جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

شعبة علوم التربية

رقم الترتيب:.....

رقم التسلسل:.....

علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي

دراسة ميدانية بولاية المسيلة

مذكـرة مكمـلة لنيل شهـادة الماجستير في عـلـم النفس التربوي

إعداد الطالب :

بن ناصر فرحات

إشراف:

أ. د : بوشلالق نادية

نوقشـت يـــوم: الأربعـاء11مارس2015 أمـام لجنـة المناقشـــة المكونة من:

أ.د بن زاهي منصور أستاذ التعليم العالي جامعة قاصدي مرباح ورقلة رئيسا

أ.د نادية بوشلالق أستاذ التعليم العالي جامعة قاصدي مرباح ورقلة مشرفا ومقررا

د.جخراب محمد عرفة أ.محاضر(أ) جامعة قاصدي مرباح ورقلة مناقشا

د.ميسون سميرة أ.محاضر(أ) جامعة قاصدي مرباح ورقلة مناقشا

السنة الجامعية: 2014-2015

إهداء

يسعدني ويشرفني أن أهدي هذا الجهد العلمي

المتواضع إلى من كان سببا في وجودي : والدتي ووالدي أطال الله

في عمريهما .

وإلى رفيقة دربي زوجتي وأبنائي قرّة عيني (حسام الدين ، عمارة ،

صلاح الدين " صهيب ")

وإلى روح جدتي " مباركة " سبب تعليمي رحمها الله وإلى جدتي" يمينة " أطال الله

في عمرها

وإلى كل الإخوة والأخوات وكافة الأهل والأقارب

إلى كل من علمني " معلمي وأساتذتي في جميع مراحل الأطوار

التعليمية ومساري الدراسي".

بن ناصر فرحات

شكر وعرفان

يطيب لنا في نهاية هذا العمل أن نتقدم بأسمى معاني الشكر وعظيم الامتنان

إلى من أنهلتنا من فيض علمها وتفضلت بالإشراف على هذه المذكرة

والتي كان لها دور عظيم في إتمامها وخروجها على ماخرجت عليه،

وجادت بوقتها الثمين في سبيل مناقشة أفكارها واستجلاء ثناياها بآفاق

العالم وصبر المعلم وكرم الحليم، إذ كان لآرائها وتوجيهاتها المتميزة

أكبر الأثر في إنجازها. إلى الأستاذة الدكتورة : **بوشلالق نادية**،

إلى كل الأساتذة وإلى لجنة المناقشة المحترمة:الأستاذ الدكتور:**بن**

زاهي منصور، وإلى الدكتور:**جحراب محمد عرفة**،وإلى الدكتورة:

ميسون.وإلى كل الزملاء الأصحاب الأصدقاء. إلى كل من ساهم في إنجاز

هذا العمل من قريب أو من بعيد أخص بالذكر إبني "**عمارة**" و زميلي

(**سليم ،بوجمعة**) وَ (**الأستاذ عمور**).وإلى فوج علم النفس التربوي جامعة

ورقلة دفعة 2014/2013.

بن ناصر فرحات

الفهرس

اهداء	أ
تشكرات	ب
فهرس المحتويات	ج
قائمة الجداول	و
قائمة الأشكال	ح
قائمة الملاحق	ط
ملخص بالعربية	ي
ملخص بالأنجليزية	ك
مقدمة	1

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

1 الخلفية النظرية للدراسة	7
2 مشكلة الدراسة	19
3 تساؤلات الدراسة	22
4 فرضيات الدراسة	22
5 أهمية الدراسة	23
6 أهداف الدراسة	23
7 حدود الدراسة	24
8 المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة	24

الفصل الثاني: أساليب التفكير

تمهيد 26

1 تعريف التفكير 27

2 لمحة تاريخيةعن أساليب التفكير 29

3 -تعاريف أساليب التفكي 30

4 النظريات المفسرة لأساليب التفكير 32

5 -خصائص أساليب التفكير 34

6 -تصنيف أساليب التفكير 37

7 -العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير 38

خلاصة الفصل 41

الفصل الثالث: القدرة على حل المشكلات

تمهيد 44

1 مفهوم المشكلة 44

2 أنواع المشكلات 46

3 حل المشكلة 49

4 خصائص حل المشكلة 50

5 أهمية حل المشكلات 51

6 -الإتجاه النظري لحل المشكلات 52

7 التمثيل العقلي وحل المشكلات 53

8 إستراتيجيات حل المشكلات 55

9 المعرفة وحل المشكلات 58

10 عوائق حل المشكلات 61

خلاصة الفصل 62

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد 66

1 . المنهج 66

2 . عينة الدراسة الإستطلاعية 66

3- أدوات الدراسة 66

4- الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة 69

5- عينة الدراسة الأساسية وإجراءات إختيارها 74

6- حدود الدراسة 75

7- الأساليب الإحصائية 76

خلاصة الفصل 76

الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد. 78

1 . عرض وتحليل نتائج الفرضية الاولى 78

2 . عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية 78

3 . عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة 80

4 . عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة 81

5 . عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة 83

6 . عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة 83

خلاصة الفصل 84

الفصل السادس: مناقشة وتفسير النتائج

تمهيد . 86

1 . تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الأولى 86

2 . تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثانية 87

3 . تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة 89

4 . تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة 89

5 . تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة 92

6 . تفسير و مناقشة نتائج الفرضية السادسة 93

7 . خلاصة 95

8 . إقتراحات 95

9 . المراجع 98

10 . الملاحق 106

الرقم	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	أساليب التفكير في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي.	33
02	خصائص الأفراد في ضوء نظرية ستيرنبرغ لأساليب التفكير.	35
03	إستراتيجيات حل المشكلات.	68
04	خصائص كل من المبتدئين والخبراء في حل المشكلات.	60
05	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على أساس الجنس.	66
06	توزيع البنود لقائمة أساليب التفكير لسترنبيرغ.	67
07	توزيع الفقرات لمقياس القدرة على حل المشكلات.	68
08	ثبات الأبعادبطريقةمعامل ألفاكرونباخ(قائمةأساليب التفكير).	69
09	يوضح المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للمجموعتين الدنيا والعليا (قائمة اساليب التفكير).	70
10	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المتطرفتين في اساليب التفكير.	71
11	قيم إرتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لقائمة أساليب التفكير.	71
12	ثبات الأبعاد بطريقة معامل ألفا كرونباخ(القدرة على حل المشكلات).	72
13	يوضح المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للمجموعتين الدنيا والعليا (القدرة على حل المشكلات).	73
14	يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المتطرفتين في القدرة على حل المشكلات.	73
15	قيم إرتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس القدرة على حل المشكلات.	74
16	توزيع أفراد العينة الاساسية حسب التخصص والجنس.	75
17	يوضح علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات .	78

18	يوضح الفروق بين الجنسين في أساليب التفكير .	79
19	يبين الفروق بين الجنسين في القدرة على حل المشكلات .	81
20	يبين الفروق بين التلاميذ حسب التخصص في أساليب التفكير.	82
21	الفروق بين التلاميذ حسب التخصص في حل المشكلات .	83
22	يوضح أساليب التفكير المفضلة لدى عينة الدراسة .	84

الرقم	عنوان الشكل	رقم الصفحة
01	أهم النظريات المفسرة لأساليب التفكير.	34
02	تصنيفات أساليب التفكير.	38
03	العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير.	41
40	تصنيف المشكلات.	48
05	خصائص حل المشكلات.	50
60	توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	75
07	توزيع أفراد العينة حسب التخصص.	75

الرقم	عنوان الملحـــــق	الصفحة
01	قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ النسخة القصيرة	106
02	مقيـــا س القـــدرة على حـــل المشكلات	109
03	نتـــائـــج الدراســـة (SPSS)	112

علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية الثانوي بولاية المسيلة

ملخص الدرا سة:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن العلاقة المحتملة بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية بولاية المسيلة في ضوء متغيري الجنس والتخصص(العلمي/الأدبي) للعام الدراسي 2014/2013 ، حيث بلغ عدد أفرادها 270 تلميذا وتلميذة من ثانويات دوائرولاية المسيلة بالطريقة العشوائية البسيطة،و استخدم الباحث أداتين إحداهما لأساليب التفكير والأخرى للقدرة على حل المشكلات ، وبعد ما تمّ التحقق من صدقهما وإستخراج ثباتهما تم تطبيق الأداتين ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1. توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة .
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير .
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكوروالإناث في القدرة على حل المشكلات.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص (علمي/أدبي) في أساليب التفكير .
5. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ عينة الدراسة في القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغير التخصص .
6. هناك تباين (إختلاف) في درجات تفضيل تلاميذ عينة الدراسة لأساليب التفكير

وفي ضوء النتائج المتوصل إليها قدمت مجموعة من المقترحات أهمها ما يلي :

1. العمل على إعداد المناهج في المراحل التعليمية المختلفة بطرائق متنوعة وأساليب تدريس مختلفة كأسلوب حل المشكلات .
2. إجراء بحوث ودراسات ميدانية مقارنة بين مختلف الأطوار التعليمية للوقوف على علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات .

3 توفير المناخ الملائم الذي يساهم في تطوير تلاميذ المرحلة الثانوية و يحسن من أدائهم العلمي والتفكير بمختلف أساليبه لديهم ،لأن كلما كانت البيئة المدرسية هادئة ساهمت في إيجاد طرق جديدة لحل مشكلات معقدة ومتنوعة .

4 -القيام بورشات(دورات تربوي ة)حول كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجهنا في هذه الحياة من أجل التخلص منها والعمل على حلها وبالتالي إسقلدة تلاميذنا من ذلك .

الكلمات المفتاحية : . أساليب التفكير.

. القدرة على حل المشكلات.

The relationship between thinking styles and the ability to solve problems in a sample of secondary school students in M'sila

Abstract

The search aims at revealing the possible relationship between thinking styles and ability to solve problems in a sample of second-year students in the state of M'sila according to sex and specialization (scientific / literary) for the academic year 2013/2014 .The sample consisted of (270) male and female students who were tested by the random–level– technique. The researcher used two scale, one is thinking styles scale and the other is the ability to solve problems , and after extracting the reliability and validity of the two scale that have been applied , the major findings of the study were:

1. There is a statistically significant correlation between same thinking styles and the ability to solve problems in the sample of study.
2. There are no statistically significant differences between males and females related to thinking styles.
3. There are no statistically significant differences between males and females related to the ability of problem solving.
4. There are no statistically significant differences between students of the study sample related to specialization (scientific / literary) in thinking styles.
5. There are no statistically significant differences among the students of the sample of study in the ability to solve problems related to specialization.
6. There is a difference in the degree of preference for pupils of the sample of study to thinking styles.

In light of the results obtained provided a set of proposals including the following:

1. working on the preparation of curricula in the various stages of education a variety of ways and different methods of teaching as a way to solve problems.
2. Conducting researches and field studies, a comparison between the different stages of education to determine the level of thinking styles and performance on the ability to solve problems.
3. Providing the appropriate climate which contributes to the development of secondary students and improves the performance of scientific thinking and the various methods they have, because whenever the school environment is quiet, it contributes to finding new ways to solve complex and varied problems.
4. Doing workshops (educational courses) on how to deal with the problems that we face in this life in order to get rid of them and work to resolve them and thus our students take advantage of it.

:Keywords

- **Thinking styles**.
- **Problem solving**.

مقدمـــــة:

يعد التفكير في المناهج التربوية الحديثة هدفا أساسيا لا يحتمل التأجيل،ولا يحتل الصدارة فحسب بل هو مطلب إلهي وفريضة إسلامية حسب "**العقاد**"،وكثير من الآيات دعت للتفكير منها قوله تعالى " الذين يذكرون الله قياما وقعودا وعلى جنوبهم يتفكرون في خلق السماوات والأرض ربنا ما خلقت هذا باطلا سبحانك فقنا عذاب النار" **(آل عمران،121).**

إنّ الاتجاه في تعليم التفكير بمختلف أساليبه يعد من الاتجاهات التربوية الحديثة والنشطة في المنطقة العربية ، ويأتي الاهتمام بها بناء على ما أحرزته نتائجها في دول العالم المتقدم ، فالاهتمام العالمي بتوجيه التعليم المدرسي نحو تنمية التفكير بمختلف أساليبه دفع العديد من الأنظمة التعليمية في المنطقة العربية للتحرك بهذا الاتجاه،لتصبح مهارات التفكير وأساليبه جزءا مدعما للمناهج و جزءا لا يتجزأ من المواد الدراسية ، وفي مختلف المراحل التعليمية للإسهام من القدرة على حل المشكلات لدى الطلبة . **(أسعد ،2008: ص1).**

ولا يمكن تصور الحياة الإنسانية على الأرض وتصور ما أنجزه الإنسان فيها بدون التفكير، فكل صور الحضارة من نتائج التفكير،وإنّ الاهتمام به يعبر عن حاجة المجتمعات المعاصرة لزيادة ثرواتها البشرية وتنميتها إ ذ يرى كثير من العلماء والمهتمين أن التفكير عملية أساسية في جميع ميادين الحياة ، وأنّ الشباب يستطيعون بتفكيرهم استخدام الفرضيات في حل مشكلاتهم وهذا ما أكدته دراسات "**ميلر**" ودراسات "**تانر**"،ويرى العالم "**بوليا**" "أن أفضل سبيل لتعلم أي شيء وهو أن تكتشفه بنفسك"وفي هذا يدعو الطلبة إلى التفكير والبحث والاستنتاج.

(مؤتمر كلية التربية السابع ، 2008 :ص343).

ومن خلال خبرة الباحث في الميدان التربوي يرى في الوقت الحاضر أن المؤسسة التعليمية التربوية قد أهملت العناية بأمر التفكير وحل المشكلات، ووجهت جهودها نحو النقل والتكرار والتقليد والمحاكاة ، وبذلك قلت روح الابتكار في نفوس الطلاب وخلفت جيلا من المواطنين لا يصلحوا إلا ليؤمروا فيطيعوا ، أو توضع لهم الخطط الجاهزة فينفذون، وبذلك يعيشون على أفكار غيرهم، وتقف عملية التقدم عن المضي على أيديهم، وهذا ما نلمسه في واقع المدرسة الجزائرية

وفي مختلف المراحل التعليمية وحتى في الجامعة، ودليل ذلك ما تشهده بلادنا في الآونة الأخـــيرة من إختلالات، وإضرابات، التي مست كل القطاعات ولم يسلم منها قطاع التربية الذي من المفترض أن يكون مستقرا وثابتا، ولعل مرد ذلك في مخرجاته، مما يعني قصور وجمود في إعمال العقل في الفكر، وعجز في القدرة على حل ما يستجد من مشكلات تعترض وتواجه حياة واستقرار المواطن الجزائري.

وبالرغم من الجهود الحثيثة التي تبذل في مجال تطوير التعليم في كافة المراحل التعليمية وحتى الجامعية في العالم، وفي المجتمع العربي، ممّاجعل بلدنا الجزائر تتجـاوب مع هــذه الدعوات إلى الاهتمام بالتفكير إذ راعت سياسة التعليم هذا الجانب، كما نصت عليه أكثر في أهداف التعليم . وعلى الرغم من تأكيد أهمية استخدام التفكير في السياسة التعليمية في الجزائر نرى أنه لم يرق إلى مستوى الطموحات الاجتماعية، إذ ما زال دون المستوى المطلوب، إذ نجده يعتمد على الحفظ والتلقين،دون الاهتمام بالعمليات العقلية العليا،والمواقف التدريسية المختلفة، وعجز التلميذ الجزائري عن اجتياز الامتحانات والمسابقات الرسمية(بكالوريا 2013)مثالاحيا،بمعنى الإصلاحات التعليمية مازالت تطبق دون وجود نظرة شاملة للتطوير، ويغلب الجانب النظري على المقررات والمناهج إضافة إلى قصور النظام التعليمي عن الاهتمام بالطالب ومشاكل المجتمع المحلي ،وقصور في إرشاد وتفعيل بعض مدخلات التعليم ، وفي انخفاض مستوى مخرجاته ،وهذا ما يقلل الاهتمام بالمهارات العقلية العليا وتعويد الطلبة على حل المشكلات ومواجهة المواقف المستجدة.

فالتلاميذ مهما تفاوتت أعمارهم يواجهون مشكلات مجتمعهم ، وتؤرق أذهانهم مشكلات معينة قد تكون شخصية أو إجتماعية و يمكن للمعلم أن يعودهم على الجرأة في عرض المشكلات والموضوعية في تناولها ومناقشتها. **(جلال، 1985، 236).**

وعليه فأساليب التدريس التي يتبعها المعلمون في عملية التعلم والتعليم تنعكس بصورة أو بأخرى على أسلوب تفكير التلاميذ وهذا ما أظهرته العديد من الدراسات(دراسة نذير عناقرة 1998، دراسة باسل القضاة 2001) .

لقد اهتم بعض الباحثين بدراسة الطرق والأساليب التي يتبعها المتعلمون عند تعاملهم مع المشكلات، وتركز الاهتمام على تحديد تلك الأساليب ، فظهرت نظريات متعددة نذكر منها " **نظرية هاريسون و برامسون** " عام 1982 التي توصلت إلى خمسة أساليب للتفكير: " التركيبي ، المثالي ، التحليلي ، الواقعي ، العملي " . **(الدردير،2004، ج1، ص141)**

وفي هذا السياق يذكر الباحثان(جريجورينكو وسيترنبرغ ،1997،1995، Grigorenko , E L . & Sternberg)، أنه توجد ثلاث مداخل لأساليب التفكير وهي المدخل المتمركز على المعرفة،والمدخل المتمركز على الشخصية ، والمدخل المتمركز على النشاط الذي ركز على مفهوم الأساليب كمتغيرات وسيطة لأشكال مختلفة من الأنشطة تظهر من خلال جوانب المعرفة والشخصية ، وفي هذا الإطار ظهرت نظرية حديثة على يد "روبرت ستيرنبرغ " 1988 ،1990 ،1997"(Sternberg) وهي نظرية "**التحكم العقلي الذاتي**" أو نظرية أساليب التفكير التي توصلت إلى ثلاثة عشر أسلوبا من أساليب التفكير، وفي هذه الدراسة تبنى الباحث هذه النظرية التي اهتم بها كثير من الباحثين والعلماء في بحوثهم و دراساتهم المعاصرة في البيئات الأجنبية والعربية التي تناولت مواضيع علم النفس بشكل عام، والتربية بشكل خاص، ولما لها من أهمية في تخطيط وتنظيم البرامج والممارسات سواء على الأفراد العاديين أومع ذوي الاحتياجات الخاصة،والتي يتعرض لها الباحث من خلال ما يتوافر لديه من دراسات وبحوث في هذا المجال.

ومن منطلق ما سبق ونظرا للحاجة الماسة إلى التفكير بمختلف أساليبه والقدرة على حل المشكلات بالخصوص لتلاميذ السنة الثانية ثانوي بوصفها مرحلة انعطاف في تحديد المسار التعليمي في الثانوي،ونظرا لعدم توفر دراسات محلية- حسب علم الباحث -جاءت هذه الدراسة للتعرّف أو الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير ومدى القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية المسيلة كعملية تقويمية لمخرجات التعليم الإلزامي(القاعدي) والتعليم الثانوي،وعملية تمهيدية للمرحلة الجامعية أوالحياة العملية،باعتبار المرحلة الثانوية مرحلة حاسمة على حد قول رئيس الجمهورية " **عبد العزيز بوتفليقة** " في خطابه سنة(2000) بمناسبة الشروع في إصلاح المنظومة التربوية. **(أبوبكر، 2009، ص15).**

وعليه يقترح الباحث أن تكون هذه الدراسة مقسمة إلى **بابين :الباب الأول** ويتمثل في **الجانب النظري** و**الآخر** يتمثل في **الجانب التطبيقي**.

الباب الأول : ويشمل ثلاثة فصول : **أولها : تقديم موضوع الدراسة** ، مشكلة الدراسة تساؤلات الدراسة ، فرضيات الدراسة ، أهداف الدراسة ، أهمية الدراسة ، مفاهيم الدراسة الدراسات السابقة **و ثانيها:أساليب التفكير** ويتضمن جملة عناصرأهمها: التفكير،أساليب التفكير،لمحة تاريخية عن أساليب التفكير، النظريات المفسرة لأساليب للتفكير،خصائص أساليب التفكير،تصنيف أساليب التفكير،العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير،خلاصة الفصل

وثالثها: القدرة على حل المشكلات ويشمل : مفهوم المشكلة ، حل المشكلة ، خصائص حل المشكلة ، أهمية حل المشكلات، الاتجاه النظري لحل المشكلات ، التمثيل العقلي وحل المشكلات ، استراتيجيات حل المشكلات ، عوائق حل المشكلات ، خلاصة الفصل .

أما الباب الثاني : الذي يتمثل في **الجانب التطبيقي** فيشمل ثلاثة فصول: **الرابع** يتناول **منهجية البحث والإجراءات الميدانية** ،حيث يشمل المنهج،عينة الدراسة الاستطلاعية، أدوات الدراسة ، الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ،عينة الدراسة الأساسية وإجراءات إختيارها، حدود الدراسة،الأساليب الإحصائية.أما **الفصل الخامس** فيتمثل في:عرض نتائج الدراسة وتحليلها ، **والفصل السادس** يتضمن مناقشة وتفسير نتائج فرضيات الدراسة المحصل عليها و أخيرا جملة من الإقتراحات والتوصيات لتجاوز الإشكال القائم.

الجانب النظري

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

تمهيد.

1 - الخلفية النظرية للدراسة

2 - مشكلة الدراسة

3 - تساؤلات الدراسة

4 - فرضيات الدراسة

5 - أهمية الدراسة

6 - أهداف الدراسة

7 - حدود الدراسة

8 - المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة

1ـــ الخلفية النظرية للدراسة:

إنَّ الهدف الأسمى من التربية في القرن الحادي والعشرين هو تعليم التفكير بمختلف أساليبه لدى كل فرد،ومن هنا يتعاظم دور المؤسسة التربوية في إعداد أفراد قادرين على حل المشكلات غير المتوقعة، ولديهم القدرة على التفكير في بدائل متعدد ومتنوعة للمواقف المتجددة.

(المشرفي ، 2005، ص21).

وإنَّ دراسة إختلاف وتباين الأفراد فيما بينهم شكلت مجالا خصبا لكثير من العلماء،والتي أصبحت تعرف بمصطلح الفروق الفردية(Individual differences) ويشيرستيرنبرغ (2002) إلى أن دراسة الفروق الفردية تعد أحد فروع علم النفس ويطلق عليه إسم علم نفس الفروق الفردية(Individual differences psychology) ويقوم هذا العلم بدراسة تشابه وإختلاف الأفراد في التفكير و الإنفعالات والسلوك والذكاء،ومن ثم يتم العمل على تصنيفهم في فئات تعمل كموجهات للعاملين في المجال التربوي،ومن منطلق هذا الإهتمام بهذا المجال مكّن علماء النفس من الإلتفات إلى أساليب التفكير(Thinking styles) ودليل ذلك تلك الدراسات والبحوث السيكولوجية ذات العلاقة بأساليب التفكير التي أجريت وخاصة بعد التسعينات لمؤشر ذو دلالة على أهمية فهم هذا الجانب من جوانب التطور الإنساني.

(نوفل وأبوعواد، 2012،ص1219).

وتجسد ذلك الإهتمام في نماذج عرفت بأسماء هؤلاء العلماء منهم نموذج"مايرز Myers" و"كاترين بريجز Katherine " ،ونموذج "كولب Kolb " ، ونموذج "أنتوني جرش Anthony Grasl" و"شيرل ريشمان،Sheryl Hruska-Riechmann" ونموذج "هاريسون وبرامسون"، ونموذج "،"فيلدر وليندا سلفرمان Richard Felder Linda Silverman" وكان من أبرز العلماء الذين إهتموا بدراسة أساليب التفكير العالم **(روبرت ستيرنبرغ Sternberg,1997)** في كتابه المعنون "**بأساليب التفكير**" إذ يعرّف أسلوب التفكير "بأنه الطريقة المفضلة في التفكير لدى الفرد،بحيث يبين كيفية توظيف القدرات التي يمتلكها الفرد إتجاه قضية ما،ويضيف بأن الفرد يملك بروفيلات متعددة من الأساليب ،وقد ترجم ذلك بصورة

عملية من خلال نظريته المسماة(**بالتحكم العقلي الذاتي**) أو(Mental Self – Government) وتعد إحدى النظريات المعاصرة التي عنيت بدراسة أساليب التفكير حيث يشّبه الناس بالمدن والأقطار وما يحتاجونه من ضبط،والفكرة الأساسية في هذه النظرية هي إن هناك عددا من الأشياء المتشابهة بين الفرد والمجتمع،إذ أنَّ المجتمع بحاجة إلى تشريعات وقوانين لتنظيم سير أموره،كذا الحال بالنسبة إلى الفرد الذي يحتاج إلى تنظيم أموره، وبالتالي تقرير أولوياته كما تفعل الحكومة،كما أن الحكومة تحتاج إلى مصادر لتستجيب إلى التغيرات التي تحدث في العالم،إضافة إلى أن هناك عقبات تعترض الحكومة فإن الفرد أيضا معرض لمعيقات تعترض سير تقدمه وتحقيق أهدافه.

(**Sternberg** ,2002 ,p19).

يتابين الأفراد في أساليب تعاملهم مع ما يواجههم من مشكلات أو صعوبات أو معيقات في حياتهم اليومية لتحقيق أهدافهم،وذلك نتيجة الفروق الفردية،وعدم قدرتهم على تلافيها وحلها بموضوعية وعقلانية، والمشكلات أحد العوامل الدافعة للإبداع والتطوير ،ومواجهة المواقف الصعبة التي تطور قدرة الفرد في التعامل مع المشكلات،فكل موقف يواجه الفرد فيه مشكلة يجب عليه الإستفادة منها في بناء شخصيته، فالفرد الذي يتعلم من أخطائه ومن الخبرات المتعلقة بحل المشكلات ستكون لديه القدرة على تصحيح الأخطاء بالسعة الممكنة.

وعليه فإنَّ القدرة على حل المشكلات ضرورية لنجاح الفرد في حياته وفي تحقيق أهدافه،وذلك من خلال إتباع المنهجية في حل المشكلات،وهناك نماذج تقدم كخطوات لهذا الغرض منها نموذج "**ديوي**"(**Dewey**)الذي يتكون من الخطوات(عرض المشكلة،وتعريف المشكلة،وتوليد الفرضيات،وتقييم الإفتراضات،وإنتقاء الفرضيات الأكثر منهجية وكفاءة)،ويعتبرنموذج" **هيبنر** "(**Heppner،1978**) في العصر الحديث من أكثر النماذج شيوعا وإستخداما في القدرة على حل المشكلات، ويشتمل النموذج على المراحل التالية(التوجه العام ،وتعريف المشكلة،وتوليد البدائل، وإتخاذ القرار ،والتقييم)

(مي،2009،ص25).

ويشير " **سامي ملحم** " **2001**" بأن حل المشكلات تبرز أهميته باعتباره قمة هرم التعلم،حيث أنه بمثابة إجتهاد يصب في نموذج معالجة المعلومات،وأن إستراتيجيات التفكير تُمكّن الطلبة من ضبط

عمليات التفكيرالخاصة بهم(طرائق التفكير) ويبقى في أذهانهم ماتم تجريبه بالنسبة للمشكلة.

(سامي ، 2001، ص 229).

وتمثل إستراتيجيات حل المشكلات نمطا هاما من الاستراتيجيات المعرفية وهي تعد نوعا من المهارات العقلية التي من خلالها ينظم الفرد عملياته المعرفية في معالجة الموقف المشكل ومحدادته،وخاصة تلك المشكلات التي لم يسبق مرورها في خبرات الفرد،كما أن إسترتيجيات حل المشكلات قابلة للتعميم والتطبيق على قيود ومحددات أي موقف مشكل، ولكنها تختلف بإختلاف خصائص الموقف المشكل من حيث البساطة أو التعقيد أو أن المشكل يتطلب حلا واحدا أم حلول متعددة وهل الحل المطلوب قائم على الاستدعاء أم على الانتاج؟

(فتحي،1995،ص328) .

ولقد تناولت العديد من الدراسات السابقة متغيري الدراسة(أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات) بالبحث والتقصي نذكر منها:

أولا: دراسات تناولت أساليب التفكير :

ـــ دراسة قاسم (1989):

هدفت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي ، وعدد من المتغيرات النفسية والإجتماعية (الإتجاهات الوالدية،وتحقيق الذات،وسمات الشخصية،الجنس، والتخصص الأكاديمي) وقد تكونت العينة من 900 طالب وطالبة ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أصحاب التخصصات العلمية وأصحاب التخصصات الأدبية من الذكور والإناث أي إختلاف أساليب التفكير بإختلاف التخصص الأكاديمي ، وقد إستخدم الباحث مقياس " هاريسون وبراميسون " لأساليب التفكير لدى الشباب.

ـــ دراسة عمار (1998):

هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة ببعض خصائص الشخصية ،وتكونت العينة في 349 طالبا وطالبة من جامعتي عين شمس و الأزهر، أظهرت النتائج

وجودفروق دالة إحصائيا من طلاب الجامعتين في أسلوب التفكير الواقعي فقط، بينما لا توجد فروق بين الطلاب و الطالبات في أساليب التفكير ، ووجدت علاقات دالة إحصائيا بين بعض أساليب التفكير وبعض خصائص الشخصية لكل من الذكور والإناث.

ـــ دراسة زهانج وستيرنبرج Zhang & Sternberg (1998):

وهدفت إلى التحقق من الصدق التنبؤي لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج ، وبتطبيق القائمة ، والحصول على درجات التحصيل الدراسي لدى (622) طالباً وطالبة من طلاب جامعة هونج كونج وباستخدام معاملات الارتباط أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير (المحافظ، الهرمي،الداخلي)والتحصيل الدراسي،بينما وجدارتباط سالب بين أساليب التفكير (التشريعي،المتحرر،الخارجي)والتحصيل الدراسي وأن قائمة أساليب التفكير لها قدرة تنبؤية مرتفعة بالتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث.

ـــ دراسة عبد العال حامد عجوة (1998) :

علاقة أساليب التفكير لستريبنرغ بكل من: الذكاء،القدرات العقلية الأولية ، والتحصيل الدراسي ،وتكونت العينة من 132 طالبا وطالبة بالجامعة. وأظهرت النتائج عدم وجود ارتباط دال احصائيا بين أساليب التفكير و التحصيل الدراسي ، باستثناء أسلوب التفكير الهرمي الذي ارتبط بالتحصيل الدراسي ارتباطا موجبا دال إحصائيا، وكذلك عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين أساليب التفكير والذكاء العام . وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أساليب التفكير باستثناء أسلوبي التفكير المحلي والمحافظ كانت الفروق دالة إحصائيا لصالح طلاب التخصصات الأولية.

ـــ دراسة رمضان محمد رمضان(2001) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة ، ودراسة أثر المتغيرات (الجنس، التخصص الدراسي ،المستوى الدراسي) على أساليب التفكير، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية،

واستخدمت في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير" لستيرنبرغ و واجنر" ترجمة وتقنين (عبدالعالي حامد عجوة،رضا عبد الله ،آية سريع، 1999)، وبينت النتائج أن أكثر أساليب التفكير سيطرة لدى طلاب المرحلتين الثانوية و الجامعية أسلوب التفكير(التنفيذي، الحكمي، الهرمي، المحلي، المتحرر)،ووجد فروق بين الجنسين في أساليب التفكير(التشريعي، المحلي، المحافظ، الملكي، الداخلي)، وأن هناك اختلافا بين الطلاب في بعض أساليب التفكير باختلاف التخصص الدراسي(علمي ،أدبي) والعمرالزمني(ثانوي،جامعي).

ـــ دراسة أ مينة إبراهيم شلبي(2002):

تناولت هذه الدراسة بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية ، حيث تكونت العينة من 417 طالبا وطالبة من الجامعة ، وطبقت عليهم قائمة أساليب التفكير لسترنبيرغ وواجنر(الصورة الطويلة)، وقد أظهرت النتائج وجود تأثير للتخصص الدراسي على اتجاه أساليب التفكير(التشريعي، التنفيذي، القضائي، المتحرر المحافظ، الهرمي، الملكي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) وعدم دلالتها فيما يتعلق بالأسلوب الأقلي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب التشريعي القضائي والهرمي لصالح الذكور وفي الأسلوب التنفيذي لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في الأساليب الأخرى، كما قد دلت النتائج على وجود ارتباط دال إحصائيا بين كل من التشريعي والعالمي مع التحصيل الدراسي،ووجود ارتباط دال إحصائيا بين الأسلوب الهرمي والتحصيل الدراسي وعدم وجود ارتباط بين الأساليب الأخرى والتحصيل الدراسي .

ـــ دراسةالسبيعي (2001):

أجريت هذه الدراسة عن أساليب التفكير وعلاقتها بإتخاذ القرار ، لدى عينة من مديري بمحافظات جدة وقد تكونت العينة من (109) فردا ، وقد إستخدم الباحث إختبار أساليب التفكير لهاريسون وآخرون ترجمة وتقنين حبيب (1996) وقد أظهرت النتائج أن ترتيب أساليب التفكير المفضلة لدى العينة هي أسلوب التفكير التحليلي ، يليه أسلوب التفكير المثالي ، وقد كشفت الدراسة عن بروفيل التفكير المفضل،وهوالبروفيل أحادي البعد:(المثالي،التحليلي) كما إختلفت العلاقة بين إتخاذ القرار وأساليب التفكير ، ولم

توج د فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في أساليب التفكير ،وإتخاذالقرارتبعالمتغيرات الدراسة(العمر ،التخصص،المستوى التعليمي، الخبرة) كما لم توجد فروق بين عينة الدراسة في إتخاذ القرار ،تبعا لإختلاف لأساليب التفكير.

ـــ دراسة كانو و هويت(2000)،Cano،E،Hewitt،and،F:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى وجود علاقة بين أساليب التفكير و أساليب التعلم وهل يمكن لأساليب التفكير التنبؤ بالانجاز الأكاديمي،وتكونت عينة الدراسة من(210) من طلاب الجامعة منهم (168 طالبة ، 42 طالب) وفي مستوى عمري من (18 – 24) سنة و بمتوسط عمري قدره (19,13)سنة و بانحراف معياري قدره (1،14) ، و استخدم في هذه الدراسةقائمةأساليب التفكيرل(ستيرنبرج وواجنر ،1991)، وقائمة أساليب التعلم ل(مارشال و ميجيت، 1986) وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها : وجود علاقة ارتباطيه و لكن بدرجة متوسطة بين أساليب التفكير و أساليب التعلم ، و أن تحصيل الطلاب الأكاديمي يرتبط بأساليب التفكير أي انه يمكن التنبؤ بالانجاز الأكاديمي من خلال أساليب التفكير، و انه توجد علاقة ارتباطيه بين أساليب التفكير و طرق التدريس، بمعنى انه يجب مراعاة أساليب تفكير الطلاب المختلفة عند التدريس لهم، و توصلت كذلك الدراسة إلى أن الطلاب الذين يفضلون العمل بمفردهم (الأسلوب الداخلي في التفكير) لا يستطيعون القيام بالتخطيط لحل المشكلات ويحصلون على درجات منخفضة في الانجاز الأكاديمي.أما الطلاب الذين يتبعون الإجراءاتوالقواعد الموجودة مسبقاً(الأسلوب التنفيذي في التفكير)فإنهم يحصلون على درجات عالية من الانجاز الأكاديمي.

ـــ دراسة بيرناردو وآخرين (2002) Bernardo & et al :

وهدفت إلى تناول علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الفلبينيين،وتكونت العينة من (429) طالباً وطالبة من الطلاب الجدد بجامعتي De la Salle، Manila طبقـــت عليهم قائمة أساليب التفكير، بالإضافة إلى درجات التحصيل الدراسي لديهم،وباستخدام معاملات الارتباط والتحليل العاملى، أظهرت النتائج تمتع أساليب التفكير بدرجة مقبولة من معامل ثبات ألفا انحصرت بين (0.50 للأسلوب الملكي ، 0.81 لكل من الأسلوب المتحرر، والأسلـــــــــوب الداخلي)ووجود ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير(التنفيذي، الحكمي، المحافظ الهرمي،

الفوضوي،الداخلي)والتحصيل الدراسي وتشبعت قائمة أساليب التفكير على ثلاثة عوامل : الأول تشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (التشريعي، المتحرر، الداخلي،العالمي،الحكمي)والثاني تشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (المحافظ،التنفيذي،الملكي،المحلي،الهرمي) وتشبع العامل الثالث تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (الخارجي،الأقلي)بينما تشبع تشبعاً سالباً بأسلوب التفكير الداخلي.

ـــ دراسة طاحون (2003):

هدفت الدراسة للكشف عن أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب الجامعة في كل من (مصر، المملكة العربية السعودية) وعلاقتها ببعض المتغيرات وهي (الجنس، والتحصيل الدراسي، والعمر) وقد تكونت العينة المصرية من (191) طابا وطالبة من التخصصات العلمية والأدبية، وطلاب الديبلوم العام بكلية التربية بجامعة الزقازيق و (197) طالبا وطالبة من كلية المعلمين والمعلمات بالرياض، وطلاب ديبلوم التوجيه والإرشاد، وقد إستخدم الباحث مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون، قد كان من نتائج الدراسة إختلاف أساليب التفكير التي يفضلها الطلاب المصريون عن تلك التي يفضلها السعوديون، ووجود فروق دالة إحصائيا في العينة المصرية للأسلوبين(التركيبي لصالح التخصصات الأدبية، والتحليلي لصالح التخصصات العلمية) بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا في باقي أنواع أساليب التفكير، أما بالنسبة للعينة السعودية فلم تكن هناك فروق دالة في أساليب الخمسة لدى كل من التخصصات العلمية والأدبية ولم تتأكد طبيعة العلاقة بين العمر الزمني و أساليب التفكير، وقد علل الباحث ذلك بتقارب العمر الزمني بين طلاب الدبلوم وطلاب كلية المعلمين .

ـــ دراسة بالكس وسيكرت (2005)Balkis& Sikert :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير و أنماط الشخصية وطبقت الدراسة على (367) طالبا من الصف الثالث من المرحلة الجامعي حيث استخدمت قائمة أساليب التفكير لسترنبيرغ وواجنر (1992)، وأظهرت النتائج توافقا تاما بين أساليب التفكير وتنوع أنماط الشخصية، وهناك إتجاه آخر ظهر في هذه الدراسة وهو أن أساليب التفكير تختلف بإختلاف الجنس وكذلك المجال العلمي .

ـــ دراسة البيلي 2006 (Albaili) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في أساليب التفكير بين منخفضي ومتوسطي ومرتفعي التحصيل، وبتطبيق قائمة أساليب التفكير لسترنبيرغ النسخة المختصرة على عينة من (228) طالبا في المرحلة الجامعية في جامعة الإمارات العربية المتحدة وبإستخدم تحليل التباين وإختبار شيفية ، أظهرت النتائج أن أساليب تعلم وتفكير خاصة يمكن أن تكون منبئات عن الأداء والإنجاز للطلاب ، وقد حصل الطلاب ذو الإنجاز المنخفض على معدلات منخفضة إنخفاظا دالا عن متوسطي ومرتفعي الإنجاز في الأسلوب التنفيذي، والهرمي، والملكي، والمحلي، والمحافظ، والداخلي، بينما كانت نتائجهم أعلى من متوسطي ومرتفعي الإنجاز في أساليب التفكير التشريعي، الأقلي، والمتحرر، ولم يكن هناك فروق دالة بين المجموعة المتوسطة والمرتفعة الإنجاز في أيّ من الأساليب.

ـــ دراسة فايقة بدر (2007):

أجريت هذه الدراسة بهدف التعرف على أساليب التفكير وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية، وقد تم تطبيق مقياس أساليب التفكير" لهاريسون و برامسون" تعريب حبيب (1996) على عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة ، بلغت 55 طالبة وقد كان من نتائج الدراسة اختلال التفكير التحليلي للمرتبة الأولى، يليه التفكير المثالي، كما إرتبط التفكير المثالي بالميل للمعايير الاجتماعية، يليه التفكير التحليلي والواقعي، كما وجدت الباحثة أن التفكير المثالي منبئ جيد بتمتع الفرد بالصحة النفسية، وأن أسلوب التفكير التحليلي يؤثر بدرجة كبيرة في ميل الفرد للمعايير الإجتماعية .

ـــ دراسة (المنصور،2007):

هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة المحتملة بين أساليب التفكير السائدة وبين أدائهم على مقياس حل المشكلات لدى عينة من التلاميذ الصف السادس الأساسي وبلغ عدد أفراد ها(100) تلميذ وتلميذة من مدارس دمشق ، وجاءت النتائج بأنه ليست هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير التي يستخدمها التلاميذ ومستوى الأداء لديهم على مقياس حل المشكلات،وهناك علاقة لبعض أساليب التفكير(العملي،الواقعي) حسب متغير الجنس.

ـــ دراسة أبو هاشم (2008):

هدفت الدراسة لمعرفة طبيعة أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، تكونت العينة من (318)طالب وطالبة وطبق الباحث مقياس أساليب التعلم **(لكولب ومكارثي 2005)**وقائمة أساليب التفكير لسترنبيرغ وواجنر(1991) والحصول على معدلات التحصيل الدراسي باستخدام المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والرسوم البيانية ومعاملات الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد وأظهرت النتائج وجود إرتباطا موجبا بين أساليب التعلم وأساليب التفكير،وتمايز أساليب التعلم لطلبة الجامعة عن أساليب تفكيرهم .

ـــ دراسة علي عباس اليوسفي (2009) :

تكونت العينة من(324) طالبا وطالبة بالطريقة العشوائية من كلية الفقه، واستخدم الباحث أداتين إحداهما أساليب التفكير "لستيرنبرغ" والأخرى أساليب التعلم "لكولب" جاءت النتائج بأنه لا توجد فروق بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة كلية الفقه، بينما توجد علاقة متباينة النوع(موجبة،سالبة)والدلالة(دالة،غيردالة)بين أساليب التفكير(الملكي، الهرمي،الفوضوي، التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الخارجي ،الداخلي)وبين أساليب التعلم (التكيفي، التقاربي ،التباعدي، الاستيعابي) لدى طلبة كلية الفقه.

ـــ دراسة عباس بلقوميدي (2012):

هدفت هذه الدراسة لمعرفة علاقة أساليب التفكير بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص دراسة مقارنة على تلاميذ المرحلة الثانوية حيث توصلت الدراسة التي أجريت على (118) تلميذ وتلميذة إلى تباين التلاميذ في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير(التشريعي،التنفيذي ، المحلي ، المتحرر، القضائي، العالمي، المحافظ) وأنه لاتوجد علاقة بين أساليب التفكير وتقدير الذات،كما توصل إلى عدم وجود فروق في أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس.

ثانيا :دراسات تناولت القدرة على حل المشكلات:

ـــ دراسة الزيات (1983) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير تكرار إضافة المعلومات على مستويات مختلفة من الذكاء من خلال أسلوب حل المشكلات ، حيث تكونت عينة الدراسة من 189 طالب من الصف الثاني عشر على الطلبة الراغبين للخضوع لأجراء الإختبار وقد توصل الباحث إلى النتائج المتمثلة في أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب حل المشكلات تعزى إلى المعلومات المضافة والمكررة لدى نفس الذكاء ، وتوصل الباحث أنه تتزايد درجات حل المشكلات بصورة ملحوظة مع المعلومات المضافة أكثر من المكررة أما بالنسبة للطلاب ذوي الذكاء المنخفض فالفروق غير ملحوظة وغير هامة .

ـــ دراسة العدل :(2001):

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من صدق نموذج دزريلا وصدق المقياس المعد في إطاره على عينة مصرية بالإضافة إلى التوصل إلى النموذج الذي يربط بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية بكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة ، وكانت عينة الدراسة من 176 طالبا بكلية الزقازيق واستخدم الباحث مقياسين أحدهما لفعالية الذات في صورة عبارات والآخر نحو المخاطرة في صورة مواقف من إعداده وكذلك ترجمة مقياس القدرة على حل المشكلات وتقنينه واستخدامه وهو من إعداد دزريلا ونيزو، واستخدم الباحث تحليل المسار وتحليل الانحدار وتحليل التباين واختبار (ت) وتوصل الباحث إلى تطابق نموذج حل المشكلات الاجتماعية على عينة البحث مع ما اقترحه دزريلا ووجود مسار للعلاقة بين القدرة على المشكلات الاجتماعية ومكوناتها الرئيسية وفعالية الذات ، وإمكانية التنبؤ بدرجات الطلاب في مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ومكوناتها الرئيسية ، ووجود تأثير لفعالية الذات على درجات الطلاب في القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ومقاييسه الفرعية .

ـــ دراسة العدل وعبد الوهاب(2003):

هدفت هذه الدراسة للتعرف على العلاقة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة والكشف عن تباين العلاقة بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة بحسب مستوى

التفوق العقلي وكذلك المقارنة بين الموهوبين والعاديين من البنين والبنات في القدرة على حل المشكلات، ومهارات ماوراء المعرفة والكشف عن إمكانية التنبؤ بكل من القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة من خلال مستوى التفوق العقلي وكانت عينة الدراسة 303 طالبا ، واستخدم مقياس القدرة على حل المشكلات من إعداد الباحثين ومقياس مهارات ماوراء المعرفة أيضا من إعداد الباحثين ، توصل الباحثين إلى بعض النتائج من أهمها وجود علاقة منطقية بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ماوراء المعرفة،ووجود فروق دالة إحصائيا في حالة العلاقة بين القدرة على حل المشكلات من ناحية ومقاييس الوعي والمراجعة لصالح العاديين ووجود فروق دالة إحصائيا بين البنين والبنات في مقياس القدرة على حل المشكلات والتخطيط لصالح البنين.

ـــ دراسة مليحة (2003) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة الذاكرة (قصيرة . طويلة) المدى بالقدرة على المشكلات لدى طلبة الصف العاشر وتكونت عينة الدراسة من 92 طالبا وطالبة ، وإستخدم الباحث ثلاث إختبارات منها إختبار القدرة على حل المشكلات وهو من إعداده ويتكون من ثماني مشكلات متدرجة الصعوبة من مقرر الرياضيات للصف العاشر ، حيث إستخدم الباحث من الأساليب الإحصائية صدق الإتساق الداخلي ومعادلة كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية وإختبار (ت) ومعامل إرتباط بيرسون ومعامل الإرتباط المتعدد لإختبار فرضيات الدراسة ، وتوصل الباحث إلى أنه لاتوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في إختبار القدرة على حل المشكلة ودرجاتهم في إختبار الذاكرة قصيرة المدى ، وأنه توجد علاقة بين درجات الطلاب والطالبات في إختبار القدرة على حل المشكلات ودرجاتهم في إختبار الذاكرة طويلة المدى، ووجود علاقة بين درجات الطالبات والطلاب في إختبار القدرة على حل المشكلات والتفاعل بين درجاتهم في كل من إختباري الذاكرة قصير المدى والذاكرة طويلة المدى.

من خلال ما تقدم من عرض للبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة وفي ضوء ما أسفرت عنه من نتائج يمكن تقديم عدد من الإستخلاصات أهمها :

- تنوعت الدراسات السابقة التي تم عرضها من حيث الثقافات التي أجريت فيها ما بين عربية وأجنبية، ومن حيث سنوات إجراءاتها،وموضوعاتها، وأساليبها الإحصائية، وتنوع مناهجها ما

- بين دراسات إرتباطية مثل دراسة(السبيعي، 2001)،ودراسة (المنصور، 2007) ودراسة (وقاد، 2007)، ودراسة (بيرناردووأخرون، 2002)،ودراسات وصفية مسحية مثل دراسة(شلبي،2002)، ودراسة(اليوسفي،2009).
- تؤكد الدراسات السابقة في توصياتها على المزيد من دراسة أساليب التفكير في البيئات العربية وتناولها مع متغيرات أخرى،لما لهامن أهمية في الميدان التربوي والتعليمي.
- هدفت معظم البحوث والدراسات إلى بحث العلاقة الإرتباطية بين أساليب التفكير ومتغيرات مختلفة شخصية ومعرفية.
- يلاحظ أغلب الدراسات أجريت على طلبة جامعات ومدارس عليا، ومن حيث المتغيرات التي تناولتهاهذه الدراسات البعض منها تناول الجنس والتحصيل الدراسى مثل دراسة (شلبي، 2002)، ودراسة(بيرناردووأخرون،2002)،والأخرمنها تناول متغيري التخصص والمستوى الدراسي مثل دراسة (وقاد،2007).
- أن دراسة أساليب التفكير لم تقتصر على الباحثين الأجانب فقط بل حتى للباحثين العرب لهم إسهامات كبيرة في هذا المجال مثال ذلك دراسة (عبد العالي عجوة ، 1998) والتي فتحت المجال أمام الباحثين لدراسة هذه النظرية في البيئة العربية والتي نتج عنها دراسات مثل دراسة (محمدرمضان،2001) ،(دراسةعمار،1998)،(شلبي،2002).
- بعض الدراسات تمت في ضوء نظرية "هاريسون وبرامسون"مثل دراسة(المنصور، 2007)، ودراسة(طاحون، 2003)، ودراسة (فايقة بدر، 2007)،والبعض الأخر حاول دراسة علاقة أساليب التفكيربأساليب التعلم مثل "كانواوهيوايت،" 2000"و"زهانج و ستيرنبرغ، 2000 "و" تيش ، 2001" ودراسة(أبوهاشم، 2008)،ودراسة(اليوسفي، 2009)حيث توصلوا إلى وجود علاقات دالة بين أساليب التفكير والتعلم.
- أوضحت بعض الدراسات وجود قصورفي تناول متغير أساليب التفكيرفي البيئات العربيةعموما،أمافيما يخص تناول متغيري الدراسة(أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات)معا لم يقع بين أيدي الباحث سوى دراسة واحدة ،وهي دراسة (المنصور، 2007)حيث كانت عينتها تلاميذ الصف السادس بالمدارس الحكومية الرسمية بدمشق،وكانت الدراسة في ضوء نظرية "**هاريسون وبرامسون**".
- رغم ماأشار إليه الباحث من تعليقات حول الدراسات السابقة إلاأنه إستفاد منها وتمثل ذلك فيمايلي:

- إستفادة الباحث بالإلمام بأوجه القصور في تناول أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات التي أظهرتها معظم نتائج تلك الدراسات.
- وضع تصور شامل لموضوع الدراسة الحالية وفي صياغة فرضياته ، وفي إختيار أدوات جمع بياناته،من خلال ماأحتوته الدراسات السابقة من تناول لمتغيري الدراسة،ومن خلال إستخدامها لأدوات جمع البيانات،وأساليب إحصائية لمعالجتها.

2ـ مشكلة الدراسة :

إنّ الإهتمام بمصطلح أساليب التفكير من العوامل المؤثرة في العملية التربوية،نظرا لأن معرفتنا بأساليب التفكير التي يفضلها التلاميذ يفيدنا في تحديد الطرائق المناسبة في تعليمهم،وإرشادهم ،وتوجيهيهم،وتحديد الوسائل الملائمة لتقيميهم،بما يؤدي في النهاية إلى إرتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم،وتنمية وإستغلال قدراتهم،والإرتقاء بالعملية التربوية،وعليه إذا لم يتجه المربون إلى تعليم الطلبة التفكير بمختلف أساليبه فإن فرص النجاح في حياتهم التعليمية وغير التعليمية تصبح محدودة.

وقد ذكر ستيرنبرغ (1997, **Sternberg**) أنً من المشكلات الخاصة بأساليب التفكير أنَه لاتوجد بحوث أو يوجد قليل من البحوث التي تظهر فائدة الأساليب،كما أنً العناية بطريقة وأسلوب التفكير لدى الفرد هو أساس نجاح جيل اليوم الذي يحتاج إلى تعلم عادات فكرية صحيحة تساعده على التوافق مع تطور الحياة وتقدمها، وزيادة تعقد أساليبها،وإرتفاع مستوياتها . ويتفق محمود(1981) وعمار(1998) في أنً عدم إهتمام المدراس بتحديد أساليب التفكير التي يجب أن يكتسبها التلاميذ قد يؤدي إلى إكتسابهم أنماطا مختلفة من أساليب التفكير الخاطئة التي تقودهم في نشاطهم وحل مشكلاتهم إلى نتائج غاية في السوء،مثل تأثرهم بالأقوال المتواترة وقبولها كما هي دون تقص وبحث وتمحص،أو تكرار ما يقوله المدرس دون وعي أوفهم، والإنقياد للعواطف،والهروب من مواجهة المشكلات أو طرحها على غيره لحلها،وبذلك يغلب على تفكيرهم التفكير الآلى الروتيني الذي لا يذهب بعيدا وراء الأشياء الموجودة،وإنما هو تفكير ينسب الموقف لأقرب موقف، مشابه ويطبق عليه ماطبقه في الموقف السابق، وفي ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي **لستيرنبرغ (Sternberg)** ظهرت دراسات تناولت تلك الأساليب وعلاقتها ببعض المتغيرات، منها دراسة زهانج وساكس(Zhang&Sachs&1997) و(زهانج Zhang1999)

التي توصلت إلى أن أساليب تفكير المعلم ترتبط بطريقته في التدريس، و دراسة بيرناردو وأخرون(**Bernardo & et al 2002**) حيث توصلوا إلى أن بعض أساليب التفكير تؤثر تأثيرا موجبا على التحصيل الدراسي. **(الدردير، 2004،ج1،ص143)**.

ودراسة رمضان (2001) التي هدفت إلى التعرّف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة في ضوء متغيرات(الجنس،التخصص،العمر ،المستوى الدراسي)التي وجدت إختلاف في أساليب التفكير بإختلاف العمر الزمني،أوالمستوى الدراسي،كماوجدت فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص.ودراسة (المنصور، 2007) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة إرتباطية بين بعض أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات،كما كشفت أنه لا يوجد أثر لمتغير الجنس في تفضيل أساليب التفكير وفي القدرةعلى حل المشكلات.

والإنسان بصفة عامة لا يعيش في عزلة إجتماعية،بل إن وجوده مرتبط بالأخرين ولهذا فالمشكلات والصعوبات التي يواجهها الفرد تتطلب مشاركة أفراد الجماعة داخل الأسرة والمجتمع لإحداث التغير الفعال في المواقف التي تعترض سبيل الفرد في تحقيق أهدافه، مما يتطلب إحداث التعديل في سلوكياته نحو كيفية مواجهة ومعالجة تلك الأحداث والمواقف وتجاوز الصعوبات،وذلك من خلال العمليات العقلية حتى يمكن للجماعة والفرد الإحساس بالقدرة على حل المشكلات.

وإستخدام حل المشكلات هو تدريب عملي وعقلي للتلميذ على كيفية مواجهة مشكلات الحياة بطريقة إيجابية،وهي تثير كوامن التفكير وتزيد من نشاط العقل.ومن الدراسات التي تناولت هذا المتغيرنذكر دراسة (العدل وعبد الوهاب، 2003)والتي كشفت عن إمكانية التنبؤ بكل من القدرة على حل المشكلات من خلال مهارات ماوراء المعرفة،ودراسة (مليحة، 2003)والتي بينت علاقة الذاكرة بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر،في حين بحثت دراسة (العدل، 2001)في تحليل المسارللعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات والتي توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية.

والهدف الأسمى الذي تسعى إليه المنظومة التربوية الجزائرية هو تخريج جيل قادر على حل مشكلاته بالإعتماد على نفسه مستخدما كل المهارات الفكرية التي تلقاها خلال مساره التعليمي

وهذاماالانجده في الواقع الحياتي التعليمي في بلدنا الجزائر بل لم نلمسه في مؤسساتنا التربوية في مختلف المراحل الدراسية، وهذا من خلال خبرة الباحث كأستاذ في مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة لسنوات طويلة ولخصوصية هذه المادة التي تعتمد على إعمال العقل في الفكر(التفكير بمختلف أساليبه)وتبني أسلوب حل المشكلات كطريقة فعالة لتدريس هذه المادة، وذلك من خلال عجز التلاميذ على إيجاد حلول مناسبة في مواقف جديدة (مشكلات رياضية) مأخوذة من واقع حياة التلميذ وما يعترض التلاميذ من صعوبات في ذلك حيث لا يعود إلى إفتقارهم للمعارف العلمية و إنما إلى إتباعهم طرق غير ملائمة(في التفكير) للوصول إلى الحل،وهذا ما أكدته دراسات أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وسيريلانكا على طلبة السنة الأولى جامعي، تبين أنهم لم يتمكنوا من حل المشكلات التي عرضت عليهم بالرغم من إمتلاكهم المعارف الكافية التي يتطلبها الحل ويعد تحليل إجابات الطلبة تبين أن السبب في ذلك هو عدم تحديدهم وفهمهم للمشاكل(عجز في إيجاد طريقة للحل أي قصور في التفكير). **(الميلود، 2001، ص37).**

وبناءً على ما ذكر سابقا وفي ضوء ما تقدم،ونظرا لحداثة نظرية **التحكم العقلي الذاتي** وأهمية تطبيقها في المجال التربوي،ولقلة الدراسات العربية التي تناولت متغيري الدراسة فلم يحصل الباحث على أي دراسة عربية تناولت علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات بإستثناء دراسة(**المنصور،2007**) بسوريا في ضوء نظرية(**هاريسون وبرامسون**)،أما بالجزائر فلم يقع بين أيدي الباحث أي دراسة تناولت هذين المتغيرين أو بحثت في العلاقة بينهما حدود ومن هنا نبع إهتمام الباحث لتناول ودراسة أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي ببعض ثانويات المسيلة، لكون هذين المتغيرين يشكلان عصب العملية التعليمية ومن عوامل الإرتقاء بها،وللوقوف والتعرّف على مخرجات المنظومة التربوية تبعا للإصلاحات التي تبنتها الدولة الجزائرية على غرار دول العالم في هذا الميدان، مما قد يساعد في تشخيص الحالة الراهنة ويهيئ الفرصة في أن يعتمد التعليم على طرائق أكثر فاعلية وكفاءة ليتمّكن الطلبة من إكتساب الطرائق والأساليب في التفكير التي تعينهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم بشكل أفضل وتُحسّن من أدائهم.

ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: هل توجد علاقة بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي بولاية المسيلة ؟

3ـــ تساؤلات الدراسة:

1 -هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ الثانية ثانوي بولاية المسيلة؟

2 هل توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ عينة الدراسة في أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس ؟

3 هل توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ عينة الدراسة في القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس؟

4 هل توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ عينة الدراسة في أساليب التفكير تعزى لمتغيرالتخصص(علمي/ أدبي)؟

5 هل توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ عينة الدراسة في القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغير التخصص ؟.

6 هل هناك تمايز(تباين) لدى تلاميذ عينة الدراسة في درجة تفضيلهم في أساليب التفكير؟

4 ـــ فرضيات الدراسة:

1 - توجد علاقة إرتباطيه دالة إحصائيا بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ الثانية ثانوي بولاية المسيلة.

2 -توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ عينة الدراسة في أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس.

3 -توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ عينة الدراسة في القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس.

4 -توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ عينة الدراسة في أساليب التفكير تعزى لمتغير التخصص(علمي/ أدبي).

5 –توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ عينة الدراسة في القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغير التخصص .

6 – هناك تباين لدى تلاميذ عينة الدراسة في درجة تفضيلهم لأساليب التفكير.

5 ـــ أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في مايلي :

–عدم وجود دراسات محلية تناولت أساليب التفكير في المرحلة الثانوية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات، وبهذه الدراسة يأمل الباحث أن يسد هذه الفجوة موفرا معلومات كثيرة.

–قد تساعد المسؤولين الذين هم على رأس القطاع في إعادة النظر في المناهج الحالية ، وتطعيمها بما يستلزم التطوير في مجال التفكير بمختلف أساليبه والقدرةعلى حل المشكلات.

–قد تفيد المعلمين الذين هم على رأس الخدمة، لتوجيه تدريسهم نحو تعليم التفكير وتنميته بمختلف أساليبه وكذا أسلوب التعلم عن طريق المشكلات.

–يرى الباحث أن هذه الدراسة ستسهم بشكل أو أخر في تحقيق الأهداف التي نصت عليها سياسة التعليم في الجزائر، وخصوصا في مجال التفكير.

–تعدهذه الدراسة إستجابة للإتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة جعل المتعلم نشطا فاعلا ومفكرا ، قادرا على حل مشكلاته بنفسه .

– الإسهام في تطوير العمليات الفكرية للتلاميذ والتعلم عن طريق حل المشكلات.

6 ـــ أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

–الوقُوف على العلاقة بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذالثانية ثانوي.

ـ التعرُّف على الفروق في أساليب التفكير و في القدرة على حل المشكلات لتلاميذ الثانية ثانوي في ضوء متغيري الجنس والتخصص.

7 ــ حدود الدراسة :

الحدود الزمنية : أجريت الدراسة في نهاية الفصل الثاني وبداية الفصل الثالث من السنة الدراسية 2014/2013 وبالضبط في الفترة الواقعة بين 12 مارس 2014 و23 أفريل2014.

الحدود البشرية : تم إجراء البحث على عينة من الذكور والإناث بلغت (270)تلميذا وتلميذة مسحوبة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بالثانويات(أحمد عروة مقرة،حميدي عيسى بأولاد دراج ،أحمد بن محمد يحي المقري المسيلة،ومن التخصصين(علمي،أدبي) الذين يزاولون دراستهم خلال العام الدراسي 2013 /2014.

8 ــ تحديد المفاهيم إجرائيا:

1 -أساليب التفكير:

التعريف الإجرائي: أساليب التفكير هي الطريقة المفضلة لدى الفرد والتي تعمل على التأثير في آلية وكيفية معالجة المعلومات والتمثيلات المعرفية في العقل الإنساني، وتتحدد إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في أدائه على قائمة أساليب التفكير"لسترنبيرغ "(النسخة القصيرة) والمكونة من(65) فقرة تعريب وتقنين "أبو هاشم"(2007).

2ـ القدرة على حل المشكلات:

التعريف الإجرائي : القدرة على حل المشكلات في هذه الدراسة هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ عن طريق مقياس حل المشكلات الذي أعده وقننه" نزيه حمدي" عام 1997.

الفصل الثاني

أساليب التفكير

تمهيد

1 - تعريف التفكير

2 - لمحة تاريخية عن أساليب التفكير

3 - تعاريف أساليب التفكير

4 - النظريات المفسرة لأساليب للتفكير

5 - خصائص أساليب التفكير

6 - تصنيفات أساليب التفكير

7 - العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير

خلاصة الفصل

تمهيد:

يفرض عصر التغيرات المتسارعة على المربين التعامل مع التربية والتعلم كعملية لايحدها زمان أو مكان وتستمر مع الانسان كحاج ة وضرورة لتسهيل تكيفه مع المستجدات في بيئته ، ومن هنا تكتسب شعارات تعليم الطالب كيف يفكر؟ و لتعليم الطالب كيف يفكر أهمية خاصة لأنها تحمل مدلولات مستقبلية في غاية الأهمية، لأن التكيف مع المستجدات يستدعي تعلم مهارات جديدة واستخدام المعرفة في مواقف جديدة .

(جروان، 1999، ص123)

وتؤثر طريقة التفكير في طريقة التخطيط للحياة وفي رسم الأهداف ووضع القرارات كما يساعد التفكير في تقدير الفرق بين ما يمكن فعله وبين ما يتوجب فعله ويساعد على التخلص من السلوك عن طريق الاختيار بين عدد من الحالات المتوفرة والناتجة عن البحث والتقصي للمعلومات،ونعلم أن العالم أصبح اليوم أكثر تعقيدا " **العولمة**" نتيجة التحديات التي تعرفها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مناحي حياة الإنسان، وربما كان النجاح في مواجهة هذه التحديات لايعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها ،يضاف إلى ذلك أن المعارف والمهارات التي يكتسبها الفرد خلال التحاقه بالمدرسة والجامعة لم تعد كافية لضمان مستقبل زاهر.

(جروان ،1999،125).

فبات من المؤكد أن كل إنسان بحاجة إلى تعلم أساليب التفكير ومهارات التفكير لكي يتمكن من ممارسة التفكير السديد ،وهذه المهارات يمكن إتقانها بتدريس خاص على هيئة مستقلة في منأى عن المناهج الدراسية ،ويمكن تعلمها من خلال المحتوى الدراسي في الموقف الصفي والأنشطة المصاحبة له، ومن المعلمين المبدعين من يدمج الأسلوبين معا لتحقيق أكثر فائدة ممكنة لتلاميذه، وهذا ما ستعرف عليه في هذا الفصل من خلال محتوياته التي تتمثل في :

تعريف التفكير ،وأساليب التفكير ،ولمحة تاريخية عن أساليب التفكير ،والنظريات المفسرة لأساليب التفكير ، وتصنيف أساليب التفكير ،وخصائص أساليب التفكير ،والعوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير....

1 -تعريف التفكير:

التفكير في اللغة يشتق من مادة (فكر) و هو إعمال الخاطر في الشرع و التفكر اسم التفكير وهو التأمل . **(ابن منظور ، 1998، ص 307).**

والتفكير إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى معرفة مجهول ويقولون فكر في مشكلة أعمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها ، وهو إعمال النظر في الشيء.

إصطلاحا:

استكشاف قد رما من الخبرة من أجل الوصول إلى هدف.وقد يكون هذا الهدف الفهم ،أواتخاذ القرار، أو التخطيط، أو الحكم على شيء ما ، فهو ضبط من عمليات نفسية وكيميائية وعصبية متداخلة مع بعضها ينجم عنه التفكير. **(محسن ،2009 ، ص175)**

وفي ضوء ما تقدم: فإن عملية التفكير تشتمل على الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية ،وعن طريقها تكتسب خبرات جديد ة ومنه يعد التفكير من أعقد السلوك الانساني، فهو يأتي في أعلى مستويات إكتشاف الذهن ونتيجة لهذا التعقيد تعددت نظرياته واتجاهاته وتعريفاته ومن أهم التعا ريف مايلي:

تعريف أوزغود (1997)ossgood : حيث يعرفه على أنه تمثيل داخلي للأحدا ث والمثيرات الخارجية الموجودة في البيئة. **(العتوم وآخرون ،2005،ص206).**

وعرفه **ويلبرج** أنه"عمل"مهاري يتكون من عدة عمليات أو مهارات معرفية منفصلة وغير مرتبطة تستعمل بعد تجميع أو ضم يعفها لتحقيق النتيجة ،أوالهدف المطلوب،ويتطلب أموراكثيرة منهاعلى سبيل المثال تحليل البيانات ، بناءالفرضيات ،تقوم المعلومات ذات الصلةالوثيقة بالموضوع،الدقة، التوصل إلى نتائج عن طريق فرضيات صحيحة .

(أسعد ،2008 ، ص15).

وعرفه "**ليبمان**" بأنه: منهج اكتشاف روابط أو فواصل ، أوصنعها.

تعريف باريل(1991، Barell) :

يرى أن التفكير بمعناه البسيط يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما ، عن طريق إحدى الحواس ، أما بمعناه الواسع فهو عملية بحث عن

المعنى في الموقف أو الخبرة. **(العتوم وآخرون ، 2005،ص 206).**

ويذكر " مجدي عزيز ابراهيم" بأن التفكير معالجة ذهنية للصيغ ، والمضامين،من أجل محاولة إيجاد مضمون لكل صيغة أو صيغة لكل مضمون، بمعنى أن كل ما يفكر فيه الفرد له شكل وله مضمون ، ولكن العلاقة بينهما ليست عضوية ، إذ يكون للشكل الواحد أكثر من مضمون ، كما أن المضمون الواحد قد يظهر في أكثر من شكل .

(مجدي ،2004 ،ج2، ص692).

ويذكر بأنه : الإمكانية العقلية التي تحدد نوع التعليم الذي يمكن أن يكتسبه الفرد عن طريق تفاعله ببيئته الخارجية.

بينما عرفته"هايمان وزميلها سلوميكانكو،2002،" بأنه: عبارة عن عملية نشطة تشتمل على أحداث كثيرة تتراوح ما بين الأحلام اليومية العادية البسيطة الى حل المشكلات الصعبة والمعقدة ، وأنها تشكل حوارا داخليا مستمرا ومصاحبا لفعال متعددة مثل القيام بواجب معين أو ملاحظة منظر ما، أو التعبير عن وجهة نظر محددة. **(أسعد ،2008،ص15).**

جون ديوي (Dewey.J) :

يختصر تعريفه بأنه عملية ذهنية يقوم بها الأفراد لإعطاء معنى للتجربة والخبرة في مختلف مجريات الحياة اليومية . **(الحطاح ،2008، ص51).**

أمّا قطامى :

يعرفه على أنه عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذي يبين للفرد وما يكتسبه من خيرات بهدف تطوير الأنبية المعرفية و الوصول الى الافتراضات و توقعات جديدة.

(العتوم ،2004،ص198).

من خلال إستعراض التعريفات السابقة يستخلص الباحث تعريفا للتفكير على النحو التالي:

هو عملية عقلية معرفية هادفة يحدث لدى الأفراد تتضمن معالجة المعلومات ، و إستخدام الرموز ،والتصورات، والمفاهيم ، واللغة في أنماط جديدة ، بهدف الوصول إلى نواتج معينة باستخدام الخبرات والمدخلات الحسية لحل مشكلة معينة ، وتختلف طبيعة النشاط التفكيري لدى الأفراد تبعا لنمط المعرفي السائد لديهم، وتتطور هذه العملية بناء على ما يتلقاه الأفراد من تعليم أو تدريب.

2 ــ لمحة تاريخية عن الأسلوب:"

يستخدم مصطلح الأسلوب(Style) كما ذكرالعتوم (2004)"ليصف عددا من الأنشطة والخصائص والسلوكيات الفرديةالتي تظهر بشكل ثابت نسبيا لفترة من الزمن "

(العتوم ،2004،ص 285).

وقد خصَّ وتكن(Witchin) مصطلح الأسلوب بالناحية العقلية عندما عرفه بأنَّه"طريقة عقلية مميزة تلازم سلوك الفرد العقلي في نطاق واسع من المواقف الإدراكية والعقلية" .

(عمار،1998،ص6).

وقد كان **تورانسTorrance**) أول من إستخدم مفهوم أسلوب التفكير وهو يرى أن الفرد يميل إلى إستخدام أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات.

(في الحطاح: 2008 ، ص 58).

كما ظهر مصطلح الأسلوب في عدد من فروع المعرفة وتطور في علم النفس في عدة مجالات كالشخصية ،واالتعلم، والدافعية، والمعرفة،ويذكر ستيرنبرغ و زهانج(2005) Sternberg&Zhang أنَّ البحث في دور أساليب التفكير والتعلم في الأداء الإنساني بدأ قبل مايزيد عن نصف قرن،ولكن العلماء لم يتفقوا على بدايات المصطلح فقد أرجعه البعض منهم إلى الأدب اليوناني" **فرنون**"والبعض الآخر إلى "**جيمس**"في حديثه عن الفروق الفردية،وأحرون إلى" **ألبورت**"في فكرته عن أسلوب الحياة، والبعض إلى "**يونغ**"في فكرته عن أنماط الشخصية، وبداية من النصف الثاني من القرن الماضي نال موضوع أساليب التفكير إهتمام الباحثين والدارسين، إذ يعد من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر نظرا لأنه مظهر من مظاهر الفروق الفردية،لذلك نجد زهانج (2003b) Zhang، وستيرنبرغ وزهانج (2005) Sternberg&Zhang يشيران إلى أنَّ الحديث عن الفروق الفردية في أساليب التفكير يقصد به الفروق فقط دون أن يكون هناك أسلوب تفكير أفضل أو أسوأ من أساليب التفكيرالأخرى،وأنَّ أكثر المصطلحات العقلية إنتشارا هي:الأساليب المعرفية،وأساليب التفكير ،وأساليب التعلم،فأما الأساليب المعرفية فتستخدم لتصف إدراك الفرد لمعلوماته،أما أساليب التفكير فتصف كيفية تفضيل و توظيف الفرد لمعلوماته التي أكتسبها أثناء أو بعد التعلم في التفكير،وأما أساليب التعلم فتعني أسلوب الطالب المعرفي وأسلوبه في التعلم والتفكير المستخدم في التعلم،

فظهرت مجموعة متنوعة من نظريات ونماذج أسهمت في زيادة الإختلاف والتعقيد في هذا المجال،حيث ظهر كل منها منفردا في محاولات تفسير أساليب التفكير دون أي إشارة إلى الأنواع الأخرى من الأساليب ويظهر ذلك جليا فيما نتناوله من تعاريف في العنصر الموالي.

3 ــ تعاريف أساليب التفكير:

قد تعددت تعاريف أساليب التفكير والتصورات المحددة لها حيث نجد أن كل واحد منها يتناول جانبا من جوانب أساليب التفكير وقد علل عمار(1998) بأنً هذه الإختلافات في التعاريف ترجع إلى أنً حاجات الفرد،ودوافعه، ومىوله،وعواطفه، وقيمه، ،وإتجاهاته، وخبراته السابقة،كل هذا ينعكس على تفكير الفرد ويوجهه ومنه نذكر ما يلي:

يعرف **سترنبيرغ (1994)**: أسلوب التفكير بأنهطريقة الفرد المفضلة في التفكير لأداء الأعمال، وهو ليس قدرة، يقع بين الشخصية والقدرات (**الشخصية – أساليب التفكير –القدرات**) كما أن أساليب التفكير هي الطرق والمفاتيح لفهم أداء الطالب .

(الدردير ، 2004 ، ج2 ، 141).

كما عرف**" هاريسون و برامسون** "(1982): أساليب التفكير" بأنها الطرق الإستراتيجية الفكرية التي يعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة أو الانتقال من الحالة الراهنة إلى الحالة التالية".

ويرى **عمار(1998)**أنً أساليب التفكيرهي جانب من جوانب الشخصية وهو(الجانب المعرفي) ينعكس في سلوكه اليومي أثناء مواجهته للمشكلات التي تتطلب حلولا،وهذه الحلول في حاجة إلى إتخاذ قرار،فإنً كل هذا يتم أثناء وجود الفرد في موقف معين يتفاعل معه مفضلا أسلوبا معينا في التفكير.

وترى **صفاء يوسف الاعسر (2000):** (بأنها تشير إلى الطرق المميزة والسائدة في التعامل مع المعطيات المطروحة) ". **(الدردير ،2004، ج1 ، ص25).**

كما يعرف **بارون(Baron199):** أسلوب التفكير هو"الطريقة التي يتعامل بهاالأفراد مع المعلومات من حوله فيما يحقق أهدافه وهو يتأثر بسمات الشخصية"

ويعرفه **قطامي(1990)**:على أنه"أسلوب الفرد الذي يتمثل في الطريقة التي يستقبل بها المعرفة والخبرة،والمعلومات،ويسجلها،ويرمزها،ويخزنهافي مخزونه المعرفي وبالتالي يسترجعها بطريقته في التعبير إما بوسيلة حسية أوشبه صورية أو رمزية" **(محمود،2009، ص29 ،30)**

ويرى **قاسم(1989)** "أنَّ أسلوب التفكير هو سمة متميزة وثابتة نسبيا وتميز فردا عن آخر من حيث التفكير والسلوك".

نستخلص من خلال التعاريف السابقة بأنَّ:أسلوب التفكيرهو الطريقة المفضلة في التعامل والمواقف التي تواجه الفرد في حياته اليومية،وهو لايعني القدرة بل توظيف هذه القدرة المكتسبة من قبل الفرد،مما يعني إمتلاك الفرد لعدد من الأساليب وليس أسلوبا واحدا من التفكير،وأن الأفراد يختلفون فيما بينهم في أساليب التفكير.

كما **يتضح** أيضا أنَّ التعاريف السابقة تتفق بأنَّ أساليب التفكير هي طريقة مفضلة في التفكير،أوفي التعامل مع البيئة،أو في تفسير ما يحيط بالفرد من مثيرات.

ولعل ذلك يتبين لنا من خلال ما نتعرف عليه في العنصرالآتي(النظريات المفسرة لأساليب التفكير).

4 ــ النظريات المفسرة لأساليب التفكير:

هناك بعض التصورات النظرية التي تفسر أساليب التفكير التي تختلف عن بعضها البعض بإختلاف المحتوى وإختلاف الهدف،ومن حيث عدد وطبيعة الأساليب،ووفق ماترتكز عليه من مبادئ، ومن أبرز هذه التصورات أو النماذج نذكرمايلي:

1 نموذج بايفيو (1971):Paivio:

يسمى هذا النموذج **بنظرية التش‌فير** الثنائي التي تفرض وجود نظاما للتش فيرأوتمثيل وتجهيزالمعلومات تعرف باسم نظم التمثيل الرمزية والتي تعني التعامل مع المعلومات (إدراكية ، وجدانية،سلوكية)ويحدد نوعين من أساليب الأفراد في التفكير هما : الأسلوب اللفظي (**Verbal Thinking Method**) والأسلوب غير اللفظي أوالتصوري(**Imagery Thinking Method**).

2. نموذج هاريسون وبرامسون Harison & Bramson (1982):

الذي يقترح وجود خمسة أساليب يفضلها أو يتعامل بها الأفراد مع المعلومات المتاحة حيال ما

يواجهونه من مشكلات ومواقف ، ويُبني هذا التصنيف علي أساس السيطرة النصفية للمخ (النمط الأيسر والنمط الأيمن) فلكل منهما نمطاً مختلفاً عن الآخر في معالجة وتجهيز المعلومات حسب نوع الأداء (منطقي – غير منطقي) ومحتواه لفظي – تصوري) وينتج عن ذلك خمسة أساليب تفكير أساسية هي: التركيبي **(Synthesitic)** ، والعملي **(Pragmatic)** ، والواقعي(**Realistic**)، والمثالي(**Idealisti**)، والتحليلي(**Analytic**)وفيما يلي شرح موجز لهذه الأساليب:

ـــ **الأسلوب التركيبي** :العملية العقلية المفضلة عند الفرد التركيبي هي التأملية التي تنتج الحل الافضل،ويفضل الدمج والتكامل ،كما يقوم بربط وجهات النظر التي تبدو متعارضة ،وعمل شئ جديد وأصيل ومختلف عما يفعله الآخرون.

ـ **الأسلوب المثالي** :يفضل الفرد المثالي التفتح والتقبل،وله وجهات نظرواسعة إتجاه الأشياء،فيميل إلى التوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف،ويتشابه مع التركيبي في التركيز على القيم أكثر من الحقائق،ولكنه يختلف عنه في رؤيته أنَّ الصراعات غير منتجة،ويهتم بما هو مفيد للمجتمع.

ـــ **الأسلوب العملي** :يستخدم الشخص العملي خبرته المباشرة في التحقق مما هو صحيح أم خاطئ،ويتناول المشكلات بشكل تدريجي،ويميل إلى البحث عن الحل السريع.

ـــ **الأسلوب التحليلي** :يميل الفرد ذو التفكير التحليلي إلى الإستقرار والعقلانية، ومواجهة المشكلات بحرص ومن طقية وبطريقة منهجية مع الإهتمام بالتفاصيل،كما يفضل التوجيه والإرشاد.

ـــ **الأسلوب الواقعي**:يركز الفرد الواقعي على الإستنتاجات وليس على الحقائق، ويفضل الملاحظة والتجريب. **(حبيب، 1995،ص 19).**

3 . نموذج سترنبيرغ (1988 ، 1990 ،1997):

نظرية **التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج – Sternberg's Theory of Mental Self Government** (1988) ، وفى عام (1990) أطلق عليها ستيرنبرج **نظرية أساليب التفكير Thinking Styles Theory** ، وأصدر في عام (1997) كتاباً بعنوان **أساليب التفكير** و تعد هذه النظرية من أحدث النظريات والأكثر شيوعاً وتقبلاً التي ظهرت بهدف تفسير طبيعة أساليب التفكير،وهي تمثل الطرق البديلة لتنظيم الأفكار،والفكرة الأساسية التي لها هي أنَّ أشكال الحكم التي

نراهاليست متطابقة لكنها إنعكاسات خارجية لما يدور في أذهان الشعوب،وبالتالي فإنً أشكال الحكومة التي نراها هي مرايا لأذهاننا.وهناك أشياء متوازية بين تنظيم الفرد و تنظيم الحكومات ، فكما تحتاج الحكومات إلى تحديد المصادر،وتقرير الأولويات،والإستجابة لتغيرات العالم ، فكذلك الفرد يحتاج إلى كل ذلك تماما وبالتالي يشبه الحكومات، وتقوم هذه النظرية على وجود خمسة أبعاد فيما يتعلق بعلاقة الحكومات أوالسلطات بالنسبة للمجتمعات تتمثل فيما يلي :

- الوظيفة**(Function)**: التشريعي ، التنفيذي ، الحكمي.
- الشكل**(Form)** : الملكي ، الهرمي ، الأقلي ، الفوضوي.
- المستوي **Level** : العالمي ، المحلي.
- المجال **Scope** : الداخلي ، الخارجي .
- النزعة**Leaning** : المتحرر ، المحافظ.

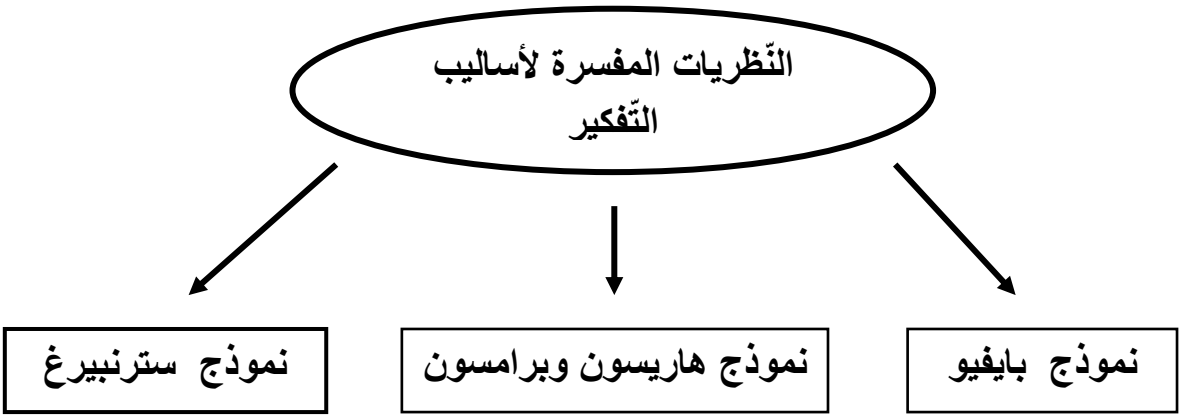
وبذلك تقترح نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج ثلاثة عشرأسلوباً للتفكير يتصف كل منها بعدد من الصفات أو الخصائص والجدول التالي يوضح أساليب التفكير في ضوء **نظرية التحكم العقلي الذاتي:**

الجدول (1) أساليب التفكير في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي.

LEANINGS النزعات أو الميول	SCOPES المجالات	LEVELS المستويات	FORMS الأشكال	FUNCTION الوظائف	DIMINISONS الأبعاد
Liberal المتحرر Conservation المحافظ	External الخارجي Internal الداخلي	Global العالمي Local المحلي	Monarchic الملكي Vierachic الهرمي Oligrachic الأقلي Anarachic الفوضوي	Legislative التشريعي Executive التنفيذي Judicial القضائي	الأساليب styels

(الدردير، ج 2 ، 2004 ، ص151)

وعليه يمكن تلخيص النظريات المفسرة لأساليب التفكيرفي االشكل التالي:



والشكل (1): أهم النّظريات المفسرة لأساليب التّفكير.

5 ــ خصائص أساليب التفكير :

تتميز أساليب التفكير في ضوء نظرية سترنبيرغ بمجموعة من الخصائص التي حددها منها:(الدردير،2004 ، ج2 ، ص 152 ، 153) :

- الأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات وليس بقدرات نفسها .
- الأساليب يمكن قياسها كما يمكن تعليمها .
- الناس يتباينون عن قوة تفضيلهم للأساليب.
- الأساليب متغيرات نوعية تتغيرعبر المهام والمواقف والأوقات والأمكنة .
- الأفراد لديهم بروفيل من الأساليب وليس أسلوبا واحدا فقط .
- الأساليب قد تختلف باختلاف الحياة(دينامية وليست إستاتيكية).
- الأساليب مهمة لنوعية العمل الذي نختاره.
- الأساليب تكتسب من خلال الطبع الاجتماعي.
- الأفراد يتباينون في كل من : قوة تفضيلهم للأساليب و مرونتهم الأسلوبية.
- الأساليب ليست جيدة أورديئة ولكن ما يتناسب مع موقف لايتناسب مع أخر.
- ويمكن توضيح خصائص الأفراد في ضوء نظرية ستيرنبرغ لأساليب التفكير: كمابالجدول التالي:

الجدول (2)يوضح خصائص الأفراد لأساليب التفكير في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي:

الأساليب	الخصائص
Legislative Style الأسلوب التشريعي	يفضلون الابتكار، التجديد، والتصميم والتخطيط لحل مشكلة، عمل الأشياء بطريقتهم الخاصة ، يفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقا ، يميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة ، يفضلون بعض المهن مثل: كاتب مبتكر ، عالم ، فنان، أديب، مهندس معماري وغيرها، يفضلون ابتكار قوانينهم ونظمهم، يفضلون التعامل مع المشكلات التي تستثير فيهم الابتكارية.
Executive style الأسلوب التنفيذي	يفضلون اتباع التعليمات و القوانين المحددة لهم ، يفعلون ما يطلب منهم ، يفضلون المشكلات المنظمة والمعدة مسبقا ، لحل المشكلات ، يميلون إلى ملء لمحتوى داخل النظم الموجودة ، يتميزون بالواقعية و الموضوعية في معالجتهم للمشكلات ، يميلون للتفكير في المحسوسات ، يفضلون الأنواع التنفيذية من المهن مثل: محامي، رجل بوليس ، رجل دين ، مدير ، بناء(في ضوء التصميمات التي وضعها الآخرون) .
Judicial style الأسلوب الحكمي	يميلون إلى الحكم على الآخرين وأعمالهم ، يميلون لتقييم القواعد و الإجراءات، يميلون إلى الحكم على الأنظمة الموجودة ، يميلون إلى تحليل وتقييم الأشياء ، يميلون إلى كتابة المقالات النقدية، يميلون إلى تقديم الآراء والمقترحات، لديهم القدرة على التخيل والابتكار ، يفضلون بعض المهن مثل: قاضي ، ناقد مقيم برامج ، ضابط أمن، مراقب حسابات ، محلل نظم ، مرشد أو موجه (الناس التشريعيين والناس الحكميين يعملون جيدا معاً).
Monarcic Style الأسلوب الملكي	يميلون إلى عمل شيء واحد في المرة الواحدة ، يعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل ، لا يدركون عواقب الأمور ، تمثيلهم للمشكلات يكون مبسطا إلى حد التشويه أو سوء الفهم ، غير واعين نسبيا بأنفسهم ، متسامحون ومرنون ، لديهم إدراك قليل نسبيا بالأولويات والبدائل ، حاسمون، يفضلون الرسم ،التاريخ، العوم، الأعمال التجارية. يميلون إلى تحقيق هدف أو حاجة واحدة في معظم الوقت ، منخفضون في القدرة على التحليل والتفكير المنطقي.

Hierarchic Style الأسلوب الهرمي	يميلون إلى عمل أشياء كثيرة في المرة الواحدة ، يأخون بمبدأ المعالجة المتوازنة للمشكلات، يعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل، يبحثون عن التعقيد ، يكونون واعين بأنفسهم ومتسامحين ومرنين نسبيا، لديهم إدراك جيد للأولويات ، منظمون جدا في حلهم للمشكلات وفي اتخاذ قراراتهم، يتميزون بالواقعية والمنطقية في حلهم للمشكلات.
Oligarchic Style الأسلوب الأقلي	يميلون إلى عمل أشياء كثيرة في المرة الواحدة لكن لديهم قلق اتجاه الأولويات ، يدركون كثيرا من الأهداف المتناقضة على أنها متساوية الأهمية، لديهم العديد من المعالجات للمشكلات، والتي من الممكن أن تكون متناقضة ، لايواصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم لأنها عادة ما تكون متناقضة ويرونها على نفس الدرجة من الأهمية ، يكونون واعين بأنفسهم ، متسامحون ومرنون ، يعتقدون أن الغاية لاتبرر الوسيلة ...
Anarchic Style الأسلوب الفوضوي	يأخذون بمبدأ المعالجة العشوائية للمشكلات ، يصعب تحديد الدوافع التي وراء سلوكهم ، يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، أهدافهم غير واضحة، يتميزون بالبساطة والمرونة الا أنهم غير واعين بأنفسهم وغير متسامحين ، غير منظمين ويكرهون الأنظمة، يقومون بعمل الأشياء ولا يستطيعون تكملتها، متطرفون في الحسم.
Global Style الأسلوب العالمي	يدركون الصورة العامة للموقف أو المشكلة ، لا يميلون إلى التفاصيل ، يفضلون العنل مع القضايا الكبيرة والمجردة نسبيا ، يميلون إلى التخيل والتجريد وأحيانا يسترسلون في التفكير ، يميلون إلى التعامل مع العموميات ، يفضلون التعامل مع المواقف الغامضة ، لا يميلون إلى النمطية في الحياة أو العمل ، يفضلون التغيير والتجديد و الإبتكار .
Local Style الأسلوب المحلي	يميلون إلى المشكلات العيانية التي تتطلب بحث التفاصيل ، يتوجهون نحو المواقف العملية ، يستمتعون بالتعامل مع التفاصيل والخصوصيات ، ربما لايرون الغابة ويرون الأشجار التي بداخلها.

Internal Style الأسلوب الداخلي	يفضلون العمل بمفردهم ، منطوون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة ، يتميزون بالتركيز الداخلي ، يفضلون إستخدام ذكائهم في العمل وليس مع الآخرين ، إدراكهم الإجتماعي أقل بالعلاقات الإجتماعية مقارنة External بذوي الأسلوب الخارجي
External Style الأسلوب الخارجي	يفضلون العمل مع الآخرين ، منبسطون ويكون توجههم نحو الآخرين ، يتميزون بالتركيز الخارجي ، يتعاملون مع الآخرين بسهولة ويسر دون خجل ، إدراكهم الإجتماعي أكثر بالعلاقات الإجتماعية من ذوي الأسلوب الداخلي .
Liberal Style الأسلوب التحرري	يفضلون عمل الأشياء بطرق جديدة ، تغيير القوانين والإجراءات الموجودة ، يفضلون أقصى تغيير ممكن ، يستمتعون بالتعامل مع المواقف الغامضة ، ويفضلون غير المألوف في الحياة أو العمل فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة ، أي أنهم إبتكاريون في التعامل مع المواقف .
Conservative Style الأسلوب المحافظ	يتبعون طريقة المحاولة والخطأ في عمل الأشياء يتبعون القوانين والإجراءات الموجودة ، يفضلون أقل تغيير ممكن ، يتجنبون المواقف الغامضة ، يفضلون المألوف في الحياة والعمل ، يتميزون ، بالحرص والنظام .

6 ــ تصنيف أساليب التفكير: قامت " **زهانج** (2004، 2006) " بتصنيف أساليب التفكير وفقا لنظرية **التحكم العقلي الذاتي** إلى ثلاث مجموعات :

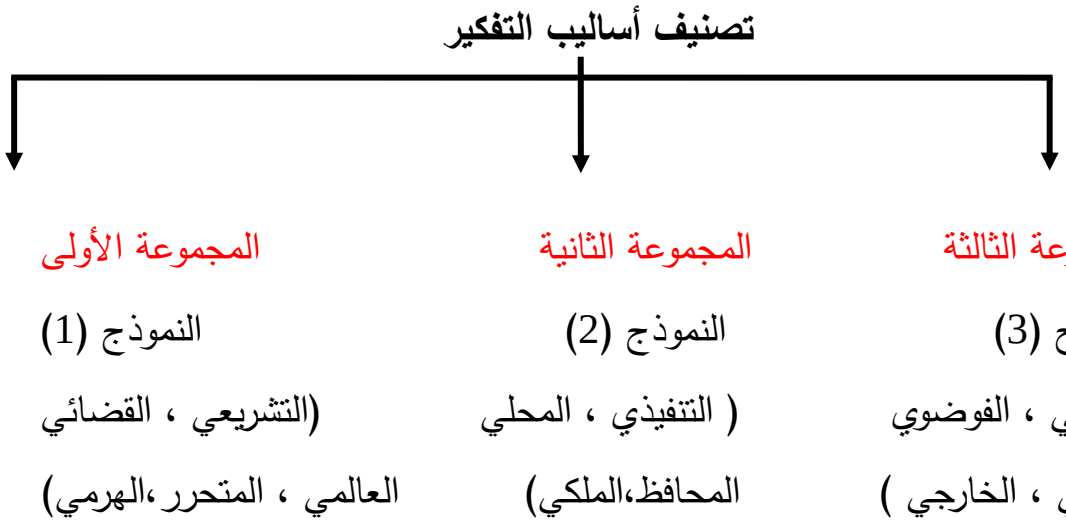
المجموعة الأولى : وتتضمن عمل الأشياء بإبتكار وإبداع ، وتدل على مستويات عليا من التعقد المعرفي ، وتضم أساليب التفكير:(التشريعي، القضائي، العالمي، المتحرر،الهرمي) .

المجموعة الثانية : وهي المتضمنة عمل الأشياء بطرق أكثر معيارية وتدل على مستويات أدنى من التعقد المعرفي ، وتضم أساليب التفكير (التنفيذي ، المحلي ، المحافظ ، الملكي)

المجموعة الثالثة :والمتضمنة باقي أساليب التفكير وهي (الأقلي ،الفوضوي ، الداخلي ، الخارجي) وهي التي لم تصنف في المجموعتين السابقتي ن ، ونسمي المجموعة الأولى بالنموذج (1) ، والمجموعة الثانية بالنموذج (2) ، والمجموعة الثالثة بالنموذج (3) .

(ستيرنبرغ ، 2004 ، ص 37 ، 44) .

ويمكن تلخيص ذلك في الشكل التالي:



شكل رقم (2) تصنيف أساليب التفكير.

7 ـ العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير :

هناك عدة عوامل تؤثر على تكون نمو أساليب التفكير ، وحسب خصائص أساليب التفكير التي أوردناها سابقا بأنها مكونات مكتسبة إجتماعيا بشكل جزئي ، فيمكن تعديلها في الغالب لدرجة معينة ولكن هذا التعديل لن يكون سهلا ، وبالتالي فإنه تكون هناك حلقة مستمرة من التغذية الراجعة بين التدريب على الأسلوب وكيف يعمل في المهمة المحددة بشكل إفتراضي في المجتمع ، وحسب ستيرنبرغ 1997 أنه يوجد جزء ضئيل من هذه العوامل يرجع إلى الوراثة، ومن أهم العوامل المؤثرة في أساليب التفكير ما يلي :

1 . الثقافة :

فقد توصل بيرناردو وآخرون (2002) في الدراسة التي أجريت على طلاب الجامعة في الفلبين ، أن هناك إرتباطا موجبا بين أسلوب التفكير المحافظ و الهرمي والداخلي والإنجاز الأكاديم ي ، بينما توصل ستيرنبرغ وجريجورينكو (1997) في الدراسة التي أجريت على عينة من الطلاب الأمريكيين أن هناك علاقة إرتباطية سالبة بين أسلوب التفكير التنفيذي والإنجاز الأكاديمي ، بينما كانت العلاقة موجبة بين الأسلوب التشريعي والإنجاز الأكاديمي . وقد أثبتت دراسة سترنبيرغ (2006) في كل من ألآسكا وكينيا أن الطلاب في جماعات الأقليات لديهم معرفة تتعلق بثقافتهم ، وقدرات معرفية متعددة ، وهذا دليل على أن أثر الثقافة لايقتصر على أثر الثقافات

المتباينة ، بل يمتد أثرها على نفس المجتمع كما في دراسة فيرما (2002) التي أثبتت وجود فروق بين طلاب الريف والمدن في أساليب التفكير .

2 . جنس المتعلم :

يتأثر متغير الجنس بمتغير الثقافة ، فالإعتقادات السائدة في المجتمع تؤثر بطريقة غير مباشرة على متغير الجنس ، وهذا ما ذكره ستيرنبرغ (1997) بأن المجتمع يشجع الأسلوب التريعي للذكور بينما يتم تشجيع الأساليب : (التنفيذية ، والقضائية ، والمحافظة ، والخارجية) للإناث ، لذلك الأسرة تعد الأبناء والبنات وفق لما يعتقدوه عن الدور الاجتماعي لكل من الذكر والأنثى وهذا ما أكدته دراسات فيرما (2002)أن معدلات الطالبات في الأسلوب التنفيذي كانت أعلى من الطلاب .

3 . العمر :

قد وجدت **زهانج** (2002C) أن التلاميذ الأكبر سنا أظهر معدلات أعلى في الميول المهنيـــة، ومعدلات أعلى في أسلوب التفكير القضائي ، والداخلي أكثر من نظرائهم الأصغر سنا، فـــي حين يرى سترنبيرغ (1997) أن النواحي التشريعية يتم تشجيعها لدى أطفال ما قبل المدرسة ، ولكن بمجرد دخول الطفل إلى المدرسة يقل تشجيع الإبتكار ، فالمعلم يقرر ما سيفعله الطالب ، وعلى الطالب في كثير من الأحيان التنفيذ ، وبالتالي يفقد إبتكاريته في كثير من الأحيان .

4 . أساليب المعاملة الوالدية :

قد ربط سترنبيرغ (1997) بين أساليب التفكير وطرق الآباء في التعامل مع أسئلة الأطفال ، فتشجيع أسئلة الطفل ومساعدته على الحصول على الإجابات بنفسه تنمي لديه أسلوب التفكير التشجيعي ، بينما تشجيع الأطفال على المقارنة والحكم على الأشياء ينمي أسلوب التفكير القضائي .

ولكن دور الآباء في تكوين وتشجيع أساليب معينة دور بسيط لوجود أشخاص آخرين مثل المعلمين والرفاق ... الخ ، لأن ما يظهره الوالدين وغيرهما من أساليب تنعكس على نموأساليب التفكير لدى الأطفال، وقد أكدت نتائج دراستزهانج(a 2003)على أن هناك علاقة إرتباطية بين أساليب التفكير ووالديهم.

5 . التعليم والعمل :

إن نوع التعليم من المتغيرات المؤثرة على أساليب تفكير الأفراد ، ويرى سترنبيرغ (1997) أن المدراس في أغلب أنحاء العالم ربما تكون أكثر إثابة وتشجيعا للأساليب التنفيذية والداخلية والمحافظة ،كما أنه نادرا ما يتم تشجيع الإستقلال العقلي إلا في المستويات العليا من التعليم ، وقد أكدت بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال ذلك نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

دراسة زهانج(2004 b): التي وجدت أن هناك علاقة بين أساليب التفكير والنجاح في التخصصات المختلفة ، وفي دراسة لها (2005) أثبتت صدق وثبات قائمة أساليب التفكير في المحيط الأكاديمي وغير الأكاديمي.

دراسة البيلي (2006): الذي توصل إلى أن هناك علاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي ، ويرى سترنبيرغ وزهانج (2005) أنّ أساليب التفكير مثلها مثل الأساليب المعرفية العامة يمكن أن تؤثر في التعلم وذلك للأسباب التالية :

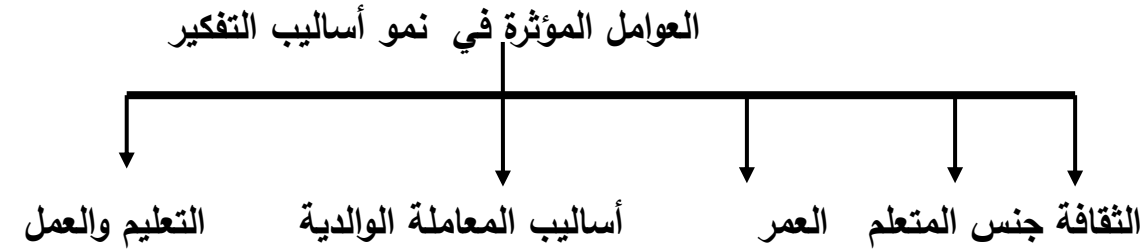
1 –تساعد أساليب التفكير في تفسير الفروق الفردية في الأداء المدرسي .

2 –أساليب التفكير التي تقود إلى النجاح أحيانا في مادة من فرع من المعرفة ليست هي التي تقود إلى النجاح في المهنة في هذا الفرع لاحقا ، وفي الواقع التعليمي وكنتيجة لذلك فقد يمنح المعلمون أفضل العلامات للتلاميذ الذين لن يكونوا ناجحين في هذا الفرع من المعرفة ، وقد يحرم بعض التلاميذ الذين قد يكون ناجحين ولكنهم لن يستطيعوا إثبات ذلك بسبب تدني علاماتهم ، مما يعني أن أساليب التفكير تستخدم في الحياة بصورة عامة ، كما أن عدم النجاح في الحياة الدراسية لايعني عدم النجاح في العمل.

3 –أساليب التفكير تهتم بالتفضيلات التي تعتبر مهمة للنجاح المهني والمدرسي .

أي نوع العمل قد يؤثر على أساليب التفكير ومن الممكن أن يعدلها ، وهذا ما وجده سترنبيرغ وزهانج (2005) أن المعلمين أكثر تشريعية ، وأقل تنفيذية في الصفوف الدنيا عنهم في الصفوف العليا ، كما وجد أيضا أن المعلمين الأكثر خبرة حصلوا على درجات أعلى في الأسلوب التنفيذي ، والمحلي ، والمحافظ ، عن المعلمين الأقل من ذلك . بمعنى أنّ المعلمين يصبحون أكثر تنفيذية و محافظة ومحلية مع تقدمهم في العمر ،كما أظهرت نتائج دراسة روك (1998) أنه عندما تتوافق

أساليب تفكير الفرد مع أساليب التفكير المطلوبة في مهنة ما فإن أداء هفي هذه المهنة سيكون أفضل مما لو لم يكن هناك هذا. التوافق، كما أظهرت النتائج أن الأداء سيكون أفضل إذا توافقت أساليب تفكير الفرد مع أساليب تفكير من يقوم بأدائه ويمكن تلخيص ما سبق في الشكل التالي :



الشكل رقم: (3) العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير.

الخلاصة :

- التفكير يعرف بأنه عملية ذهنية تتضمن كل الفعاليات العقلية تسخدم الرموز(الصور الذهنية، والمعاني، والألفاظ و الأرقام) والذكريات والإرشادات والتغيرات ، يتفاعل فيها الإدراك الحسي مع الخبرة والذكاء لتحقيق هدف معين وفهم موقف محدود ، ويحصل بدوافع مع غاية الموانع

- تشير أساليب التفكير إلى الطرق المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم ، و إكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير بما يتلائم مع المهمات والمواقف الإجتماعية وتنوع أساليب التفكير تبعا لسيطرة النصفين الكروي للدماغ وأن الأفراد قد يستخدمون عدة أساليب في التفكير التي قد تتغير مع الزمن،وهناك بعض التصورات النظرية التي تفسر أساليب التفكير فمن أهمها:

- نموذج بايفيو(1971) نموذج هاريسون وبرامسون (1982) نموذج سترنبيرغ (1988، 1990، 1997).

❖ تتميز أساليب التفكير في ضوء نظرية سترنبيرغ مجموعة من الخصائص نذكر منها :
الأساليب يمكن قياسها كما يمكن تعلمها ، وأنها ليست جيدة أورديئة كماأنها تكتسب من خلال التطبيع الإجتماعي وقد تختلف بإختلاف الحياة، وللأفراد بروفيل من الأساليب وليس أسلوبا واحدا.

❖ مجموعة العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير تتمثل في الأسرة والمجتمع والثقافة والجنس والعمر ووجد الباحثين والدارسين في المجال التربوي بأن أساليب التفكير الأكثر شيوعا في

❖ المدرسة هي: التشريعي ، والتنفيذي، والقضائي ،والمتحرر ،و المحافظ ، والعالمي ،والمحلي.

وفي **الفصل الموالي** سنتعرف على **القدرة على حل المشكلات** وما يتعلق بها .

الفصل الثالث

القدرة على حل المشكلات

تمهيد

1- مفهوم المشكلة

2- أنواع المشكلات

3- حل المشكلة

4- خصائص حل المشكلة

5- أهمية حل المشكلات

6- الإتجاه النظري لحل المشكلات

7- التمثيل العقلي لحل المشكلات

8- إستراتيجيات حل المشكلات

9-المعرفة وحل المشكلات

10- عوائق حل المشكلات

خلاصة الفصل

تمهيد :

يواجه الإنسان أثناء تفاعلاته الحياتية المتعددة صعوبات وعوائق كثيرة يتولد عنها مشكلات تحول دون الوصول إلى غاية أو هدف معين، ويرتبط ذلك بعدة عوامل أهمها: التكوين العضوي للفرد وحالته الصحية واتجاهاته وميزاته الشخصية ومثله العليا وقيمه الأخلاقية وعلاقته الأسرية ونشاطه التعليمي والمهني والاجتماعي ،وعموما إنناعندما نواجه مشكلة معينة و نتصدى لحلها فإننا نتناول أمرين مختلفين ولكنهما مترابطين ومتداخلين معا في آن واحد هما:

طبيعة الحل وكيفية الوصول إلى الحل، أو ما يعبر عنه بالمضمون والطريقة وهذا ما يؤدي للقول بأن مضمون الحل يختلف بإختلاف المشكلات ذاتها بينما يمكن أن تستخدم الطريقة الواحدة في حل الكثير من المشكلات لإختلاف أنواعها.

(دويدار ،1995،ص484).

ولذلك من أهم غايات التربية اليوم ،إعداد التلاميذ لحل المشكلات التي ستواجههم و تواجه مجتمعاتهم غدا،ولا شك أن هذا من المهمات الصعبة الملقاة على عاتق التربية لأن المستقبل مجهول ومشكلات المستقبل مجهولة.

(أحمد ، 1996 ، ص382).

وعليه يعد حل المشكلات من أهم ما يميز الإنسان عن غيره من الكائنات فهو نشاط يوجد في كل جانب من جوانب السلوك الإنساني، يعتبره البعض العامل الأساسي الذي يقف خلف العديد من مجالات النشاط الإنساني وهذا ما يمثل محتوى هذا الفصل الذي يتضمن القدرة على حل المشكلات وما يتعلق بها وفي هذا نتعرف على مفهوم المشكلة،حل المشكلة،أنواع المشكلات وتصنيفها،حل المشكلة،أهم النظريات المفسرة لحل المشكلات،إستراتيجيات حل المشكلات،عوائق حل المشكلات.

1 مفهوم المشكلة:

المشكلة لغة : الأمر الصعب أو الملتبس ج مشاكل ومشكلات

(فؤاد ، 1987 ، ص 378).

هناك عدة تعاريف للمشكلة تتباين حسب الزاوية التي ينظر منها كل عالم ، ومن هذه التعاريف مايلي:

تعريف **فتحي الزيات (1995) :**

المشكلة بأنها هي الفرق بين المفروض والواقع أي بين ما يجب أن يكون وما هو كائن فعلا.

(إيمان ، 2010 ، ص 47) .

تعريف **لي(Lee)** : عبارة عن موقف مثير لم يتعرض له الفرد من قبل .

كما ذكر **(جون ديوي):** أن المشكلة هي حالة حيرة وشك وتزدد تطلب بحثا أو عملا يجري لاتساق الحقائق التي تساعد في الوصول إلى الحل .

المشكلة موقف يتطلب من الفرد البحث بوعي عن بعض الأعمال الملائمة لتحقيق هدفه ، ولكنه لايتمكن من ذلك طريقة مباشرة .

(مجدي ، 2004 ، ص 82)

المشكلة عبارة عن حالة من الإختلال في الوضع الراهن أو المدرك للفرد وبين الوضع الذي يسعى للوصول إليه .

(الريماوي و آخرون ، 2008 ، ص 376) .

ويعرفها **هاريس (1988، Harris)** : إلى ثلاث تعريفات للمشكلة هي :

ـالمشكلة عبارة عن الفرق بينوضعك الحالي وبين أهدافك أو بين ما تعرف وما تريد.

ـقد تنشأ المشكلة من معرفتك بواقع غير تام ، وإيمانك بإمكانية الحصول على مستقبل أفضل ،فإن الآمال والطموحات تنتج المشكلات، فأمالك تتحداك والتحدي تعريف آخر للمشكلة .

ـ المشكلة عبارة عن فرصة للتحسين لذا نجد معظم المبدعين يبحثون عن المشكلات بدلا من تجنبها.

من خلال ماسبق : يلاحظ أنه رغم تعدد المفاهيم إلا أن أغلبها اتفق على أن المشكلة هي" عبارة عن موقف يشكل عائق أمام الفرد ويمنعه من تحقيق أهدافه ويسبب له حالة من عدم الرضا أو التوتر (الإختلال وعدم التوازن) " .

أوهي:وضع مزعج يشعر به الشخص ويدركه،يسبب له نوع من الضيق مما يحدث له خللا في

توازنه وبؤثرعلى درجة تكيفه مع المحيط. وعليه يمكن صياغة المشكلة في صورة معادلة كما يلي :

المشكلة = الهدف + العائق ، Problem = Objectivé + Obstacle

أو المشكلة = المفروض ـ الواقع (قياس حجم المشكلة).

نستخلص أنه: (لاتوجد مشكلة) معناه (المفروض = الواقع).

و ببساطة:المشكلة هي علامة إستفهام تتطلب إجابة .

2 -أنواع المشكلات :

لقد وضع العلماء والباحثون عدة تصنيفات للمشكلات ، وعلى الرغم من إختلاف تسميتها أحيانا إلا أنها تتشابه من حيث المحتوى،ولعل أكثرها شيوعامايلي:(**يوسف العتوم وآخرون، 2008،ص 52**):

2-1- المشكلات المحددة تحديدا جيدا :

ويمتاز هذا النوع بوضوح الهدف وتوفر المعلومات اللازمة للحل، ولها حل واحد .

2-1-1- المشكلات المحددة تحديداسيئا :

ويمتاز هذا النوع بعدم وضوح الهدف ونقص المعلومات اللازمة للحل ، ولها عدة إجابات أوحلول ، وهذا النوع أكثر ملائمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة .

التصنيف الثاني :

صنف(جابرعبد الحميد، 1999،ص، 96) : المشكلات إلى ثلاثة أنواع هي :

2 . 2 . 1 المشكلات ذات البنية الواضحة :

يمتاز هذا النوع من المشكلات بصياغة واضحة ، ويمكن حلها بإسترجاع إجراء معين ، وتطبيقه يؤدي إلى الحل الذي يمكن تقويمه في ضوء معين معرفي متفق عليه ، ونجدها في الرياضيات وفي العلوم .

2 . 2 . 2 المشكلات السقيمة النية :

يواجهها الفرد في الحياة اليومية،وهي أكثرتعقيداويجدها الطالب في علوم الإقتصاد وعلم النفس

2 . 2 . 3 المشكلات الخلافية :

هي مشكلات تختلف عن سابقتها من حيث أن الهدف الأول لها ليس تحديد مسار الحل وإنما تحديد الموقف الأكثر معقولية .

(إيمان ، 2010 ، ص 49).

التصنيف الثالث :

ويورد مسلم(1994) والحارثي(2001):تصنيف آخر للمشكلات تبعا لطريقة الحل ويتمثل بمايلي:

2 . 3 . 1 المشكلات المغلقة :

وهي المشكلات التقليدية ، لها حل واحد صحيح وطريقة واحدة للحل .

2 . 3 . 2 المشكلات المفتوحة :

تمتاز بأن لها عدة حلول صحيحة ، ولها عدة طرق للوصول إلى الحل .

2 . 3 . 3 المشكلات المتوسطة :

تمتاز بأن لها حل واحد صحيح ، وعدة طرق للوصل لحلها .

أما التصنيف الآخرفهو تبعا لقربه من المنهاج الدراسي أو وبعده عنه هو:

2 . 3 . 4 المشكلات ذات الصلة بالمنهاج :

وهي التي تصاغ أو تعمم بهدف تعلم مفهوم أو مهارة أو فكرة ذات علاقة بالمادة التعليمية المتضمنة في المنهاج وفيها يحدث التفاعل بين الطلبة أنفسهم، وبين الطلبة والعلم .

2 . 3 . 5 المشكلات ذات الصلة بالحياة العامة اليومية للطالب :

وفيها تتاح الفرصة للطالب للتعامل بحماس ودافعية مع المشكلة والسعي إلى حلها .

التصنيف الرابع : صنف فتحي مصطفى الزيات (1995 ، ص 457 ، ص 464) :

المشكلات من حيث تكرار استخدامها في مجال حل المشكلات :

2 . 4 . 1 مشكلات الترتيب :

عبارة عن كلمات على إعادة ترتيب حروفها ، وتستخدم على مدى واسع .

2 . 4 . 2 مشكلات الإستبصار :

أكثر الأنواع شيوعا ،تستخدم نوعا من التنظيم أو إعادة التحديد لبعض الأشياء المحسوسة ، أو الأجزاء المكونة للمشكلة، أوإعادة تنظيم المواقف وصولا إلى الحل الصحيح .

2 . 4 . 3 مشكلات مطابقة المفاهيم :

ويقصد بهذا النوع أن تصاغ وحدات المشكلة في محتوى سلاسل من الحروف ،أو الأعدادأوالأشكال،ويتطلب حل المشكلة أن يقوم المفحوص بإدراك وتفسير العلاقات بين المنطق المحدد وسير السلسلة .

2 . 4 . 4 مشكلات الإستدلال العددي :

يشبه هذا النوع مشكلات الإستدلال اللفظي (الكلمات)وتوجد في الكتب المقررة بالمدارس.

2 . 4 . 5 مشكلات التعلم الإجمالي :

يتطلب هذا النوع من المفحوص أن يتعلم الإحتمالات المستخدمة أو يقرراختياره أوقرارتهوفقا لها.

2 . 4 . 6 مشكلات المتاهة اللفظية :

في هذا النوع يتعلم المفحوص أزواجا من القوائم المترابطة مع أزواج بينها علاقات سببية.

2 . 4 . 7 مشكلات دوائر الضوء الكهربائية :

هذا النوع يمكن المجرب من فحص نمط إختيارات أو قرارات المفحوص ، ويقوم هذا النوع من المشكلات على استخدام مجموعة من الأزرار أو المفاتيح والمصابيح التي تربط بينها شبكة من الإتصالات وفقا لنماذج معينة ،والمفحوص يقوم بإكتشاف الأنماط يمكن معه إضاءة جميع المصابيح أو بعضها وفقا للنموذج المحدد .

2 . 4 . 8 مشكلات المواقف المصطنعة أو محاكاة الواقع :

مهمة المفحوص في مثل هذا النوع من المشكلات هو تشخيص العلة أو السبب في الموقف، أو إستعمال الأجزاء الناقصة في الآلة ، أو إدارة المحركة ، وفيها يتاح للمفحوص بدائل جديدة ، خلال نمط الباحث أو أسلوبه في معالجة الموقف واستخدام المعلومات المتاحة ، يمكن تكوين أو تسجيل صورة لعملية حل المشكلة الماثلة .

2 . 4 . 9 المشكلات المتعلقة بالحياة :

من أمثلة هذا النوع : التعليق على رسوم معينة مبهمة ، ويركز على الخبرات الحياتية المباشرة أو غير المباشرة المتعلقة بالمفحوص ويهتم بالتأكيد على عروض المواقف المختلفة.

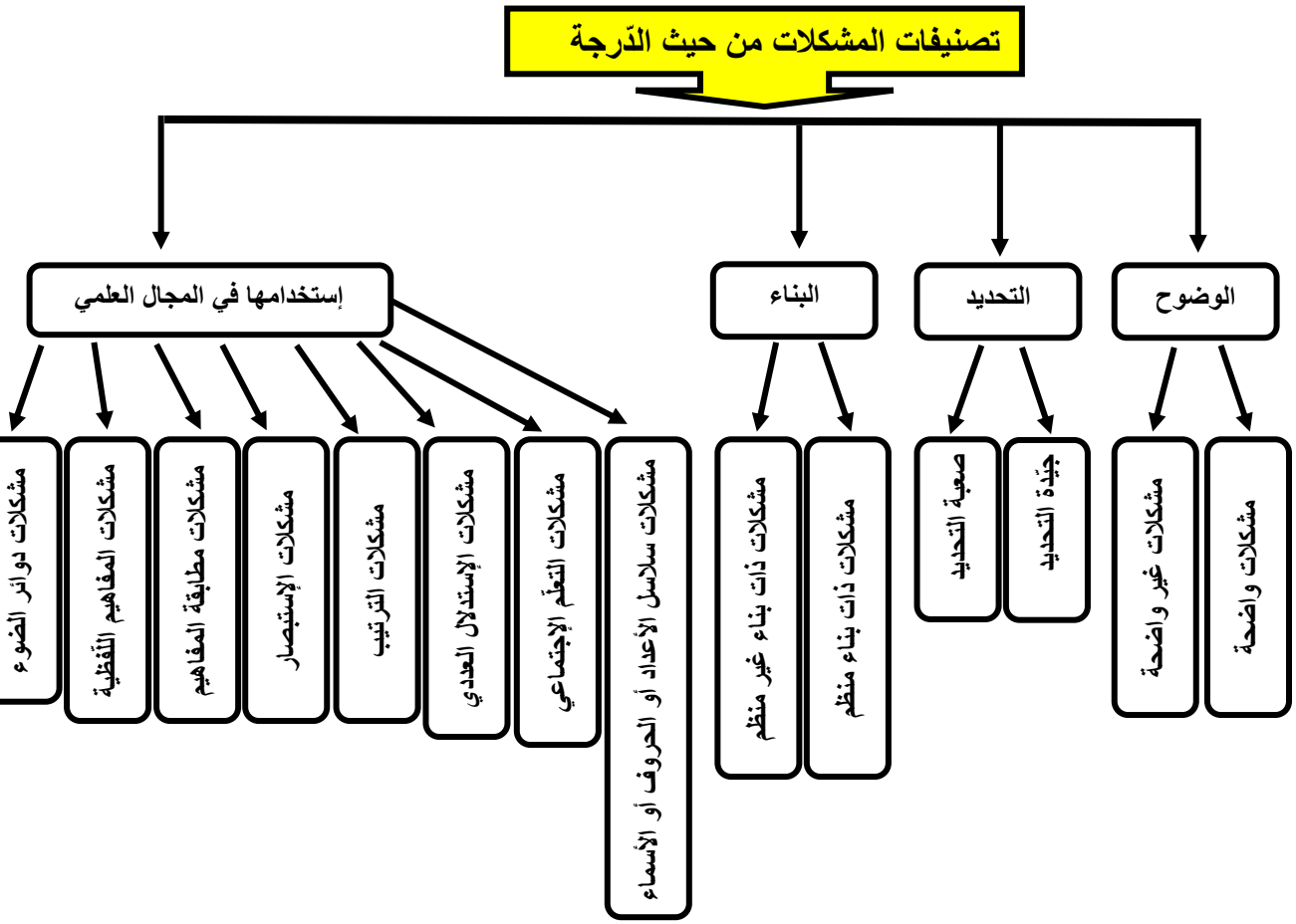
2 . 4 . 10 مشكلات التفكير التباعدي أو الإبتكاري :

ترجع تسمية هذا النوع من المشكلات إلى نموذج " جليفورد " للبنية العقلية ، وهي تتطلب أن يقوم المفحوص بالإستجابة لبعض الخصائص المحددة لموقف معين .

تعقيب : من خلال العرض السابق لحل المشكلات يتبين لنا ما يلي :

* تباين المشكلات من حيث نوعيتها وطبيعتها ودرجات صعوبتها لذلك صنفت وفقا لعدد من الأبعادكما تم عرضه للتصنيفات أكثر شيوعا.

* نلاحظ أن التصنيفات تتشابه من حيث المحتوى ، بالرغم من إختلاف تسميتها ويمكن إنجازها في المخطط التالي (الشكل 4) :



الشكل (4) تصنيف المشكلات.

كما يمكن أن نوجز ما سبق فيما يلي:

- المشكلات جيدة التحديد مقابل المشكلات سيئة التحديد.
- المشكلات الندية مقابل غير الندية.
- المشكلات القابلة للحل مقابل المشكلات غير القابلة للحل.

3 -حل المشكلات :

" كان يمكن حل أكبر مشكلة في العالم عندما كانت صغيرة "**(صالح ونوفل،2010،ص 317).**

(**The Biggest Problem in the world have been solved when it was small leco tsu**).

ويرى **هاريس** (1988 ، **Harris**) : أن كثير من الناس يعتقدون أن حل المشكلة يتمثل بالتخلص منها بحيث لاتعود موجودة ، وهذا بالطبع نوع من الحلول ،فبعض المشاكل لا يمكن التخلص منها نهائيا، وإنما أيجاد حلول أومعالجات تخفف من أذى هذه المشكلات وفي ظل هذه النظرة وغيرها إلى حل المشكلة تعددت التعريفات لهذا المفهوم فمن أبرزها مايلي:

تعريف **سولسو 1988 Solso)**: هو التفكير من أجل لإكتشاف حل لمشكلة محددة.

تعريف **هاريس(1988،Harris)**:هي إدارة المشكلة بطريقة تحقق الأهداف الموضوعية لمعالجتها بنجاح.

ويرى(**1994،Salvia)**: أن حل المشكلة هو التطبيق الواعي للمعرفة والمهارة من أجل بلوغ أهداف محددة.

كما يعرفها (**فتحي جروان ، 1999)** : أن حل المشكلة يشير السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية . **(إيمان ،2000 ، ص 57).**

تعريف سترنبيرغ (2003 ،Sternberg):

هو عملية يسعى الفرد من خلالها تخطي العوائق التي تواجهه أثنا محاولته الحل، أوسعيه لتحقيق الهدف.

كما تعرف حل المشكلات(Problem Solving) : بأنه أسلوب تكيفي يستخدمه الفردفي مواجهة مشكلات الحياة اليومية،يقوم على وعي بالمشكلة وتحديدها وتوليد الأبدال وإتخاذ القرار، ووضع إستراتيجية للتنفيذ وتنفيذها وتقييم الحل والمتابعة.

بالرغم من تباين مفهوم حل المشكلة في المراجع المختلفة إلا أن معظم التعريفات تتضمن عددا من العنصر المشتركة التي ينبغي إبرازها لأهميتها في التخطيط لتعليم إستراتيجية حل المشكلة بطريقة فعالة ومن أهم العناصر المشتركة مايلي:**(جروان ، 1999 ، ص 84):**

– المعرفة السابقة للطلبة تحدد إلى درجة كبيرة مدى نجاحهم في حل المشكلات الجديدة

– تتضمن كل مشكلة بعد إنفعاليا،لابد أن يؤخذ بعين الإعتبار حتى يثق الطلاب بقدراتهم في حل المشكلات ويستقروا بحاجاتهم لذلك، وبالتالي يتفاعل الطلبة مع المشكلات وإذا لم يحدث ذلك لن تتوافر الدافعية لديهم والمثابرة لمتابعة العمل لحل المشكلات التي تواجههم .

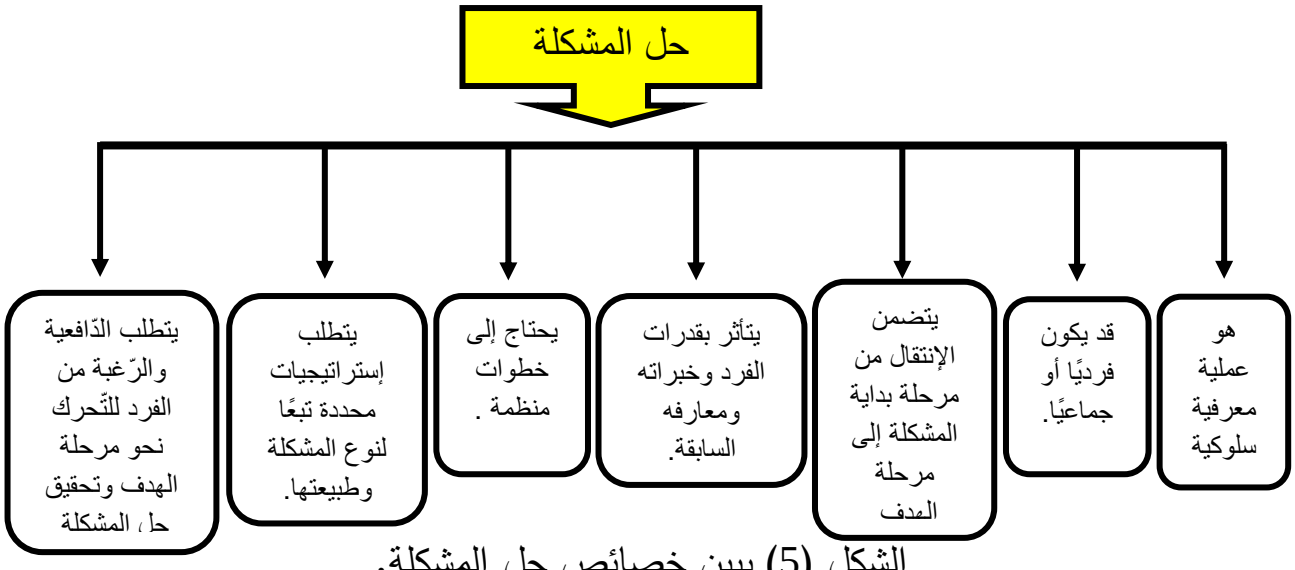
– لابد أن تكون المشكلة التي تتدرج تحت مظلة مفهوم حل المشكلات غير مألوفة للطلبة

فمن خلال التعريفات والملاحظات السابقة يمكن صياغة التعريف التالي لحل المشكلات:

حل المشكلة عبارة عن عملية تفكير تتطلب جهد عقلي يمارسه الفرد عند مواجهة موقف غير مألوف لديه يتصف بالغموض وليس له حل مسبق بشرط يوظف خبراته السابقة ومعارفه الحاليةبهدف الوصول إلى الحل ،وإزالة عدم الرضا وتحقيق الأهداف التي يسعى إليها ،وهي الإنسجام والتوافق وإعادة التوازن.

4 -خصائص حل المشكلات :

بين(العتوم وزملائه ، 2008،ص251):الخصائص التالية لحل المشكلة نوردها في المخطط التالي :



الشكل (5) يبين خصائص حل المشكلة.

ومن خلال ماسبق نستخلص خصائص حل المشكلة فيما أشار إليه (حسن سلامة1995،ص،289) إلى أن حل المشكلة يتضمن مجموعتين من العوامل :

1 -المعرفة العقلية :

وتتضمن المعارف العقلية الضرورية(حقائق، مفاهيم، قوانين، نظريات) اللازمة لحل المشكلة.

2 -إستراتيجيات الحل :

وتتعلق بالعمليات أو الخطوات التي يقوم بها الطالب مستخدما المعرفة العقلية إلى الحل المطلوب للمشكلة .

5 -أهمية حل المشكلات :

تعددت الآراء التي تؤكد على أهمية حل المشكلات التي تواجه الفرد في حياته أو الطالب في مدرسته ويمكن تلخيصها في الآتي:

- حل المشكلات نشاط مهم يمثل نوعا من الأداء الذي يمكن الفرد من الغلب على المعوقات الخارجية التي تحول بينه وبين الوصول إلى هدفه .
- حل المشكلات طريق لا تتقادم ، إذ أنها تصلح لكل العصور ، وفي كل المجالات .
- يمكن للفرد أو الطالب من تنمية قدراته على حل المشكلات ولاكتشاف و الابتكار .
- حل المشكلات مجال صخب لتنمية أساليب التفكير المختلفة لدى الطالب وإكسابه القدرة على التحليل وإتخاذ القرار المناسب فيما يقابله من المشكلات أيا كان نوعها .
- حل المشكلات بأسلوب فعال بنمي الجوانب الوجدانية للفرد ، التي تعمل على إثارة الفضول الفكري وحب الإستطلاع ، وإكساب القيم والإتجاهات المرغوب فيها عنده .
- حل المشكلات يتيح الفرصة للطلاب أو للأفراد لإستخدام طرق التفكير المختلفة،كما يتم عن طريقهتعلم مفاهيم جديدة ، واكتشاف معلومات جديدة أيضا .
- حل المشكلات عملية معقدة ، تثير حب الإستطلاع العقلي نحو الإكتشاف ، ويتضمن التخيل والتحليل ،وتداعي الأفكار، والنقد ،والإستبصار.
- حل المشكلات يمثل محاولة لإزالة حالة التوتر القائمة التي أدت إلى الشعور بالمشكلة وتحقيق الرضا وإعادة التوازن النفسي لدى الفرد،ومن ثم الوصول إلى تحقيق الهدف المنشود .
- حل المشكلات يجعل الفرد يقوم بعملية التكيف إستجابة لما يحدث في بيئته من تغير ، فيميل إلى تغير نشاطه وتعديل سلوكه وفقا لهذا التغير، وبالتالي البحث عن طرق جديدة لإشباع

حاجاته ، والعمل على إستبعاد حالات التوتر ، وإعادة الفرد إلى المستوى المناسب لحياته في بيئته التي يعيش فيها .

6 – الإتجاه النظري لحل المشكلات :

هناك العديد من النظريات التي تناولت حل المشكلات بالدراسة والتفسير ومن هذه النظريات نذكر:

النظرية السلوكية :

وفقا لهذه النظرية فإن الفرد يواجه الموقف والمشكل (المشكلة) بسلسلة معقدة من المثيرات والإستجابات الإرتباطية نتيجة للخبرات السابقة ، كما تنظر هذه النظرية إلى حل المشكلة على أنه سلوك متعلم يخضع لمبادئ وقوانين التعلم التي تحكم أي سلوك آخر .

وتقوم هذه النظرية الإرتباطية أو السلوكية على أساليب كثيرة بإستخدام أنماط متعلمة على نحو هرمي حسب إرتباطها بالموقف المشكل أهمها أسلوب المحاولة والخطأ ويقوى الإرتباط بالأثر البعدي (الإيجابي) أي التعزيز ،فالمشكلة تمثل المثير لدى الطالب ومحاولة حلها يكون بمثابة الإستجابة ، بناءعلى ما لديه من معلومات ومفاهيم سبق له تعلمها . **(إيمان ، 2010،ص 60).**

النظرية المعرفية :

يرى أصحاب هذه النظرية أن حل المشكلة ينطوي على عمليات داخلية تحدث لدى الفرد وليس كما يرى السلوكيون وهنا نجد :

الجشطالت :

يرون أن ذلك يتوقف على قدرة الفرد على تنظيم وإعادة تنظيم المجال الإدراكي المتعلق بالموقف المشكل بحيث يمكنه من الإستبصار وإدراك العلاقات القائمة في الموقف .

في حين يرى "بياجه"(Piaget) :

أن المشكلة بمثابة موقف يسهم في بناء وتطوير خبرات الأنبية المعرفية لدى الفرد ، نتيجة لحالة عدم التوازن العقلي التي يثيرها الموقف المشكل ، وفي حالة الفشل يستخدم الفرد عملية التلاؤم التي تتضمن تعديل البنى المعرفية

أمّا "**جانيه**" فيعتبر حل المشكلة من العمليات المعرفية العقلية العليا التي تتضمن قدرات مثل: تنظيم وتحليل وتركيب المعرفة ،وإستدعائها والقدرة على التمييز والتعميم .

فمن خلال ماسبق : يتبين لنا التفسيران مختلفان ويعود هذا الإختلاف جزئيا إلى طبيعة المشكلات موضوع الدراسة،والإجراءات فيها كما يعود إلى طبيعة المتعلم موضوع الإهتمام، وإثر ذلك ظهر إتجاه حديث يعرف بإتجاه معالجة المعلومات.

نظرية تجهيز المعلومات :

يحاول أصحاب هذا الإتجاه تنظير الحوادث السيكولوجية جميع ها، إنطلاقا من الإفتراض القائل بوجود تشابه بين النشاط المعرفي الإنساني وطرق برمجة الحاسبات الإلكترونية وعملها ، وبالتالي قدرة الفر د على حل المشكلة يعتمد على قدرته على التعرف على المعلومات و ترميزها وتفسيرها،وإدراك العلاقات القائمة بين العناصر في الموقف المشكل ،كما يظهرذلك في قدرته على إسترجاع المعلومات من الذاكرة(إجراءات سابقة وربطها بالموقف للوصول إلى الحل) .

وقد قام " **بول وس يمون** " بوضع فروض لحل المشكلات في نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات،وقام بشرح المشكلات في مصطلح حيز المشكلة الذي يتكون من أربعة عناصرهي كالآتي :

1 - **الحالة الأولية** : الشروط المبدئية للمشكلة .

2 - **حالة الهدف** : شروط نهاية المشكلة .

3 - **الحالات الوس يطية** : الشروط المتنوعة الموجودة على إمتداد الممر بين الحالات الأولية والهدف .

4 - **العمليات** :التحركات المسموح بها والتي يمكن أن تقود للحل . **(إيمان خلف، 2010،ص 62).**

7 ــ التمثيل العقلي وحل المشكلات:

يتبين من خلال ما سبق أن معالجة المعلومات وعملية حل المشكلة يحدثان في الذاكرة قصيرة المدى ، وذلك بعد الحصول على المعلومات الضرورية و إستدعاؤها من الذاكرة طويلة المدى التي تخزن كم هائل من المعلومات والمعارف التي قد تحتاجها أثناء حل المشكلة ، وقد يعجز الفرد أو يفشل في إنتقاء وتحديد المعلومات التي يريد من ذلك ،لعدم خبرته أو عدم قدرته على إسترجاعها أو بسبب ضعف في ذاكرته وعليه فإن هناك عدة عوامل تحكم النشاط العقلي عند حل المشكلة حددها (الزيات، 1984) فيما يلي :

1 -**مدى قابلية المشكلة للحل :**

ويعني ذلك أن تكون المشكلة قابلة للحل بإستخدام إستراتيجية واحدة أو عدة إستراتيجيات.

محدودية السعة : تعني فشل الفرد في إستخدام المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة ونسيانه للمحاولات المبكرة التي قام بها للوصول إلى الحل .

2 -**مستويات الخبرة ودرجة المعرفة :** وهذا يقصد به أن الفرد ذوي الخبرة في التعامل مع المشكلات، ومن يمتلكون معرفة أكثر من غيرهم في موضوع المشكلة يكونون أقدر على إستيعاب المشكلة ومواجهتها مستفيدين من خبراتهم السابقة في التعامل مع المشكلة .

3 -**الذاكرة العاملة المتاحة :**

والتي نعني بها السعة التذكرية للذاكرة العاملة تؤثرفي فاعلية النشاط العقلي في حل المشكلة .

(العتوم و آخرون ، 2008 ، ص 254)

ويشير **(مجدي عزيز إبراهيم ،2004)**:أن دراسات علماء نفس الشكل أوالصيغة ركزت على طبيعة المهمةأوالمشكلة وأثرها على قدرة الشخص على حلها،أماالعلماءالمحدثون والمعاصرون فقد تناولوا موضوع حل للمشكلات من جوانب عديدة وزوايا مختلفة ،بما في ذلك ما يسميه علماء علم النفس المعرفي الحديث " عملية التمثيل العقلي "أو كيف يتم ت صرور المشكلة وتخيلها داخل العقل،وبصفةخاصةالطريقةالتي تتمثل بهاالمعلومات(في ظل التصورأوالتخيل البصري). **(Visual Imagery).**

ويذكر أن الطريقة التي يتم تمثيل المعلومات بها عند حل المشكلة تسير وفقا لنظام صارم الترتيب،وأن التسلسل النمطي لحل مشكلة يأخذ الشكل التالي :

- ✓ تحديد المشكلة .
- ✓ تمثيل المشكلة عقليا .
- ✓ التخطيط للحل .
- ✓ إنجاز أو تنفيذ الخطة .
- ✓ تقويم الخطة .
- ✓ تقويم العمل . **(مجدي ، 2004 ، ص 857 ، ص 858).**

خلاصة ونتائج :

من خلال ما سبق يمكن القول بأنّ :

* القدرة على حل المشكلات تنتقل أ توماتيكيا من موضوع إلى آخر لذا على المعلمين أن يبينوا للطلبة الآلية التي يتم بها نقل هذه القدرة أو المهارة من مشكلة إلى أخرى ومن موضوع إلى آخر ، حسب خصوصية كل موضوع ويكون ذلك من خلال مزيد من الممارسة .

- ليس الهدف أن يفكر أحدنا تفكيرا صحيحا ،بل أن يعرف كيف يصل فكر ه الصحيح بالفعل والممارسة والعمل ، وبالتالي وضع خطط علمية وعملية لحل المشكلات .

(بومون وستينبرغ ، 1987) .

- الأنواع من المشكلات تتضمن تمثيلات عقلية مختلفة ،وتستلزم أنواعا مختلفة من الحلول.
- المشكلات تتفاوت من حيث نوعيتها وطبيعتها ودرجة صعوبتها .
- التمثيل العقلي للمشكلات :
- القواعد (الخوارزمية) .
- الفروض (التخمينات) .
- نماذج عقلية (حلول معروفة) .
- تصميم المشكلة.

8 -إستراتيجيات حل المشكلات :

نعني بإستراتيجيات حل المشكلات مجموعة الأساليب التي يستخدمها الفرد لفهم و إستحضار المعلومات المرتبطة بالموقف المشكل والتي ينشق منها بناء خطط الحل وتقييمها بشكل أكثر فاعلية ومرونة. **(شلبي ، 1999 ، ص 89).**

توصل عدد من الباحثين إلى تحديد بعض الخطوات العامة التي يمكن إستخدامها في حل المشكلات بطريقة فعالة ومنظمة ،وقد إقترح (**جروان ، 2005**) عددا من الخطوات التي يمكن إتباعها عند مواجهة موقف المشكلة نلخصها فيما يأتي:

1 -دراسة وفهم عناصر المشكلة والمعلومات الواردة والناقصة وتحديد الهدف والحالة الراهنة والصعوبات أو العقبات التي تقع بينهما .

2 تجمع معلومات وتوليد أفكار وإستنتاجات أولية لحل المشكلة .

3 تحليل الأفكارالمقترحة وإختيار الأفضل منها في ضوء معايير معينة يجري تحديدها .

4 وضع خطة الحل .

5 تنفيذ الخطة . **(جروان ، 2005 ، ص 89)** .

وعرّف **فتحي الزيات (1984 ، ص 21 ، 22)**: سلوك حل المشكلات بأنه نمط من التفكيرالإستدلالي ينطوي على عمليات معقدة من التحويل والمعالجة ،والتنظيم،والتحليل، والتركيب،والتقويم للمعلومات الماثلة في الموقف المشكلة في تفاعلها مع الخبرات والمعارف والتكوينات المعرفية السابقة التي تشكل محتوى الذاكرة بهدف إنتاج الحل وتقويمه .

ويرى مصطفى محمد عبد القوى (1993 ، ص 44) :أن إستراتيجيات حل المشكلات تعني مخططا أو خطة أو نظام إنتاج أوإطارشامل محدود المعالم يوجه سلوك الفرد القائم بالحل للوصول إلى حل المشكلة المقدمة له .

وذكر (**ترافز**) :أن إستراتيجية حل المشكلات هي مجموعة الإجراءات التي يستخدمها الفرد في حل فئات من حل المشكلات ويكتسب الأفراد أثناء فترة حياتهم إستراتيجيات عديدة ولذلك تعدد مداخلهم للحل . **(إيمان ، 2010 ، ص 68 ، 69 ، 70)**.

و إقترح" **ستيرنبرغ**" **(1992، Sternberg)** :

إستراتيجية لحل المشكلات بعنوان " **حلقة التفكير** " تقوم على أساس التفكير الصحيح لحل المشكلات تفكير دائري وليس تفكيرا خطيا بإتجاه واحد لأن التوصل لحل المشكلة قد يؤدي إلى بداية مشكلة جديدة أو عدة مشكلات وتتألف إستراتيجية "حلقة التفكير"من الخطوات التالية :

1 -الإحساس بوجود المشكلة .

2 تحديد طبيعة المشكلة بوضوح والتعرف على أسبابها .

3 تحديد متطلبات حل المشكلة (الوقت ، المال، ...).

4 وضع خطة لحل المشكلة .

5 بدء تنفيذ الخطة .

6 متابعة عملية التنفيذ بإستمرار وبصورة منظمة .

7 مراجعة الخطة وتعديلها أو تنقيحها في ضوء التغذية الراجعة أثناء التنفيذ .

8 تقييم حل المشكلة ، والإستعداد لمواجهة أي مشكلات مستقبلية تنجم عن الحل الذي تم التوصل إليه . **(جروان ، 2005 ، ص 89)** .

ويذكر **(بلقيس ومرعي،1996،ص382، 383)**:أن إستراتيجيات حل المشكلات متعددة منها:

1- إستراتيجية إستثمار الأفكار وعصف الأفكار(rain Stering) وتدوينها.

2-إستراتيجية التفريق والتجميع في حل المشكلات .

3 - إستراتيجية تحليل الوسائل والغايات .

4 - إستراتيجية العمق التقويمي (شجرة القرارات في حل المشكلات) .

وتحدد **(مريم سليم ، 2004 ، ص286)**:خطوات حل المشكلات كما يلي:

1- تحديد المشكلة .

2- تجسيدالمشكلة(التجسيداللفظي،إستخدام الرسوم التوضيحية،إستخدام الرسوم التصويرية).

3- صياغة الفروض .

4- التنفيذ .

5 - تقييم النتائج .

في ضوء ما تقدّم : يتبين لنا أن إستراتيجيات حل المشكلات يساعد في بناء عادة عقلية لحل المشكلات،وتنظيم نشاط الفرد في ذلك ،وأن عملية حل المشكلات قد تختلف وتتباين تبعا لطبيعة المشكلة،وأن إستخدام ماذكر من إستراتيجيات يساعد في :

- فهم المشكلة .
- تسهيل المهمة .
- تحديد سبب المشكلة.
- تقديم مساعدات خارجية للوصول إلى الحل.
- إستخدام التفكير المنطقي في الوصول إلى الحل .

ويمكن إجمالها في الجدول التالي(العتوم وآخرون ، 2005 ، ص 267):

الجدول رقم (3) إستراتيجيات حل المشكلة.

لرقم	الإستراتيجيات	الأمثلة
1	إستراتيجيات تساعد في فهم المشكلة .	وضع المشكلة ،حدد العناصر الرئيسية للمشكلة ، وتخيل المشكلة ، أو رسم صورة أو مخطط للمشكلة ، إبتكار نموذج للمشكلة ...
2	إستراتيجيات تساعد في فهم المشكلة.	بسط المشكلة ، وأعد تعريف المشكلة ، وحل جزء واحد من المشكلة في الوقت الواحد.
3	إستراتيجيات تساعد في تحدي سبب المشكلة.	أجمع معلومات حول ما يقع قبل و أثناء وبعد المشكلة ، نظم المعلومات في جدول أو رسم بياني أو قائمة ثم أبحث عن الأنماط ،وخذ بلإعتبار المتعدد والتفاعلات فيما بينها .
4	إستراتيجيات تتضمن مساعدات خاصة لمساعدتك في تحديد الحلول	إستعن بأناس لديهم خبرة ، وابحث عن الجوانب في مادة مكتوبة إستخدم نظرية ، وفرضيات السؤال ،وضمن وامخص ،عدل ،إستخدم الحل الأفضل ، إستعمل الطريقة العلمية وما قد تعلمته.
5	إستراتيجيات تساعد على العمل بشكل مثالي أثناء حل المشكلة.	فكر في خيارات دون تقديمها حاليا ، تجنب التشبث ، والعمل في أماكن جيدة ، فكر في المشكلة على أنها فرصة ، وفكر بثقة وخذ قسطا من الراحة وثابر ، وبين توجه أو مبدأ حل المشكلة.

9 -المعرفة وحل المشكلات :

المعرفة المكتسبة عن طريق الخبرة تعتبر من المهارات العالية التي تعكس حسن وتنظيم وتطور القاعدة المعرفية ،وأنها تحفز عملية حل المشكلات ،فحاول العلماء إكتشاف ما يعرفه الخبراء وماذا يفعلون من خلال تحديد ما يميزهم عن أولئك المبتدئين،وأجروا دراساتهم على(لاعبي الشطرنج) نظرا لما تحتاجه اللعبة من تفكير .

إقترح ستيرنبرغ(Sternberg) أنّما يُميّزالخبراء عن المبتدئين هو كمية المعلومات وطريقة إستخدامها في حل المشكلات وطريقة تنظيمها كما قام عدد كبير من الباحثين بدراسات على عدد كبير من الخبراء في ميادين مختلفة،وقد وجدوا أن ما يميز الخبراء عن المبتدئين هو مخططاتهم لحل المشكلات في ميادين عملهم.

ويمكن تلخيص إختلاف الخبراء عن المبتدئين في :

1 -تصنف المشكلات المختلفة .

2 وصف الطبيعة الأصلية للمشكلات .

3 وصف وإيجاد حلول للكثيرمن المشكلات .

كما يرى **ويمبي ولوكهيد (Whimbey &Lachheed1982)**:

أن حل المشكلات ليس إلا عملية يمكن تعلمها وإجادتها بالمراس والتدريب ويشبه ان عملية حل المشكلات بعملية لعبة الغولف،ويقدم الباحثان عرضا لأهم الخصائص العامة للشخص الخبير في حل المشكلات نوجزها فيما يلي :

- الإتجاه الإيجابي .
- الحرص على الدقة .
- تجزئة المشكلة .
- التأمل وتجنب التخمين .
- الحيوية والنشاط.
- تمتع الخبيربقاعدة معرفية قوية في مجال تخصصه .
- إتصاف الخبيربمعرفة واسعة بإستراتيجية حل المشكلات العامة وإجادته للاختيار المناسب منها وإستخدامه حسب ما يتطلبه الموقف . (**جروان ، 2005 ، ص 191**) .

والجدول التالي يبين خصائص كل من المبتدئين والخبراء في حل المشكلات

(أبو جادو ، نوفل ، 2007 ، ص 377):

الجدول رقم (4) يبين خصائص كل من المبتدئين والخبراء في حل المشكلات.

الرقم	الخبراء	المبتدئين
01	مخططات قويةعلى معلومات ضخمة عن مجال تخصصه .	لديه مخططات حقيقية تحتوي على معلومات قليلة عن مجال تخصصه .
02	لديه وحدات معرفية تتميز بالنظم والترابط .	لديه وحدات معرفية حقيقية التنظيم والترابط
03	يقضي معظم الوقت في عمليات إيجاد طريقة لعرض المشكلة أكثر من الوقت المستخدم في وضع إستراتيجيات لحل المشكلة .	يمضي وقتا أطول في إيجاد إستراتيجية حل المشكلة أكثر من الوقت المستغرق في عرض المشكلات.
04	يطور مفهوما شاملا للمشكلة بالإعتماد على أوجه التشابه العميقة فيها وبين مشكلات أخرى.	يطورمفهوما ضعيفا للمشكلات بالاعتماد على أوجه تشابه سطحية فيها وبين مشكلات أخرى .
05	يعمل بإتجاه الأمام من حيث البدء بالمعلومات المخططة إلى إستراتيجيات الحل .	يعمل بإتجاه الخلف بحيث يركز على إستراتيجيات غير المعروفة ثم يتجه نحو المعلومات المخططة .
06	يختار الإستراتيجية المعقدة على مخططات حل المشكلات ويستخدم التحليل النهائي فقط كإستراتيجية مرجعية لحل المشاكل غير العادية .	يستخدم التحليل النهائي كإستراتيجية لحل كثير من المشكلات ، وفي بعض الأحيان يختار إستراتيجية بالإعتماد على معرفة بإستراتيجية حل المشكلة .
07	المخطط يحتوي على تفاصيل لمعرفة العملية تخصص إستراتيجيات حل المشكلة المتعلقة في ميدان محدد.	المخطط يحتوي على تفاصيل ضعيفة لمعرفة العملية بخصوص استراتيجيات حل المشكلة المتعلقة في ميدان محدد .
08	يحل المشكلات بطريقة فعالة إذ لم يكن مقيدا بوقت محدد.	يحل المشكلات بطريقة غير فعالة ويحلها بسرعة أقل من سرعة الخبير.
09	ينتاب بدقة الصعوبات التي تواجه حل مشكلة مقيدة.	لاينتاب بدقة الصعوبات التي تواجه حل مكلة مقيدة .
10	يراقب بدقة استراتيجياته في أثناء عملية المشكلات .	يظهر مراقبة ضعيفة الاسراتيجيات في أثناءعملية حل المشكلة

11	يظهر بدقة عالية في الوصول إلى حلول جذرية.	يظهر دقة أقل في الوصول إلىحلول جذرية.
12	يستغرق وقتا أطول من المبتدئ عند ما يواجه مشكلة غير إعتيادية لتحديد معالم المشكلة أولا من ثم وضع استراتيجيات مناسبة للحل .	يستغرق وقت أقل عند ما يواجه مشكلة غير مألوفة لتحديد معالم المشكلات أولا ومن ثم وضع إستراتيجيات مناسبة .
13	يتقبل ويتأقلم بسهولة ومرونة عندما يزود بمعلومات جديدة عند مشكلة ما من أجل الوصول إلى إستراتيجيات فعالة.	يظهر مقدرة أقل عمل للتكيف والتأقلم مع المعلومات الجديدة التي يزودبها عن مشكلة معينة من أجل الوصول إلى إستراتيجيات فعالة .

10 -عوائق حل المشكلات:

هناك مجموعة من العوامل التي تعيق الفرد عن حل المشكلات التي يواجهها ، وقد تنشأ هذه العوائق في أي مرحلة أوخطوة من مراحل الوصول إلى الحل، ومن هذه المعيقات ما يلي :

(Haris,1998Whimbey& Lachead , 1982)

- ✓ عدم قراءة المشكلة بدقة .
- ✓ الضعف والخمول في تحليل المشكلة .
- ✓ عدم المثابرة على الحل.
- ✓ عدم الدقة في التفكير.
- ✓ عدم القدرة على التفكير بصوت عال.
- ✓ التثبت الوظيفي .
- ✓ التهيؤ الذهني .

(في: العتوم وآخرون،2005،ص275).

وما يمكن **إستخلاصه** هو أن: معيقات حل المشكلات أكثر من ذلك بكثير ،فبعضها يعود إلى طبيعة المشكلة وخصائصها،والبعض الآخر يعود إلى طبيعة وخصائص الفرد. وخاصة ظاهرة الثبات الوظيفي الذي يقصد به أن الإنسان يحاول حل جميع مشكلاته بالطرق و الأساليب نفسها التي سبق أن حل بها مشكلات أخرى ،وأن يحاول استخدام الأشياء بناء على وظائفها المتعارف عليها،وبذلك يفتقد المرونة اللازمة للتعامل مع الموقف بصورة غير تقليدية.

خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل مفهوم وحل المشكلة وخصائصها وأنواعها ونظريات حل المشكلة والتمثيل العقلي لحل المشكلات ثم استراتيجيات حلها وبعدها المعرفة وحل المشكلات،فعوائق حل المشكلات وفيما يلي أهم الأفكار الواردة في هذا الفصل:

- من خلال العرض السابق لمفهوم المشكلة يلاحظ رغم تعدد المفاهيم إلا أغلبهااتفق على أن المشكلة "عبارة عن عائق يعوق التلميذمن الوصول إلى هدف يريد الوصول إليه".
- حل المشكلات هو" العملية المطلوب للوصول إلى الهدف المطلوب انطلاقا من الظروف المعرفية للفرد" وأنها تتضمن مجموعتين من العوامل هي: المعرفة العقلية و إستراتيجيات الحل.
- تصنيفات المشكلات تعددت فمنها من صنف على أساس درجة الوضوح وأخرى على أساس درجة التحديد ، ومنها من صنف على أساس درجة استخدامها في المجال العلمي ونوع آخر على أساس قربها من المنهاج المدرسي ، وعموما فهي تصنف إلى مشكلات قابلة للحل وأخرى غير قابلة للحل، فالمشكلات تتباين تبعا لطبيعتها ودرجة صعوبتها ونوعيتها.
- يفسر ا لإرتباطيون حل المشكلات بارتباطات بين الميزات والاستجابات ويرون فيها سلوكا مضمرا لعمليات المحاولة والخطأ، ويؤكد الجشطاليون في تفسيرهم لحل المشكلات على مفهوم الإستبصار الذي ينجم عن إعادة تنظيم المجال ا لإدراكي للفرد، في حين يرى "بياجة" أن حل المشكلات على أنه عملية تكوين بنية معرفية نتيجة لحالة عدم التوازن التي يثيرها الموقف المشكل ، أين يستخدم الفرد عملية التلاؤم التي تتضمن تعديل البني المعرفي في حالة الفشل ، بينما "جانية" تعتبره من العمليات الفعلية العليا التي تتضمن قدرات مثل تنظيم وتحليل وتركيب المعرفة واستدعائها والقدرة على التميز والتعميم. ويحاول أصحاب اتجاه المعلومات تفسير حل المشكلات بآلية عمل الحاسبات الالكترونية.
- التمثيل ا العقلي للمشكلات يتمثل في: القواعد(الخوارزمية)، الفروض(التخمينات)، نماذج عقلية(حلول معروفة)، تصميم المشكلة .

- ❖ يمكن توظيف عدد من الاستراتيجيات لحل المشكلة نذكرمنها: تحديد الغايات ،الوسائل، تجزئة المشكلة.
- ❖ ما يميز الخبراء عن المبتدئين في حل المشكلات هو مخططاتهم لحل المشكلات في ميادين عملهم ويرجع الاختلاف إلى : تصنيف المشكلات المختلفة ووصف الطبيعة الأصلية للمشكلات ، وإيجاد حلول لكثير من المشكلات.
- ❖ مجموعة العوامل التي تعيق الفرد عن حل المشكلات التي يواجهها تتمثل في : عدم قراءة المشكلة بدقة ، وعدم المثابرة في الحل ، عدم الدقة في التفكير، التثبيت الوظيفي والتهيؤ الذهني .
- ❖ بعدما تم عرض **الجانب النظري** لمتغيري الدراسة يليه **الجانب الميداني** ، للتحقق من صحة فرضيات الدراسة (**إختبارها**)، وما تسفر عنه هذه الدراسة من نتائج ،وهذا ما يتم **التعرّف عليه في الجانب الميداني(الفصل الرابع والخامس، والسادس).**

الباب الثاني

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1 . المنهج

2 . عينة الدراسة الإستطلاعية

3- أدوات الدراسة

4- الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة

5- عينة الدراسة الأساسية وإجراءات إختيارها

6- حدود الدراسة

7- الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل وصفا للطريقة والإجراءات التي إتبعها الباحث في تحديد مجتمع الدراسة، وإختيار عينتها، ووصفا لأداتي الدراسة، وخطوات التحقق من صدقيهما وثباتهما،إضافة إلى وصف تصميم الدراسة والطرق الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات .

1 - المنهج :

لقد إستخدم الباحث المنهج الوصفي نظرا لملاءمته لأغراض الدراسة وللتحقق من صحة فروضها،وبإعتبار هذا المنهج أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف الظاهرة ،ونظرا لما توفره بياناته وحقائقه،واستراتيجياته الواقعية التي تعتبر خطوات تمهيدية لتحولات ضرورية نحو الأفضل،كما أن هذا المنهج هو ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كان هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر،ومن ثم معرفة درجتها.

2-**عينة الدراسة لاستطلاعية:**

لقد تم إختيار العينة بطريقة عشوائية من ثانوية الشهيد (حميدي عيسى) بأولاد دراج بعد موافقة مدير الثانوية وتهيئة الجو المناسب،و التي تمثلت في قسم تلاميذ السنة الثانية الثانوي تخصص علمي للعام الدراسي2014/2013 وقد بلغ حجمها 36 تلميذا وتلميذة موزعين كالأتي:

الجدول رقم (5) **يبين توزيع أفراد العينة الإستطلاعية على أساس الجنس:**

أفراد العينة	ذكور	إناث	المجموع
العدد	**14**	**22**	**36**
النسبة المئوية	**39%**	**61%**	**100%**

قد تم تطبيق الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية على العينة الإستطلاعية بهدف التحقق من كفاءة هذه الأدوات ، والوقوف على مدى ملاءمتها للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية .

3ـ أدوات الدراسة :

إستخدم الباحث في هذه الدراسة الإستطلاعية أداتين لقياس متغيري البحث تمثلتا فيما يأتي :

الأداة الأولى : (قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ):

من إعداد"ستيرنبرغ وواجنر 1992) والتي تتكون من (65) عبارة تقيس ثلاثة عشر أسلوب ا من أساليب التفكير بمعدل خمس عبارات لكل أسلوب، في ضوء مقياس سباعي الإستجابة(لاينطبق إطلاقا ،لا ينطبق بدرجة كبيرة ، لاينطبق بدرجة صغيرة ، لاأعرف ، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماما)، وتعطي الدرجات (1،2،3،4،5،6،7) على الترتيب ويختار التلميذ الإجابة التي تتفق مع طريقته في التفكير، قام "**أبو هاشم**"(2007) بتعريب وتقنين هذه القائمة،والتحقق من خصائصها السيكومترية على عينة مكونة من(537) طالبا من مختلف كليات جامعة الملك سعود،وأظهرت النتائج تمتع قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ درجة مرتفعة من الصدق والثبات في البيئة السعودية،كما أثبتت البحوث والدراسات المعاصرة الكفاءة السيكومترية(الثبات، الصدق) لهذه القائمة ،والتي ليس لها درجة كلية وإنما يتم التعامل مع كل أسلوب تفكير على حدى، وهي تشمل خمس مجالات هي :

الوظائف : التشريعي ، التنفيذي ، القضائي .

المستويات : المحلي ، العالمي .

الميول : المحافظ ، المتحرر.

المجال : الداخلي ، الخارجي.

الشكل : الهرمي ، الملكي ، الأقلي ، الفوضوي.(**الملحق1**)

كماهوموضح في الجدول رقم (6) :

الجدول (6) : **يبين توزيع البنود لقائمة أساليب التفكير لسترنبيرغ:**

الأساليب	البنود	الأساليب	البنود
التشريعي	**1، ، 14، 27 ، 40،53**	**الهرمي**	**8 ، 21 ، 34 ، 47 ، 60**
التنفيذي	**2 ، 15 ، 28 ، 41 ، 54**	**الملكي**	**9 ، 22 ، 35 ، 48 ، 61**
القضائي	**3 ، 16 ، 29 ، 42 ، 55**	**الاقلي**	**10 ، 23 ، 36 ، 49 ، 62**
العالمي	**4 ، 17 ، 30 ، 43 ، 56**	**الفوضوي**	**11 ، 24 ، 37 ، 50 ، 63**
المحلي	**5 ، 18 ، 31 ، 44 ، 57**	**الداخلي**	**12 ، 25 ، 38 ، 51 ، 64**
المتحرر	**6 ، 19 ، 32 ، 45 ، 58**	**الخارجي**	**13 ، 26 ، 39 ، 52 ، 65**
المحافظ	**7 ، 20 ، 33 ، 46 ، 59**		

(علي،2009،ص13).

الأداة الثانية : (مقياس القدرة على حل المشكلات) :

أعد هذا المقياس(**حمدي نزيه ، 1998**)، وهو مؤلف من(40)عبارة موزعة على خمسة أبعاد وهي: (التوجه العام ، تعريف المشكلة ، توليد البدائل ، اتخاذ القرار ، التقييم) ، بمعدل (8)عبارات لكل بعد، تكون الإجابة عنها بطريقة " ليكرت "بإختيار إحدى أربع إجابات هي :

تنطبق بدرجة كبيرة ، تنطبق بدرجة متوسطة ، تنطبق بدرجة بسيطة ،لاتنطبق أبدا .(**الملحق2**)

والجدول التالي رقم(7) يبين توزيع الفقرات لمقياس حل المشكلات :

الجدول رقم(7) يبين توزيع الفقرات لمقياس القدرة حل المشكلات:

الأبعاد	الفقرات
التوجه العام	**1 ، 6 ، 11 ، 16 ، 21 ، 26 ، 31 ، 36**
تعريف المشكلة	**2 ، 7 ، 12 ، 17 ، 22 ، 27 ، 32 ، 37**
توليد البدائل	**3 ، 8 ، 13 ، 18 ، 23 ، 28 ، 33 ، 38**
اتخاذ القرارات	**4 ، 9 ، 14 ، 19 ، 24 ، 29 ، 34 ، 39**
التقييم	**5 ، 10 ، 15 ، 20 ، 25 ، 30 ، 35 ، 40**

طريقة التصحيح وتفسير النتائج :

عدد فقرات المقياس (40) فقرة

الأوزان في حالة الفقرات ذات الإتجاه الموجب تكون كما يلي :

تنطبق بدرجة كبيرة : 4. تنطبق بدرجة بسيطة :2.

تنطبق بدرجة متوسطة :3. لا تنطبق ابدا :1.

في حالة الفقرات ذات الإتجاه السالب يتم عكس الأوزان والفقرات السالبة على المقياس هي:

(5، 8 ، 9 ، 10 ، 13 ، 14 ، 16 ، 18 ، 21 ،24 ، 26 ، 27 ، 30 ، 31 ، 32 ، 35 ، 36 ، 37 ، 38 ، 40) .

بقية الفقرات هي الفقرات الموجبة .

تتراوح الدرجات الكلية على المقياس بين (40 ، 160) .

تتراوح كل درجة فرعية على المقياس بين (08 ، 32).

تفسير العلامات كالتالي:

من40 إلى80 مؤشر على نقص في القدرة على حل المشكلات.

80فما فوق كفاءة في حل المشكلات .

4ـ الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة :

ـــ قائمة أساليب التفكير:

قام أبوهاشم(2007) بتعريب قائمة أساليب التفكير والتحقق من خصائصها السيكومترية كماأسلفنا.ولغرض تحقيق هدف البحث الحالي،قام الباحث بالتأكد من ثبات وصدق القائمة على عينة استطلاعية مكونة من 36 تلميذ وتلميذة من ثانوية الشهيد (حميدي عيسى) بأولاد دراج ولاية المسيلة.

أولا : الثبات :

ـ ثبات الأبعاد: حسب بطريقة **معامل ألفا كرونباخ** كما يبيّنه الجدول التالي:

الجدول رقم (08) يبيّن **ثبات الأبعاد** بطريقة معامل ألفا كرونباخ لأساليب التفكير:

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
التشريعي	0,325
التنفيذي	0,278
القضائي	0,409
العالمي	0,124
المحلّي	0,411
المتحرّر	0,299
المحافظ	0,444
الهرمي	0,194
الملكي	0,684
الأقلّي	0,360
الفوضوي	0,684
الداخلي	0,194
الخارجي	0,383
الكلي	0,820

تشير بيانات الجدول إلى إرتفاع قيمة معامل ألفا كرونباخ بالنّسبة للمقياس ككل لأساليب التفكير حيث بلغت قيمته 0,820، في حين جاءت قيم الأبعاد الخاصة للمقياس مقبولة تراوحت ما بين: 0,124 وَ 0,684 مما يدل على أنّ القائمة تتميّز بالثبات وبالتالي صلاحيتها للتّطبيق.

ثانيا : االصدق:

استخدم الباحث الطرق التالية:

الطريقة الأولى:

المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

تقوم هذه الطريقة على أحد مفاهيم الصدق ، وهو قدرة الإستبيان على التميز بين طرفي الخاصة التي يقيسها ، وذلك يكون بقيام الباحث بتطبيق الإختبار على المفحوصين (عينة الدراسة الإستطلاعية) يتم ترتيب الدرجات التي حصلو عليها تنازليا أو تصاعديا في توزيع ثم يحسب% 27 من المفحوصين من طرف التوزيع فتعتبر مجموعتان متطرفتان وفي هذه الدراسة عدد أفراد كل مجموعة هو 10 لأن : 9.72 = 0.27 × 36 وبالتدوير يصبح لنا 10 أفراد في كل مجموعة، ثم يقارن الباحث بين المجموعتين على إعتبار أنهما مجموعتين متناقضتين تقعان على طرفي الخاصية من حيث درجاتهما عليها، إحداهما يطلق عليها مجموعة عليا من حيث إرتفاع درجاتها في الخاصية والثانية يطلق عليها مجموعة دنيا من حيث إنخفاض درجاتها على الخاصية ويستعمل أسلوبا إحصائيا ملائما وهو إختبار" ت " لدلالة الفرق بين متوسطين حسابيين .

(بشير ، 2007 ، ص 188).

الجدول رقم (09) **يبين المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل مجموعة :**

البيانات الإحصائية / العينات	المتوسطات الحسابية	الإنحرافات المعيارية
المجموعة الدنيا	**274.3**	**15.74**
المجموعة العليا	**369.1**	**10.96**

أما الجدول رقم (10) فيبين نتائج إختبار " ت " لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المتطرفتين في قائمة أساليب التفكير :

الجدول رقم(10) **يبين نتائج إختبار "ت"لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين المتطرفتين:**

العينات / المتغير	العينة الدنيا N=10		العينة العليا N=10		قيمة " ت"
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	
أساليب التفكير	274.3	15.74	369.1	10.96	14.23

يتبين من الجدول أن قيمة " **ت** " دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) مما يعني أن القائمة تتوفر على القدرة التمييزية بين العينتين المتطرفتين في أساليب التفكير فالقائمة إذن صادقة والتوجه النظري يعرف بوجود فروق كمية بين الناس في أساليب تفكيرهم (إختلاف وتمايز) أي لكل فرد مايسمى بروفيلات من أساليب التفكير .

الطريقة الثانية: قام الباحث بحساب صدق المقياس ككل عن طريق حساب معامل الإرتباط بين درجة كل بعد (أسلوب التفكير)والدّرجة الكلية للمقياس فكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (11) **يبيّن قيم إرتباط الأبعاد بالدّرجة الكلية للمقياس:**

الأبعاد	الصّدق الكلي للأبعاد
التشريعي	0,527**
التنفيذي	0,302*
القضائي	0,668**
العالمي	0,682**
المحلّي	0,469**
المتحرّر	0,471**
المحافظ	0,322*
الهرمي	0,494**
الملكي	0,567**
الأقلّي	0,285*
الفوضوي	0,733**
الداخلي	0,694**
الخارجي	0,309*

**دال عند مستوى 0,01

* دال عند مستوى 0,05

من خلال الجدول نلاحظ أنّ قيّم إرتباط الأبعاد (التشريعي، القضائي، العالمي، المحلّي، المتحرّر، الهرمي، الملكي، الدّاخلي، الخارجي) بالدّرجة الكلّية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0,01 أمّا باقي الأبعاد دالة عند مستوى دلالة 0,05.

الطريقة الثالثة:

عن طريق **الصدق الذاتي** فوجد معامل الصدق الذاتي 0,90 دلالة على صدق القائمة .

بالنسبة للقدرة على حل المشكلات :

قام الباحث بالتأكد من صدق وثبات مقياس القدرة على حل المشكلات على عينة إستطلاعية تتكون من 36 تلميذا وتلميذة مأخوذة من ثانوية الشهيد (حميدي عيسى) تخصص علمي كما يلي :

أولا : الثبات :

جدول رقم (12) **يبيّن ثبات الأبعاد بطريقة معامل ألفا كرونباخ:**

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
التوجه العام	0,450
تعريف المشكلة	0,639
توليد البدائل	0,336
إتخاذ القرارات	0,522
التقييم	0,265
الكلي	0,82

تشير بيانات الجدول إلى إرتفاع قيمة معامل ألفا كرونباخ بالنّسبة للمقياس ككل **القدرة على حل المشكلات** حيث بلغت قيمته 0,820، في حين جاءت قيم الأبعاد الخاصة للمقياس(التوجه العام،تعريف المشكلة، توليد البدائل، إتخاذ القرارات، التقييم)مقبولة تراوحت ما بين: 0,265 وَ 0,639 مما يدل على أنّ المقياس يتميّز بثبات مرتفع وبالتالي صلاحيته للتّطبيق.

ثانيا:االصدق:تم حسابه بالطرق التالية :

الطريقة الأولى : المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

الجدول (13) بين المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل مجموعة:

البيانات الإحصائية / العينات	المتوسطات الحسابية	الإنحرافات المعيارية
المجموعة الدنيا	99	5.55
المجموعة العليا	135.6	6.68

أمّا **الجدول(14) يبين نتائج إختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين المتطرفتين في القدرة على حل المشكلات :**

العينات / المتغير	N=10العينة الدنيا		N=10العينة العليا		قيمة " ت"
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	
القدرة على حل المشكلات	99	5.55	135.6	6.68	12. 32

يبين الجدول(14) أن قيمة " **ت** "دالة احصائيا عند مستوى(0.01) مما يعني أن مقياس القدرة على حل المشكلات يتوفر على القدرة التمييزية بين العينتين المتطرفتين فالمقياس إذن صادق والتوجه النظر يقر بوجود فروق كمية بين الناس في القدرة على حل المشكلات حسب مبدأ الفروق الفردية.

الطريقة الثانية: قام الباحث بحساب صدق المقياس ككل عن طريق حساب معامل الإرتباط بين درجة كل بعد والدّرجة الكلية للمقياس فكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (15) يبيّن قيم إرتباط الأبعاد بالدّرجة الكلية للمقياس:

الأبعاد	الصّدق الكلي للأبعاد
التوجه العام	0,843**
تعريف المشكلة	0,805**
توليد البدائل	0,690**
إتخاذ القرارات	0,745**
التقييم	0,729**

** دال عند مستوى 0,01

من خلال الجدول(15) نلاحظ أنّ **قيّم إرتباط** الأبعاد(التوجه العام،تعريف المشكلة، توليد البدائل، إتخاذ القرارات، التقييم) بالدّرجة الكلّية للإختباردالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0,01.

الطريقة الثالثة:

الصدق الذاتي: وجد معامل الصدق الذاتي الذي يمثل الجذر التربيعي للثبات 0.90 ممّا يدل على أن مقياس القدرة على حل المشكلات صادقا .

5ـ الدراسة الأساسية :

5ـ 1 ـ مجتمع الدراسة:

حدد المجتمع الأصلي للدراسة بتلاميذ الثانية ثانوي للعام الدراسي 2013 / 2014 بولاية المسيلة، ومن ثم أختيرت ثلاث ثانويات في منطقة الميدان التطبيقي حيث بلغ عدد أفراده 908 تلميذا وتلميذة بالثانويات " أحمد عروة دائرة مقرة" وثانوية " حميدي عيسى " بدائرة أولاد دراج وثانوية" أحمد بن محمد يحي المقري" بدائرة المسيلة حيث شملت العينة في النهاية تلاميذ وتلميذات الثانويات الثلاثة .

5ـ 2 ـ عينة الدراسة الأساسية:

تألفت العينة من(270) تلميذاوتلميذة مسحوبة بالطريقة العشوائية البسيطةوتمثل نسبة % 29,86من المجتمع الأصلي، حيث بلغ عدد الإناث(144)بنسبة 53,33% وعدد الذكور(126) بنسبة46,66% من عينة الدراسة الأساسية،وقد أجريت الدراسة على متغيرين هما:

ــ متغير الجنس (الذكور ، الإناث) . ــ متغير التخصص (علمي ، أدبي).

وبناءً على ما سبق سحبت العينة عشوائيا كما هو موضح في الجدول رقم(16):

جدول رقم (16) يبين توزيع أفراد العينة حسب التخصص والجنس.

الثانوية	الاداب		العلوم		المجموع	النسبة المئوية
	الذكور	الاناث	الذكور	الاناث		
أحمد عروة	30	20	25	25	100	37,03 %
حميدي عيسى	12	24	23	26	85	31,48 %
المقري	16	24	20	25	85	31,48 %
المجموع	56	68	68	76	270	
النسبة المئوية	20,74 %	25,18 %	25,18 %	25,18 %	100%	100%

عدد الذكور : 126 عدد الاناث : 144

الاداب : 126 العلــوم: 144

الشكل (6) يمثل أفراد العينة حسب الجنس

الشكل (7) يمثل أفراد العينة حسب التخصص

6- حدود الدراسة : تمثلت حدود هذه الدراسة في ما يلي :

الحدود المكانية : بعض ثانويات دوائر ولاية المسيلة .

الحدود الزمنية : أجريت الدراسة في نهاية الفصل الثاني وبداية الفصل الثالث من السنة الدراسية 2014/2013 وبالضبط في الفترة الواقعة بين 12 مارس 2014 و23 أفريل2014.

الحدود البشرية: تم إجراء البحث على عينة من الذكور والإناث بلغت (270) تلميذا وتلميذة مسحوبة عشوائيا من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بالثانويات(أحمد عروة مقرة ،حميدي عيسى بأولاد دراج،أحمد بن محمد يحي المقري المسيلة)،ومن التخصصين(علمي ، أدبي) الذين يزاولون دراستهم خلال العام الدراسي 2014/2013.

الحدود العلمية :هذه الدراسة محددة بشمولية الأداتين، وقدرتيهما على قياس متغيري الدراسة المستخدمتين في جمع البيانات،وطبع التحليل الإحصائي المستخدم في معالجة البيانات،وفي ضوء المصطلحات الإجرائية للدراسة،وتتمثل الأداتين في:

ـــ مقياس القدرة على حل المشكلات إعداد "**نزيه حمدي**".

ـــ قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ النسخة القصيرة إعداد "**أبو هاشم**".

7ـ الأساليب الإحصائية :

باستخدام الحاسب الآلي وعن طريق الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (**SPSS**) تمت معالجة البيانات المحصل عليها باختيار الأساليب الإحصائية المناسبة وفقا لمنهج الدراسة وفروضها وهي على التوالي:

1ـ **المتوسط الحسابي** :وقد استخدم في الحصول على متوسط درجات الأفراد .

2 ـ**الإنحراف المعياري** : لمعرفة مدى تباين أو تقارب نتائج التلاميذ حول المتوسط الحسابي لدرجات الأفراد .

3 ـ **الإرتباط المتعدد**:لإيجاد العلاقة بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات.

4 ـ **إختبار " ت "**:لبيان الفروق بين المتوسطات.

5 ـ **معامل ألفا كرونباخ**: أستخدم في حساب ثبات الأداتين.

خلاصة الفصل:

بإتباع خطوات البحث العلمي المعروفة من منهج،وأدوات جمع البيانات،وأساليب إحصائية للمعالجة (الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية **spss**) للتأكد من الخصائص السيكومترية لهذه الأخيرة من خلال تطبيقها على عينة إستطلاعية، أمكن الباحث الشروع في الدراسة الأساسية، وفي الفصل الموالي نرى عرض **النتائج المحصل** عليها للقيام **بتحليلها** وفقا لفرضيات الدراسة.

الفصل الخامس

عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد.

1 . عرض وتحليل نتائج الفرضية الاولى

2 . عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

3 . عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

4 . عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

5 . عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة

6 . عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرضا للنتائج المتحصل عليها بعد معالجتها إحصائيا ملخصة في جداول إحصائية،يتبع كل جدول قراءة وتحليلا لنتائجه وذلك تبعا لترتيب فروض الدراسة كالتالي:

عرض النتائج :

1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

بالنسبة للفرصة الاولى التي تنص : " **توجد علاقة إرتباطية بين دالة إحصائيا بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ الثانية ثانوي بولاية المسيلة** "

فقد جاءت نتائج إختبارها معروضة في الجدول التالي :

جدول (17): **يوضح علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات**

القدرة على حل المشكلات	أساليب التفكير	التشريعي	التنفيذي	القضائي	العالمي	المحلي	المتحرر	المحافظ	الهرمي	الملكي	الأقلي	الفوضوي	الداخلي	الخارجي
	معامل الإرتباط	.266**	.139*	.184**	.039	.081	.217**	-.044-	.295**	.076	.169**	.152*	.126*	.125*
	القرار	دالة	دالة	دالة	غير دالة	غير دالة	دالة	غير دالة	دالة	غير دالة	دالة	دالة	دالة	دالة

* * دال عند مستوى 0,01 * دال عند مستوى 0,05

من خلال الجدول رقم (17) نستنتج أن توجد علاقة إرتباط بين أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي،القضائي،المتحرر ،الهرمي،الأقلي،الفوضوي،الداخلي،الخارجي) والقدرة على حل المشكلات ، وباقي الأساليب لاتوجد لها علاقة إرتباطية معها وبالتالي تحققت الفرضية جزئيا.

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية :

جدول رقم (18) : **يوضح الفروق بين الجنسن(ذكور وإناث) في أساليب التفكير و لإختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت والجدول التالي يبين ذلك**

أساليب التفكير	المتوسط الحسابي		الإنحراف المعياري		درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	القرار
	ذكور	إناث	ذكور	إناث				غيردالة
التشريعي	21.58	23.53	6.119	7.013		-2.41		غيردالة
التنفيذي	21.59	22.67	5.99	6.18		-1.46		غيردالة
القضائي	21.87	23.64	7.17	7.31	268	-2.006		غيردالة
العالمي	2.87	23.64	7.17	7.31		-2.006		غيردالة
المحلي	20.45	21.24	5.87	6.55		0.84		غيردالة
المتحرر	20.26	21.27	5.76	6.07		-1.39	2.576 عند مستوى 0.01	غيردالة
المحافظ	21.87	20.39	5.87	6.55		-2.20		غيردالة
الهرمي	21.87	23.28	6.70	5.90		-1.83		غيردالة
الملكي	21.87	23.28	6.70	5.90		-1.83		غيردالة
الأقلي	21.53	22.85	7.28	6.66		-1.54		غيردالة
الفوضوي	21.87	23.64	7.17	7.31		-2.006		غيردالة
الدخلي	21.87	23.64	7.17	7.31		-2.006		غيردالة
الخارجي	21.87	23.64	7.17	7.31		-2.006		غيردالة
الدرجة الكلية	275.20	290.31	57.99	54.76		-2.20		غيردالة

يتبين لنا من الجدول (18) أن قيمة " ت " المحسوبة أصغر من قيمة " ت " المجدولة عند مستوى الدلالة 0.01وبالتالي نقرر رفض الفرضية.

3ـ عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة :

بالنسبة للفرضية الثالثة : "توجد فووق دالة إحصائيا بين تلاميذ عند الدراسة من حيث القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس ".

الجدول (19): **يبين الفروق بين الذكور والإناث في القدر ة على حل المشكلات (التوجه العام ، تعريف المشكلة ، توليد البدائل ، إتخاذ القرار ، التقييم).**

مقياس القدرة على حل المشكلات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		درجة الحرية	ت المحسوبة	ت المجدولة	القرار
	ذكور	إناث	ذكور	إناث				
التوجه العام	20.62	21.63	3.72	3.70	268	- 2.23	2.576 عند مستوى 0.01	غيردالة
تعريف المشكلة	21.14	21.01	3.50	4.06		-2.43		غيردالة
توليد البدائل	20.60	21.58	3.15	3.57		-2.35		غيردالة
إتخاذ القرار	20.62	21.63	3.72	3.70		-2.23		غيردالة
التقييم	19.59	20.31	3.34	3.60		-1,70		غيردالة
الدرجة الكلية	105.06	103.73	12.17	10.97		-2.43		غيردالة

يتبين لنا من الجدول (19) أن قيمة "ت "المحسوبة أصغرمن قيمة" ت "المجدولة عند مستوى الدلالة.0.01 بالنسبة لمقياس القدرة على حل المشكلات ومقاييسه الفرعية (ال توجه العام ، تعريف المشكلة ، توليد البدائل ، إتخاذ القرار ، التقييم) لذلك نقرر رفض الفرضية وعدم قبولها.

4ـ عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة :

بالنسبة للفرضية الرابعة :" توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ عينة الدراسة في أساليب التفكير تعزى لمتغير التخصص (علمي / أدبي) ".

فان نتائج إختبارها معروضة في الجدول التالي :

الجدول (20): **بين الفروق بين التلاميد حسب التخصص (علمي / أدبي) في أساليب التفكير:**

أساليب التفكير	المتوسط الحسابي		الإنحراف المعياري		درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	القرار
	ذكور	إناث	ذكور	إناث				غيردالة
التشريعي	22,02	23.15	6.98	6.36		1.39		غيردالة
التنفيذي	22,04	22,28	6,37	5,88		0,31		غيردالة
القضائي	22,82	22,81	7.31	7.29	268	-0.13		غيردالة
العالمي	22,82	22,81	7.31	7.29		-0.013		غيردالة
المحلي	20.45	21.74	6.2	5,7		0,32		غيردالة
المتحرر	22,19	22,37	6.15	7.07		0.160	2.576	غيردالة
المحافظ	21.01	20.41	6.33	6.15		0,32	عند مستوى 0.01	غيردالة
الهرمي	22,82	22,45	6,45	6,21		-0,47		غيردالة
الملكي	22,82	22,45	6,45	6,21		-0,47		غيردالة
الأقلي	22,75	21,78	7,15	6,81		-1,14		غيردالة
الفوضوي	22,82	22,81	7,31	7,29		-0,013		غيردالة
الداخلي	22,82	22,81	7,31	7,29		-0,013		غيردالة
الخارجي	21.87	23.64	7.17	7.31		-0,013		غيردالة
الدرجة الكلية	282,08	284,29	57,45	56,11		0.32-2.20		غيردالة

يتبين لنا من الجدول رقم (20): ان قيمة " ت " المحسوبة اصغر من قيمة " ت " المجدولة عند مستوى الدلالة(0.01) بالنسبة لاساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، القضائي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ،الهرمي، الملكي، الاقلي، الفوضوي، الداخلي،الخارجي). لذلك نقررعدم قبول الفرضية.

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

بالنسبة للفرضية الخامسة : " توجد فروق دالة إحصائيا لدى تلاميذ عينة الدراسة في القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغير التخصص (علمي / أدبي)":

الجدول(21) : **يبين الفروق بين التلاميذ حسب التخصص في القدرة على حل المشكلات:**

مقياس القدرة على حل المشكلات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		درجة الحرية	ت المحسوبة	ت المجدولة	القرار
	العلمي	الأدبي	العلمي	الأدبي				
التوجه العام	21,39	20,87	3,23	3,81	268	0.98	2.576 عند مستوى 0.01	غيردالة
تعريف المشكلة	20,73	21,37	3,64	3,92		0.93		غيردالة
توليد البدائل	21,31	20,91	3,32	3,52		0,94		غيردالة
إتخاذ القرار	21,37	20,91	3,76	3.70		0,98		غيردالة
التقييم	20,15	19,78	3,47	3,52		0,86		غيردالة
الدرجة الكلية	105.06	103.73	12.17	10.97		-2.43		غيردالة

يتبين لنا من الجدول (21) أن " ت " المحسوبة أصغر من قيمة " ت " المجدولة عند مستوى الدلالة 0.01 بالنسبة لأبعاد مقياس القدرة على حل المشكلات(التوجه العام ، تعريف المشكلة ، توليد ا البدائل ، إتخاذ القرار ، التقييم) لذلك نقرر رفض الفرضية وعدم قبولها ، أي لا توجد فروق بين تلاميذ تلاميذ عينة الدراسة من حيث القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغير التخصص .

6- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة:

بالنسبة للفرضية السادسة : "هناك تباين لدى تلاميذ عينة الدراسة في درجات تفضيلهم في أساليب التفكير ".

ولمعرفة أساليب التفكيرالمفضلة لدى تلاميذ عينة الدراسة إعتمد الباحث المتوسط الحسابي بعد ترتيب متوسطات درجات التلاميذ(العينة الكلية ،الذكور و الإناث ، العلمين والأدبين) على قائمة أساليب التفكير المستخدمة في الدراسة وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (22)التالي :

جدول رقم (22) : **يوضح أساليب التفكير المفضلة لدى عينة الدراسة:**

العينة الكلية		الذكور		الاناث		العلميين		الادبيين	
الاسلوب	المتوسط	الاسلوب	المتوسط	الاسلوب	المتوسط	الاسلوب	المتوسط	الاسلوب	المتوسط
الخارجي	22.81	العالمي	22.87	العالمي	23.64	التشريعي	23.15	الهرمي	22.82
الهرمي	22.78	القضائي	21.87	القضائي	23.64	المتحرر	22.97	الملكي	22.82
الملكي	22.62	المتحرر	21.87	المتحرر	23.64	القضائي	22.81	القضائي	22.82
التشريعي	22.62	الهرمي	21.87	الفوضوي	23.64	العالمي	22.81	العالمي	22.82
المتحرر	22.60	الملكي	21.87	الداخلي	23.64	الفوضوي	22.81	الفوضوي	22.82
الاقلي	2322.	الفوضوي	21.87	الخارجي	23.64	الداخلي	22.81	الداخلي	22.82
التنفيذي	22.16	الداخلي	21.87	التشريعي	23.53	الخارجي	22.81	الخارجي	22.82
القضائي	21.34	الخارجي	21.87	الهرمي	23.28	الهرمي	22.45	الاقلي	22.75
الداخلي	21.32	التنفيذي	21.59	الملكي	23.28	الملكي	22.45	المتحرر	22.19
المحلي	20.87	التشريعي	21.58	الاقلي	22.85	التنفيذي	22.28	التنفيذي	22.04
الفوضوي	20.79	الاقلي	21.53	التنفيذي	22.67	الاقلي	21.78	التشريعي	22.02
المحافظ	20.68	المحافظ	21.03	المحلي	21.24	المحلي	21.24	المحلي	20.44
العالمي	20.51	المحلي	20.45	المحافظ	20.39	المحافظ	20.41	المحافظ	20.01

من خلال الجدول رقم(22) نلاحظ إختلاف في متوسطات أساليب التفكير لدى عينة الدراسة الكلية، وكذلك الذكوروالإناث،وحتى الأدبيين والعلميين، ومن خلال مقارنة متوسطات أساليب التفكير الثلاثة عشر نستنتج أنه يوجد تفضيل في أساليب التفكير لدى تلاميذ عينة الدراسة،أي هناك حقيقة تباين (تمايز)،وهذا ما يوافق خصائص أساليب التفكير التي توصل إليها الباحثون والعلماء في هذا المجال.

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل الذي تبين لنا فيه توضيح النتائج المتوصل إليها بعد إجراء الدراسة الميدانية،وتحليلها على ضوء الفرضيات،وفي **الفصل الموالي** نرى **تفسيرها ومناقشتها** بناء على النتائج المتحصل عليها ،وعلى نتائج الدراسات السابقة،والإطار النظري لموضوع الدراسة.

الفصل السادس

تفسير ومناقشة النتائج

تمهيد .

1 . تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2 . تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3 . تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4 . تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5 . تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

6 . تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة

7 . خلاصة

8 . إقتراحات

9 . المراجع

تمهيد:

سعت الدراسة الحالية للتعـرف على العلاقة بين أسالـيب التفكـير والقـدرة على حـل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي بولاية المسيلة،و أيضا التعرف على الفروق بين تلاميذ عينة الدراسة في ضوء متغيري: الجنس والتخصص، ولقد تم عرض البيانات المتوصل إليها في الفصل السابق مع كل فرض من فروض الدراسة ، وفي هذا الفصل نرى تحليـل وتفسيرومناقشة النتائج تبعا لترتيب فروض الدراسة، وفي الأخير نخلـص إلى مجمـوعة من المقترحات على ضوءالنتائج المتوصل إليها.

1 -تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الاولى :

من خلال نتائج الجدول (17) نلاحظ أنه توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي،القضائي،المتحرر ،الهرمي،الأقلي،الفوضوي،الداخلي،الخارجي) والقدرة على حل المشكلات، وباقي الأساليب لاتوجد لها علاقة إرتباطية معها وبالتالي تحققت الفرضية جزئيا.

يُمكن تفسير ذلك بأن التلميذ أوالفرد كلما ملك أكثر من أسلوب تفكير كان أقدر على حل ما يعترضه من مشكلات، وهذا ما يؤيده التوجه النظري حيث أن الأخذ بعين الإعتبار والإهتمام بأساليب التفكير ينتج عنه قدرة الفرد أو التلميذعلى الإستكشاف والتقصي،بل الإبداع في إيجاد حلول لمشكلاته ،وما يعترض سبيله في تحقيق أهدافه وطموحاته،وكُلّما حقق نجاح في ذلك تولد عنه نجاح، وهذا ماأثبته علماء نفس النمو.

إنً هذه النتيجة تتعارض مع دراسة المنصور (2007) الذي توصل إلى عدم وجود علاقة إرتباط بين أساليب التفكير السائدة لدى أفراد عينة البحث ومستوى الأداء على مقياس حل المشكلات ومقايسه الفرعية ،وقد يرجع هذا التعارض في النتائج المتوصل إليها مقارنة مع الدراس ة الحالية إلى إختلاف في ا لأداة المستعملة لقياس أساليب التفكير فقد استخدم "المنصور" إختبار أساليب التفكير الذي وضعه كل من (هاريسون وبرامسون ، بارليت ومعاونيهم)الاساتذة في جامعة كاليفورنيا عام 1980، وفي عينة الدراسة التي كانت تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدنية دمشق الرسمية،بينما الدراسة الحالية استخدمت النسخة القصيرة(65) فقرة ب(13) أسلوب تفكير من تعريب و تقنين " أبو هاشم ".

أما بالنسبة للعينة فقد أجريت الدراسة الحالية على تلاميذ السنة الثانية ثانوي وفي التخصصين العلمي والأدبي مما يبين سبب الإختلاف الذي قد يرجع لعامل السن (العمر) و إختلاف المرحلة التعليمية، وكذلك لإختلاف البئيتين(البيئة الجزائرية ، البيئة السورية)، وإلى المناهج الدراسية ومضمون كل منهما، وإلى طرائق التدريس ومهارة وكفاءة المعلمين والمدرسين في كل من البلدين ، لأ ن تفكير المعلمين ينعكس في تفكير متعلميهم .

كما أن هذه النتيجة لا تتفق مع توصل إليه السبيعي (2003) بأنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في أساليب التفكير واتخاذ القرار تبعا لمتغيرات الدراسة(العمر،التخصص ، المستوى التعليمي،الخبرة) ومرد ذلك للإختلاف في إستخدام مقاييس أساليب التفكير حيث الدراسة الحالية استخدمت قائمة أساليب التفكير لسترنبيرغ النسخة القصيرة (65) تعريب وتقنين " أبو هاشم " بينما دراسة السبيعي استخدمت أساليب التفكير لهاريسون وآخرون (1980) ترجمة وتقنين حبيب مجدي(1996م) .

أيضا يرجع عدم الإتفاق إلى أن الدراسة السابقة بحثت في العلاقة بين أساليب التفكير واتخاذ القرار في حين يعتبراتخاذ القرار أحد أبعاد مقياس القدرة على حل المشكلات في الدراسة الحالية ،أيضا الإختلاف في العينة ففي الدراسة الحالية تمثلت عينتها في تلاميذ الثانية ثانوي ، وفي الدراسة السابقة تمثلت في مديري الإدارات الحكومية لمحافظة جدة .

2 -تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

من خلال الجدول (18) يتبين أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين الجنسين(ذكور / إناث) في أساليب التفكير، يمكن إرجاع ذلك إلى دور البيئة، والتنشئة الإجتماعية في تعلم أساليب تفكير معينة ،وأن التلاميذ يعيشون في مناطق متشابهة بالولاية التي تقريبا لها نفس الخصائص والطبائع الإجتماعيية ،ويتقاسمون نفس الظروف المعيشية،والإقتصادية،وكذا المناخية بخلاف المناطق الجنوبية من الولاية التي تمتاز بالحرارة الزائدة نوعا ما،ممّاجعل عدم ظهورفروقات في أساليب التفكير بين الجنسين من تلاميذ عينة الدراسة.

إنً هذه النتيجة لا تتفق مع توصل اليه رمضان محمد رمضان (2001) في دراسته التي توصل فيها إلى أنه هناك فروق بين الجنسين في أساليب التفكير بين الطلاب وقد يرجع ذلك لإختلاف ا لأداة المستعملة في قياس أساليب التفكير ،فالنسبة للأداة التي استخدمها رمضان محمد رمضان هي قائمة اساليب التفكير لسترنبيرغ وواجنر النسخة الطويلة (104) وترجمة و تقنين "عبد العال عجوة و رضا عبد الله أبو سريع" غير ا لأداة المستخدمة في الدراسة الحالية قائمة اساليب التفكير لسترنبيرغ النسخة القصيرة (65) ترجمة و تقنين" أبو هاشم " ، كما يمكن رد هذا الاختلاف في النتائج الى إختلاف العينات في الدراستين ، وكذا الأمر بالنسبة لما توصلت اليه "أمينة شلبي " (2002) في دراستها بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية ،وسبب هذه الإختلاف هو إختلاف العينتين و إختلاف ا لأداتين المستخدمتين في كل من الدراستين في قياس أساليب التفكير.

نتائج الدراسة الحالية تختلف عن ما توصل إليه المنصور(2007) الذي توصل الى وجود فروق بين الذكور وا لإناث في أسلوب التفكير العملي لصالح ا لإناث وفروق في أسلوب التفكيرالواقعي لصالح الذكور ، ولم تظهر فروق بين الذكور وا لإناث في بقية أساليب التفكير(التركيبي، النموذجي،التحليلي) ومرد هذاالإختلاف يتضح جليافي إختلاف ا لأداتين المستخدمتين في قياس أساليب التفكير في كل من الدراستين، ففي دراسة المنصورأستخدم مقياس هاريسون واخرون (1980) غيرالأداة المستخدمة في الدراسة الحالية بالاضافة الى إختلاف في العينات حيث تمثلت عينة دراسة المنصور في تلاميذ الصف السادس الاساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية بينما الدراسة الحالية تمثلت عينتها في تلاميذ الثانية ثانوي لولاية المسيلة.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه عبد العالي عجوة(1998) الى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أساليب التفكير ، بإستثناء أسلوبي التفكير المحلي والمحافظ فكانت الفروق دالة احصائيا لصالح ا لإناث،وكذلك النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية تتفق مع ماتوصلت إليه دراسةعمار (1998) إلى أنه لاتوجد فروق بين الجنسين في أساليب التفكير بالرغم من إختلاف العينتين.

3 -تفسيرومناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

من خلال الجدول (19) فقد دلت النتائج المتوصل اليها في هذه الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والاناث في القدرة على حل المشكلات ، أي أنّه لاتوجد علاقة بين القدرة على حل المشكلات وجنس الفرد، ويعزو الباحث ذلك إلى المساواة بين التلاميذ والتلميذات في طريقة التدريس، والأداء،والمتابعة،والإهتمام، وتشابه الظروف الإجتماعية والمعيشية بينهم مما يؤدي إلى عدم وجود فروق بين الجنسين.

وهذا يتفق مع دراسة مليحة (2003) التي توصلت الى انه لاتوجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في إختبار القدرة على حل المشكلات ،وكذلك في دراسة المنصور (2007) لم تظهر أيةفروق دالة بين الذكوروالاناث في مستوى ا لأداء على مقياس حل المشسكلات ومقاييس ها الفرعية، في حين تتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العدل وعبد الوهاب (2003) بأنه توجود فروق دالة إحصائيا بين البنين والبنات في مقياس القدرة على حل المشكلات ، ويمكن تفسيرهذا ا لإختلاف إلى إختلاف ا لأداة المستخدمة في قياس القدرة على حل المشكلات حيث استخدمت دراسة العدل وعبد الوهاب مقياس من إعداد الباحثين غيرا لأداة المستخدمة في هذه الدراسة وهي مقياس القدرة على حل المشكلات تعريب وتقنين حمدي نزيه (1998)، وكذلك إختلاف العينتين حيث تمثلت عينة دراسة عبد الوهاب والعدل في الموهوبين من البنين والبنات بينما الدراسة الحالية تمثلت عينتها في تلاميذ الثانية ثانوي وقد تكون النتيجة طبيعية إستنادا لمبدأالفروق الفردية ويظهر ذلك خاصة بين المتفوقين والعاديين. وأتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه كل من دراسة فتحي الزيات (1984) ودراسة المنصور(2007)بأن الجنس ليس له تأثير.

4 -تفسيرومناقشة نتائج الفرضية الرابعة :

من خلال الجدول(20) يتبين أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ حسب التخصص (علمي /أدبي) في أساليب التفكير ، وهذا قد يرجع إلى عملية التنشئة ا لإجتماعية التي تكتسب من خلالها أساليب التفكير التي تختلف بإختلاف البيئة ا لإجتماعية ولا ننسى طريقة التوجيه التي تتم في مؤسساتنا التربوية عند الإنتقال من المتوسط إلى الثانوي التي تفتقد إلى الموضوعية، والجدية ،

ودليل ذلك معا يشة الباحث الميدانية ومن خبرته المتواضعة في الميدان التربوي كأستاذ في مادة الرياضيات في مرحلة المتوسط عند إجراء عملية التوجيه للتلاميذ.

وهذه النتيجة تتعارض مع ما توصلت إليه دراسة رمضان(2001) بأنَّه هناك فروق دالة إحصائيا لصالح التخصصات الأدبية في أسلوبي التفكير العالمي والداخلي ، في حين تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسته في عدم وجود فروق دالة احصائيا أساليب التفكير (التشريعي التنفيذي ، والتقدمي، والمحافظ، والهرمي ،والاقلي، والفوضوي ،والداخلي) وكذلك وجود إختلافات في أساليب التفكير(المحلي ، والتنفيذي ، والهرمي ، والملكي ، والاقلي) بإختلاف العمرالزمني والمستوى الدراسي ويرجع هذ الاختلاف بين الدراستين الى الإختلاف في الأداة المستخدمة في قياس أساليب التفكير.

كما تتعارض هذه النتائج مع ما توصلت اليه دراسة كل من عبد العالي حامد عجوة (1998) وعبد المنعم الدردير (2003)،حيث توصل عبد العال حامد عجوة بأنه توجد فروق دالة إحصائيا في أسلوبي التفكيرالقضائي والملكي بين طلاب الأقسام العلمية والأدبية لصالح الاقسام العلمية في الجامعة، بينما دراسة عبد المنعم الدردير توصلت إلى أنه توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى (0.01)، بين طلاب الاقسام العلمية والاقسام الأدبية في أسلوبي التفكير(الملكي، والهرمي) لصالح الأقسام العلمية .

(الدردير، ج2، 2004).

وهذا الإختلاف مرده إلى إختلاف العينات ففي دراسة عبد العال عجوة تمثلت عينتها في طلاب الجامعة بينما الدراسة الحالية عينتها هي تلاميذ السنة الثاني ثانوي وكذلك في إستخدام الأداة لقياس أساليب التفكير في كل دراسة ، فعبد العالي عجوة أستخدم قائمة أساليب التفكير النسخة الطويلة(104) فقرة بثلاثة عشر اسلوب تفكير ، في حين دراسة عبد المنعم الدردير إستخدمت نفس الاداة مع الدراسة الحالية لكن النتائج جاءت متعارضة لعل مرد ذلك إلى البيئة التي لها تأثير بإعتبار أن الفرد ابن بيئته ، وكذلك مضامين المناهج الدراسية في كل بلد أو قطر لها انعكاس على تفكيرالتلاميذ، وكذلك طرق التدريس المنتهجة من طرف المعلمين ، فأساليب التدريس التي

يستخدمها المعلمون في التعامل مع طلبة المراحل التعليمية المختلفة تعكس أساليب تفكيرهم مما يؤدي إلى إنعكاسها على الطلبة . **(في : المنصور 2007 ، ص422).**

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة بلقوميدي (2012) بأنه لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ حسب التخصص(علمي/أدبي) في أساليب التفكير ،ولعل مرد هذاالإتفاق لإجراء الدراستين في البيئة الجزائرية بالرغم من إختلاف المنطقتين بين المسيلة ووهران ، وكذلك الإختلاف في الأداة المستعملة، وكذلك بالنسبة لإرتباط أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات في الدراسة الحالية وهذا يختلف عن دراسة بلقوميدي حيث ارتبطت أساليب التفكير بتقدير الذات .

5 -تفسيرومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

قد دلت النتائج المعروضة في الجدول (21)عن عدم وجود فورق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ عينة الدراسة في القدرة على حل المشكلات(التوجه العام، تعريف المشك لة، توليد البدائل، إتخاذ القرار ،التقييم) تعزى لمتغيرالتخصص ،وهذا عكس الواقع لأن الأفراد يتفاوتون في مستوى قدراتهم العقلية، ومستوى تكيفهم الإجتماعي والنفسي والدراسي، ومستوى قدراتهم على مواجهة المشكلات المختلفة وإيجاد حلول مناسبة لها.

إنً هذه النتيجة تتعارض مع ما توصلت إليه دراسة نوال محمد صالح عناني(في: فتحي مصطفى الزيات ،2001 ،ص 322) بأنه توجد فروق ذات دالة إحصائية بين المتوسطات في مستوى الأداء في حل المشكلات بين مجموعة البنية المعرفية العلمية ومجموعة البنية المعرفية الأدبية ، وحسبها أن للتخصص (علمي،أدبي) تأثيرا موجبا دالا على حل المشكلات ، ويعزى هذا الإختلاف في النتائج لإختلاف الأداة المستخدمة في دراسة نوال محمد صالح حيث استخدمت في دراستها إختبار القدرة على حل المشكلات(إعداد فتحي الزيات والباحثة)مقارنة مع الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية وهي مقياس القدرة على حل المشكلات تعريب وتقنين حمدي نزيه (1998). كذلك الإختلاف في العينات أدى إلى التباين في النتائج الم توصل إليها في كل من الدراستين فنجد دراسة نوال محمد صالح إقتصرت على طالبات المرحلة الثانوية العامة لمدينة مكة المكرمة (293 طالبة من القسم

العلمي ،و 347 طالبة من القسم الأدبي) في حين عينة الدراسة الحالية تمثلت في تلاميذ السنة الثانية الثانوي من الجنسين ومن التخصصين (علمي ،أدبي) وقد يرجع التعارض في النتائج إلى التباين في البيئة الإجتماعية والمدرسية للعينتين.

6 تفسيرومناقشة نتائج الفرضية السادسة :

من خلال الجدول رقم (22) نلاحظ أنه هناك تباين بين تلاميذ عينة الدراسة في درجات تفضيلهم لأساليب التفكير ،وتحقق صحة بعض خصائص نظرية ستيرنبيرغ لأساليب التفكي ر، بأن الناس يختلفون في أساليب تفكيرهم وما هو لدى فرد من أساليب غير الذي يوجد عند الأخر ، وهذا ما ظهر في نتائج هذه الفرضية بين الذكور والإناث ، وبين العلمي ين والأدبي ين فنجدأن تلاميذعينة الدراسةالحالية قد فضلوا أساليب التفكير(الخارجي،الهرمي،الملكي،التشريعي، المتحر ر)على أساليب التفكي ر(التنفيذي،المحلي،المحافظ،الداخلي،الاقلي،الهرمي،الفوضوي) ،مما يؤكد أن لكل فرد بروفيلات من أساليب التفكيروأن الأساليب التي تكون الأفضل في مكان قدلا تكون الأفضل في مكان آخر ، وهذا من خلال ما توصلت إليه الدراسات السابقة، وهذا بخلاف ماتوصلت إليه دراسة محمد رمضان (2001) بأن أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة والأكثرسيطرة لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعيةهي(التنفيذي،القضائي ، الهرمي،المحلي ، المتحر ر)إلا أنه هناك إتفاق جزئي في الأسلوبين (الهرمي،المتحرر) ،وقد يرجع الإختلاف في النتائج المتحصل عليها إلى التباين في العينتين حيث شملت دراسة رمضان طلاب الجامعة ، في حين نجد دراسة طاحون (2003) التي أجراها عن دراسة أساليب التفكيرالمفضلة لدى طلاب الجامعة في كل من مصر والمملكة العربية السعودية فتوصل إلى أن الطلاب يفضلون التفكير ال تركيبي بالنسبة للتخصصات الأدبية ، والتفكير التحليلي بالنسبة للتخصصات العلمية ،بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا في أنواع أساليب التفكيروهي تختلف عن الدراسة الحالية ويعود سبب ذلك في إختلاف الأداة المستخدمة في قياس أساليب التفكير ، فدراسة طاحون استخدمت مقياس "هاريسون وبرامسون " وأيضا لإختلاف العينات والبيئات كما تتفق هذه النتيجة جزئيا مع ما توصلت إليه دراسة بارك وآخرون (2005) حيث فضل الطلاب الموه وبين الكوريين أساليب التفكير (التشريعي ،القضائي ،الفوضوي ،العالمي ،الخارجي ،النقدي) ،ولكذلك في الأسلوبين التشريعي،الخارجي، ولعل

مرد ذلك أن هذين الأسلوبين يمتازان بالعالمية والانفتاح وا لإلتزام بتطبيق الأوامر ، فيما يمتاز الأسلوب التنفيذي بلإنضباط.

وفي هذه الدراسة فضّل التلاميذ الذكورأساليب التفكي ر(العالمي،القضائي ،المتحرر،الهرمي، الملكي) ، وفضل الإناث(العالمي ،الداخلي،القضائي،التشريعي،الملكي) كما فضل التلاميذ العلميين أساليب التفكير(التشريعي،المتحرر، القضائي ، الخارجي ، الهرمي)فيما فضل التلاميذ الأدبيين أساليب التفكير(الداخلي ، القضا،ئي ، الفوضوي ، الاقلي ،المتحرر ، التنفيذي) وهذاماأكدته دراسة(وقاد، 2007)التي أظهرت أن أكثر الأساليب شيوعا الأسلوب العالمي،بينمانتيجةدراسة(شلبي، 2002)أظهرت شيوع كل من الأسلوب التشريعي،والتنفيذي والقضائي،والتقدمي،والمحافظ،والهرمي،والملكي ،والفوضوي،والخارجي،والمحلي.

بينماتفوق التلاميذالذكورعلى الإناث في كل من الأسلوب المتحررقد يعودذلك إلى توجه الذكور نحو الإنفتاح وحب المغامرة،وعدم الخوف،وحب الظهور،والميل نحو الإستقلالية والإنفصال عن الوالدين،في محاولة لإثبات النضج والرجولة،وهذاماتتصف به مرحلة المراهقةالتي من خصائص عينة هذه الدراسة، بعكس الإناث اللآئى يفضلن مشورة الأباء والأمهات والإخوة الكبار في إتخاذالقرار،وهذا من خصائص الأسرالجزائرية في أساليب تربية الأبناءوفي الشدة على الإناث دون الذكور،وعلى الأسلوب الهرمي بسبب وجود العديد من المهمات الموكولة إلى الشباب يجعله يسعى لترتيبها وتنظيمهافي أولويات ليتمكن من إنجازها على نحو فعال.

وفيما يتعلق بتفوق التلميذات على الذكورفي كل من الأسلوبين الداخلي والتشريعي فيمكن عزو ذلك إلى أن التلميذات على العكس من الذكوريفضلن إتباع القوانين والعادات، والأنظمة،والأعراف السائدة في المجتمع ،و الإلتزام بتنفيذوتطبيق الأوامر،وإنجاز أعمالهن بمستوى مناسب من الأداء،وعدم الإمتثال للأوامر والقيام بما يوكل لهن يعتبرمن الكبائر في نظهرن،وهذاما يتميز به المجتمع الجزائري عن باقي المجتمعات العربية ،وباقي المجتمعات الإنسانية الأخرى،ويمكن تفسيرتساوي الجنسين في الأساليب الأخرى إلى أن الثقافة التي يحياها التلاميذأثرت بهم وساوت بين الأساليب الأخرى وهذا ما يؤكد ماأشار إليه "زهانج وستيرنبرغ"من أن الثقافة التي يحيافيها الفرد تؤثر على أسلوب تفكيره وتعلمه.

ومما يلاحظ أن نتائج الدراسة الحالية عموما تختلف عن بعض ما توصلت إليه دراسات أخرى في بيئات غربية وأخرى عربية ،إلا هناك اتفاق جزئي في بعض التفضيلات ويكون ذلك في أسلوب أو أسلوبين على الأكثر،ويمكن تفسير هذا الإختلاف في النتائج كون أساليب التفكير مكتسبة من خلال التنشئة الإجتماعية، وللبيئة دورها بالنسبة للفردفي إكتساب عاداته وتقاليده وقيمه وبطبيعة الحال أنَّ ذلك له إنعكاس في تفكير الفرد وبالتالي يظهر جليا في طريقة تفكيره ناهيك عن بيئة تواجد ه(الإنسان ابن بيئته) ، فعملية التنشئة الإجتماعية في الصين والفل يبين تختلف عن عملية التنشئة الإجتماعية في البيئة العربية، كما أن عملية التنشئة ا لإجتماعية في البيئات العربية بحد ذاته يختلف من بيئة إلى أخرى .

كما يمكن تفسير التعارض في نتائج الدراسات "رمضان محمد رمضان ، طاحون ، بارك واخرون والدراسة الحالية " إلى الإختلاف في العينات، الأدوات المستخدمة في قياس أساليب التفكيروذلك بين مقياس (هاريسون وبرامسون ،وقائمة أساليب التفكير لسترنبيرغ النسخة الطويلة (104) ، و قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة(65)).

خلاصـــة:

بصفة عامة من خلال هذه الدراسة يمكن القول أن الأفراد يختلفون في أساليب التفكير وفي إستخدام البعض منها دون الآخر وهذا ما يؤكد ما توصل إليه " **سترنبيرغ** " من خصائص (مميزات)لأساليب التفكير وفق نظريته " **التحكم العقلي الذاتي** " التي لقيت تجاوبا كبيرا سواء في البيئات العربية أو الأجنبية ، وتبين لنا أن أساليب التفكير نتاج البيئة التي يتفاعل معها الفرد ، لأنها ليست متأصلة (وراثية) كما أنها تختلف من مرحلة لأخرى طبقا لمرحلة حياة الفرد بمعنى أساليب التفكير متغيرة وليست ثابتة.

وكذا بالنسبة للقدرة على حل المشكلات التي تبين لنا أن لها إرتباط بأساليب التفكير ، فكلّما ملك الفرد بروفيلات من أساليب التفكير كان أقدر على حل مشكلاته بالإعتماد على نفسه دون اللجوء إلى غيره، بمعنى له صفة المرونة في التفكير بحسب ما يتطلبه الموقف (المشكلة) والقدرة على إيجاد الحلول والإنتقال من أسلوب تفكير إلى آخر في التعامل مع ما يعترض سبيله من مشكلات ، وبالتالي يجب الإهتمام بتدريب التلاميذ على تطوير أساليب التفكير لديهم ، و عليه تبني أسلوب حل المشكلات كطريقة معتمدة في التدريس حتى نتمكن من تطوير العملية التعليمية والتربوية ليكون لدينا أجيالا قادرين على تخطي الصعاب يمتلكون إمكانية التعامل مع المواقف(المشكلات) التي تواجههم في حياتهم بتفكير عقلاني راشد ، وبمهارة عالية، ومن ثمّ التطوروالرُّقي ، والنهوض بالمجتمع والوطن معًا.

إقتراحـــــات :

من خلال ما توصل إليه ال بحث من نتائج ، يسمح بوضع بعض الإقتراحات التي تساعد الدارسين والباحثين في مجال البحث العلمي للتقصي في هذا الموضوع أكثر و الكشف عن الجديد وعليه يمكن القول :إنّه هناك تباين وتمايز لدى أفراد العينة في إتباعهم لأسلوب تفكير مفضل ووجود عدم ثبات إستمرارية لديهم وهذا ما ظهر جليا في هذه الدراسة بين الذكور والإناث والعلمين والأدبين لذلك ينبغي البحث عن الأسباب لك ي نستطيع أن نُوفر للتلاميذ فرصة أكبر في إستثمار طاقتهم العقلية المعرفية إستثمارا مفيدا يكون لهم عونا في حياتهم العلمية والعملية وذلك من خلال المقترحات التالية :

- العمل على إعداد المناهج في المراحل التعليمية المختلفة بطرائق متنوعة وأساليب تدريس مختلفة كأسلوب حل المشكلات .
- إجراء بحوث ودراسات ميدانية مقارنة بين مختلف الأطوار التعليمية للوقوف على مستوى أساليب التفكير والأداء على القدرة على حل المشكلات .
- تطعيم المناهج التربوية في مختلف المراحل التعليمية بتعليم مهارات التفكير بمختلف أساليبه وتبني أسلوب حل المشكلات في التدريس .
- توفير المناخ الملائم الذي يساهم في تطوير تلاميذ المرحلة الثانوية و يحسن من أدائهم العلمي والتفكير بمختلف أساليبه لديهم ، لأنّه كلما كانت البيئة المدرسية هادئة ساهمت في إيجاد طرق جديدة لحل مشكلات معقدة ومتنوعة .
- القيام بورشات (دورات تربوية)حول كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجهنا في هذه الحياة من أجل التخلص منها والعمل على حلها وبالتالي إستفادة تلاميذنا من ذلك .
- على الباحثين إيجاد طرائق جديدة تساهم في تطوير التفكير بمختلف أساليبه لدى التلاميذ وذلك من أجل القدرة على حل المشكلات .
- دراسة أساليب التفكير وعلاقتها بالصحة النفسية لدى تلاميذ مختلف المراحل التعليمية ، وتوجيه المؤسسات التعليمية بالإهتمام بأساليب تفكير المتعلمين للنهوض بالعملية التربوية وتحقيق الهدف المنشود.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية:

القرآن الكريم.

1. ابراهيم الحارثي (1990) ، تعليم التفكير ، ط1 ، مكتبة الشنفرة ، الرياض ، السعودية .
2. إبن منظور (1998) ، لسان العرب ، ط2 ، ج10 ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، لبنان
3. أبو بكر بن بوزيد(2009) ، إصلاح التربية في الجزائر ، رهانات وإنجازات ، دارالقصبة ، الجزائر.
4. أبو جادو صالح محمد علي (2006) ، علم النفس التربوي، دار المسيرة ، ط 5 ،عمان ، الاردن.
5. آري دونالد ، لوسي جاكوب ، (تأليف) سعد الحسيني (2004) ، مقدمة للبحث في التربية ، ط 1، دار الكتاب الجامعي ، العين
6. أسعد مؤيد حسين الدناوي (2008)، تطوير مهارات التفكير الابداعي ، ط 1، عالم الكتاب الحديث ، عمان ، الاردن.
7. الأعسر،صفاء يوسف (2000) ، الإبداع في حل المشكلات ، دار قباء للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .
8. إيمان خلف(2010). عمليات ما وراء الذاكرة والإستراتيجيات المعرفية لحل المشكلات التعليمية، ط1، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ، مصر.
9. بلقيس أحمد ومرعي توفيق(1984)،الميسر في علم النفس التربوي ،دار الفرقان، عمان ، الأردن.
10. حبيب مجدي عبد الكريم (1996) ،التفكير ، الاسس النظرية والاستراتيجيات ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، مصر .
11. حبيب مجدي عبد الكريم (2003) ، إتجاهات حديثة في تعليم التفكير : إستراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .
12. حبيب مجدي عبد الكريم (2003) ، تعليم التفكير في عصر المعلومات ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .

13. الحطاح زبيدة (2008) ، تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال التعليم التحضيري ، ط 1، دار ابن مرابط ، الجزائر.

14. الدردير عبد المنعم أحمد(2004) ، دراسات في علم النفس المعرفي ،ج 2 ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر.

15. دويدارمحمد(1995)،أسس علم النفس التجريبي،دار النهضة العربية للطباعة والنشر،لبنان.

16. دي بونو ، إدوارد (2001) ، تعليم التفكير ، ترجمة عادل عبد الكريم ياسين وآخرون ، دار الرضا للنشر ، دمشق ، سوريا .

17. الريماوي محمد عودة ، وآخرون (2008)علم النفس العام ، ط 3، دار المسيرة ،عمان، الاردن.

18. زيتون حسن حسين (2002) ، تعليم التفكير : رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة ، عالم الكتب ، القاهرة .

19. سامي ملحم (2002) ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط 2، دارالمسيرة ،عمان الاردن .

20. سرور،نادية‌هايل (2005) تعليم التفكير في المنهج المدرسي ، دار وائل،عمان، الأردن

21. سعادة جودت (2003) ، تدريس مهارات التفكير مع مئات من الأمثلة التطبيقية ، دار الشروق ، عمان .

22. سويد ، عبد المعطي (2003) ، مهارات التفكير ومواجهة الحياة ، دار الكتاب الجامعي ، العين ،الإمارات العربية المتحدة .

23. صبحي حمدان أبو جلالة(2007) ، مناهج العلوم وتنمية التفكير الإبداعي ، ط 1، دار الشروق ، عمان ، الاردن.

24. طافش محمود(2004)، تعليم التفكير، مفهومه ، أساليبه ، مهاراته ، جهينة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.

25. عايش محمد زيتون (1996)، أساليب تدريس العلوم ، ط3 ، دار الشروق ،عمان،الأردن .

26. العتوم (2004) ،علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق ، دار المسير للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

27. العتوم وآخرون (2008) ،علم النفس التربوي والنظرية والتطبيق ، ط 2 ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن .

28. عدس عبد الرحمان (1996) ، المدرسة وتعليم التفكير ، ط1 ، دار الفكر ، عمان.

29. عرفة صلاح الدين محمود (2006) ، التفكير بلا حدود،عالم الكتب ، القاهرة ، مصر

30. العقاد عباس محمود (1984) ، التفكير ضرورة اسلامية ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، لبنان .

31. عماد عبد الرحيم الزغلول (2002) ، مبادئ علم النفس التربوي ، ط 2 ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة .

32. عودة أحمد سليمان وملكاوي، فتحي حسن (1992) ، أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية ، جامعة اليرموك كلية التربية ، الأردن .

33. فتحي الزيات(2001)،علم النفس المعرفي،ج1،دراسات وبحوث،دارالنشر للجامعات،مصر.

34. فتحي عبدالرحمان جروان(1999) ، تعليم التفكير ، مفاهيم و تطبيقات ، دار الكتاب الجامعي ، عمان ، الأردن .

35. فؤاد إفرام البستاني (1982) ، منجد الطلاب ، ط26 ، دار المشرق بيروت، لبنان.

36. قطامي نايفة (2007) ، تعليم التفكير لجميع الأطفال ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن.

37. قطامي يوسف (1990) ، تفكير الأطفال : تطوره وطرق تعليمه ، الدار الأهلية للنشر و التوزيع ، عمان ، الاردن.

38. كاظم عبد النور (2005) ، دراسات وبحوث في علم النفس وتربية التفكير والإبداع ، جهينة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

39. كريمان بدير(2008) ، التعلم النشط ، ط1، دار المسيرة ، عمان ، الاردن

40. مجدي عزيزابراهيم(2004) ،موسوعة التدريس ،ج 2،ط1 ،دارالمسيرة،عمان، ، الاردن.

41. مجدي عزيزابراهيم(2004)،موسوعة التدريس،ج5،ط1 ، دارالمسيرة ، عمان ، الاردن.

42. محسن علي عطية(2009)،الجودة الشاملة والجديد في التدريس،ط 1،دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان،الأردن.

43. محمد مزيان (1999) ، مبادئ في البحث النفسي والتربوي ، ط 1 ، دار الغرب للنشر والتوزيع ، الجزائر .

44. محمود غانم (2009) ، مقدمة في تدريس التفكير ، دار الثقافة ، عمان ، الأردن .

45. مريم سليم (2004) ،علم النفس التربوي ، ط5 ، دار النهضة ، بيروت ، لبنان.

46. مسلم إبراهيم (1993) ، الجديد في أساليب التدريس (حل المشكلات ، الإبداع) ، دار البشير ، عمان ، الأردن .

47. المشرفي،إنشراح إبراهيم(2005)،تعليم التفكير الإبداعي،الدار المصرية اللبنانية،مصر.

48. المليجي حلمي (2000) ،علم النفس المعاصر ، ط 8 ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان .

49. موريس أنجرس (2004) ، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية ، ط 2 ، دار القصبة للنشر ، الجزائر .

50. نبيل عبد الهادي(2009) ، استراتيجيات تعلم مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق ، ط 1، دار وائل للنشر ،عمان ، الأردن .

51. نشواتي عبد المجيد(1996) ،علم النفس التربوي ، دار الفرقان ، عمان ، الاردن .

52. وهيب مجيد الكبيسي(1999)،علم النفس العام ، ط1 ، دار الكنيدي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

53. ويتيج آرنوف (1977) ، مقدمة في علم النفس ، ترجمة عادل الأشول وآخرون ، دار ماكجروهيل ، القاهرة ، مصر.

المذكرات والرسائل الجامعية :

54. بطشون جولييت (1989) : أثر تدريب الطلبة على مهارات حل المسألة في تنمية قدرتهم على حل المسألة الرياضية ، رسالة ماجستير ، الجامعة الأردنية .

55. عمار محمد (1998) ، أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلاب الجامعة " دراسة مقارنة " ، رسالة ماجستير جامعة عين شمس كلية التربية .

56. عناقرة نذير (1998) ، أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض المتغيرات ، رسالة ماجستير ، جامعة اليرموك ، كلية التربية والفنون ، الأردن .

57. فدوى بنت راشد ، سامية حمزة مداح (2013) ، أثر إستخدام الألعاب التعليمية في إكتساب مهارات التفكير الناقد بمقرر الرياضيات لدى طالبات الصف الأول متوسط بمدينة مكة المكرمة ، مذكرة ماجستير ، جامعة أم القرى ، مكة ، السعودية .

58. مصعب علون ، عاطف عثمان الآغا (2009) ، تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير ، غزة ، فلسطين .

59. نرجس زكري (2007) ، التعليم بالحاسوب وأثره في تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الثانية ثانوي علوم تجريبية ، رسالة ماجستير ، جامعة ورقلة ، الجزائر .

المجلات و الدوريات :

60. أبو المعاطي يوسف (2005) ، أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد 15 ، العدد 49 .

61. بشرى حسن علي ، وجدان (2010) ، أساليب التفكير وعلاقتها بالطموح لدى طالبات قسم رياض الأطفال كلية التربية الأساسية ، مجلة كلية التربية الأساسية ، عدد 63 ، الجامعة المستنصرية ، السعودية.

62. جلال شوقي (1985)، غرس التفكير العلمي لدى الاطفال ، الحلقة الدراسية الاقليمية لعام 1984، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة .

63. حسن على سلامة (1995)، طرق تدريس الرّياضيات بين النّظرية والتطبيق، دار الفجر، مصر.

64. الحموري فراس أحمد (2009) ، العلاقة بين أساليب التفكير والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد 10 ، العدد 3 ، البحرين .

65. زياد بركات (2009) ، الجمود الذهني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي والجنس لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية ، جامعة القدس المفتوحة ، طول كرم ، فلسطين .

66. السامرائي ،صالح مهدي،(1990)،أنماط التفكير لدى طلبة كليات التربية ،مركز البحوث التربوية والنفسية ،جامعة بغداد.

67. شلبي أمينة (2002) ، بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية " دراسة تحليلية مقارنة " ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد 12 ، العدد 34 فيفري .

68. الشمس عبدالأمير(2002)،أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة، مجلة الأجيال، العدد 2،بغداد ،العراق .

69. عباس بلقوميدي (2012) ، أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص ، دراسة مقارنة على تلاميذ المرحلة الثانوية،مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية ، العدد 9 ديسمبر ، جامعة وهران ، الجزائر.

70. كرم ابراهيم (1996) ، مهارات التفكير ، مجلة التربية ، العدد 16 تصدر عن مركز البحوث والمناهج بوزارة التربية الكويت .

71. المنصورغسان، علي المنصور (2007) ، أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف السادس أساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد 23 ، العدد 1 ، سوريا .

72. المنهاج التربوي(2008) ، مؤتمر كلية التربية السابع ، ط 1 ، كلية التربية .جامعة اليرموك ، الاردن.

73. مي سامي محمد نزال (2009) ، العلاقة بين درجة ممارسة القرارات التربوية ودرجة القدرة على حل المشكلات لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمديرات أنفسهم جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين .

74. الميلود مزيان (2001) ، دفاتر المعهد الوطني للتربية ، مجلة فصلية تربوية تعليمية ، العدد 1 ، الجزائر .

75. نوفل محمد،وأبو عواد فريا ل (2012) ، أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية ، مجلد 26 ، عدد 5 ، الأردن .

المراجع باللغة الأجنبية:

76. Bernarrdo , A . B . & Zhang , L . F . X . collueng , C . M . (2002) : Thinking styles and academic achievement a many filipion student Journal of Genetic Psychology Vol , 163 Issue 2 .

77. Cano , F & Hewitt , H . E . (2000) : Leaving and Thinking Styles : An analysis of their interrelation ship and influence on academic achievement Educational Psychology Vol , 20 Issue 4.

78. Grigorenko , E . L . & Sternberg , R . J . (1997) : Style of Thinking abilities , and academic per formance Exceptional children , Vol . 63 .

79. Harrison , F . (1969) as related to School per formance and Socioe economic status in Socionetry , Vol , 32 , No . 1 .

http://www.carleton.ca/tapatters/teaching/climatechang/climatehom.html,(p:2).

Programs, http: //www.mape.org.uk/curriculum/science/science1.html,(p:3).

80. Ross, Alistair(2000): Promoting Scientific Thinking with Information Handling

81. Schafersman, Steven D.(1997): Scientific Thinking and Scientific Method,

82. Schoenfeld, Alan(1983): Learning Math and problem solving, http: //www.problemsolving/learning_to_think_math.html.

83. Sternberg , R . J . (2002) : Thinking Styles : Reprinted Edition,UKA,Universty Press.

الملاحق

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية
شعبة علوم التربية
تخصص علم النفس التربوي

Sternberg & Wagner قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر

1- الاسم:..... .. ..
2- اللقب..... ....
3- الجنس..... .....:.....
4- التخصص الدراسي: ....
5- الثانوية ....
6- العمر ( ) سنة.

عزيزي الطالب (ة):

تتكون القائمة التي بين يديك من (65) مفردة ، اقرأ كل مفردة جيداً ثم قرر إلى أي حد تنطبق هذه المفردات على الطرق التي تستخدمها في أداء الأشياء بالمدرسة أو المنزل أو العمل أو الجامعة من خلال الاستجابات التالية :

لا تنطبق عليك إطلاقا	لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة	لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لا تستطيع أن تحدد	تنطبق عيك بدرجة صغيرة	تنطبق عليك بدرجة كبيرة	تنطبق عليك تماما
01	02	03	04	05	06	07

و ذلك بوضع اشارة (x)مقابل العبارة في العمود المناسب ، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة ، كما لا تتخير سوى إجابة واحدة فقط لكل مفردة ، ولا تترك أية مفردة دون الإجابة عنها ، وإجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في البحث العلمي .

و نشكر تعاونكم معنا

الباحث

الرقم	العبارة							
1	عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني استخدم أفكاري واستراتيجياتي الخاصة في حلها							
2	أحب أن أجرب أفكاري وأراقب مدى نجاحها							
3	أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها							
4	عند أدائي لمهمة ما ، فإني أميل لأن أبدأ بآرائي الخاصة							
5	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في أدائها							
6	أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة							
7	اهتم كثيراً باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني							
8	استمتع بأداء الأشياء التي تؤدى في ضوء تعليمات محددة							
9	أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددان							
10	أفضل أن أتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما							
11	أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها أن أقارن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات							
12	أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر والآراء المتباينة							
13	أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أقارن بين مختلف وجهات النظر							
14	أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين							
15	استمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء							
16	أولى اهتماماً قليلاً بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني							
17	عند أدائي لعمل ما ، فإني اهتم كثيراً بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل							
18	أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلى للمشروع أو العمل الذي أقوم به							
19	أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جداً							
20	عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها ، فإني أفضل أن أوضح المنظور والسياق الخاص بأفكاري أي الصورة الكلية لها							
21	أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة							
22	عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما ، فإني اعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع							
23	أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها							
24	أفضل المشكلات التي تتطلب منى الاهتمام بالتفاصيل							
25	اهتم كثيراً بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها							
26	أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات وأبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها							
27	عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني أفضل استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حلها							
28	أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي							
29	أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة							
30	أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرق جديدة لحلها							
31	التزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء							
32	عندما أكون مسئولاً عن عمل ، فإني أفضل إتباع الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقاً							

33	أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة						
34	أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لإنجازها						
35	عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية أو مألوفة						
36	عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة ، فإني أقوم بترتيبها حسب أهميتها						
37	عند البدء في أداء مهمة ما ، فإني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة						
38	عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لدى إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها						
39	عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها ، فإنه يكون لدى إحساس واضح في ترتيب وحل هذه المشكلات طبقاً لأهميتها						
40	عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وفقاً لأهميتها						
41	عند التحدث أو كتابة أفكار معينة ، أركز على فكرة رئيسية واحدة						
42	عند محاولتي لاتخاذ قرار ، فإني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط						
43	لو أن هناك أشياء كثيرة على أن أؤديها ، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي						
44	أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك						
45	لابد أن انتهى من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره						
46	عند مناقشة أو كتابة موضوع ما ، فإني ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي						
47	أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقى قبول واستحسان لدى زملائي						
48	عندما يكون لزاماً على أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي						
49	لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة على أن أؤديها ، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي ورفاقي						
50	عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما ، فإني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة						
51	يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية						
52	عندما أجد نفسي مطالباً بأداء العديد من الأشياء المهمة ، فإني أحاول أن أؤدي أكبر قدر منها بغض النظر عن الوقت الذي استغرقه في أدائها						
53	أ فضل معالجة كل أنواع المشكلات وكذلك التي تبدو منها قليلة الأهمية						
54	عند مناقشة أو كتابة أفكاري فإني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني						
55	أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدى عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماماً في الأهمية						
56	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين						
57	عند محاولتي لاتخاذ قرار ، اعتمد على تقديري الخاص للموقف						
58	أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما						
59	أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمداً على نفسي						
60	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين						
61	عند البدء في أداء مهمة ما ، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء						
62	في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإني أفضل أن أمزج أفكاري الخاصة مع أفكار الآخرين						
63	أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم						
64	عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين						
65	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي						

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية
شعبة علوم التربية
تخصص علم النفس التربوي

مقياس القدرة على حل المشكلات

1- الاسم:..... .. ..
2- اللقب..... ....
3- الجنس:..... .....:.....
4- التخصص الدراسي: ....
5- الثانوية ....
6- العمر ( ) سنة.

عزيزي الطالب(ة):

إليك هذا المقياس الذي يتضمن عبارات ، يرجى قراءة كل عبارة ثم وضع إشارة (X) مقابل العبارة في العمود المناسب ،ان هذا المقياس ليس اختبارا للتحصيل أو الشخصية، بل هو أداة تساعدك في معرفة أسلوبك في تناول المشكلات. واجابتك تحاط بالسرية التامة ولا يطلع عيها سوى الباحث لاستخدامها في البحث العلمي. يرجى الإجابة بدقة وأمانة.

و نشكر تعاونكم معنا **الباحث**

الرقم	العبارة	لا تنطبق أبدا	تنطبق بدرجة بسيطة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة كبيرة
1	اعتقد بان لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية				
2	استخدم اسلوبا منظما في مواجهة المشكلات				
3	اجد صعوبة في تنظيم افكاري عندما تواجهني مشكلة				
4	عندما تواجهني مشكلة فإنني اتصرف دونما تفكير				
5	أحرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني				
6	أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه المشكلة				
7	ينتابني شعور باليأس إذا واجهتني أية مشكلة				
8	أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني				
9	احاول تحديد المشكلة بشكل واضح				
10	عندما احس بوجود مشكلة فإن اول شيء افعله هو التعرف على ماهية المشكلة بالضبط				
11	احرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة				
12	اتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل				
13	عندما تواجهني مشكلة لا اعرف بالضبط كيف احددها				
14	لا اعرف كيف اصف المشكلة التي اواجهها				
15	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف من أين أبدأ بحلها				
16	أفكر بالجوانب الايجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة				
17	أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة				
18	اجد تفكيري منحصرا في حل واحد للمشكلة				
19	اجد نفسي منفعلا حيال المشكلة الى درجة تعيق قدرتي على التفكير				
20	اسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الاحتمالات المختلفة للحل				
21	لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لأية مشكلة				
22	عندما تواجهني مشكلة أفكر بكافة الحلول الممكنة قبل أن أتبنى واحدا منها				
23	عندما تواجهني مشكلة فإنني استخدم في حلها أول فكرة تخطر على بالي				
24	افكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة				
25	احصر تفكيري بالجوانب الايجابية للحل الذي اميل اليه				
26	احصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي اميل اليه				
27	احاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن اتنبئ حلا				

	معينا				
28	اختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته				
29	أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد				
30	أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة				
31	عندما تواجهني مشكلة فإنني اختار الحل الأكثر احتمالا للنجاح				
32	اركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة				
33	اختار الحل الاسهل بغض النظر عما يترتب على ذلك				
34	احرص على تقييم الحلول بعد تجريبها في الواقع				
35	اعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاحها				
36	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك				
37	أ صر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة				
38	ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما اجد ان الحل الذي توصلت إليه كان فاشلا				
39	عندما تواجهني مشكلة فإنني لا اشغل نفسي بتقييم الحلول التي أتوصل إليها				
40	اعتقد بان لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية				

نتائج الدراسة:

ثبات القائمة:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.821	65

ثبات مقياس القدرة على حل المشكلات

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.825	40

قيم ارتباط الابعاد بالدرجة الكلية للمقياس

		TOTALPROBLEM
TOTALPROBLEM	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	36
P1	Corrélation de Pearson	.843**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	36
P2	Corrélation de Pearson	.805**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	36
P3	Corrélation de Pearson	.690**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	36
P4	Corrélation de Pearson	.745**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	36
P5	Corrélation de Pearson	.729**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	36

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

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

نتائج الفرضية الاولى

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

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

		التشريعي	التنفيذي	القضائي	العالمي	المحلي	المتحرر	المحافظ	الهرمي	الملكي	الأقلي	الفوضوي	الداخلي	الخارجي
القدرة على حل مشكلات	Pearson Correlation	.266**	.139*	.184**	.039	.081	.217**	-.044-	.295**	.076	.169**	.152*	.126*	.125*
	Sig. (2-tailed)	.000	.023	.002	.528	.186	.000	.476	.000	.212	.005	.013	.038	.041
	N	270	270	270	270	270	270	270	270	270	270	270	270	270

نتائج الفرضية الثانية

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
العالمي	Hypothèse de variances égales	.040	.841	-2.006-	268	.046	-1.774-	.884	-3.515-	-.033-
	Hypothèse de variances inégales			-2.009-	264.471	.046	-1.774-	.883	-3.513-	-.035-
المتحرر	Hypothèse de variances égales	.664	.416	-1.394-	268	.165	-1.009-	.724	-2.434-	.416
	Hypothèse de variances inégales			-1.399-	266.260	.163	-1.009-	.721	-2.429-	.411
المحافظ	Hypothèse de variances égales	.677	.411	-2.203-	268	.028	-15.114-	6.861	-28.623-	-1.605-
	Hypothèse de variances inégales			-2.194-	258.409	.029	-15.114-	6.888	-28.678-	-1.550-
الملكي	Hypothèse de variances égales	1.835	.177	-1.830-	268	.068	-1.405-	.768	-2.916-	.106
	Hypothèse de variances inégales			-1.815-	251.158	.071	-1.405-	.774	-2.929-	.120

الفوضوي	Hypothèse de variances égales	.040	.841	-2.006-	268	.046	-1.774-	.884	-3.515-	-.033-
	Hypothèse de variances inégales			-2.009-	264.471	.046	-1.774-	.883	-3.513-	-.035-
المجموع1	Hypothèse de variances égales	.677	.411	-2.203-	268	.028	-15.114-	6.861	-28.623-	-1.605-
	Hypothèse de variances inégales			-2.194-	258.409	.029	-15.114-	6.888	-28.678-	-1.550-

الداخلي	Hypothèse de variances égales	.040	.841	-2.006-	268	.046	-1.774-	.884	-3.515-	-.033-
	Hypothèse de variances inégales			-2.009-	264.471	.046	-1.774-	.883	-3.513-	-.035-
المجموع1	Hypothèse de variances égales	.677	.411	-2.203-	268	.028	-15.114-	6.861	-28.623-	-1.605-
	Hypothèse de variances inégales			-2.194-	258.409	.029	-15.114-	6.888	-28.678-	-1.550-

الخارجي	Hypothèse de variances égales	.040	.841	-2.006-	268	.046	-1.774-	.884	-3.515-	-.033-
	Hypothèse de variances inégales			-2.009-	264.471	.046	-1.774-	.883	-3.513-	-.035-
المجموع1	Hypothèse de variances égales	.677	.411	-2.203-	268	.028	-15.114-	6.861	-28.623-	-1.605-
	Hypothèse de variances inégales			-2.194-	258.409	.029	-15.114-	6.888	-28.678-	-1.550-

نتائج الفرضية الثالثة

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
التوجه العام	Hypothèse de variances égales	.099	.753	-2.236-	268	.026	-1.013-	.453	-1.905-	-.121-
	Hypothèse de variances inégales			-2.235-	262.715	.026	-1.013-	.453	-1.905-	-.121-
تعريف المشكلة	Hypothèse de variances égales	2.349	.127	-2.436-	268	.016	-3.424-	1.405	-6.191-	-.656-
	Hypothèse de variances inégales			-2.463-	267.747	.014	-3.424-	1.390	-6.161-	-.687-
توليد البدائل	Hypothèse de variances égales	3.532	.061	-2.355-	268	.019	-.973-	.413	-1.787-	-.160-
	Hypothèse de variances inégales			-2.375-	267.983	.018	-.973-	.410	-1.780-	-.166-
التقييم	Hypothèse de variances égales	.293	.589	-1.707-	268	.089	-.725-	.425	-1.562-	.111
	Hypothèse de variances inégales			-1.716-	267.040	.087	-.725-	.423	-1.557-	.107
القرار إتخاذ	Hypothèse de variances égales	.099	.753	-2.236-	268	.026	-1.013-	.453	-1.905-	-.121-
	Hypothèse de variances inégales			-2.235-	262.715	.026	-1.013-	.453	-1.905-	-.121-
2المجموع	Hypothèse de variances égales	2.349	.127	-2.436-	268	.016	-3.424-	1.405	-6.191-	-.656-
	Hypothèse de variances inégales			-2.463-	267.747	.014	-3.424-	1.390	-6.161-	-.687-

نتائج الفرضية الرابعة

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
التشريعي	Hypothèse de variances égales	3.081	.080	1.391	268	.165	1.130	.812	-.469-	2.729
	Hypothèse de variances inégales			1.382	254.982	.168	1.130	.817	-.480-	2.740
التنفيذي	Hypothèse de variances égales	1.339	.248	.319	268	.750	.238	.746	-1.231-	1.708
	Hypothèse de variances inégales			.317	256.288	.751	.238	.750	-1.240-	1.716
القضائي	Hypothèse de variances égales	.007	.933	-.013-	268	.989	-.012-	.891	-1.766-	1.742
	Hypothèse de variances inégales			-.013-	263.017	.989	-.012-	.891	-1.766-	1.743
المحلي	Hypothèse de variances égales	.670	.414	.320	268	.750	2.212	6.922	-11.415-	15.840
	Hypothèse de variances inégales			.319	261.495	.750	2.212	6.933	-11.439-	15.863
الهرمي	Hypothèse de variances égales	.155	.695	-.474-	268	.636	-.366-	.772	-1.886-	1.154
	Hypothèse de variances inégales			-.473-	260.215	.637	-.366-	.774	-1.890-	1.158
الأقلي	Hypothèse de variances égales	.357	.551	-1.147-	268	.252	-.976-	.851	-2.651-	.699
	Hypothèse de variances inégales			-1.144-	259.286	.254	-.976-	.854	-2.657-	.705
العالمي	Hypothèse de variances égales	.007	.933	-.013-	268	.989	-.012-	.891	-1.766-	1.742
	Hypothèse de variances inégales			-.013-	263.017	.989	-.012-	.891	-1.766-	1.743
المتحرر	Hypothèse de variances égales	.794	.374	.160	268	.873	.116	.726	-1.314-	1.546
	Hypothèse de variances inégales			.161	267.001	.873	.116	.723	-1.307-	1.539
المحافظ	Hypothèse de variances égales	.670	.414	.320	268	.750	2.212	6.922	-11.415-	15.840
	Hypothèse de variances inégales			.319	261.495	.750	2.212	6.933	-11.439-	15.863
الملكي	Hypothèse de variances égales	.155	.695	-.474-	268	.636	-.366-	.772	-1.886-	1.154

	Hypothèse de variances inégales			-.473-	260.215	.637	-.366-	.774	-1.890-	1.158
الفوضوي	Hypothèse de variances égales	.007	.933	-.013-	268	.989	-.012-	.891	-1.766-	1.742
	Hypothèse de variances inégales			-.013-	263.017	.989	-.012-	.891	-1.766-	1.743
المجموع1	Hypothèse de variances égales	.670	.414	.320	268	.750	2.212	6.922	-11.415-	15.840
	Hypothèse de variances inégales			.319	261.495	.750	2.212	6.933	-11.439-	15.863
الخارجي	Hypothèse de variances égales	.040	.841	-2.006-	268	.046	-1.774-	.884	-3.515-	-.033-
	Hypothèse de variances inégales			-2.009-	264.471	.046	-1.774-	.883	-3.513-	-.035-
المجموع1	Hypothèse de variances égales	.677	.411	-2.203-	268	.028	-15.114-	6.861	-28.623-	-1.605-
	Hypothèse de variances inégales			-2.194-	258.409	.029	-15.114-	6.888	-28.678-	-1.550-

نتائج الفرضية الخامسة

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
التوجه العام	Hypothèse de variances égales	.297	.586	.980	268	.328	.447	.456	-.451-	1.346
	Hypothèse de variances inégales			.981	264.322	.327	.447	.456	-.450-	1.345
تعريف المشكلة	Hypothèse de variances égales	.771	.381	.934	268	.351	1.325	1.419	-1.468-	4.118
	Hypothèse de variances inégales			.941	267.751	.348	1.325	1.409	-1.448-	4.099
توليد البدائل	Hypothèse de variances égales	.037	.848	.943	268	.347	.393	.417	-.428-	1.213
	Hypothèse de variances inégales			.939	258.484	.349	.393	.418	-.431-	1.217
التقييم	Hypothèse de variances égales	.418	.519	.863	268	.389	.368	.426	-.472-	1.208
	Hypothèse de variances inégales			.862	262.199	.389	.368	.427	-.473-	1.209

نتائج الفرضية السادسة

الجنس	التشريعي	التنفيذي	القضائي	المحلي	الهرمي	الأقلي	المتحرر	الملكي	المحافظ	الداخلي	الخارجي	الفوضوي
1	21.58	21.59	21.87	20.45	21.87	21.53	21.87	21.87	21.03	21.87	21.87	21.87
2	23.53	22.67	23.64	21.24	23.28	22.85	23.64	23.28	20.39	23.64	23.64	23.64
Total	22.62	22.17	22.81	20.87	22.62	22.23	22.81	22.62	20.69	22.81	22.81	22.81

التخصص	التشريعي	التنفيذي	القضائي	المحلي	الهرمي	الأقلي	الخارجي	الداخلي	العالمي	الفوضوي	الملكي	المتحرر	المحافظ
1	23.15	22.28	22.81	20.87	22.45	21.78	22.81	22.81	22.81	22.81	22.45	22.97	20.41
2	22.02	22.04	22.82	21.24	22.82	22.75	22.82	22.82	22.82	22.82	22.82	22.19	21.01
Total	22.62	22.17	22.81	20.44	22.62	22.23	22.81	22.81	22.81	22.81	22.62	22.61	20.69