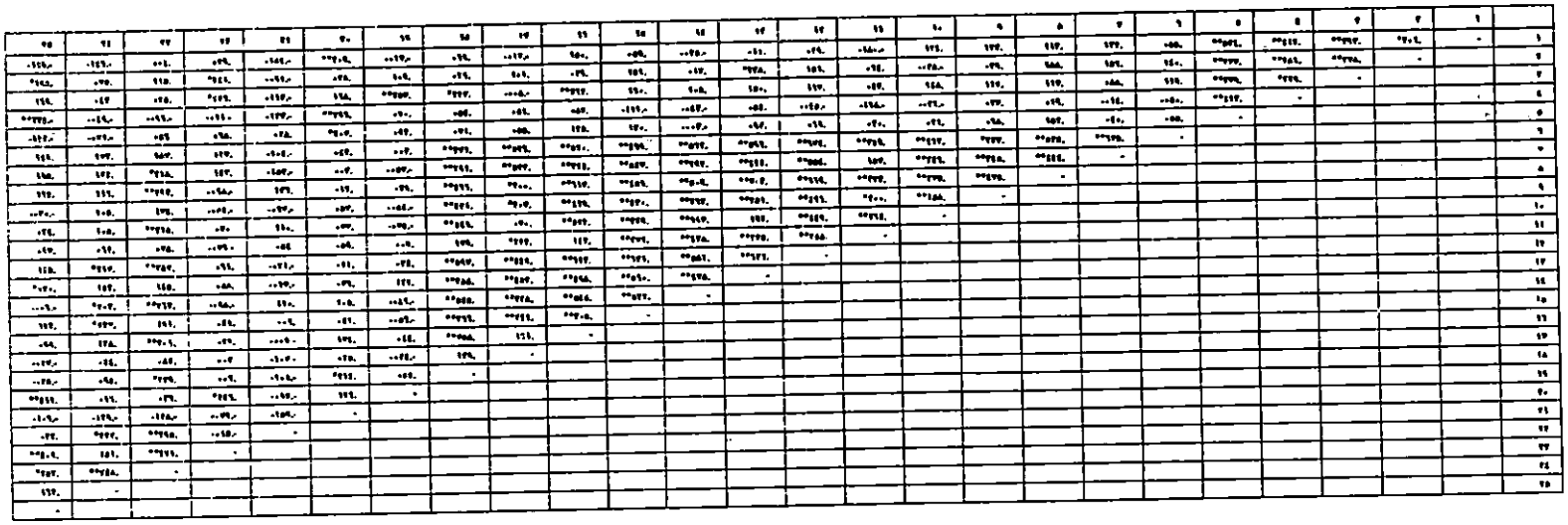
جدول رقم (2) يعرض معاملات الارتباط بين أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم لدى عينة التقنين.

يتبين من الجدول رقم (٢) وجود ارتباطات دالة وموجبة بين أبعاد الشخصية وأساليب التفكير لدى عينة التقنين كما يأتى: ارتباط دال وموجب بين الانبساطية، والتفكير المتحرر، والمقبولية، واسلوبى الفوضوى والأقلى، وبين الضمير وأسلوبى الأقى والمحلى، وبين العصابية والأسلوب المتحرر، وبين الانفتاح، وأساليب الحكمى، والمحافظ، والمحلى، كما وجدت ارتباطات دالة، وموجبة بين أبعاد الشخصية وأساليب التعلم، كما يأتى: الانبساطية، وأساليب التكنولوجى، والمستقل، والتدريبى، وبين المقبولية، وأساليب التكنولوجى، والمستقل، والتعليمات، والرفاقى، والتدريبى، وبين الضمير، وأساليب التقليدى، والمستقل، والتعليمات، وبين العصابية، وأسلوبى التكنولوجى، والتدريبى، وبين الانفتاح، والأسلوب التقليدى، كما وجدت ارتباطات دالة، وموجبة بين أساليب التفكير، وأساليب التعلم كما يأتى: ارتباط بين أسلوب التفكير التشريعى، وأسلوب التلعم التدريبى، وبين الحكمى، والتخطيطى، والتدريبى، وبين الخارجى، والتخطيطى، والتدريبى، وبين المحافظ، والتخطيطى، والتدريبى، وبين الفوضوى، والتقليد، والرفاقى، والتدريبى، وبين الملكى، والتخطيطى، والرفاقى، والتدريبى، وبين الأقلى، والرفاقى، والتدريبى، وبين المحلى، والمستقل، والتخطيطى، والرفاقى، وبين الهرمى، والتكنولوجى، والرفاقى، والتخطيطى، بخلاف وجود معاملات ارتباط غير دالة بين أبعاد الشخصية، وأساليب التفكير والتعلم لدى عينة التقنين الأصلية وهو مايشير إلى تحقق الفرض بصورة كبيرة من جانب، ووجود ارتباط بين أبعاد الشخصية، وأساليب التفكير والتعلم من جانب ثانى، واتساق النتائج مع طبيعة ماتقيسه أبعاد الشخصية، وأساليب التفكير والتعلم من جانب ثالث، واتفاق النتائج مع نتائج الدراسات السابقة مثل نتائج دراسات كانو؛ وهوايت (Cano&Hewitt,2000) التى أظهرت وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الملاحظة التأملية وأساليب التفكير التشريعي، الخارجي، بينما كان الارتباط غير دال بين أساليب التعلم (الخبرة الحسية، التجريد الفعال، المفاهيم المجردة) وأساليب التفكير (التنفيذى، الحكمى، الملكى، الهرمى، الفوضوى، الداخلى، المتحرر، المحافظ)، وزهاتج؛ وسترنبرج (Zhang& Sternberg,2000) التى أظهرت وجود علاقات موجبة ودالة إحصائياً بين أسلوب التعلم السطحى وأساليب التفكير (التنفيذى، المحلى، المحافظ) وأسلوب التعلم العميق وأساليب التفكير التشريعى، الداخلى، الحكمى، المتحرر، الهرمى، الفوضوى) وكل من

أسلوب التعليم السطحى والعميق وأسلوب التفكير الملكى، وأسلوب التعلم التحصيلى وأساليب التفكير (الهرمى والفوضوى)، وزهانج(Zhang,2000) التى أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية، وفيرميتين؛ ولودويجكس؛ وفيرمانت (Vermetten; Lodewijks &Vermunt,2001) التى أظهرت وجود علاقة ارتباطية دالة بين الضمير الحى وأساليب التعلم، وياتج؛ ولين (Yang&Lin,2004) التى أظهرت وجود ارتباط دال بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية، وبالكيس؛ وإيسكير (Balkis&Isiker,2005) التى أظهرت وجود تطابق بين أنماط الشخصية وأساليب التفكير، ويوسف جلال يوسف (٢٠٠٥) التى أظهرت وجود فروق بين الشخصية الذهانية والعادية فى أساليب التفكير فى اتجاه الذهانية، كما وجدت فروق بين الشخصية الانبساطية والانطوائية فى جميع أساليب التفكير فى اتجاه الانبساطية، كما وجدت فروق بين الشخصية العصابية والمتزنة فى أساليب التفكير فى اتجاه المتزنة، ويانفينج (Yunfeng ,2006) التى أظهرت وجود علاقة تنبؤية دالة لتحصيل الطلاب مع أساليب التفكير، والقدرات، ولم تكن كذلك مع سمات الشخصية، وجادى (Jude,2006) التى أظهرت وجود علاقة ارتباطية دالة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وفان (Phan,2008) التى أظهرت أن أساليب التعلم، والإعتقادات الإبستمولوجية تعكس أساليب التفكير لدى الأفراد، و السيد أبو هاشم (٢٠٠٨) التى أظهرت وجود ارتباط موجب بين أساليب التعلم وأساليب التفكير، وجاديث(Judith,2011) التى أظهرت وجود ارتباط ارتباط بين أساليب التفكير للشخصية المتمركزة خارجيا وبيئة الحرم الجامعى، فى حين لم يوجد ارتباط بين أساليب التفكير الشخصية المتمركزة داخليا، وزانوش؛ ناكافى (Zonash &Naqvi,2011) وجود علاقة ايجابية بين التعلم بين الشخصى والمقبولية، والانفتاح على الخبرة، والتعبير الذاتى والإنبساطية، وعلاقة سلبية بين العصابية والاتقان، والفهم بين الشخصى والتعبير الذاتى وأظهرت النتائج أن مقاييس قائمة أساليب التفكير لها قابلية للتكرار بين العينات عبر الثقافية، وتختلف مع نتائج دراسة فجيل؛ ووالهوفد(Fjell&Walhovd,2004) أن الارتباط بين أساليب التفكير والأبعاد الخمسة لم يكن قويا، كما أن نتائج التحليل العاملى لأساليب التفكير لم تفسر التباين فى أبعاد الشخصية الخمسة.

ثانيا: نتائج الفرض الثانى: وينص على" يختلف شكل العلاقة بين أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم لدى المختنات عنها لدى غير المختنات" وللتحقق من صحة الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متوسط درجات المختنات على حده وغير المختنات على حده والجدولين رقمى (٣)، (٤) يعرضان نتيجة الفرض:

جدول رقم (٣) يعرض معاملات الارتباط بين أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم لدى غير المختنات.



يتبين من الجدول رقم (٣) وجود ارتباطات دالة وموجبة بين أبعاد الشخصية وأساليب التفكير لدى غير المختنات كما يأتى: ارتباط دال وموجب بين المقبولية والفوضوى، وبين الضمير وأسلوبى الأقلى والمحلى كما وجدت ارتباطات دالة وموجبة بين أبعاد الشخصية وأساليب التعلم كما يأتى: الانبساطية والتكنولوجى، وبين المقبولية والتعليمات والتدريبى، وبين الضمير والتقليد، وبين العصابية وأسلوبى التكنولوجى والتدريبى، وبين الانفتاح والتكنولوجى، كما وجدت ارتباطات دالة وموجبة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم كما يأتى: ارتباط بين أسلوب التفكير التنفيذى وأسلوب التلعم التخطيطى، وبين الحكمى والتخطيطى، وبين الخارجى والتخطيطى، وبين المحافظ والتخطيطى والرفاقى، وبين الفوضوى والتدريبى، وبين الملكى والتخطيطى والرفاقى، وبين الأقلى والرفاقى، وبين المحلى والتخطيطى، وبين الهرمى والتكنولوجى والتخطيطى، بخلاف وجود معاملات ارتباط غير دالة بين أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم لدى عينة التقنين الأصلية وهو مايشير إلى تحقق الفرض بصورة كبيرة من جانب، ووجود ارتباط بين أبعاد الشخصية الخمسة وأساليب التفكير والتعلم من جانب ثانى، واتساق النتائج مع طبيعة ماتقيسه أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم من جانب ثالث.

جدول رقم (٤) يعرض معاملات الارتباط بين أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم لدى غير المختنات

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥
١	-	.٥٤٥**	.٤٤٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**
٢		-	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**
٣			-	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**
٤				-	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**
٥					-	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**
٦						-	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**
٧							-	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**
٨								-	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**
٩									-	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**
١٠										-	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**
١١											-	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**
١٢												-	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**
١٣													-	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**
١٤														-	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**
١٥															-	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**
١٦																-	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**
١٧																	-	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**
١٨																		-	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**
١٩																			-	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**
٢٠																				-	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**
٢١																					-	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**
٢٢																						-	.٤٠٥**	.٤٠٥**	.٤٠٥**
٢٣																							-	.٤٠٥**	.٤٠٥**
٢٤																								-	.٤٠٥**
٢٥																									-

يتبين من الجدول رقم (٤) وجود ارتباطات دالة وموجبة بين أبعاد الشخصية وأساليب التفكير لدى المختنات كما يأتى: ارتباط دال وموجب بين الانبساطية والتفكير المتحرر، والمقبولية والعالمي، وبين الضمير والعالمي، وبين الانفتاح وأسلوبى العالمى والداخلى، كما وجدت ارتباطات دالة وموجبة بين أبعاد الشخصية وأساليب التعلم كما يأتى: الانبساطية والتكنولوجى، وبين المقبولية وأساليب التكنولوجى كما وجدت ارتباطات دالة وموجبة بين أسلوب التفكير الفوضوى وأسلوب التعلم التدريبى وهو مايشير إلى تحقق الفرض بصورة كلية؛ إذ يتبين من الجداول أرقام (٢)،(٣)،(٤) اختلاف شكل العلاقة بين أبعاد الشخصية وأساليب التفكير وأساليب التعلم لدى عينة التقنين وعينة المختنات وغير المختنات من جانب، واختلاف شكل العلاقة بين أبعاد الشخصية وأساليب التفكير وأساليب التعلم لدى المختنات عنها لدى المختنات؛ إذ تشير النتائج إلى اختلاف العلاقة بين عينة التقنين ولدى المختنات وغير المختنات فى الأبعاد التى كانت العلاقة فيها دالة، كما اختلفت قيمة معاملات الارتباط وكانت أعلى فى عينة التقنين عنها لدى المختنات وغير المختنات كما كانت قيمة المعاملات أعلى لدى غير المختنات عنها لدى المختنات وهو مايشير إلى أن الختان قد أدى إلى اختلاف العلاقة بين أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم لدى المختنات.

ثالثا: نتائج الفرض الثالث: وينص على" توجد فروق جوهرية بين المختنات وغير المختنات فى أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم" وللتحقق من صحة الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المختنات وغير المختنات فى أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم باستخدام اختبار "ت"، والجدول رقم (٥) يعرض نتيجة الفرض:

جدول رقم (٥) يعرض الفروق بين المختنات وغير المختنات فى أبعاد الشخصة وأساليب التفكير والتعلم.

دلالة الفروق / الأبعاد	المختنات ن = ١٠٠		غير المختنات ن = ١٠٠		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
العصابية	60.85	6.30	58.00	7.60	2.89	0.01
الانبساطية	64.00	6.75	66.52	7.00	2.58	0.01
الانفتاح على الخبرة	62.20	5.32	63.86	5.09	2.24	0.05
المقبولية	63.14	6.06	64.96	5.55	2.20	0.05
الضمير الحى	61.59	6.54	61.47	6.13	0.13	غيردال
التشريعى	22.25	4.05	23.87	4.67	2.61	0.01
التنفيذى	22.47	4.99	23.07	4.63	0.877	غيردال
الحكمى	20.39	4.12	21.65	4.52	2.05	0.05
العالمى	22.18	3.44	23.33	3.82	2.25	0.05
الخارجى	20.77	4.20	22.02	4.07	2.09	0.05
المتحرر	22.88	4.16	24.16	4.00	3.72	0.001
المحافظ	22.39	4.89	21.11	4.74	2.03	0.05
الفوضوى	22.52	4.71	21.55	4.14	2.41	0.05
الملكى	21.71	3.61	23.20	4.15	3.98	0.001
الأقلى	21.31	5.29	21.77	5.01	1.05	غيردال
المحلى	22.63	4.20	21.47	3.44	2.99	0.01
الداخلى	23.85	4.93	22.59	4.32	2.81	0.01
الهرمى	23.63	4.03	22.09	3.93	2.88	0.01
التقليد	18.89	2.57	18.07	2.89	2.11	0.05
التكنولوجى	16.70	2.33	17.37	2.43	1.98	0.05
التعليمات	17.34	2.13	17.24	2.12	0.33	غيردال
المستقل	17.53	2.51	18.26	2.42	2.08	0.05
التخطيطى	20.27	2.52	20.46	2.42	0.54	غيردال
الرفاقى	10.41	1.60	10.96	1.62	2.40	0.05
التدريبى	19.04	3.23	19.44	2.73	0.95	غيردال

يتبين من النتائج المعروضة فى الجدول رقم(٥) وجود فروق دالة احصائيا بين المختنات وغير المختنات فى أربعة أبعاد من أبعاد الشخصيةهى: العصابية، والانبساطية، والانفتاح، والمقبولية فى اتجاه غير المختنات؛ إذ ارتفعت درجات المختنات فى بعد العصابية وانخفضت درجاتهن على أبعاد الانبساطية، والمقبولية، والانفتاح على الخبرة وتشير هذه النتائج إلى أن المختنات كن أكثر عرضة لعدم الأمان، والأحزان، والقلق، والغضب، والعدائية، والاكتئاب، والشعور بالذات، والاندفاع، والانعصاب، وعدم القدرة على تحمل الضغوط، وقلةالاهتمام بالفن، وارتفاع الاهتمام بالأنشطة العملية، وأقل حذراً وأقل تركيزاً أثناء أدائهن للمهام المختلفة، والعدوانية وعدم التعاون، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيا بين المختنات وغير المختنات فى أحد عشرة أسلوبا من أساليب التفكير هى التشريعى، والحكمى، والعالمى، والخارجى، والمتحرر، والمحافظ، والفوضوى، والملكى، والمحلى، والداخلى، والهرمى وكانت الفروق فى اتجاه غير المختنات فى أساليب التشريعى، والحكمى، والعالمى، والخارجى، والمتحرر، والملكى، وتشير هذه النتيجة إلى أن غير المختنات يفضلن الأساليب التى تعبر عن الابتكار، والتجديد، والتصميم والتخطيط لحل مشكلة، والمشكلات غير المعدة مسبقاً، وبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة، والحكم على الآخرين وأعمالهم، والأنظمة الموجودة ، وتقييم القواعد والإجراءات، وتحليل وتقييم الأشياء، والتعامل مع القضايا الكبيرة والمجردة نسبياً، والتخيل والتجريد، والتعامل مع العموميات، والمواقف الغامضة، والتغيير والتجديد والابتكار، وعدم الاهتمام بالتفاصيل، والعمل مع الآخرين، ومنبسطون، ولكون توجههم نحو الآخرين، والتركيز الخارجى، والتعامل مع الآخرين فى العلاقات الاجتماعية بسهولة ويسر دون خجل، وعمل الأشياء بطرق جيدة، وتغيير القوانين والإجراءات الموجودة بأقصى تغيير ممكن، والتعامل مع المألوف فى الحياة أو العمل، وعمل شئ واحد فى المرة الواحدة، وتمثلهم للمشكلات يكون مبسطاً إلى حد التشويه أو سوء الفهم، وإدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل، وغير واعيات نسبياً بأنفسهن، ويعتقدن أن الأهداف تبرر الوسائل، فى حين كانت النتائج فى اتجاه المختنات فى أساليب المحافظ، والفوضوى، والمحلى، والداخلى، والهرمى وتشير هذه النتيجة إلى أن المختنات يفضلن الأساليب التى تعبرعن عمل الأشياء بطريقة المحاولة والخطأ ووفقا للقوانين والإجراءات الموجودة بأقل تغيير ممكن، وتجنب المواقف الغامضة، والحرص والنظام،

ويصعب تحديد الدوافع التى وراء سلوكهن، وأهدافهن غير واضحة، وغير منظمات، ويكرهن الأنظمة، ولا يستطيعن اكمال الأعمال، متطرفات فى الحسم، يتميزن بالبساطة والمرونة إلا أنهن غير واعيات بأنفسهن وغير متسامحات، ويفضلن العمل بمفردهن، والانطواء، والتركيز الداخلى، يفضلن استخدام ذكائهن فى العمل وليس مع الآخرين فى العلاقات الاجتماعية، ويفضلن المشكلات العيانية التى تتطلب بحث التفاصيل، والمواقف العملية، والتعامل مع التفاصيل والخصوصيات، وعمل أشياء كثيرة فى المرة الواحدة، والمعالجة المتوازنة للمشكلات، ويعتقدن أن الغايات لا تبرر الوسائل، ويبحثن عن التعقيد، ولايوجد لديهن إدراك جيد للأولويات، ويتميزن بالواقعية والمنطقية فى حلهن للمشكلات، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيا بين المختنات وغير المختنات فى أربعة أساليب من أساليب التعلم هى التقليد، والتكنولوجى، والاستقلالى، والرفاقى وكانت النتائج فى اتجاه غير المختنات فى أساليب التعلم التكنولوجى والمستقل والرفاقى، وفى اتجاه المختنات فى أسلوب التعلم بالتقليد وتشير هذه النتيجة إلى أن غير المختنات كن أكثر تفضيلا عن المختنات فى استخدام الحاسب الآلى والتكنولوجيا فى تعلم معلومات جديدة، ومراجعة المعلومات، والاشتراك فى أنشطة تفاعلية مختلفة تتضمن شبكة المعلومات الإلكترونية، والبريد الإلكترونى فى التفاعل مع الأفراد، والسعى وراء موضوعات او مجالات مستقلة، وتنمية طرق خاصة لجمع المعلومات، والمشاركة فى العمل مع أفراد آخرين، فى حين كانت المختنات أكثر تفضيلا من غير المختنات فى تعلم المحتوى والمهارات عبر لعب الأدوار.

رابعا: نتائج الفرض الرابع: وينص على" توجد فروق بين المختنات وغير المختنات فى أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم وفقا للإقامة (ريف- حضر)" وللتحقق من صحة الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات المختنات وغير المختنات وفقا للإقامة (ريف – حضر) فى أبعاد الشخصية باستخدام وأساليب التفكير والتعلم باستخدام تحليل التباين الثنائى ٢×٢، والجداول من رقم (٦) إلى رقم (١١) تعرض نتيجة الفرض:

جدول رقم (٦) يعرض نتائج تحليل التباين (٢×٢) بين المختنات وغير المختنات فى أبعاد الشخصية وفقا للإقامة (ريف – حضر)

الأبعاد	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
الانبساطية	الختان(أ)	١	406.13	406.13	8.46	**0.01
	الاقامة(ب)	١	210.13	210.13	4.38	*0.05
	تفاعل أ×ب	١	31.21	31.21	0.65	غيردال
	داخل المجموعات	١٩٦	9407.42	48.00		
المقبولية	الختان(أ)	١	317.52	317.52	6.65	*0.01
	الاقامة(ب)	١	1.28	1.28	0.03	غيردال
	تفاعل أ×ب	١	0.08	0.08	0.00	غيردال
	داخل المجموعات	١٩٦	9359.60	47.75		
الضمير الحي	الختان(أ)	١	14.58	14.58	0.52	غيردال
	الاقامة(ب)	١	95.22	95.22	3.40	غيردال
	تفاعل أ×ب	١	0.02	0.02	0.00	غيردال
	داخل المجموعات	١٩٦	5488.00	28.00		
العصابية	الختان(أ)	١	203.58	203.58	5.98	**0.01
	الاقامة(ب)	١	0.32	0.32	0.01	غيردال
	تفاعل أ×ب	١	5.12	5.12	0.15	غيردال
	داخل المجموعات	١٩٦	6677.64	34.07		
الانفتاح	الختان(أ)	١	186.72	186.72	13.81	**0.001
	الاقامة(ب)	١	79.38	79.38	1.98	غيردال
	تفاعل أ×ب	١	13.52	13.52	0.34	غيردال
	داخل المجموعات	١٩٦	7862.20	40.11		

يتبين من الجدول رقم(٦) أنه لاتوجد فروق دالة بين المختنات وفقا لتفاعل الإقامة مع الختان وتشير هذه النتيجة إلى أن تأثير الختان كان أقوى من تأثير الإقامة وتفاعلها مع الختان فى اظهار الفروق بينهن فى أبعاد الشخصية، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين المختنات وغير المختنات وفقا للإقامة(ريف– حضر) فى بعد الانبساطية ولبيان

اتجاه الفروق تم حساب دلالة الفروق باستخادام اختبار(ت) والجدول رقم (٧) يعرض النتيجة: جدول رقم (٧) يعرض دلالة الفروق بين الريفيات والحضريات فى بعد الانبساطية

دلالة الفروق	الريفيات ن = ١٠٠		الحضريات ن = ١٠٠		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
الانبساطية	60.٤5	6.٣٤	58.٤٠	7.٤٢	2.٠9	0.0٥

يتبين من الجول رقم(٧) وجود فروق دالة بين الريفيات والحضريات فى بعد الانبساطية فى اتجاه الريفيات وتشير النتيجة إلى أن الريفيات أكثر من الحضريات فى سمات الدفء والمودة، والاجتماعية، وتوكيد الذات، والنشاط، والبحث عن الإثارة، والانفعالات الإيجابية وهى نتيجة تتفق مع طبيعة البيئة الريفية.

جدول رقم (٨) يعرض نتائج تحليل التباين (٢X٢) بين المختنات وغير المختنات فى أساليب التفكير وفقا للإقامة (ريف – حضر)

الأبعاد	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
التشريعى	الختان(أ)	١	131.22	131.22	7.19	**0.01
	الاقامة(ب)	١	56.18	56.18	3.08	غيردال
	تفاعل أ×ب	١	154.88	154.88	8.49	**0.01
	داخل المجموعات	١٩٦	3575.00	18.24		
التنفيذى	الختان(أ)	١	18.00	18.00	0.78	غيردال
	الاقامة(ب)	١	0.00	0.00	0.00	غيردال
	تفاعل أ×ب	١	40.50	40.50	1.75	غيردال
	داخل المجموعات	١٩٦	4544.92	23.19		
الحكمى	الختان(أ)	١	67.28	67.28	4.32	*0.05
	الاقامة(ب)	١	176.72	176.72	8.60	**0.01
	تفاعل أ×ب	١	273.78	273.78	13.3	**0.001
	داخل المجموعات	١٩٦	3047.80	15.55	2	

الأبعاد	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
العالمى	الختان(أ)	١	56.13	56.13	4.35	*0.05
	الاقامة(ب)	١	17.41	17.41	1.35	غيردال
	تفاعل أ×ب	١	73.21	73.21	5.68	*0.05
	داخل المجموعات	١٩٦	2527.06	12.89		
الخارجى	الختان(أ)	١	86.48	86.48	5,06	*0.05
	الاقامة(ب)	١	38.72	38.72	2.27	غيردال
	تفاعل أ×ب	١	414.72	414.72	24.2	**0.001
	داخل المجموعات	١٩٦	3350.96	17.10	6	
المتحرر	الختان(أ)	١	81.92	81.92	5.08	*0.05
	الاقامة(ب)	١	124.82	124.82	7.74	**0.01
	تفاعل أ×ب	١	14.58	14.58	0.90	غيردال
	داخل المجموعات	١٩٦	3160.60	16.13		
المحافظ	الختان(أ)	١	102.92	102.92	4,13	*0.05
	الاقامة(ب)	١	0.98	0.98	0.04	غيردال
	تفاعل أ×ب	١	224.72	224.72	9.03	**0.001
	داخل المجموعات	١٩٦	4878.68	24.89		
الفوضوى	الختان(أ)	١	78.75	78.75	4.28	*0.05
	الاقامة(ب)	١	32.81	32.81	1.78	غيردال
	تفاعل أ×ب	١	253.13	253.13	13.7	**0.001
	داخل المجموعات	١٩٦	3603.78	18.39	7	
الملكى	الختان(أ)	١	111.01	111.01	7.81	**0.01
	الاقامة(ب)	١	3.13	3.13	0.22	غيردال
	تفاعل أ×ب	١	210.13	210.13	14.7	**0.001
	داخل المجموعات	١٩٦	2785.34	14.21	9	
الأقلى	الختان(أ)	١	10.58	10.58	0.40	غيردال
	الاقامة(ب)	١	56.18	56.18	2.14	غير
	تفاعل أ×ب	١	62.72	62.72	2.39	غيردال
	داخل المجموعات	١٩٦	5138.20	26.22		

الأبعاد	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
المحلى	الختان(أ)	١	67.28	67.28	5.03	*0.05
	الاقامة(ب)	١	40.50	40.50	3.03	غيردال
	تفاعل أ×ب	١	259.92	259.92	19.4	**0.001
	داخل المجموعات	١٩٦	2621.80	13.38	3	
الداخلى	الختان(أ)	١	79.38	79.38	3.99	*0.05
	الاقامة(ب)	١	364.50	364.50	18.3	**0.001
	تفاعل أ×ب	١	0.72	0.72	4	غيردال
	داخل المجموعات	١٩٦	3895.72	19.88	0.04	
الهرمى	الختان (أ)	١	118.58	118.58	7.87	**0.01
	الاقامة (ب)	١	2.42	2.42	0.16	غيردال
	تفاعل أ×ب	١	176.72	176.72	11.7	**0.001
	داخل المجموعات	١٩٦	2952.36	15.06	3	

يتبين من النتائج المعروضة فى الجدول رقم (٨) وجود فروق دالة بين المختنات وغير المختنات وفقا للإقامة(ريف- حضر) فى أساليب الحكمى، والمتحرر والداخلى ولتوضيح اتجاه الفروق تم حساب دلالة الفروق بين الريفيات والحضريات والجدول رقم (٩) يعرض النتيجة، كما كشفت النتائج وجود فروق دالة للتفاعل بين الختان والإقامة فى أساليب التشريعى، والحكمى، والعالمى، والخارجى، والمحافظ، والفوضوى، والملكى، والمحلى، والهرمى ولتوضيح اتجاه دلالة الفروق بين المجموعات الفرعية تم حساب قيم ف لدلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام معامل شيفيه وبلغ عدد كل مجمعوعة من المجموعات الأربع ٥٠ ويعرض الجدول رقم (١٠) النتائج.

جدول رقم (٩) يعرض دلالة الفروق بين الريفيات والحضريات فى أساليب التفكير

دلالة الفروق / الأبعاد	الريفيات ن = ١٠٠		الحضريات ن = ١٠٠		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
الحكمى	22.01	3.13	20.13	2.97	4.34	0.001
المتحرر	22.73	3.42	24.31	3.76	3.09	0.01
الداخلى	21.87	3.22	24.57	3.09	6.02	0.001

جدول رقم (١٠) يعرض دلالة الفروق وفقا لتفاعل الختان مع الاقامة فى أساليب التفكير

المتغيرات	مجموعات المقارنة	المتوسط	الفروق بين المتوسطات (١)	(٢)	(٣)	(٤)
التشريعى	(١) المختنات من الريف	20.84	-			
	(٢)المختنات من الحضر	23.66	**2.82	-		
	(٣)غير المختنات من الريف	24.22	**3.38	0.56	-	
	(٤) غير المختنات من الحضر	23.52	*2.68	-0.14	0.70	-
الحكمى	(١) المختنات من الريف	20.26	-			
	(٢)المختنات من الحضر	20.72	-0.46	-		
	(٣)غير المختنات من الريف	23.76	*3,50	**3.04	-	
	(٤) غير المختنات من الحضر	19.54	0.72	1.18	**4.22	-
العالمى	(١) المختنات من الريف	21.28	-			
	(٢)المختنات من الحضر	23.08	1.80	-		
	(٣)غير المختنات من الريف	23.34	*2.06	0.68	-	
	(٤) غير المختنات من الحضر	22.72	1.44	0.36	0.62	-
الخارجى	(١) المختنات من الريف	21.02	-			
	(٢)المختنات من الحضر	23.02	2.00	-		
	(٣)غير المختنات من الريف	23.54	*2.52	0.52	-	
	(٤) غير المختنات من الحضر	19.78	1.24	**3.24	**3.76	-
المحافظ	(١) المختنات من الريف	20.52	-			
	(٢)المختنات من الحضر	22.50	1.98	-		
	(٣)غير المختنات من الريف	23.32	**2.80	0.82	-	
	(٤) غير المختنات من الحضر	21.06	0.54	1.44	*2.26	-
الفوضوى	(١) المختنات من الريف	20.02	-			
	(٢)المختنات من الحضر	23.08	**3.06	-		
	(٣)غير المختنات من الريف	23.24	**3.22	0.16	-	
	(٤) غير المختنات من الحضر	21.80	1.78	1.28	1.44	

المتغيرات	مجموعات المقارنة	المتوسط	الفروق بين المتوسطات			
			(١)	(٢)	(٣)	(٤)
الملكى	(١) المختنات من الريف	20.56	-			
	(٢)المختنات من الحضر	22.86	*2.30	-		
	(٣)غير المختنات من الريف	24.10	**3.54	1.24	-	
	(٤) غير المختنات من الحضر	22.30	1.74	0.56	1.80	-
المحلى	(١) المختنات من الريف	20.78	-			
	(٢)المختنات من الحضر	22.16	١.٣٨	-		
	(٣)غير المختنات من الريف	24.22	**٣.٤٤	*٢.٠٦	-	
	(٤) غير المختنات من الحضر	21.04	٠.٢٦	١.١٢	**٣.١٨	-
الهرمى	(١) المختنات من الريف	21.04	-			
	(٢)المختنات من الحضر	23.14	*2.10	-		
	(٣)غير المختنات من الريف	24.46	**3.42	1.32	-	
	(٤) غير المختنات من الحضر	22.80	1.76	0.34	1.66	-

*دال عند مستوى ٠.٠٥ ، ** دال عند مستوى ٠.٠١

يتبين من النتائج المعروضة فى الجدول رقم (٩) أن الفروق وفقا للإقامة كانت فى اتجاه الريفيات فى أسلوب الحكمى وكانت فى اتجاه الحضريات فى أسلوبى المتحرر والداخلى وتشير النتيجة إلى أن الريفيات أكثر تفضيلا لأسلوب التفكير الحكمى عن الحضريات، مما ينم عن أن الاريفيات يفضلن الحكم على الآخرين وأعمالهم، والأنظمة الموجودة ، وتقييم القواعد والإجراءات، وتحليل وتقييم الأشياء، وكتابة المقالات النقدية، وتقديم الآراء والمقترحات، والتخيل والابتكار، وان الحضريات يفضلن عمل الأشياء بطرق جيدة، وتغيير القوانين والإجراءات الموجودة بأقصى تغيير ممكن، والتعامل مع المواقف الغامضة، والمألوف فى الحياة والعمل، والعمل بمفردهن، والانطواء، والتركيز الداخلى، واستخدام ذكائهن فى العمل الفردى وليس مع الآخرين فى العلاقات الاجتماعية.

ويتبين من النتائج المعروضة فى الجدول رقم (١٠) أن الفروق الدالة بين المجموعات كانت فى اتجاه المختنات من الحضر فى أساليب التفكير التشريعى، والخارجى، والفوضوى، والملكى، والهرمى، وكانت الفروق دالة وفى اتجاه غير المختنات من الريف فى أساليب التفكير التشريعى، والحكمى، والعالمى، والخارجى، والمحافظ، والفوضوى، والملكى،

والهرمى، وكانت الفروق دالة وفى اتجاه غير المختنات من الحضر فى أساليب التفكير المحلى، والخارجى، والحكمى، والتشريعى وتشير هذه النتائج إلى أن المختنات من الريف كن أقل المجموعات فى تفضيل أساليب التفكير مقارنة بالمختنات من الحضر أو غير المختنات من الريف والحضر، وأن المتنات من الحضر كن أقل فى تفضيل أساليب التفكير مقارنة بغير المختنات من الريف والحضر، وأن غير المختنات من الريف كن أكثر تفضيلا لاستخدام أساليب التفكير مقارنة بالمجموعات الثلاث الأخرى، وتتسق هذه النتيجة مع طبيعة العينات وفقا للإقامة والختان، كما تعبر النتيجة عن أن الختان كان أكثر تأثيرا فى اظهار الفروق بين الإناث فى أساليب التفكير عن الإقامة أو التفاعل بين الاقامة والختان.

جدول رقم (١١) يعرض نتائج تحليل التباين (٢x٢) بين المختنات وغير المختنات فى أساليب التعلم وفقا للإقامة (ريف – حضر)

الأبعاد	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
التقليد	الختان(أ)	١	38.42	38.42	5.10	0.05
	الاقامة(ب)	١	0.18	0.18	0.02	غيردال
	تفاعل أ×ب	١	3.92	3.92	0.52	غيردال
	داخل المجموعات	١٩٦	1477.80	7.54		
التكنولوجى	الختان(أ)	١	26.45	26.45	4.85	0.05
	الاقامة(ب)	١	5.45	5.45	0.96	غيردال
	تفاعل أ×ب	١	5.45	5.45	0.96	غيردال
	داخل المجموعات	١٩٦	1112.62	5.68		
التعليمات	الختان(أ)	١	0.50	0.50	0.11	غيردال
	الاقامة(ب)	١	10.58	10.58	2.39	غيردال
	تفاعل أ×ب	١	12.50	12.50	2.82	غيردال
	داخل المجموعات	١٩٦	869.60	4.44		
المستقل	الختان(أ)	١	32.65	32.65	5.39	0.05
	الاقامة(ب)	١	9.25	9.25	1.53	غيردال
	تفاعل أ×ب	١	7.61	7.61	1.26	غيردال
	داخل المجموعات	١٩٦	1186.90	6.06		

الأبعاد	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
التخطيطى	الختان(أ)	١	1.81	1.81	0.30	غيردال
	الاقامة(ب)	١	18.61	18.61	3.08	غيردال
	تفاعل أ×ب	١	7.61	7.61	1.26	غيردال
	داخل المجموعات	١٩٦	1182.34	6.03		
الرفاقى	الختان(أ)	١	10.88	10.88	4.20	0.05
	الاقامة(ب)	١	3.38	3.38	1.31	غيردال
	تفاعل أ×ب	١	0.08	0.08	0.03	غيردال
	داخل المجموعات	١٩٦	507.24	2.59		
التدريب	الختان(أ)	١	8.00	8.00	0.89	غيردال
	الاقامة(ب)	١	2.88	2.88	0.32	غيردال
	تفاعل أ×ب	١	11.52	11.52	1.28	غيردال
	داخل المجموعات	١٩٦	1758.08	8.97		

يتبين من النتائج المعروضة فى الجدول رقم(١١) وجود فروق دالة بين المجموعات وفقا للختان فى حين لم تكن الفروق دالة وفقا للإقامة أو التفاعل بين الختان والإقامة وتشير هذه النتيجة إلى أن الإقامة أو التفاعل لاتؤثران فى تفضيل الأفراد لأساليب معينة من أساليب التعلم، كما تشير إلى أن الختان كان أكثر تأثيرا فى التمييز بين المختنات وغير مختنات فى تفضيل أساليب تعلم معينة تتفق مع طبيعتهن.

خامسا: نتائج الفرض الخامس: وينص على" لاتوجد فروق جوهرية بين المختنات وغير المختنات فى أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم وفقا للمستوى الاجتماعى الاقتصادى" وللتحقق من صحة الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات المختنات وغير المختنات وفقا للمستوى الاجتماعى الاقتصادى (مرتفع – متوسط – منخفض) فى أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم باستخدام تحليل التباين المتعدد (٢×٣) والجداول من رقم (12) إلى رقم (١٧) تعرض نتيجة الفرض:

جدول رقم (12) يعرض نتائج تحليل التباين الثنائى ٢×٣ لتفاعل الختان مع المستوى الاجتماعى الاقتصادى فى أبعاد الشخصية

الأبعاد	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الانبساطية	الختان(أ)	١	297.84	297.84	6.09	*0.01
	المستويات الاجتماعية الاقتصادية (ب)	٢	158.33	79.17	1.62	غيردال
	تفاعل أ×ب	٢	3.28	1.64	0.03	غيردال
	داخل المجموعات	١٩٤	9486.88	48.90		
المقبولية	الختان(أ)	١	359.41	359.41	7.61	**0.01
	المستويات الاجتماعية الاقتصادية (ب)	٢	129.66	64.83	1.37	غيردال
	تفاعل أ×ب	٢	73.93	36.97	0.78	غيردال
	داخل المجموعات	١٩٤	9160.94	47.22		
الضمير الحى	الختان(أ)	١	16.92	16.92	0.59	غيردال
	المستويات الاجتماعية الاقتصادية (ب)	٢	4.17	2.08	0.07	غيردال
	تفاعل أ×ب	٢	8.04	4.02	0.14	غيردال
	داخل المجموعات	١٩٤	5571.27	28.72		
العصابية	الختان(أ)	١	147.70	147.70	4.33	0.05
	المستويات الاجتماعية الاقتصادية (ب)	٢	50.53	25.27	0.74	غيردال
	تفاعل أ×ب	٢	18.28	9.14	0.27	غيردال
	داخل المجموعات	١٩٤	6612.73	34.09		
الانفتاح على الخبرة	الختان(أ)	١	196.17	196.17	4.87	0.05
	المستويات الاجتماعية الاقتصادية (ب)	٢	35.16	17.58	0.44	غيردال
	تفاعل أ×ب	٢	94.60	47.30	1.17	غيردال
	داخل المجموعات	١٩٤	7822.77	40.32		

يتبين من النتائج المعروضة فى الجدول رقم(12) أن الفروق لم تكن دالة وفقا للمستوى الاجتماعى الاقتصادى أو التفاعل بين الختان والمستوى الاجتماعى الاقتصادى مما يشير إلى أن أبعاد الشخصية لم تتأثر بالمستوى الاجتماعى الاقتصادى أو التفاعل بين المستوى الاجتماعى الاقتصادى والختان مما ينم عن أن الختان كان تأثيره أقوى من المستوى الاجتماعى الاقتصادى فى التمييز بين المختنات وغير المختنات فى أبعاد الشخصية.

جدول رقم (13) يعرض نتائج تحليل التباين الثنائى ٢×٣ لتفاعل الختان مـع المسـتوى الاجتماعى الاقتصادى فى أساليب التفكير

الأبعاد	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
التشريعى	الختان(أ)	١	221.92	221.92	11.75	0.001**
	المستويات الاجتماعية الاقتصادية (ب)	٢	15.56	7.78	0.41	غيردال
	تفاعل أ×ب	٢	107.66	53.83	2.85	غيردال
	داخل المجموعات	١٩٤	3664.06	18.89		
التنفيذى	الختان(أ)	١	46.63	46.63	2.01	غيردال
	المستويات الاجتماعية الاقتصادية (ب)	٢	14.86	7.43	0.32	غيردال
	تفاعل أ×ب	٢	76.65	38.32	1.65	غيردال
	داخل المجموعات	١٩٤	4494.98	23.17		
الحكمى	الختان(أ)	١	167.06	167.06	7.55	0.01**
	المستويات الاجتماعية الاقتصادية (ب)	٢	19.58	9.79	0.44	غير دال
	تفاعل أ×ب	٢	166.13	83.06	3.75	0.05*
	داخل المجموعات	١٩٤	4294.67	22.14		
العالمى	الختان(أ)	١	49.88	49.88	3.95	0.05
	المستويات الاجتماعية الاقتصادية (ب)	٢	147.18	73.59	5.83	0.01**
	تفاعل أ×ب	٢	25.47	12.73	1.01	غيردال
	داخل المجموعات	١٩٤	2447.63	12.62		
الخارجى	الختان(أ)	١	97.21	97.21	4.99	0.05
	المستويات الاجتماعية الاقتصادية (ب)	٢	22.96	11.48	0.59	غير دال
	تفاعل أ×ب	٢	2.38	1.19	0.06	غير دال
	داخل المجموعات	١٩٤	3778.55	19.48		
المتحرر	الختان(أ)	١	111.09	111.09	6.76	0.01*
	المستويات الاجتماعية الاقتصادية (ب)	٢	80.13	40.07	2.44	غير دال
	تفاعل أ×ب	٢	35.57	17.78	1.08	غير دال
	داخل المجموعات	١٩٤	3186.59	16.43		

الأبعاد	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
المحافظ	الختان(أ)	١	113.45	113.45	4.55	0.05
	المستويات الاجتماعية الاقتصادية (ب)	٢	55.36	27.68	1.11	غير دال
	تفاعل أ×ب	٢	212.64	106.32	4.26	*0.05
	داخل المجموعات	١٩٤	4842.27	24.96		
الفوضوى	الختان(أ)	١	156.52	156.52	8.32	**0.01
	المستويات الاجتماعية الاقتصادية (ب)	٢	19.66	9.83	0.52	غيـــردال
	تفاعل أ×ب	٢	224.38	112.19	5.96	**0.01
	داخل المجموعات	١٩٤	3649.32	18.81		
الملكى	الختان(أ)	١	178.59	178.59	12.23	**0.001
	المستويات الاجتماعية الاقتصادية (ب)	٢	99.20	49.60	3.40	*0.05
	تفاعل أ×ب	٢	69.73	34.86	2.39	غير دال
	داخل المجموعات	١٩٤	2833.45	14.61		
الأقلى	الختان(أ)	١	61.27	61.27	2.42	غير دال
	المستويات الاجتماعية الاقتصادية (ب)	٢	146.38	73.19	2.90	غير دال
	تفاعل أ×ب	٢	214.36	107.18	4.24	0.05*
	داخل المجموعات	١٩٤	4904.83	25.28		
المحلى	الختان(أ)	١	118.34	118.34	8.35	**0.01
	المستويات الاجتماعية الاقتصادية (ب)	٢	22.43	11.22	0.79	غيـــردال
	تفاعل أ×ب	٢	154.61	77.31	5.46	**0.01
	داخل المجموعات	١٩٤	2749.09	14.17		
الداخلى	الختان(أ)	١	136.89	136.89	6.52	0.01
	المستويات الاجتماعية الاقتصادية (ب)	٢	128.94	64.47	3.07	0.05
	تفاعل أ×ب	٢	65.99	32.99	1.57	غير دال
	داخل المجموعات	١٩٤	4070.31	20.98		
الهرمى	الختان(أ)	١	222.46	222.46	14.82	**0.001
	المستويات الاجتماعية الاقتصادية (ب)	٢	14.42	7.21	0.48	غيـــردال
	تفاعل أ×ب	٢	208.90	104.45	6.96	
	داخل المجموعات	١٩٤	2911.38	15.01		

يتبين من النتائج المعروضة فى الجدول رقم (13) وجود فروق بين المختنات وغير المختنات وفقا للمستوى الاجتماعى الاقتصادى فى أساليب التفكير العالمى، والملكى، والداخلى ولتوضيح اتجاه الفروق تم حساب دلالة الفروق بين المجموعات باستخدام معامل شيفيه وبلغت مجموعة المستوى المنخفض ٥٣، ومجموعة المستوى المتوسط ١١٠، ومجموعة المستوى المرتفع ٣٧ والجدول رقم (١٤) يعرض النتيجة، كما كشفت النتائج وجود فروق دالة للتفاعل بين الختان والمستوى الاجتماعى الاقتصادى فى أساليب الحكمى، والمحافظ، والفوضوى، والأقلى، والهرمى ولتوضيح اتجاه دلالة الفروق بين المجموعات الفرعية تم حساب قيم ف لدلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام معامل شيفيه، وبلغت مجموعة المختنات من المستوى المنخفض٢٥، و٥٦ فى مجموعة المختنات من المستوى المتوسط، و١٩ فى مجموعة المختنات من المستوى المرتفع، و٢٨ فى مجموعة غير المختنات من المستوى المنخفض، و٥٤ فى مجموعة غير المختنات من المستوى المتوسط، و١٩ فى مجموعة غير المختنات من المستوى المرتفع ويعرض الجدول رقم (١٥) النتائج:

جدول رقم (١٤) يعرض نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق بين المجموعات فى المستوى الاجتماعى الاقتصادى

المتغيرات	مجموعات المقارنة	المتوسط	الفروق بين المتوسطات		
			(١)	(٢)	(٣)
العالمى	(١) المنخفضات	21.60	-		
	(٢)المتوسطات	22.54	0.94	-	
	(٣)المرتفعات	24.20	*2.60	1.66	-
الملكى	(١) المنخفضات	21.41	-		
	(٢)المتوسطات	22.61	1.20	-	
	(٣)المرتفعات	23.48	*2.07	0.87	-
الداخلى	(١) المنخفضات	20.88	-		
	(٢)المتوسطات	23.66	1.78	-	
	(٣)المرتفعات	23.80	**2.92	0.14	-

*دال عند مستوى ٠.٠٥ ، ** دال عند مستوى ٠.٠١

يتبين من النتائج المعروضة فى الجدول رقم (14) أن مجموعة المستوى الاجتماعى الاقتصادى المرتفع كانت أفضل المجموعات فى تفضيل أساليب التفكير الثلاثة وتلتها مجموعة المستوى الاجتماعى الاقتصادى المتوسط ثم المستوى المنخفض وتنم هذه النتيجة عن أن المستوى الاجتماعى الاقتصادى يؤدى دورا فى تفضيل الأفراد لأساليب التفكير العالمى والملكى والداخلى أكثر من باقى أساليب التفكير.

جدول رقم (١٥) يعرض نتائج اختبار شيفيه لاتجاه دلالة الفروق للتفاعل بين الختان فى المستوى الاجتماعى الاقتصادى فى أساليب التفكير

المتغيرات	مجموعات المقارنة	المتوسط	الفروق بين المتوسطات					
			(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)
الحكمى	(١) المختتات المنخفضات	20.00	-	-				
	(٢)المختتات المتوسطات	21.04	1.04	١.٥١	-			
	(٣)المختتات المرتفعات	19.53	0.47	١.٠٠	*٢.٥١	-		
	(٤)غير المختتات المنخفضات	22.04	2.04	٠.٣٣	١.١٨	١.٣٣	-	
	(٥) غير المختتات المتوسطات	20.70	0.70	*٢.٨٥	**٤.٣٦	١.٨٥	*٢.١٩	-
	(٦) غير المختتات المرتفعات	23.89	**3.89					
المحافظ	(١) المختتات المنخفضات	19.96	-	-				
	(٢)المختتات المتوسطات	22.41	*٢.٤٥	١.٥٢	-			
	(٣)المختتات المرتفعات	20.90	٠.٩٣	٠.٠٥	١.٤٦	-		
	(٤)غير المختتات المنخفضات	22.36	*٢.٤٠	١.١١	٠.٤٠	١.٠٦	-	
	(٥) غير المختتات المتوسطات	21.30	١.٣٤	*٢.٢٠	**٣.٧٢	*٢.٢٥	**٣.٣١	-
	(٦) غير المختتات المرتفعات	24.61	**٤.٦٥					
الفوضوى	(١) المختتات المنخفضات	20.16	-	-				
	(٢)المختتات المتوسطات	22.48	*٢.٣٢	١.٨٥	-			
	(٣)المختتات المرتفعات	20.63	0.47	٠.٥٩	*٢.٤٤	-		
	(٤)غير المختتات المنخفضات	23.07	**٢.٩١	٠.٩١	٠.٩٤	١.٥٠	-	
	(٥) غير المختتات المتوسطات	21.57	١.٤١	٢.٠٢	**٣.٨٧	١.٤٣	**٢.٩٣	-
	(٦) غير المختتات المرتفعات	24.50	**٤.٣٤					
الأقلى	(١) المختتات المنخفضات	19.52	-	-				
	(٢)المختتات المتوسطات	22.23	*٢.٧١	١.٢٨	-			
	(٣)المختتات المرتفعات	20.95	١.٤٣	١.٠١	٠.٢٧	-		
	(٤)غير المختتات المنخفضات	21.21	١.٦٩	١.٢٣	٠.٠٥	٠.٢١	-	
	(٥) غير المختتات المتوسطات	21.00	١.٤٨	*٢.٧١	**٣.٩٩	**٣.٧٣	*٣.٩٤	-
	(٦) غير المختتات المرتفعات	24.94	**٥.٤٢					

المتغيرات	مجموعات المقارنة	المتوسط	الفروق بين المتوسطات					
			(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)
الهرمى	(١) المختنات المنخفضات	20.20	-					
	(٢)المختنات المتوسطات	23.11	٢.٩١**	-				
	(٣)المختنات المرتفعات	21.58	١.٣٨	١.٥٣	-			
	(٤)غير المختنات المنخفضات	24.57	٤.٣٧**	١.٤٩	٢.٩٩**	-		
	(٥) غير المختنات المتوسطات	22.87	٢.٦٧*	٠.٢٤	١.٢٩	١.٧٠	-	
	(٦) غير المختنات المرتفعات	24.44	٤.٢٤**	١.٣٤	٢.٨٧*	٠.١٣	١.٥٧	-

*دال عند مستوى ٠.٠٥ ، **دال عند مستوى ٠.٠١

يتبين من النتائج المعروضة فى الجدول رقم(١٥) أن الفروق بين المختنات وغير المختنات وفقا لتفاعل الختان مع المستوى الاجتماعى الاقتصادى كانت فى اتجاه غير المختنات من المستوى الاجتماعى الاقتصادى المرتفع فى أساليب التفكير الحكمى، والمحافظ، والفوضوى، والأقللى، وكانت فى اتجاه غير المختنات من المستوى الاجتماعى الاقتصادى المنخفض، وتشير النتيجة إلى أن غير المختنات من المستوى الاجتماعى الاقتصادى المرتفع كن أكثر تفضيلا لاستخدام أساليب التفكير الحكمى، والمحافظ، والفوضوى، والأقللى، وأن غير المختنات من المستوى الاجتماعى الاقتصادى المنخفض كن أكثر تفضيلا لاستخدام أسلوب التفكير الهرمى عن المختنات من المستويات الاجتماعية الاقتصادية الثلاثة، وغير المختنات من المستوى الاجتماعى الاقتصادى المتوسط.

جدول رقم (١٦) يعرض نتائج تحليل التباين الثنائى ٢×٣ لتفاعل الختان مع المستوى الاجتماعى الاقتصادى فى أساليب التعلم

الأبعاد	مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التقليد	الختان(أ)	١	31.31	31.31	4.29	0.05
	المستويات الاجتماعية الاقتصادية (ب)	٢	35.76	17.88	2.45	غير دال
	تفاعل أ×ب	٢	31.98	15.99	2.19	غير دال
	داخل المجموعات	١٩٤	1415.13	7.29		
التكنولوجى	الختان(أ)	١	24.75	24.75	4.44	0.05
	المستويات الاجتماعية الاقتصادية (ب)	٢	9.90	4.95	0.89	غير دال
	تفاعل أ×ب	٢	31.61	15.80	2.84	غير دال
	داخل المجموعات	١٩٤	1081.13	5.57		
التعليمات	الختان(أ)	١	0.01	0.01	0.00	غير دال
	المستويات الاجتماعية الاقتصادية (ب)	٢	0.30	0.15	0.03	غير دال
	تفاعل أ×ب	٢	9.57	4.78	1.05	غير دال
	داخل المجموعات	١٩٤	882.78	4.55		
المستقل	الختان(أ)	١	19.83	19.83	3.29	0.05
	المستويات الاجتماعية الاقتصادية (ب)	٢	25.42	12.71	2.11	غير دال
	تفاعل أ×ب	٢	9.83	4.92	0.82	غير دال
	داخل المجموعات	١٩٤	1168.31	6.02		
التخطيطى	الختان(أ)	١	10.51	10.51	1.75	غير دال
	المستويات الاجتماعية الاقتصادية (ب)	٢	27.15	13.58	2.26	غير دال
	تفاعل أ×ب	٢	13.52	6.76	1.12	غير دال
	داخل المجموعات	١٩٤	1167.83	6.02		
الرفاقى	الختان(أ)	١	11.13	11.13	4.29	0.05
	المستويات الاجتماعية الاقتصادية (ب)	٢	2.28	1.14	0.44	غير دال
	تفاعل أ×ب	٢	5.60	2.80	1.08	غير دال
	داخل المجموعات	١٩٤	503.00	2.59		
التدريب	الختان(أ)	١	39.15	39.15	4.53	*0.05
	المستويات الاجتماعية الاقتصادية (ب)	٢	15.20	7.60	0.88	غير دال
	تفاعل أ×ب	٢	80.67	40.33	4.67	*0.01
	داخل المجموعات	١٩٤	1675.25	8.64		

يتبين من النتائج المعروضة فى الجدول رقم(١٦) أن الفروق بين المستويات الاجتماعية الاقتصادية لم تكن دالة فى كل أساليب التعلم مما يشير إلى أن المستوى الاجتماعى الاقتصادى غير مؤثر فى تفضيل الأفراد لأساليب تعلم معينة، كما كشفت النتائج عن أن التفاعل بين الختان والمستوى الاجتماعى الاقتصدى كان دالا فى أسلوب التعلم بالتدريب ولتوضيح اتجاه الفروق تم حساب دلالة الفروق بين المجموعات باستخدام معامل شيفيه والجدول رقم (١٧) يعرض النتيجة:

جدول رقم (١٦) يعرض نتائج اختبار شيفيه لاتجاه دلالة الفروق للتفاعل بين الختان فى المستوى الاجتماعى الاقتصادى فى أسلوب التدريب

الأسلوب	مجموعات المقارنة	المتوسط	الفروق بين المتوسطات					
			(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)
التدريب	(١) المختنات المنخفضات	19.20	-					
	(٢)المختنات المتوسطات	19.46	٠.٢٦	-				
	(٣)المختنات المرتفعات	17.58	١.٦٢	١.٨٩	-			
	(٤)غير المختنات المنخفضات	20.14	٠.٩٤	٠.٦٨	*٢.٥٦	-		
	(٥) غير المختنات المتوسطات	18.82	٠.٣٩	٠.٦٥	١.٢٤	١.٣٣	-	
	(٦) غير المختنات المرتفعات	20.22	١.٠٢	٠.٧٦	*٢.٦٤	٠.٠٨	١.٤١	-

*دال عند مستوى ٠.٠٥ ، ** دال عند مستوى ٠.٠١

يتبين من النتائج المعروضة فى الجدول رقم (١٧) أن المختنات كن أقل من غير المختنات فى تفضيلهم لأسلوب التعلم بالتدريب بغض النظر عن المستوى الاجتماعى الاقتصادى، وأن غير المختنات المرتفعات فى المستوى الاجتماعى الاقتصادى كن أفضل المجموعات فى تفضيل أسلوب التعلم بالتدريب، وتشير هذه النتيجة إلى أن التعلم بالتدريب قد ميز بين المختنات وغير المختنات وفقا للمستوى الاجتماعى الاقتصادى.

الخلاصة:

كشفت نتائج الدراسة عن تأثير ختان الإناث فى تغيير العلاقة بين أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم لدى المختنات عنها لدى غير المختنات، وكذلك عنها لدى أفراد العينة الأساسية من الذكور والإناث، كما كشفت نتائج الدراسة أن تأثير ختان الإناث كان أقوى من تأثير مكان الإقامة (ريف- حضر) أو المستوى الاجتماعى الاقتصادى فى التمييز بين المختنات وغير المختنات فى أبعاد الشخصية وأساليب تفكيرهن وتعلمهن، كما

كشفت نتائج الدراسة أن تأثير ختان الإناث كان أقوى من تأثير التفاعل بين مكان الإقامة (ريف – حضر) أو المستوى الاجتماعى الاقتصادى مع الختان فى التمييز بين المختتنات وغير المختتنات فى أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم، مما يشير إلى خطورة ختان الإناث على صحتهن النفسية وأساليب تفكيرهن وتعلمهن المفضلة.

توصيات الدراسة، ومقترحاتها:

أولا: توصيات الدراسة:

١- استخدام نتائج الدراسة فى التوعية بأخطار أثر ختان الإناث فى شخصيتهن وأساليب تفكيرهن وتعلمهن.

٢- استخدام اختبار الخمسة الكبار النسخة الدولية بدلا من النسخة المختصرة المستخدمة فى البحوث العربية.

٣- استخدام اختبار أساليب التعلم بدلا من استخدام اختبار اساليب التعلم المستخدم فى البحوث العربية.

ثانيا: مقترحات الدراسة:

١- دراسة الفروق بين المختتنات وغير المختتنات فى مفهوم الذات وتقدير الذات وكفاءة الذات.

٢- دراسة الفروق بين المختتنات وغير المختتنات فى الرضا الجنسى.

٣- دراسة الفروق بين المختتنات وغير المختتنات فى جودة الحياة.

٤- دراسة الفروق بين المختتنين وغير المختتنين فى أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم.

مراجع الدراسة:

١- ابن حجر.(١٩٨٩). *فتح البارى فى شرح صحيح البخارى*، القاهرة، دار الكتب العلمية.

٢- أحمد رجب.(٢٠٠٣) *نحو رؤية بديلة متكاملة للقضاء على عادة تشوية الأعضاء التناسلية للإناث*، مراجعة وتحرير أبو السرور جمال، منظمة الصحة العالمية.

٣- أحمد عبد الخالق. (١٩٩٢) . *الأبعاد الأساسية للشخصية*، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

٤- السيد أبو هاشم محمد.(٢٠٠٠). أساليب التعلم فى ضوء نموذجى كولب وأنتوسيل لدى طلاب الجامعة(دراسة عاملية)، *مجلة كلية التربية*،٩٣، ٦٩-١١١.

٥- السيد محمد خيرى. (ب.ت). *اختبار الذكاء العالى*، القاهرة، دار النهضة العربية.

٦- الشوكانى.(ب.ت). *نيل الأوتار بشرح منتقى الأخبار من أحاديث سيدالأحبار*.

٧- العربية نت .(٢٠٠٩). *عمليات "ترميم" جديدة ببلجيكا تعيد الأمل لنساء خضعن للختان*، نقلا عن الفرنسية، ٢٣ سبتمبر.

٨- الفيروز آبادى (١٤٠٧هـ). *القاموس المحيط*، مؤسسة الرسالة، بيروت.

٩- أميرة بهى الدين .(١٩٩٤). *ختان البنات بين التجريم القانونى وهيمنة العادات الاجتماعية*، فى تقرير ندوة ختان الإناث من منظور علمى اجتماعى، القاهرة.

١٠- أميمة الجبالى وآخرون.(١٩٩٩). *تراجع ختان الإناث فى مصر*، مجلس السكان، الاصدار،١٣٢.

١١- بدر الأنصارى .(٢٠٠٠). *قياس الشخصية*، القاهرة، دار الكتاب الحديثة.

١٢- رمضان محمد؛ مجدي الشحات.(٢٠٠١). أساليب التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية لدى عينة من طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية*،جامعة طنطا، ٣٠، ٢٩-٦١.

١٣- سيد محمود الطواب.(١٩٩١). التفكير الصورى عند طلاب الجامعة، دراسة امبريقيه فى ضوء نظرية بياجيه، *من بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس فى مصر المنعقد فى كلية التربية جامعة عين شمس*، .٥٦٥:٥٤١

١٤- شاكر عبد الحميد سليمان. (١٩٩٨). الفروق بين الجنسين فى أساليب التعلم والتفكير: دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة فى مصر وعمان، *دراسات نفسية*، ٨ (٤،٣)، ٣٢٩- ٣٦٠.

١٥- عبد العال عجوة.(١٩٩٨).أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها،٩(٣٣) ٣٦٣-.٤٢٥

١٦- عزيزة عبد العزيز المانع.(٢٠٠٥). أساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأساليب التعلم الشائعة فى مدارس مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية(دراسة ميدانية)، مجلة العلوم التربوية،٢٦(٢)٢٠١- .٢١٥

١٧- على مهدى كاظم.(٢٠٠١) . نموذج العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية: مؤشرات سايكومترية من البيئة العربية، *دراسات نفسية*، ١١ (٣٠) ٢٧٧-٢٩٩ .

١٨- مجدى حبيب.(١٩٩٥). *دراسات فى أساليب التفكير*، القاهرة، النهضة المصرية.

١٩- مجدى حبيب.(١٩٩٦). *التفكير - الأسس النظرية والاستراتيجيات*، القاهرة، النهضة المصرية.

٢٠- محمد السيد عبد الرحمن .(١٩٩٨) . *نظريات الشخصية*، القاهرة، دار قباء.

٢١- محمد السيد عبد الوهاب.(٢٠١١). الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الثقافى "دراسة على طلاب الجامعة"، دراسات عربية، ١٠(٣)٥٢٣-٥٨٤.

٢٢- محمد السيد عبد الوهاب؛ وناهد فتحى أحمد.(٢٠٠٨). الصورة المعدلة من اختبار الذكاء العالى دراسة عبر ثقافية، *مجلة دراسات الطفولة*، المعهد العالى لدراسات الطفولة، جامعة عين شمس، ١١(٤)١٣٧: ١٨٤.

٢٣- محمد حبشى حسنين محمد.(٢٠٠٦). تكافؤ القياس بين النسختين العربية والإنجليزية لاستبيان مؤشر أساليب التعلم فى ضوء نظرية الاستجابة للمفردة، *دراسات نفسيه*، ١٦(٤)، ٥٣٧ - ٥٩١.

٢٤- محمد زايد حمدان.(١٩٨٥). *خرائط أساليب التعلم:تخطيطها واستخدامها فى ترشيد التربية المدرسية*، الأردن ،دار التربية الحديثة.

٢٥- منظمة الصحة العالمية .(٢٠٠٨). *تشويه الأعضاء التناسلية الأنثوية*.

٢٦- منى سعيد أبو ناشى.(٢٠٠٢). الذكاء الوجدانى وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية دراسة عاملية، *دراسات نفسية*، ١٢ (٣٥) ١٤٥ :١٨٨.

٢٧- نايفة قطامى.(٢٠٠١). *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية*، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

٢٨- يوسف جلال يوسف أبو المعاطى. (٢٠٠٥). أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية (دراسة تحليلية مقارنة)، *دراسات نفسية*، ١٥(٤٩)٣٧٥- ٤٤٦.

29-AbdelKhalek , Ibrahim , A and Budek , M (1986). The Factorial Structure Of The 16PF and EPQ in Egyptian Samples : A Preliminary Study , *Personality and Individual Differences* ,7 ,65-72.

30-Allport,G.W.&Odbert,H.S.(1936).Trait names: a psycho-lexical study, *Psychological Monograph,* 47,211.

31-Assad, Marie & Bassili. (1980). "Female Circumcisionin Egypt: Social implications,current research and prospects for change, "*Studies in Family Planning*,11(1)3-16.

32-Balkis,M & Isiker,G.B.(2005).The Relationship Between Thinking Styles and Personality Types ,*Social Behavior and Personality*, 33(3) 283-294 .

33-Baumgarten,F.(1933).Die Charaktereigenshaften. *Beiträge zur Charakter- und Persönlichkeits forschung: Monograph 1.* Bern: A. Francke.

34-Betoret.(2007).The Influence of Students' and Teachers' Thinking Styles on Student Course Satisfaction and on Their Learning Process, *Educational Psychology , Dorchester-on-Thames*, 27 (2) 219- 232.

35-Biggs, J. (1987).*The Study Process Questionnaire (SPQ): Manual,* Hawthorn, Victoria:Australian Council for Educational Research.

36-Brew,J.(2002).Mathematics and gender special issue, *Educational Studies in Mathematics, 28*(3)88-96.

,Daily Post Gwinnett,Retrieved."*Adem gets 10 years in prison for mutilation*"37-Brock, J.(2006).

38-Brow,M.M.(2008). The Role of Personality Following the September 11th Terrorist Attacks:Big Five Trait Combinations and Interactions in Explaining Distress and Coping *PHD,* California University, Irvine.

39-Cano, F & Hewitt, E (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement, *Educational Psychology*, 20 (4) 414-430.

40-Cattell, R.B.(1948).The primary personality factors in women compared with those in men, Br.*Journal of Psychology,* 1, 114-130.

41-Cheng,H.(2010).A cross-cultural Study of Learning Behaviors in the Classroom from A thinking Style Perspective, *PhD*, University at Albany.

42-Chernyshenki ,O;Stark ,S & Chan , K. (2001) . Investigating The Hierarchical Factor Structure Of The Edition Of The 16PF : An Application Of The Schmid-Leiman Orthogonalization Procedure , *Educational and Psychological Measurement* ,61(2)290-302.

43-Clark,L.A.(2007). Relationship between the Big Five Personality Dimensions and Attitudes Toward Telecommuting, *PHD*, Southern Illinois University Carbondale.

44-Coffield, F.J., Moseley, D.V., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning: A Systematic and Critical Review*. Learning and Skills Research Centre, London, UK. Retrieved March 21, 2007, from http://www.lsda.org.uk/files/PDF/1543.pdf.

45-Costa ,A.L.(1985).Teaching for ,of and about Thinking , *In A.L. Costa (Bd.) Developing Minds* , U.S.A ,Alexandria,ASCD.

46-Costa , P & McCrae , R (1985). Hypochondriasis , Neuroticism and Aging : When are Somatic Complaints Unfounded ?, *American Psychologist* ,40,19-28.

47-Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1988). Personality in adulthood: A six-year longitudinal study of self-reports and spouse ratings on the NEO Personality Inventory, *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 853-863.

48-Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEOPI- R) and NEO Five Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*, Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

49-Costa, P. T., Jr. & McCrae, R. R. (1992b). *Revised NEO personality inventory (NEO-PIR) and NEO five-factor inventory (NEO-FFI) professional manual.* Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Costa, P. T; Jr. & McCrae, R. R. (1992a). Four ways five factors are basic, *Personalityand Individual Differences, 13,* 653-665.

51-Digman, J.M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model, *Annual Review of Psychology,*41,417:440.

52-Duff, A.(2004). A Note on the Problem Solving Style Questionnaire: An Alternative to Kolb's Learning Style Inventory", *Educational Psychology*, 24 (5)699- 709.

53-Ekehammar,etal.(2010).The generality of personality heritability: Big-Five trait heritability predicts response time to trait items, *Journal of Individual Differences*, 31.4,209-214.

54-El Tawila, et al. (1999). *Transitions to Adulthood* : A National Survey Of Egyption Adolescents,Cairo Poulation Council.

55-El Zanaty,F.et al.(1996). *Egypt Demographic and Health Survey*, 1995 Calverton, MD: National Population Council of Egypt and Macro Inter national.

56-Entwistle,N.(1981).*Styles of Learning and Teaching: An Integrated Outline of Educational Psychology for Students, Teachers, and Lecturers.* Chichester: Wiley.

57-Felder,R.; & Silverman, L. (1988). " Learning and Teaching Styles in Engineering Education", *Journal of Engineering Education*, 78 (7) 674- 681.

58-Fiske, D. W. (1949). Consistency of the factorial structures of personality ratings from different sources. *Journal of Abnormal Social Psychology, 44*, 329-344.

59-Fjell,A& Walhovd,K.(2004). Thinking styles in relation to personality traits: An investigation of theThinking Styles Inventory and NEO-PI-R, *Scandinavian Journal of Psychology*,45, 293–300.

60-Goldberg, L.R. (1990). An alternate "description of personality":The Big-Five factor structure, *Journal of Personality and Social Psychology,* 59,1216:1229.

61-Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits, *AmericanPsychologist, 48*, 26-34.

62-Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models, In I. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt, & F. Ostendorf, Eds, (*Personality Psychology in Europe,* 7,7-28). Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.

63-Gras,R.L.,Berná,J.C&López,P.S.(2009).Thinking Styles and Coping when Caring for a Child with Severe Spina Bifida,*Journal of Developmental and Physical Disabilities*,21,169–183.

64-Grigorenko,E.L&Sternberg,R.J.(1995).*Thinking Styles in Teaching Inventory.*Unpublished test, Yale University, New Haven, CT.

65-Gubbins ,E.J.(1985). Matrix of Thinking Skills ,Hartford , Conn state development of Eduction, *Quoted from : Sternberg ,R.J.:Cirtical Thinking 45-66 In Frances R.Links (td.)* Essays on the intellecr, U.S.A ,Alexandria ,AXD.

66-Guenole,N&Chernyshenko,O.(2005).TheSuitabilityof-Costa,P&McCrae,Domain and facets:Hierarchical personality assessment using the Revised NEO Personality Inventory,*Journal of Personality Assessment* ,64,29-42.

67-Haren,E.G& Mitchell,C.W. (2003). Relationships between the five-factor personality model and coping styles, *Psychology and Education, 40,* 38-47.

68-Harrison,A&Bramson,R.(1982).*Styles of thinking: strategies FOR Asking Question, Making decision, and solving problems*,NewYork,Ancor press.

69-Honey &Mumford, A.(1992).*The manual of learning styles*, Berkshire, England: Honey, Ardingly House.

70-Jang, K. L., Livesley, W. J. & Vernon, P. A. (1996). Heritability of the Big Five personality dimensions and their facets: A twin study, *Journal of Personality, 64,* 577-591.

71-Janice,B.M.(2005).*An examination of thinking styles of community college women administrators in three mid-Atlantic states*,Wilmington College,(Delaware).

72-Jen-Hung,H&Tzong-Ke,Y.(2011) The Impacts of Home page Screen Density on Website Evaluations: The Moderating Role of Personality Type, *Social Behavior and Personality*, 39(3) 381-390.

73-Jones, etal.(1999). " Female genital cutting and its negative health outcomes in BurkinaFaso and Mali, " *Studies in Family Planning*,30(3) 219- 230.

74-Jude,I.(2006).*An investigation of thinking styles and learning approaches of university students in Nigeria* ,Wayne State University.

75-Judith, A.(2011). A Multivariate Perspective of Personality *Thinking Style* and College Student Engagement, *PhD*,Walden University.

76-Kershner,J& Ledger,G.(1989). Effect of sex; Intelligence and Style of Thinking on Creativity – Acomparison of Gefted and Average IQ Childern ,*Journal of Personality and Social Psychology* ,48(4)1033-1040.

77-Klages, L. (1926). *The Science of Character* (Translation 1932). London: Allen &Unwin.

78-Kolb, D. A. (1985). *Learning style inventory: Self-scoring inventory and interpretation booklet.* Boston, MA: NcBer and Company.

79-Lee,C.I&Tsai,F.Y.(2004). Internet project-based learning environment: the effects of thinking styles on learning transfer,*Journal of Computer Assisted Learning*, 20,31–39.

80-Löckenhoff,C E; Duberstein,Paul R.;Friedman, Bruce;Costa,Paul T., Jr.(2011). Five-factor personality traits and subjective health among caregivers: The role of caregiver strain and self-efficacy, *Psychology and Aging*,26.1,45:59.

81-Loo,R.(2004). Kolb's learning styles and learning preferences: Is there a linkage? *Educational Psychology,24*, 99-108.

82-Marsh, etal.(2010).A new look at the big five factor structure through modeling, *Psychological Assessment*,22(3)471:491.

83 -Mayer,R.E.(1992). *Thinking; Problme Solving Cognition*, 2nd ed, San Francisco, Freeman.

84-McCrae,R.R&Costa,P.T.(1987).Validation of the five-factor model of personality Across instruments and observers, *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(1) 81-90.

85- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal, *American Psychologist,* 52, 509-516.

86-McCrae;R . Costa,P& Martin ,T. (2004) . The NEO- PI- 3 : A ore Readable Revised NEO Personality Inventory , *Journal Of Personality Assessment* , 84 (3) 261-270.

87-Norman, W. T. (1967). *2,800 personality trait descriptors: Normative operating characteristics for a university population,* (Research Report 08310-1-T), University of Michigan, Ann Arbor, MI. November 4.

88-Palut,B.(2008). The Relationship Between Thinking Styles and Level of Externality: A study of Turkish Female Preschool Student Teachers,*Social Behavior and Personality*,36(4) 519-528

89-Pashler ,H, et al.(2010). Learning Styles Concepts and Evidence, *Psychological Science in the Public Interest*,8 (3)105-119.

90-Paul Pang ,H.H.(2009).Traits and Parental Involvement: Contributing as Predictors of Academic Performance in High School and College, *PHD*, Alliant International University.

91-Phan,H.P.(2008).Predicting change in epistemological beliefs, reflective thinking and learning styles: A longitudinal study, *British Journal of Educational Psychology*,78,75–93.

92-Pouncey ,Y.Y.(2009).The Relational Component of the psychological contract: the Big Five personality traits& Violation Perception of the Temporary Employee ,*PHD*, Capella University.

93-Puher,M.A.(2009).The Big Five Personality Traits as Predictors of Adjustment to College, *PHD*, Villanova University.

94 -Reed, M,etal.(2011). The relative benefits found for students with and without learning disabilities taking a first-year university preparation course, *Active Learning in Higher Education*,12(2) 133–142.

95-Renzulli, J.S; Smith, L.H& Rizza, M. G. (1998). *Learning styles inventory*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

96-Renzulli, J. S; Rizza, M.G& Smith, L. H. (2002) *Learning style inventory- version 3: A measure of student preferences for instructional techniques. Technical and administration manual.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

97-Rice,L.M.(2007).The Moderating Role of the Five Factor Model of Personality on Anxiety Following Computer-Mediated Communication, *Ma,* Villanova University.

98-Ross,E.A&Akdere,M.(2010).Measuring the Effects of Learning Styles:Is a Little Knowledge Dangerous for Excellence in Management Education?, *Journal of Leadership &Organizational Studies*,17(2)192–200.

99- Roulston, K.(2010). 'There is no end to learning': Lifelong education and the joyful learner, *International Journal of Music Education*,28, 341-352.

100-Sadler-Smith,E.(1996).Approaches to Studing:age,gender,and academic Performance, *Educational Psychology*,22 (3) 367-379.

101-Salgado, J.F. (1997). The five factor model of personality and job performance in the European Community, *Journal of Applied Psychology*, 82,30-43.

102-Schmeck, R. P;Ribich, F. D& Ramaniah, N. (1977). Development of a self-report inventory for assessing individual differences in learning processes, *Applied Psychological Measurement*,1,413-431.

103-Smith, G. M. (1967). Usefulness of peer ratings of personality in educational research, *Educational Psychological Measures, 27*, 967-984.

104-Smith,D&Snell,W.(1996).Goldberg's bipolar measure of the Big – Five personality dimensions : reliability and validity, *European Journal of personality* ,10,283 -299 .

105-Smits,I.A. etal. (2011). Cohort differences in big five personality factors over a period of 25 years. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100. 6, 1124:1138.

106-Sternberg,R.J & Wagner, R. K. (1992). *Thinking Styles Inventory*. Unpublished test, Yale University, New Haven, CT.

107-Sternberg,R.J&Zhang,L.F.(2005).Styles of Thinking as a Basis of Differentiated Instruction,Theory into Practice,*Columbus*, 44(3) 245-253.

108-Sternberg ,R.J.(1994).Allowing for thinking styles,*Educational Leadership*,52(3) 36-40.

109-Sternberg ,R.J.(1997):*Thinking styles* ,New York ,Cambridge University press.

110-Sternberg,R.J.(2008).Applying Psychological Theories to Educational Practice, *American Educational Research Journal* ,45,150-165.

111-Toubia,N.(1995).*Female Genital Mutilation:A Call For Global Action,*New York:Population Council.

112Toubia,N.(1998). *Female Genital Mutilation : An Overview,* Geneva, World Health Organization.

113-Tupes,E.C&Christal, R. E. (1961, May). Recurrent personality factors based on trait ratings (*USAF ASD Technology Report,*

*61-97)*Lackland Air Force Base, Tx: Aeronautical Systems Division, Personnel Laboratory.

114-Vasquez ,C. M.(2008). Sex differences and within-Sex Variations in Coping,and their Relation to Big Five and gender-Related personality traits, *Ma*, California Stated University, Fullerton.

115-Vermetten,Y.J.,Lodewijks,H.G&Vermunt,J.D. (2001). Consistency and variability of learning strategies in different university courses. *Higher Education, 37,* 1-21.

116-Wiggins, N; Blackburn, M & Hackman, J. R. (1969). The prediction of first-year success in psychology: Peer ratings, *Journal of Educational Research, 63*, 81-85.

117-Yang,S.C& Lin,W.C.(2004).The Relationship Among Creative, Critical Thinking and Thinking Styles in Taiwan High School Students,*Journal of Instructional Psychology,*31(1)33-45.

118-Yunfeng,H.(2006).*The roles of thinking styles in learning and achievement among Chinese university students* ,University of Hong Kong.

119-Zhang, L.F& Sternberg, R.J.(2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations, *The Journal of Psychology*, 134,123-139.

120-Zhang,L.F.(2000). Are Thinking Styles and Personality Types Related?, *Educational Psychology*, 20, (3) 271-283.

121-Zhang,L.F.(2002).Thinking styles:Their relationship with modesof thinking and academic performance, *Educational psychology* ,22(3) 331-348.

122-Zhang,L.F.(2002).Thinking styles and cognitive development, *The Journal of Genetic Psychology*. 163 (2) 179-196 .

123-Zonash,R&Naqvi,I.(2011). Personality Traits and Learning Styles among Students of Mathematics, Architecture, and Fine Arts, *Journal of Behavioural Sciences,*21(1)92-108.

differences between Circumcised and non Circumcised a comparative study in the dimensions of personality and styles of thinking and learning

Abstract

The present study aimed to identify the differences between Circumcised and non in the dimensions of personality and styles of thinking and learning, The study sample consisted of 800 students including 600 male and Female students to Standardization the tests, and 200 Female students are study sample to verify the Hypotheses, Tools of the study consisted of socio-economic level form prepared by the researcher, and the modified version of the high Intelligence prepared by the researcher and Nahed Fathi Ahmed, and the international version of the Big Five test prepared Goldberg et al prepared and Standardized by researcher, Test of Thinking Style prepared by Sternberg and Wagner prepared and Standardized by researcher and Test of Learning Style prepared by Renzulli;Smith &Rizza prepared and Standardized by researcher,The study results showed a significant positive relationship between personality dimensions and Styles of thinking and learning, the results showed that there is a significant differences between Circumcised and non in Neuroticism, Extraversion, Agreeableness and openness personality dimensions, and significant differences between Circumcised and non in Thinking Style except Executive and Oligarchic Styles, and significant differences between Circumcised and non in the Simulations, Technology, independent and Peer learning Styles,The results also showed there is a significant differences between Circumcised and non according to the type of residence (rural - urban) in Extraversion, and Judicial, liberal and internal thinking Styles, and according to the interaction between the type of residence (rural - urban) and circumcision in Legislative, Judicial, global, external, Conservative, Anarchic, Monarchic, local and Hierarchic thinking Styles, and significant differences between Circumcised and non according to the level of socio-economic in Global, Monarchic, and internal thinking Styles, according to the interaction between circumcision and the level of social economy's in Judicial, Conservative, Anarchic, Oligarchic, and Hierarchic thinking Styles and Drill & Recitation learning style.