جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس

الرقم التسلسلي: .....

رقم التسجيـــل: DES/08/15

أطروحة

مقدمة لنيل شهادة

دكتـــــوراه علـــوم

في: علـــم النـــفس

تخصص: علـوم التربية

علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات وبمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة.

من إعداد الطالب:

بن نـاصـر فـرحات

تاريخ المناقشة: 2019/05/02

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة:

الاسم واللقب	الرتبـة العلمية	المؤسسة	الصفـة
مجاهدي الطاهر	أستـاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	رئيسا
بودربـالة محـمد	أستـاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	مشرفًا ومقررًا
بومنـقـار مـراد	أستـاذ التعليم العالي	جامعـة باجي مختـار عنـابة	ممتحنا
دهيمي شهـرزاد	أستـاذ محاضر (أ)	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	ممتحنا
خطوط رمضـان	أستـاذ محاضر (أ)	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	ممتحنا
شلابي زهـيـر	أستاذ محاضر (أ)	جامعة 20 أوت 55 سكيكدة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2019/2018

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمدُ لله على تمام فضله وإحسانه، والشكر على سابغ إنعامه، القائل في محكم تنزيله:﴿ وَمَن شَكَرَ فإنَّما يشكُرُ لِنَفْسِه﴾ (النمل:40)، والصلاة والسلام على سيدنا محمد عبده ورسوله، الداعي إلى سبيل ربه ورضوانه، وعلى آله وأصحابه الذين ساروا على هديه وتبيانه، والذي بعثهُ الله رحمةً للعالمين القائلُ: «من صنع إليكم معرُوفاً فكافئوه، فإن لم تجدوا ما تكافئونه فأدعوا له حتى تروا أنكم قد كافأتموه». (أخرجه أحمد في مسنده).

بعد أن منَّ الله سبحانه وتعالى عليَّ بإتمام هذه الدراسة وإخراجها إلى حيز الوجود، فإنَّه لا يَسعُني إلا أن أدعوَ لكل من أرشدني، ووجهني، وأعانني على إكمال هذه الأطروحة، فجزاهم الله عنا خيراً، وكتب المولى عز وجل ما قدموه لي في موازين حسناتهم وصحائف أعمالهم.

وكما لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى المشرف الأستاذ الدكتور محمد بودربالة الذي لم يبخل علي بالوقت والجهد، والذي أفادني بما يملك، ولم يتوان يوماً في تقديم المساعدة لي، فقد منحني من وقته الجزء الكثير، ومن علمه الشيء الوفير، فلهُ مني خالص الشكر والتقدير، وجزاه الله عني خير الجزاء، ورزقه الله موفور الصحة والعافية والهناء.

كما أتقدم بالشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة الموقرين على تكرمهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة، والذي أُعده تشريفاً لي، فجزاهم الله خير الجزاء، والشكر موصول للدكتور بوجمعة حريزي، لما قدم لي من مساعدات وتوجيهات سديدة، فجزاه الله عني خيراً.

والشكر موصول إلى الوالدين الكريمين سبب وجودي أطال الله في عمريهما وحفظهما، ورعاهما وحماهما من كل سوءٍ، ورزقني طاعتهما والإحسان إليهما، وأكرمني برضاهما، وخاصةً الوالدة الكريمة التي لم تبخل علي يوماً بصالح دعائها، كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى زوجتي الكريمة (أم حسام الدين) سبب سعادتي، والتي صبرت وتحملت عناء دراستي، وساعدتني باستمرار في إكمال مسيرتي العلمية، وإلى أبنائي الأعزاء سبب ذكري وأثري من بعدي، وإلى كافة الأهل والأقارب.

وختاماً أحمد الله العلي القدير رب العرش العظيم، الذي أعانني ووفقني على إتمام هذا العمل، وأدعو الله أن ينفع به، وأن يجعله خالصاً لوجهه الكريم، وأسأل الله التوفيق والسداد، وصلى الله على خير خلق الله أجمعين، والحمد لله رب العالمين.

الباحث

فرحات بن ناصر.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على طبيعة علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات وبمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة، كما حاولت التعرُّف على إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لديهم التي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) والتخصص (علمي، أدبي)، والتعرُّف على إمكانية التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات وبمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة من خلال درجاتهم في أساليب التفكير. وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها تمَّ سحب عينة بالطريقة العشوائية العنقودية، تكونت من(619) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة الذين يزاولون دراستهم خلال الموسم الدراسي 2018/2017، وطبقت عليهم ثلاث مقاييس تمثلت في مقياس أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة، ومقياس القدرة على حل المشكلات، ومقياس مستوى الطموح. كما استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي. ولقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:(النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معامل الارتباط بيرسون، اختبار "ت"، معامل الانحدار المتعدد)، وقد كانت النتائج كما يلي:

1. مستوى كل من القدرة على حل المشكلات ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة متوسط.
2. أساليب التفكير الأكثر تفضيلاً لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة هي (التنفيذي، القضائي، العالمي) بمستوى مرتفع، والأساليب الأقل تفضيلاً هي (المحافظ، المحلي، التشريعي، المتحرر) بمستوى متوسط.
3. توجد علاقة ارتباط سالبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، القضائي، المتحرر) والدرجة الكلية للقدرة على حل المشكلات، بينما لا يوجد ارتباط مع الأساليب الأخرى، في حين توجد علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين أسلوب التفكير المحافظ والقدرة على حل المشكلات. وأنَّه توجد علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، القضائي، المتحرر، العالمي، المحلي) والدرجة الكلية لمستوى الطموح، بينما لا توجد علاقة ارتباط بين أسلوب التفكير(المحافظ) ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة.
4. عدم وجود فروق دالة احصائيًا في مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة تعزى لمتغيري الجنس (ذكور، إناث)، والتخصص (علمي، أدبي).
5. يمكن التنبؤ من خلال الدرجات في أسلوبي التفكير(التنفيذي، المحافظ) بالقدرة على حل المشكلات، وأنَّه يمكن التنبؤ من خلال الدرجات في أساليب التفكير(القضائي، المتحرر، العالمي) بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة.

الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير؛ القدرة على حل المشكلات؛ مستوى الطموح.

Abstract:
The aim of the study was to identify the nature of the relationship between the methods of thinking with the ability to solve the problems and the level of ambition in the second year secondary students in the *wilaya of M'sila* and also to investigate the possibility of statistically significant differences in their level of ambition due to the gender variable (male, female) and the specialty (scientific, Literary), and to identify the predictability of the ability to solve problems and the level of ambition in the second year secondary students in the wilaya of M'sila through their degrees in thinking methods. In order to answer the study questions and test their hypotheses, a random sample was drawn from a sample of 619 students from the second year secondary school in the *wilaya of M'sila* who were studying during the 2017/2018 academic year. Problem-solving scale, and aspiration level scale. The following statistical methods were used: (percentages, arithmetic mean, standard deviations, correlation coefficient, T test, multiple regression coefficient). The results were as follows:
1. The level of both the ability to solve problems and the level of ambition of students in the second year secondary school in the *wilaya of M'sila*.
2. The most preferred thinking methods for secondary and secondary school students in the *wilaya of M'sila* are (executive, judicial, international) at a high level, and the less favored methods are (conservative, local, legislative, liberal).
3. There is a negative correlation between statistically (legislative, executive, judicial, liberal) and the total degree of problem solving ability, while there is no correlation with other methods, whereas there is a statistically significant correlation between conservative thinking and problem solving There is no correlation between the (conservative) thinking and the level of ambition in the second year secondary school in the *wilaya of M'sila*. There is no significant correlation between the thinking methods (legislative, executive, judicial, liberal, global and local).
4. There are no statistically significant differences in the level of ambition among second year secondary students in the *wilaya of M'sila* due to gender variables (males, females) and specialization (scientific, literary).
5. The ability to solve problems can be predicted through grades in the two modes of thinking (executive, conservative) and that it is possible to predict through grades in thinking styles (judicial, liberal, global) the level of ambition among second year secondary students in the *wilaya of M'sila*.
Keywords: thinking styles; ability to solve problems; level of ambition

قائــمة المحتويات

العنـــوان	الصفحة
شكر وتقدير.	أ
ملخص الدراسة بالعربية.	ب
ملخص الدراسة بالإنجليزية.	ج
قائمة المحتويات.	د
قائمة الجداول.	ح
قائمة الأشكال.	ي
قائمة الملاحق.	ك
مقدمة.	1
الجـــانب النـــــظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1. الخلفية النظرية للدراسة.	05
2. إشكالية الدراسة.	07
3. فرضيات الدراسة.	13
4. أهمية الدراسة.	14
5. أهداف الدراسة.	14
6. التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة.	15
7. الدراسات السابقة.	15
8. علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة.	38
الفصل الثاني: أساليب التفكير	
تمهيد.	45
1. مفهوم التفكير.	45
2. أهمية التفكير.	48
3. التطور التاريخي لفكرة أساليب التفكير.	53
4. تعريف أساليب التفكير.	54
5. النظريات المفسرة لأساليب التفكير.	55
6. المبادئ المميزة لأساليب التفكير.	61

7. العوامل التي تؤثر على أساليب التفكير.	62
8. أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة.	63
9. تصنيفات أساليب التفكير.	66
خلاصة.	68
الفصل الثالث: القدرة على حل المشكلات	
تمهيد.	70
1. تعريف حل المشكلات.	70
2. تصنيف المشكلات.	72
3. طبيعة القدرة على حل المشكلات.	75
4. خصائص حل المشكلة.	77
5. أهمية أسلوب حل المشكلات.	78
6. النظريات المفسرة لحل المشكلات.	83
7. المدخل العلمي لحل المشكلات.	85
8. استراتيجيات حل المشكلات.	87
9. عوائق حل المشكلات.	91
10. المضامين التربوية لحل المشكلات.	92
خلاصة.	94
الفصل الرابع: مستوى الطموح	
تمهيد.	97
1. تعريف مستوى الطموح.	97
2. التطور التاريخي لدراسة مستوى الطموح.	103
3. طبيعة مستوى الطموح.	104
4. النظريات المفسرة لمستوى الطموح.	106
5. مستويات الطموح وأنواعه.	110
6. سمات الشخص الطموح.	114
7. نمو مستوى الطموح.	116
8. العوامل المؤثرة في نمو مستوى الطموح.	117
9. دور مستوى الطموح في بناء الشخصية.	124

10. مستوى طموح تلميذ المرحلة الثانوية.	125
11. أساليب قياس مستوى الطموح.	126
خلاصة.	129
الجـــانب المـــيداني	
الفصل الخامس: اجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد.	132
1. المنهج.	132
2. الدراسة الاستطلاعية.	132
3. مجتمع وعينة الدراسة.	133
4. أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية.	137
5. حدود الدراسة.	149
6. التقنيات الإحصائية المستخدمة.	149
خلاصة.	151
الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة وتحليلها	
تمهيد.	153
1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.	153
2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.	154
3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.	155
4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.	156
5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة.	158
6. عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة.	159
7. عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة.	161
8. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثامنة.	162
9. عرض وتحليل نتائج الفرضية التاسعة.	165
الفصل السابع: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	
تمهيد	169
1. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.	169
2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.	171

3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.	173
4. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.	177
5. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.	178
6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة.	179
7. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة.	181
8. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة.	182
9. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية التاسعة.	184
الاستنتاج العام.	187
مقترحات الدراسة.	188
خاتمة	188
المراجع.	190
الملاحق.	205

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	خصائص أساليب تفكير التلميذ في المدرسة.	64
02	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على أساس الجنس والتخصص.	132
03	مجتمع الـــــدراسة وخصـــــائصه.	134
04	توزيع تلاميذ عينة حسب الدوائـــــر.	135
05	توزيع تلاميذ عينة الدراسة الأساسية حسب الثانويات.	136
06	توزيع تلاميذ عينة حسب التخصص.	137
07	توزيع تلاميذ عينة حسب الجنس.	137
08	توزيع البنود لمقياس أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة.	138
09	كيفية الإجابة على مقياس أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة.	139
10	توزيع درجات مقياس أساليب التفكير	139
11	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقـرات مقياس أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة والأسلوب الذي تنتمي إليه.	140
12	معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق والتجزئة النصفية ومعامل" ألفا كرونباخ" لمقياس أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة.	141
13	توزيع الفقرات لمقياس القدرة على حل المشكلات.	142
14	توزيع درجات البدائل لمقياس القدرة على حل المشكلات.	143
15	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس القدرة على حل المشكلات والبعد الذي تنتمي إليه.	144
16	قيم ارتباط الأبعاد بالدّرجة الكلية لمقياس القدرة على حل المشكلات.	144
17	معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق والتجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ لمقياس القدرة على حل المشكلات.	145
18	توزيع الفقرات على أبعاد لمقياس مستوى الطموح.	146
19	توزيع درجات بدائل لمقياس مستوى الطموح.	147
20	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس مستوى الطموح والبعد الذي تنتمي إليه.	147
21	قيم ارتباط الأبعاد بالدّرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح.	148
22	الثبات بطريقة إعادة التطبيق والتجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ	149

	لمقياس مستوى الطموح.	
23	فرضيات الدراسة والأسلوب الإحصائي المستخدم لاختبارها.	150
24	المتوسطات الحسابية ولانحرافات المعيارية لاستجابات تلاميذ عينة الدراسة على مقياس القدرة على حل المشكلات.	153
25	المتوسطات الحسابية ولانحرافات المعيارية لاستجابات تلاميذ عينة الدراسة على مقياس مستوى الطموح.	154
26	أساليب التفكير المفضلة لدى تلاميذ عينة الدراسة الكلية.	155
27	معاملات ارتباط أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات.	156
28	معاملات الارتباط بين درجات تلاميذ عينة الدراسة في أساليب التفـكير ودرجاتهم في مستـوى الطمــوح.	158
29	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح وأبعاده.	160
30	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين التلاميذ حسب التخصص (علمي، أدبي) في مستوى الطموح وأبعاده.	161
31	معامل الارتباط الخطي بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات.	162
32	نتائج تحليل التباين ANOVA (تحليل تباين خط الانحدار).	163
33	تحليل تأثير أساليب التفكير في القدرة على حل المشكلات.	164
34	معامل الارتباط الخطي بين أساليب التفكير ومستوى الطموح.	165
35	نتائج تحليل التباين ANOVA (تحليل تباين خط الانحدار).	166
36	تحليل تأثير أساليب التفكير في مستوى الطموح.	167

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	أهم النظريات المفسرة لأساليب التفكير.	61
02	العوامل التي تؤثر على أساليب التفكير.	63
03	تصنيف أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة في ضوء نظرية ستيرنبرغ.	65
04	تصنيف أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ.	68
05	أساليب مواجهة المشكلات.	71
06	دافع حل المشكلة.	78
07	مراحل اتخاذ القرارات لحل المشكلات.	87
08	مبادئ وخصوصيات وخطوات حل المشكلة.	88
09	حلقة(دورة) حل المشكلة عند "سترنبرغ".	89
10	التطبيقات التربوية لحل المشكلات.	94
11	أنواع الطموح.	113
12	العوامل المؤثرة في نمو مستوى الطموح.	124

قائمة المـلاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	مقياس مستوى الطموح.	205
02	مقياس أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة.	206
03	مقياس القدرة على حل المشكلات.	209
04	الترخيص بإجراء الدراسة الميدانية.	212
05	نتائج الدراسة (المعالجة الإحصائية للفرضيات).	213
06	التوزيع الاعتدالي للبواقي المعيارية بالنسبة للتنبؤ من خلال أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات.	218
07	النقاط في استقامية بالنسبة للتنبؤ من خلال أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات.	218
08	شكل تجمع البيانات بالنسبة للتنبؤ من خلال أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات.	218
09	التوزيع الاعتدالي للبواقي المعيارية بالنسبة للتنبؤ من خلال أساليب التفكير بمستوى الطموح.	219
10	النقاط في استقامية بالنسبة للتنبؤ من خلال أساليب التفكير بمستوى الطموح.	220
11	شكل تجمع البيانات بالنسبة للتنبؤ من خلال أساليب التفكير بمستوى الطموح.	220

مقدمة:

ميز الله الإنسان بالعقل على سائر مخلوقاته، وكلفه في ضوء ذلك بالكثير من التكاليف، فارتبط عقله بعملية التفكير، لذلك نجد كثير من الآيات القرآنية تخاطب أولي الألباب (أصحاب العقول) وتطالبهم بالتفكير في ملكوت الخالق، واستوجب في ضوء ذلك العديد من المسؤوليات. فالإنسان مكلف بإعمار الأرض والحفاظ عليها، لذلك كرمه الله تعالى، ورفع من شأنه، وفضله على كثير من خلقه، فقال عزّ و جلّ شأنه:﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنْ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ (سورة الإسراء، 70)، وممّا يدل على أهمية العقل واهتمام الإسلام به، كثرة الآيات القرآنية التي تحث على النظر والتفكر والتدبر بأساليب متعددة، يتراوح بين الدعوة المباشرة حيناً، وذم التقليد أحياناً أخرى، وبين الثناء على المفكرين تارةً، والنعي على من يعطلون عقولهم تارةً أخرى، قال تعالى:" ﴿ أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ وَلَكِنْ تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ﴾ (سورة الحج، 46).

لذلك أصبح الهدف الرئيسي للتربية يتمثل في تهيئة بيئةٍ تتيح للفرد كيفية التفكير، حتى يتمكن من حل مشكلاته، ويطور قدراته للتكيف مع مجتمعه المتغير باستمرار، وكل بيئة لا تهيئ الظروف المناسبة للفرد؛ لكي يكتسب الخبرات الحياتية؛ تعد بيئة سلبية، لأنَّها لا تسمح له بحل مشكلاته بنفسه، وعليه فالتربية وسيلة التفكير الموصل إلى اكتشاف الحقائق الضرورية لحل المشكلات وتحقيق الطموحات.

وانطلاقاً ممَّا سبق، فإنّ الاتجاه في تعليم التفكير بمختلف أساليبه، يعد من الاتجاهات التربوية الحديثة والنشطة في المنطقة العربية، ويأتي الاهتمام بها بناءً 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 جانبا مهما في بناء المناهج، وجزءً لا يتجزأ من المواد الدراسية في مختلف المراحل التعليمية.

فالتحديات المعاصرة التي تقوم على رهان الجودة في التعليم، تقتضي منهاجاً تعليمياً يهدف إلى تكوين المتعلم على مهارات التفكير، باعتباره العملية التي يتعلم من خلالها بناء رؤيته للمستقبل، وعليه يجب تكوين طلابنا على التفكير بمختلف أساليبه، وقد تبدو الحاجة ملحة لذلك في مؤسساتنا التعليمية.

ومن خلال خبرة الباحث الميدانية وإطلاعاته المتواضعة، يرى بأنّ الاهتمام بأساليب التفكير، والقدرة على حل المشكلات، والارتقاء بمستوى طموح المتعلمين في الوقت الحاضر، يرجع لكون المؤسسة التربوية في بلادنا قد قصرت في تدريب الطالب على أساليب التفكير وعلى حل مشكلاته، ولم تشجعه

على تحقيق طموحاته، ووجهت جل جهودها نحو ارتقاء معظم الطلبة إن لم نقل كلهم إلى الصفوف العليا، دون مراعاة للمستوى العلمي الحقيقي لهم، وبذلك تعطلت روح الابتكار في نفوس الطلاب، وتدنت مستويات طموحاتهم المستقبلية، وتوقفت عجلة التقدم لما هو أفضل، وهذا ما نلمسه في واقع المدرسة الجزائرية في مختلف المراحل التعليمية، ودليل ذلك ما تشهده بلادنا في الآونة الأخيرة من اختلالات واضطرابات، مست كل القطاعات، ومنها قطاع التربية، الذي من المفترض أن يكون مستقرًا، ولعل مرّد ذلك إلى مخرجاته.

ونظراً للحاجة الماسة إلى التفكير بمختلف أساليبه، وعلاقته ببعض المتغيرات التي لها تأثير كبير في العملية التربوية، وبالخصوص لتلاميذ السنة الثانية ثانوي، بوصفها مرحلة انعطاف في تحديد المسار التعليمي في المرحلة الثانوية، جاءت هذه الدراسة للتعرف على علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات وبمستوى الطموح لدى تلاميذ الثانية ثانوي بولاية المسيلة، كعملية وصفية لمخرجات التعليم الثانوي، وعملية تمهيدية للمرحلة الجامعية أو الحياة العملية، باعتبار المرحلة الثانوية مرحلة حاسمة في حياة التلميذ الدراسية، وعليه جاءت الدراسة مقسمة إلى جانبين **جانب نظري** وآخر **تطبيقي**، أين خلص الباحث في الأخير إلى استنتاجات عامة حول الدراسة، وإعطاء جملة من المقترحات في ضوء نتائجها مستقبلاً.

الجانب النظري

الــفصـــل الأول

الإطار العام للدراسة

1. الخلفية النظرية للدراسة.
2. إشكالية الدراسة.
3. فرضيات الدراسة.
4. أهداف الدراسة.
5. أهمية الدراسة.
6. التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة.
7. الدراسات الســابقة.
8. علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة.

1. الخلفية النظرية للدراسة:

إنَّ التربية بحكم طبيعتها ودورها في المجتمع أكثر الجوانب عرضة للتغير، وبناءً على ذلك فإنَّ المتغيرات التي ينطوي عليها عصر المعلومات ستؤدي إلى إحداث هزاتٍ عنيفةٍ في منظومة التربية من حيث فلسفتها، وسياستها، ومناهجها، وأساليبها، وعليه لم يعد هدف التربية حصول التلاميذ على المعرفة كهدف في حد ذاته، بل إعمال الفكر في كيفية الحصول عليها، والوصول إلى مصادرها المتنوعة؛ والعمل على توظيفها في حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم الدراسية واليومية، مع كيفية إتقان أدوات التعامل معها، والتفكير العميق من جانب التلميذ في كل ما يقرأ من هذه المعلومات، بحيث يحللها، ويختار ما يناسبه منها لتوظيفه في إنجاز الواجبات والمشاريع البيتية والمدرسية التي تثير التفكير الفعال بمختلف أساليبه.(في: سعادة، 2015، ص. 75).

ولقد تميّز الإنسان عن بقية المخلوقات بالقدرة على التفكير وتطوير الطرق التي تُمكّنه من التعامل مع المشكلات المختلفة وإيجاد حلول مبتكرة لها؛ إنّ استخدام أساليب تفكير مختلفة تعبّر في الكثير من الحالات عن مدى تطوّر ذكاء الإنسان الذي انتقل عبر التاريخ من أساليب تفكير بسيطة إلى أساليب أكثر تعقيداً وسرعة في استخلاص النتائج؛ لذلك يعد مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم الحديثة التي ظهرت في السنوات الثلاثين الأخيرة، وقد حظي هذا المفهوم باهتمام علماء النفس والباحثين والدارسين بغرض دراسته ووضع النظريات التي تفسره، وإعداد المقاييس المناسبة له، وذلك لكون هذا المفهوم يعد من العوامل المؤثرة في العملية التعلمية في مختلف أطوارها، نظراً لأن معرفتنا بأساليب التفكير التي يفضلها التلاميذ تساعدنا في تحديد الطرائق المناسبة لتعليمهم، وتحديد الوسائل الملائمة لتقييمهم، مع إكسابهم الاستراتيجيات المختلفة للتفكير والتي تعطيهم القدرة على التعامل المعلومات والمواد الدراسية المختلفة وفهمها فهماً جيداً واختيار أنسبها لهم، والقدرة على حل المشكلات بمختلف أنواعها التي تعترض سبيلهم في تحقيق أهدافهم وطموحاتهم، بما يؤدي في النهاية إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم، والارتقاء بالعملية التعليمية.

ويشير سترنبرغ إلى أنَّ مفهوم أساليب التفكير لم يحظ بهذا القدر الكبير من الاهتمام لتأثيره في العملية التعليمية فقط كما أسلفنا، بل لأنَّ له دوراً آخر لا يقل في أهميته عن إسهاماته السابقة في العملية التعليمية، وهذا الدور يظهر في مجال الحياة العامة، حيث أن معرفة الأفراد بأسلوب التفكير المفضل لديهم تساعدهم على انتقاء الأعمال المهنية الملائمة أو المتوافقة مع هذا الأسلوب.

ونتيجة لتعدد المهام التي يُسهم بها مفهوم أساليب التفكير في العملية التعليمية أو الحياة العامة، فقد ظهرت نظريات حديثة فسرت أساليب التفكير بأنَّها مجموعة من الطرق التي يستخدمها الفرد للإحساس بالآخرين والتعامل مع المشكلات التي تواجهه، ومن هذه النظريات نظرية هاريسون وبرامسون (Harrison& Bramson, 1982) التي أظهرت خمسة أنواع من أساليب التفكير هي:

التفكير الواقعي، التفكير التركيبي، التفكير التحليلي، التفكير المثالي، التفكير العملي، والتي ترتبط بسلوكه الفعلي، ونظرية سترنبرغ التي أظهرت ثلاثة عشر أسلوباً من أساليب التفكير هي: التفكير التشريعي، التفكير التنفيذي، التفكير القضائي، التفكير العالمي، التفكير المحلي، التفكير المتحرر، التفكير المحافظ، التفكير الهرمي، التفكير الملكي، التفكير الأقلي، التفكير الفوضوي، التفكير الداخلي، التفكير الخارجي.(في: الطيب، 2006، ص. ص. 41، 42).

وفي هذا السياق فإنَّ القدرة على حل المشكلات من الاستراتيجيات المعرفية التي تعد نوعاً من المهارات العقلية؛ التي من خلالها ينظم الفرد عملياته المعرفية في معالجة الموقف المشكل ومحدداته مستخدماً التفكير بمختلف أساليبه؛ وخاصةً تلك المشكلات التي لم يسبق للفرد المرور بها؛ كما أنَّ استراتيجيات حل المشكلات قابلة للتعميم والتطبيق على قيود ومحددات أي موقف مشكل، ولكنها تختلف باختلاف خصائص ذلك الموقف (المشكل) من حيث البساطة أو التعقيد ومن حيث نوعية الحل واحد أم متعدد، وهل الحل المطلوب قائم على الاستدعاء أم على الانتاج؟ (الزيات، 2001، ص. 328). ويعتقد الباحث أنَّ ذلك يكون مرتبطًا ببعض السمات الشخصية التي من المفترض على الفرد امتلاكها بالقدر الذي يسمح له بتحقيق أهدافه في مختلف جوانب حياته كسمة الطموح.

ولقد ظهر مصطلح مستوى الطموح في الدراسات التي قام بها ليفين (Levin) وتلاميذه سنة (1929) في ألمانيا، ثم ترجم إلى الإنجليزية، وشاع استخدامه في كتب ودراسات وأبحاث تتصل بمجلات مختلفة في علم النفس، ويبين ليفين (1944) أنَّ هوب (Hoppe) أول من تناول مستوى الطموح بالدراسة والتحديد على نحو مباشر وكان ذلك في البحث الذي قام به عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح. ويعد فرانك (Frank, 1935) من الباحثين الذين أدركوا صعوبة قياس مستوى الطموح كما جاء لدى "هوب" ومن ثم قام بتعريفه على أنَّه "مستوى الأداء التالي الذي يتوقع الفرد الوصول إليه في عمل مألوف لديه وبذلك احتفظ "فرانك" بجوهر مستوى الطموح كما جاء لدى "هوب"، الذي حددته على أنَّه المجموع الكلي لتوقعات الفرد وأهدافه وغاياته الذاتية فيما يتعلق بأدائه التالي في عمل محدد. (في علي محمد، 2010، ص. 19).

وعليه نجد أنَّ الطموح سمةً ثابتةً نسبياً تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي حسب خبرات النجاح والفشل التي مرت به؛ حيث أشارت التويجري (2002، ص.7) إلى أنَّ " الشباب يختلفون من حيث أنماط الطموح التي يسعون إليها، فإذا كان البعض له طموحاته الاقتصادية فالآخر له طموحاته الاجتماعية، بينما البعض الثالث له طموحاته الثقافية، والرابع له طموحاته المهنية". وفي ضوء ما سبق سيتبنى الباحث النظرية الحديثة لأساليب التفكير(نظرية أساليب التفكير لسترنبرغ) في معالجة موضوع هذه الأطروحة.

2. إشكالية الدراسة:

يعد مصطلح أساليب التفكير من المصطلحات الحديثة التي لقيت اهتماماً كبيراً من طرف الباحثين والدارسين وعلماء النفس في الآونة الأخيرة، ويرجع السبب في ذلك لكونه من العوامل الأساسية المؤثرة في العملية التربوية بمختلف مراحلها وأطوارها التعليمية (Fernando, 2014,P89).

ومن هذا المنطلق بات لزاماً على المربين التوجه إلى تعليم التلاميذ التفكير بمختلف أساليبه؛ وإلا أصبحت فرص النجاح في حياتهم التعليمية وغير التعليمية لتلاميذهم جد محدودة (Bayer, 1987, P.48)؛ كما يجب على المعلمين مراعاة أساليب التفكير أثناء القيام بعملية التدريس؛ حيث توصلت زهانج (Zhang،1999) إلى أنَّ أساليب تفكير المعلم ترتبط بطريقته في التدريس، كما قدم سترنبرج (Sternberg ,1994) تصوراً مقترحاً لطبيعة العلاقة الارتباطية بين أساليب التفكير المختلفة وطرق التدريس المناسبة لها؛ أي ضرورة الانسجام بين طرق التدريس وأساليب تفكير المتعلمين، وذلك قصد تحقيق تحصيل دراسي جيد للمتعلمين، وبالتالي نتائج جيدة للتعلم؛ وقد ذكر سترنبرغ (Sternberg ,1997) أنّ من المشكلات الخاصة بأساليب التفكير يتمثل في قلة البحوث التي تُظهر فائدتها، وأنَّ 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، وارتفاع مستوياتها (في الطيب، 2006، ص. 83).

وفي ضوء نظرية سترنبرغ لأساليب التفكير ظهرت دراسات وبحوث متعددة تناولت تلك الأساليب وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى، كما حظيت هذه النظرية بالاهتمام والدراسة من قبل بعض الباحثين في البيئتين العربية والأجنبية على السواء، فمنهم من اهتم بدراسة علاقتها بمهارات التعلم والاستذكار كدراسات (زهانج Zhang 2001؛ زهانج وستيرنبرغ Zhang & Sternberg 2000؛ ونج Weng2001، تشن Chen 2002) وتوصلت إلى وجود علاقات دالة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير ومهارات التعلم والاستذكار لدى طلاب الجامعة، ومنهم من اهتم بدراسة علاقتها بدافعية الإنجاز كدراسات (ونج Weng 1999؛ وزهانج Zhang 2001c؛ وبرناردو وآخرون Bernardo & et al 2002) والتي توصلت إلى وجود علاقات دالة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير لستيرنبرغ ودافعية الانجاز لدى طلاب الجامعة.

ومنهم من اهتم بدراسة علاقتها بالتحصيل الدراسي أو الانجاز الأكاديمي كدراسات (ستيرنبرغ وجريجورينكو Sternberg & Grigorenko 1997؛ وعجوة 1998، وزهانج وستيرنبرغ Zhang & Sternberg 1998؛ وشلبي 2002؛ وزهانج Zhang 2005a، 2004a، 2002b؛ والدردير 2004 ب) وتوصلت إلى وجود علاقات دالة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير لستيرنبرغ والتحصيل الدراسي. ومنهم من اهتم بدراسة علاقتها بخصائص المعلمين والمدراء والتلاميذ كدراسات

(زهانج وساشسZhang & Sachs 1997؛ تشنج وآخرون Cheng et al 2001؛ زهانج Zhang 2001b؛ وزهانج وستيرنبرغ Zhang & Sternberg، 2002؛ وتشنج وآخرون Cheng et al 2003؛ والدردير، 2004ب) والتي توصلت جميعها إلى أنَّ بعض أساليب التفكير ترتبط ببعض خصائص المعلمين. وأنَّ بعض أساليب التفكير لدى المعلمين ترتبط ببعض أساليب تفكير التلاميذ والمدراء. (في الدردير، 2004، ج1، ص. 143).

ومنهم من اهتم بدراسة علاقتها بسمات الشخصية كدراسات (زهانج Zhang، 2002de، 2001d، 2000a؛ وليساتا Licata، 2001؛ وزهانج وبوستجليون Zhang & Postiglione 2001؛ وزهانج ووانج Zhang & Huang،2001؛ والدردير 2004) وتوصلت إلى وجود علاقات دالة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير ببعض سمات الشخصية بدرجات متفاوتة. ومنهم من اهتم بدراسة علاقتها بأساليب التعلم لدى الطلاب كدراسات (تشن Chen 2001؛ وكانو وهاويت Cano & Hewitt 2000؛ زهانج وستيرنبرغ Zhang & Sternberg 2001؛ وشاني ونشمياس Shny & Nachmias 2003؛ والدردير 2004أ، وأبوهاشم 2007، واليوسفي 2009)؛ والتي توصلت جميعها إلى وجود علاقات دالة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير بأساليب التعلم لدى هؤلاء الطلاب.

كما اهتم آخرون بدراسة علاقتها بالذكاء كقدرة عقلية عامة كدراسات (سترنبرغ وواجنرWagner & Sternberg، 1991؛ عجوة، 1998) والتي توصلت أنَّه لا يوجد ارتباط بين أساليب التفكير والذكاء كقدرة عقلية عامة. ومنهم من اهتم بدراسة علاقتها بالذكاءات المتعددة كدراسة هسي (Hsieh, 1999) وتوصلت إلى أنَّه يوجد ارتباط بين أسلوب التفكير الحكمي والذكاء المنطقي – الرياضي. (في الطيب، 2006، ص ص. 42 –43).

وفي هذا السياق نجد بكر(2016) في دراستها التعرّف على أساليب التفكير المفضلة لدى عينة الدراسة، وعلى ما إذا كانت أساليب التفكير المفضلة تختلف باختلاف الجنس (ذكوراً– إناثاً) وباختلاف التخصص الأكاديمي، وتمثلت نتائج الدراسة في أنَّ أساليب التفكير المفضلة لدى عينة الدراسة تنازلياً كالآتي: المحلي، الداخلي، المحافظ، الخارجي، الهرمي، الملكي، التنفيذي، الأقلي، التشريعي، الحكمي، الفوضوي، العالمي، المتحرر. ووجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في أنماط التفكير الهرمي والفوضوي والحكمي والأقلي لصالح الذكور؛ أمَّا أنماط التفكير الداخلي، والتنفيذي، والمحلي، والملكي كانت لصالح الإناث. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق جوهرية في أنماط التفكير بين الذكور والإناث في التفكير التشريعي، والخارجي، والعالمي، والمحافظ، والمتحرر، وأنَّه توجد فروق جوهرية في أساليب التفكير المفضلة تبعاً للتخصص الأكاديمي. أمَّا أنماط التفكير الخارجي، والمتحرر، والحكمي، والهرمي لصالح طلاب اللغة الإنجليزية، أمَّا التفكير الداخلي والملكي والفوضوي والمحلي والأقلي لصالح طلاب اللغة العربية.

كما توصلت دراسة بن ناصر (2015) إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات تعزى لمتغيري الجنس والتخصص (علمي، أدبي)، وهناك تباين في درجات تفضيل تلاميذ عينة الدراسة لأساليب التفكير.

ويعزى تعدد هذه الدراسات والبحوث لما لأساليب التفكير من أهمية كبيرة في العملية التعليمية، وفي الحياة العملية سواء في المنزل أو العمل؛ لأنَّه إذا ما تمَّ مراعاة هذه الأساليب في المدارس والجامعات والأعمال المهنية فإنَّ الطلاب أو الأفراد سيقومون بأداء الأعمال المطلوبة منهم على أكمل وجه. ويشير فروم"Fromm" إلى ذلك حيث يعرف أساليب التفكير بأنَّها "طريقة تعامل الانسان الخاصة مع بيئته، إذ تشكل هذه الأساليب استراتيجيات مكتسبة لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة"؛ ويضيف أنَّه "يمكن الحكم على مثل هذه الأساليب من حيث ما تؤدي إليه من نتائج، فهناك أساليب تفكير منتجة لحلول المشكلات وأخرى غير منتجة، وهذا يكون بناءً على ملاءمة كل أسلوب من أساليب التفكير المستخدمة للموقف المشكل". كما يعرف دي بوير وكوتز(De Boeer & Coetzee, 2000) أساليب التفكير بأنَّها "مجموعة من الطرق المعرفية التي تستخدم في إصدار الأحكام وصنع القرار وحل المشكلات، وكل أسلوب من هذه الأساليب يساعد على فهم الشخصية، والعلاقات المهنية بطريقة جيدة" (في الطيب، 2006، ص.44).

وأشار ملحم (2001، ص.229) بأنَّ حل المشكلات تبرز أهميته باعتباره قمة هرم التعلم حيث أنَّه بمثابة اجتهاد يصب في نموذج معالجة المعلومات وأن استراتيجيات التفكير تُمكِّن الطلبة من ضبط عمليات التفكير الخاصة بهم (طرائق التفكير)، ويبقى في أذهانهم ما تم تجريبه بالنسبة للمشكلة.

وإنَّ القدرة على حل المشكلات تعد متطلباً أساسياً لاستمرار حياة الإنسان، لكثرة المشكلات التي يواجهها يومياً، لذا فإنَّ الإلمام بالأساليب المختلفة في مواجهتها، ومحاولة إيجاد حلول لها باستخدام مهارات التفكير من الكفايات التي ينبغي أن يمتلكها الإنسان الذي تتسم حياته بسرعة التغير والتبدل كي يتمكن من تحقيق التوافق والتكيف والنمو السوي دون إحباطات؛ ولعل الحاجة إلى التكيف والتوافق واستعادة التوازن هي من الأسباب الرئيسة التي تدعو الإنسان إلى التصدي للمشكلات التي تواجهه والسعي إلى إيجاد حلول لها بما يتناسب وطموحاته.

ويعتبر استخدام حل المشكلات تدريب عملي وعقلي للتلميذ على كيفية مواجهة مشكلات الحياة بطريقة إيجابية، وهي تثير كوامن التفكير وتزيد من نشاط العقل؛ حيث يرى علوان(2009، ص.51) أنَّه هناك علاقة وثيقة بين التفكير وحل المشكلات، لكون حل المشكلات يتحقق حصراً بواسطة التفكير بأنماطه المختلفة ولا يمكن تحققه عن أي طريق آخر، وأنَّ التفكير وطرائقه وأساليبه ونتائجه تتكون على أفضل وجه في سياق حل المشكلات التي تواجه المتعلم في المهام التعليمية أو الحياتية،

والتي تتناسب مع مستوى نموه العقلي؛ ويتمكن من التوجه في معطياتها وصياغتها، ومعرفة حدودها والحصول على البيانات والمعلومات المتصلة بها وإيجاد حلول لها.

وحل المشكلة هو التفكير الموجه نحو حل مشكلة بعينها مع القيام بنوعين من النشاط العقلي هما التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها؛ ومن ثم اختيار الملائمة منها لهذه المشكلة، ويواجه الفرد أعدادًا لا حصر لها من المشكلات في حياته اليومية بحيث يتحتم عليه تكوين خططاً محددة لاستجاباته واختيار المناسب منها، مع فحص الاستجابات الضرورية لحل هذه المشكلات (العدل وعبد الوهاب، 2003، ص.186). ولقد تناولت بعض الدراسات القدرة على حل المشكلات منها دراسة مليحة (2003) التي بينت علاقة الذاكرة بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر، في حين بحثت دراسة العدل (2001) في تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين، كما كشفت دراسة العدل وعبد الوهاب (2003) عن إمكانية التنبؤ بكل من القدرة على حل المشكلات من خلال مهارات ما وراء المعرفة.

كما أجرى كل من ماريا كانداس وإنكارنكون كاسترو وإنريكي كاسترو دراسة (Maria Canadas , Encarnacion Castro, Enrique Castro, 2009) بعنوان: استخدام نموذج لوصف التفكير الاستقرائي في حلّ المشكلات لدى الطلبة، Using a Model to Describe Students' Inductive Reasoning in Problem Solving)، التي هدفت إلى الوصول إلى نموذج يصف التفكير الاستقرائي المستخدم لدى الطلبة في حلّ المشكلات على عينة من طلاب الصفين التاسع والعاشر في المرحلة الثانوية في إسبانيا بلغت (359) فرداً، وتم استخدام اختبار مؤلف من ستة مشكلات متتابعة يمكن حلها باستخدام قواعد التفكير الاستقرائي، ثم تم استخدام نموذج التفكير الاستقرائي لكل من كانداس وكاسترو (2007) المكون من سبعة خطوات في تحليل استجابات الطلاب. وبينت النتائج التكرارات المختلفة على خطوات حلّ المشكلة، العلاقة بين التكرارات في الخطوات المعتمدة على سمات وخصائص المشكلة، النموذج المستخدم ليس خطياً بسبب وصول بعض الطلبة إلى خطوة التعميم دون اجتياز الخطوات التي تسبقها (المنصور، 2012، ص.124).

ومن المتغيرات ذات التأثير في مكونات الأداء المطلوب(القدرة على حل المشكلات) بوجه عام، وفي الميدان التعليمي بوجه خاص مستوى الطموح الذي يعد جزءاً مهماً وأساسياً في البناء النفسي للإنسان(الشخصية)؛ فهو يعزز الاعتقادات التفاؤلية عند الفرد ليكون قادراً على التعامل مع ما يعترض سبيله من معيقات في تحقيق ما يصبو ويطمح له في حياته؛ كما يمثل مستوى الطموح دافعًا اجتماعياً فردياً؛ يحاول الفرد من خلاله الشعور والإحساس بأنَّه قادراً على بلوغ أهدافه وإنجاز أعماله اليومية في

الحياة ؛ وعلى هذا الأساس يجب العمل على جعل التلميذ في المؤسسة التعليمية والتربوية يطمح لأن يكون أداؤه أحسن وأفضل(التحصيل الدراسي) بغية الوصول إلى الهدف المطلوب (النجاح الدراسي).

ولعل الكثير من إنجازات الأفراد وتقدم الأمم والشعوب في هذه الحياة يعود إلى توافر القدر المناسب من مستوى الطموح بالإضافة إلى توفر العوامل الانتاجية حيث أنَّه من المعروف أنّ الكفاية الانتاجية ترتبط ارتباطاً ايجابياً بالمستوى العالي من الطموح، بالإضافة إلى القدرة على حل المشكلات، وفن مهارة استخدام أساليب التفكير التي يمتلكها الفرد، فلمستوى الطموح دور هام في حياة الفرد والجماعة كسمة شخصية، ويلقي الضوء على ملامح المستقبل، لأنَّ أهداف الفرد وطموحاته تمثل عنصراً هاماً في تكوين فكرة عن ذاته. (الداهري، 2001، ص.27).

ومن الدراسات التي تناولت مستوى الطموح ببعض المتغيرات نذكر منها دراسة منسي (2003) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح والتخصص والجنس والمستوى التعليمي للوالدين لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بمدينة أربد بالأردن، التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى طلبة الصف الثاني الثانوي تعزى لجنس الطلبة ولصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح بين الطالبات الصف الثاني الثانوي ترجع لتخصصهن، وكان مستوى الطموح أعلى لصالح طالبات الفرع العلمي؛ وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الطلاب وفق التخصص الأدبي والعلمي، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح لدى طلبة الصف الثاني الثانوي تعزى للمستوى العلمي للوالدين، أي كلما ارتفع مستوى تعليم الوالدين زاد مستوى طموح أبنائهم (منسي،2003، ص.2).

كما هدفت دراسة علي وصاحب (2010) إلى قياس أساليب التفكير لدى طالبات رياض الأطفال في كلية التربية الأساسية، وقياس مستوى الطموح لدى طالبات رياض الأطفال في كلية التربية الأساسية، ومعرفة دلالة الفروق في كل من أساليب التفكير ومستوى الطموح وفق متغير المرحلة، ومعرفة العلاقة بين أساليب التفكير ومستوى الطموح لدى طالبات رياض الأطفال في كلية التربية الأساسية، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ طالبات رياض الأطفال يتمتعن بأساليب تفكير عالية، وأنَّ طالبات رياض الأطفال لديهن مستوى من الطموح، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير وفي مستوى الطموح وفق متغير المرحلة، وتوجد علاقة ارتباطيه بين أساليب التفكير ومستوى الطموح لدى طالبات رياض الأطفال.

وتوصلت دراسة الجبوري (2002) التي تناولت العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي والمهني وقوة تحمل الشخصية وفق متغيري الجنس والتخصص إلى أنَّ الطلبة يمتلكون مستوى عالياً من الطموح الأكاديمي والمهني، كما توصلت إلى وجود علاقة ايجابية عالية بين مستوى الطموح الأكاديمي ومستوى الطموح المهني وقوة تحمل الشخصية لدى الاناث للتخصص العلمي والانساني،

والذكور للتخصص الانساني، ووجود علاقة ايجابية متوسطة بين مستوى الطموح الأكاديمي ومستوى الطموح المهني وقوة تحمل الشخصية لدى الذكور للتخصص العلمي. كما هدفت دراسة "باندي"(Bandey, 2002) إلى معرفة مستوى الطموح لدى طلبة العلوم والآداب وعلاقتها بالانبساطية والانطوائية، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالبا وطالبة نصفهم من كلية العلوم والنصف الآخر من كلية الأدب. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس (في بركات، 2008. ص.230).

ومن خلال خبرة الباحث كأستاذ في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لسنوات طويلة ولخصوصية هذه المادة التي تعتمد على إعمال العقل في الفكر(التفكير بمختلف أساليبه) وتبني أسلوب حل المشكلات كطريقة فعالة لتدريس هذه المادة، يرى أنَّ عجز التلاميذ على إيجاد حلول مناسبة في مواقف جديدة مأخوذة من واقع حياتهم المعيشية وما يعترضهم من صعوبات؛ لا يعود إلى افتقارهم للمعارف العلمية وإنَّما إلى إتباعهم طرائق غير ملائمة في التفكير للوصول إلى الحل، ولانخفاض مستوى طموحاتهم، وهذا ما أكدته دراسات أجريت في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وسيريلانكا على طلبة السنة الأولى جامعي التي بينت أنهم لم يتمكنوا من حل المشكلات التي عرضت عليهم بالرغم من امتلاكهم المعارف الكافية التي يستدعيها الحل، وبعد تحليل إجابات الطلبة تبين أنَّ السبب يرجع لعدم تحديدهم وفهمهم لتلك المشكلات أي عجز في إيجاد طريقة للحل بمعنى قصور في عملية التفكير(مزيان، 2001، ص.37).

وفي ضوء ما تقدم، ولحداثة نظرية "أساليب التفكير لستيرنبرغ" وأهمية تطبيقها في المجال التربوي، وللوقوف والتعرّف على مخرجات المنظومة التربوية تبعاً للإصلاحات التي تبنتها الدولة الجزائرية على غرار دول العالم في هذا الميدان، الذي قد يساعد في تشخيص الحالة الراهنة ويهيئ الفرصة في أن يعتمد التعليم على طرائق أكثر فاعلية وكفاءة ليتمّكن الطلبة من اكتساب الطرائق والأساليب في التفكير التي تعينهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم بشكل أفضل وتُحسِّن من أدائهم وترتقي بمستوى طموحاتهم، ولعدم حصول الباحث على أي دراسةٍ عربيةٍ أو جزائرية تناولت أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات وبمستوى الطموح مجتمعةً معًا، أو بحث في العلاقة بينهما وذلك في حدود ما وقع بين يديه، ولكون هذه المتغيرات تشكل عصب العملية التعليمية، والتي تعتبر من العوامل المهمة للارتقاء بها، جاءت هذه الدراسة التي تتحدد مشكلتها في التساؤل الرئيس التالي: ما علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات وبمستوى الطموح لدى تلاميذ الثانية ثانوي بولاية المسيلة؟ وعليه تكون تساؤلات الدراسة كما يلي:

1) ما مستوى القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة؟

2) ما مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة؟

3) ما أساليب التفكير المفضلة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة؟

4) هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة؟

5) هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التفكير ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة؟

6) هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة تعزى لمتغير الجنس؟

7) هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة تعزى لمتغير التخصص؟

8) هل يمكن التنبؤ بمستوى القدرة على حل المشكلات لتلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة من خلال درجاتهم في أساليب التفكير؟

9) هل يمكن التنبؤ بمستوى الطموح لتلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة من خلال درجاتهم في أساليب التفكير؟

3. فرضيات الدراسة:

1) مستوى القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة مرتفع.

2) مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة مرتفع.

3) توجد أساليب تفكير مفضلة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة.

4) توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، القضائي، المتحرر، المحافظ، العالمي، المحلي) والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة.

5) توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، القضائي، المتحرر، المحافظ، العالمي، المحلي) ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة.

6) توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة تعزى لمتغير الجنس.

7) توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة تعزى

لمتغير التخصص.

8) يمكن التنبؤ بمستوى القدرة على حل المشكلات لتلاميذ تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة من خلال درجاتهم في أساليب التفكير.

9) يمكن التنبؤ بمستوى الطموح لتلاميذ تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة من خلال درجاتهم في أساليب التفكير.

4. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

1) عدم وجود دراسات محلية تناولت أساليب التفكير وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات وبمستوى الطموح في المرحلة الثانوية مجتمعة في حدود علم الباحث.

2) أنَّ لدراسة مستوى الطموح أهمية بالغة في حياة التلميذ التعليمية، وبالخصوص في المرحلة الثانوية.

3) قد تساعد المسؤولين ومنهم على رأس القطاع في إعادة النظر في المناهج الحالية، وتطويرها ولاسيما في مجال التفكير بمختلف أساليبه وحل المشكلات ومستوى الطموح للمتعلمين.

4) أن تكون هذه الدراسة إضافةً للتراث العلمي، وإطار نظري يُمكن الطلاب من الاستفادة منه مستقبلاً بالنسبة لمتغيرات الدراسة.

5) توفير عدد من المقترحات التي يأمل الباحث أن تجد طريقها للتنفيذ.

5. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1) التعرّف على مستوى كل من القدرة على حل المشكلات، ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة، وعلى أساليب التفكير المفضلة لديهم.

2) التعرَّف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات وبمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة.

3) دراسة الفروق بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة في مستوى الطموح التي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

4) إمكانية التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات وبمستوى الطموح لتلاميذ تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة من خلال درجاتهم في أساليب التفكير.

6. التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

1.6. أساليب التفكير:

أساليب التفكير هي ميول أو نزعات أكثر منها قدرات؛ لذلك فهي ليست قدرات ولكنها طريقة لكيفية استخدام هذه القدرات والمعارف المكتسبة، وتتحدد إجرائيًا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في استجابته على مقياس أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة المستخدم في هذه الدراسة.

2.6. القدرة على حل المشكلات:

القدرة على حل المشكلات في هذه الدراسة هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على المقياس المستخدم، وتكون للتلميذ قدرة على حل المشكلات كلما ارتفعت درجته عن المتوسط، وله نقص في ذلك كلما انخفضت درجته عن المتوسط.

3.6. مستوى الطموح:

مستوى الطموح هو هدف ذو مستوى محدد يتوقع الفرد أن يحققه في جانب معين من حياته، ويتحدد مستوى هذا الهدف وأهميته في ضوء الإطار المرجعي للفرد. ويعرف هذا المفهوم إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ وفق إجابته على مقياس مستوى الطموح المستخدم.

7. الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة المرتكز الأساسي لأي دراسةٍ بعدها، وبذلك فهي دليل لتوجيه خطوات الباحثين في إجراء دراساتهم وبحوثهم اللاحقة، باعتبارها مصدراً خصباً تُستقى منه ما يحتاجونه، وعلى ضوئها يفسرون نتائج دراساتهم بالمقارنة والتحليل؛ وإنَّ الاطلاع من طرف الباحث على ما سبق من دراسات؛ لا يعني بذلك تلك الدراسات والبحوث تطابق الدراسة الحالية تطابقاً تاماً، أو تلك البحوث التي تحمل نفس العنوان إن وجدت، أو تدرس نفس المشكلة، وإنَّما الهدف من عملية المسح هذه هو تأكيد الحقيقة التي مفادها بأن أي بحث يبدأ مفتوحاً(ليس من فراغ) وينتهي كذلك، والحصول على البحوث والدراسات التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بموضوع الدراسة وبإحدى متغيراتها.

ومن هذا المنطلق لقد توفر للباحث العديد من تلك الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة (أساليب التفكير، والقدرة على حل المشكلات، ومستوى الطموح) بالبحث والتقصي، وقد قام الباحث ذكرها حسب الترتيب الذي أعتمده وفقاً للمحاور التالية:

أولاً: دراسات تناولت أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى.

ثانياً: دراسات تناولت القدرة على حل المشكلات وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى.

ثالثاً: دراسات تناولت مستوى الطموح وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى.

أولاً: الدراسات التي تناولت أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى:

– دراسة كانو وهويت(2000):" العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم". إسبانيا.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى وجود علاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وهل يمكن لأساليب التفكير التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (210) من طلاب الجامعة منهم (168طالبةً، 42 طالباً) وفي مستوى عمري (18– 24) سنة و بمتوسط عمري قدره (19,13) سنة وبانحراف معياري قدره (1،14)، واستخدم في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير لـ (ستيرنبرغ وواجنر،1991)، وقائمة أساليب التعلم ل .(مارشال وميجيت، 1986) وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها : وجود علاقة ارتباطيه و لكن بدرجة متوسطة بين أساليب التفكير و أساليب التعلم ، وأنَّ تحصيل الطلاب الأكاديمي يرتبط بأساليب التفكير أي أنَّه يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال أساليب التفكير، وأنه توجد علاقة ارتباطيه بين أساليب التفكير و طرق التدريس، بمعنى أنَّه يجب مراعاة أساليب تفكير الطلاب المختلفة عند التدريس لهم، وتوصلت 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. أمَّا الطلاب الذين يتبعون الإجراءات والقواعد الموجودة مسبقاً (الأسلوب التنفيذي في التفكير) فإنَّهم يحصلون على درجات عالية من الانجاز الأكاديمي.

– دراسة برناردو، زهانج، وكاليونغ(2002): بعنوان" علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الفلبينيين".

هدفت إلى تناول علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الفلبينيين، وتكونت العينة من (429) طالباً وطالبةً من الطلاب مبتدئين بجامعتي دي لا سال بمدينة (مانيلا)، طبقت عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر(1992)، ومتوسط درجات التحصيل الدراسي للطلاب كمؤشر للإنجاز الأكاديمي، وباستخدام معاملات الارتباط والتحليل العاملي، أظهرت النتائج تمتع أساليب التفكير بدرجة مقبولة من معامل ثبات ألفا كرونباخ انحصرت بين(0.50 للأسلوب الملكي، 0.81 لكل من الأسلوب المتحرر، والأسلوب 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، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أسلوب التفكير التشريعي والتحصيل الدراسي، ولكن أكثر الأساليب ارتباطاً بالتحصيل الدراسي هي أسلوب التفكير

(التنفيذي، والقضائي، والمحافظ، والهرمي، والداخلي، والفوضوي)، ووجود ارتباط باقي أساليب التفكير بالتحصيل الدراسي ولكن غير دالة إحصائياً.

- دراسة الطيب (2004) بعنوان: "أساليب التفكير وعلاقتها بمهارات التعليم والاستذكار ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة". مصر.

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير ومهارات التعلم والاستذكار ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة، وطبيعة الفروق في أساليب التفكير باختلاف النوع (ذكور، إناث)، والتخصص(علمي، أدبي)، ومقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر للنوع والتخصص على أساليب التفكير، والتأثيرات المشتركة للتفاعلات الثنائية لبعض المتغيرات المستقلة (النوع، والتخصص) على أساليب التفكير، وتكونت عينة الدراسة م(350) طالباً وطالبةً من طلاب الشعب العلمية والأدبية بالفرقة الثانية بجامعة جنوب الوادي بقنا، وبكليات التربية والعلوم والآداب والطب البيطري وتم اختيارهم عشوائياً، واستخدم الباحث قائمة أساليب التفكير النسخة الأخيرة القصيرة لستيرنبرغ وواجنر من تعريب وتقنين الدردير والطيب(2004)، و مقياس مهارات التعلم والاستذكار للباحث (2004)، ومقياس دافعية الإنجاز للنابلسي(1993)، ومقياس المستوى الاجتماعي- الاقتصادي الثقافي لبيومي(2000)، و قد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وبعض مهارات التعلم والاستذكار، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير ودافعية الإنجاز، وتوصلت كذلك نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التفكير المحلي لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التفكير الهرمي لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في باقي أساليب التفكير (11أسلوباً) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات الأدبية وطلاب التخصصات العلمية في أسلوب التفكير التنفيذي وأسلوب التفكير العالمي لصالح طلاب التخصصات الأدبية، وفي أسلوب التفكير الأقلي لصالح طلاب التخصصات العلمية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات الأدبية وطلاب التخصصات العلمية في باقي أساليب التفكير (10أساليب)، وعدم وجود تأثير لتفاعل النوع (ذكور، إناث)، والتخصص الدراسي(علمي، أدبي) على أساليب التفكير.

- دراسة الدردير (2004أ) بعنوان:"أساليب التفكير لستيرنبرغ لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية". مصر.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب كلية التربية بقنا في ضوء نظرية سترنبرغ لأساليب التفكير، وعلاقة أساليب التفكير لستيرنبرغ بأساليب التعلم لبيجز لدى طلاب كلية التربية بقنا، والتعرف على مدى تمايز أو عدم تمايز أساليب التفكير لستيرنبرغ عن أساليب التعلم

لبيجز، حيث استخدم الباحث عينة قدرها (176) طالباً وطالبةً من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا بمتوسط عمري قدره (6, 19) سنة ، وانحراف معياري قدره (0,52) واستخدم الباحث قائمة أساليب التفكير النسخة الأخيرة القصيرة لستيرنبرغ وواجنر من تعريب وتصنيف عبد المنعم الدردير وعصام الطيب، واستبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين من إعداد بيجر وزملاؤه ومن تعريب الباحث نفسه. وقائمة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية من إعداد توم بيوتشانان (2001) من تعريب الباحث نفسه، واستخدم الباحث أساليب إحصائية منها معاملات الارتباط والتحليل العاملي واختبار (ت) حيث أشارت النتائج إلى تحقيق بعض خصائص نظرية ستيرنبرغ لأساليب التفكير وأتضح أنَّ أساليب التفكير الأكثر تفضيلاً لدى طلاب عينة الدراسة هي أساليب التفكير الهرمي – الخارجي – الأقلي، وهي أساليب تفكير بسيطة، وأشارت النتائج أيضاً إلى أنَّ أساليب التفكير والتعلم تركزت في عاملين فقط، وأن أساليب التفكير غير متمايزة من أساليب التعليم ، ووجود علاقات دالة بين بعض أساليب التفكير لستيرنبرغ وخصائص الشخصية ووجود علاقات متداخلة بين بعض أساليب التفكير لستيرنبرغ وخصائص الشخصية لدى طلاب العينة الدراسية ، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (01, 0) و(0,05) بين متوسطي درجات طلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات الأدبية في أساليب التفكير (المحلي – الهرمي) على الترتيب والفروق دالة لصالح طلاب التخصصات العلمية.

– دراسة اليوسفي(2009):"أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الفقه". العراق.

تكونت العينة من(324) طالباً وطالبةً بالطريقة العشوائية من كلية الفقه، واستخدم الباحث أداتين إحداهما أساليب التفكير "لستيرنبرغ" والأخرى أساليب التعلم " لكولب" جاءت النتائج بأنَّه لا توجد فروق بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة كلية الفقه، بينما توجد علاقة متباينة النوع (موجبة، سالبة) والدلالة (دالة، غير دالة) 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.

– دراسة عبد الرحيم (2011) بعنوان: "أساليب التفكير لدى الطلاب المكفوفين من المرحلة الثانوية وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لديهم بمصر". مصر.

يهدف هذا البحث إلى التعرف على:

1. طبيعة الفروق بين متوسطي درجات الإناث والذكور في مقياس أساليب التفكير.
2. طبيعة الفروق بين متوسطي درجات الإناث والذكور في مقياس التفكير الابتكاري.

3. طبيعة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب المكفوفين مرتفعي الابتكارية والطلاب المكفوفين منخفضي الابتكارية (ذكور– إناث) على مقياس أساليب التفكير المستخدم في البحث الحالي.
4. التوصل إلى الصيغ التنبئية لقدرات التفكير الابتكاري موضوع البحث لدى الطلاب المكفوفين (ذكور– إناث) بمعلومية أساليب التفكير لديهم.

وشملت عينة هذا البحث (80) طالباً وطالبةً من المكفوفين في المرحلة الثانوية (40) طالباً و(40) طالبةً من المكفوفين كلياً من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظتي (قنا–سوهاج)، بمتوسط عمري قدره(16,2) سنة وانحراف معياري قدرة(7,1)، وتم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي 2010–2011. كما تم استخدام قائمة أساليب التفكير لـ (Sternberg النسخة القصيرة) تعريب وتقنين: " الدردير والطيب" (2002) وقد قامت الباحثة بتطبيقها بعد كتابتها (بطريقة برايل). أمَّا اختبار التفكير الابتكاري للمكفوفين بطريقة برايل فهو من إعداد الباحثة. واستخدمت الأساليب الإحصائية لاستخلاص النتائج التي تمثلت في: اختبار مان – ويتني اللابارمتري، معامل الفا كرونباخ، اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات Test-T، تحليل الانحدار المتعدد. وقد قامت الباحثة بإجراء المعالجات الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية(SPSS)، وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

1. توجد فروق مرتفعة بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مقياس أساليب التفكير في أسلوب التفكير (المحلي) عند مستوى (0,05) وفى اتجاه الذكور، كما توجد فروق مرتفعة في أسلوب التفكير (التنفيذي) عند مستوى (0,05) وفى اتجاه الإناث.
2. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الإناث والذكور على مقياس التفكير الابتكاري.
3. توجد فروق مرتفعة بين متوسطي درجات الطلاب المكفوفين مرتفعي الابتكارية والطلاب المكفوفين منخفضي الابتكارية على مقياس أساليب التفكير لدي العينة الكلية في أسلوب التفكير (التشريعي، والهرمى والمحلى، والمحافظ) عند مستوى (0,01) ولدى عينة الذكور في أسلوب التفكير (التشريعي، المحافظ، المحلي، المتحرر) عند مستوى(0,01) ولدي عينة الإناث في أسلوب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الهرمي، العالمي، المحافظ) عند مستوى (0,01).
4. يمكن التنبؤ بالتفكير الابتكاري من خلال درجاتهم على أسلوبي التفكير (الهرمي، التشريعي) لدى العينة الكلية، ويمكن التنبؤ بالتفكير الابتكاري من خلال درجاتهم على أسلوب التفكير(المتحرر) لدى الطلاب المكفوفين الذكور، ويمكن التنبؤ بالتفكير الابتكاري من خلال درجاتهم على أسلوبي التفكير (التنفيذي، المحافظ) لدى الطلاب المكفوفين الإناث.

- دراسة خضير وإيمان(2011) بعنوان:" أساليب التفكير لدى طلبة جامعة الموصل". العراق.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعة، والفروق بينهما تبعاً لمتغير الجنس، وطبقت قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ (1997) على عينة بلغت (135) طالباً وطالبةً، وبعد المعالجة الإحصائية أظهرت النتائج بأنّ أساليب التفكير(الهرمي، الخارجي، الأقلي) هي الأساليب أكثر شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة، أمّا أدنى الأساليب شيوعاً فقد كان أسلوب التفكير العالمي، ثم المحافظ، ثم الداخلي، وأنّه توجد فروق دالة إحصائياً في أسلوبين من أساليب التفكير الأكثر شيوعاً تبعاً لمتغير الجنس، وهما أسلوبا التفكير(التنفيذي، والخارجي)، وكلاهما لمصلحة الذكور.

- دراسة رشوان وعيسى(2011) بعنوان: أساليب التفكير لستيرنبرغ وعلاقتها بالنمو المعرفي لبيري والتفضيلات الحسية كأساليب للتعلم لدى طلاب كلية التربية في ضوء (النوع والتخصص) بقنا". مصر.

هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير لستيرنبرغ (Sternberg) وعلاقتها بالنمو المعرفي لبيري (Perry) والتفضيلات الحسية كأساليب للتعلم لدى طلاب كلية التربية في ضوء (النوع والتخصص) لدى (200) طالباً وطالبةً من طلاب كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي متوسط أعمارهم (20.787) وبانحراف معياري (0.582)، طبق عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ النسخة القصيرة وقائمة النمو المعرفي لزهانج وقائمة التفضيلات الحسية وباستخدام تحليل التباين ومعاملات الارتباط وتحليل الانحدار توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- لا توجد تأثيرات ذات دلالة إحصائية للنوع (ذكور، إناث) أو التخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) أو التفاعلات المشتركة بينهما على أساليب التفكير ماعدا أسلوب التفكير المحلي فكانت هناك فروق لصالح طلاب التخصصات العلمية وأسلوب التفكير الأقلي فكانت هناك فروق لصالح الإناث.
- لا توجد تأثيرات ذات دلالة إحصائية للنوع أو التخصص أو التفاعلات المشتركة بينهما على مراحل النمو المعرفي المختلفة.
- لا توجد تأثيرات ذات دلالة إحصائية للنوع أو التخصص على التفضيلات الحسية كأساليب للتعلم (البصري، السمعي، الحركي) ماعدا أسلوب التعلم الحركي فكانت هناك فروق لصالح الذكور، ووجود فروق في أساليب التفكير راجعة لتأثير تفضيلات أساليب التعلم المختلفة.
- يمكن التنبؤ بمراحل النمو المعرفي من خلال أساليب التفكير المختلفة لدى الطلاب عينة الدراسة.

- دراسة الإبراهيمي(2012) بعنوان:" أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى طلبة الجامعة". العراق.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى عينة من طلبة الجامعة بلغت (330) طالباً وطالبةً، وأظهرت النتائج أن أسلوب التفكير الأقلي هو الأسلوب السائد لدى طلبة الجامعة، وأنَّه توجد علاقة ارتباطية بين بعض أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعة، وأنَّ طلبة التخصص العلمي أفضل في العلاقة بين أساليب التفكير والهرمي والأقلي، وأسلوب التعلم الاستيعابي من طلبة التخصص الإنساني، بينما لم تكن هناك فروق في العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم حسب متغير الجنس (ذكور، إناث)، كما أظهرت النتائج أنَّ الإناث أفضل في العلاقة بين أسلوب التفكير الخارجي وعامل الانبساطية من الذكور، والذكور أفضل في العلاقة بين أساليب التفكير التشريعي والمتحرر وعامل الانفتاح على الخبرة من الإناث، كما أنَّه لم تكن هناك فروق في العلاقة بين أساليب التفكير والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية حسب متغير التخصص (علمي، إنساني).

- دراسة عطيات(2013) بعنوان: "أنماط التفكير في ضوء نموذج سترنبرغ لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات" الأردن.

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أنماط التفكير في ضوء نموذج سترنبرغ لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، والكشف عن الاختلافات في درجات تفضيل أنماط التفكير تبعاً لمتغيرات: الجنس، ونوع الكلية، والمعدل التراكمي. ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة عشوائية عنقودية من طلبة البكالوريوس مؤلفة من (800) طالباً وطالبةً، طُبقت عليهم قائمة "ستيرنبرغ وواجنر" لأنماط التفكير بعد التحقق من صدقها وثباتها، وقد توصلت الدراسة إلى أنَّ درجة تفضيل جميع أنماط التفكير قد جاءت مرتفعة، وكانت أكثر أنماط التفكير تفضيلاً لدى الطلبة هي النمط التشريعي، فالهرمي، فالخارجي، ثم المتحرر، ثم الأحادي، في حين كانت أقل أنماط التفكير تفضيلاً لدى الطلبة هي النمط المحافظ، فالمحلي، فالداخلي، ثم الفوضوي. ووجود فروق دالة إحصائياً في درجات تفضيل أنماط التفكير: المحلي، والمتحرر، والفوضوي، والخارجي، لصالح الإناث، وفروق دالة إحصائيًا في درجات تفضيل أنماط التفكير: التنفيذي، والقضائي، والمحافظ، والهرمي، لصالح الذكور. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في درجات تفضيل أنماط التفكير: التشريعي، والمحلي، والداخلي، لصالح طلبة الكليات العلمية، وفروق دالة إحصائياً في درجات تفضيل أنماط التفكير: القضائي، والعالمي، والمتحرر، والمحافظ، والملكي، والأحادي، والفوضوي، ولصالح طلبة الكليات الانسانية. ووجود فروق دالة إحصائياً في درجات تفضيل انماط التفكير: التشريعي، والقضائي، والمحلي، والهرمي، والداخلي،

والخارجي لصالح الطلبة ذوي المعدلات التراكمية المرتفعة، وفروق دالة إحصائياً في درجات تفضيل أنماط التفكير: التنفيذي، والأحادي، والفوضوي، لصالح الطلبة ذوي المعدلات التراكمية المنخفضة.

- دراسة بن ناصر(2015) بعنوان: "علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي دراسة ميدانية بولاية المسيلة. الجزائر".

هدفت هذه الدراسة 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) تلميذاً وتلميذةً من ثانويات دوائر ولاية المسيلة سحبت بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدم الباحث أداتين إحداهما لأساليب التفكير النسخة القصيرة لقائمة ستيرنبرغ تعريب(أبوهاشم، 2007)، والأخرى للقدرة على حل المشكلات لنزيه حمدي(1998)، وبعدما تمّ التحقق من صدقهما واستخراج ثباتهما تم تطبيق الأداتين، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات تعزى لمتغيري الجنس والتخصص (علمي، أدبي).
- هناك تباين(اختلاف) في درجات تفضيل تلاميذ عينة الدراسة لأساليب التفكير.

- دراسة أبوهاشم(2015) بعنوان:" أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ: دراسة مقارنة بين عينتين مصرية وسعودية من طلاب الجامعة". السعودية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير في ضوء نظرية سترنبرغ لدى عينتين مصرية وسعودية من طلاب الجامعة، وتكونت العينة من(927) طالباً وطالبةً، منهم (477) طالباً وطالبةً من المصريين، و(450) طالباً وطالبةً من السعوديين، طبق عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ (ترجمة وتعريب الباحث)، وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة(MANOVA)، أظهرت النتائج: أنَّ أساليب التفكير في ضوء نظرية سترنبرغ تنتظم حول عاملين لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين، ووجود أساليب تفكير في ضوء نظرية سترنبرغ مفضلة لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين على الترتيب: الهرمي، والأقلي، والملكي، والتشريعي، والمحلي، والمتحرر، والخارجي، ووجود تأثير دال إحصائياً

لكل من : الجنسية، والتخصص، والتفاعل بينهم على بعض أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طلاب الجامعة.

- دراسة بكر (2016): بعنوان:" أساليب التفكير المفضلة لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة الجوف في ضوء نموذج ستيرنبرغ". السعودية.

تهدف الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى عينة الدراسة، والتعرف ما إذا كانت أساليب التفكير المفضلة تختلف باختلاف الجنس (ذكوراً- إناثاً)، وباختلاف التخصص الأكاديمي، وبلغ عدد عينة الدراسة (180) طالباً وطالبةً من كلية العلوم والآداب بطبرجل جامعة الجوف. واعتمدت الدراسة على قائمة أنماط التفكير لكل من سترنبرغ وواجنر (1992) بصورتها المختصرة، وتمثلت نتائجها فيما يلي:

1) أنماط التفكير المفضلة لدى عينة الدراسة تنازلياً كالآتي: المحلي، الداخلي، المحافظ، الخارجي، الهرمي، الملكي، التنفيذي، الأقلي، التشريعي، الحكمي، الفوضوي، العالمي، المتحرر.

2) وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في أنماط التفكير الهرمي والفوضوي والحكمي والأقلي لصالح الذكور أما أنماط التفكير الداخلي والتنفيذي والمحلي والملكي فلصالح الإناث.

3) لا توجد فروق جوهرية في أنماط التفكير بين الذكور والإناث في التفكير التشريعي والخارجي والعالمي والمحافظ والمتحرر.

4) توجد فروق جوهرية في أساليب التفكير المفضلة تبعاً للتخصص الأكاديمي فظهرت أنماط التفكير الخارجي والمتحرر والحكمي والهرمي لصالح طلاب اللغة الإنجليزية أمَّا التفكير الداخلي والملكي والفوضوي والمحلي والأقلي لصالح طلاب اللغة العربية.

- دراسة واكلي وضيف (2016) بعنوان: "أساليب التفكير لدى طلاب القسم النهائي للطور الثانوي. الجزائر".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أساليب التفكير لدى طلاب القسم النهائي للطور الثانوي، حيث استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، طبقت الدراسة على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية قوامها (181) طالباً وطالبةً، كما اعتمدت قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر Sternberg & (Wagner, 1991) ترجمة أبوهاشم (2007) لجمع البيانات، واستخدمت الأساليب الإحصائية اختبار (ت) لدلالة الفروق للتحقق من صحة فرضيات الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في أساليب التفكير تعزى لمتغيري الجنس (ذكور، إناث) والتخصص (علمي، أدبي) لدى نفس الطلاب.

ثانياً: الدراسات التي تناولت القدرة على حل المشكلات وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى:

- دراسة الشافعي (1983): بعنوان"علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية. فلسطين.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مفهوم مركز الضبط ومفهوم القدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح بنابلس، كما هدفت إلى دراسة كل منهما اعتماداً على متغيرات" الجنس، التخصص الأكاديمي، المستوى الدراسي ومنطقة السكن ". ومن أجل تحقيق هذه الأهداف تم اختيار عينة الدراسة من طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية حسب الطريقة الطبقية العشوائية ومن المستويات الدراسية الثانية والثالثة والرابعة، حيث بلغ عددهم (231) طالباً وطالبة، منهم (62) طالباً و(47) طالبةً مستوى سنة دراسة ثانية، و(40) طالباً و(34) طالبةً مستوى سنة دراسية ثالثة، و(22) طالباً و(26) طالبةً مستوى سنة دراسية رابعة، موزعين على تخصصات الهندسة والعلوم كاتجاه علمي والآداب والتربية كاتجاه أدبي ويمثلون جميع مناطق السكن (مدينة، قرية، مخيم) حسب الطريقة الطبقية العشوائية. وقد قامت الباحثة باستخدام مقياس روتر (Roter) للضبط الداخلي والخارجي والمعرّب ليلائم البيئة الفلسطينية. كما استخدمت مقياس هيبنر وبترسون والمعرّب ليلائم البيئة الفلسطينية، وذلك لقياس القدرة على حل المشكلات. وبعد أن تم جمع البيانات وتحليلها ومعالجتها إحصائيا توصلت الباحثة إلى نتائج الدراسة التالية:

- أشارت النتائج إلى خارجية عينة الدراسة من حيث الضبط، كما دلت على أنهم ذوو درجة كبيرة في قدرتهم على حل المشكلات.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدى عينة الدراسة في مركز الضبط تعزى للجنس لصالح الإناث الأكثر قدرة الخارجية في الضبط.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدى عينة الدراسة في مركز الضبط تعزى للجنس لصالح الذكور الأكثر قدرة على حل المشكلات.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدى عينة الدراسة في مركز الضبط تعزى للتخصص الأكاديمي، وللمستوى الدراسي.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدى عينة الدراسة في القدرة على حل المشكلات تعزى للمستوى الدراسي، ولمنطقة السكن.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدى عينة الدراسة في مركز الضبط تعزى لمنطقة السكن، حيث اتضح أن هناك فروقاً بين سكان المدينة وسكان المخيمات ولصالح سكان المدينة الأكثر خارجية في الضبط.

– وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة، بمعنى أنه كلما زادت الخارجية لدى أفراد العينة كلما قلت القدرة على حل المشكلات لديهم، إلا أنها علاقة غير دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

– دراسة الصمادي (1992) بعنوان :"أثر الجنس والنمط الإدراكي ومركز الضبط في القدرة على حل المشكلات الأردن".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة ما بين عوامل الجنس ومركز الضبط والنمط الإدراكي من جهة، وبين القدرة على حل المشكلات من جهة ثانية، وذلك من خلال التحقق من فرضيات محددة هي أن الذكور أكثر قدرة على حل المشكلات من الإناث، وأن الأفراد ذوي مركز الضبط الداخلي أكثر قدرة على حل المشكلات من ذوي مركز الضبط الخارجي، وتزداد قدرة الفرد على حل المشكلات بزيادة مستوى الاستقلال الإدراكي لديه، وأن هناك أثرا للتفاعل بين الجنس والنمط الإدراكي ومركز الضبط على القدرة على حل المشكلات. وتكونت عينة الدراسة من (155) طالباً وطالبةً من الجامعة الأردنية الذين درسوا مساقات في كلية التربية في الفصل الصيفي 1991/1990 ومن أجل التعرف على العلاقة بين المتغيرات المختلفة في هذه الدراسة، تم تطبيق مقياس(روتر) لضبط التعزيز الداخلي الخارجي، واختبار الأشكال المتضمنة لقياس النمط الإدراكي(الاستقلال– الاعتماد على المجال الإدراكي) بالإضافة إلى قائمة حل المشكلات ل(هيبنر وبترسون، 1982) التي تم تعريبها والتأكد من دلالات صدقها وثباتها. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

– وجود علاقة بين القدرة على حل المشكلات، وكل من مركز الضبط والنمط الإدراكي بالنسبة إلى جميع أفراد الدراسة، أما عندما حسبت العلاقة بين هذه المتغيرات لدى الذكور والإناث كل على حدة، فقد ظهرت علاقة ذات دلالة بين القدرة على حل المشكلات ومركز الضبط لدى الذكور والإناث، في حين لم تظهر هذه العلاقة بين القدرة على حل المشكلات والنمط الإدراكي لدى أي من الجنسين.

– أظهرت نتائج تحليل التباين عندما صنف فيها الأفراد على متغير مركز الضبط إلى فئتين فقط.
– أن هناك أثرا ذو دلالة لمتغير مركز الضبط في القدرة على حل المشكلات، حيث ظهر أنَّ الأفراد ذوي مركز الضبط الداخلي أكثر قدرةً على حل المشكلات من الأفراد ذوي مركز الضبط الخارجي ولم تظهر آثار ذات دلالة لمتغيرات الجنس أو النمط الإدراكي أو لأي من التفاعلات القائمة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع. أمَّا عندما صنف الأفراد على متغير مركز الضبط إلى ثلاث فئات فقد أظهرت النتائج أنَّه هناك أثر ذو دلالة لمتغير مركز الضبط في القدرة على حل المشكلات، وقد كانت الفروق لصالح داخليو الضبط الذين أظهروا بأنهم أكثر قدرة على حل المشكلات لدى مقارنتهم سواء بالأفراد ذوي مركز الضبط المجهول أو بالأفراد ذوي مركز الضبط الخارجي، في حين لم تكون الفروق

ذات دلالة بين الأفراد ذوي الضبط المجهول والأفراد ذوي مركز الضبط الخارجي، وقد دعمت هذه النتيجة جزئيا ما افترضه كونيل (Connel, 1974).

– كذلك فقد أظهرت نتائج تحليل التباين أنَّه هناك أثراً دالاً للنمط الإدراكي في القدرة على حل المشكلات، وقد ظهر أن الأفراد المستقلون إدراكياً أكثر قدرة على حل المشكلات من الأفراد المعتمدين إدراكياً.

– دراسة حمدي (1998) بعنوان: 'علاقة مهارة حل المشكلات بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة الأردن". الأردن.

هدفت الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين مهارة حل المشكلات والاكتئاب لدى طلبة الجامعة، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة مستوى السنتين الأولى والثانية في كلية التربية في الجامعة الأردنية وجامعة البحرين، وتكونت عينة الدراسة من (434) طالبا وطالبة، موزعين على الجامعتين كالآتي (144) طالباً من جامعة البحرين، و(290) طالباً من الجامعة الأردنية، واستخدم الباحث "قائمة بيك للاكتئاب "ومقياس حل المشكلات "لهبينرو بيترسون " ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة ما يلي:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المكتئبين وغير المكتئبين في الدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات وأبعاده الخمس الفرعية، وقد ظهرت هذه الفروق في كل عينة من عينتي الدراسة، وفي عينة الدراسة الكلية، وكذلك وجود ارتباطات عكسية ذات دلالة بين الاكتئاب من جهة ودرجات مهارة حل المشكلات من جهة أخرى.(أبو جاموس، 2009، ص ص. 139–140).

– دراسة العدل(2001): بعنوان: تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فاعلية الذات والاتجاه نحو المخاطرة". مصر.

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من صدق نموذج دروزيلا 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 (لدروزيلا ونيزو) وتقنينه واستخدامه، واستخدم الباحث تحليل المسار وتحليل الانحدار وتحليل التباين واختبار (ت) في اختبار الفرضيات، وتوصل الباحث إلى تطابق نموذج حل المشكلات الاجتماعية على عينة البحث مع ما اقترحه دروزيلا ووجود مسار للعلاقة بين القدرة على المشكلات الاجتماعية ومكوناتها الرئيسية وفعالية الذات، وإمكانية التنبؤ بدرجات الطلاب في مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ومكوناتها الرئيسة، ووجود تأثير لفعالية الذات على درجات الطلاب في القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ومقاييسه الفرعية.

- دراسة طبيب (2001) بعنوان: "استراتيجية القدرة على حل المشكلات لدى الإداريين في وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة استراتيجية القدرة على حل المشكلات لدى الإداريين في وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية، إضافة الى تحديد دور متغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي، والخبرة، والمركز الوظيفي على القدرة على حل المشكلات، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها(196) إداريا في وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية، طبق عليها مقياس "هيبنر و بيترسون " لقياس استراتيجية القدرة على حل المشكلات الذي عربه نزيه حمدي (1998)، حيث اشتمل المقياس على خمسة مجالات هي: (التوجه العام للمشكلة، تعريف المشكلة، توليد البدائل لحل للمشكلة، اتخاذ القرار، ومجال التقويم) حيث وصل ثباته باستخدام معادلة ألفا كرونباخ إلى(0,96)، ولمعالجة البيانات استخدمت المتوسطات الحسابية، النسب المئوية واختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين متعدد القياسات المتكررة، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- أنَّ درجة استراتيجية القدرة على حل المشكلات لدى الإداريين في وزارات السلطة الفلسطينية، كانت متوسطة حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة الى (65,8%).

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0,05) في استراتيجية القدرة على حل المشكلات لدى الإداريين تعزى لمتغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي، والخبرة، والمركز الوظيفي.

- دراسة Selçuk, Caliskan and Erol (2007) بعنوان: "استراتيجيات حل المشكلات وعلاقتها بمتغيرات الجنس والمعدل لدى طلبة المدرسة". تركيا.

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مدى استخدام الطلاب-المعلمين لاستراتيجيات حل المشكلات وفق متغيري الجنس والمعدل، وتكونت عينة الدراسة من (141) طالباً وطالبة من مستويات دراسية مختلفة في تركيا، وأشارت النتائج أن الطلاب يستخدمون استراتيجيات حل المشكلات في تعلمهم، واستخدم الباحث مقياس حل المشكلات، كما بينت النتائج أن الإناث يستخدمن استراتيجيات حل المشكلات أكثر من الذكور، وبخصوص المستويات الدراسية، فقد أظهرت النتائج أنَّه كلما ارتفع الطلاب بالمستوى الدراسي ازداد استخدامهم لاستراتيجيات حل المشكلات.

- دراسة بركات(2009) بعنوان: "الجمود الذهني وعلاقته بحل المشكلات والتحصيل الدراسي والجنس لدى طلاب المرحلتين الأساسية والثانوية بفلسطين".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الجمود الذهني لدى طلاب المرحلتين الأساسية والثانوية وتأثير ذلك على قدرتهم على حل المشكلات والتحصيل الدراسي، استخدم لهذا الغرض

مقياسين أحدهما لقياس الجمود الذهني، والآخر لقياس حل المشكلات، وقد تكونت عينة الدراسة من (240) طالباً وطالبةً، منهم (120) ذكورا، و(120) إناثاً موزعين على المرحلتين الأساسية والثانوية بالتساوي، وخلصت النتائج إلى ما نسبته(24,2%)، من الطلاب قد أظهروا مستوى مرتفعاً من الجمود الذهني، بينما أظهر ما نسبته(47,1%) منهم مستوى منخفضاً من الجمود الذهني، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الجمود الذهني والقدرة على حل المشكلات، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الجمود الذهني تعزى لمتغير الجنس والمرحلة التعليمية، كما أظهرت النتائج فروق دالة إحصائياً بين درجات التحصيل الدراسي تعزى لمستوى الجمود الذهني وذلك في اتجاه الطلاب ذوي المستوى المنخفض من الجمود الذهني.

- **دراسة علوان(2009) بعنوان: "تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظات غزة، فلسطين".**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظات غزة بفلسطين، وتكونت العينة من(270) طالباً وطالبةً، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق جوهرية في مجالات مقياس تجهيز المعلومات تبعاً لمتغير الجنس، في حين وجدت فروق في المجال العقلي والدرجة الكلية لصالح الإناث عند مستوى(0,01) في مقياس القدرة على حل المشكلات، لكن الفروق الجوهرية في المجال الوجداني لصالح الذكور، وفي المجال الاجتماعي والدرجة الكلية لصالح الإناث في مقياس القدرة على حل المشكلات تبعاً لمتغير السكن، ومن النتائج عدم وجود فروق جوهرية في كافة مجالات مقياس تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات تبعاً لمتغير الوضع الاجتماعي.

- **دراسة عراقي (2010): بعنوان:" فعالية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس مبحث الثقافة الإسلامية في تنمية القدرة على حل المشكلات لدى طالبات الجامعة بالأردن ".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس مبحث الثقافة الإسلامية في تنمية القدرة على حل المشكلات لدى طالبات الجامعة. تكونت العينة من (90) طالبة من طالبات كلية الأميرة عالية–جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، واللواتي درسن مقرر الثقافة الإسلامية في الفصل الأول للعام الجامعي 2009/2008، وقسمن إلى ثلاث مجموعات متساوية: مجموعة تجريبية أولى طبقت عليها استراتيجية حل المشكلات فرديا، ومجموعة تجريبية ثانية طبقت عليها استراتيجية حل المشكلات وفق نمط التعليم التعاوني، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية. تم اعتماد اختبار القدرة على حل المشكلات الأسرية، والمادة التعليمية التي تكونت من الدروس المتصلة بنظام الأسرة، واعتمد المنهج التجريبي. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء متوسطات المجموعات على اختبار القدرة على حل المشكلات، لصالح المجموعتين

التجريبيتين عند مقارنتهما مع المجموعة الضابطة، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط المجموعة التجريبية الثانية مقارنة مع المجموعة التجريبية الأولى.

- دراسة محالي (2011) بعنوان:"علاقة مهارة حل المشكلات بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي بالجزائر".

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي وأثر كل من الجنس والتحصيل الدراسي على مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي وبلغ عددهم (150) تلميذا وتلميذة موزعين على (07) شعب، وأتبعت الطريقة العشوائية الطبقية في اختيار عينة الدراسة الأساسية، واستخدمت الدراسة مقياس التوافق الدراسي ل(يونجمان) الذي قام بتكييفه على البيئة السعودية(حسن عبد العزيز الدريني)، ومقياس حل المشكلات لنزيه حمدي(1998)، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية قوية بين كل من مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي.
- عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارة حل المشكلات.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض في مهارة حل المشكلات.

- دراسة Turkum (2011) بعنوان:" وجهة نظر المراهقين حول المشكلات وعلاقتها بمتغيرات الجنس والعمر والمرحلة الأساسية وخبرة التعرف إلى العنف بتركيا".

هدفت الدراسة إلى تحديد ما إذا كانت وجهة نظر المراهقين حول المشكلات تختلف باختلاف الجنس والعمر والمرحلة الأساسية وخبرة التعرف إلى العنف، وتكونت عينة الدراسة من (600) طالاً وطالبةً في منطقة اسكيشير في تركيا تتروح أعمارهم بين 19و 24 سنة، وقد تعرضوا لمقياس حل المشكلات واستبانة أعدت لغاية الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنَّه لا توجد فروق في النظرة حول حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس، حيث ترتفع النظرة الإيجابية لحل المشكلات بارتفاع درجة التعرض للعنف.

- دراسة المنصور (2012) بعنوان:"الاستدلال المنطقي وعلاقته بحلّ المشكلات (دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق)".

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن العلاقة المحتملة بين الاستدلال المنطقي وحلّ المشكلات لدى عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق بلغ عدد أفرادها (150) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثالثة (وهي عينة طبقية مقصودة متوافرة، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث يستند البحث إلى فرضية مفادها أن الأداء في الاستدلال المنطقي يرتبط

إيجابياً بالأداء بحلّ المشكلات، كما أن البحث حاول الإجابة عن السؤال التالي :هل هناك فروق في الاستدلال المنطقي وحلّ المشكلات تبعاً لمتغيرات الجنس والشهادة الثانوية والاختصاص الدراسي؟

وبعد اختبار الفرضيات تم التوصل إلى النتائج التالية:

1 – وجود علاقة ارتباط إيجابية بين الاستدلال المنطقي وحلّ المشكلات.

2–وجود أثر لمتغيري الجنس (ذكور، إناث) والشهادة الثانوية (علمي، أدبي) في الاستدلال المنطقي وحلّ المشكلات.

3 –عدم وجود أثر لمتغير الاختصاص الدراسي (علم نفس، إرشاد نفسي) في الاستدلال المنطقي وحلّ المشكلات.

– دراسة عمران(2014) بعنوان:" عادات العقل وعلاقتها باستراتيجية حل المشكلات – دراسة مقارنة– بين الطلبة المتفوقين والعاديين بجامعة الأزهر، غزة." فلسطين.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين عادات العقل واستراتيجية حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين والعاديين في جامعة الأزهر–غزة، وإلى تحديد عادات العقل لدى الطلبة المتفوقين والعاديين، والتعرف أيضا إلى استراتيجية حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين والعاديين، وأيضاً التعرف إلى الفروق في عادات العقل واستراتيجية حل المشكلات للمستوى الأول والمستوى الرابع، والتعرف إلى أثر التفاعل بين مستوى عادات العقل (مرتفع، منخفض) و(الذكور، الإناث) على استراتيجية حل المشكلات.

ولأغراض هذه الدراسة تم اختيار عينة فعلية تكونت من (260) طالباً وطالبةً من كلية التربية جامعة الأزهر– غزة، بطريقة عشوائية والمكونة من المستوى الأول والمستوى الرابع، وقد اعتمد الباحث على المنهج التحليلي المقارن، وذلك لمعرفة الفروق بين عادات العقل واستراتيجية حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين والعاديين، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتبني مقياس عادات العقل لأسماء حسين(2013)، ومقياس استراتيجية حل المشكلات الذي ترجمه حمدي نزيه (1998)، كما استخدم الباحث الأساليب الإحصائية(معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط سيبرمان بروان، واختبار "ت"، والمتوسطات الحسابية، وتحليل التباين الثنائي).

وقد توصل الباحث في دراسته إلى عدة نتائج منها:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0,05) بين متوسط درجات عادات العقل للطلبة المتفوقين وبين متوسط درجات عادات العقل للطلبة العاديين.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0,05) بين متوسط درجات استراتيجية حل المشكلات للطلبة المتفوقين وبين متوسط درجات استراتيجية حل المشكلات للطلبة العاديين.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0,05) درجات أفراد العينة على عادات العقل ودرجاتهم على استراتيجية حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0,05) درجات أفراد العينة على عادات العقل ودرجاتهم على استراتيجية حل المشكلات لدى للطلبة العاديين.
- لا يوجد أثر للتفاعل بين مستوى عادات العقل (مرتفع، منخفض) و(الذكور، الإناث) على استراتيجية حل المشكلات.

- **دراسة مختار(2016) بعنوان:"التفكير الإبداعي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب مدارس الموهبة والتميز ولاية الخرطوم المرحلة الثانوية بالسودان".**

يهدف البحث الحالي إلى معرفة التفكير الإبداعي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب مدارس الموهبة والتميز ولاية الخرطوم، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (113) طالب وطالبة، اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية، طبق الباحث مقياس التفكير الإبداعي ـ تورانس ومقياس حل المشكلات ـ أحمد رشيد عبد الرحيم، وتم تحليل البيانات باستخدام الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعي(spss) وذلك بتطبيق المعالجات الاحصائية التالية: اختبار(ت)، اختبار بيرسون، اختبار أنوفا. وأظهرت نتائج البحث:

- أنَّه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات التفكير الإبداعي ومستوى القدرة على حل المشكلات، وبين درجات التفكير الإبداعي ومستويات التحصيل الدراسي بمجتمع الدراسة الحالي. وأنَّ القدرة على حل المشكلات للطلاب الموهوبين لعينة الدراسة تتسم بالارتفاع.
- توجد فروق ذات دالة إحصائية في مستوى القدرة على حل المشكلات ترجع لمتغير النوع بمجتمع الدراسة الحالية.
- لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في درجات التفكير الإبداعي ترجع لمتغير عدد الإخوان، ولمتغير المستوي الصفي بمجتمع الدراسة الحالية. ومن أهم توصيات الدراسة: دمج مهارات التفكير الإبداعي ومهارات حل المشكلات في المقررات عن طريق اثراء المناهج، بشرط أن يوجه الاهتمام بامتلاك المهارة بصفه عملية بالدرجة الأولى وبشكل واقعي.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى:

- **دراسة أبوهلال وأتكنسون (1990) بعنوان: "أثر مستوى الطموح الأكاديمي وأهمية المادة الدراسية والجنس على التحصيل الدراسي".**

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أهمية عدد من المواد الدراسية كما يدركها الطلاب والتحصيل الدراسي، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وتم تطبيقها على عينة بلغت(280) طالباً وطالبةً حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

– وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائنا ببن المعدل التراكمي والاتجاه نحو المواد الدراسية.

– ضعف الارتباط بين الاتجاه نحو موضوع دراسي أو عدد من الموضوعات والتحصيل الدراسي.

ارتباط مستوى الطموح الأكاديمي ارتباطا ايجابيا بالتحصيل الدراسي.

– وجود فروق بين البنين والبنات في الاتجاه نحو المواد الدراسية المختلفة.

– دراسة إبراهيم(1994) بعنوان:" العلاقة بين الطموح الأكاديمي وأساليب العاملة الوالدية والتحصيل الدراسي، دراسة إمبريقية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة قطر".

هدفت هذه الدراسة إلى مدى معرفة العلاقة بين الطموح الأكاديمي ومستوى التحصيل الأكاديمي، والتنشئة الوالدية لكل من الأم والأب، واشتملت عينة الدراسة على (187) طالباً من طلاب بعض المدارس الثانوية العامة بالدوحة بدولة قطر، وقسمت عينة الدراسة طبقاً لمستوى الطموح الأكاديمي إلى مجموعتين: مجموعة الطلاب ذوي الطموح المرتفع وعددهم (87) طالبًا، ومجموعة الطلاب ذوي الطموح المنخفض وعددهم (91) طالبًا. واستخدم الباحث مقياس الطموح الأكاديمي لصلاح أبو ناهية، واستخبار الشباب لجابر عبد الحميد جابر، كما استخدم الباحث اختبار "**ت**" كأسلوب إحصائي لمعرفة مستوى الفروق بين مجموعتي الدراسة في مستوى التحصيل الدراسي، وفي أساليب التنشئة الوالدية لكل من الأب والأم بأبعادهما الثمانية عشر، وتمخضت عن هذه الدراسة النتائج التالية:

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التحصيل الدراسي بين مجموعتي الدراسة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير أساليب العاملة الوالدية بين مجموعتي الدراسة إلا في بعد" الضبط عن طريق الإثم".

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0,05) لصالح مجموعتي الطلاب ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع بالنسبة لتنشئة كل من الأب والأم.

– دراسة الشرعة(1998) بعنوان: "علاقة مستوى الطموح والجنس بالنضج المهني لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بالأردن".

استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح والنضج المهني وفق متغيري الجنس ومستوى التعليم للأب، وبلغت عينة الدراسة (492) طالبا وطالبة منهم (400) طالباً و(350) طالبةً، واستعمل في هذه الدراسة استبيان مستوى الطموح الذي وضعه "العيسى"(1968) لقياس مستوى الطموح لدى أفراد العينة، والوسائل الاحصائية التي استخدمت في هذه الدراسة تمثلت في: الاختبار التائي، وتحليل التباين، ومن بين النتائج المتوصل إليها ما يلي:

وجود علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين مستوى الطموح والنضج المهني بشكل عام، وبين الذكور والاناث كل على حدا.

– وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في مستوى الطموح والنضج المهني لصالح الذكور.

– وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في مستوى الطموح والنضج المهني تعزى لمستوى تعليم الأب.

– دراسة الزيادي(1999) بعنوان:"دراسة تجريبية للفروق بين الجنسين في مستوى الطموح ". مصر.

هدفت الدراسة هدفت الدراسة إلى مقارنة الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات، ولقد أظهرت النتائج إنَّ مستوى الطموح سمة علامة ومرتفعة من سمات الشخصية المتوافرة لدى أفراد الدراسة، ووجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس والتحصيل لصالح الذكور والطلاب ذوي التحصيل المرتفع، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في مستوى الطموح تبعاً لمتغير التخصص والعمر.

– دراسة الشايب(1999) بعنوان:" نوع التعليم والفروق بين الجنسين في مستوى الطموح في سناء". مصر.

هدفت الدراسة إلى التعرف على نوع التعليم والفروق بين الجنسين في مستوى الطموح لدى عينة مكونة من(300) طالباً وطالبةً من طلبة الثانوية العامة في مصر، وقد كشفت النتائج عن مستوى متوسط من الطموح لدى الطلاب، ووجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح لصالح الذكور في نوع التعليم العام، ولصالح الإناث في نوع التعليم الصناعي والتجاري.

– دراسة جريو(2001): بعنوان "دراسة مقارنة في مستوى الطموح والتحصيل الدراسي عند طلبة الدراستين الصباحية والمسائية في جامعة بغداد بالعراق".

هدفت الدراسة للتعرف على مستوى الطموح والتحصيل الدراسي عند طلبة الدراستين الصباحية والمسائية في جامعة بغداد، والتعرف على الفروق في مستوى الطموح والتحصيل الدراسي بين طلبة جامعة بغداد تبعا لمتغيرات نوع الدراسة والصف والجنس، وشملت عينة الدراسة(800) طالبا وطالبة من الدراستين في التخصصات العلمية والانسانية للصفين الأول والثاني. واستخدم الباحث مقياس ابراهيم خليل رسول(1984) لقياس مستوى الطموح، واستعان بمعدلات السعي السنوي الموضوعة من قبل المدرسين. أمَّا الأساليب الاحصائية فقد استخدم الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة، وتحليل التباين من الدرجة الثالثة، واختبار شيفية للمقارنات البعدية، وتوصلت الدراسة إلى:

– أنَّ الطلبة يمتلكون مستوى طموح عال.

– إنَّ مستوى الطموح كان أعلى عند طلبة الدراسة المسائية وعند طلبة الصف الأول عند الذكور.

– دراسة بال (Pal, 2001) بعنوان:" تأثير مفهوم الذات ومستوى لطموح على التحصيل الدراسي".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير مفهوم الذات ومستوى الطموح على التحصيل الدراسي، وكانت عينة الدراسة مكونة من(240) طالباً وطالبةً من المرحلة الجامعية، وقد بينت النتائج وجود فروق دالة في مستوى الطموح ومفهوم الذات بين الطلاب والطالبات لصالح الذكور، كما بينت

النتائج وجود تأثير موجب ودال إحصائياً لكل من مفهوم الذات ومستوى الطموح في التحصيل الدراسي.

- دراسة بلاكبورن (Blackburn, 2002) بعنوان:" علاقة مستوى الطموح ومفهوم الذات في ضوء متغيرات الجنس والتخصص".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة مستوى الطموح ومفهوم الذات في ضوء متغيرات الجنس والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من(248) طالباً وطالبةً، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً وموجبة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى الطلاب، كما بينت النتائج وجود فروق موجبة ودالة في مستوى الطموح تبعاً لمتغير التخصص ولصالح التخصصات المهنية والتطبيقية، بينما عدم وجود فروق تبعا لمتغير الجنس، ومن جهة أخرى أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مفهوم الذات تبعا لمتغيري الجنس والتخصص.

- دراسة باندي (Bandey, 2002) بعنوان: "مستوى الطموح لدى طلاب العلوم والآداب وعلاقته بالانبساطية والعصابية".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الطموح لدى طلاب العلوم والآداب وعلاقته بالانبساطية والعصابية، وتكونت عينة الدراسة من(100) طالباً وطالبةً نصفهم من العلوم ونصفهم الآخر من الآداب، وقد أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الطموح تعزى لمتغير الكلية لصالح طلاب كلية العلوم، كما بينت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الطموح تبعاً لمتغير الجنس، وأنَّ مستوى الطموح لدى الطلاب كان مرتفعاً إجمالًا.

- دراسة الجبوري (2002) بعنوان:" مستوى الطموح وعلاقته بقوة تحمل الشخصية لدى طلبة الجامعة". العراق.

من بين أهداف هذه الدراسة التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي والمهني وقوة تحمل الشخصية وفق متغيري الجنس والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (233) طالباً وطالبةً بواقع (118) طالباً و(115) طالبةً، ومن بين الأدوات المستخدمة في الدراسة مقياس مستوى الطموح الأكاديمي، ومقياس مستوى الطموح المهني، أمَّا الأساليب الاحصائية التي استخدمت في الدراسة تمثلت في: مربع كاي، اختبار –ت–، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سيبرمان بروان، ومعامل الارتباط المتعدد، وتحليل الانحدار المتعدد. وكان من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- أنَّ الطلبة يمتلكون مستوى عاليا من الطموح الأكاديمي والمهني.
- وجود علاقة ايجابية عالية بين مستوى الطموح الأكاديمي ومستوى الطموح المهني وقوة تحمل الشخصية لدى الاناث للتخصص العلمي والانساني، والذكور للتخصص الانساني.

– وجود علاقة ايجابية متوسطة بين مستوى الطموح الأكاديمي ومستوى الطموح المهني وقوة تحمل الشخصية لدى الذكور للتخصص العلمي.

– دراسة التويجري(2002) بعنوان:" المتغيرات الاجتماعية المحددة لمستويات وأنماط الطموح الاجتماعي". العراق.

هدفت الدراسة إلى معرفة المتغيرات الاجتماعية المحددة لمستويات وأنماط الطموح الاجتماعي، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، ولقد تكونت عينة الدراسة من(400) طالباً وعاملاً، كما استخدمت استبيانتين أحدهما لمستوى الطموح الاجتماعي والأخرى للمستوى الاقتصادي الاجتماعي، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فاعلية محددة لمتغير الدخل في التأثير على مستوى الطموح الاجتماعي، وعدم وجود فروق في مستوى الطموح تعزى إلى التخصص الدراسي، وكذلك المستوى التعليمي للوالدين لا يؤثر على نمط الطموح، كما أنَّه لا توجد فروق في مستوى الطموح الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس.

– دراسة منسي(2003) بعنوان: "مستوى الطموح لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي بمدينة أربد بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات بالأردن".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح والتخصص والجنس والمستوى التعليمي للوالدين لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بمدينة أربد بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من (750) طالباً وطالبةً منهم (400) طالباً و(350) طالبةً، واستعمل الباحث استبانة لقياس مستوى الطموح لدى أفراد العينة، ثم قام بإجراءات تطبيق هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2000/1999، ولمعالجة البيانات استخدم الباحث في هذه الدراسة الوسائط الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، وأظهرت النتائج ما يلي:

– وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح لدى طلبة الصف الثاني الثانوي تعزى لجنس الطلبة ولصالح الذكور.

– وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح بين الطالبات الصف الثاني الثانوي ترجع لتخصصهن، وكان مستوى الطموح أعلى لصالح طالبات الفرع العلمي.

– عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح بين الطلاب وفق التخصص الأدبي والعلمي.

– وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح لدى طلبة الصف الثاني الثانوي تعزى للمستوى العلمي للوالدين، أي كلما ارتفع مستوى تعليم الوالدين زاد مستوى طموح أبنائهم.

- دراسة الأسود(2003) بعنوان: "العلاقة بين مستوى القلق ومفهوم الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين في دولة فلسطين".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مستوى القلق، ومفهوم الذات، ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين في دولة فلسطين، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من(378) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعة الإسلامية، والأزهر، والأقصى في محافظة غزة، ولقد استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس مفهوم الذات للراشدين لأبوناهية، واستبانة مستوى الطموح للراشدين لعبد الفتاح، ولقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مفهوم الذات، ومستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس، وأيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح تعزى لمتغير التخصص(آداب، علوم)، ولمتغير الدراسة(ثانية، ثالثة، رابعة).

- دراسة ماركوربيانكس (Margoribanks ,2004) بعنوان: "العلاقة بين القدرة العقلية وسمات الشخصية ومستوى الطموح لدى طلبة التعليم الثانوي والجامعي".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين القدرة العقلية وسمات الشخصية ومستوى الطموح، وتكونت عينة الدراسة من(1500) طالباً وطالبةً من مراحل التعليم الثانوي والجامعي، وقد خلصت النتائج إلى وجود ارتباط دال إحصائياً وموجب بين القدرة العقلية والتحصيلية وبعض سمات الشخصية ومستوى الطموح، كما بينت النتائج وجود فروق في مستوى الطموح وكل من متغيري الجنس والتخصص الدراسي لصالح الذكور والطلاب من التخصصات العلمية والمهنية.

- دراسة بوفاتح (2005) بعنوان: "الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى طلاب السنة الثالثة الثانوي بولاية الأغواط، الجزائر".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الضغط ومستوى الطموح الدراسي. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (400) تلميذاً وتلميذةً. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في كل من الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي لصالح الإناث، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ تخصص علوم الطبيعة والحياة وتلاميذ تخصص الآداب والعلوم الإنسانية في مستوى الطموح الدراسي لصالح تلاميذ تخصص الطبيعة والحياة.

- دراسة الناطور(2007) بعنوان: "مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب الثالث ثانوي". سوريا.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات لدى طلاب الثالث ثانوي، ومعرفة الفروق بين مستوى الطموح وتقدير الذات بين الذكور والإناث، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبةً، واستخدم في هذه الدراسة مقياسين أحدهما لمستوى الطموح، والآخر لتقدير

الذات. وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح.

- دراسة بركات(2008) بعنوان:" علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتهما ببعض المتغيرات". فلسطين.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء المتغيرات: الجنس، والتخصص، والتحصيل الأكاديمي. لهذا الغرض طبق مقياسان أحدهما لقياس مفهوم الذات، والآخر لمستوى الطموح على عينة مكونة من(378) طالباً وطالبةً بجامعة القدس المفتوحة، وقد أظهرت النتائج أنَّ كل من مستوى الطموح ومستوى مفهوم الذات لدى أفراد عينة الدراسة متوسط، وأنّه هناك ارتباطاً موجباً بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في درجات الطلاب على مقياسي مفهوم الذات ومستوى الطموح تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي لصالح فئة الطلاب ذوي التحصيل المرتفع، وعدم وجود فروق جوهرية في هذه الدرجات تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.

- دراسة علي وصاحب (2010) بعنوان:"أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات رياض الأطفال كلية التربية الأساسية بالعراق".

هدفت الدراسة إلى قياس أساليب التفكير لدى طالبات رياض الأطفال في كلية التربية الأساسية، وقياس مستوى الطموح لدى طالبات رياض الأطفال في كلية التربية الأساسية، ومعرفة دلالة الفروق في أساليب التفكير على وفق متغير المرحلة، ومعرفة دلالة الفروق في مستوى الطموح على وفق متغير المرحلة، ومعرفة العلاقة بين أساليب التفكير ومستوى الطموح لدى طالبات رياض الأطفال في كلية التربية الأساسية، ومعرفة دلالة الفروق للعلاقة بين أساليب التفكير ومستوى الطموح لدى طالبات رياض الأطفال في كلية التربية الأساسية على وفق متغير المرحلة. وتم تطبيق البحث على طالبات رياض الأطفال في كلية التربية الأساسية في المرحلة الأولى والرابعة للعام الدراسي2008–2009، وللدراسة الصباحية وبلغت عينة الدراسة (115) طالبةً، وقد تبنت الباحثتان مقياس أساليب التفكير ومستوى الطموح وتم التحقق من صدقهما وثباتهما، ولتحليل النتائج تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعادلة سيبرمان براون ومعامل ارتباط بيرسون، وتوصلت الدراسة إلى: أن طالبات رياض الأطفال يتمتعن بأساليب تفكير عالية، وأنَّ طالبات رياض الأطفال لديهن مستوى من الطموح ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير وفي مستوى الطموح وفق متغير المرحلة، وأنَّه توجد علاقة ارتباطيه بين أساليب التفكير ومستوى الطموح لدى طالبات رياض الأطفال، وأنَّه لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية للعلاقة بين أساليب التفكير ومستوى الطموح لدى طالبات رياض الأطفال وفق متغير المرحلة.

8. علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة:

إنَّ الدراسات السابقة التي تم عرضها تؤكد في توصياتها على المزيد من دراسة أساليب التفكير مع متغيرات أخرى خاصةً العربية منها، لما لها من أهمية في الميدان التربوي والتعليمي، حيث تنوعت هذه الدراسات من حيث الثقافات التي أجريت فيها ما بين عربية وأجنبية، ومن حيث سنوات إجراءاتها، وموضوعاتها، وعيناتها وأهدافها، وأدواتها، وأساليبها الإحصائية، وتنوعت مناهجها ما بين دراسات ارتباطية، ودراسات وصفية مسحية؛ وأخرى تجريبية، وعُمومًا يُمكن للباحث بيان علاقة دراسته بالدراسات السابقة، وبيان اتفاقها واختلافها معها، وبيان طبيعة الاستفادة من تلك الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية كما يلي:

أولاً: أساليب التفكير:

- المتغيرات:

أغلب الدراسات التي تناولت أساليب التفكير تناولت المتغيرات(الجنس، والتحصيل الدراسي أو الانجاز الأكاديمي، والتخصص والمستوى الدراسيين، بعض القدرات العقلية كالموهبة والذكاء و الذكاء المتعدد، الذكاء الوجداني، والتفكير العلمي والتفكير التحليلي والتفكير الابتكاري، أساليب التعلم، دافعية الانجاز، التوافق الدراسي، سمات الشخصية "العمر، سنوات الخبرة، وجهة الضبط، توجهات الهدف، القدرة على حل المشكلات"، نوع المادة، نوع المدرسة، المستوى الاقتصادي- الاجتماعي للأسرة، عدد أفراد الأسرة، ترتيب التلميذ بين إخوته، مستوى تعليم الوالدين) مثل دراسات كل من برناردو وأخرون(2002)، واليوسفي(2009)، وبن ناصر(2015)، وأبوهاشم (2015) بينما الدراسة الحالية تناولت أساليب التفكير مع متغيري القدرة على حل المشكلات ومستوى الطموح وفق متغيري الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص(علمي، أدبي) لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؛ فهي بذلك تتفق مع بعض الدراسات وتختلف مع أخرى.

-الأهداف:

ركزت هذه البحوث والدراسات التي تم عرضها إلى التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى أفراد عينات تلك الدراسات، والتعرف على علاقتها بمتغيرات مختلفة شخصية ومعرفية؛ في محاولة لاستغلال النظرية الحديثة لأساليب التفكير (التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ)، والتأكد من فعاليتها بصفة خاصة في الميدان التربوي، كالتعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والذكاء والتحصيل الدراسي، والاستعداد الدراسي مارتن (Martin،1988)، سترنبرغ وواجنر (Wagner & ،1991

Sternberg)، كما هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب تفكير المعلمين وأساليب تفكير تلاميذهم، والتحصيل الأكاديمي لهم، وبين بعض العوامل الشخصية (سترنبرغ وجريجورينكو، 1993 ،1995 ، 1997، Sternberg & Grigorenko)، اليوسفي(2009)؛ كما هدفت بعض الدراسات للتعرف على العلاقة المحتملة بين بعض أساليب التفكير وحل المشكلات كدراسة بن ناصر(2015)، لكن الدراسة الحالية تركز هدفها في معرفة العلاقة بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات ومستوى الطموح.

-المنهج:

تنوعت الدراسات السابقة التي تم عرضها من حيث المنهج المستخدم فمنها الدراسات الارتباطية مثل دراسة برناردو وآخرون (2002)، ودراسة بن ناصر (2015)؛ فيما سجلت بعض الدراسات الوصفية من النوع المسحي التي استخدمت لمعرفة أسلوب التفكير السائد لدى طلاب وطالبات الجامعة، أو تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية.

-العينة:

يلاحظ أن أغلب الدراسات أجريت على طلبة الجامعات والمدارس العليا والمعلمين، كدراسة برناردو وآخرون (2002)، واليوسفي(2009)، وعطيات(2013)، وأبوهاشم (2015)، وبكر(2016) والبعض منها أجري على تلاميذ المرحلة الثانوية كدراسة بن ناصر (2015)، وواكلي وضيف(2016).

-الأدوات:

بعض الدراسات استخدمت اختبار "هاريسون وبرامسون" كدراسة كل من غالب (2000)، والبعض الأخر استخدم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ النسخة القصيرة كدراسة كل من كانو وهويت (2000)، وبرناردو وآخرون(2002)، واليوسفي(2009)، ورشوان وعيسى(2011)، وعطيات(2013)، وبن ناصر(2015)، بكر(2016)، واكلي وضيف(2016).

ثانيا: القدرة على حل المشكلات:

-المتغيرات:

إنَّ الدراسات التي تناولت القدرة على حل المشكلات تناولت المتغيرات (الذكاء، مركز الضبط الجنس، النمط الإدراكي، والتخصص والمستوى الدراسيين، الاكتئاب، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، الخبرة، المركز الوظيفي، الذاكرة" قصير، طويلة"، التوافق الدراسي، الاستدلال المنطقي، سرعة

تجهيز المعلومات، التفكير الابداعي) مثل دراسات كل من الشافعي(1983)، الصمادي (1992)، طبيب(2001)، محالي(2011)، المنصور(2012).

-الأهداف:

تباينت أهداف البحوث والدراسات التي تم عرضها؛ فمنها هدف إلى الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات كدراسة الشافعي (1983)، والبعض الآخر هدف لاستقصاء العلاقة بين مهارة حل المشكلات والاكتئاب كدراسة حمدي (1998)؛ كما هدفت دراسات أخرى للتحقق من صدق نموذج دروزيلا وينزو للعدل(2001)، وأخرى هدفت للتعرف على استراتيجية القدرة على حل المشكلات للإداريين طبيب(2001).

-المنهج:

تنوع منهج هذه الدراسات السابقة تبعا لأهدافها فمنها الدراسات الارتباطية مثل دراسة الشافعي(1983)، ودراسة حمدي (1998)، ودراسة العدل وعبد الوهاب (2003)، فيما استخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة المنصور(2012).

-العينة:

يلاحظ أن أغلب الدراسات أجريت على طلبة الجامعات والمدارس العليا مثل دراسة كل من الشافعي (1983)، والصمادي(1992)، وحمدي(1998)، والعدل(2001)، والمنصور(2012)، والبعض الآخر على تلاميذ المرحلة الثانوية كدراسة محالي(2011)، وبن ناصر(2015)، ومختار(2016)، وتراوح عدد أفراد عينات الدراسات بين (67 و434).

-الأدوات:

بعض الدراسات استخدمت مقياس حل المشكلات "هيبنر و بيترسون" مثل دراسة الشافعي(1983)، حمدي(1998)، والبعض الأخر استخدم مقياس حل المشكلات " لدروزيلا ونيزو" مثل دراسة العدل(2001)، والبعض منها استخدم مقياس القدرة على حل المشكلات تعريب" حمدي (1998)، مثل دراسة كل من طبيب (2001)، ومحالي(2011)، وبن ناصر(2015)، وباقي الدراسات قام أصحابها بإعداد اختبارات لحل المشكلات اعتمادا على مقاييس مقننة ومعدة سلفاً عربية أوأجنبية، وأخرى تم بنائها من البرنامج الدراسي لبعض المواد كالرياضيات حسب المرحلة التعليمية والمستوى الدراسي لعينة كل دراسة.

ثالثاً: مستــوى الطموح:

-المتغيرات:

تناولـت الدراسـات السـابقة مسـتوى الطمـوح بـبعض المتغيـرات (الجـنس، والخلفيـة الاجتماعيـة والاقتصـادية، والتحصـيل الدراسـي، أسـاليب المعاملـة الوالديـة، والقـيم" الدينيـة، النظريـة، الجماليـة، الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية"، والتخصص والمستوى الدراسيين، والنضج المهني ومستوى التعليم للأب، والعلاقات الاجتماعية، قوة تحمل الشخصية، الضغط النفسي، تقدير الذات، أساليب التفكير) مثـل دراسـات كـل مـن أبـوهلال وأتكنسـون(1990)، وإبـراهيم (1994)، والشـرعة (1998)، وعبدالرحيم(2001)، والجبوري (2002)، ومنسي(2003)، وبوفاتح (2005)، والناطور(2007)، وعلى وصاحب(2010).

-الأهداف:

ركزت هذه البحوث والدراسات التي تم عرضها إلى بحث العلاقة الارتباطية بين مستوى الطموح ومتغيرات مختلفة؛ فمنها التي هدفت إلى معرفة الفروق بين الطموحات تبعا للجنس والخلفية الاجتماعية، والبعض الآخر هدف إلى معرفة العلاقة بين أهمية عدد من المواد الدراسية كما يدركها الطلاب والتحصيل الدراسي كدراسة أبوهلال وأتكنسون(1990)، كما هدفت أخرى إلى مدى معرفة العلاقة بين الطموح الأكاديمي ومستوى التحصيل الأكاديمي، والتنشئة الوالدية لكل من الأم والأب كدراسة إبراهيم(1994)، والبعض هدف إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح والنضج المهني وفق متغيري الجنس ومستوى التعليم للأب كدراسة الشرعة (1998)، كما بحثت دراسات للتعرف إلى كل من مستوى الطموح والثقة بالنفس لدى عينة البحث، وهدفت أخرى إلى التعرف وقياس مستوى كل من العلاقات الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية ومستوى الطموح لدى الطلبة العرب الوافدين للدراسة في الجامعات العراقية تبعاً للمتغيرات(الجنس، التخصص، المرحلة الدراسية، الجامعة) كدراسة عبدالرحيم(2001)، كما هدفت أخرى للتعرف على العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي والمهني وقوة تحمل الشخصية وفق متغيري الجنس والتخصص كدراسة الجبوري (2002)، كما هدفت أخرى للتعرف على العلاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات كدراسة الناطور(2007).

-المنهج:

تنوع منهج الدراسات السابقة حسب أهدافها فمنها الدراسات الارتباطية مثل دراسة أبوهلال وأتكنسون (1990)، وإبراهيم(1994)، والجبوري(2002)، ومنسي(2003)، وبوفاتح(2005)، والناطور(2007)، فيما كانت بعض الدراسات مقارنة كدراسة جريو(2001).

-العينة:

يلاحظ أن أغلب الدراسات أجريت على تلاميذ المرحلة الثانوية مثل دراسة كل من أبوهلال وأتكنسون (1990)، وإبراهيم (1994)، والشرعة (1998)، ومنسي(2003)، وبوفاتح (2005)، والبعض الآخر على طلبة الجامعات كدراسة كل من جريو(2001)، وعبد الرحيم (2001)، وتراوح عدد أفراد عينات الدراسات بين (58) وَ(800).

-الأدوات:

بعض الدراسات استخدمت مقياس الطموح الأكاديمي لـ أبو ناهية مثل دراسة إبراهيم(1994)، والبعض منها استخدم استبيان مستوى الطموح الذي وضعه العيسى (1968) لقياس مستوى الطموح لدى أفراد العينة مثل دراسة كل من الشرعة(1998)، ومنسي(2003)، والبعض الأخر استخدم استبيان الطموح للراشدين لعبد الفتاح، ومنها من استخدم مقياس إبراهيم(1984) لقياس مستوى الطموح مثل دراسة جريو(2001)، وباقي الدراسات قام أصحابها بإعداد مقياس لمستوى الطموح الأكاديمي والطموح المهني كالجبوري(2002).

وعلى العموم أوضحت بعض الدراسات وجود قصور في تناول متغير أساليب التفكير في البيئات العربية عمومًا، أمَّا فيما يخص تناول متغيرات الدراسة (أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات ومستوى الطموح معًا) لم يقع بين أيدي الباحث أي دراسة تناولت هذه المتغيرات معاً.

كما يلاحظ أنَّ أغلب الدراسات أجريت على طلبة الجامعات والمدارس العليا، وتناولت المتغيرات المذكورة سابقا منفصلة أو مرتبطة ببعض المتغيرات الأخرى التي تمت الإشارة إليها سابقاً، وأنَّ دراسة أساليب التفكير لم تقتصر على الباحثين الأجانب فقط بل حتى للباحثين العرب لهم إسهامات كبيرة في هذا المجال، وعليه فقد أظهرت الدراسات السابقة نتائج متباينة، بسبب اختلاف الأدوات البحثية لكل منها، واختلاف الأهداف التي تسعى كل دراسة إلى تحقيقها، واختلاف بعض المتغيرات، ولكن بشكل عام فإنَّ الاهتمام بدراسة متغيرات الدراسة الحالية والعوامل المؤثرة فيها يزداد، وتكثر الدراسات حول الموضوع للاهتمام بالأفراد.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة كما اختلفت مع البعض الآخر منها لكل محور من المحاور التي تم عرضها وتبيانها سابقاً من حيث(الهدف، العينة، المنهج، أدوات جمع البيانات، الأساليب الإحصائية)، في حين تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنَّها تعتبر من أوائل الدراسات التي تبحث في الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير بالقدرة على حل

المشكلات وبمستوى الطموح، والتي طبقت على فئة عمرية مهمة (تلاميذ الثانية ثانوي) وفي مجتمع دراسة لم تطبق فيه هذه المتغيرات مجتمعةً في حدود علم الباحث.

-أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

رغم ما أشار إليه الباحث حول الدراسات السابقة وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف مع الدراسة الحالية إلاَّ أنَّه استفاد منها وتمثل ذلك فيما يلي:

- الإلمام بأوجه القصور في تناول متغيرات الدراسة (أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات ومستوى الطموح) التي أظهرتها معظم نتائج تلك الدراسات، التعرف على العديد من المراجع التي تمثلت في العديد من الكتب والمجلات والمواقع الالكترونية التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة والتي تخدم وتثري متغيرات الدراسة الحالية.
- التمكن من وضع تصور شامل لموضوع الدراسة الحالية، وتحديد مشكلتها، وصياغة تساؤلاتها وفرضياتها، وفي اختيار الأساليب الاحصائية المناسبة لمعالجتها، كما تمثلت الاستفادة أيضاً في بناء إطار نظري يتعلق بمتغيرات الدراسة، وفي اختيار المنهج المناسب لها، وفي كيفية اختيار عينتها الأساسية، وأدواتها لجمع البيانات.
- ساهمت الدراسات السابقة في مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الحالية تفسيراً علمياً.

الفصـــــل الثاني

أساليــب التفـــكيـــر

تمهيد:

1. مفهوم التفكير.

2. أهمية التفكير.

3. التطور التاريخي لأساليب التفكير.

4. تعاريف أساليب التفكير.

5. النظريات المفسرة لأساليب للتفكير.

6. خصائص أساليب التفكير.

7. العوامل التي تؤثر على أساليب التفكير.

8. أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة.

9. تصنيفات أساليب التفكير.

خلاصة.

تمهيد:

إنَّ التفكير وظيفة العقل، وهو هبة الله للإنسان، لذلك فكل إنسان موهوب وموهوب بالعقل الذي مُنِح له. فالإنسان يولد مفكراً، ولكن الأفراد يختلفون فيما بينهم في درجة تفكيرهم، ومستواهم، ووظيفتهم، ونوع وأساليب تفكيرهم، وهدفهم، لذلك تباينت إنجازاتهم بقدر تفكيرهم.

وعليه فالتفكير يمثل أعقد نوع من أشكال السلوك الإنساني، وبالتالي فهو يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي، كما أنَّه يمثل حالة ذهنية تسود الفرد في موقف ما، تجاه خبرة ما، وهي حالة، وقدرة، واستعداد، وهدف الفرد فيه الوصول إلى حالة اكتمال تطوري، يمارس فيه الفرد عمليات ذهنية متقدمة، ومن هذا المنطلق أنَّ كل إنسان بحاجة إلى تعلم أساليب التفكير ومهاراته لكي يتمكن من ممارسة التفكير السديد، وهذا ما سنتعرف عليه في هذا الفصل من خلال محتوياته التي تتمثل في: مفهوم التفكير، أهميته، والتطور التاريخي لفكرة أساليب التفكير، وتعريف أساليب التفكير، والنظريات المفسرة لأساليب التفكير، وخصائص أساليب التفكير، والعوامل التي تؤثر على أساليب التفكير، أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة، وتصنيف أساليب التفكير...

1. مفهوم التفكير:

1.1. المعنى اللغوي:

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

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

2.1. المعنى الاصطلاحي:

- التفكير عملية رمزية تعكس استخدام الإنسان للعمليات العقلية.(سَركز،1997، ص. 206).
- استكشاف قدرما من الخبرة من أجل الوصول إلى هدف؛ وقد يكون هذا الهدف الفهم، أو اتخاذ القرار، أو التخطيط، أو الحكم على شيء ما، فهو ضبط من عمليات نفسية وكيميائية وعصبية متداخلة مع بعضها ينجم عنه التفكير. (عطية محسن، 2009، ص. 175).

وعند مراجعة الأدب التربوي بالبحث عن معنى للتفكير، نجد عديدًا من هذه المعاني، لأنَّ التفكير من أعقد السلوك الانساني؛ فهو يأتي في أعلى مستويات اكتشاف الذهن ونتيجة لهذا التعقيد تعددت تعريفاته ومعانيه نورد منها ما يلي:

- التفكير هو: "ما يحدث عندما يحل شخص ما مشكلة".

* يجب التنويه أن هنالك فرقا بين مصطلح التفكير ومصطلح الفكر(Thought)، فالأخير هو نتاج الأول.

- التفكير هو: "عملية معرفية، فعل عقلي عن طريقه تكتسب المعرفة".
- التفكير هو: " إدراك علاقات بين عناصر موقف معين مثل إدراك العلاقة بين المقدمات والنتائج، وإدراك العلاقة بين العلة والمعلول، أو السبب والنتيجة، أو إدراك العلاقة بين شيء معلوم وآخر غير معلوم، أو إدراك العلاقة بين العام والخاص...".
- التفكير هو: " كل نشاط عقلي يستخدم الرموز كأدوات له، أي يستعيض عن الأشياء والأشخاص والأحداث والمواقف بالرموز بدلا من معالجتها واقعيا وفعليا...والمقصود بالرمز كل ما ينوب عن الشيء أو يعبر عنه أو يشير إليه، أو يحل محله، وتتمثل أدوات الرموز في الصورة الذهنية والألفاظ والمعاني والأرقام، كما تشمل التعبيرات والإشارات والعلامات الموسيقية والخرائط الجغرافية والصيغ الرياضية، وبذلك يشمل التفكير كل العمليات العقلية من تخيل وتذكر وتصور وفهم واستدلال وتعليل وتصميم وتخطيط ونقد".
- التفكير هو: " مفهوم افتراضي* يشير إلى عملية داخلية تعزى إلى نشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي، موجه نحو مسألة ما، أو اتخاذ قرار معين، أو اشباع رغبة في الفهم، أو ايجاد معنى أو اجابة لسؤال ما، ويتعلمه الفرد من البيئة المتاحة".
- التفكير هو: " سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير ما يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس: اللمس، والبصر، والسمع، والشم، والذوق".
- التفكير هو: " العملية التي يتم بواسطتها توليد الأفكار وتحليلها ومحاكمتها".
- التفكير هو:" عملية الاتصال التي تقوم بها العصبونات* في مناطق الدماغ المختلفة بقصد تبادل المعلومات حول موضوع ما" (زيتون، 2006، ص ص.2- 5).

وعرف سترنبرغ التفكير بأنَّه:" عملية عقلية معرفية، تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل البشري".(شلبي، 2002، ص.99).

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة يمكن استخلاص المعاني التالية للتفكير تبعًا لترتيب تلك التعاريف كما يلي:

- إنَّ التفكير مفهوم واسع ومعقد، ممَّا أدى إلى تباين تعريفاته؛
- أنَّ الشخص يبدأ في التفكير لما تواجهه مشكلة، ويبحث عن حل لها؛
- التفكير يؤدي إلى تعلم معرفة (معلومات) جديدة، أي أنَّ التفكير هو أداة الفرد لتعلم المعرفة الجديدة؛
- التفكير يحدث عندما يدرك الفرد علاقات لم تكن معروفة له من قبل؛
- إننا نفكر عندما نستخدم الرموز للاستعاضة عن الأشياء، الأحداث، والمواقف الواقعية العيانية؛

---

* المفهوم الافتراضي: هو مفهوم نفترض وجوده من خلال ما يحدث من آثار، بالرغم من عدم ملاحظاتنا له، لكونه غير ملموس أو مرئي، ومن أمثلة المفاهيم الافتراضية الجاذبية الأرضية؛ فنحن لا نلمسها وإنما نستدل عليها من آثارها وهي سقوط الأجسام نحو الأرض.

* العصبونات: هي الخلايا العصبية الموجودة في المخ المسؤولة عن التفكير والتعلم.

- التفكير نشاط عقلي يحدث في الدماغ (Brain) وهو غير ملموس وغير مرئي، ويستدل عليه من السلوك الظاهري الذي يصدر عن الفرد، كالكلام والحركات والإشارات والانفعالات؛
- التفكير نشاط موجه وليس عشوائيا: بمعنى أن الفرد يوجه هذا النشاط نحو موضوع أو موقف أو حدث معين؛
- إنَّ التفكير يستهدف حل مسألة أو اتخاذ قرار أو البحث عن معانٍ وعلاقات بين الأشياء، الأحداث أو المواقف أو الإجابة عن سؤال ما؛
- التفكير هو النشاطات التي يقوم بها الدماغ لمعالجة المثيرات أو المعلومات الداخلة إلى الذاكرة، وتشمل هذه النشاطات تخزين هذه المعلومات، والبحث عن معنى لها، وتصنيفها، ومقارنتها، واستخدامها في حل المشكلات واتخاذ القرارات، وتحليلها، ونقدها وتوليد معرفة أصيلة جديدة اعتمادًا عليها إلى غير ذلك من تلك النشاطات؛
- التفكير هو ما يحدث من انتقال المرسلات العصبية بين خلايا الدماغ المسؤولة عن التعلم والتفكير.

وفي ضوء ما تقدم يتجلى لنا بأنَّ البحث عن معنى "محيطي" أو معنى جامع مانع للتفكير* يشبه كالذي يبحث عن إبرة في كومة من القش(اللباس). وربما يعزى ذلك للأسباب التالية:

- أنَّ علم التفكير من العلوم الحديثة–نسبياً–وعلينا الانتظار سنوات حتى يستقر هذا العلم على مفاهيمه أو مصطلحاته الأساسية؛
- أنَّ دراسة التفكير تتنازعها أربعة مجالات رئيسة هي: علم الدماغ، والمنطق، والنفس والذكاء الصناعي، ولم تجتمع هذه المجالات بعد على كلمة سواء فيما يتعلق بتحديد ماهية التفكير؛
- أنَّ التفكير هو موضع دراسة من قبل مدارس(مذاهب) فكرية ونفسية متعددة لكل منها رؤية خاصة في تناوله، ومن ثم فهي تختلف في تحديد معنى له.

وعليه فهناك من يعرف التفكير بأنَّه" عملية سلوكية خارجية"، وآخرون يرون أنَّه" عملية معرفية داخلية"؛ ولكن التفكير جزء هام من بنية الشخصية ككل، إذ أنَّ حاجات الفرد، ودوافعه، وميوله، وعواطفه، وانفعالاته، وقيمه، وخبراته السابقة، كل هذا ينعكس على تفكير الفرد ويوجهه. وعليه وجب البحث على معنى "وظيفي" له وهو المعنى الذي يخدمنا في التعامل مع مجال التفكير(زيتون، 2006، ص. 6). وبالتالي عملية التفكير تتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية، وعن طريقها يكتسب الفرد خبرات(معلومات) جديدة؛ ومن هذا المنطلق يمكن استخلاص تعريفًا للتفكير على النحو التالي:

"التفكير هو مجموعة من العمليات العقلية المعرفية الهادفة، التي يستخدمها الفرد عند البحث عن إجابة لسؤال ما أو حل مشكلةٍ، أو بناء معنى، أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة له من قبل،

* أي جامع لخصائص التفكير وسماته ومانع لما سواه.

وتتضمن هذه العمليات (المهارات معالجة المعلومات، واستخدام الرموز، والتصورات، والمفاهيم، واللغة) في أنماط غير مألوفة؛ باستخدام الخبرات والمدخلات الحسية، وتتطور هذه العمليات بناءً على ما يتلقاه الفرد من تعليم أو تدريب من خلال معالجات تعليمية معينة*".

2. أهـميــة التفكير:

التفكير لازمة من لوازم الإنسان العاقل، وحاجة لا يمكن أن يستغني عنها الإنسان، والعقل أداة التفكير وسائس الإنسان وبه تميز عن سائر المخلوقات وتحمل مسؤولية قيادتها، فهو كنز الطاقات الإبداعية التي لا ينضب؛ لذلك شدد ديننا الحنيف على التفكّر والتفكير والتعلم والتعليم من أجل تنمية القدرة على التفكير ؛ بوصفه ثروةً ومشروعاً اقتصادياً لا يعرف الخسارة، فكم من أمةٍ نمت وتطورت بفضل الاستثمار في تربية العقول وتنميتها وإعمالها في مفردات الحياة، وكم من أمةٍ تهاوت وتدنت بفعل تنازلها عن إعمال العقول في عملية التفكير، ولنا في اليابان خير دليل على أثر التفكير وإعمال العقل في رقيها وتقدمها على الرغم من أنَّها لا تمتلك من الثروات المادية ما يؤهلها لمثل ما عليه الآن؛ إذ يقول أحد مفكريهم " معظم دول العالم تعيش في ثروات تقع تحت أقدامها، وتنضب بمرور الزمن، أمَّا نحن في اليابان فنعيش على ثروة فوق أرجلنا تزداد وتعطي بقدر ما نأخذ منها"(عطية محسن، 2009، ص 176). وعلى أساس ما تقدم يشدد المربون والمفكرون على عمليات التفكير بمختلف أساليبه، وتنمية مهاراته بوصفها الثمار الحقيقية للتربية عموماً وللتعليم خصوصاً؛ حيث لا قيمة لحفظ المعلومات والتعليم مالم تؤدي إلى عمليات تفكير بمختلف الأساليب في مواقف الحياة المختلفة وحل مشكلاتها؛ وعليه تتلخص أهمية التفكير في الأمور العلمية والتربوية والحياتية الآتية سعادة (2015، ص ص.71-77):

- **التفكير يجعل الإنسان أكثر فاعلية فيما يدور حوله من أحداث أو مواقف** أو أنشطة، وما يتطلب ذلك من مسؤوليات أو مهام أو واجبات أو ردود أفعال؛ وقد قال المفكر الفرنسي المشهور" رينيه ديكارت"(Descartes) في بداية النهضة الأوروبية (أنا أفكر فأنا موجود)، أي وجود الفرد منوطٌ بكونه مفكراً نشطاً. وقد سبق الإسلام جميع هؤلاء العلماء في جعل التفكير فريضةً إيمانيةً كما سبق وأن أشرنا في البداية، عندما ورد في القرآن الكريم ما مجموعَهُ (642) آيةً تحض الإنسان على التفكير في ملكوت السماوات والأرض، كي يتدبر منها ويستخلص الدروس والعِبَرَ الكثيرة، حتى يستفيد منها في حياته اليومية، وينقلها إلى الناس من حوله، وجميع من يستطيع أن يؤثر فيهم من فئات المجتمع المختلفة.

* المقصود بالمعالجات التعليمية هنا: ممارسات يقوم بها المعلم مستعينا بأساليب أو طرائق أو استراتيجيات تعليمية تستهدف تنمية التفكير لدى التلاميذ، ومن هذه الممارسات مثلا طرح الأسئلة المفتوحة التي تحفز على التفكير وتنميه.

- **التفكير يشجع الإنسان على البحث عن المعلومات التي تنقصه أو التي يرغب فيها** لإشباع حاجةٍ في نفسه، أو من أجل تكوين صورة أوضح أو أشمل عن موضوع معين، أو مفهوم محدد، أو المساعدة في حل مشكلة من المشكلات، أو كتابة تقرير من التقارير، أو الرد على أسئلة الآخرين أو استفساراتهم، أو من أجل النجاح في الامتحانات.
- **التفكير يؤدي إلى تحقيق الذات، ولا سيما إذا اقترن بالنجاح من وراء ذلك التفكير**، ومن المعروف أنَّ تحقيق الذات يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالتخطيط للوصول إلى هذا الهدف، وأنَّ التفكير العميق والدقيق هو الأسلم لنجاح ذلك التخطيط، وأنَّ عملية التنفيذ لخطوات التخطيط الخاصة بتحقيق الذات، تحتاج إلى التفكير الفاعل والمتواصل في الأنسب والأفضل، مما يجعل العقل عادةً منهمكا في التفكير المرغوب فيه.
- **التفكير يساهم في إنتاج المزيد من المعرفة الجديدة خدمةً للبشرية:** كل ما تراكم وتحقق من إنجازات وإبداعات في مختلف مجالات الحياة البشرية عبر العصور، فالاختراعات في مجال الصناعة والزراعة والتجارة والنقل والمواصلات ووسائل الراحة المختلفة، لم تكن لولا التفكير الذي أنتج المعرفة الجديدة، والتي تُرجمت إلى آلاتٍ أو أجهزةٍ أو أدواتٍ أو وسائل نقلٍ تحقق المنافع للبشرية جمعاء.
- **التفكير يؤدي إلى النجاح في الحياة وتذليل العقبات الكثيرة:** الإنسان مدني بطبعه لا يمكنه العيش بمفرده، بل مع الناس في بيئةٍ مليئةٍ بالأحداث والمشكلات والصعوبات الجمة، مما يجعل من التفكير المتواصل فيما يدور حوله ضرورة من ضرورات التأقلم من جانب الجميع أولاً، والنجاح ثانياً لمن أراد تخطي مجرد عملية التأقلم، والوصول إلى مستوى النجاح المرغوب فيه. وهذا لا يكون إلا بالتفكير الأكثر عمقًا، والذي يسبر الأغوار الحقيقية للأمور أو الأشياء أو الأحداث أو المواقف أو القضايا، من أجل الوصول إلى القرارات الأصوب، والنجاح الأعظم، والتميز الأكبر.
- **التفكير يشجع على الاستقلالية في الفكر واتخاذ القرارات:** لقد خص "الله سبحانه وتعالى" بني البشر بالعقل الذي يفكر تفكيراً عميقاً يفوق المخلوقات كافةً، والفرد الذي يستغل هذا العقل للتفكير فيما يقرأ أو يسمع أو يشاهد، يستطيع أولا فهم ذلك جيداً، ثم القيام بردود الأفعال أو الأنماط السلوكية المناسبة ثانياً، وكلما اعتمد الفرد على نفسه في التفكير بما يدور حوله دون الوقوع تحت تأثير فكر الآخرين أو رغباتهم أو ميولهم، كلما نحى منحى الاستقلالية في آرائه وأفكاره، ووجهات نظره دون أن يكون تابعًا لأحد. وقد قال عبد الله بن مسعود ﷺ " **لا يكن أحدكم إمعة، يقول أنا مع الناس، إن أحسن الناس أحسنت، وإن أساءوا أسأت، ولكن وطنوا أنفسكم إن أحسن الناس أن تحسنوا، وإن أساءوا أن تجتنبوا إساءتهم**". وهذا يعني الاستقلالية في الفكر والقرار والرأي في وقت واحد.
- **التفكير يزيد من القدرة على التنافس مع الآخرين:** فمن المعروف أنَّه بمقدار ما يفكر الإنسان ملياً في الفرص الاقتصادية والعلمية والإدارية والثقافية، بمقدار ما يستطيع منافسة الآخرين عليها، وذلك عن طريق الأخذ بالأسباب الموجبة التي تقوي من موقفه للوصول إلى تلك الفرص بالنجاح.

- **التفكير يشجع على التعلم الفعّال:** كلما زاد تفكير المتعلم فيما يقرأ، أو يكتب، أو يشاهد، أو يمر في خبرة، كلما أدى ذلك إلى حصول التعلم الفعّال الذي يحقق الكثير من الأهداف التربوية المنشودة، وعلى المتعلم أن يدرك تمامًا بأن ذلك لن يتم بدون التفكير العميق مع كل ما يقوم به من أنشطة، حيث يتطلب منه أن يكون نشطًا في التعامل مع المادة الدراسية، وفي التفاعل مع أقرانه الآخرين خلال المناقشات للقضايا المختلفة، وفي التصدي للمشكلات التعلمية التي تواجهه أو تواجه زملاءه، وعند خدمته للمجتمع المحلي الذي يعيش فيه كلما تطلب الأمر ذلك.
- **التفكير يساعد على تكيف الفرد مع الظروف المحيطة به، ومع الأحداث التي يمر بها:** فما أن يستغل الفرد التفكير بشكل فعال، حتى يستدعي ما يمتلكه من معلومات ومهارات وخبرات، والعمل على توظيفها لفهم الظروف المتنوعة التي تحيط به، مما يجعله أكثر تأقلماً معها، وأكثر استيعاباً للتغيرات أو التطورات المتسارعة من حوله، ونتيجةً للتفكير فهو يعمل جاهداً على إدخال تعديلات على تلك التطورات، وتوظيفها فيما يفيده وينفع المجتمع الذي يعيش فيه.
- **التفكير يؤدي إلى التعامل بفاعلية مع عصر المعلومات:** لقد تقبل العالم كله، ومعه المجتمعات والشعوب والأفراد؛ المعلوماتية كوسيلة مهمة في التنمية؛ وذلك من أجل استغلال مصادر الدول المتقدمة بشكل أفضل؛ ممَّا يؤدي إلى الإسراع في التقدم بمختلف مناحي الحياة، في حين يمثل النقص في التخطيط السليم والاستخدام السلبي للمعلومات، الأسباب الرئيسية في عدم الاستفادة من المصادرة المتوافرة لدى الدول الساعية في النمو والتطور.
- **التفكير يشجع على ممارسة الحرية المسؤولة والتعبير عن الرأي:** الحرية والمسؤولية صنوان لا ينفصلان، والحرية في الأصل هي عدم الإضرار بالآخرين، وأنَّ من أهم أشكال الحرية هي حرية العقل في التفكير؛ وفي ظل ذلك يتم التعبير عن الرأي في كل المواقف والأمور والأحداث؛ بما ينفع الفرد والجماعة في أنٍ واحد، وخير من يفعل ذلك من يمتلك التفكير الواعي الذي يسهم في ممارسة الحرية المسؤولة، والتعبير عن رأيه البنَّاء دون ضررٍ أو إيذاءٍ، بهدف التطوير والتحسين والنماء.
- **التفكير يؤدي إلى زيادة القدرة على حل المشكلات وعلى اتخاذ القرارات الملائمة:** من يتدرب على حل المشكلات الاجتماعية باستخدام خطوات حلها كما حددها المختصون في هذا المجال، مطبقًا التفكير السابر أو العميق، يستطيع بسهولة أن يفكر مليًا بحل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية، لأنه يعلم تماماً بأنَّ الحل أو الحلول لكل مشكلة يحتاج إلى تفكير في الخيارات أو القرارات المتاحة أمامه للوصول إلى الحل الأفضل؛ في ضوء المعطيات أو المعلومات المتوفرة، مما يشجع بالتالي على الاهتمام بالتفكير الذي يزيد بالتالي من القدرة على حل المشكلات، وزيادة القدرة كذلك على اتخاذ القرارات المناسبة لحل كل مشكلة من المشكلات التي يواجهها الفرد أو المجتمع.

1.2. أهمية التفكير في القرآن الكريم:

يأتي العقل البشري على قمة النِعَم الكثيرة التي أنعم الله بها على الإنسان الذي يعيش على كوكب الأرض، وذلك كما أشرنا من قبل كي يفكر ويتدبر بكل ما يدور حوله من أحداثٍ أو أمورٍ أو قضايا أو مشكلاتٍ من جهة؛ ويتعمق فيما خلق الله عز وجل من مخلوقات متنوعة في صفاتها ووظائفها وأدوارها من جهة ثانية، قَالَ تعالى: ﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ﴾ (آل عمران، 190). والتفكير يمثل ضرورة ملحة كما يوضحها القرآن الكريم، وذلك من جوانب عديدة يمكن تلخيصها في الآتي (سعادة، 2015، ص ص.77-79):

- حاجة الفرد للأمن والاطمئنان والاستقرار من أجل العيش الكريم، بعيداً عن الخوف والجوع والحروب التي تُفرض عليه من دون مبرر، قال تعالى: ﴿ فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَٰذَا الْبَيْتِ الَّذِي أَطْعَمَهُم مِّن جُوعٍ وَآمَنَهُم مِّنْ خَوْفٍ﴾ (قريش، 3-4).

- حاجة الفرد إلى حب الاستطلاع ومعرفة المزيد من الحقائق والمعلومات عن جوانب الحياة المختلفة، وعن قصص الأمم والشعوب السابقة قَالَ تَعَالَى:" ﴿ ذَٰلِكَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا فَاقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (الأعراف، 176). وقَالَ تَعَالَى:" ﴿ وَفِي الْأَرْضِ آيَاتٌ لِّلْمُوقِنِينَ وَفِي أَنفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ ﴾ (الّذريات، 20-21).

- ثناء القرآن الكريم وتقديره للمفكرين والعلماء وأصحاب العقول النيرة، الذين يفيدون الناس بعلمهم، وبما ينتجون من معرفة، قَالَ تَعَالَى:" ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ (الزمر: 9). وقَالَ تَعَالَى:" ﴿ وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَٰلِكَ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ ﴾ (فاطر، 28).

- تشجيع القرآن الكريم للعقل البشري على التفكير العميق والناقد، كي يصل بنفسه إلى الحقيقة، وهذا ما حصل مع نبي الله إبراهيم عليه السلام، إذ قَالَ تَعَالَى:" ﴿ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَىٰ كَوْكَبًا قَالَ هَٰذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا أُحِبُّ الْآفِلِينَ فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَٰذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَٰذَا رَبِّي هَٰذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ ﴾ (الأنعام، 76-78).

- تشجيع القرآن الكريم على التفكير والتفتح الذهني لدى الفرد، والسعي للتأمل في الكون وأسراره، قَالَ تَعَالَى:" ﴿ قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ ۚ ثُمَّ اللَّهُ يُنشِئُ النَّشْأَةَ الْآخِرَةَ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ (العنكبوت، 20). وقَالَ تَعَالَى:" ﴿ أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى الإبل كَيْفَ خُلِقَتْ . وَإِلَى السمآء كَيْفَ رُفِعَتْ. وإلى الجبال كَيْفَ نُصِبَتْ. وَإِلَى الأرض كَيْفَ سُطِحَتْ ﴾ (الغاشية، 17-21). وقد حث القرآن الكريم الإنسان على التفكير

في أسرار تكوينه البيولوجي والنفسي قَالَ تَعَالَى: ﴿ فَلْيَنظُرِ الْإِنسَانُ مِمَّ خُلِقَ، خُلِقَ مِن مَّاءٍ دَافِقٍ ، يَخْرُجُ مِن بَيْنِ الصُّلْبِ وَالتَّرَائِبِ﴾. (الطارق، 5-7).

- حطَّ القرآن الكريم من شأن من لا يفكر ملياً في الأمور، ولا يستخدم عقله بالمستوى المطلوب الذي يساعده في حل المشكلات، وإفادة البلاد والعباد، وجعله أقرب إلى الدواب، قَالَ تَعَالَى:" ﴿ إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِندَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ﴾ (الأنفال، 22). ممَّا يرفع من قدر المفكرين عن الآخرين من غير المفكرين.

وصفوة القول فإنَّ القرآن الكريم قد ركز كثيراً عن العقل والتفكير لدى الإنسان، حتى يميزه عن غيره من مخلوقات الله عز وجل، والدليل الثابت على هذا التركيز والاهتمام هو ورود العقل ومشتقاته في كتاب الله الكريم تسعاً وأربعين مرة، كما وردت مشتقات الفكر فيه ثماني عشرة مرة.

2.2. أهمية التفكير في السنة النبوية الشريفة:

كان الرسول ﷺ قد دعا إلى التفكير في آيات الله عز وجل وفي بديع خلقه، على اعتبار أنَّ التفكير والتأمل في خلق الله يمثل أفضل أنواع العبادة، كما أنه قد نهى عن التفكير في ذات الله العليا على اعتبار أنَّ العقل الإنساني يبقى قاصراً عن إدراك ما هو خارج عن نطاق قدرته، لأن الله جَلّتْ قدرته وعظمته ليس كمثله شيء؛ قال ﷺ:" تفكروا في خلق الله، ولا تتفكروا في الله لأنكم لا تقدروا قدره".

كما كان الرسول ﷺ يوجه أصحابه ويشجعهم على الاستدلال العقلي فيما يقع ويستجد من مشكلات الحياة؛ ممَّا لم يرد فيه حكم في القرآن والسنة النبوية الشريفة، ويوصي الحكام بأن يجتهدوا في طرح الأفكار والآراء، ويرغبهم في ذلك بالثواب العظيم في الآخرة، فعن "عمرو بن العاص" رضي الله عنه أنَّ الرسول (ﷺ) قال:" إذا حكم الحاكم فاجتهد وأصاب فله أجران، وإذا حكم فاجتهد فأخطأ فله أجر"؛ فبذلك فتح باب الاجتهاد أمام العقل، لأنَّ الاجتهاد يمثل عملاً عقلياً يقوم على التدبر والتفكر والنظر والقياس، ويتوخى الاستحسان وسد الذرائع، وكل هذا لا يتم التعرف عليه أو الوصول إليه إلا بالاستخدام الفاعل للعقل، وفي الوقت نفسه حذر (ﷺ) من اتباع آراء الآخرين وتقليدهم في أعمالهم وأفكارهم تقليداً أعمى دون تدبر أو تفكير، كما سبق وأن أشرنا إلى ذلك.

وهذا دليل ساطع وبرهان قاطع على تشجيع السنة النبوية الشريفة على وجود الإنسان المفكر الذي يركز على استقلالية التفكير لديه دون التأثر بالآخرين وأقوالهم وأفكارهم وآرائهم إلا عن قناعة قائمة على

التدبر والتعمق في الفكر والتفكير؛ فلهذا تقوم التربية الإسلامية في الأصل على احترام العقل أو تقديره أو تكريمه.

3. التطور التاريخي لفكرة أسلوب التفكير:

إنَّ مصطلح الأسلوب Style قد ترجم في اللغة العربية إلى أسلوب أو نمط وقد ذكر العتوم(2004) أنَّ النمط مرتبط أكثر بالشخصية، ومفهوم الأسلوب مرتبط أكثر بدراسات علم النفس المعرفي؛ ويمكن للباحث أن يتفق مع " العتوم" فيما ذهب إليه، لأنَّ مصطلح أنماط أكثر ملاءمةً بالشخصية، أمَّا استخدام الأسلوب فهو أكثر ملاءمةً لدراسة التفكير؛ حيث يستخدم مصطلح الأسلوب ليصف عددًا من الأنشطة والخصائص والسلوكيات الفردية التي تظهر بشكل ثابت نسبيًا لفترة من الزمن."(العتوم، 2004، ص. 285).

وذكر قُطامي (2014، ص.119): بأنَّه ظهر مفهوم التميز للفرد أول ما ظهر عام(1920)، وتلاه عام في عام (1931) ما سماه " آدلر" Adler بأسلوب الحياة Life Style حيث افترض " آدلر" أن أسلوب الحياة هو مبدأ النظام الذي تمارس شخصية الفرد بمقتضاها وظائفها، ويرى بأنَّها الكل الذي يأمر الأجزاء، كما يرى بأن أسلوب الحياة هو المبدأ الأساس الفردي، وهو المبدأ الذي يفسر لنا تفرد الشخص، أي أن لكل شخص أسلوب حياة إلا أنَّه لا توجد شخصيتان لهما نفس الأسلوب. كما يذكر أنَّ الأسلوب(Style) تركيب افتراضي، ويستعمل الباحثون كلمة " أسلوب" لتشير إلى النوعية الشاملة في سلوك الفرد.

والعلماء في هذا المجال لم يتفقوا على بدايات مصطلح أسلوب التفكير فنجد البعض منهم أرجعه إلى الأدب اليوناني " فرنون"؛ والبعض الآخر إلى "جيمس" في حديثه عن الفروق الفردية؛ وآخرون إلى" ألبورت" في فكرته عن أسلوب الحياة، والبعض منهم إلى "يونغ" في فكرته عن أنماط الشخصية. ومن هذا المنطلق نجد هذا المصطلح ظهر في عددٍ من فروع المعرفة، وتطور بشكل خاص في علم النفس في عدة مجالات كالشخصية، والتعلم، والدافعية، والمعرفة والإدراك، و عل العموم فقد ذكر "سترنبرغ " وزهانج(2005)"Sternberg & Zhang" أنَ البحث في دور أساليب التفكير والتعلم في الأداء الإنساني بدأ قبل ما يزيد عن نصف قرن.

وعلى العموم موضوع أساليب التفكير نال اهتمام الباحثين والدارسين، إذ يعد من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر نظرًا لأنَّه مظهر من مظاهر الفروق الفردية؛ لذلك نجد زهانج Zhang (2003b) وسترنبرغ وزهانج (2005) "Sternberg & Zhang " يشيران إلى أنَ الحديث عن الفروق الفردية في أساليب التفكير يقصد به الفروق فقط دون أن يكون هناك أسلوب تفكير أفضل أو أسوأ من أساليب التفكير الأخرى، وأنَ أكثر المصطلحات العقلية انتشارا هي: الأساليب المعرفية، وأساليب التفكير، وأساليب التعلم، فأمَّا الأساليب المعرفية فتستخدم لتصف إدراك الفرد لمعلوماته، أمَّا

أساليب التفكير فتصف كيفية تفضيل وتوظيف الفرد لمعلوماته التي أكتسبها أثناء أو بعد التعلم في التفكير، وأمَّا أساليب التعلم فتعني أسلوب الطالب المعرفي وأسلوبه في التعلم والتفكير المستخدم في التعلم.

ولذلك ظهرت مجموعة متنوعة من نظريات ونماذج أسهمت في زيادة الاختلاف والتعقيد في هذا المجال، حيث ظهر كل منها منفرداً في محاولات تفسير أساليب التفكير دون أي إشارةٍ إلى الأنواع الأخرى من الأساليب ويظهر ذلك جليًا فيما نتناوله من تعاريف في العنصر الموالي.

4. تعريف أساليب التفكير:

يختلف تعريف أساليب التفكير تبعاً لاختلاف الاتجاهات التي انطلق منها أصحابها، والنظرة السيكولوجية التي انطلقوا منها، لتفسير العمل الذهني والمعالجات الذهنية التي يفترضون توظيفها في المواقف الذهنية أو التعليمية، لذلك هناك العديد من التعاريف التي منها ما يلي:

- عرف" هاريسون وبرامسون"(1982) أساليب التفكير بأنَّها: "الطرق الاستراتيجية الفكرية التي يعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة أو الانتقال من الحالة الراهنة إلى الحالة التالية".
- كما عرف ستيرنبرغ (1994): أسلوب التفكير بأنَّه:" طريقة الفرد المفضلة في التفكير لأداء الأعمال، وهو ليس قدرة، يقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية –أساليب التفكير–القدرات) كما أنَّ أساليب التفكير هي الطرق والمفاتيح لفهم أداء الطالب". (الدردير، 2004، ج2، ص. 141).
- وعرفه قُطامي على أنَّه:" أسلوب الفرد الذي يتمثل في الطريقة التي يستقبل بها المعرفة والخبرة، والمعلومات، ويسجلها، ويشفرها، ويخزنها في مخزونه المعرفي وبالتالي يسترجعها بطريقته في التعبير إما بوسيلة حسية أو شبه صورية أو رمزية عن طريق الحرف والكلمة والرقم" (قطامي، 2014، ص119).

نستخلص من خلال التعاريف السابقة تتفق بأنَّ أساليب التفكير هي طريقة مفضلة في التفكير، أوفي التعامل مع البيئة، أو في تفسير ما يحيط بالفرد من مثيرات، وهو لا يعني القدرة بل توظيف هذه القدرة المكتسبة من قبل الفرد، ممَّا يعني امتلاك الفرد لعدد من الأساليب وليس أسلوبًا واحدًا من التفكير، وأنَّ الأفراد يختلفون فيما بينهم في أساليب التفكير. ولعل ذلك يتبين لنا أكثر من خلال ما نتعرف عليه في العنصر الآتي (النظريات المفسرة لأساليب التفكير).

5. النظريات المفسرة لأساليب التفكير:

إنَّ النظريات التي تفسر أساليب التفكير تختلف باختلاف المحتوى الذي تتضمنه، وباختلاف الهدف الذي تسعى كل نظرية إلى تحقيقه، و كذلك من حيث عدد وطبيعة الأساليب، ووفق ما ترتكز عليه من مبادئ، والتي من أبرزها:

1.5. نموذج هاريسون وبرامسون (Harison & Bramson, 1982):

توضح هذه النظرية أساليب التفكير التي يفضلها الفرد، وطبيعة الارتباط بينها وبين سلوكه الفعلي، كما توضح ما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أم قابلة للتغيير؟ وتبين كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أساليب التفكير؛ حيث تقترح وجود خمسة أساليب يفضلها أو يتعامل بها الأفراد مع المعلومات المتاحة حيال ما يواجهونه من مشكلات ومواقف، ويُبني هذا التصنيف على 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)؛ وأكدت هذه النظرية على أنَّ هذه الأساليب هي فئات أساسية للطرق المفيدة للإحساس بالآخرين والعالم؛ وأنَّ أسلوب التفكير التركيبي يأتي كأقل أسلوب من الناحية الانتشارية، أمَّا الأسلوب الأكثر انتشاراً فهو الأسلوب التحليلي، كما أنَّ أسلوبي التفكير التركيبي والمثالي ذو توجه قوي نحو القيم والتفكير الذاتي، أمَّا أسلوبي التفكير التحليلي والواقعي فذو توجه قوي وواضح نحو الحقائق والتفكير الوظيفي، أمَّا التفكير العملي فيقوم بدور الجسر للفجوة بين الجانبين وربما يتجاهل أو يرفض الاتجاهين.

كما ذكرت هذه النظرية أنَّ الفروق في السيطرة النصفية للمخ تؤدي إلى فروق في التفكير، وفي المدخل إلى تناول المشكلة، وهو ما يؤدي إلى تفضيلات حقيقية في التفكير، وبناءً عليه فإنَّ "هاريسون وبرامسون" (Harison & Bramson, 1982) يتوقعان أن تؤدي سيطرة النصف الأيسر للمخ إلى استخدام استراتيجيات التفكير التحليلي والتفكير الواقعي، أمَّا سيطرة النصف الأيمن للمخ فقد تؤدي إلى استخدام استراتيجيات التفكير التركيبي والتفكير المثالي (حبيب، 1996، ص.63). وفيما يلي شرح موجز لهذه الأساليب:

- الأسلوب التركيبي Synthestic Style:

يهتم التفكير التركيبي بالتواصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة مختلفة تماماً عما يفعله الآخرون، والقدرة على تركيب الأفكار المختلفة؛ والتطلع إلى وجهات النظر التي قد تتيح حلولاً أفضل تجهيزاً، وإتقان الوضوح والابتكارية وامتلاك المهارات التي تؤدي إلى ذلك.

والعملية العقلية المفضلة عند الفرد التركيبي هي التأملية التي تنتج الحل الافضل، ويفضل الدمج والتكامل، كما يقوم بربط وجهات النظر التي تبدو متعارضة، ولاستراتيجية الرئيسة للفرد ذي التفكير التركيبي هي الجدلية(Dialectic) ومدخله إلى المعرفة هو المدخل الديالكتيكي الذي يعتمد على ثلاث مراحل أو عناصر هي: الفرضية العلمية، التضاد والتناقض، التركيب والتخليق.

- الأسلوب المثالي Idialistic Style:

يفضل الفرد المثالي التفتح والتقبل، وله وجهات نظر واسعة اتجاه 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، ويتميز بتكوين معاملات وعلاقات مفتوحة، والاستمتاع بالمناقشات مع الناس في مشكلاتهم، وعدم الإقبال على المجادلات مفتوحة الصراع؛ ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد المثالي فيما يلي: الميل إلى الظهور كإنسان لطيف متفتح مبتسم؛ والإكثار من استخدام تعبيرات معينة مثل" ألا تعتقد أن...، يبدو..."، والميل إلى التعبير عن المشاعر والأفكار الخاصة بالقيم وأهمية الأهداف، وأنَّه يتسم بحب الاستطلاع وكثرة الأسئلة والتشجيع، ويكره الحديث المتجه نحو المعلومات وكذلك الحديث الواقعي.

والاستراتيجية الرئيسة للفرد المثالي هي التفكير التمثيلي (Assimilativ Thinking)، أوالفهم بالمنطق الجيد، ويرى أنه يمكن فهم أية مشكلة من خلال المنظور الكلي حيث العلاقات بين الأشياء والأحداث، ومحاولة التقريب فيما بين وجهات النظر.

- الأسلوب العملي Pragamatic Style :

يستخدم الشخص العملي خبرته المباشرة في التحقق ممَّا هو صحيح أم خاطئ، وحرية التجريب، ويتناول المشكلات بشكل تدريجي، ويميل إلى البحث عن الحل السريع، والقابلية للتكيف.

ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد العملي فيما يلي: الميل إلى الظهور كإنسان منطلق اجتماعي ومتسرع في الاتفاق، والإكثار من استخدام تعبير" أنا متأكد أن..."، إنَّه يحاول الاختصار لتوضيح الأفكار، قد يبدو منافقاً أو غير مخلص، يستمتع باستخدام الوسائل والتكتيكات المختلفة، يميل إلى استخدام أمثلة مألوفة وشعبية.

والاستراتيجية الأساسية للفرد العملي هي المدخل التوافقي (Contingency Approach)، وهي استراتيجية كلية تعتمد على مبدأين هما: ماذا نفعل؟ والاعتماد الكلي على الموقف، وهذا المدخل التوافقي ليس سلوكاً عشوائياً إنَّما هو عملية تفاعلية بين الاستجابة والتكيف، وهو لا ينظر للبناء المنطقي ولكنه ببساطة يفهمه ويختبره ويمر به.

- **الأسلوب التحليلي Analytic Style** :

يميل الفرد ذو التفكير التحليلي إلى الاستقرار والعقلانية، ومواجهة المشكلات بحرص ومنطقية وبطريقة منهجية مع الاهتمام بالتفاصيل، كما يفضل التوجيه والإرشاد، التخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، جمع قدر أكبر من المعلومات مع عدم تكوين النظرة الشاملة، الاهتمام بالنظريات والتنظير على حساب الحقائق، إمكانية القابلية للتنبؤ، إمكانية التجزئة والحكم على الأشياء في إطار عام، الاهتمام بتوضيح الأشياء حتى يمكن الوصول إلى الاستنتاجات؛ ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد التحليلي فيما يلي: الميل إلى الظهور بالبعد عن العواطف والجوانب الذاتية، الإكثار من التعبيرات الشائعة الآتية:" هناك سبب...، إذا نظرت إليه منطقياً"، الميل إلى التعبير عن القواعد والقوانين العامة، وهو يشرح الأشياء بنظام دقة ويتسم بالنظام والحرص والجفاء وقد يبدو عنيداً، في حين يستمتع بالاختبارات العقلانية ويكره الحديث غير العقلاني.

والاستراتيجية الأساسية للفرد التحليلي هي البحث عن أفضل الطرق (Search for the Best Way) ويستخدم الخطوات الآتية في بحثه:

- جمع المعلومات؛ - تعريف المشكلة بدقة؛ - البحث عن حلول بديلة حتى يمكن تقييمها؛
- وضع فئة من قرار خاص أو معايير مختارة؛ - اختيار أفضل بديل؛
- إنجاز الحل الذي لا ينهي العمل؛ - تقييم الناتج عن الحل للتأكد من أنه أفضل بديل، وإذا كان الحل ليس هو الأفضل، فإنَّه يبدأ العمل من جديد مرة ثانية.

- **الأسلوب الواقعي (Realistic Style) :**

يركز الفرد الواقعي على الاستنتاجات وليس على الحقائق، وأنَّ الأشياء الحقيقية هي ما نخبره في حياتنا الشخصية مثل ما نشعر به ونلمسه ونراه ونشمه، ويفضل الملاحظة والتجريب؛ ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد الواقعي فيما يلي: الميل إلى الظهور كإنسان مباشر وقوي ونشيط وواضح؛ وهو لا يسرع في التعبير اللفظي عن اتفاقه أو عدم اتفاقه؛ والإكثار من التعبيرات الشائعة الآتي:" من الواضح لي ... أن كل إنسان يعرف..."؛ والميل إلى التعبير عن الآراء، كما يميل إلى الاختصار في عرض ما يقدمه؛ وهو يتسم بالصراحة والإيجابية؛ ويكره الحديث النظري بالإضافة إلى الجوانب الذاتية والعاطفية وغير العملية.

2.5. نظريات "جوبنس"(Gubbins, 1985):

قدم" جوبنس"Gubbins مصفوفة لعمليات التفكير تتضمن ستة مستويات يغلب عليها الأبعاد المعرفية، وهذه المستويات هي:

1.2.5. مستوى حل المشكلات: وتشمل الخطوات (التعرف على المشكلة وتحديدها؛ توضيح المشكلة؛ صياغة الفروض؛ صياغة الحلول المناسبة؛ إنتاج الأفكار المرتبطة بالمشكلة؛ صياغة الحلول البديلة؛ تطبيق الحل الذي تم قبوله؛ الوصول إلى النتائج النهائية).

2.2.5. مستوى اتخاذ القرار: ويشمل (صياغة الهدف الموضح فيه وتوضيحه؛ إظهار الصعوبات والمعوقات التي تعترض تحقيق هذا الهدف مع تحديد البدائل الممكنة والتعرف عليها؛ اختبار ودراسة البدائل؛ ترتيب البدائل واختيار أفضلها؛ تقويم المواقف).

3.2.5. مستوى الوصول إلى الاستنتاجات: ويندرج تحتها كل من (التفكير الاستقرائي، والتفكير الاستنتاجي).

4.2.5. مستوى التفكير التباعدي: يتضمن عمل القوائم بصفة الأشياء والأحداث (إنتاج الأفكار المتعددة" الطلاقة"؛ إنتاج الأفكار المتنوعة" المرونة"؛ إنتاج الأفكار الفريدة" الأصالة"؛ إنتاج الأفكار المطورة" التحسينات".

5.2.5. مستوى التفكير التقويمي: ويشمل (التمييز بين الحقائق والآراء؛ الحكم على مصداقية المصادر والمراجع؛ الملاحظة والحكم على تقاريرها؛ التعرف على المشكلات وتحليلها؛ تقويم الفروض؛ تصنيف البيانات؛ التنبؤ بالنتائج).

6.2.5. مستوى الفلسفة والاستدلال: يتم من خلال المداخل الجدلية والمناقشات المتبادلة. (في الطيب، 2006، ص. 53).

3.5. نظرية "كوستا"(Costa, 1985)

حدد "كوستا" أربع مراحل هرمية للتفكير (تعتمد كل مرحلة على المرحلة السابقة لها، وتعد عمليات كل مستوى أساسية للمستوى التالي لها)، وهذه المراحل هي:

المرحلة الأولى: المهارات المنفصلة (Discarte Skills Thinking)، وتشمل مجموعة جوانب عقلية فردية منفصلة، وتعد متطلبات أساسية لمستويات التفكير الأكثر تعقيداً وهي: (إدخال البيانات، تشغيل البيانات، استخراج النواتج بعد تعديلها وتطويرها).

المرحلة الثانية: استراتيجيات التفكير (Starategies of Thinking)، وتتضمن عمليات الربط بين المهارات المنفصلة للتفكير السابقة من خلال الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد حينما يواجهون المشكلات والمواقف الصعبة المختلفة، والتي تتطلب حلاً أو إجابات لم تكن معروفة وهذه الاستراتيجيات هي: (حل المشكلات؛ والتفكير الناقد؛ واتخاذ القرار؛ والاستدلال؛ والمنطق).

المرحلة الثالثة: التفكير الابتكاري (Creative Thinking) وتشمل مجموعة من السلوكيات التي تتصف بالجدة والاستبصار والتي يستخدمها الفرد لإنتاج أنماط التفكير الجديدة والنواتج المتفردة والحلول الأصلية للمشكلات؛ وهذه السلوكيات هي (الإبداع، والطلاقة، والتفكير المجازي، وتحدي الصعب، والحدسية، عمل النماذج، والخيال).

المرحلة الرابعة: الروح المعرفية (The Cognitive Spirit)، مع توافر المستويات السابقة لابد من وجود عامل أساسي، وهو أن الشخص المفكر يجب أن يكون لديه قوة الإرادة، والاستعداد، والرغبة والالتزام ويتضمن هذا المستوى الصفات الآتية تفتح الذهن، والبحث عن البدائل، والتعامل مع المواقف الغامضة، وإدراك العلاقات، والرعبة المستمرة في التغير). (Costa, 1985,P 66).

4.5. نظرية "برسسن" (Presseeison, 1985):

تصنف هذه النظرية عمليات التفكير إلى عمليات أساسية وأخرى مركبة كالآتي:

أولاً: نموذج العمليات الأساسية للتفكير وتتضمن العمليات الآتية (السببية، والتحويلات، وإدراك العلاقات، والتصنيف، واكتشاف السمات الفريدة المميزة).

ثانياً: نموذج العمليات المركبة للتفكير: وتتضمن العمليات الآتية (حل المشكلات، واتخاذ القرار، والتفكير الناقد، والتفكير الابتكاري)، وهي تعتمد على مجموعة العمليات الأساسية السابقة المذكورة أولاً. (Costa, 1985, p.43).

5.5. نظرية قيادة المخ لهيرمان(Herrmain , 1987):

تُسمى هذه النظرية أداة هيرمان للسيادة المخية"(H.B.D.I)" Herrmain Brain Dominonce Instrument " وتعرض النظرية أربعة أساليب للتفكير توضح الطرق التي يتعامل بها الأفراد مع العالم وهي:

- **الأسلوب المنطقي ((A) Logical Style)**: من أهم خصائصه: القدرة على بناء قاعدة معرفية، والقدرة على فهم ودمج الأبنية والأنظمة المعرفية.
- **الأسلوب التنظيمي ((B) Organizing Style)**: ومن أهم خصائصه: جدولة وتنظيم الأنشطة والاهتمام بالتفاصيل ووضع الأهداف والتحرك نحوها.
- **الأسلوب الاجتماعي ((C) Social Style)**: من أهم خصائصه: القدرة على الاتصال والتأثير على الآخرين والقدرة على التعامل معهم.
- **الأسلوب الابتكاري: ((D) Creative Style)**: من أهم خصائصه: تخيل البدائل وتخطي الحواجز والعقبات والحصول على أفكار جديدة.

7.5. نظرية التحكم العقلي الذاتي أو نظرية أساليب التفكير لستيرنبرغ" (1988، 1990 ،1997):

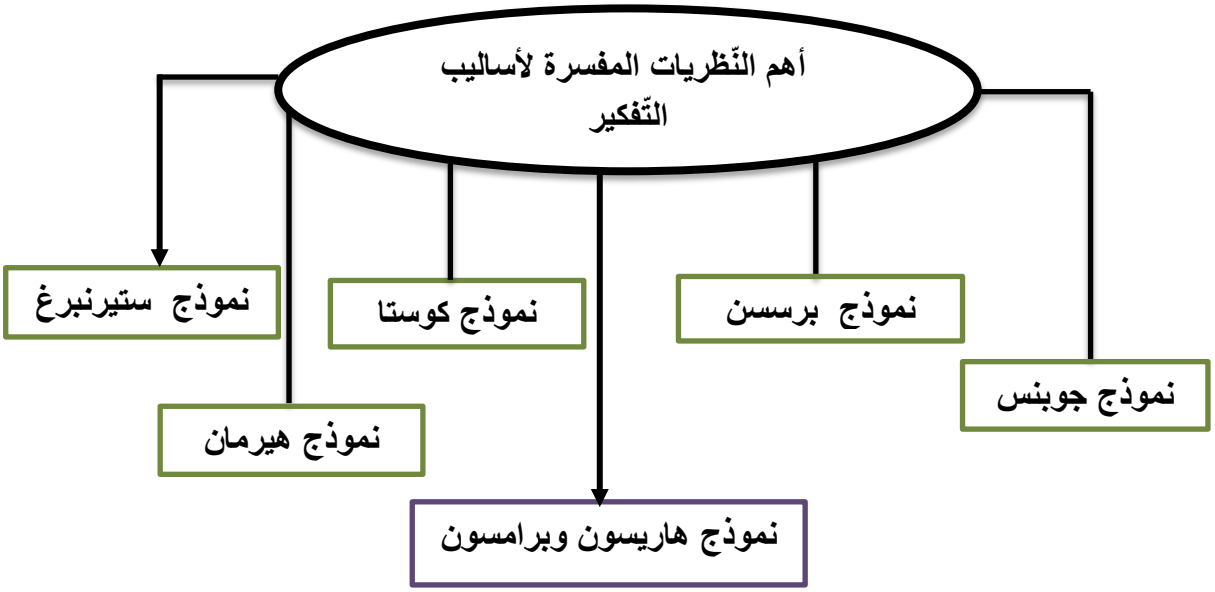
تُعد هذه النظرية من أحدث النظريات والأكثر شيوعاً وتقبلاً التي ظهرت بهدف تفسير طبيعة أساليب التفكير، وقد ظهرت في صورتها الأولى باسم نظرية "التحكم العقلي الذاتي لسترنبرغ " "Sternberg's Theory of Mental Self – Government" عام (1988)، وفى عام (1990) أطلق عليها "ستيرنبرغ " نظرية أساليب التفكير" "Thinking Styles Theory"، وظهرت في صورتها النهائية عام (1997)، وهو العام الذي أصدر فيه كتاباً بعنوان(**أساليب التفكير**)، وتبع ظهور هذا الكتاب الكثير من البحوث والدراسات حول تلك النظرية في بلدان متعددة(أمريكا، كندا، إسبانيا، الفيليبين، أستراليا، الصين، هونج كونج، مصر...)، بحيث وصل عدد الدراسات حول تلك النظرية بعد ظهور هذا الكتاب إلى حوالي(55) دراسة حتى عام (2005)، بينما لم يزد عدد الدراسات قبل ظهور هذا الكتاب حول نفس الموضوع عن (08) دراسات أجريت في جامعة"Yale" الأمريكية حيث يعمل "روبرت ستيرنبرغ".

ولقد كانت الفكرة الأساسية في هذه النظرية (نظرية أساليب التفكير) هي أنَّ الناس يحتاجون إلى أن يسُوسوا أنفسهم عقلياً، وأساليب التفكير هي طريقهم في تحقيق ذلك لتنظيم أفكارهم، وبالتالي فإنَّ أشكال الحكومة التي نراها هي مرايا لأذهاننا؛ وهناك أشياء متشابهة بين تنظيم الفرد وتنظيم الحكومات، فكما تحتاج الحكومات إلى تحديد المصادر، وتقرير الأولويات، والاستجابة لتغيرات العالم، كذلك الفرد يحتاج إلى كل ذلك تماماً، وتقوم هذه النظرية على وجود خمسة أبعاد تتمثل فيما يلي:

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

وبذلك تقترح نظرية أساليب التفكير لستيرنبرغ ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير.

ويمكن تلخيص النظريات المفسرة لأساليب التفكير في الشكل التالي:



الشكل (1) أهم النّظريات المفسرة لأساليب التّفكير (تصميم الباحث).

6. المبادئ المميزة لأساليب التفكير:

تتميز أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ بمجموعة من الخصائص التي حددها منها: (الدردير، 2004، ج2، ص 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 تتغير عبر المهام والمواقف والأوقات والأمكنة؛
- الأفراد لديهم بروفيل من الأساليب وليس أسلوبا واحدا فقط؛
- الأساليب قد تختلف باختلاف الحياة (دينامية وليست أستاتيكية)؛
- الأساليب مهمة لنوعية العمل الذي نختاره؛
- الأساليب تكتسب اجتماعيًا؛
- الأفراد يتباينون في كل من: قوة تفضيلهم للأساليب ومرونتهم لها؛
- الأساليب ليست جيدة أو رديئة ولكن ما يتناسب مع موقف لا يتناسب مع أخر.

7. العوامل التي تؤثر على أساليب التفكير:

يرى سترنبرغ أنَّه هناك أربعة متغيرات على درجة كبيرة من الأهمية تُسهم في تشكيل وتكوين أساليب تفكير الأفراد هي: ثقافتهم(أين وكيف وماذا تعلموا؟)، وبذلك يقر ستيرنبرغ أنَّ متغير نوع الثقافة هو المتغير الأكثر أهمية في تشكيل ونمو أساليب التفكير لدى الفرد، والمتغير الثاني هو متغير النوع(الجنس) حيث يرى أنَّ الذكور يميلون إلى الأسلوب التشريعي في التفكير لأنهم يصيغون القواعد والقوانين، والإناث يتبعن هذه القواعد، والمتغير الثالث هو العمر الزمني ومدى حرية الفرد في الاختيار، والمتغير الرابع هو أسلوب العاملة الوالدية. (الطيب، 2006، ص.72-73). ونتناول هذه المتغيرات بالشرح والتفصيل كما يلي:

1.7. الثقـــافـــة:

إنَّ بعض الثقافات أكثر احتمالاً لأن تعزز أساليب متنوعة عن الثقافات الأخرى، فنجد في هذا السياق سترنبرغ (2006) قد أثبت في دراسة له في كل من ألاسكا وكينيا أنَّ الطلاب في جماعات الأقليات لديهم معرفة تتعلق بثقافتهم، وقدرات معرفية متعددة، وهذا دليل على أنَّ أثر الثقافة لا يقتصر 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.

2.7. النوع(الجنس):

يعد هذا المتغير مناسباً ومؤثراً بشكل أساسي في تنمية أساليب التفكير، فمثلاً الذكور قد تم وصفهم بصورة أكثر على أنهم مغامرون متفردون، مبدعون، ومخاطرون، أمَّا الإناث فقد تم وصفهن على أنَّهن حذرات، متعديات واكتشافاتهن ناقصة، خجولات، خاضعات، وهذه الأنماط تعبر عن الإدراكات وليس عن الحقيقة، وربما لا يكون لها في الواقع أي أساس، ولكن عندما نُكسب الصغار على بعض السلوكيات الاجتماعية ونربيهم على الانسياق لما يجب أن يصبحوا عليه فنحن بذلك نكسبهم ونعدهم اجتماعياً في إطار إدراكاتنا، وليس في إطار الواقع ، فالأسرة تعد الأبناء والبنات وفق لما يعتقدون عن الدور الاجتماعي لكل من الذكر والأنثى، وعليه حيث متغير الجنس يتأثر بمتغير الثقافة، فالاعتقادات السائدة في المجتمع تؤثر بطريقة غير مباشرة على متغير الجنس.

3.7. العمـــر:

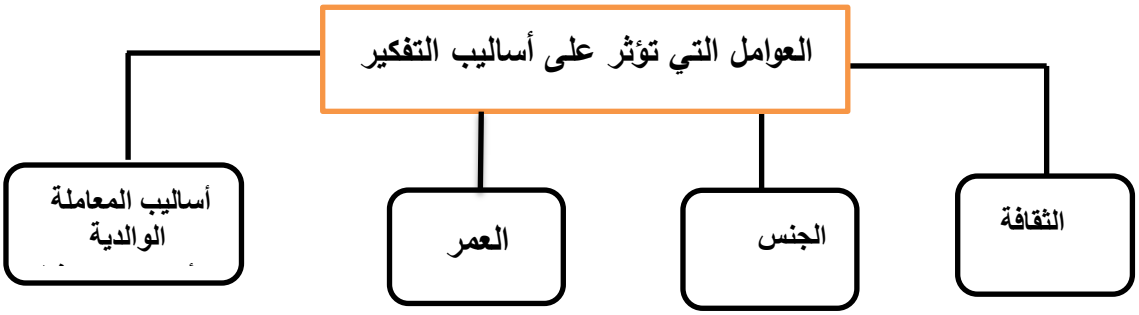
العمر هو المتغير الثالث الذي له دور كبير في نمو أساليب تفكير الفرد، وذلك تبعاً أنَّ لكل مرحلة عمرية من مراحل النمو الإنساني لها احتياجاتها وخصوصياتها، وعليه فالنواحي التشريعية يتم تشجيعها لدى أطفال ما قبل المدرسة، وهناك بعض الأسر في بعض المجتمعات بمجرد أن يلتحق الطفل بالمدرسة نجد تشجيع من الوالدين للأطفال على استخدام الأسلوب التشريعي في التفكير يقل بالتدريج، كما أن الأطفال في هذه المرحلة العمرية متوقع لهم الآن أن يتم إعدادهم اجتماعياً بصورة

أوسع للانسياق لقيم المدرسة، والمعلم يقرر ما يجب أن يفعله التلميذ، وعلى الطالب في كثير من الأحيان التنفيذ، وبالتالي يفقد ابتكارية في كثير من الأحيان.

4.7. أساليب المعاملة الوالدية:

يعتبر هذا المتغير أكثر المتغيرات أهمية في النمو العقلي للأطفال، ويظهر ذلك بصورةٍ جليةٍ من خلال طرائق الآباء في التعامل مع الأسئلة التي يطرحها هؤلاء الأطفال، ومن خلال مقرر الطفولة، وعموماً الآباء لهم إسهام كبير في صنع وقولبة أساليب تفكير أبنائهم.(في: الطيب، 2006، ص. 74).

ولكن دور الآباء في تكوين وتشجيع أساليب معينة بسيط لوجود أشخاص آخرين مثل المعلمين والرفاق ....، لأنَّ ما يظهره الوالدين وغيرهما من أساليب تنعكس على نمو أساليب التفكير لدى الأطفال، وقد أكدت نتائج دراسة "زهانج"(2003a) على أنَّه هناك علاقة ارتباطية بين أساليب تفكير الأطفال ووالديهم. ويمكن تلخيص ما سبق في الشكل التالي:



شكل(02) العوامل التي تؤثر على أساليب التفكير (تصميم الباحث).

8. أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة:

إنَّ هذه الدراسة تهدف إلى تسليط الضوء على أساليب التفكير حسب نظرية "سترنبرغ – Sternberg" لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة وعلاقتها بالمتغيرات التي سبق ذكرها، والجدير بالذكر هنا هو أنَّ " سترنبرغ – Sternberg " لم يهتم بدراسة أساليب التفكير بشكلها العام أو اختصر استكشافها لدى عينات معينة فقط، بل قد اهتم باستكشافها لدى مختلف الفئات (معلمين، طلاب جامعات، وتلاميذ). وعلى ضوء ما توصل إليه توصّل إليه " سترنبرغ – Sternberg " في أبحاثه ودراساته في مجال ما يسمّيه: " أساليب تفكير التلاميذ عند المعلمين– (TSQT)"(1993)، كانت دراسة وجهود (الدردير) الذي أعدّ مقياسا أسماه " أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة – (TSMPS)" سنة (2004)؛ وقد حدّدها وفقاً لاستبانة "سترنبرغ – Sternberg" الخاصة بالمعلمين (TSQT). حيث

تقيس أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة، والمقدرة بسبعة أساليب فقط (7 أساليب) هي أسلوب التفكير التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والمتحرر، والمحافظ، والعالمي، المحلي).

كما يجب الإشارة له بأنَّ الباحث قد توصل إلى نفس الأساليب التي توصل إليها كل من "سترنبرغ" والدردير؛ وذلك في الدراسة التي قام بها استكمالاً للحصول على شهادة " الماجستير،2015" الموسومة بـ "علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي ببعض ثانويات ولاية المسيلة"، وعليه يلخص الباحث خصائص هذه الأساليب بالنسبة للتلميذ الذي يتصف بأحد هذه الأساليب من خلال دراسة الدردير التي أقامها على أساليب التفكير عند التلاميذ كما يظهر في الجدول التالي:

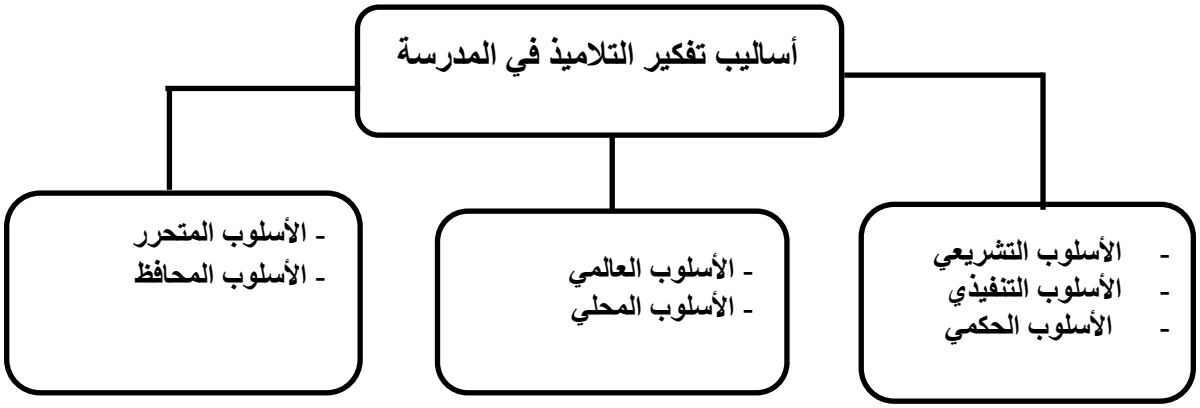
جدول(1) خصائص أساليب تفكير التلميذ في المدرسة

الأسلوب	خصائص تفكير التلميذ
التشريعي	يفضل التعلم بممارسة الأشياء بأفكاره الخاصة؛ يفضل مادة الرسم لأنها تتيح له إظهار أفكاره الإبداعية؛ يفضل قراءة القصص والموضوعات التي تتضمن أشياء عن الابتكار والاختراعات؛ كما يفضل الأنشطة المدرسية التي تظهر من خلالها أفكاره الخاصة؛ يقوم بعمل بعض الرسومات البيانية التي تساعده على حل المسائل بأفكاره الخاصة؛ يفضل التعلم عن طريق التجريب ويفكر في سر الاختراعات مثل: الهاتف المحمول والكمبيوتر وغيرها.
التنفيذي	يفضل تنفيذ تعليمات المعلمين ومدير المدرسة ورئيس المكتبة؛ وينفذ ما يطلبه منه المعلمون دون تردّد ويستمع جيدا إلى تعليمات وإرشادات المسؤولين في المدرسة؛ كما ينفذ تعليمات المعلمين في حل الواجبات المدرسية، ويذاكر ما يطلب منه. يفضل الأسئلة ذات الاختيار المتعدد أو الأسئلة ذات الإجابات القصيرة
الحكمي	يتميز بالقدرة على تحليل وتقييم أفكاره أفكار زملائه؛ يفضل الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها المقارنة والتصنيف والترتيب؛ يتميز بقدرته على ربط الموضوعات التي يدرسها بموضوعات أخرى مرتبطة به أو يربطها بما هو موجود في البيئة؛ يتميز بقدرته على ربط الأفكار الفرعية للدرس بالفكرة الرئيسية له؛ يفضل المواد الدراسية والنقد فقد يرى أن الامتحانات غير كافية لتقييم التلاميذ.
المتحرر	يفضل كل ما هو جديد وغير مألوف كالأفكار العلمية الجديدة؛ والأسئلة التي يتطلب حلها أكثر من طريقة؛ يهتم بجمع معلومات إضافية عما هو موجود بالكتب المدرسية؛ يفضل الأسئلة التي تستثير تفكيره؛ ويفضل طرقا جديدة في حل المسائل؛ يستطيع أن يحدد بنفسه ما هو مهم في المواد الدراسية؛ يعتقد أن القوانين المدرسية صارمة ومقيدة لحرية التلاميذ.
المحافظ	يتميز بالحرص على النظام وإتباع خطوات محددة عند حله للمسائل؛ يلتزم فقط بما هو

	موجود بالكتب المدرسية دون اطّلاعه على مصادر أخرى للحصول على معلومات إضافية؛ يتجنب مذاكرة الموضوعات الدراسية الغامضة؛ كما يحافظ على النظام المدرسي. يفضل الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها إجابة واحدة فقط؛ يؤدي الأشياء بطرق تقليدية ثبت نجاحها في الماضي وهذا الأسلوب عكس الأسلوب المتحرر.
العالمي	يستطيع تلخيص الأفكار العامة لأي موضوع دراسي؛ وعند قراءته للقصائد الشعرية يركز على المعني العام للقصيدة أكثر من تفاصيلها؛ يفضل المواد الدراسية التي تتضمن أفكارا عامة عن غيرها من المواد التي تتضمن حقائق وتفاصيل كثيرة؛ يميل إلى الاختصار في الحديث والتركيز على الأفكار الرئيسية دون تفاصيل الموضوع؛ أي أنَّ هذا التلميذ يهتم بالأفكار العامة للمواد الدراسية أكثر من اهتمامه بتفاصيلها.
المحلي	يهتم بتفاصيل وحقائق المواد الدراسية أكثر من اهتمامه بأفكارها الرئيسية؛ يفضل الامتحانات التي تتطلب الإجابة عنها كتابة حقائق كثيرة مفصلة؛ يفضل التعليم خطوة بخطوة؛ يفضل سرد تفاصيل الموقف أثناء التحدث مع زملائه؛ يفضل الأفكار الحسية أو الملموسة وليس الأفكار المجردة. وهذا الأسلوب هو عكس الأسلوب العالمي.

(الدردير، 2004، ج2. ص.37).

وكما سبق توضيحه بالشكل (02) فإنَّهُ تمَّ تصنيف أساليب التفكير إلى ثلاث مجموعات والتي سمي كل منها بنموذج، وبما أنَّ أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة قد تم تحديدها بسبعة أساليب فقط (سبعة أساليب) هي: (أسلوب التفكير التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والمتحرر، والمحافظ، والعالمي، والمحلي) فهي محددة في ثلاث أبعاد فقط، والشكل التالي يوضحها:



شكل(03) تصنيف أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة في ضوء نظرية سترنبرغ (Sternberg)

9. تصنيف أساليب التفكير:

ذكر خير الله (1976، ص.163) أنَّ أساليب التفكير تصنف كما يلي:

–التفكير العياني. – التفكير المجرد. – التفكير الخرافي. –التفكير العلمي.

– التفكير الناقد. – التفكير الابتكاري. –التفكير القائم على التعميم عن طريق تكوين مفاهيم مختلفة.

بينما صنف فهيم (2002، ص.29) أساليب التفكير تصنيفاً مختلفاً، فهو يرى أنَّ هذه الأساليب هي: التفكير التحليلي، التفكير الإدراكي، التفكير الديناميكي الفعال، التفكير التخيلي، التفكير الابتكاري، التفكير المجرد، التفكير الواقعي، التفكير الاستدلالي، التفكير الاستنباطي، التفكير العملي، التفكير المثالي)؛ ويمكن كذلك تصنيف أساليب التفكير على أساسين هما: الأزواج المتناظرة، الموضوعية والعقلانية والمنهجية كالتالي:

أولاً: أساليب التفكير على أساس الأزواج المتناظرة:

- التفكير التباعدي مقابل التفكير التقاربي.
- التفكير الاستقرائي مقابل التفكير الاستنباطي.
- التفكير القائم على الجانب الأيسر مقابل التفكير القائم على الجانب الأيمن.
- التفكير الابتكاري مقابل التفكير الناقد.
- التفكير الشكلي مقابل التفكير غير الشكلي.
- التفكير الاستكشافي مقابل التفكير التحليلي.
- التفكير الاستراتيجي مقابل التفكير التكتيكي.
- التفكير الواقعي مقابل التفكير التخيلي.
- التفكير المحسوس مقابل التفكير المجرد.
- التفكير البسيط أحادي البعد مقابل التفكير المعقد ذي العمليات العقلية المرتبة.

ثانياً: أساليب التفكير على أساس الموضوعية والعقلانية والمنهجية:

يوجد أسلوبان رئيسيان للتفكير الإنساني هما:

– **الأسلوب غير العلمي لمواجهة المشكلات** ويتضمن التفكير الخرافي والميتافيزيقي، والتفكير عن طريق المحاولة والخطأ، والتفكير بعقول الآخرين.

– **الأسلوب العلمي** الذي يعتمد على الموضوعية في مواجهة المشكلات وتفسير الظواهر والأحداث، ومن صور هذا الأسلوب: التفكير التأملي/ التفكير الحدسي/ التفكير الاستدلالي/ التفكير الابتكاري.

كما اتفق عثمان (1997) ونجاتي(1995) مع أبوعلام(1993) في تصنيفهم للتفكير إلى نوعين هما:

- **التفكير الحر غير الموجه نسبياً:** مثل أحلام اليقظة والأحلام والألعاب الإيهامية، وهذا النوع من النشاط العقلي هو مجرد تعبير عن رغبات أو حاجات، ولا يعتمد إلا على علاقات بسيطة، ولذلك فإن هذا النوع أقرب إلى التخيل منه إلى التفكير.
- **التفكير الموجه:** الذي يهدف إلى حل مشكلة أو ابتكار شيء نافع، ويمكن تقسيم هذا النوع من التفكير إلى قسمين هما:
  - **التفكير النقدي أو التقويمي:** وهو الذي نلجأ إليه عندما نحاول فحص رأي معين فنقرر مدى صحته، وهذا النوع من التفكير ينتهي بإصدار الأحكام أو الموازنة بين موضوعين أو أكثر للمفاضلة بينهما.
  - **التفكير الإبداعي أو الابتكاري:** وهو الذي يستخدم التفكير النقدي لا لمجرد مراجعة رأي معين بل لإنتاج شيء جديد ذي قيمة، أو اكتشاف علاقات جديدة أو الوصول إلى حل المشكلات (في الطيب، 2006، ص.46-48).

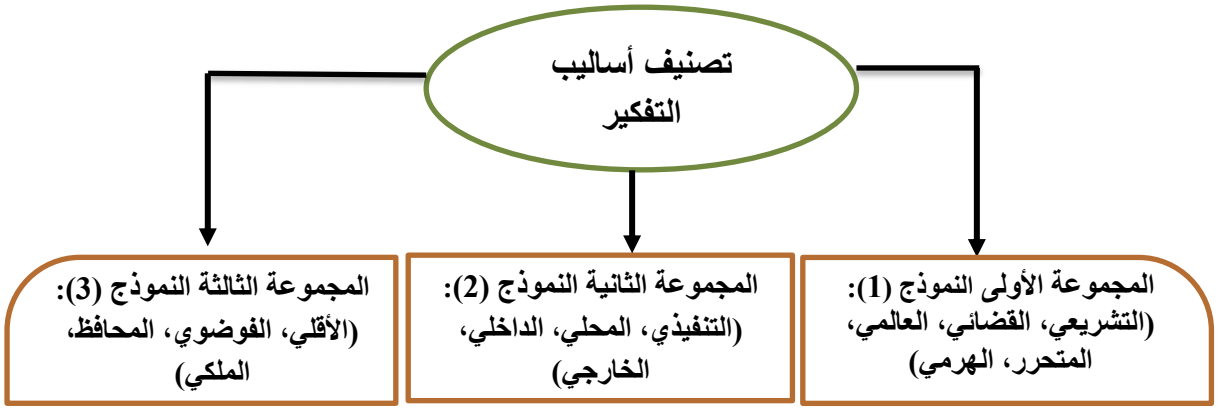
ولقد بين الباحث سابقاً في النظريات المفسرة لأساليب التفكير بأنَّ "هاريسون وبرامسون" قد أشارا إلى أنَّه هناك خمسة أساليب للتفكير ذكرناها سابقاً (التفكير التركيبي، التفكير التحليلي، التفكير المثالي، التفكير الواقعي، التفكير العملي)، وهذه الأساليب يكتسبها الفرد خلال مراحل نموه المختلفة ومؤثرات بيئته؛ وقد قامت "زهانج (2004، 2006) "بتصنيف أساليب التفكير وفقاً لنظرية (التحكم العقلي الذاتي) إلى ثلاث مجموعات هذا التصنيف يهم الباحث، وهو الذي يعتمده في هذه الدراسة):

المجموعة الأولى: وتتضمن عمل الأشياء بابتكار 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 السابقتين.

ونسمي المجموعة الأولى بالنموذج (1)، والمجموعة الثانية بالنموذج (2)، والمجموعة الثالثة بالنموذج (3). (سترنبرغ، 2004، ص ص.37-44). ويمكن تلخيص ذلك في الشكل التالي:



شكل رقم (4) تصنيف أساليب التفكير وفق نظرية سترنبرغ.

خلاصة:

التفكير يعرف بأنَّه عملية ذهنية تتضمن كل الفعاليات العقلية، وتشير أساليب التفكير إلى الطرق التي يفضلونها الأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهمات والمواقف الاجتماعية، كما أنَّ الأفراد قد يستخدمون عدة أساليب تفكير التي قد تتغير مع الزمن، والتي يمكن تعلمها، ويمكن قياسها، وتكتسب من خلال التطبيع الاجتماعي؛ وأنَّها ليست جيدة أو رديئة وقد تختلف باختلاف مراحل النمو الإنساني؛ وأنَّ للأفراد بروفيل من الأساليب وليس أسلوباً واحداً.

وهناك بعض النظريات التي فسرت أساليب التفكير من أهمها نموذج "هاريسون وبرامسون" (1982)؛ ونموذج كوستا؛ ونموذج "سترنبرغ"(1988، 1990، 1997)، ومن العوامل التي تؤثر على أساليب التفكير هي: (أساليب المعاملة الوالدية، والثقافة، والجنس والعمر)؛ وأنَّ أساليب التفكير الأكثر شيوعاً في المدرسة في ضوء نظرية سترنبرغ هي:(التشريعي، والتنفيذي، والقضائي، والمتحرر، والمحافظ، 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. تصنيف المشكلات.

3. طبيعة القدرة على حل المشكلات.

4. خصائص حل المشكلة.

5. أهمية أسلوب حل المشكلات.

6. النظريات المفسرة لحل المشكلات.

7. المدخل العلمي لحل المشكلات.

8. استراتيجيات حل المشكلات.

9. عوائق حل المشكلات.

10. المضامين التربوية لحل المشكلات.

خلاصة.

تمهيد:

القدرة على حل المشكلات هي متطلب أساسي في حياة الفرد، فكثيراً من المواقف التي تواجهنا في الحياة اليومية هي أساساً مواقف تتطلب حل المشكلات، ويعتبر حل المشكلة أكثر أشكال السلوك الإنساني تعقيداً وأهمية. ويتعلم التلاميذ حل المشكلات ليصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم، فلو كانت الحياة التي سيواجهها الأفراد ذات طبيعة ثابتة وكان لكل منهم دوراً أو أدواراً محددةً يؤدونها؛ لما كانت حل المشكلات قضية ملحة، فكل ما على الفرد أن يتعلمه هو تأدية أدواره المحددة له. ولكن الحياة متغيرة ومعقدة، وكل ما نستطيع أن نتنبأ به هو أنَّها لن تكون على ما هي عليه الآن، وفي عالم كهذا تغدو مقدرة الفرد على التكيف وحل المشكلات أمراً بالغ الأهمية.

ويعتبر البعض القدرة على حل المشكلات العامل الأساسي الذي يقف خلف العديد من مجالات النشاط الإنساني؛ وهذا ما يمثل محتويات هذا الفصل الذي يتضمن القدرة على حل المشكلات وما يتعلق بها وفيه نتعرف على مفهوم المشكلة، تصنيف المشكلات، طبيعة القدرة على حل المشكلات، خصائص حل المشكلة، أهمية أسلوب حل المشكلات، النظريات المفسرة لحل المشكلات، المدخل العلمي لحل المشكلات، استراتيجيات حل المشكلات، عوائق حل المشكلات، المضامين التربوية لحل المشكلات...

1. تعريف حل المشكلات:

1.1. المعنى اللغوي:

المشكلة: الأمر الصعب أو الملتبس ج مشاكل ومشكلات (البستاني، 1987، ص.378).

المشكلة: مفرد مشكلات، وهي اسم فاعل من الفعل أشكل يُشكل أي التبس يلتبس، فالمشكلة هي المسألة الملتبسة على الفهم (في دخل الله، 2014، ص.76).

2.1. مفهوم المشكلة:

هناك العديد من التعريفات الخاصة بالمشكلة ومنها:

- المشكلة هي الفرق بين المفروض والواقع أي بين ما يجب أن يكون وما هو كائن فعلاً. (عبد المجيد، 2010، ص 47).
- المشكلة موقف ينشأ عندما يواجه الفرد عقبات أو صعوبات أو أمراً يحول بينه وبين وصوله إلى هدف معين، ولا يتمكن المرء بما لديه عندئذٍ من وسائل وأدوات ومعلومات وخبرات من تخطي العقبات أو اجتيازها أو التغلب عليها، وحلها يتطلب تحليلها وتعرف عناصرها وأسبابها والظروف المحيطة بها قبل الوصول إلى اتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.

- المشكلة خلل وعدم توازن في نظام ما.
- المشكلة هي وضع جديد غير مرغوب فيه، نتيجة تغير يطرأ على طريقة العمل أو بسبب ظرف معين.
- المشكلة تراكم كمي في الاتجاه السلبي.
- المشكلة هي حالة من التباين أو الاختلاف بين واقع حالي أو مستقبلي، وهدف نسعى لتحقيقه، وعادة ما يكون هناك عقبات بين الواقع والمستهدف، كما أن العقبات قد تكون معلومة أو مجهولة.
- المشكلة هي الشعور أو الإحساس بوجود صعوبة لابد من تخطيها، أو عقبة لابد من تجاوزها لتحقيق هدف. (في دخل الله، 2014، ص. ص. 76-77).

من خلال ما سبق يُلاحظ أنَّه رغم تعدد المفاهيم إلاَّ أنَّ أغلبها اتفق على أنَّ المشكلة هي" عبارة عن موقف يشكل عائقاً أمام الفرد ويمنعه من تحقيق أهدافه، ويسبب له حالة من عدم الرضا أو التوتر (الاختلال وعدم التوازن)". أوهي وضع مزعج يشعر به الشخص ويدركه، يسبب له نوع من الضيق مما يحدث له خللًا في توازنه ويؤثر على درجة تكيفه مع المحيط. وعليه يمكن صياغة المشكلة في صورة معادلة كما يلي:

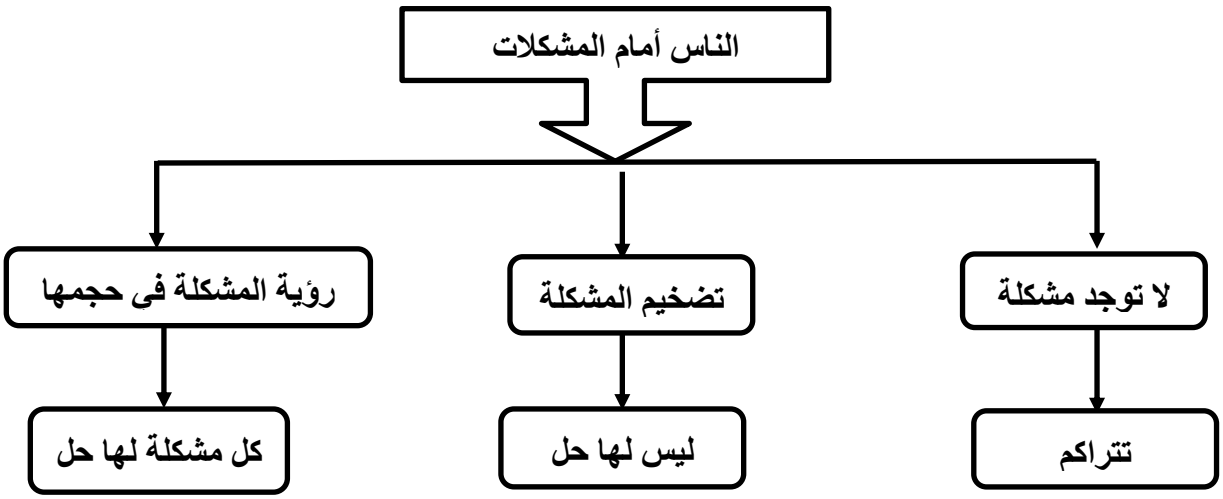
المشكلة = الهدف + العائق. Problem = Objectivé + Obstacle

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

نستخلص أنَّه: (لا توجد مشكلة) معناه (المفروض= الواقع).

وببساطة يعرفها الباحث: بأنَّها حيرة تنتهي بعلامة استفهام تتطلب إجابة.

ورأى رضا(2000) أنَّ الناس أمام المشكلات ثلاث أصناف كما يظهر في الشكل التالي:



شكل (05) أساليب مواجهة المشكلات. (تصميم الباحث)

2. تصنيف المشكلات:

لقد كانت هناك عدة محاولات لتحليل وتصنيف أنواع المشكلات، حيث وضع العلماء والباحثون عدة تصنيفات للمشكلات، على الرغم من اختلاف تسميتها أحياناً إلا أنَّها تتشابه من حيث المحتوى، ولكن كما أشار فليشمان وميلتون (Fleishman 1982 & melton، 1964) فيما يشهد به عنهما لي (Lee، 1992) : لا يوجد تصنيف عام متفق عليه فيما يتعلق بأنواع المشكلات الحقيقية في الدراسات النفسية، ولكن هناك محاولات لتصنيف المشكلات حسب موضوعاتها كأن تصنف إلى مشكلات ذات بعد لفظي مقابل مشكلات ذات بعد أدائي، ومشكلات ذات حل واحد مقابل مشكلات متعددة الحلول، ومشكلات جيدة التعريف مقابل مشكلات ضعيفة التعريف.

ويضيف روو (Rowe، 1985) إلى هذه التصنيفات مشكلات تعتمد على الوظيفة الذكائية مقابل مشكلات تعتمد على الأداء التحصيلي، وذكر أمثلة على تصنيفات أخرى استخدمت في الأبحاث والدراسات ممثلةً بإعادة ترتيب حروف لنشكل منها كلمات جديدة، مسائل رياضية، والغاز متنوعة مختلفة في مستوى صعوباتها، ومشكلات شخصية ويومية، بالإضافة لمشكلات تتعلق باتخاذ القرار.

وقد لخص روو (Rowe، 1985) مجموعة من المعايير والخصائص اقترحها راي (Ray، 1955) والتي يمكن على أساسها القول بأنَّ هناك مشكلة تحتاج إلى حل، ومن هذه المعايير الخصائص :

1. وجود موقف يتصف بالتعقيد ولكنه يستثير اهتمام الفرد .
2. يحتمل الموقف عدة استجابات ممكنة .
3. يسمح الموقف بأكثر من فرضية بديلة للحل .
4. يمكن استخلاص وصف واضح ومحدد للمشكلة .
5. يمكن تصنيف المشكلة حسب متطلبات الحل .

كما يمكن تقسيم المشكلات إلى ثلاث مجموعات هي:

أ- **فئة المشكلات الإنسانية:** وتشتمل هذه الفئة على العديد من المشكلات التي تتعامل مع الجانب الإنساني المعقد، وكذلك العلاقات الإنسانية.

ب- **فئة المشكلات الاقتصادية:** وينتمي إلى هذه الفئة المشكلات التي تتسم بالطابع الذي يغلب عليه المحددات المالية واستغلال المواد الاقتصادية.

ت- **فئة مشكلات النظم:** وينتمي إلى هذه الفئة المشكلات المتعلقة بضعف نظم المعلومات بالطابع، والمشكلات ذات العلاقة بالتعطيل في إجراءات العمل، والمشكلات المتعلقة بضعف الجودة وتلك المتعلقة بظروف العمل وغيرها.

وهناك تصنيفات للمشكلات ومنها:

1- تصنيف "ريتمان" :

أ. مشكلات تحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح.

ب. مشكلات ذات معطيات واضحة وأهداف غير واضحة.

ج. مشكلات ذات أهداف واضحة ومعطيات غير واضحة.

د. مشكلات تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات.

هـ. مشكلات لها إجابة صحيحة، ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة، وتعرف بمشكلات الاستبصار.(دخل الله، 2014، ص. 83).

2- تصنيف جرينو:

قام جرينو (Greno، 1978 ، 1980) بتصنيف المشكلات أخذاً بالاعتبار طبيعة القدرات المستخدمة في حل المشكلة، وامكانية ملاحظة سلوك حل المشكلة، واحتمالية تكرارها والطرق المختلفة التي توضح فيها عملية حل المشكلة ذاتها والأنواع المحتملة لاستراتيجيات حل المشكلة، ويمكن وصف هذا التصنيف كما يلي :

1. مشكلات الاستقراء(استقراء البنية).

2. مشكلات التحويل.

3. مشكلات الترتيب.

أولاً : مشكلات الاستقراء(استقراء البنية) (inducing structure Problems):

ويتميز هذا النوع من المشكلات باحتوائه على عناصر ومعطيات معينة، والمطلوب هو اكتشاف التسلسل القائم بين هذه العناصر والمعطيات، والمثال المستشهد به على هذا النوع أن يعطي المفحوص مجموعة من العناصر ويطلب منه استخلاص التسلسل والعلاقة القائمة بين العناصر، ثم يطلب منه أن يطبق نوع العلاقة المستخلصة في مثال آخر ويلاحظ هنا ان هذا النوع من المشكلات

يعتمد على فهم جيد كامل للمشكلة، والقدرة على استخلاص العلاقة بين عناصر المشكلة، واعتماد هذه العلاقة في التوصل إلى فرضية الحل، وما لدى الفرد من مهارة وخبرة في اختبار الفرضية.

ثانياً: مشكلات التحويل (Transformation Problems):

ويتمثل هذا النوع في افتراض وضع حالي ووضع نهائي، والمطلوب استخدام حركات محددة وفق شروط معطاة لتحويل الوضع الحالية إلى الوضع النهائي ووظيفة الفرد هنا هي إيجاد تسلسل مناسب يحول بموجبه الوضع الحالي إلى الوضع النهائي (الهدف) .

ومن الأمثلة المعروفة على هذا النوع من المشكلات والذي تم استخدامه في بعض الدراسات مشكلة برج هانوي (Tower of Hanoi Problem) ، وقد طرح في هذه المشكلة وضع حالي (ابتدائي) (يتمثل في مجموعة من الأقراص المختلفة القطر وضعت فوق بعضها بعضا بترتيب معين) كما طرح وضع نهائي (مجموعة الأقراص تأخذ الترتيب نفسه ولكنها ترتكز على قائم آخر)، أما المشكلة في حقيقتها فتكمن في اكتشاف مجموعة من الحركات التي يتم فيها الانتقال من الوضع الابتدائي إلى الوضع النهائي بمراعاة الشروط المعطاة ، ومن الواضح هنا ان الفرد الذي يحاول حل هذه المشكلة يحتاج ان يوظف قدراته الاستدلالية في التعرف إلى الحركات المحددة التي تراعي فيها الشروط المعطاة وتجنب أية حركات مخالفة لهذه الشروط .

ثالثاً : مشكلات الترتيب (arrangement Problems):

في هذا النوع من المشكلات تعرض بعض العناصر وتكون المهمة فيها ترتيبها بطريقة تحقق معايير معينة، والمثال على ذلك اعطاء حروف تكون المهمة فيها ترتيبها لتشكل كلمة معينة وتتضمن عملية حل مشكلة الترتيب عادة قدرا كبيرا من المحاولة والخطأ وحتى يتمكن الفرد من حل هذه المشكلة يجب أن يكون قادرا على توليد حلول جزئية وتقييم كيف يمكن الاستفادة من العناصر المعطاة في التوصل إلى حلول نهائية، أما المهارات العامة التي تتطلبها مشكلات الترتيب فتشمل القدرة على توليد أساليب وبناء وتقييم عناصر الحل في مجالات لا يكون لدى الفرد خبرة خاصة فيها، والمثال على مشكلة الترتيب المستخدمة في بعض الدراسات هو مشكلة الشمعة، وفي هذه المشكلة يعرض على المفحوصين شمعة وعلبة مسامير (طبعة) وعلبة كبريت ويطلب منهم تعليق الكبريت بشكل رأسي إلى حائط خشبي باستخدام الأشياء المعطاة فقط ويرى لي (Lee، 1992) أنَّ هذه المشكلة تعتمد على الاستبصار حيث يتطلب الحل فيها فهم المشكلة وتحسين وتطوير هذا الفهم أثناء العمل.(عساف، ومزاهرة، 2019، ص. ص. 183- 186).

3. طبيعة القدرة على حل المشكلات:

1.3. مفهوم القدرة (Ability):

لغة: – قُدْرَةٌ مصدر قَدَرَ، قدرة: اسم الجمع: قُدُرات، وقُدُرات. تظهر في نظام المحتويات.

– القُدْرةُ: الطاقة، وتعني: القوة على الشيء والتمكُّن منه.

– له قدرة على الصبر: له قوة التمكن على تحمل الصبر.

القُدْرةُ: استطاعة، استعداد لشيء ما، نشاط عقلي قابل للتجديد.

اصطلاحاً:

القُدْرة: القوة التي تمكن من أداء فعل جسمي أو عقلي (أبو حطب وفهمي، 1984، ص.3).

القدرة: هي استدعاء معلومات معينة لتطبيقها(توظيفها) بمهارةٍ، واستخدامها في المواقف الجديدة، أو المشكلات التي تواجه الفرد ويعبر بلوم عن القدرة بالمعادلة التالية:

القدرة= مهارة + معلومات.

فالقدرة إذن تتضمن نشاطاً عقلياً، وحركياً، وقد تتضمن القدرة أكثر من عملية عقلية مثل الاستدعاء، والربط، والتحليل، وأكثر من مهارة. فعلى سبيل المثال القدرة على القراءة تتضمن عملية الربط بين الكلمات ومهارات النطق والتفسير، والاستنباط وهكذا (عطية محسن، 2009، ص33).

ويعرف ماريو(Me'rrieu) القدرة كالتالي: "نشاط ذهني مستقر(ثابت)، وقابل للإعادة في مجالات مختلفة ومتعددة، وتستخدم لفظة القدرة كمرادف للمهارة، ولا توجد أي قدرة في الحالة المطلقة، كما أنَّ القدرة لا تظهر إلا من خلال تطبيقها على محتوى".

والقدرة في أبسط تعريفاتها هي المقدرة المرتبطة بأداء المهام، والتي ترتقي عبر الزمن من خلال التفاعل بين العوامل الوراثية والخبرة، وبمعنى آخر هي المقدرة المتوافرة فعلياً لدى الشخص التي تمكنه من أداء فعل معين سواء تمثل في نشاط حركي أو عقلي، وسواء أكانت هذه القوة متوفرة بالمران والتربية أم نتيجة لعوامل فطرية غير مكتسبة. (السيد، 1990، ص.340).

فالشخص الذي لديه مقدرة على فك وتركيب آلة معينة نقول إنَّ لديه " قدرة ميكانيكية"، ومن يستطيع أن يعزف على آلة نقول إنَّ لديه "قدرة موسيقية"، ومن لدية القدرة على حل مسألة حسابية نقول إنَّ له " قدرة حسابية" وهكذا.

وعليه فالقدرة: هي كل ما يستطيع الفرد أداءهُ في اللحظة الراهنة(الآنية) من أعمال عقلية أو حركية سواء أكان ذلك نتيجة الممارسة أو بدونها.

كما يمكن تعريفها بأنَّها مجموعة الإمكانات الموجودة لدى الفرد التي تمكنه من أداء مهام مختلفة، أو بلوغ درجة من النجاح والتعلم.

2.3. مفهوم حل المشكلات:

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

يعود الاهتمام بـ "حل المشكلات" في مجال علم النفس إلى العقد الثاني من القرن العشرين كما أشرنا سابقاً، عندما بدأ ثورانديك (Thorndike) تجاربه المبكرة على القطط؛ ثم بدأ كوهلر (Kohler) بإجراء تجاربه على القردة (الشمبانزي)، وكان الاتجاه السائد ينظر إلى حل المشكلات على أنَّه عملية تعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ولم يتوقف الاهتمام بهذا المفهوم بين الباحثين والمربين نظراً لارتباطه بعملية التعلم والتعليم في المجالات الدراسية المختلفة؛ ولذلك تطورت أساليب حل المشكلات.

ويستخدم تعبير "حل المشكلات" في مراجع علم النفس بمعنى السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية، وأنَّها أحد المكونات الرئيسة للنظام المعرفي. ولحل المشكلات أهمية كبيرة في مناهج التعليم في الوقت الراهن، وتركز جميع المناهج التربوية في مختلف بلدان العالم على تعليم وتبني استراتيجيات حل المشكلات في أنظمتها التربوية؛ والتي تتلخص في أهمية فهم المشكلة التي تتضمن فهم المعطيات وتحديد المطلوب والقيود المفروضة، والتخطيط للحل بتحديد خطوات الحل ثم القيام بهذه الخطوات (أبوجادو، 2006، ص 218، 219).

وفي ظل هذه النظرة وغيرها إلى حل المشكلات تعددت وتباينت التعريفات لهذا المفهوم، ومن أبرزها ما يلي:

- عرفها جروان (1999، ص.95): أنَّ حل المشكلة يشير إلى السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية؛ وقد تكون المهمة عملية حسابية.
- أمَّا فريدريك بل (2001، ص.84): فيصف حل المشكلات بأنَّه يمثل نوعاً من التعلم ذا مرتبة عالية أكثر تعقيداً من تعلم المفاهيم والقواعد والمبادئ؛ حيثُ إن كل منها– المفاهيم والقواعد والمبادئ – تعد متطلبات قبلية لحل المشكلات؛ وذلك لأنَّ المتعلم يحاول عند حل المشكلات أن ينتقي ويستخدم القواعد التي سبق أن تعلمها كي يتوصل إلى الحلول المناسبة للمشكلات المختلفة.
- ويعرف الباحثان كروليك ورودنيك (Krulik & Rudnik, 1980) مفهوم حل المشكلات بأنَّه عملية تفكير يستخدم فيها الفرد ما لديه من معارف مكتسبة سابقة، ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له، وتكون الاستجابة لمباشرة عمل يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتطلبه الموقف، وقد يكون التناقض على شكل افتقار للترابط المنطقي بين إجراء أو وجود فجوة أو خلل في مكوناته، أو عدم ترابط منطقي بين أجزائه.(عطاالله، 2002، ص.321)

– ويعرف القضاء وزميله (2007. ص. 305) حل المشكلة بأنَّها: "مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جيد، وغير مألوف له في السيطرة عليه والوصول إلى حل له".

3.3. مفهوم القدرة على حل المشكلات:

عرفها زيتون (2003، ص.327): بأنَّها تصور عقلي يتضمن سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بهدف الوصول إلى حل المشكلة.

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف القدرة على حل المشكلات بأنَّها: هي مجموعة من الخطوات والأحداث التي يستخدم فيها الفرد بعض المبادئ والعلاقات للوصول إلى بعض الأهداف. أو أنَها قدرة الفرد على التغلب على العقبات والصعوبات الموجودة في المواقف الاجتماعية في زمن ما، وكما يظهر في درجته على مقياس القدرة على حل المشكلات.

4. خصائص حل المشكلات:

بين العتوم وآخرون (2015، ص.251): الخصائص التالية لحل المشكلات:

– أنَّها عملية معرفية سلوكية، وقد تكون فرديَّة أو جماعيَّة.
– تتضمن الانتقال من مرحلة بداية المشكلة إلى مرحلة الهدف.
– تتأثر بقدرات الفرد وخبراته ومعارفه السابقة.
– تحتاج إلى خطوات منظمة ومتسلسلة ومترابطة.
– تتطلب استراتيجيات محددة تبعًا لنوع المشكلة وطبيعتها.
– تتطلب الدّافعية والرّغبة من الفرد للتّحرك نحو مرحلة الهدف وتحقيق الحل.

ومن خلال ما سبق نستخلص خصائص حل المشكلات فيما أشار إليه سلامة (1995، ص.289) إلى أنَّ حل المشكلات يتضمن مجموعتين من العوامل:

أ. **المعرفة العقلية:** وتتضمن المعارف العقلية الضرورية (حقائق، مفاهيم، قوانين، نظريات) اللازمة لحل المشكلة.

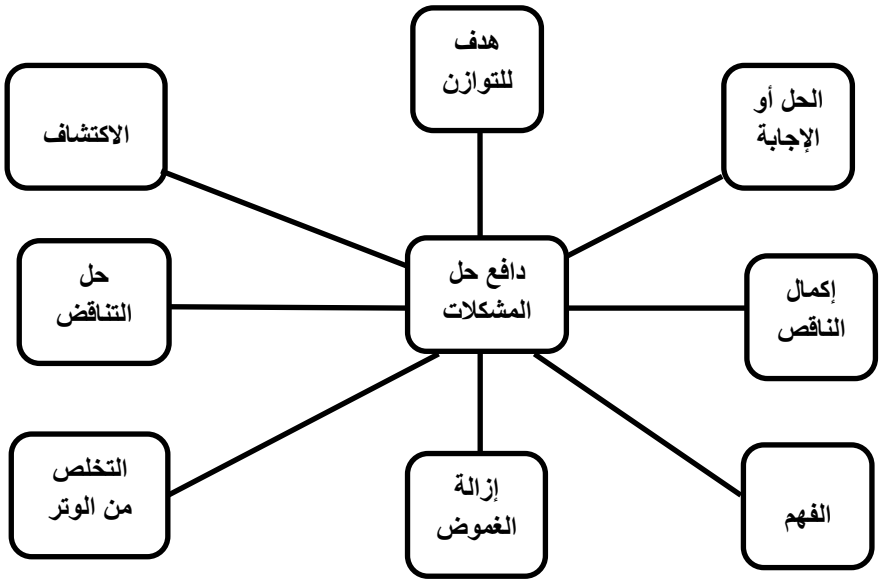
ب. **استراتيجيات الحل:** وتتعلق بالعمليات أو الخطوات التي يقوم بها الطالب مستخدما المعرفة العقلية إلى الحل المطلوب للمشكلة.

ورأى قطامي (2014، ص.227) أنَّ حل المشكلات يتطلب بالضرورة وجود مشكلة فعلية؛ ولكي يتحقق ذلك فلابد من توافر من عدة خصائص لوجود مشكلة، ويمكن تحديد هذه الخصائص فيما يلي:

- يجب أن يكون الفرد على وعي بموقف معين لكي يعتبره مشكلة بالنسبة له.
- يجب أن يعترف الفرد بأن الموقف يتطلب عملاً.
- يشعر الفرد بأنه يحتاج أو يرغب في القيام بعمل ما اتجاه هذا الموقف.
- ينبغي ألا يكون حل الموقف واضحاً أو ممكناً بطريق مباشر بالنسبة للفرد.

5. أهمية أسلوب حل المشكلات:

إنَّ أسلوب حل المشكلات هو أسلوب يضع المتعلم أو الفرد في موقف حقيقي يُعمل فيه ذهنه بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي؛ وتعتبر حالة الاتزان المعرفي في حالة دافعية يسعى المتعلم إلى تحقيقها، وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف، وبالتالي فإنَّ دافعية المتعلم تعمل على استمرار نشاطه الذهني وصيانته حتى يصل إلى الهدف وهو: الفهم، أو الحل، أو الخلاص من التوتر، وذلك بإكمال المعرفة الناقصة فيما يتعلق بالمشكلة، ويمكن تلخيص ذلك في الشكل التالي:



الشكل(06) دافع حل المشكلات.

وعموماً قد 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 نوعًا من الأداء الذي يمكن الفرد من التغلب على المعوقات الخارجية التي تحول بينه وبين الوصول إلى هدفه.
- حل المشكلات طريق لا تتقادم، إذ أنَّها تصلح لكل العصور، وفي كل المجالات.
- يمكن للفرد أو الطالب من تنمية قدراته على حل المشكلات ولاكتشاف والابتكار.

- حل المشكلات مجال خصب لتنمية أساليب التفكير المختلفة لدى الطالب وإكسابه القدرة على التحليل واتخاذ القرار المناسب فيما يقابله من المشكلات أيًا كان نوعها.
- حل المشكلات بأسلوب فعال ينمي الجوانب الوجدانية للفرد، التي تعمل على إثارة الفضول الفكري وحب الاستطلاع، وإكساب القيم والاتجاهات المرغوب فيها عنده.
- حل المشكلات يتيح الفرصة للطلاب أو للأفراد لاستخدام طرق التفكير المختلفة، كما يتم عن طريقه تعلم مفاهيم جديدة، واكتشاف معلومات جديدة أيضا.
- حل المشكلات عملية معقدة تثير حب الاستطلاع العقلي نحو الاكتشاف، ويتضمن التخيل، والتحليل، وتداعي الأفكار، والنقد، والاستبصار.
- 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.
- يكسب أسلوب حل المشكلات المتعلمين المهارات العلمية والمعرفية والعملية الأساسية اللازمة لتعلم الخبرات المختلفة، عن طريق توظيف هذه المهارات في الوصول إلى حلول للمسائل التي تواجههم.

ويفترض" ويتروك"(Wittrok, 1985) أن تدريب الأطفال الموهوبين على حل المشكلة أمر ممكن، ويمكن أن يحقق الفوائد التالية:

- تطوير تصور غني عن المستقبل؛
- تطوير وزيادة مهارات الاتصال (الكتابية منها واللفظية)؛
- تطوير عمليات الإبداع في التفكير؛
- تطوير وزيادة مهارات العمل الجماعي؛
- تكامل نماذج حل المسألة مع الحياة؛
- تطوير وزيادة مهارات البحث لدى الأطفال. (في قطامي، 2014، ص.674).

وعليه فموقف حل المشكلات هو بمثابة موقف يسهم في بناء وتطوير خبرات تسهم في تطوير الأبنية المعرفية لدى المتعلم؛ كما يجعل الفرد يقوم بعملية التكيف استجابةً لما يحدث في بيئته من تغير، فيميل إلى تغير نشاطه وتعديل سلوكه وفقاً لهذا التغير، وبالتالي البحث عن طرق جديدة لإشباع حاجاته، والعمل على استبعاد حالات التوتر، وإعادة الفرد إلى المستوى المناسب لحياته في بيئته التي يعيش فيها.

1.5. أسلوب حل المشكلات في التعليم:

إنَّ توظيف أسلوب حل المشكلات في التعليم يجعل التعلم مشوقًا وممتعًا وفعالًا وراسخًا؛ لأنَّه يستدعي الخبرات السابقة لدى المتعلم فيربطها بالخبرات اللاحقة، إضافةً إلى أنَّه يتم من خلال الممارسة العملية والمشاركة الفعلية.

ولقد حدد فرحان، وعباس، ونشوان (1985، ص.137) أهمية استخدام أسلوب حل المشكلات فيما يلي:

أ. إثارة دافعية الطلبة للتعلم، حيث يولد لديهم الرغبة في التفكير من أجل التوصل الى الحل السليم. يقول "جون هيني" (John Heaney): "إنّ أسلوب حل المشكلات يثير دافعية التلاميذ للتعلم ويمكن توظيفه في تدريس المفاهيم والقدرات التكنولوجية".

ب. تنمية المهارات والقدرات والمعلومات فإذًا أتقن المتعلمون أسلوب حل المشكلات، وتدربوا على استخدامه في المدرسة، فإنَّهم سيستفيدون منه في حياتهم العملية للتغلب على المشكلات التي تواجههم. وهو يزود المجتمع بما يحتاجه من أفراد مدربين خصوصا في مجال تكنولوجيا المعلومات؛ ويدرب التلاميذ على مهارات العمل الجماعي فينجزون أعمالهم بروح الفريق فيكتسبون قيمًا، ممَّا يحدث لديهم تغيرًا اجتماعيًا مرغوبًا إضافة إلى تزويدهم بمهارات تطبيق النظريات، ويقودهم إلى الإبداع في العمل، يرى "كازنز"(Cassans and Walts) : "أنَّ تدريس أسلوب حل المشكلات طريقة مؤثرة في تنمية المهارات العلمية والعمليات العملية والإبداع العلمي".

ج. وهذا الأسلوب كذلك يشجع الاستقلالية وتوجه الطلبة إلى التعلم الذاتي، فيقومون بدور إيجابي يتمثل في تحديد مشكلة الدراسة، ثم جمع المعلومات المتعلقة بها، ووضع خطة عملية لحلها، ثم تقويم النتائج التي تم التوصل اليها، واختيار أفضل الحلول، فيزدادون بذلك علما ويكتسبون مهارة.

د. تعديل المفاهيم السابقة، حيث إنَّ المرجعية التي يستند إليها المتعلم في النظر إلى قضايا الحياة لا بد أن تكون صحيحة حتى يتوصل إلى نهاية حميدة، فإذا لم تكن هذه المرجعية راسخة فإنه سيضل طريقه، لذلك وجب مساعدته على تعديدها لينظر إلى الأمور نظرة عملية ومحاكمتها بمنهجية منزهة عن الهوى.

هـ. تنمية القدرة على التفكير المنطقي وغيره من مهارات التفكير الأخرى كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

و. تنمية ثقة المتعلمين بأنفسهم وبقدرتهم على مواجهة العراقيل والصعاب مما يدخل السرور الى أنفسهم ويعزز معنوياتهم.

ز. تنمية مهارات العمل التعاوني وترغيبهم في العمل بروح الفريق الواحد.

ح. يجعل المتعلمين يدركون القيمة الوظيفية للعلم، وأهمية المعرفة للحياة، لأنَّها تساعدهم في تذليل المشكلات التي تواجههم في حياتهم.

ط. يتيح للمتعلمين فرصًا حقيقية لتطبيق ما يتعلمونه في مواقف عملية ممَّا يجعل التعلم أكثر ثباتًا؛ حيث يمارسون عملية حل المشكلات في الموقف داخل القسم، وخارج البناء المدرسي من خلال القيام بأنشطة خارج القسم.

ي. يقوم المتعلمون بتطبيق المعرفة في مواقف جديدة عندما تنشأ عن المشكلة الأساسية مشكلات ومسائل جديدة.

ك. إنَّ خبرة حل المشكلات يمكن أن تمارس داخل القسم والمدرسة وخارجها، وهذا يتطلب القيام بنشاطات لا صفية، مما يعمق عملية الربط بين المفاهيم التي يتفاعل معها المتعلم والأنشطة اللاصفية، وهذا بالتالي يدعم التعلم المدرسي.

2.5. مميزات التعلم بأسلوب حل المشكلات:

يمتاز التعلم بأسلوب حل المشكلات بالخصائص المهمة الآتية:

أ. يشكل أسلوب حل المشكلات أسلوب مبدئيا من أساليب التعلم، ومن أساليب تطوير المعرفة، ولذلك يمكن استخدام أساليب مختلفة مثل: أسلوب الاكتشاف أو الاستقصاء، أو المناقشة والتعلم الذاتي. ولذلك يبدأ موقف التعلم في مثل هذه المواقف عادة بموقف معالجة المشكلة والبحث فيها.

ب. يثير أسلوب حل المشكلات اهتمام المتعلمين عادة، ويجعلهم يشعرون بأهمية ما يتعلمون، وأن الحقائق العلمية والمفاهيم والمبادئ العلمية وغيرها تعتبر ذات قيمة وظيفية؛ لأنهم يستخدمونها في حل مشكلات يومية موجودة في حياتهم العادية، وهذا يقودهم إلى قناعة مؤكدة تقوم على إدراك أهمية المعرفة في حياة المتعلم.

ج. تتوافر في استراتيجية حل المشكلات والأنشطة التي يمارسها التلاميذ لتحقيق ذلك فرص جيدة من العمل الفردي والجماعي، إذ عن طريق العمل الجماعي يتعلم التلاميذ التعاون فيما بينهم، ويطورون اتجاهات ترتبط بذلك، فشعور التلاميذ بأنهم يواجهون معا مشكلة أو مسألة، وأن هدفهم المشترك موجه نحو حل هذه المسألة، يشعرهم بالوحدة والتفرد لمواجهتها بحل جماعي ممَّا يجعلهم على مواجهة المشكلات الحقيقية في واقع الحياة، ويفرض هذا عليهم أسلوب التعاون كأسلوب للعمل فيشجعهم على البحث والتقصي.

د. في أسلوب حل المشكلات لم يعد المعلم هو المصدر الوحيد للمعلومات، وإنَّما يعتمد المتعلمون على أنفسهم في البحث عنها، ولم تعد جميع أوراق الموقف الدراسي في يد المعلم وحده وإنَّما يشارك تلاميذه في جميع مراحل التخطيط والتقويم من خلال مجموعات، وبذلك

يكون التفاعل داخل القسم نشطًا والتواصل متعدد الاتجاهات، ويشرف المعلم على حفظ النظام أثناء العمل بملاحظة من قد يحاول إحداث فوضى.

هـ. يستطيع المعلم أنْ يُخطط للقيام بأنشطة تناسب مستويات تلاميذه وأعمارهم العقلية واستعداداتهم ضمن الامكانات المتوفرة.

و. زيادة أثر التعلم وجعله أكثر ثباتا وذلك بتدريب المتعلمين على توظيف مصادر المعلومات كالحاسب الآلي والمكتبة وغيرهما، مما يجعل المتعلمين أكثر اقبالًا على التعلم برغبة ومتعة.

ز. تمكين المتعلمين من الاستفادة من خبراتهم التي حصلوا عليها من خلال الأسلوب في حياتهم العملية؛ وزيادة ثقة المتعلمين بأنفسهم. (سعادة، 2015، ص.275).

3.5. عوامل نجاح التدريس بأسلوب حل المشكلات:

من عوامل نجاح التدريس بأسلوب حل المشكلات ما يلي:

أ. أن يتم إعداد المعلم وتدريبه تدريبًا كافيًا للعمل بهذا الأسلوب؛

ب. أن يكون المنهاج الدراسي قابلا للتطبيق من خلال هذا الأسلوب؛ وتكون الأهداف المنوي تحقيقها واضحة ومحددة؛

ج. أن تكون المفاهيم العلمية والمهارات العملية المراد التدرب عليها واضحة ومناسبة لاستعدادات المتعلمين؛

د. أن يكون الوقت المتاح كافيا للتعامل مع المشكلة موضوع الدرس؛ وأن تكون التجهيزات والوسائل المعينة اللازمة متوفرة وأن يتم تجهيزها واختبارها قبل البدء في العمل.

هـ. أن تكون التعليمات التي توجه للطلبة واضحة وكافية؛ وأن يُقوّم الأداء والعمل المنجز بموضوعية.

و. أنْ يتوقع الطلاب مواجهة بعض الصعوبات التي يجب عليهم تذليلها؛

ز. أنّ نجاح العمل بهذا الأسلوب يتوقف على نمط التفاعل السائد داخل القسم الذي يعتمده المعلم وعلى حسن إدارته له؛ وأن يكون المعلم مقتنعا بجدوى أسلوب حل المشكلات؛ ووجود قابلية داخلية لدى المتعلم للعمل من أجل حل المشكلات؛

ح. وجود بيئة تعليمية ملائمة لممارسة هذا الأسلوب تتسم بالأمن والاحترام والتقدير؛

ط. تشجيع المتعلم وتعزيز أدائه بتقدير أفكاره وجهوده ومنحه الثقة؛ وتقديم الدعم للمتعلم في التخطيط والبحث العلمي والتنفيذ؛

ي. وضوح أهداف استخدام أسلوب حل المشكلات للمعلم؛ وحسن استخدام المعلومات المختزنة في حل المشكلات؛ ووضوح خطة العمل والتعليمات المتعلقة بالتنفيذ للمتعلم.

فإذًا استطاع المعلم أنْ يُحسن توظيف هذا الأسلوب في تدريب تلاميذه على مهارات التفكير فإنَّه يكون بذلك قد نجح في تخريج أناس واثقين قادرين على التعامل مع قضايا الحياة بمنهجية علمية عالية، الأمر الذي يكفل لهم حياةً سعيدةً.

6. النظريات المفسرة لحل المشكلات:

طور الباحثون في التربية وعلم النفس ثلاثة اتجاهات نظرية لتفسير حل المشكلة وهي الاتجاه الارتباطي، والاتجاه الجشطالتي، واتجاه معالجة المعلومات، ونتناول كل اتجاه على حِدى:

1.6. الاتجاه الارتباطي:

وفقاً لهذه النظرية فإن الفرد يواجه الموقف والمشكل (المشكلة) بسلسلة معقدة من المثيرات والاستجابات الارتباطية 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 الارتباطية أو السلوكية على أساليب كثيرة باستخدام أنماط متعلمة على نحو هرمي حسب ارتباطها بالموقف المشكل أهمها أسلوب المحاولة والخطأ ويقوى الارتباط بالأثر البعدي (الإيجابي) أي التعزيز، فالمشكلة تمثل المثير لدى الطالب ومحاولة حلها يكون بمثابة الاستجابة، بناءً على ما لديه من معلومات ومفاهيم سبق له تعلمها (عبد المجيد، 2010، ص. 60).

إنَّ هذا التفسير لحل المشكلة لا يختلف عن عمليات المحاولة والخطأ التي تقوم بها قطط "ثورندايك" للخروج من القفص، أو فئران "سكنر" للحصول على المعززات، بيد أنَّ الجديد في هذا التفسير هو الافتراض بأنَّ عمليات المحاولة والخطأ، أو" تجريب العادات المتوافرة" تتم على نحو مضمر أو عبر نشاطات داخليّة؛ وعليه فتفسير حل المشكلة بالعادات أو الارتباطات المتعلمة ينفي مبدأ أساسياً يقوم عليه تعلم حل المشكلة، وهو" اكتشاف" حل "جديد" لا يتوافر في الحصيلة السلوكيّة للمتعلم، لذلك قد لا ينطبق هذا التفسير على الأوضاع التعلميّة التي تتضمّن مشكلات ذات درجة عالية من التجريد والتعقيد، وإنّما استخدم أساساً لتفسير أداءات تتطلب من المتعلم اكتشاف الاستجابة الصحيحة أو الاستجابة الأفضل من بين بدائل عديدة متوافرة (نشواتي، 1996، ص. 456).

2.6. الاتجاه الجشطالتي:

يرى أصحاب هذه النظرية أن حل المشكلة ينطوي على عمليات داخلية تحدث لدى الفرد وليس كما يرى السلوكيون، حيث أنَّ حل المشكلة عندهم يتوقف على قدرة الفرد على تنظيم وإعادة تنظيم المجال الإدراكي المتعلق بالموقف المشكل بحيث يمكنه من الاستبصار وإدراك العلاقات القائمة في الموقف؛ وتبين دراسات "كوهلر" (Kohler, 1925) هذا الاتجاه على نحو واضح؛ ويتجلى ذلك في ملاحظة سلوك العضويَّة في مثل الأوضاع المشكلة(التجارب)، يبيّن بوضوح قدرة العضويَّ على إدراك

المثيرات التي ينطوي عليها الوضع المشكل، وظهور الحل على نحو سريع ومفاجئ ومكتمل يوحي بسلوك العضوية الاستبصاري، وقيامها بإعادة تنظيم إدراكها لمثيرات الوضع التعلمِّي المشكل؛ فالعضوية لا تمارس المحاولة والخطأ كما يدعي الارتباطيون، وإنَّما تهتدي إلى الحل فجأةً وذلك نتيجة "التبصرة" وإدراك العلاقات المختلفة التي يمكن أن تقوم بين مثيرات أو مكونات هذا الوضع.

في حين يرى "بياجه Piaget " أنَّ المشكلة بمثابة موقف يسهم في بناء وتطوير خبرات الأبنية 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"(Gagne) فيعتبر حل المشكلة من العمليات المعرفية العقلية العليا التي تتضمن قدرات مثل: تنظيم وتحليل وتركيب المعرفة، واستدعائها والقدرة على التمييز والتعميم؛ كما يمكن تحديد مهارة حل المشكلة وفق منظور "جانية" الذي ضمنه في كتابه "شروط التعلم"(Gagne, 1977) بأنَّها ناتج متوقع ومنطقي لتعلم المفاهيم والمبادئ التي يتطلبها المتعلم لتحقيق درجة الإبداع.

فمن خلال ما سبق يتبين لنا التفسيران الارتباطي الجشطالتي قد تعرض لجدل طويل، غير أننا لسنا بصدد هذا الجدل هنا، وإنما بصدد بيان وجهات النظر المختلفة التي يتخذها الباحثون في موضوع تفسير حل المشكلة، ويعود هذا الاختلاف جزئيا إلى طبيعة المشكلات موضوع الدراسة، والإجراءات المتبعة فيها، كما يعود إلى طبيعة المتعلم موضوع الاهتمام، وإثر ذلك ظهر اتجاه حديث يعرف باتجاه معالجة المعلومات.

3.6. اتجاه تجهيز المعلومات:

يحاول أصحاب هذا الاتجاه تنظير الحوادث السيكولوجية جميعها، انطلاقًا من الافتراض القائل بوجود تشابه بين النشاط المعرفي الإنساني وطرق برمجة الحاسبات الإلكترونية وعملها، وبالتالي قدرة الفرد على حل المشكلة يعتمد على قدرته على التعرف على المعلومات وترميزها وتفسيرها، وإدراك العلاقات القائمة بين العناصر في الموقف المشكل، كما يظهر ذلك في قدرته على استرجاع المعلومات من الذاكرة (إجراءات سابقة وربطها بالموقف للوصول إلى الحل).

وقد قام "نوال وسيمون"(Newele & Simon) بوضع فروض لحل المشكلات في نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات، وقاما بشرح المشكلات في مصطلح حيز المشكلة الذي يتكون من أربعة عناصر هي كالآتي:

- **الحالة الأولية:** الشروط المبدئية للمشكلة.
- **حالة الهدف:** شروط نهاية المشكلة.

- **الحالات الوسطية:** الشروط المتنوعة الموجودة على امتداد الممر بين الحالات الأولية والهدف.

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

ولكن على الرغم من المعرفة التي يمكن أن توفرها نماذج معالجة المعلومات، والتي تساهم في زيادة معرفتنا وفهمنا بالسلوك البشري، فإنها لا تبرر صدق الافتراض الأساسي التي تقوم عليه، وهو التشابه بين عمل الكمبيوتر والنشاط السيكولوجي للإنسان؛ حيث هذا الافتراض لا يمكن قبوله على نحو مطلق، لوجود العديد من المتغيرات الأخرى كالدافعية، والانتقال، واللغة، والخبرات، والشخصية، والتي تساهم بدرجات متفاوتة في التفكير البشري.

إنَّ الكمبيوتر غير قادر على التكيف مع المشكلة التي تواجهه– كما هو الحال بالنسبة للإنسان– وإنما يمارس العمليات التي يفرضها عليه المبرمج القيام بها؛ في حين لا يستطيع المعلم داخل القسم التحكم بالخبرات التعلميَّة أو الحصيلة السلوكيَّ لتلاميذه؛ لعدم قدرته على معرفتها أصلًا، لذلك فإن أية محاولة يقوم بها المعلم لبرمجة تلاميذه حسب مادة تعلميَّ معينة، يمكن أن تؤدي إلى العديد من النتائج غير المتوقعة، والتي تقع خارج نطاق برمجة معلم وضبطه؛ الأمر الذي يطرح تساؤلات عديدة حول مدى فاعلية نماذج معالجة المعلومات في التعلم الدافعي داخل القسم وتسهيل هذا التعلم على نحو عمليِّ وإجرائي؛ وعليه إنَّ حل المشكلات كمهارة عقلية تشمل كل الاتجاهات سواءً السلوكية أو المعرفية أو الجشطالتية، إضافةً إلى اتجاه معالجة المعلومات فهي مهارة عقلية من مستوى التفكير المركب.

7. المدخل العلمي لحل المشكلات:

تمر عملية حل المشكلات بعدة مراحل مهمة تكون كل منها حلقة في سلسلة متكاملة، إذ تعتمد كل مرحلة على المراحل السابقة لها؛ وهذا بدوره يشير إلى أنَّ جودة وفعالية حل المشكلات كأسلوب في الميدان التربوي والإداري، وفي مختلف المجالات الإنسانية يتوقف على كفاءة المراحل جميعًا؛ وفي العادة تصور مراحل اتخاذ القرارات لحل المشكلات على النحو التالي:

- **المرحلة الأولى: تحديد المشكلة وتوصيفها:**

ينبغي على الفرد إدراك الموقف الذي أوجد المشكلة وذلك بتحديد طبيعته، ليتمكن من تحديد الأبعاد الأساسية للمشكلة، ومعرفة درجة أهمية المشكلة، وعدم الخلط بين أعراضها وأسبابها، والوقت الملائم للتصدي لحلها واتخاذ القرار الفعال والمناسب بشأنها.

- **المرحلة الثانية: تحليل المشكلة وتوصيفها:**

إنَّ فهم المشكلة فهما حقيقياً، واقتراح بدائل مناسبة لحلها يتطلب جمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة محا القرار؛ ذلك أن اتخاذ القرار الفعال يعتمد على قدرة الفرد في الحصول على أكبر قدر ممكن من البيانات الدقيقة والمعلومات المحايدة والملائمة زمنيا من مصادرها المختلفة؛ ومن ثم تحديد أحسن الطرق للحصول عليها، ثم يقوم بتحليلها تحليلاً دقيقًا ويقارن الحقائق والأرقام ويخرج من ذلك بمؤشرات ومعلومات تساعده على الوصول إلى القرار المناسب.

- **المرحلة الثالثة: البحث عن البدائل:**

يتوقف عدد الحلول البديلة ونوعها على عدة عوامل منها وضع المنظمة، والسياسات التي تطبقها، والفلسفة التي تلتزم بها، وإمكانياتها المادية، والوقت المتاح أمام متخذ القرار، واتجاهاته، وقدرته على التفكير المنطقي والمبدع، الذي يعتمد على التفكير الابتكاري والتوقع وتوارد الأفكار، مِمَّا يساعد على تصنيف البدائل المتواترة وترتيبها والتوصل إلى عدد محدد منها.

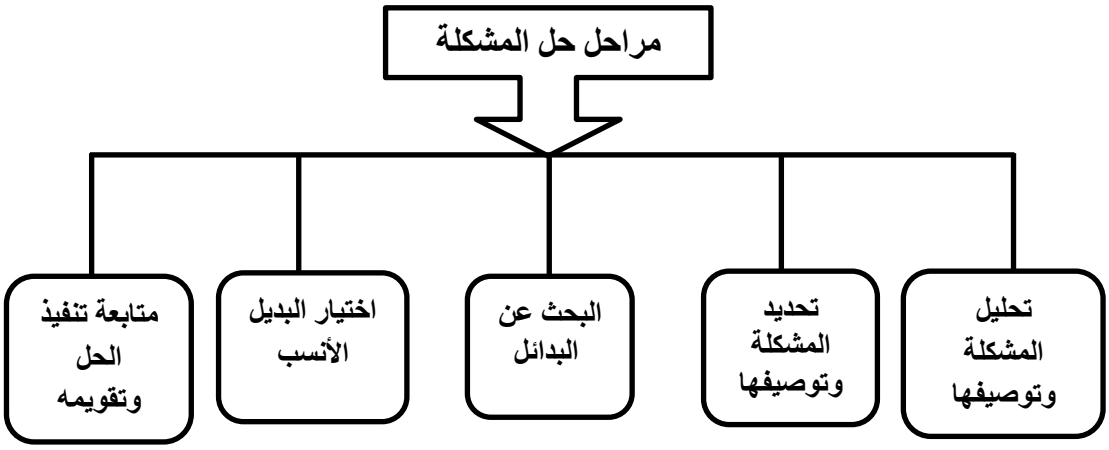
- **المرحلة الرابعة: اختيار البديل الأنسب لحل المشكلة:**

تتم عملية المفاضلة بين البدائل المتاحة واختيار البديل الأنسب وفقا لمعايير واعتبارات موضوعية يستند إليها الفرد في عملية الاختيار وأهم هذه المعايير:

- تحقيق البديل للهدف أو الأهداف المحددة؛
- اتفاق البديل مع أهداف الفرد وقيمه ونظمه؛
- قبول الفرد للحل البديل، واستعداده لتنفيذه؛
- درجة السرعة المطلوبة في الحل البديل؛
- كفاءة البديل.

- **المرحلة الخامسة: متابعة تنفيذ الحل وتقويمه:**

يجب على الفرد اختيار الوقت المناسب لتنفيذ البديل الأنسب لحل المشكلة الذي يؤدي إلى أحسن النتائج، وعند ظهور نتائج الحل يقوم الفرد بعد ذلك بتقويم هذه النتائج ليرى درجة فعاليتها، ومقدار نجاح القرار المتخذ في تحقيق الهدف (حل المشكلة)؛ وعملية المتابعة تنمي لدى الفرد القدرة على اكتشاف مواقع القصور ومعرفة أسبابها واقتراح علاجها؛ ويمكن تلخيص تلك المراحل في الشكل التالي:

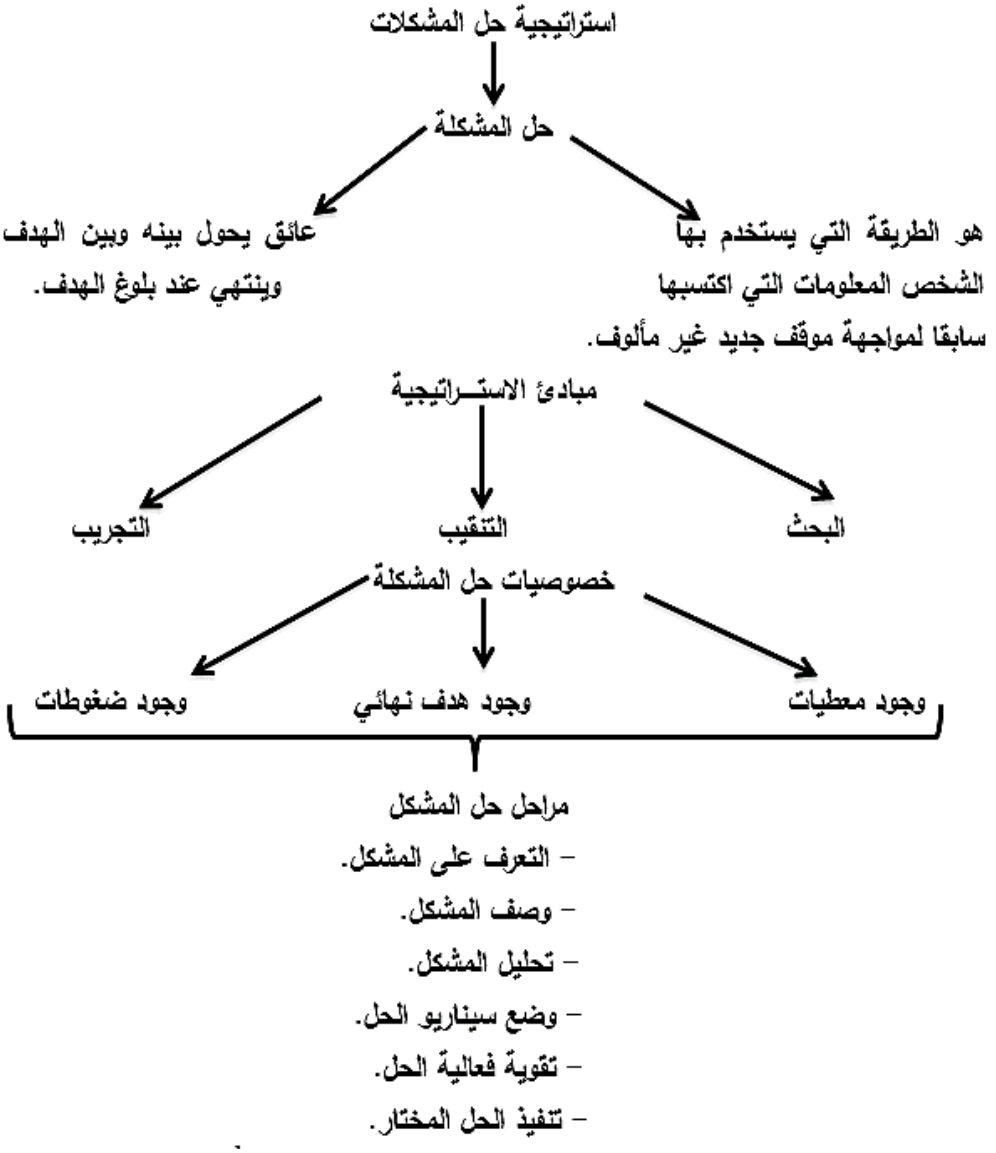


شكل (07) مراحل اتخاذ القرارات لحل المشكلات (تصميم الباحث)

8. استراتيجيات حل المشكلات (Problem Solving):

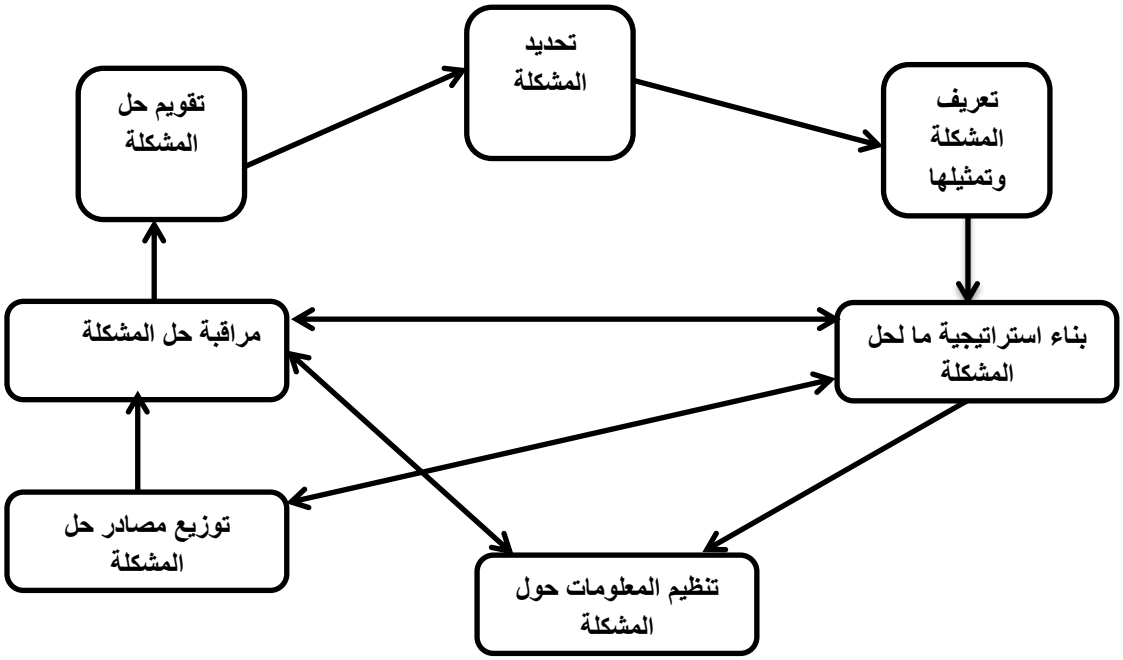
نعني باستراتيجيات حل المشكلات مجموعة الأساليب التي يستخدمها الفرد لفهم، واستحضار المعلومات المرتبطة بالموقف المشكل والتي ينشق منها بناء خطط الحل وتقييمها بشكل أكثر فاعلية ومرونة. (شلبي، 2002، ص.89).

وأشار لورسي، وزوقاي (ص ص.29-30) إلى استراتيجية حل المشكلات بأنَّها موقف يشكل تحديًا، ويستطيع الشخص إيجاد الحل بالإمكانات المتوفرة لديه، ويبين الشكل التالي مبادئها وخصوصيتها وخطواتها:



شكل(08) مبادئ وخصوصيات وخطوات حل المشكلة

كما اقترح" سترنبرغ" (Sternberg ،1992): استراتيجية لحل المشكلات بعنوان "**حلقة التفكير**" تقوم على أساس التفكير الصحيح لحل المشكلات تفكير دائري وليس تفكيراً خطياً باتجاه واحد لأن التوصل لحل المشكلة قد يؤدي إلى بداية مشكلة جديدة أو عدة مشكلات وتتألف استراتيجية "**حلقة التفكير**" من الخطوات التالية كما نوضحها بالشكل التالي (يوسف، 2011، ص.229):



الشكل(09) حلقة (دورة) حل المشكلة عند "سترنبرغ"

كما تشير نتائج تحليل الأوضاع النموذجيَّة لحل المشكلة، وبخاصةٍ إذا كانت المشكلة موضوع الاهتمام تقع في مجال العلوم، إلى عدد من المراحل يجب اتباعها عند أداء مهام الحل المنشود؛ وقد اختلف علماء النفس في تحديد عدد المراحل وتسمياتها، إلا أنه يمكن إرجاعها إلى أربعة مراحل رئيسيَّة هي:(نشواتي، 1996، ص. 452-454):

أ. **مرحلة الاعتراف بالمشكلة وفهمها:** وتتضمن هذه المرحلة:

- يواجه المتعلم في وضع المشكلة مهمة تتطلب حلًا.
- شعور المتعلم بنوع من التحدي والصعوبة أمام المشكلة.
- إن صعوبة المشكلة تتجاوز قدرات المتعلم وإمكاناته ومعارفه السابقة.
- تتطلب المشكلة فهماً واستيعاباً لكل أبعادها حتى يخطط المتعلم للشروع في الحل.

إنَّ مصادر المشكلة يمكن أن تكون متعددة مثل: المعلم، التلميذ، الكتب المدرسية، المراجع، ووسائل الإعلام. لكن الشعور بالمشكلة والاعتراف بوجودها ليسا كافيين في هذه المرحلة، بل لابد فهمها فهماً كاملًا ليتسنى البحث عن حل لها؛ وذلك الفهم يكون بما يتوافر للفرد من معلومات ضرورية حولها، وبالتعرف إلى أبعادها العلاقيَّة وغير العلاقيَّة.

ب. مرحلة توليد الأفكار وتكوين الفرضيات:

يقوم المتعلم في هذه المرحلة بتوليد الأفكار العلاقيَّة وغير العلاقيَّة، بحثا عن أكبر كمية من الحلول البديلة؛ وتتطلب هذه المرحلة نوعًا من التفكير المنطلق(Divergent thinking) أو التفكير الابتكاري، ويمكن للمعلم في هذه المرحلة أن يلعب دورا رئيسيًا في استثارة الكثير من الأفكار عند تلاميذه باستخدام استراتيجيات مختلفة؛ كطرح الأسئلة المفتوحة التي تحتمل أكثر من إجابةٍ مقبولةٍ، وتقبل أفكار التلاميذ بغض النظر عن صلاحيتها أو أهميتها، وتوجيه انتباه التلاميذ إلى العوامل العلاقية للمشكلة، وتزويدهم بالقرائن أو الأمثلة التي تساندهم على توليد الأفكار... وبعد توليد الأفكار الممكنة والمتحصل عليها يقوم المتعلم بغربلتها وتنخيلها لصياغة عدد من الفرضيات أو البدائل التي تبدو ظاهرياً على الأقل حلولًا ممكنة للمشكلة موضوع التعلم.

ج. مرحلة اتخاذ القرار بالفرضيّة المناسبة:

يستخدم المتعلم في هذه المرحلة عددًا من الاستراتيجيات في معالجة الفرضيات التي توافرت لديه في المرحلة السابقة، لاتخاذ القرار بالفرضيّة المناسبة للحل؛ حيث يقوم بعمليات مقارنة بين الفرضيات، تتناول علاقة كل منها بالحل المنشود.

د. مرحلة اختبار الفرضيّة وتقويمها:

يقوم المتعلم في هذه المرحلة باختبار صحة الفرضيّة المنتقاة؛ وذلك بتطبيقها بالوضع التعليمي للمشكل، للوقوف على مدى قدرتها على تحقيق أو إنجاز الحل المرغوب فيه؛ وفي ضوء ما ينتج عن عملية التطبيق يمارس المتعلم عمليات تقويمية مختلفة، تمكنه من تغيير أو تعديل أو تطوير الفرضيّة موضوع التجريب؛ ويبرز دور المعلم هنا على نحو جلي، وذلك من خلال تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة المناسبة، كالتشجيع على المضي قدمًا في إجراءات الحل، أو توجيه الانتباه إلى بعض الجوانب دون أخرى، أو بيان الأخطاء المرتكبة... وإذًا لم تسفر نتائج هذه المرحلة عن الحل المرغوب فيه يجب إعادة النظر في بعض هذه المراحل أو في جميعها؛ وقد يعزى الفشل إلى نقصٍ في المعلومات، أو إلى فرضيات غير قابلة للتطبيق، أو إلى انتقاء البديل غير المناسب، أو إلى عدم فهم المشكلة فهماً كلياً... وعلى العموم تشكل هذه المراحل نوعاً من التفكير المنطقي في العمليات التي قد يمارسها الفرد لدى معالجة مشكلة معينة، ويمكن الاستفادة منها بإلقاء مزيد من الضوء على استراتيجيات حل المشكلة، بحيث تغدو أقرب للدراسة والفهم؛ غير أن المتعلم لا يتبع هذا التسلسل بالضرورة عند مواجهة وضع مشكل، فقد تتداخل هذه المراحل فيما بينها وتتأثر ببعضها البعض.

إنَّ حل المشكلة الناجح يتوقف في جميع الأحوال على توافر شرطين أساسين هما:

- **الهرميّة:** أي من المشكلات الأسهل إلى المشكلات الأصعب، ومن الحلول البسيطة إلى الحلول المركّبة.

- **مبادئ الاكتشاف:** أي محاولة المتعلم الجادة في البحث عن العلاقات والمبادئ والقواعد والقوانين التي تبطّن الحل المرغوب فيه، وتمكن من الوصول إليه.

وعليه فحل المشكلات يتأثر بعدد من العوامل المتنوعة، وتفاعلها فيما بينها يؤثر في الاستراتيجيات التي يمارسها الشخص أو المتعلم في حل المشكلة التي تواجهه.

ونستخلص مما سبق أنَّ حل المشكلة هو النتيجة المرجوة من سعي الإنسان في مواجهته للمشكلات والصعوبات، إلا أنَّ هذا الحل لا يأتي فجأةً، وإنَّما يكون على مراحل، ونجد أن اتباع الفرد خطوات معينة في حل المشكلات لا يساعده فقط في الوصول للحل، وإنَّما يُمكنه من استخدام هذه الخطوات بشكل مناسب، وبذلك يُنمي لديه تحمل المسؤولية والثقة الكافية في الإمكانات والقدرات فضلاً عن الخبرة التي سيتحصل عليها.

9. عوائق حل المشكلات:

هناك مجموعة من العوامل التي تعيق الفرد عن حل المشكلات التي تواجهه، وقد تنشأ هذه العوائق في أي مرحلة أو خطوة من مراحل الوصول إلى الحل، ومن هذه المعيقات ما يلي: (Haris,1998Whimbey& Lachead , 1982):

1.9. عدم الدقة في القراءة:

- قراءة المادة دون التركيز على فهم معناها.
- قراءة المادة بسرعة وعلى حساب الاستيعاب.
- تجاوز فكرة أو أكثر من المادة لعدم كفاية الانتباه أثناء القراءة.
- عدم إعطاء الوقت الكافي لإعادة قراءة جزء صعب من المادة من أجل فهمه فهماً تاما.

2.9. عدم الدقة في التفكير:

- عدم فحص ومراجعة مدى ملاءمة معادلة أو طريقة استخدمها التلميذ ولم يكن متأكد منها.
- عدم فحص ومراجعة الإجابات أو الاستنتاجات التي لم يكن التلميذ متأكد منها.
- العمل بسرعة يؤدي إلى ارتكاب الأخطاء.
- عدم الاتساق في طريقة تفسير الكلمات أو العمليات المستخدمة.
- عدم إعطاء أولوية قصوى للدقة في العمل.
- الاهتمام في تنفيذ بعض العمليات، أو عدم الانتباه الكافي في ملاحظة بعض الحقائق.
- التوصل إلى استنتاج غير ناضج في منتصف الطريق إلى الحل.

3.9. الخمول والضعف في تحليل المشكلة:

- عدم تجزئة المشكلة المعقدة، وتناول الجزء المفهوم أولاً لتسهيل الانتقال إلى الجزء الصعب.

- القفز عن الكلمات أو أشباه الجمل غير المألوفة من المادة، أو الاكتفاء بفهم ضبابي لها.
- عدم تمثيل الأفكار الواردة في النص، إمَّا في الذهن أو على الورق لتسهيل فهمه لها.

4.9. عدم المثابرة على الحل:

- عدم بذل جهد كافٍ لحل المشكلة من خلال الاستدلال أو الاستنتاج من الوقائع والمقدمات نتيجة عدم الثقة بقدرته على تناول هذا النوع من المشكلات.
- القيام بمحاولة سطحية للتفكير في حل المشكلة ومن ثم تخمين الإجابة.
- حل المشكلة بطريقة ميكانيكية دون تفكير فعلي فيها.
- الاستسلام بمجرد التفكير السريع في المشكلة والقفز إلى الإجابة.

5.9. عدم القدرة على التفكير بصوت عالٍ:

غالباً ما يخدم التفكير بصوت عالٍ في حل المشكلات، إذ يتيح الفرصة أمام الفرد لتأمل الأفكار التي يقدمها، كما يسمح للآخرين بسماعها وإمكانية تقويمها وإجراء أية تعديلات عليها.

6.9. الثبات الوظيفي:

يقصد به أن الإنسان يحاول حل جميع مشكلاته بالطرق والأساليب نفسها التي سبق أن حل بها مشكلات أخرى، وأن يحاول استخدام الأشياء بناءً على وظائفها المتعارف عليها وبذلك يفتقد المرونة اللازمة للتعامل مع الموقف بصورة غير تقليدية.

7.9. التهيؤ الذهني(العقلي):

ويقصد به تحيز الأفراد الذين يحلون المشكلات إلى خبراتهم الذاتية أحياناً أثناء حلهم للمشكلة، فيفضلون آلية معينة سبق لهم أن استخدموها، وعليه فهو يساعد على حل المشكلة، أو يعوق حلها تبعاً لهذا التهيؤ. (في: العتوم وآخرون، 2015، ص.316).

وما يمكن استخلاصه هو أنَّ: معيقات حل المشكلات أكثر من ذلك بكثير، فبعضها يعود إلى طبيعة المشكلة وخصائصها، والبعض الآخر يعود إلى طبيعة وخصائص الفرد. وخاصةً ظاهرة الثبات الوظيفي، كما تعتبر هذه العوائق بمثابة مصادر الخطأ في حل المشكلات الدراسية.

10. المضامين التربوية لحل المشكلات:

تُمكّن دراسة طبيعة حل المشكلة من استنتاج العديد من المبادئ التي تفيد المعلم في تعزيز تعلم حل المشكلة عند تلاميذه؛ ونتناول فيما يلي بعض أهم المبادئ التي يمكن أن تكون مجدية في تحسين هذا النوع من التعلم في الأوضاع التعلمية المدرسية:

1.10. تدريب التلاميذ على فهم المشكلة:

فهم المشكلة قبل القيام بالحل ضرورة لابد منها، غير أنَّ الصعوبات الأساسية التي تواجه المتعلم في الوضع المدرسي تنجم عموما عن عدم فهمه للمشكلة التي يواجهها، وعدم قدرته على حل المشكلة، والوقوف على مكوناتها الأساسيّة، الأمر الذي لا يمكنه من تكوين تصور واضح عنها. والمعلمون يعرفون أكثر من غيرهم أن ضعف أداء بعض التلاميذ في الامتحانات المدرسية يعود في كثير من الحالات إلى التسرع في الاستجابة، والناجم عن فشل التلاميذ في تحليل السؤال وفهمه قبل اتخاذ قرار الإجابة؛ كما تشير خبرات التلاميذ التعلميَّة أنهم يجيبون أحياناً عن سؤال عير السؤال الذي يطرحه الامتحان؛ لذا يجب تدريب التلاميذ على عدم الإجابة قبل فهم المشكلة، وتحليلها، وفهم الهدف الذي ترمي إليه؛ كما يجب تدريبهم على استخدام بعض القرائن والمعايير أو الاستراتيجيات التي تمكنهم من تقويم مدى فهمهم للمشكلة لمعرفة ما إذا كان فهمهم صحيحاً أم لا.

2.10. تدريب التلاميذ على تذكر المشكلة:

قد يفشل التلميذ رغم فهمه للمشكلة التي هو بصددها في إنتاج الاستجابات الصحيحة، وهذا راجع لفشله في تذكر المشكلة–أي تذكر موضوعها ومكوناتها وهدفها–لدى انهماكه في البحث عن الحل؛ لذا يجب تدريب التلاميذ بالرجوع بشكل دوري إلى نص المشكلة الأصلي، وقراءته من جديد لكي يتأكدوا أن محاولاتهم ومعالجتهم تتناول موضوع المشكلة الرئيسي.

3.10. تدريب التلاميذ على توليد الفرضيات البديلة:

يحاول بعض التلاميذ استخدام فرضية واحدة، أو طريقة واحدة في بحثهم عن حل للمشكلة التي تواجههم، وقد تكون هذه الفرضية أو الطريقة غير مجدية في إنتاج الحل المطلوب؛ مما يؤدي إلى قناعة المتعلم بعدم قدرته على إيجاد الحل؛ لذا يجب تدريب التلاميذ على البحث على الحلول الممكنة؛ وذلك بتشكيل عدد من الفرضيات أو الحلول البديلة؛ وعلى استخدام أكثر من طريقة أو أسلوب في الوصول إلى الحل؛ وعلى استخدام أساليب تقويم الفرضيات، وإنتاج الفرضيات البديلة أو الجديدة.

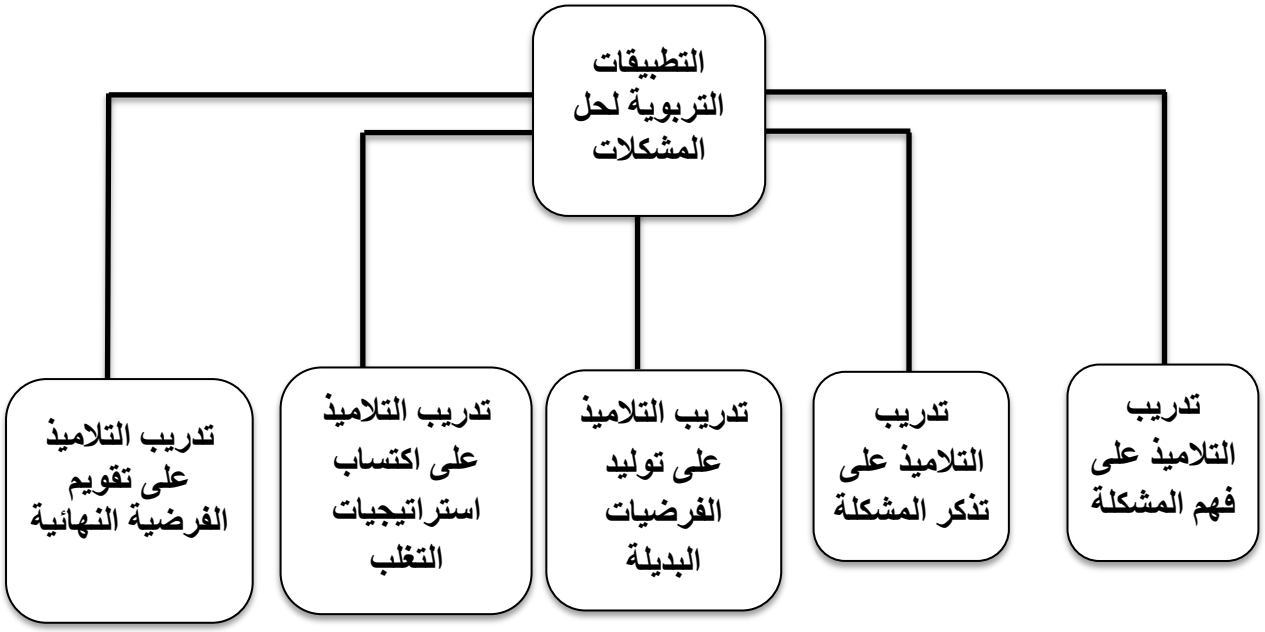
4.10. تدريب التلاميذ على اكتساب استراتيجيات التغلّب:

تشير استراتيجيات التغلّب إلى طرق التعامل مع الصعوبات الناتجة عن الشعور بالفشل والإحباط؛ والمرافق عادة لعمليات حل المشكلة، وقد يؤدي هذا الشعور أحياناً إلى العجز والعزف عن البحث عن الحلول الممكنة. لذلك يجب تدريب التلاميذ على استراتيجيات مواجهة الصعوبات والتغلب عليها؛ وذلك بتدريب هم على مرونة التفكير، وتقبل بعض الفحوص، والانفتاح على الأساليب والخيارات الجديدة المتوافرة، يمكنهم من تجاوز الكثير من الصعوبات التي تواجههم أثناء حل المشكلة.

5.10. تدريب التلاميذ على تقويم الفرضية النهائية:

قد تكون الفرضيّة النهائية التي تم اختبارها غير عمليّة أو غير قابلة للتطبيق، على الرغم من اتسامها ببنية منطقية، لذا يجب تدريب التلاميذ على إعادة تقويم الفرضية النهائية، قبل الانهماك في سلسلة الأداء الخاصة بالحل، لمعرفة مدى فاعليتها من الوجهة التطبيقيّة، لأنَّ الكثير من الفرضيات غير عمليّة رغم معقوليتها أو صدقها الظاهري (نشواتي، 1996، ص.412).

ويمكن تلخيص ذلك في الشكل التالي:



شكل (10) التطبيقات التربوية لحل المشكلات.(تصميم الباحث).

خلاصة:

تناول هذا الفصل القدرة على حل المشكلات، وفيما يلي أهم الأفكار الواردة فيه:

– أنَّ المشكلة: "عبارة عن عائق يعوق التلميذ من الوصول إلى هدف يريد الوصول إليه". وأنَّ المشكلات عموماً تصنف إلى مشكلات قابلة للحل وأخرى غير قابلة للحل. وحلها يتضمن مجموعتين من العوامل هي: المعرفة العقلية واستراتيجيات الحل.

– يفسر الارتباطيون حل المشكلات بارتباطات بين المثيرات والاستجابات؛ ويرون فيها سلوكاً مضمراً لعمليات المحاولة والخطأ، ويؤكد الجشطالتيون في تفسيرهم لحل المشكلات على مفهوم الاستبصار الذي ينجم عن إعادة تنظيم المجال الإدراكي للفرد، في حين يرى " بياجيه" أنَّ حل المشكلات 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 العقلية العليا التي تتضمن قدرات مثل تنظيم وتحليل وتركيب المعرفة واستدعائها والقدرة على التمييز والتعميم. ويحاول أصحاب اتجاه المعلومات تفسير حل المشكلات بآلية عمل الحاسبات الالكترونية.

– المدخل العلمي لحل المشكلات يتمثل في: القواعد (الخوارزمية)، الفروض(التخمينات)، نماذج عقلية (حلول معروفة)، تصميم المشكلة، كما يمكن توظيف عدد من الاستراتيجيات لحل المشكلة منها: تحديد الغايات، الوسائل، وتجزئة المشكلة.

– مجموعة العوامل التي تعيق الفرد عن حل المشكلات التي يواجهها تتمثل في: عدم قراءة المشكلة بدقة، وعدم المثابرة في الحل، عدم الدقة في التفكير، الثبات الوظيفي، والتهيؤ الذهني.

الفصل الرابع

مستوى الطموح

تمهيد

1. تعريف مستوى الطموح.

2. التطور التاريخي لدراسة مستوى الطموح.

3. طبيعة مستوى الطموح.

4. النظريات المفسرة لمستـــوى الطموح.

5. مستويات الطموح وأنواعه.

6. سمات الشخص الطموح.

7. نمو مستوى الطموح.

8. العوامل المؤثرة في نمو مستوى الطموح.

9. دور مستوى الطموح في بناء الشخصية.

10. مستوى طموح تلميذ المرحلة الثانوية.

11. أساليب قياس مستوى الطموح.

خلاصة.

تمهيد:

تعود معظم الإنجازات في العصر الحديث إلى طموح الإنسان في تطوير الحياة بميادينها المختلفة. حيث أنَّ وسائل الرفاهية التي نجدها اليوم هي ثمرة تخطيط وصبر وجهد طويل تمّ بذله من قبل مجتمعات فطنت إلى أن مستوى طموح الفرد هو المتنبئ بما سيكون عليه إنجازه وأداؤه في أية وظيفة وأية مهنة يختارها، هذا ما أكدته الكثير من البحوث في هذا المجال؛ وعليه مستوى الطموح يلعب دوراً هاماً في حياة الفرد، إذ أنَّه من أهم الأبعاد في الشخصية الإنسانية باعتباره مؤشراً يوضح أسلوب تعامل الإنسان مع نفسه ومع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، وكلما ارتفع مستوى الطموح زادت الكفاية الإنتاجية لأفراد المجتمع. أمَّا إذا قلّ مستوى طموح الأفراد عن قدراتهم كان ذلك هدراً لطاقاتهم وإمكاناتهم.

ولقد أجمع معظم الباحثين في ظاهرة الطموح على أهمية عوامل البيئة الاجتماعية في تكوين بعض السمات المصاحبة للطموح؛ كما يعتبر مستوى الطموح من العوامل الهامة المميزة للشخصية؛ فبقدر ما يكون مستوى الطموح مرتفعاً بقدر ما تكون الشخصية متميزةً، وبقدر ما يكون المجتمع متقدماً، وبحسب ما أشارت إليه العديد من الدراسات فإنَّ الطموح من أهم أسرار الفرد والمجتمع. وعليه فمن المفترض أن يتلقى أبناءنا التلاميذ في المؤسسات التربوية في مختلف المراحل التعليمية مزيدًا من التشجيع والتحفيز لرفع مستوى طموحهم العلمي؛ وأنَّ الشباب يختلفون من حيث أنماط الطموح التي يسعون إليها.

وبناءً على ما سبق سيتم التعرف في هذا الفصل على مستوى الطموح، وتعريفاته، والتطور التاريخي له، وطبيعته، ومستوياته وأنواعه، وسمات الشخص الطموح، ونمو مستوى الطموح والعوامل المؤثرة فيه، والنظريات المفسرة له، وأساليب قياس مستوى الطموح، ودور مستوى الطموح في بناء الشخصية، وبعد ذلك يتم التطرق لمستوى طموح التلميذ في المرحلة الثانوية، وأخيرًا خلاصة الفصل.

1. تعريف مستوى الطموح:

1.1. التعريف اللغوي:

الطّموح: مصدر قولهم: طمح يطمح، وهو مأخوذ من مادّة (ط م ح) الّتي تدلّ على علوّ في الشّيء، يقال طمح ببصره إلى الشّيء: علا، وكلّ مرتفع مفرط في تكبّر طامح، ويقال في المصدر أيضا طماح مثل جماح، يقال: فرس فيه طماح، وطمحت المرأة مثل جمحت، فهي طامح أي تطمح إلى الرّجال، وفي حديث قيلة: كنت إذا رأيت رجلا ذا قشر طمح بصري إليه، أي امتدّ وعلا، ومنه أيضا الحديث الآخر: فخرّ إلى الأرض فطمحت عيناه إلى السّماء، ويقال أطمح فلان بصره أي رفعه، قال الجوهريّ: وقال بعضهم طمح، أي أبعد في الطّلب ورجل طمّاح: بعيد الطّرف، والطّماح أيضا: الكبر والفخر لارتفاع صاحبه.

وعرفه ابن منظور في اللغة في مادة (طمح) طمح ببصره نظر عاليا وطمح الماء وصل إلى القمة و(بحر طموح (ارتفع موجه) (ابن منظور، 2012، ص. 588). طمح ببصره نظر إليه وحدق، والطماح الكثير الطموح ذو النظر البعيد المرتفع، ويقال بحر طموح الموج أي مرتفع.

نستنتج أنَّ مستوى الطموح يعني الزيادة والرفعة والعلو. كما يعني مستوى الطموح: درجة التطلّب(الإلحاح) من الذات. (بينيش، 2003، ص.26).

ويمكن أن نخلص إلى معاني أحرف كلمة الطموح التي تتكون من ستة أحرف كما يلي:
أ: استعد. ل: للنجاح. ط: طور. م: مهاراتك. و: وجه. ح: حياتك، ومنه نستخلص بأنَّ الطموح يعني استعد للنجاح، وطور مهاراتك، ووجه حياتك لما هو أفضل.

2.1. التعريف الاصطلاحي:

لم تذكر كتب الاصطلاحات الّتي وقفنا عليها تعريفاً للطّموح، ولكن يمكن أن نستخلص ذلك من جملة ما ذكره اللّغويّون وشرّاح الحديث. فنقول الطّموح: هو أن ينزع الإنسان إلى معالي الأمور ويعمل على تغيير حاله إلى ما هو أسمى وأنفع، وكلّما نال مرتبة نظر إلى ما فوقها، ولا يكون ذلك محمودًا إلّا إذا وافق الشّرع الحنيف.

كما عرفه صبحي في موسوعة السفير لتربية الأبناء (1998، ج.1، ص.36): الطموح عند الطفل هو النتيجة النهائية للتطلع، وقد يكون ترجمة حقيقيَّة لما يريد الطفل أن يكون عليه من علو شأنٍ ورفعةٍ.

ويعرفه راجح في الاصطلاح بأنّه: "هو المستوى الذي يرغب الفرد في بلوغه أو يشعر أنَّه قادر على بلوغه، وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة وإنجاز أعماله اليومية" (عبد الفتاح، 1998، ص.9).

3.1. بعض التعريفات لمستوى الطموح:

- تعريف ديمبو(Dembo) : "مستوى الطموح هو مستوى النجاح الذي يتمني الوصول إليه الإنسان".
- تعريف قشقوش: "مستوى الطموح هو هدف ذو مستوى محدد يتوقع أو يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياته" (سهير، 1999، ص. 185).
- تعريف رزق (1997) في موسوعته النفسية مستوى الطموح: إطار مرجعي ينطوي على احترام الذات وتقديرها أو يمكن اعتباره بمثابة معيار أو مقياس يتسنى للمرء الاستناد إليه أن يشعر بنجاحه أو فشله أو أن يقدر النجاح أو الفشل، إذ لم يصل إليها الفرد فلا تعتبر طموحًا.

– تعريف أبوشهبة: مستوى الطموح هو درجة نسبية تختلف من فرد إلى لآخر حسب تقدير الفرد لذاته، وتؤثر هذه الدرجة على خبراته وتتأثر بها وهو أهداف الفرد ومحركة سلوكه. (أبوشهبة، 1987، ص. 54).

– تعريف أبو طالب: مستوى الطموح في رأيه "مستوى معين من الخبرات السابقة وبعض المتغيرات الذاتية والبيئية والاجتماعية، وهذه السمات من أهم اهتمامات الفرد التي تعمل على تحديد وتوجيه سلوكه". (أبوطالب، 1988، ص. 55).

– وأشار دسوقي (1988، ص. 31) إلى أنَّ مستوى الطموح: "هو المعيار الذي يحكم به الشخص على أدائه كنجاح أو فشل على بلوغ ما يتوقعه هو لنفسه، في تمايز عن التحصيل وعن التطلع".

– مستوى الطموح: هو المستوى أو الهدف الذي يضعه الفرد في مختلف مجالات الحياة، ويحاول الوصول إليه بجدٍ ومثابرةٍ بناءً على قدراته وإمكاناته في ضوء خبراته السابقة (عباس، 1990، ص.20).

– وأشار منصور (1992، ص.34) إلى أنَّ مستوى الطموح: "هو درجة تحقيق الهدف الممكن الذي يضعه الفرد لنفسه ويسعى لتحقيقه من خلال أدائه في المجال الشخصي والنفسي والأكاديمي والمهني، فالتغلب على ما يصادفه من عراقيل ومشكلات بما يتفق وتكوين الفرد وإطاره المرجعي وحسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها".

– وحديثاً رأى عطية (1995، ص.55): أنَّ مستوى الطموح هو مدى قدرة الفرد على وضع وتخطيط أهدافه في جوانب حياته المختلفة ومحاولة الوصول إلى تحقيق هذه الأهداف متخطياً كل الصعوبات وذلك بما يتفق والتكوين النفسي للفرد واطاره المرجعي، وحسب إمكانات الفرد وخبراته السابقة التي مر بها.

– وذكر محمود (2001، ص.10): أنَّ مستوى الطموح هو هدف ذو مستوى محدد يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب من جوانب حياته على أساس تقديره لمستوى قدراته وامكاناته واستعداداته سواء كان هذا الجانب أسري أو أكاديمي أو مهني أو عام، كما يتحدد مستوى هذا الهدف في ضوء الإطار المرجعي للفرد في حدود خبرات النجاح والفشل التي مر بها عبر مراحل النمو المختلفة.

– كما يعرف مستوى الطموح بأنَّه سمة نفسية ثابتة ثباتاً نسبياً، تميز الأفراد بعضهم عن بعض في الاستعداد والوصول إلى أهداف فيها نوع من الصعوبة، ويتضمن الكفاح وتحمل المسؤولية والمثابرة والميل والتفوق، ويتحدد حسب الخبرات ذات الأثر الفعال التي مر بها الفرد في حياته

والتي أكتسبها من أنماط التفاعل الدينامي بينه وبين واقع حياته الذي يشكل الإطار المرجعي لكل تطلعاته.

– وأمَّا عاقل (2003، ص.263): فقد ذكر بأنَّ مستوى الطموح هو مستوى قياس يضعه الفرد بنفسه ويطمح إلى الوصول إليه ويقيس إنجازاته بالنسبة إليه، ومستوى الطموح دليل على الثقة ويتراوح ارتفاعاً وهبوطاً حسب النجاح والإخفاق.

– عرفته هوب (Hoope, 1930): بأنَّه " أهداف الشخصية أو غاياتها أو ما ينتظر منه القيام به في مهنة معينة " (مرحاب، 1989، ص.24).

– كما عرفه فرانك(Frank): بأنَّه "مستوى الإجادة المقبول في واجب مألوف يأخذ الفرد على عاتقه الوصول إليه بعد معرفة مستوى إجادته من قبل ذلك الواجب".

– تعريف ايزنك (Eysenek): "مستوى الطموح هو الميل إلى تذليل العقبات وتدريب القوة والمجاهدة في عمل شيء بصورة سريعة وجيدة لتحقيق مستوى عالٍ مع التفوق على النفس " (عبد الفتاح، 1993، ص. 29).

– تعريف عبد الفتاح: "مستوى الطموح سمة ثابتة نسبياً تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها " (عبد الفتاح، 1984، ص.14).

– تعريف قشقوش: "مستوى الطموح هدف ذو مستوى محدد يتوقع أو يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياته وتختلف أهمية هذا الهدف لدى الفرد باختلاف جوانب الحياة كما تختلف هذه الدرجة بين الأفراد في الجانب الواحد ويتحدد مستوى هذا الهدف وأهميته في ضوء الإطار المرجعي للفرد" (الدوري، 1980، ص.7).

– ويعرف لندزي وأرنسون (Lindzey & Aronson, 1980) مستوى الطموح :بأنَّه مدى صعوبة تحقيق الهدف الذي يسعى إليه الفرد، ويريا أنَّ لمفهوم مستوى الطموح مغزى أو دلالة تكمن في معرفة الفرد لتلك الصعوبة التي عن طريقها تتحقق الأهداف الممكنة(محمد، 1996. ص34).

– ويشير معوض وعبد العظيم إلى أنَّ مستوى الطموح: هو سمة ثابتة نسبياً تشير إلى أنَّ الشخص الطموح هو الذي يتسم بالتفاؤل، والمقدرة على وضع الأهداف وتقبل كل ما هو جديد، وتحمل الفشل والإحباط. (معوض وعبد العظيم، 2005، ص.3).

وتعتبر باضة (2004، ص.7) مستوى الطموح هو الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية أو مهنية أو أسرية أو اقتصادية ويحاول تحقيقها ويتسم بالعديد من المؤثرات

الخاصة بشخصية الفرد أو القوى البيئية المحيطة به؛ وإذا تناسب مستوى الطموح مع إمكانيات الفرد وقدراته الحالية والمتوقعة كانت السوية وإذا لم يتناسب معها ظهرت التفككية والاضطراب؛ ودائماً الفرد يحاول تخطي العقبات التي تحول دون تحقيق أهدافه أو تعرقلها، وأحيانًا أخرى يفشل ويحبط ويقل مستوى طموح الفرد. ويعتبر مستوى الطموح عامل واقعي للأداء والتفوق، وهومن خصائص الشخصية الصلبة التي تتحمل الضغوط وتتصف بالتحدي والضبط والالتزام.

من خلال عرض التعاريف السابقة لمستوى الطموح يتجلى أنَّ البعض منها ركز على الجوانب الشعورية، والأهداف الواضحة للفرد التي يحاول تحقيقها كما في تعريف "هوب"، والبعض الآخر منها ركز على الإطار المرجعي للفرد، والبعض منها ركز على الطموح بدلا من مستوى الطموح كتعريف إيزنك؛ وبالرغم من الاختلافات التي ظهرت في هذه التعاريف يرجعها الباحث إلى جملة من الأسباب التي يحصرها فيما يلي:

عدم تقيد بعض التعاريف بمجال محدد من مجالات الطموح، فهناك الطموح الأكاديمي، الطموح المهني، الطموح الاجتماعي...، والبعض منها يركز على الإطار المرجعي للفرد الذي ينتمي إليه الفرد نظرا لما يشكله من أهمية في شخصيته وتصرفاته.

بعض التعاريف نجد أنَّها تحدد مستوى الطموح على أساس عامل واحد هو النجاح، كتعريف "ديمبو" فالنجاح الذي يحققه الفرد في أعماله هو نتيجة نهائية لمستوى الطموح، لكن قد يطمح الفرد في شيء ما لكن لا يتحقق فيه النجاح؛ والبعض الآخر حدد مستوى الطموح بناء على تحديد مستويات الأهداف التي يضعها الفرد كما في تعريف"قشقوش" ولكن قد نجد شخصا لا يضع لأهدافه مستويات؛ وتعاريف أخرى اعتمدت تقدير الذات كمعيار في تعريف مستوى الطموح كما ورد في تعريف "رزق" لكن كيف يفسر وجود أفراد يحققون نجاحات دائمة لكن احترامهم لذواتهم ضعيف؟

والبعض الآخر من التعاريف يؤكد على مبدأ الفروق الفردية، والإطار المرجعي، والتكوين النفسي، والأخذ بالاعتبار خبرات النجاح والفشل للفرد في مستوى الطموح كتعريف" عبد الفتاح" والذي يتميز بالوضوح والقابلية للقياس.

كما يتضح لنا من خلال هذه التعريفات للطموح بأنَّ الطموح "هو أن يسعى الإنسان إلى معالي الأمور، والترقية إلى حال أفضل، والصعود إلى مرتبة أعلى، وتحقيق الأهداف المرجوة". وأنَّ الدافع للطموح يكون داخلياً من ذات الشخص لبلوغ المراد، فعندما يكون الشخص طموحًا فإنَّ المعوقات والعقبات التي تواجهه يبحث عن الحلول التي تمهدها وتسيرها لصالحه، وبالتالي إذا كان هناك طموح فلا بد من طريق للوصول.

وعليه يمكن استخلاص بأنَّ مستوى الطموح هو سمة من السمات التي تدخل في تكوين شخصية الفرد تختلف هذه السمة من فرد إلى آخر وذلك حسب الخبرات الحياتية التي مر بها أثناء

مراحل نموه، وكذلك حسب نمط التنشئة الاجتماعية والأسرية التي تربي بين أحضانها، والتي تعتبر مرجعاً لكل فرد، وهذا كله يشكل طاقة ايجابية تدفع الفرد وتوجهه لتحقيق أهدافه الخاصة والعامة لكن هذه الأهداف لا يمكن تحقيقها إلا إذا توفرت الشروط التالية:

- أن يتمتع الفرد بظروف اجتماعية واقتصادية ورعاية صحية ونفسية؛
- أن يكون طموح الفرد مناسباً لقدراته واستعداداته؛
- أن يكون الفرد على درجة عالية من الاتزان الانفعالي، والتوافق النفسي والتوافق الاجتماعي؛
- أن يكون الفرد واثقاً بذاته وبقدراته ويتمتع باهتمام وتقدير الآخرين (الخطيب، 1990، ص. 153).

ومن خلال ما سبق يمكن استخلاص بعض خصائص مستوى الطموح هي كالتالي:

- مستوى الطموح له أهداف واضحة لدى الشخص يستطيع تحقيقه من خلال محاولاته.
- مستوى الطموح قابل للتعديل والتجديد وفقًا لمستوى الفرد.
- مستوى الطموح قابل للقياس، ويتسم بالثبات النسبي.
- مستوى الطموح معيار تقديري لخبرات مر بها الفرد ويستفيد بها في أدائه المستقبلي.
- مستوى الطموح مرتبط بقرار الفرد الذي يتخذه حين يقبل أداء معين.
- مستوى الطموح مستمر ويتطور عبر حياة الفرد ويستفيد منه في الأعمال المطلوبة.
- مستوى الطموح في حدود قدرات الفرد يعمل على إشباع الرغبة في تحقيق طموحاته.

وعليه يمكن تعريف مستوى الطموح بأنَّه: "مستوى التقدم أو النجاح الذي يود الفرد أن يصل إليه في أي مجال من مجالات الحياة، والأهداف التي يرغب في بلوغها، والتي تتناسب وتكوينه النفسي وإطاره المرجعي، ويتحقق ذلك من خلال إدراكه لمكتسباته، واستغلال إمكاناته، وقدراته والاستفادة من خبراته التي مر بها محاولا التغلب على العراقيل التي تحول دون تحقيق ذلك".

4.1. أهمية وفوائد الطموح في حياة الفرد:

تبرز أهمية وفوائد الطموح من خلال التالي:

- يكسب النشاط والحيوية في تحقيق الأهداف، ويصنع المستحيل ويلين الصعوبات، وينزه النفس عن سفاسف الأمور، ويرفع الصغير ويسمو بالحقير، وبالتالي يساعد الطموح في العلو بشأن المجتمع كما يلعب دوراً هاما في استقراره وبنائه.
- يكسب معالي الأمور وعظائمها، ودليل شرف النفس ونبلها. وينعكس الطموح بالإيجاب على سلوك الفرد واختياراته ووجهة نظره في الأمور المختلفة.

– باعث للسعادة ومحقق للنجاح، نظرة المستقبل نظرة مشرقة، فيُمِّكن الطموح الفرد من إنجاز الأعمال المُكلف بها بدقة كبيرة؛ فكلما زاد الطموح بين أفراد المجتمع كلما ساهم ذلك في تقدمه وازدهاره.

– يساعد الطموح الفرد على بلوغ أهدافه وتحقيق مراده في الحياة. وبالتالي يلعب الطموح دوراً هاما في تطوير المهارات والقدرات الفردية لدى الإنسان بما يعينه على البروز في أكثر من مجال. فبذلك يحقق الطموح سعادة الفرد ويزرع فيه القوة وحب الحياة (عبد الوهاب، 1992، ص.32).

5.1. الفرق بين الطموح وعلو الهمة:

ممَّا لا شك فيه أنَّ الطموح وعلو الهمة يشتركان في الهدف وهو تطلب معالي الأمور، غير أنهما يختلفان في الباعث والوسيلة فإن الباعث في علو الهمة قد يكون الأنفة من خمول الضعة، أو دفع مهانة النقص، أما الباعث على الطموح فهو نزوع النفس دائمًا نحو الأعلى، وأما من حيث الوسيلة فإن علو الهمة لا يسلك بصاحبه إلا الدروب الشريفة، بينما نجد أن الطموح قد يؤدي بصاحبه إلى الغلو والإسراف.

2. التطور التاريخي لمفهوم مستوى الطموح:

ظهر مصطلح مستوى الطموح في الدراسات السيكولوجية سنة (1930)، ولم يكن هذا المصطلح معروفًا بهذه التسمية من قبل، وما كان محددا تحديدا علميا دقيقا، حتى جاء "ليفين وهوب" (Levin & Hoppe) اللذان يرجع لهما الفضل في تجريد هذا المفهوم من العموميات والأدبيات التي كان يعرف بها بإخضاعه للقياس والتجربة وميزوه علميا؛ وتواصل من جراء ذلك إضافة لفظة "مستوى" إلى اصطلاح " الطموح ". ومنذ ذلك الحين أصبح المفهوم أكثر تداولا (بمستوى الطموح) "Level of Aspiration". أو " Niveau D aspiration".

وأشارت بعض الأدبيات التربوية في هذا المجال بأنَّ "هوب" (Hoppe) يعتبر أول من تناوله بالبحث و بالدراسة والتحديد على نحو مباشر، وكان ذلك في البحث الذي قام به عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح، فحسب "هوب، Hopp" مستوى الطموح أنَّه " يشير إلى أهداف الشخص أو غايته، أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة" ويتبين من تعريف "هوب" أن مستوى طموح الفرد يتوقف على توقعات وتنبؤات الآخرين بدرجة الإنجاز التي قد يحققها في عمل ما. ثم أعاد "هوب" تعريف مستوى الطموح وقال بأنَّه "المجموع الكلي لتوقعات الفرد وأهدافه أو غاياته الذاتية المرتبطة بأدائه المقبل في واجب محدد". (قشقوش، 1975، ص. 20). كما عرفه "كيرت ليفين" (Kurt Levin,1948): بأنَّه "هو مستوى الإنجاز المرتقب الذي يتوقع العامل أن يصل إليه في مهمة عادية مع معرفته بمستوى إنجازه السابق"؛ فمستوى الطموح هو هدف الفرد أو طموحه الذي قد يشكل الدافع الرئيسي للقيام بالعمل.

ولم يكن هذا المصطلح معروفا بهذه التسمية من قبل، وما كان محددا تحديدا علميا دقيقا، حتى جاء "ليفين وهوب" (Levin & Hoppe) اللذان يرجع لهما الفضل في تجريد هذا المفهوم من العموميات والأدبيات التي كان يعرف بها بإخضاعه للقياس والتجربة وميزوه علميا؛ وتواصل من جراء ذلك إضافة لفظة "مستوى" إلى اصطلاح " الطموح ". ومنذ ذلك الحين أصبح المفهوم أكثر تداولاً (بمستوى الطموح) "Level of Aspiration". أو " Niveau D aspiration".

3. طبيعة مستوى الطموح :

تتباين الآراء في تناول مستوى الطموح وذلك تبعًا للمفاهيم التالية: لقد حددت "عبد الفتاح" طبيعة مستوى الطموح على النحو التالي:

1.3. مستوى الطموح سمة أو درجة ثابتة نسبيا:

السمة ما يميز بين الناس من حيث كيفية تصرفهم وسلوكهم، ولهذا نجد استجابات الناس متعددة تجاه موقف واحد فلكل سماته التي تميزه، ولكن هذه السمة ليست مطلقة بل هي ثابتة نسبيا ولهذا نجد تأثير مستوى الطموح بما لدى الفرد من استعدادات فطرية ومكتسبة وما لديه من اتجاهات وعادات وتقاليد يتأثر بها في المواقف والظروف؛ فهناك ربط بين مستوى طموح الفرد وعوامل أخرى تتعلق بالتكوين النفسي والتدريب والتنشئة الاجتماعية بما تحتويه من القيم وعادات واتجاهات وتقاليد والتجارب والخبرات التي يمر بها، والتي تشكل إطاره المرجعي فيتبادل الأثر والتأثير بين هذه العوامل وبين مستوى الطموح، ولهذا يعد مستوي الطموح سمة من السمات الشخصية التي تختلف من شخص لأخر وتتغير تبعا للتفاعل المستمر بين العوامل ومستوى طموح الفرد.

ويعتمد مستوى الطموح على الخصائص التالية:

- **السمة:** وتعكس ما يُميز الناس من حيث نوع سلوكهم.
- **الإطار المرجعي:** وينقسم إلى التجارب الشخصية ومرجعها للنجاح والفشل الذي يمر به الفرد، ومن خلالها يتمكن من الحكم على مختلف الأهداف والمواقف، وأثر الظروف والقيم والعادات والاتجاهات الجماعية في تكوين مستوى الطموح.
- **الاستعداد النفسي:** ويُشير إلى الميل نحو تقدير وتحديد أهداف الفرد في الحياة، ويُوضح ذلك التقدير الطموح الزائد أو الطموح المنخفض اعتمادا على العوامل التكوينية للفرد وطرق تنشئته.

وهو إزاء ذلك درجة نسبية تختلف من فرد لآخر، حسب تقدير الفرد لنفسه، وهذه الدرجة تُؤثر في خبرات الفرد وتتأثر بها وتعتبر قمة أهداف الفرد ومحركة سلوكه (أبوشهبة، 1987، ص.121).

وتؤكد هذا علي آمال (2002، ص.6) في قولها: "أنَّ مستوى الطموح سمة من السمات الشخصية الإنسانية بمعنى أنَّها صفة موجودة لدى الكافة تقريبا ولكن بدرجات متفاوتة في الشدة والنوع وهي تعبر عن التطلع لتحقيق أهدافا مستقبلية قريبة أو بعيدة ويتم التعبير عن هذه السمة تعبيرًا علميا".

2.3. مستوى الطموح: مستوى الإنجاز الذي يحدده الفرد ويتوقعه:

ويحدده المستوى الذي يرغب الفرد في بلوغه أو يشعر أنَّه قادر على بلوغه، وهو من خلال ذلك يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة وإنجاز أعماه اليومية.

واتفق جوهان وآخرون (Johan et al, 1988) و"ولمان"(Wolman, 1973) على ارتباط مستوى الطموح بالمستوى المتوقع من الأداء المقبل والذي يصنعه الفرد لنفسه ويريد تحقيقه أو بلوغه من أجل جماعته في نشاط معين.

ويصفه بيساوس وأجاروال (Biswas & Agrawal) بمستوى الأهداف والآمال التي يضعها الفرد لنفسه، ويود أن يحققها، وهذا المستوى يُمكن على أساسه أن يحكم الفرد على أدائه إذا كان جيداً أم رديئًا. (في النوبي، 2010، ص 55). ومن ثم فإنَّ مستوى الطموح هو مستوى الإنجاز الذي يتوقعه ويحدده الفرد لنفسه ويشعر من خلاله بأنَّه يستطيع تحقيق أهدافه.(Sutherland,1996, P,36).

وهنا يختلف إسماعيل (1989، ص. 24) من حيث كون مستوى الطموح تقرير لفظي من الفرد يحدده المستوى الذي يسعى إليه وصولاً لتحقيق أهدافه في المجالات المختلفة، ويتحدد هذا المجال بناءً على أهمية تلك الأهداف والفرص المتاحة وإمكانات الفرد وتقديره لذاته وثقته بنفسه، ويُكتب ذلك التقرير دلالته بوصول الفرد لأهدافه وتحقيقها.

3.3. مستوى الطموح كإطار تقدير وتقويم الموقف:

ويتكون هذا الإطار من عاملين أساسيين:

- **الأول:** التجارب الشخصية التي يمر بها الفرد والتي يعمل على تكوين أساس يحكم به على مختلف المواقف والأهداف.
- **الثاني:** أثر الظروف والقيم والعادات واتجاهات الجماعة في تكوين مستوي الطموح.

4.3. مستوى الطموح: المعيار الذي يضعه الفرد لنفسه:

ويعرفه أبو حطب وآخرون (1984، ص.16) بأنَّه المعيار الذي يقيس به الفرد ما حققه ما كان يصبو إليه، كما أنه استخدام الفرد لذلك المعيار عند وضعه لأهداف ذات مغزى.

كما يعرفه آخرون بأنَّه "المعيار أو المقياس أو الإطار المرجعي الذي تتحدد بواسطته خبرات الفرد وتقديره لذاته وشعوره بالنجاح أو الفشل أو بلوغ ما يتوقعه لنفسه"(علي محمد، 2010، ص 58).

5.3. مستوى الطموح قوة دافعة:

ويتم اكتساب هذه القوة من خلال البيئة التي يعيش بها الفرد، ويتم قياسها بالفرق بين المستوى الذي وصل بها الفرد والمستوى الذي كان يرغب الفرد في الوصول إليه. وعموماً يُعد مستوى الطموح سعي نحو تحقيق هدف يحدده المجتمع خاصة الوالدين؛ كما أن مستوى الطموح هو القرار أو البيان الذي يتخذه الفرد بالنسبة لأدائه المقبل، وهو الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه، والإطار المرجعي الذي يتضمن اعتبار الذات، أو هو المستوى الذي أساسه يشعر الفرد بالنجاح أو الفشل أو الميل إلى تذليل العقبات وتدريب القوة أو المجاهدة في عمل شيء بصورة سريعة وجيدة لتحقيق مستوى عال مع التفوق على النفس، وهو يعد دافعا اجتماعيا فرديا يدفع إلى إنجاز الأعمال اليومية.

4. النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

تناولت بعض نظريات علم النفس مستوى الطموح سواء بشكل مباشر أو غير مباشر من حيث مواطن الضعف والقوة بالشخصية، وطرق استجابة الفرد وتحديده لأهدافه، ولذلك تعددت النظريات المفسرة لمستوى الطموح ومن تلك النظريات:

1.4. نظرية مكدوجال(Mcdougall Theory):

ويشير "وليم مكدوجال" لحقيقة القصد في سلوك الإنسان من حيث بحثه عن هدف، وسعيه لبلوغه وتحقيقه، والنشاط القصدي يراد به النشاط العقلي بإدراك موقفي التنبؤ بالنتائج الحادثة والسعي نحو تحقيق هدف مع وجود شعور بالارتياح لبلوغ ذلك الهدف المتوقع وذلك للوصول لتحقيق الذات؛ بحيث إنَّ هدف الفرد يكون متوقعا من خلال علية غائبة تدفع الفرد نحو بلوغ ذلك الهدف بمنافسته للآخرين في سبيل تحقيق ذاته ولذا يتفق "مكدوجال" مع "آدلر" في أن أهداف الفرد وتطلعاته هي التي توجه سلوكه الراهن (علي محمد، 2010، ص.69). ولذلك أصر مكدوجال على حقيقة القصد السيكولوجية من خلال النشاط العقلي المرتبط بالموقف والنتائج المتوقعة والسعي نحو الهدف، والارتياح عند بلوغ ذلك الهدف، الذي هو نوع من العلية يكون السعي فيه نحو هدف متوقع ذي أثر حقيقي على مجرى الأحداث (دسوقي، 1988، ص ص 303 – 304).

2.4. نظرية آدلر (Theory Adler):

يعتبر آدلر(Adler) الإنسان كائناً اجتماعيا تحركه دوافع اجتماعية في الحياة فهو لهُ أهدافه في حياته يسعى إلى تحقيقها وقد استخدم "آدلر" عدة مفاهيم منها:

– **الذات الخلاقة:** وتعني ذات الفرد التي تدفعه إلى الخلق والابتكار، وهي تمثل نظاماً شخصياً وذاتياً للغاية؛ حيث تبحث عن الخبرات التي تساعد الفرد على تحقيق أسلوبه الشخصي والفريد، والمميز في حياته، وفي جوهرها أن يصنع الفرد شخصيته.

– **الكفاح في سبيل التفوق:** وهو أسلوب حياة تتضمن نظرة الفرد للحياة التي يعيشها من حيث التفاؤل والتشاؤم.

– **الأهداف النهائية:** حيث يفرق الفرد الناضج بين الأهداف النهائية القابلة للتحقيق والأهداف الوهمية، والتي لا يضع الفرد فيها اعتبارًا لحدود إمكاناته، ويرجع ذلك إلى سوء تقدير الفرد لذاته. (في القطناني،2011، ص.48).

وقد أشار آدلر إلى أن مبدأ الكفاح من أجل التفوق يكون مع الفرد من ساعة ميلاده حتى ساعة وفاته، وبذلك يعتبر غاية الفرد التي يسعى لتحقيقها؛ خاصةً وأن الغاية هي عامل هام وحاسم في توجيه سلوك الفرد إلى ما يصبو إليه. (سرحان، 1993، ص. 114).

3.4. نظرية القيمة الذاتية للهدف :

وضعت "اسكالونا"(Escalona, 1940) أسس هذه النظرية، ثم تمت دراسة هذه النظرية على يد "فستنجر" ثم أدخل عليها "جولد وليفين" بعض التعديلات حيث ربطا هذه النظرية بفكرة الأطر المرجعية وعلى إطار واسع، حيث كانت ترى "اسكالونا" أنّه على أساس قيمة الهدف الذاتية يتقرر الاختيار إضافةً لاحتمالات النجاح والفشل المتوقعة؛ أي أنَّ القيمة الذاتية للنجاح تعتبر نتيجة للقيمة نفسها ولاحتمالات النجاح؛ والفرد يضع توقعاته في حدود قدراته وتقوم النظرية على ثلاث حقائق هي:

– هناك ميل لدى الأفراد ليبحثوا عن مستوى طموح مرتفع نسبياً.
– كما أن لديهم ميلاً لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة.
– أنّه هناك فرقاً كبيرًا بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح وتجنب الفشل فبعض الناس يظهرون الخو الشديد من الفشل فيسيطر عليهم احتمال الفشل وهذا ينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف (سرحان، 1993، ص. 115).

كما رأت "اسكالونا" أنَّه هناك عوامل تقرر الاحتمالات الذاتية للنجاح أو الفشل في المستقبل أهمها:(الخبرة الشخصية، وبناء هدف النشاط، والرغبة، والخوف، والتوقع، والمقاييس المرجعية التي تقوم عليها القيمة الذاتية للمستقبل، والواقعية، والاستعداد للمخاطرة، ووجود الفرد داخل أو خارج منطقة الفشل، ورد الفعل لتحصيل أو عدم تحصيل مستوى الطموح، وهي تؤكد على:

– الفشل الحديث يميل إلى إنقاص مستوى الطموح، والحالات التي ترفع مستوى الطموح بعد الفشل تأتي إما نتيجة لإنقاص الشعور بالواقع، أو نتيجة لتقبل الفشل.

- مستوى الطموح يتناقص بشدة بعد الفشل القوي أكثر منه بعد الفشل الضعيف، ويتزايد بعد النجاح.
- الشخص المعتاد على الفشل؛ يكون لديه درجة اختلاف أقل من الشخص الذي ينجح دائماً.
- البحث عن النجاح، والابتعاد عن الفشل هو الأساس في مستوى الطموح (عبد الفتاح، 1984، ص ص 52 – 55).

4.4. نظرية كيرت ليفين (Kurt Levin):

تعتبر هذه النظرية أول نظرية فسرت مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك الإنساني بصفة عامة ومباشرة وقد يرجع ذلك إلى الأعمال الكبيرة والمتعددة التي أسهم بها "ليفين" وتلاميذه في هذا المجال فيعد من أهم دعاة هذه النظرية وتسمى نظريته "بنظرية المجال" (عبد الفتاح، 1984، ص.51).

وذكر ليفين عند كلامه عن أثر القوى الدافعة في التكوين المعرفي للمجال: أنَّه هناك عوامل متعددة من شأنها تعمل كدوافع للتعلم في المدرسة، وقد أجملها فيما سماه بمستوى الطموح؛ حيث يعمل هذا المستوى على خلق أهداف جديدة، بعد أن يشعر الفرد بحالة الرضا والاعتداد بالذات؛ فيسعى إلى الاستزادة بهذا الشعور المرضي، ويطمح في تحقيق أهداف أبعد، وإن كانت مترتبة على الأولى إلا أنها في العادة تكون أصعب وأبعد منالاً، وتسمى هذه الحالة العقلية بمستوى الطموح، وقد دلت دراسة الطموح السيكولوجية على أنَّ الطموح على درجات: فقد يكون مجرد رغبة للقيام بتحقيق هدف، وقد يكون على درجة من القوة بحيث يحدد الهدف، ويعبئ قوى الجسم لتحصيله. في هذه الحالة يقال إنَّ مستوى الطموح عند الفرد عالٍ أو راقٍ (الغريب، 1990، ص. 327).

واعتبر"ليفين" أنَّه هناك عوامل متعددة تعتبر قوى دافعة تؤثر في مستوى الطموح، منها على سبيل المثال ما يأتي:

- **عامل النضج:** فكلما كان الفرد أكثر نضجا أصبح من السهل عليه تحقيق أهداف الطموح لديه وكان أقدر على التفكير في الغايات والوسائل على السواء .
- **القدرة العقلية:** فكلما كان الفرد يتمتع بقدرة عقلية أعلى كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة.
- **النجاح والفشل:** فالنجاح يرفع من مستوى الطموح ويشعر صاحبه بالرضا أمَّا الفشل فيؤدي إلى الإحباط وكثيراً ما يكون معرقلاً للتقدم في العمل.
- **نظرة الفرد للمستقبل:** تؤثر نظرة الفرد إلى المستقبل فيما يتوقع أن يحققه من أهداف مستقبلية وأهداف حاضرة، فالشخص الذي يمتد بصره وتفكيره إلى مستقبل زاهر يكون تحصيله مخالفا لآخر ينظر إلى الحياة والمستقبل بمنظار أسود (في علي محمد، 2010، ص.17).

- **الثواب والعقاب:** الثواب المادي والمعنوي (الأجور– الحوافز – الترقية) يرفع من مستوى الطموح، ويجعل الإنسان يقوم بتنظيم نشاطه ويوجهه نحو تحقيق الهدف.
- **القوى الانفعالية:** ويقصد بها الجو العام الذي يمارس فيه العمل مثل :شعور الفرد بتقدير الزملاء، وإعجابهم بنشاطه وإنتاجه، وعلاقاته الطيبة برؤسائه، وشعوره بأنه متقبل من جماعة العمل؛ كل ذلك يعتبر سبباً في ارتفاع مستوى الطموح، وعكس ذلك يؤدي إلى كراهيته للمؤسسة وللعمل ويسبب في غيابه المتكرر وبالتالي انخفاض مستوى طموحه.
- **القوى الاجتماعية والمنافسة:** فقد تؤدي المنافسة بين الزملاء إلى رفع مستوى الطموح، ولكنها قد تنقلب إلى أنانية، أو تنازع، ولذا يجب أخذ ذلك بعين الاعتبار.
- **مستوى الزملاء:** قد تكون معرفة الفرد لمستوى زملائه، ومقارنته بمستواه شخصيا سببا في رفع مستوى طموحه، ودفعه للعمل، وتعبئة جهوده نحو تحقيق الهدف (في شبير، 2005، ص.35).

من خلال استعراض هذه النظريات يتبين بأنَّه: يمكن تصنيف القصد الذي أشار إليه "مكدوجال" إلى قصد إيجابي؛ ويتمثل في تحديد الفرد لهدف مرتفع نسبياً وواقعياً وفقاً لقدراته وإمكاناته الحقيقية، بحيث يُمكنه ذلك من الوصول لهدفه وتحقيقه بإيجابية، وأيضاً إلى قصد سلبي ويُطلق عليه تحديد هدف هادر أي الذي يستنفذ قدرات وطاقات الفرد لعدم واقعيته، إذ يتسم بدرجة صعوبة مستحيلة التناول والتحقيق، ولذلك يوصف بالقصد الخيالي وغير الملائم للقدرات الحقيقية للفرد.

5.4. تفسير هيملوايت(Hemel White):

لقد أثبتت التجارب التي أجرتها هيملوايت أنَّه هناك فروقاً بين الأسوياء والعصابيين في مستوى الطموح، ولقد فسرت هذه الفروق بميل الفرد إلى وضع هدف أعلى له أمام أي احتمال تحسن يحصل عليه في المستقبل، وأنَّ مستوى طموحه ليس ببساطة تقديره الذهني؛ وإنَّما تقدير مصبوغ بالرغبة في الإتقان والإجادة. وكل هذا يفسر في ضوء الجماعة التي اتجهت نحو وضع الهدف بالنسبة للمعرفة والتحصيل، وأصبح وصفاً ذهنياً داخلياً للفرد، وهذا يؤثر على تقديره للتحسن للمستقبل وتحقيق حاجاته، ولكن إذَّا فشل أثر ذلك صحته النفسية؛ وبالتالي على مستوى طموحه سواءً كان ذلك بالسلب أو بالإيجاب (أبو ندى، 2004، ص.48).

5. مستويات الطموح وأنواعه:

1.5. مستويات الطموح:

نظرًا لمبدأ الفروق الفردية حيث تتنوع وتتباين طاقات الأفراد وقدراتهم الموروثة والظروف البيئية والنفسية المحيطة بهم، فإنَّ مستوى الطموح ليس بمستوى واحد لدى البشر، ولاسيما عند مقارنته بطاقات الفرد وإمكانياته نجد هذه الأشكال:

- المستوى الأول: الطموح الواقعي(الطبيعي):

في هذا المستوى يأتي مستوى الطموح بعد عملية الإدراك والتقييم التي يقدر بها الفرد وامكانياته واستعداداته، ويقف على حقيقة مستواه وقدراته، ثم يطمح مع ما يتناسب ويعادل قيمة هذه الإمكانيات؛ أي أنَّ بناء مستوى الطموح يسير وفق إمكانيات الفرد، ويطلق عليه الطموح الواقعي أو السوي.

- المستوى الثاني: الطموح غير السوي:

وفي هذا المستوى يملك الفرد إمكانيات عالية وكبيرة لكنه لا يستطيع بناء مستوى من الطموح يعادل ويتناسب معها، أي أن مستوى طموحه أقل من مستوى إمكانياته، ويطلق على هذا النوع من الطموح بالطموح غير السوي.

- المستوى الثالث: الطموح غير الواقعي:

هذا المستوى عكس المستوى السابق، فمستوى طموح الفرد أعلى من إمكانياته، أي هناك تناقض بين الطموح والإمكانيات، وهذا ما يعرف بالطموح غير الواقعي.

أمَّا ماكليلاند وفريدمان فإنَّهما يميزان بين مستويين آخرين من الطموح هما الطموح المباشر والطموح المستقبلي، حيث الفرد يضع نفسه تتعلق بالحاضر وبالمستقبل في آن واحد، وبالتالي فإن الحكم على شخصية الإنسان من خلال ما لديه من مستوى طموح، وهذا لا يكفي في حد ذاته بل ما يقوم به أعمال مقبولة اجتماعية لتحقيق مستوى طموحه فكلما كان الفرد راضيا عن أدائه وإن لم يصل إلى المستوى الذي حدده فإن هذا ينعكس إيجابيا نحو ذاته وبالتالي توقع الفرد على أهمية أدائه.

فمستوى الطموح هو الحد الأقصى للأداء المتوقع والذي يضيفه الفرد لذاته في مرحلة بعينها، آخذاً بالاعتبار مظاهر النمو ومستوى القدرات والمكون النفسي، والظروف الاجتماعية، وقد يكون مستوى الطموح غير واقعي إذا كان مرتفعاً مبالغاً فيه، أو منخفضاً دون المستوى الذي يمكن تحقيقه، أو يكون واقعياً إذا كان مناسباً ويمكن تحقيقه.

2.5. أنواع الطموح:

تتنوع طموحات الأفراد وتختلف على حسب نوعية هذا الطموح والفرد أو الجماعة التي تسعى لتحقيقه؛ كما تختلف أشكاله باختلاف المرحلة العمرية للفرد، فإذا كان البعض له طموحاته الاقتصادية فالآخر له طموحاته الاجتماعية، بينما البعض الثالث له طموحاته الثقافية، والرابع له طموحاته المهنية؛ وذلك حسب المجال الذي يهتم به كل فرد داخل المجتمع، وعليه هناك الطموح الروحي، والطموح الاجتماعي، والطموح الاقتصادي، والطموح المهني، والطموح الدراسي، ونتكلم فيما يلي على كل نوع:

1.2.5. الطموح الروحي:

وفي هذا النوع يتخلى الفرد عن كل شيء أرضي وكل السلبيات الأرضية، ويصبح في مرحلة من السمو والرقي الروحي متجرداً من المادة، حيث يتوصل إلى بلوغ قمة السمو والرقي والعلاقات الإنسانية الطاهرة. ففي هذا الطموح يجب أن يكون الفرد قد اختبر جميع أو بعض الطموحات الأرضية. وانتهى منها حتى يصل لمرحلة الإحساس بروحه وطموحاته المتجردة من أي أمر دنيوي، فالاكتفاء الذاتي يدفع الفرد لمعرفة الرقي الروحي وفي هذه المرحلة تكون بمرحلة وعي جديدة وتفتح آفاق من المعرفة الكونية. فالمعرفة الكونية مشروطة بالطموح والطموح مشروط بالاكتفاء من ملذات الحياة وبعد الاكتفاء من ملذات الحياة تصبو روح الفرد إلى طريق التطور والطموح الروحي المنبثق من الله تعالى.

2.2.5. الطموح الاجتماعي:

ممَّا لا شك فيه طموحات الشعوب المتقدمة تختلف اختلافا جذرياً عن طموحات الشعوب المتخلفة أو السائرة في طريق النمو، فالفئة الأولى ينشدون مستويات عالية من الطموح تتميز بمزيد من الرفاهية والرقي، وهذا ما يراه "انجافيل Angeovill" من أنَّ ارتفاع مستوى الطموح ظاهرة تتصف بها المجتمعات الحديثة (شكور،1997، ص. 223). بينما الفئة الثانية تسعى للوصول إلى تحقيق قدر محدود من العيش، فكلما تقدم المجتمع وازدهر نشأت طموحات جديدة تتلاءم مع الواقع الجديد ، ولا يختلف الحال كثيرا داخل المجتمع الواحد فمستويات طموحات أفراده تختلف من شخص إلى آخر ومن زمن إلى آخر، ففي القريب كان الطلبة والآباء وأفراد المجتمع يطمحون في مهن التدريس والتعليم والمحاماة والطب، ولكن مع مرور الزمن وما عرفته المجتمعات من تطور سريع في مناحي الحياة، فلا شك أنَّ طموحات أفراد المجتمع تغيرت لظهور مهن جديدة، وأعمال حديثة استهوت شباب اليوم ونستطيع القول إنَّ طموحات آبائنا تختلف عن طموحاتنا الحالية، والتي سوف تختلف عن طموحات أبنائها وهكذا دواليك.

لعلنا لا نخطأ إذا قلنا أنَّ ما انتهت إليه البيئات المتباينة من أوضاع إنَّما كان ذات يوم مجرد صور ذهنية ارتسمت في عقول أناس استشرفوا المستقبل، وارتسموا(تصوروا) مثلاً عليا وعكفوا على تحقيقها بكل ما أوتوا من قدرة إبداعية فأحالوا بعض ما ارتسموه إلى واقع حي نشاهده أمام أنظارنا اليوم، كواقعٍ قائم نابض بالحيوية والحياة على السواء. (أسعد، 1992، ص.61).

وعليه إذًا كانت الشعوب في حالةٍ من الاستقرار فهي تطمح إلى تحقيق الأفضل دائمًا؛ ففي المجتمعات النامية تطمح للحصول على مداخيل وموارد مالية، وعلى الاكتفاء الذاتي، والقضاء على العديد من المشاكل الاجتماعية التي تنهك كيان المجتمع، بينما تطمح الشعوب المتقدمة في الحصول على الاطمئنان النفسي، وعلى الترف الثقافي والعلمي والتكنولوجي، فمن أهم المعالم التقدم العلمي والتكنولوجي" زيادة التطلع إلى المستقبل والتخطيط له"؛ وفي حالة عدم استقرار المجتمع اقتصادياً أو سياسياً أو اجتماعياً فإنَّه يؤدي بالأفراد إلى الشعور بمشاعر اليأس والاغتراب والإحساس وبالتالي انعدام طموحاتهم أو زوالها.

3.2.5. الطموح الفردي:

هو ذلك الطموح الخاص بشخص واحد، سواء كان الطموح مدرسياً، أو سياسياً، أو مهنياً، أو علمياً، أو رياضياً، وعلى هذا الأساس فلكل فرد الحق في تبني ما يراه مناسباً من مستويات الطموح بما يتفق مع امكانياته وقدراته ويتناسب مع واقعه وبيئته، فهو حق مشروع لكل إنسان فترى الشخص الذي يطمح في عمل مستقر، وآخر يطمح في حياة سعيدة، والثالث يطمح في نجاح دراسي، أو مهني، أو علمي، والرابع يطمح في الحصول على مكاسب علمية، أو رياضية، أو حزبية، أو سياسية أو حزبية أو عسكرية، أو اجتماعية، أو ثقافية، أو تجارية، وهكذا دواليك، وهذا ما ذهب إليه يونج (young) بأنَّ وصول أي فرد للمراكز الاجتماعية يعود إلى توفره على قدر مقبول من الطموح.

4.2.5. الطموح الدراسي:

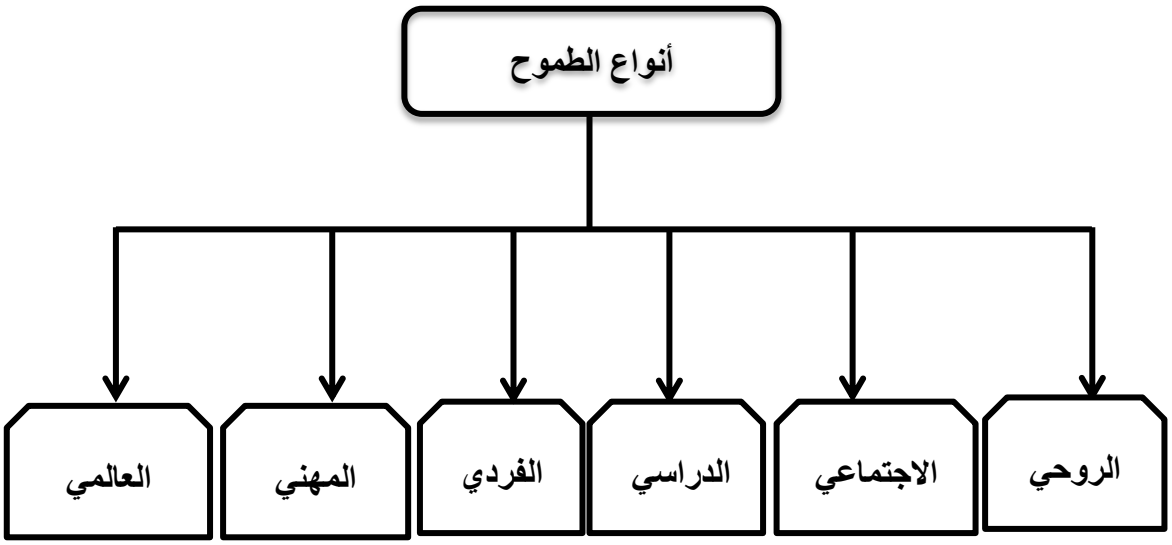
ويمثل شكلاً مهمًا جدا من أشكال الطموح لما له من تأثير كبير في حياة التلميذ حيث يتعلق بالحياة المدرسية، وما يوجد فيها من تخصصات ومستويات دراسية ويبدأ هذا النوع من الطموح في السنوات الأولى من دراسة الطفل حيث يطمح في الانتقال من مستوى لآخر، حتى يلتحق بالتعليم الثانوي، فيطمح في تخصص دراسي يراه هامًا وجذابًا ويعمل على النجاح فيه، وفي السنة الأخيرة من التعليم الثانوي؛ يطمح في مواصلة دراسته والالتحاق بالجامعة، ويصبح هذا الطموح المحرك الأساسي لمواظبته واجتهاده للنجاح في امتحان البكالوريا لتحقيق أسمى طموح في حياة التلميذ المدرسية"؛ لأنَّ هذا الطموح ينمو ويرقى مع ارتقاء سن التلميذ، وهو الذي يساعده على التكيف في مختلف مراحل حياته " (شكور، 1997، ص.2).

5.2.5. الطموح العالمي:

ويعرف بطموح الشعوب والمجتمعات كلها، أي ما تطلبه الإنسانية لتحسين وضعيتها المعيشية من صحة وغذاء وسلام، بالإضافة إلى ما يطمحون إليه من حماية البيئة من التلوث، والقضاء على الحروب ونزع السلاح المحظور، وتحقيق الصداقة بين شعوب العالم، ويكون ذلك ما تسعى إليه مختلف الجمعيات والهيئات والمنظمات العالمية الحكومية منها وغير الحكومية، فالطموح معبر وجسر أساسي للتطور والتقدم والرقي، وسيف قاطع ونقطة فاصلة بين شعوب العالم؛ والمحك الرئيس بين تقدمها وتخلفها، وطعم النبوغ والاختراع.

6.2.5. الطموح المهني:

قد يتشكل هذا النوع من الطموح عند التلميذ في سنوات الدراسة، أو بعد الانتهاء أو الخروج منها، وقد يوجد لدى الفرد أو الشخص الذي لم يدرس بتاتاً، فكثير ما يطمح التلاميذ في مهن ويتعلقون بها وبمن يعملون فيها، كطموح التلميذ في مهنة التعليم أو التدريس، وفي بعض الحالات يبرز الطموح المهني في السنة الأخيرة من التعليم الثانوي أو الجامعي عندما يصل الفرد إلى مرحلة معينة من الموازنة بين الواقع والاستعدادات الشخصية. (بوفاتح، 2005، ص ص140-142). ويمكن تلخيص ذلك في الشكل التالي:



شكل (11) أنواع الطموح(تصميم الباحث)

وحسب هيرلوك (Hurlok) فإنَّ الطموح نوعان:

- **طموح إيجابي:** ويتمثل في النزعة لتحقيق النجاحات المستمرة.
- **طموح سلبي:** يتمثل في محاولة البعد عن مزيد من الفشل (مرحاب، 1989، ص.77).

وأشار علي محمد (2010، ص.59) إلى هناك نوعان من الطموح:

– **طموح شبيه بالخيالات المرضية** التي تدل على رغبة صاحبها في الهروب من واقعه المؤلم، وهذا النوع يؤدي إلى تفاقم حالته المرضية بسبب ما يعانيه من إحباط لبعد خيالاته من الواقع مما يحول دون تحقيقها.

– **طموح حقيقي مبني على التقديرات الصحيحة** لما لدى الفرد من إمكانات تساعده على تحقيق هذا الطموح، وهو إن لقي بعض العوائق من البيئة المحيطة به إلا أنه قادر على تجاوزها لأن إمكانية تجاوز هذه العوائق متوفرة لديه.

6. سمات الشخص الطموح:

أشارت قندلفت (2002، ص.77) إلى أنّ للإنسان الطموح سمات يمكن كشفها وبالتالي معاملته على أساسها وهي:

- يلاحظ أنَّ الإنسان الطموح لا يقنع بالقليل ولا يرضى بمستواه ووضعه الحالي بل يحاول دائماً يعمل على تحسين وضعه، ويضع خططاً مستقبلية يسير على خطاها لينتقل من نجاح إلى آخر، ولا يعد النقطة التي يصل إليها هي نهاية المطاف بل يعدها نقطة بداية للانطلاق إلى نجاح جديد شرط ألا يكون هذا الانتقال على حساب شخص آخر بل اعتماد على مجهوده الخاص وانطلاقاً من تنمية قدراته.
- الإنسان الطموح إنسان لا يؤمن بالحظ أبداً بل يؤمن بأنَّه كلما بذل جهدا أكبر وقام بتطوير نفسه وبتنمية قدراته حصل على تقدم ونجاح جديدين، كما أنه لا يعتقد أن المستقبل مرسوم له مسبقاً بل هو الذي يحدد هذا المستقبل بجهده وعمله ويرسم الخطوات المناسبة للوصول إلى هدفه أي أنهُ لا يعتمد على الظروف أبدا في تحديد مستقبله.
- الإنسان الطموح لا يخشى المغامرة وكثيرا ما يعتمد على المجازفة للوصول إلى هدفه لأنه يطمع بتطوير نفسه بشكل سريع ويعتقد بلزوم القيام بقفزات ولو كانت غير محسوبة النتائج بشكل تام للوصول إلى هدفه، ولا يخشى من المنافسة؛ بل إن المنافسة تحرضه وتشجعه على الإسراع بتطوير نفسه وهو يتحمل مسؤولية أية خطوة يقوم بها أو أي قرار يتخذه ولا يخشى الفشل بل إن الفشل يكون دافعا وحافزًا لنجاح جديد قادم.
- إنَّ الإنسان الطموح لا ينتظر الفرصة لتأتيه حتى يتقدم بل يقوم بخلق الفرص المواتية، فانتظار الفرصة يحتاج إلى زمن لذلك والمساعدة لتقدمه لأنه يريد أن يحرق مراحل تقدمه حرقا ينتهز جميع الفرص أو أشباه الفرص المواتية لديه ويقوم بخلق فرص جديدة تساعده على الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى أكثر تقدماً.
- كما أنَّ الإنسان الطموح لا يتوقع أن تظهر نتائج جهوده بشكل سريع ومفيد له بل يضع احتمالات الفشل مثل احتمالات النجاح ويكون صبورًا على النتائج وغير ملول واذا أصيب بالإحباط يستفيد

من أسباب إحباطه السابق وتكون هذه الأسباب نقطة انطلاقة لنجاح جديد مستفيدا من أخطاء التجربة أو الفشل السابق.

- إنَّ الإنسان الطموح يتحمل جميع أنواع الصعوبات والعقبات التي تقف بوجهه معترضة سبيل تطوره ووصوله إلى هدفه المنشود؛ بل يقوم بتنمية قدراته لتذليل الصعوبات التي تعترض طريقه لاجتيازه والانطلاق إلى نجاح جديد قوي، ولا يثنيه الفشل ولا يحبطه ويجعله عاجزاً، بل يكون دافعاً آخر وهو يؤمن بفكرة أنَّ الجهد والمثابرة هما الوسيلتان الوحيدتان الكفيلتان بالتغلب على أية صعوبة تقف بوجه الإنسان.

وذكرت الحلبي (2000، ص. 59) بأنَّه هناك سمات مرتبطة بالشخص الطموح وهي أنَّه:

- يميل إلى الكفاح، ونظرته إلى الحياة فيها تفاؤل، ولديه القدرة على تحمل المسؤولية حيث يعتمد على نفسه في إنجاز مهماته.
- يميل إلى التفوق ولا يرضى بمستواه الراهن حيث يضع الخطي للوصول إلى أهدافه بالعمل دائما على النهوض بمستواه وتحقيق الأفضل، ولا يعتقد أن مستقبل المرء محدد وأنه لا يمكنه تغييره.
- يؤمن أن جهد الإنسان هو الذي يحدد نجاحه في أي مجال، ويحب المنافسة حيث يتغلب على العقبات التي تواجهه دائما.
- متحمس في عمله، ويواصل الجهد حتى يصل بعمله إلى الكمال وواثق من نفسه حيث أنه مستقر انفعاليا، يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى هدفه، ولا يثنيه الفشل فيمنعه من مواصلة جهوده، حيث يحدد أهدافه وخططه المستقبلية بشكل مناسب وموضوعي في تفكيره، ويضع إمكاناته وقدراته في خدمة أهدافه.
- يحب الناس ويجد نفسه في وجوده معهم، ومتكيف مع ذاته ومع بيئته ومنتج، ويحاول أن يصل إلى مركز مرموق في المجتمع.

كما أنَّ للطموح عدة مظاهر وهي:

- **المظهر المعرفي:** ويتضمن ما يدركه الشخص وما يعتقد في صحته وما يراه صواباً وما يراه خطأ كما يتضمن مفهوم الذات أو فكرة الفرد عن ذاته.
- **المظهر الوجداني:** ويتضمن مشاعر الشخص وارتياحه وسروره من أداء عمل معين وما يصيبه من مضايقة أو عدم تحقيق مستوى يحدده لنفسه.
- **المظهر السلوكي:** ويتضمن المجهود الذاتي الذي يبذله الفرد لتحقيق تلك أهدافه. والدافع للطموح يكون داخليا من ذات الشخص لبلوغ مراده، فعندما يكون الشخص طموحًا فإن المعوقات والعقبات التي تواجهه ويبحث عن الحلول التي تمهدها وتسيرها لصالحه، فإذا كان هناك الطموح فلا بد من الطريق.

إنَّ تكامل المظاهر الثلاثة معاً وسيرها في اتجاهٍ واحدٍ يحقق قدراً كبيراً من تكامل الشخصية واتزانها، والاختلاف بينها قد ينشأ عنه الاضطراب النفسي الذي قد يصل إلى درجة المصيبة.

كما حددت (عبد الفتاح، 1984، ص71) سبعة مظاهر لمستوى الطموح وهي:

- النظرة للحياة (مدى التفاؤل والاقدام على الحياة).
- الاتجاه نحو التفوق (ويقيس توقعات الفرد للنجاح في الحياة).
- تحديد الأهداف والخطة (ويعني أن للظروف بل يسير وفق خطة محددة والفرد لا يترك شيئا أهدافه واضحة ويدركها بوعي).
- الميل إلى الكفاح والمقصود به أن الفرد يوظف إمكانياته وينمي قدراته ويكتسب مزيدا من الخبرات بوضع نفسه خارج البيئة الطبيعية ومن ثم يصبح قادرا على معالجة المشكلات.
- تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس ويدل على تقدير حقيقي للذات، مما يجعلها تستوعب أدوارها الاجتماعية ومسؤوليتها.
- المثابرة ويعتمد هذا المحور على السابق كنتيجة له، فالتقدير الذاتي السليم يجعل الشخصية تتحمل الفشل وتجعل منه دافعا جديدا للنجاح.
- الرضا بالوضع الراهن(مادام هناك تفهم للذات واعتراف بالقدرات وتوظيف لها)، فينتج عن هذا تقدير للواقع بشكل مناسب للعمل والجهد الذي تبذله الشخصية، ولكن دون إرجاع النتائج للحظ والصدفة.

7. نمو مستوى الطموح :

يمر الإنسان في حياته بمراحل نمائية مختلفة من فتره الإخصاب حتى الممات فيمر بمرحلة الرضاعة، ثم الطفولة المبكرة ثم الطفولة المتأخرة، والمراهقة ثم مرحلة الرشد والشيخوخة، وفي كل مرحلة من هذه المراحل تتسع مدركاته وتزداد خبراته، وتنمو قدراته، وتتعمق أفكاره؛ فيصبح ينظر للأمور بنظرة مختلفة عن ذي قبل؛ كما ينمو عقلياً، وينمو جسدياً، وعاطفيا، ونفسيا واجتماعيا؛ إلى غير ذلك من أوجه النمو المختلفة، وكلما انتقل من مرحلة نمو إلى أخرى، كلما ساعد ذلك الإنسان على امتلاك القدرة على مواجهه الصعاب وتحديها؛ من أجل أن يصل إلى مرحلة أفضل من تلك التي وصل إليها من ذي قبل، ومستوى الطموح كباقي العمليات الأخرى عند الإنسان ينمو ويتطور من مرحلة نمائية إلي أخرى (عبد الفتاح، 1984، ص 15). فالطفل يطمح في أشياء والمراهق يطمح في أشياء والشيخ يطمح في أشياء أخرى لكن هل طموحات الطفل نفسها عند المراهق أو الشيخ؟ بالطبع تختلف فلكل منهم طموحه الذي يناسب مستواه ومرحلته العمرية، فكلما كان الفرد أكثر نضجاً كان في متناول يده وسائل تحقيق أهداف الطموح، وكان أقدر في التفكير في الوسائل والغايات (الغريب، 1990، ص 328).

وأنَّ مستوى الطموح ينمو بتقدم العمر، وهذا النمو قد يكون عرضة للتغيرات إذا أعاقته الظروف، كما يكون عرضةً للتطور السريع إذا ساعدت الظروف على ذلك، كما أنَّه أيضا عرضة للنكوص والارتداد إذا ما دعا الموقف لذلك (محمد، 1980، ص.28). ويصف(ليفين) كيفية بزوغ الطموح عند الطفل منذ الصغر في محاولات عشوائية متكررة فيقول: أنَّ مستوى الطموح يظهر عند الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر، فهو يظهر في رغبة الطفل في تخطي الصعوبات مثل محاولته أن يقف على قدميه غير مستعين بأحد، وأن يمشي وحده، أو محاولة الجلوس على الكرسي أو جذب قطعة من الملابس، فيعتبر ليفين ذلك دليلاً على بزوغ (ظهور) مستوى الطموح؛ كما يفرق ليفين بين مستوى الطموح والطموح المبدئي فيقول: "إنَّ رغبة الطفل في عمل أي شيء بنفسه دون الاستعانة بأحد تعتبر مرحلة تسبق مستوى الطموح الناضج" (عبد الفتاح، 1984، ص.15).

وعليه فالفرق بين مستوى الطموح والطموح المبدئي هو اختلاف في الدرجة، فالطفل الصغير يعبر عن طموحه برفض مساعده الآخرين له، وإصراره على تنفيذ ما يريده بنفسه، وهنا يأتي دور الأسرة والمجتمع في تعزيز هذه الرغبة عند الطفل؛ فهذا التعزيز يُشعر الطفل بالثقة في نفسه وبقدرته على القيام بهذا الأمر بنفسه، هذا ما يسميه ليفن بطموح المبادأة كون طموح المبادأة يتمايز وينمو بنمو الطفل، ففي فترة الشباب يطمح الفرد في بناء بيت أو إنهاء الدراسة أو تكوين أسرة، أو الحصول على وظيفة مرموقة وهذا لم يكن يفكر فيه الطفل من قبل، حتى أنَّ مستوى الطموح في مرحلة الرشد يختلف من عام إلى أخر. فالإنسان يمر بخبرات وأحداث ووقائع جديدة هذا ما يرفع مستوى طموحه، ولاسيما إذا كانت هذه الأحداث والخبرات إيجابية، وأنَّ طموح الفرد قبل العشرينيات يقل عنه في الثلاثينات من عمره وهذا يعني أنَّه كلما زاد عمر الفرد زاد طموحه (أبوزايد، 1999، ص.17).

فمن ما سبق يمكن القول أنَّ نمو مستوى الطموح يسير جنباً إلى جنبٍ مع النمو العقلي والاجتماعي، والعاطفي إذا ما توفرت الظروف المناسبة والمشجعة والمهيئة لنمو الطموح؛ لذلك أنَّ مستوى الطموح لا يقف عند حد معين؛ وإنما هو دائم النمو بنمو الإنسان، فالعلاقة طردية بين النمو وارتفاع مستوى الطموح، ولكن قد يبقى هذا الطموح كامناً في أعماق النفس فلا يستغله الإنسان إذاً لم تكن هناك ظروف مساعدة لظهوره.

8. العوامل المؤثرة في نمو مستوى الطموح:

هناك عدة عوامل تؤثر في نمو مستوى الطموح منها عوامل ذاتية تتعلق بالشخص نفسه ومنها عوامل بيئية واجتماعية وما تقدمه من أنماط مختلفة من الثقافات والمرجعيات ولكن هذه العوامل يختلف مقدار تأثيرها من شخص لآخر حسب العوامل والمرحلة التعليمية التي وصل إليها، ومن هذه العوامل:

1.8. العوامل الذاتية الشخصية:

بما أنَّ مستوى الطموح يتغير حسب تغير العمر فإنَّه يتأثر بتطور العوامل الشخصية للفرد مع تقدم العمر كالذكاء والتحصيل. والدافع للطموح يكون داخليًا من ذات الشخص لبلوغ مراده، فعندما يكون الشخص طموحًا فإنَّ المعوقات والعقبات التي يواجهها يبحث عن الحلول لها ويسيرها لصالحه؛ لأنَّه إذا كان هناك طموح فلا بد من طريق. كما أنَّ الإنسان يتأثر بالخبرات التي يكتسبها من خلال تجاربه التي يمر بها في مراحل حياته المختلفة فاشلةً كانت أو ناجحةً، ومن هذه العوامل الذاتية المؤثرة في مستوى طموح الفرد:

1.1.8. الذكاء:

للذكاء دور في تحديد الفرد لمستوى طموحه، ويتوقف ذلك على قدرته العقلية، فكلما كان الفرد أكثر قدرة كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف وأمال أبعد وأكثر صعوبة. والذكاء يمد الفرد بالقدرة على الاستبصار ووسائل تدبير الفرد وحل المشاكل والتغلب على العوائق وتحقيق النتائج والقدرة على التوقع. وقد يؤثر الذكاء بشكل غير مباشر ذلك أن الفرد ضعيف الذكاء ينظر إليه الناس على أنَّه عاجز عن المشاركة والعمل الإيجابي، ومن ثم قد يخفض من مستوى طموحه، وهنا تظهر لدى هؤلاء الأفراد سمات الاتكالية والانسحاب ويعجزون عن تحديد الأهداف بصورة واقعية.

والعكس من ذلك فالتوقعات بالنسبة للأذكياء تقوي لديهم الاتجاهات الإيجابية والمشاركة الفعالة وتزداد ثقتهم بأنفسهم؛ فيحققون مزيداً من النجاح ويرفعون من مستوى طموحهم إضافةً إلى كون رد فعل الأذكياء إزاء الفشل يختلف في طبيعته عن رد فعل الأقل ذكاءً ويؤثر في وضعية مستويات طموحهم (الشايب، 1999، ص.67).

ويؤثر الذكاء في مستوى الطموح بأشكال متعددة فالأفراد الأذكياء نراهم أكثر استبصارا بقدراتهم وبالفرص المتاحة أمامهم وبالعوائق التي قد تمنعهم من الوصول إلى أهدافهم فيرفعون من النجاح. ولذا فمن المتوقع أن يساعد ذلك على وضع مستويات طموح واقعية متناسبة مع قدراتهم وامكانياتهم على عكس الأفراد الأقل ذكاء، وأنَّ الأفراد ذوي الذكاء المرتفع أكثر واقعية لتحديد مستويات طموح تتفق مع قدراتهم العقلية والبدنية كما تتفق مع الفرص التي تتاح لهم، على عكس ذلك الأفراد ذوي الذكاء المنخفض كثيراً ما يتأثرون بما يستهويهم فيغالون إلى وضع أهداف بعيدة لا تتفق مع قدراتهم الفعلية التي يدركونها.

ويرى الباحث أنَّ نجاح الفرد في أي عمل يتوقف على ما يتمتع به من ذكاء خاصة في مجال الدراسة حيث أنَّ الفرد الذكي يستطيع أن يستثمر كل إمكاناته المتاحة وقدراته المختلفة للحصول على ما يريد، وذلك بوضع خطى واضحة ولو أخفق مرة فهذا يزيده إصرارًا لمواصلة العمل لتحقيق ما يريد.

2.1.8. الجنس:

يؤثر جنس الفرد سواء ذكرًا أو أنثى في رسم مستوى طموحه، فطموح الذكور ربما يختلف ارتفاعًا أو انخفاضًا عن مستوى طموح الإناث، وقد تلعب التنشئة الاجتماعية في إبراز دور الجنس في ذلك؛ إلاَّ أنَّه مع التقدم الحضاري والتكنولوجي والثقافي والمجالات المتعددة التي خاضتها المرأة جنبًا إلى جنبٍ مع الرجل لم يعد هناك فرق جوهري في مستوى الطموح بين الجنسين، ولكن الفرق يكمن في مراتب(مستويات) الطموح فقط. ومن ثم توصل الدسوقي (1991) إلى أنَّ الذكور أعلى في الجانب الأكاديمي من الطموح، أمَّا بالنسبة للجانب المهني من الطموح فلا يوجد فرق بين الجنسين.

3.1.8. التحصيل:

أكدت العديد من الدارسات العربية والأجنبية على وجود علاقة بين مستوى التحصيل ومستوى الطموح حيث أنَّ الطلاب ذوي المستوى التحصيلي المرتفع يتمتعون بمستوى عال من الطموح بعكس ذوي المستوى التحصيلي المنخفض (محمود، 2001، ص. 52).

4.1.8. مفهوم الذات ومستوى الطموح:

إنَّ الصورة التي يضعها الفرد عن ذاته لها دورًا مباشرًا في مستوى طموحه، فيجب على الفرد ألا يكون مغرورًا ومبالغاً يرى في نفسه القوى الخارقة القادرة على فعل كل شيء، والتي في وسعها تحقيق كل الأهداف حتى لا يرتطم بأرض واقع إمكاناته، وفي المقابل إنَّ الفرد الذي يقلل من تقديره لذاته ويضع لها صورة مشوهة لن يستطيع أبداً تحقيق طموحاته، وكل من الحالتين حالة التقدير الزائد للذات أو حالة التقليل لشكه في قدراته خوفاً من الفشل كلها حالات لا يستطيع الفرد فيها تحقيق مستوى طموحه.

وعليه أنَّ مستوى الطموح يتأثر بعددٍ من السمات الشخصية كتقدير الذات، ومفهوم الذات الإيجابي، والتكيف، والاتزان الانفعالي، والانبساطية، كلها سمات تساعد على رفع مستوى الطموح، في حين يعتبر الاضطراب الانفعالي، والتقدير السلبي للذات، والانطواء تعمل في خفض مستويات الطموح.

كما أشار كرونباخ أنَّ الفرد الذي تكون قد اهتزت له صورته لذاته، يضع أحياناً مستوى مرتفعاً من الطموح، وهو لا يتنازل عنها حتى ولو تعرض لخبرات متكررة من الفشل، وفي هذا السياق أشارت دراسة هيرلوك (Hurlock, 1967) أنَّ الاستبصار بالذات يقود إلى بناء طموح واقعي؛ في حين ضعف الاستبصار بالذات يؤدي إلى بناء مستوى طموح مرتفع جداً فهو يرى أنَّ للأهداف التي يضعها الفرد لنفسه تؤثر على مفهومه لذاته؛ حيث الوصول لهذه الأهداف هو الذي يحدد فيما إذا كان الفرد يرى نفسه ناجحاً أم فاشلاً فإذا تمكن من تحقيق هذه الأهداف شعر بالثقة واحترام الذات، وعندما لا يصل الفرد إلى هذا المستوى العالي فإنَّه يعود إلى تحقير الذات نتيجة الفشل الذي يؤدي بالفرد إلى وضع مستويات طموح غير واقعية مرتفعة أو منخفضة (علي محمد، 2010، ص.7) .

ويرى الباحث أنَّ مستوى طموح الفرد مرتبطاً ارتباطاً كبيراً بالصورة التي يكونها عن نفسه، فإذَّا كان مفهومه لذاته يتسم بالوضوح أدى ذلك إلى ارتفاع مستوى طموحه وتحقيق أهدافه، بمعنى الفرد سوي الشخصية المتوافق مع نفسه الراضي عن ذاته؛ يضع أهدافاً واقعية في ظل تقييمه المستمر لقدراته وإمكاناته.

5.1.8. الخبرات السابقة (النجاح أو الفشل):

هناك عوامل وحواجز عدة تعوق وتثبط مستوى الطموح لدى الأفراد، كما أنَّه هناك عوامل ترفع من مستوى الطموح لديهم، ويعتبر النجاح والفشل من العوامل المهمة التي تؤثر في مستوى طموح الفرد، فالنجاح والفشل عبارة عن أشكال للمكافأة والعقاب؛ بمعنى أنَّها تشبع حاجات نفسية للآنا أو تحرمها من ذلك، وعليه هل هذه العوامل تؤدي إلى النجاح المشبع أو إلى الفشل المحبط؟

فالعملية السيكولوجية التي تحدد ذلك إنَّما هي عملية متعلقة بمستوى طموح الفرد؛ فصعوبة الموقف من جهة وقدرة الفرد من جهة أخرى ينظمان مستوى طموحه إلى حد كبير؛ فيرفع النجاح من هذا المستوى والفشل يخفض منه، وبذلك مستوى الطموح يقوم بعمل المنظم والمخفف لتأثير الفشل وحماية الأنا من الإحباط. وعليه للنجاح والفشل أثرًا قويًا جدًا في طموح الفرد؛ فإذَّا ما نجح الفرد وتفوق زاد طموحه ويظل الفرد مثابرًا للمحافظة على ما حصل عليه من تفوق دراسي؛ ومعنى هذا أنَّ النجاح يدفع إلى التقدم والنمو، أمَّا الفشل فيؤدي إلى خفض مستوى الطموح ويصيب الفرد بالعجز والإحباط (محمود، 2001، ص. 51).

وهذا ما أكده بني يونس (2004، ص.350) بأنَّ الفرد الذي لديه رغبة في الإنجاز تظهر لديه حب السيطرة على البيئة الطبيعية والاجتماعية، والعمل على حسن تطويعها وتنظيمها؛ وبالتالي معالجتها وتذليل الصعوبات والعقبات، والاحتفاظ بمستويات عالية من الانجاز التحصيلي القائم على العمل والجهد، والتنافس من أجل الوصول إلى درجة الامتياز، وهذا المفهوم يتحدد من خلال أربعة عوامل: اثنان منهما يتعلقان بخصائص الفرد وهما:

دوافع النجاح، أو **دوافع تجنب الفشل**.

والعاملان الآخران يتعلقان بخصائص المهمة وهما: **صعوبتها** أو**سهولتها**.

ويفترض الباحث أنَّ النجاح لا يؤثر فقط في رفع مستوى الطموح بل يؤثر في رضا الفرد عن ذاته وثقته بنفسه ويعد دافعًا قوياً في مسيرته العلمية.

2.8. العوامل البيئية الاجتماعية:

إنَّ للبيئة الاجتماعية دورًا كبيرًا في نمو مستوى الطموح، حيث أنَّها تمد الفرد بمفاهيمه وثقافاته وهي التي تشكل الإطار المرجعي له؛ ولكن هذا التأثير يكون مختلفاً من فردٍ لآخر تبعًا لقدراته الذاتية، وتبعاً لمضمون هذه القيم والمفاهيم التي تقدمها له؛ فإمَّا أن تكون صالحة لنمو مستوى طموح

واقعي أو تؤدي لنمو مستوى طموح غير واقعي، فمثلاً تلعب الأسرة دورًا كبيرا في تحديد نمو مستوى الطموح؛ حيث الأفراد الذين ينتمون لأسر وبيئات مستقرة اجتماعياً أقدر على وضع مستويات طموح عالية متناسبة مع إمكاناتهم يستطيعون بلوغها أفضل ممَّا لو كانوا ينتمون إلى أسر غير مستقرة، وفيما يلي بيان دور الأسرة في نمو مستوى الطموح:

للأسرة دور كبير في تشكيل شخصية الطفل فهي أول مؤسسة اجتماعية تحتضن الطفل، ومن خلالها يتشرب العادات، والتقاليد، والقيم واللغة، وطريقة التفكير، لاسيما أنَّ الخمس سنوات الأولى من حياة الطفل هي أهم السنوات من عمره في حياته على الإطلاق؛ وبالتالي فإنَّ طريقة المعاملة الأسرية للطفل غاية في الأهمية، فإذَّا كانت الأسرة تُشعر ابنها بالود، والحب والحنان العاطفي، والراحة والسكينة، وتهتم به نفسيًا وعاطفيًا وعقليًا، وتشجعه على السلوك السوي المرغوب فيه اجتماعياً الذي يتوافق مع القيم والعادات المتداولة في المجتمع، وتدفعه للتطلع إلى الأفضل دائمًا فإنَّ هذا سيرفع من مستوى طموح الطفل، أمَّا إذا استخدمت الأسرة الأساليب الخاطئة في تربية الطفل من قسوة وضرب وعقاب وتسلط وإهمال وحرمان فإنَّ ذلك سيؤثر سلبًا على شخصيته وسينشأ منذ صغره يعاني من التوترات والصراعات، حيث أشارت بحوث علم النفس الاجتماعي إلى أنَّ مستوى طموح الفرد يتأثر تأثيراً مباشراً بالجماعة التي ينتمي إليها، فالفرد ينمو في إطار اجتماعي يتكون من الأسرة والمدرسة والأصدقاء وتؤثر عملية التنشئة الاجتماعية منذ بداية حياته على مستوى طموحه، فنجد أن الأسرة تنمي مستوى طموح الفرد عن طريق دفع أبنائها إلى الجد والاجتهاد والمثابرة على العمل.(إسماعيل، 1990، ص. 170).

وهذا ما أكدته دراسة هيرلوك بأنَّ استقرار الفرد داخل أسرته له دور كبير في مستوى الطموح فكلما كان مستقراً داخل أسرته كان مستوى طموحه أعلى كما أن اهتمام الآباء المبكر بما يخب أبناءهم له دور في مستوى الطموح؛ لأنّ الآباء يمكن أن يدفعوا أبنائهم لمستويات طموح عالية ويساعدهم على وضع صيغة لبلوغ تلك الأهداف، وهنا بعض الآباء لا يكتفون بذلك بل يشاركوهم بالوصول إليها بطرق خاطئة أحيانا كالترغيب وممارسة الضغوطات والإكراه.

إنَّ الآباء دوماً يدفعون أبناءهم لتحقيق ما فشلوا به ويعملون على إتاحة الفرص المناسبة لذلك ووضع الوسائل المساعدة لهم تحت خدمتهم مما يؤدي إلى تشجيع الأبناء للوصول إلى ذلك الطموح ورفع مستوى طموحهم بهذا الاتجاه، ولكل من الوالدين أسلوبه الخاص بذلك وبطريقة غرس الطموحات لدى الأبناء بشتى الأشكال منها السوية ومنها الخاطئة فتبتدئ بالتوجيه وتنتهي بالضغوط والقسوة؛ وبذلك تتحدد طموحات الطفل ومستوياتها (شكور، 1989، ص.342).

3.8. جماعة الأقران والطموح :

تلعب الجماعة التي ينتمي إليها الطفل دورا كبيرا في تشكيل شخصيته وسلوكه لأن هذه الجماعة التي يطلق عليها الجماعة المرجعية يرجع إليها الفرد في تقييم سلوكه، تمتلك الكثير من الوسائل التي تستطيع من خلالها السيطرة على الطفل؛ وبالتالي فإنَّ الطفل سيحاول القيام بالدور الذي تقوم به الجماعة، وفيها يحتك الفرد بالكثير من الذين يكون عندهم بعض الانسجام أو التوافق في التفكير أو يشتركون معا في مهارة معينه أو لديهم ميل مشترك؛ وبالتالي فإنَّ جماعة الأقران تؤثر على الطفل سواء سلبا أو إيجابا، لذا الطفل سيقلد أفراد الجماعة ويتوحد معهم، فإذا كانت الجماعة لديها اتجاهات سلبية كالتدخين والسرقة فإنَّها ستؤثر على الطفل وإذا كانت لديها اتجاهات ايجابية كالعلم والمشاركة في أعمال تطوعية أو رياضية فستؤثر أيضًا على الطفل كذلك إذا كان أفراد الجماعة يمتلكون مستوى عالي من الطموح فسينتقل ذلك إلى الطفل سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وإذا كان لدى الجماعة مستوي منخفض من الطموح فسيؤثر ذلك على الطفل، وإنَّ الفرد يتأثر في تحديده لمستوى طموحه بأقرانه وجماعته المرجعية أكثر من تأثيره بوالديه؛ نتيجة لمعدل التغيير السريع في كل شيء حيث أنَّ للأقران دورا ملحوظا في التأثير على مستويات الأداء والتحيز الفردي؛ وللجماعة أيضًا تأثير هائل دينامي على الأفراد.

ويؤثر الأصدقاء على اختيار نمط معين من مستوى الطموح، وذلك لتأثير الشباب على بعضهم البعض خاصة الأصدقاء؛ فالفرد يرى في الجماعة نفسه، ويحاول أن يقلدها ويتأثر بها فإذا ما كان للفرد إطارا مرجعيا سواء قريب من مستواه أو أقل من مستواه يقارن به أداؤه فإنَّه سيحاول دائما أن يرفع من مستوي طموحه واضعا لنفسه نقطة ارتكاز أعلى من إطاره المرجعي؛ ذلك أنَّ للفرد في الجماعة المرجعية دورًا رئيسا في اكتساب مستوى طموح يتمشى مع طبيعة اتجاه الرفاق.

كما أنَّ جماعة الرفاق لها دور كبير إمَّا إيجابي أو سلبي؛ لأنَّ الفرد يتعلم منها وكما أنَّه يأخذ الأفكار التي تتشكل منها شخصيته، فالفرد يجعل منهم المعيار الذي يقيس به تفوقه ونجاحه الأكاديمي ومن خلال المنافسة يحاول الوصول إليهم أو إلى مستوى أعلى منهم، ولذا فإنَّ الجماعة التي يعيش فيها الفرد تمثل المعيار الذي يقيس بها أهدافه (أسعد، 1992، ص.62). وقد تؤدي المنافسة بين الزملاء إلى رفع مستوى الطموح ولكنها قد تنقلب إلى أنانيه وتنازع بين الأصدقاء؛ لذلك ينصح الكثير من المربيين بعدم الرجوع إليها كذلك قد تؤدي معرفة التلميذ لمستوي زملائه ومقارنته بمستواه الشخصي سببًا في رفع مستواه ودفعه للعمل وتعبئة جهوده نحو تحقيق الهدف، والتلميذ الذي يسوء تقديره لنفسه فوق مستوى زملائه قد يدفعه ذلك إلي الكسل والتراخي خصوصًا إذا كانت لديه بعض صفات المزاج والشخصية المعرقلة للتقدم في التحصيل المدرسي (الغريب، 1990 ص. 92).

4.8. الطموح والمراهقة :

المراهقة تعني التدرج نحو النضج البدني، والجنسي، والانفعالي، والعقلي؛ حيث يستخدم علماء النفس هذا المصطلح للإشارة إلى النمو والتغيرات التي تحصل أثناء فترة الانتقال من الطفولة إلى الرشد؛ ولمرحلة المراهقة خصوصية معينة في حياة الإنسان هي ما يطلق عليها بعض الباحثين بالمرحلة الحرجة(الولادة الثانية) ففيها تبدأ الشخصية بالنضوج، وعلى أعتابها ينظر المراهق إلى الأفق ويتطلع إلى أفضل ما يمكن أن يصل إليه من الأمور الحياتية، وتتميز هذه المرحلة بأحلام اليقظة التي تكون أعلى من قدراته الاجتماعية والاقتصادية؛ فنجد نظرته إلى المستقبل بالكثير من المثالية فهو يريد أن يفعل الكثير من الأشياء التي في مخيلته في نفس الوقت(بيت، سيارة فاخرة، زواج...) ولذلك يتميز طموح المراهق بالارتفاع؛ وهذا ما أكدت عليه "هيرلوك" (1978) في أن المراهق المدرك لقدارته وامكانياته تزداد ثقته بنفسه مع كل نجاح؛ ويكون لديه مفهوم موجب عن ذاته ممَّا يؤدي بدوره لارتفاع مستوى طموحه؛ وهنا يأتي دور الأسرة والبيئة والمجتمع في إتاحة الفرصة أمام طموح المراهق لينطلق ويصعد، وذلك بتوفير الجو المناسب والتشجيع والتعزيز أو يؤدي ذلك الدور إلى قتل ذلك الطموح وسحقه؛ وذلك بالإهمال والتوبيخ والسخرية من المراهق أو من أفكاره.(عبد الوهاب، 1992، ص.5).

ويرى الباحث أنَّ لطموح المراهق أهمية كبيرة في حياته وفي حياة مجتمعه ووطنه، حيث إذا قلَّ مستوى طموحه كان ذلك خسارةً وهدراً لطاقاته وإمكاناته، وبالمقابل إذا زاد عن مستوى قدراته العقلية أصيب بالفشل والإحباط، وفقدان الثقة بالذات، وعليه فمن المفترض أن يكون هناك تناسب(اتفاق) بين مستوى طموح المراهق ومستوى قدراته ومؤهلاته؛ بحيث لا نكلفه بما لا طاقة له به، وفي نفس الوقت لا نتركه دون السعي وراء تحقيق أهداف أعلى.

5.8. الثواب والعقاب:

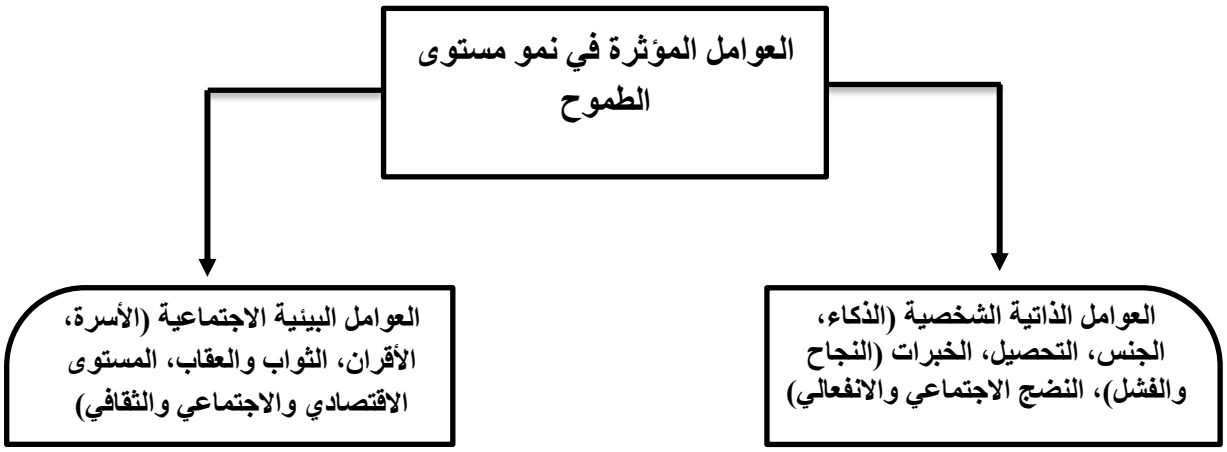
تلعب الإثابة دورًا كبيرا في تكرار السلوك وتعميقه، فعندما يقوم الطفل أو حتى الرجل بسلوك حسن بما يتناسب مع شخصيته وتشجعه على هذا السلوك مباشرةً فإنَّ هذا سيدفعه إلى تكراره، وبإمكاننا رفع مستوى الطموح عن طريق الإثابة، فالطفل الذي تعززه منذ صغره وتشجعه على القيام بالسلوكيات الحسنة والمقبولة اجتماعيا سيحاول دائمًا أن يأتي بسلوك أفضل من ذلك الذي قد وصل إليه من قبل وهذا ما يساعد بشكل كبير في رفع مستوى الطموح عند الطفل بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، فالثواب له دور كبير في نفس الطفل، ليس فقط في رفع مستوى الطموح بل وتشكيل الشخصية بأكملها وهذا ما أكدته النظرية السلوكية.

فالطفل عندما يشعر بأنَّه مرغوب فيه ومحبوب ويتلقى الرعاية والحنان والحَب، فيشعر بأهميته في هذا المجتمع وقيمته الشخصية مما يزوده بالثقة بالنفس فيكون لذلك أثرا بالغاً على مستوى

طموحاته في المستقبل، كما أن الحب والرعاية يساعدان على نمو الثقة بالنفس، وهذا ممَّا يزيد من إحساس الطفل نحو تقدير ذاته فتتولد لديه الرغبة الصادقة في المحاولة والمغامرة دون خوف من الفشل (أبو ناهية، 1989، ص.56).

وبناءً على ما قدم فإن تشجيع الآباء والأمهات لأبنائهم على القيام بالسلوكيات المرغوبة اجتماعيا والحسنة فإنه يعطي نتائج إيجابية، فأبناؤنا هم فلذات أكبادنا علينا ان نهتم بهم وإلا سينمون نمواً عشوائياً، وكما هو معلوم فإنَّ القيم والاتجاهات التي ينقلها الآباء إلى الطفل خلال عمليات الثواب والعقاب والتشجيع واللوم والتقبل والنبذ، تصبح فيما بعد جزءًا من شخصيته.

وعليه يستخلص الباحث أنَّ العوامل التي تؤثر على مستوى الطموح تتمثل في الأسرة كمنظومة اجتماعية، وأساليب التنشئة الاجتماعية، وجماعة الرفاق، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، ومستوى النضج الاجتماعي والانفعالي والجنس، والتحصيل الدراسي، ومستوى الذكاء ومفهوم الذات كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل رقم (12) العوامل المؤثرة في نمو مستوى الطموح(تصميم الباحث)

9. دور مستوى الطموح في بناء الشخصية:

في المجتمعات القديمة كان لمستوى الطموح في بناء الشخصية تأثيرًا ضعيفاً، حيث نجد القليل من الأفراد من يطمح في أن يعمل أكثر ممَّا هو متوقع منه، فكان للشخص دوراً محدوداً يعرفه سلفاً فمثلاً ابن العامل لا يطمح إلا أن يكون عاملاً، وابن الموظف سوف يكون بالتأكيد موظفاً فهو لا يطمح في أن يصل إلى درجة أعلى من التي وصل إليها والده، وعليه فإنَّ تكوين المجتمع القديم يشجع على بقاء الفرد في المكان المرسوم له من قبل، فالفرد يعيه في حالة خالية من الأهداف؛ أي أنَّ هدفه هو عدم الوصول إلى أي هدف بل إلى المكانة نفسها المرسومة له مسبقاً.

أمَّا في المجتمعات الحديثة فإنَّ الأبناء يتلقون من التشجيع والدفع والدعم ممَّا يجعلهم يحاولون التمييز في الاختيار؛ كما يُنمي لديهم الطموح اللازم ليصبحوا مختلفين عن آبائهم أو الأشخاص المحيطين بهم سواءً كان هذا التمييز في الجانب السوي أو في الجانب الشاذ؛ وذلك بغية تحقيق مكانة أفضل، ومن أخطر الأمراض التي تصيب المجتمع استسلام الفرد وعدم قيامه بمحاولة لتحقيق أي هدف من أهدافه نتيجة الضغط الممارس عليه من قبل هذا المجتمع؛ أمَّا في حال تحسن مستوى الطموح عند الأفراد فإنَّ هذا يدفع إلى التقدم في بناء المجتمع لتحقيق المزيد من الطموح والأهداف، أمَّا فيما يخص الفرد فإنَّ ارتفاع مستوى الطموح عنده يؤدي إلى ارتفاع درجة التمايز عنده أيضًا إضافة إلى قيامه بدور مهم في تنوع الجهد وتحديد مستواه، وكذلك في إحداث شحنات موجبة أو سالبة تشكل بعدًا أساسياً في تكوين بيئة الفرد النفسية (القوى النفسية) اللازمة لتحقيق الهدف في مجال نشاطه، خاصة وأنَّ توقعات الفرد في النجاح أو الفشل هي التي سوف تحدد مدى و قوة اندفاعه وتوجهه نحو أهدفه التي تقوم على أساس معرفة الهدف.

وفي هذا السياق رأى فرانك بأنَّ مستوى الطموحات هو مستوى الانجاز القادم كمهمة مألوفة يحاول الفرد الوصول إليها بصورة صريحة (قندلفت، 2002، ص.81).

ويرى الباحث أنَّ مستوى الطموح يتأثر بالبيئة الاجتماعية؛ وعليه فاتساع هذه البيئة ومرونتها وقلة الحواجز والعقبات فيها يساهم في تحقيق الأهداف والنجاح وارتفاع مستوى الطموح؛ وبالتالي النظرة الإيجابية والتفاؤلية نحو المستقبل ومواجهة التحديات ومواكبة تطورات العصر، وبذلك فمستوى الطموح يلعب دوراً أساسياً في بناء شخصية الفرد؛ فهو يمثل أحد أهم المقومات التي يتطلع من خلالها الفرد لتحقيق إنجازاته المستقبلية، لذلك لابد على المجتمع أن يعمل على رفع مستوى طموح أفراده لتحقيق مزيداً من التقدم والرقي في كافة ومختلف المجالات الحياتية، ولا يتأتى ذلك إلا بتوفر ما يساعد في تحقيق ذلك.

10. مستوى الطموح لدى تلميذ المرحلة الثانوية:

تقابل المرحلة الثانوية مرحلة المراهقة الوسطى(adolescen middle) ويؤدي الانتقال من المرحلة الإعدادية – التي تعادل مرحلة المتوسط في الجزائر– إلى المرحلة الثانوية إلى الإحساس بالنضج والاستقلال في هذه المرحلة يكون المراهق قد كون فكرة واضحة إلي حد كبير عن قدارته العقلية، وهذه الفكرة قد تكون قريبة من الواقع أو بعيدة عنه بالزيادة أو النقصان أو قد تقترب من الموضوعية فالبعض قد يبالغون في قدارتهم والبعض قد ينقصون منها فكلما قربت فكرة المراهق عن قدراته العقلية من الواقع كلما مكنه ذلك من تحقيق ذاته ومن التنمية المتوازنة لكل جوانب شخصيته أمَّا المراهق الذي يبالغ في تقييم ذاته فانه يقابل بكثير من المعوقات، إذ أنَّه يرفع مستوى تطلعه بما لا يتناسب مع امكاناته فيفشل في تحقيق هذا المستوى وقد يؤدي هذا أيضا في أن يخفض

المراهق من مستوى تطلعه كثيرا عن المستوى المناسب فيضيع على قدارته فرصة أحسن استقلال لها وبالنسبة للمراهق الذي يقدر قدراته بأقل من حقيقتها فإنَّه يخسر ذاته ويعوق نفسه بنفسه عن تحقيق ما يمكن فعلا تحقيقه، أنَّه يحيي نفسه بمفهوم سالب للذات يقيده ويعوق حركته.

يلاحظ أنَّه في هذه المرحلة قد يكون مستوى التطلع عاليًا جدًا ومعروفاً حيث أنَّه يتحدد في ضوء إطار مرجعي فردي وجماعي، فالفرد يكون لديه مستوى تطلع موجب إذا كان يتطلع إلى أن يُحَسِّن أداؤه في عمل معين في المرة القادمة عن المرة السابقة، وبالمعنى الاجتماعي العام لمستوى التطلع هو أنَّ الفرد يطمح مثلاً إلى أن يحقق نجاحًا في عمله وأن يصل إلى أعلى الدرجات بينما يقنع أخر بمجرد تحقيق الأمن الشخصي، وقد يضع المراهق أهدافًا بعيدة المنال بالنسبة لقدارته ويسعى إلى تحقيقها؛ وبعبارة أخرى فإنَّ مستوى التطلع قد يكون أعلى من مستوى قدرات المراهق وقد تكون التطلعات غير معقولة وغير واقعية ويصعب أو يستحيل تحقيقها، ممَّا يصيب المراهق الإحباط والشعور بعدم الكفاءة وبالتالي الاكتئاب.

ويعتبر الإحباط من أكبر معوقات تحقيق مستوى الطموح، ومن أمثلة مواقف الإحباط الشائعة في المدرسة تلك التي يقابلها الطالب المتفوق حيث لا تتحدى الخبرات التربوية العادية قدارته فوق العادية، كذلك فإنَّ الطالب المتدني دراسيًا يكون في موقف إحباط حيث لا يستطيع الوصول بقدارته المحدودة إلى مستوى زملائه، وهكذا نجد أن مستوى التطلع يتأثر بدرجة النجاح والفشل وتلعب الدافعية دورًا مهمًا في السعي لتحقيق مستوى التطلع، ويلاحظ أنَّ الوالدين يساهمان بحد كبير في تحديد مستوى التطلع أكثر من اللازم ويدفعان الأولاد دفعًا بكل الوسائل للوصول إليه حرصا منهما على أن يكون أبناءهما في مثل مستواهما، أو سعيًا منهما لكي يحقق الأولاد ما فاتهما أو ما حيل بينهما وبين تحقيقه، ومن ناحية أخرى قد يحدد المراهق مستوى منخفضا لتطلعه يقل عن مستوى قدارته، فلا يستقل قدارته وقد يرجع هذا إلى ضعف الدافعية لديه أو إلى ضعف ثقته بنفسه، أو إلى سوء توجيهه، أو إلى جهل القائم على أمر تربيته. (زهران، 1997).

11. أساليب قياس مستوى الطموح:

استخدمت كثير من الدراسات التجارب المعملية (المهام التجريبية) لقياس مستوى الطموح بالرغم من الانتقادات التي وجهت إليها، لذلك اتجهت الآراء إلى استخدام الاستبيانات بغرض الحصول على أدوات دقيقة صادقة أكثر موضوعية الأمر الذي يجعل الباحثون يفضلون أسلوب التقرير للمواقف العملية التطبيقية لقياس مستوى الطموح؛ والذي يعتبر أكثر ارتباطاً بالحياة الواقعية الخاصة بعينة التطبيق. ويمكن تحديد مستوى الطموح من خلال الأساليب التي تساعدنا في التعرف إلى ما إذا كان لدى الفرد طموحاً أم لا وفيما يلي وصف موجز لتلك الأساليب:

1.11. الدراسات المعملية (STUDIES LABORATORY):

إنَّ قياس مستوى الطموح قد بدأ عن طريق إجراء التجارب المعملية التي يقوم فيه الشخص المفحوص المراد قياس مستوى طموحه بأداء عمل معين، وتستخدم هذه الطريقة لقياس الأهداف القريبة والتي يكون النجاح فيها ممكن التحقيق بأقصر وقت، وفي مثل هذه التجارب يعطي الفرد مهام معينة ويأخذ الدرجة التي حصل عليها أو بلغها في المحاولة الأولى، ثم يسأل عن الدرجة التي يتوقع الحصول عليها في المحاولة الثانية، وتكون بعرض الجهاز المستخدم على الفرد مع طريقة استخدامه ثم إعطائه الفرصة لأن يجرب العمل عدة مرات، وبعد أن يتدرب الشخص نسأل ماهي الدرجة التي يتوقع أن يحصل عليها؟ ثم تدون إجابته، وبعد الأداء الفعلي نسأله عما يظن أن تكون هذه الدرجة، ثم تدون وبهدها نخبره بالدرجة التي حصل عليها فعلاً وتكرر العملية عدة مرات. وهكذا تكون ثلاث درجات للفرد واحدة للطموح، والثانية درجة الحكم عليه، والثالثة درجة الأداء الفعلي، ويقاس مستوى الطموح باختلاف الهدف حيث يحسب بطرح الأداء الفعلي من الأداء المتوقع، وتكون الدرجة موجبة عندما تكون درجة الأداء المتوقع أعلى من درجة الأداء الفعلي، وتكون سالبة إن كانت درجة الأداء المتوقع أقل من درجة الأداء الفعلي.

وهناك مقياس آخر مشابه إلى حد ما بالمقياس السابق يطلق عليه اختلاف الحكم، ويحسب بالفرق بين الأداء الفعلي للمفحوص والحكم عليه بعد الأداء، حيث تطرح درجة الأداء الفعلي من درجة الحكم لنفس المحاولة، ويعتبر موجباً عندما يكون أعلى من الأداء الفعلي، وسالباً عندما يكون الأداء الفعلي أعلى من درجة الحكم. (في عبد ربه، 2010، ص.70).

وقد قام عدد من العلماء بعمل تجارب تتضمن تجارب تتعلق بمستوى الطموح ومنهم ليفين Levin، وفستنجز Festinger، وسيرز Sears، وقد أوضحت تجاربهم أنَّ في التجارب المعملية تحدد مهام مستويات الفرد؛ إذ يخبرنا الفرد عما يطمح في الوصول إليه، والبعض يضعون أهدافهم أعلى ممَّا عرفوه عن أدائهم السابق، في حين أنَّ البعض الآخر يضع هذه الأهداف مناسبة لأدائهم السابق وتلك الأهداف تكون مرتفعة بعد النجاح بينما تنخفض بعد الفشل.

كما أشار راجح (1965) إلى أن البعض يبالغ في تقدير نفسه والبعض الآخر يكون تقديره لما يصادفه، وأنَّ ميل مستوى الطموح إلى الارتفاع بعد النجاح أقوى من ميل مستوى الطموح نحو الانخفاض بعد الفشل. ويؤخذ على هذا الأسلوب أنَّ التجارب المعملية توجب توافر شروط معينة لها، وقد تختلف هذه الشروط في مواقف الحياة الواقعية عما هي عليه في المواقف التجريبية وبناءً عليه فإنَّ ردود الأفعال الشخصية قد تكون كما هي عليه في الحياة الواقعية.

ومن عيوب الطريقة المعملية شعور المفحوص بأنَّ ذلك موقف مصطنع، وشعوره بالتوتر مما يؤثر على أدائه، وقد أشار تشايلد أنَّ بعض التجارب المعملية مصطنعة لا تكون وثيقة الصلة بالأحداث الحقيقية والواقعية في حياتنا.

2.11. دراسات الآمال (Wishes of Studies):

لقد انتقل قياس مستوى الطموح من التجارب المعملية إلى قياس عبر المواقف الحياتية كما فعل تشايلد وزملاؤه؛ لأنَّه يرى أنَّ بعض التجارب المعملية قد لا تكون وثيقة الصلة بالأحداث في حياتنا؛ حيث يعتمد الأسلوب السيكومتري على الاستبيانات التي تتكون من أسئلة مفتوحة تتعلق برغبات الفرد المستقبلية وطموحاته، وقد تتعلق أحياناً على الأسئلة المغلقة خاصةً إذا كانت فئة المفحوصين من المراحل العمرية الدنيا (عبد الفتاح، 1984، ص.49).

وفي هذا السياق قام بعض الباحثين العرب بتصميم مقاييس لمستوى الطموح على غرار الباحثين الأجانب كوورل(1959)، وهللر وميللر(1961)، والتي من أشهرها المقياس الذي أعدته عبد الفتاح، والذي يتكون من (79) فقرةً وهي تمثل سبعة أبعاد وهي:(النظرة إلى الحياة، وتحديد الأهداف، والاتجاه نحو التفوق، والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، والرضا والتسليم بوضعه الراهن، والميل نحو الكفاح، والإيمان بالحظ)، ثم قام سيد عبد العال ببعض التعديلات في هذا المقياس الذي أضاف له ست عشرة فقرة. ثم تبعهم العديد من الباحثين العرب في إبداع أو تطوير العديد من مقاييس مستوى الطموح منهم قشقوش الذي أعد مقياساً لمستوى الطموح المهني، وأبو ناهية الذي أعد مقياساً لمستوى الطموح الأكاديمي، وأعدت سناء مقياساً للطموح الأسري والتعليمي والمهني للطالبة الجامعية (أبو زايد، 1999، ص.20).

كما ذكر كوب(COBB, 1964) وسترانج (STRANG, 1954) " أنَّ قياس مستوى الطموح عند الأفراد نصل إليه من خلال سؤال مفتوح للمفحوصين ومحدد وهو: ما هي الآمال التي تريد أن تقبل عليها في المستقبل لتحديد أهدافك الشخصية البعيدة والقريبة التي تطمح لها؟ وإنَّ دراسات الآمال تعد مؤشرًا هاماً وتكون هذه الأهداف مختلفة من مرحلة إلى أخرى من عمر الفرد؛ ففي مرحلة الطفولة تكون مبنية على الإنجاز الشخصي والقبول الاجتماعي، أمَّا في مرحلة المراهقة فهي تركز على الأشياء ذات القيمة الثقافية والحضارية كالمكانة، والمنزلة الاجتماعية، والشهرة، والنجاح (قندلفت، 2002، ص. 72-74).

3.11. دراسات تناولت المثاليات (IDEALS of Studies):

أشارت "هيرلوك" (HERLOCK1974)أنَّ دراسة الشخصية المثالية ذات أهمية في تحديد مستويات الطموح لدى الأفراد ، وقد تمت دراسات على هذا المنوال بسؤال الفرد عن الشخصية المثالية التي يتمنى أن يكون على شاكلتها وأن معرفة مثالية الطفل تشير إلى ما يأمل أن يكون عليه

عندما يكبر ولكن الضرر المتوقع حدوثه في هذه الحالة أن تكون فرص نجاح الفرد للوصول إلى الشخصية المثالية التي يتمناها قليلة وضئيلة فقد تكون سمات الشخصية وقدرات الفرد غير مؤهلة لهذا النجاح مما يترتب عليه اصابته بالإحباط واليأس وعدم واقعية مستوى الفرد.

وأنّ الطموح يعتمد بدرجة كبيرة على المقدرة فنحن ربما نرغب في أن نكون شعراء وغالباً علماء مشهورين، ولكن إذا ما كانت إمكانياتنا قليلة فإنَّنا نتخلى عن هذا الطموح مبكراً دون مبالاة، هذه الأهداف المستحيلة وذلك لأننا لسنا مسؤولين عن توافر تلك الإمكانات، وفي حالات أخرى نتخلى عن طموحاتنا على الرغم من ميولنا الكبيرة؛ وهذا يعني أنَّه لا يكفي أن يكون لدينا ميل أو رغبة في هدف ما دون توافر قدرات مناسبة لتحقيق هذا الطموح (عبد الوهاب، 1992، ص. 24).

خلاصة:

لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى متغير مستوى الطموح هذا المصطلح الذي ظهر عام(1930)، والذي عرف اختلافات كثيرة في تحديد ماهيته وهذا راجع إلى أنَّ كل باحث نظر إليه من زاوية معينة، لذلك فقد حظي هذا المفهوم بالكثير من الدراسات التي حاولت تحديد طبيعته كاستعداد نفسي، وكسمة، وكوصف لإطار تقرير وتقويم الموقف، وكاتجاه ايجابي نحو هدف بعيد المدى نسبياً، وكمعيار يضعه الفرد لنفسه، وكقوة دافعة.

كما تم التطرق وإلى كيفية تطور مستوى الطموح عبر مراحل نمو الفرد، وبيان العوامل التي تؤثر في نمو مستوى الطموح كالعوامل الذاتية (خبرات النجاح والفشل، الثواب والعقاب، ومفهوم الذات، القدرة العقلية)، والعوامل الأسرية التي منها (التربية الأسرية، والوضع الاقتصادي، والاجتماعي)، والعوامل المدرسية (البيئة المدرسية، وشخصية المدرس)، هذه العوامل التي تؤثر في رفع أو خفض مستوى الطموح. وأنَّ مستوى الطموح لدى تلميذ المرحلة الثانوية يتأثر تبعاً لدرجات النجاح أو الفشل، كما للدافعية دورًا مهمًا في السعي لتحقيق مستوى طموحه.

كما تم التعرف على سمات الشخص الطموح وخصائصه وتميزه عن الآخرين، وأهمية الطموح في حياة الفرد، وأنَّ مظاهر الطموح تتمثل في (المظهر المعرفي، المظهر الوجداني، المظهر السلوكي). وأنَّ مستويات الطموح التي تتمثل في (الطموح الواقعي، الطموح غير السوي، والطموح غير الواقعي)، وأمَّا أنواع الطموح فهي (الطموح الاجتماعي، الطموح الفردي، الطموح العالمي، الطموح الدراسي، الطموح المهني، الطموح الإيجابي، الطموح السلبي، الطموح الخيالي، الطموح الصحيح "الحقيقي"). ومن أشهر النظريات التي فسرت مستوى الطموح (نظرية مكدوجال، نظرية آدلر، نظرية القيمة الذاتية للهدف – نظرية المجال لليفين)، ومن طرائق قياس مستوى الطموح الطريقة التقليدية، وطريقة المواقف الفعلية في الحياة.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1. المنهج.

2. الدراسة الاستطلاعية.

3. مجتمع وعينة الدراسة.

4. أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية.

5. حدود الدراسة.

6. التقنيات الإحصائية المستخدمة.

خلاصة.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل وصفًا للطريقة والإجراءات التي اتبعها الباحث في تحديد مجتمع الدراسة، واختيار عينتها، ووصفًا لأدوات الدراسة، وخطوات التحقق من خصائصهم السيكو مترية، إضافةً إلى وصف تصميم الدراسة والطرق الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات.

1. المنهج:

استخدم الباحث المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة وللتحقق من صحة فروضها، وباعتبار 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 أنَّ 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. لأنَّه من أهداف المنهج الوصفي جمع بيانات حقيقية ومفصلة لظاهرة أو مشكلة موجودة فعلاً لدى مجتمع معين، وتحديد المشكلات وتوضيحها، إضافة إلى إجراء المقارنات لبعض الظواهر أو المشكلات، وإيجاد العلاقات بينها، وتحديد ما يفعله الأفراد في مشكلة أو ظاهرة ما، والاستفادة من آرائهم وخبراتهم في وضع تصور وخطط مستقبلية، واتخاذ القرارات الملائمة لمواقف متشابهة مستقبلا. (ملحم، 2002، ص.353).

2. الدراسة لاستطلاعية:

يلجأ كثير من الباحثين قبل الاستقرار على خطة البحث وتنفيذها بشكل كامل إلى القيام بما يسمى بالدراسة الاستطلاعية والتي تجرى على عدد محدود من الأفراد، ويتوقع الباحث من خلالها أن تحقق الأهداف التالية (أبوعلام، 1999):

– التحقق من جدوى إجراء الدراسة التي يرغب الباحث القيام بها، وفي هذا الإجراء توفير للوقت والجهد قبل الشروع باتخاذ قرار نهائي.

– تعمل الدراسة الاستطلاعية على تزويد الباحث بتغذية راجعة أولية حول مدى صلاحية الفرضيات البحثية التي يُراد اختبارها؛ مما يوفر للباحث الفرصة لإجراء تعديلات مناسبة عليها.

– تمكن الدراسة الاستطلاعية الباحث من إزهار كفاءة إجراءات البحث، من حيث قدرة الأدوات البحثية التي سيستخدمها في عملية قياس متغيرات الدراسة.

– تُمكن الباحث من توضيح نقاط التشابه ومواضع الاختلاف بين نتائج البحث ونتائج ما سبقه من أبحاث علمية متخصصة في مشكلة البحث.

وبإجراء الدراسة الاستطلاعية يتمكن الباحث من استقصاء المعيقات والعقبات التي ستعترض سير تنفيذ إجراءات الدراسة الأساسية، وبالتالي يتمكن الباحث من إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات

والمعيقات المتوقع ظهورها من عند إجراء الدراسة الأساسية، وبهذا العمل فإنَّ الباحث يعمل على توفير وقته وجهده، وهذا يقوده إلى بذل جهود حقيقية في تصميم وتنفيذ وتقويم الدراسة.

وفي هذه الدراسة لقد تمَّ اختيار ثانوية (الدكتور أحمد عروة) ببلدية مقرة ولاية المسيلة من طرف الباحث لاعتبارات خاصة لإجراء الدراسة الاستطلاعية منها؛ قرب الثانوية من مكان عمل الباحث، ولوجود علاقات متينة بينه وبين الطاقم الإداري للثانوية (المدير، الناظر، مستشار التوجيه، مستشار التربية،...) والطاقم التربوي(الأساتذة...)، قصد المساعدة والمعاونة، ولإمكانية سهولة إجراءات التطبيق مع التلاميذ، وللحفاظ على أسمائهم، ممَّا يُمكن إعادة التطبيق بسهولة (على نفس التلاميذ)، فيساعد ذلك في التحقق من صحة الخصائص السيكو مترية لأدوات جمع البيانات. وعليه تم بعد ذلك اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة عشوائية بسيطة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي الذين يزاولون دراساتهم بالموسم الدراسي 2018/2017 بهذه الثانوية، والتي تمثلت في تلاميذ القسمين (2ع. تج01، 2أ. فلسفة01) من أقسام السنة الثانية الثانوي تخصص (علمي، أدبي)، وقد بلغ حجم عينة الدراسة الاستطلاعية (59) تلميذًا وتلميذةً، وهم موزعين كالآتي:

جدول رقم(2) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على أساس الجنس والتخصص

التخصص	العلمي (2ع.تج01)		الأدبي (2أ.فلسفة 01)	المجموع	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	12	10	22	37,29%
	الإناث	17	20	37	62,71%
المجموع	29		30	59	100 %
النسبة المئوية	49,15 %		50,85%	100 %	

نلاحظ من خلال الجدول أنَّ نسبة الإناث بلغت (62,71%) وهي أكبر من نسبة الذكور التي بلغت هي الأخرى(37,29%)، كما أنَّ نسبة التلاميذ العلميين بلغت(49,15%) وهي أصغر من نسبة التلاميذ الأدبيين التي بلغت (50,85%)، وقد تمَّ تطبيق الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية على العينة الاستطلاعية بهدف التحقق من كفاءة هذه الأدوات، والوقوف على مدى ملاءمتها للتطبيق الفعلي على عينة الدراسة الأساسية.

3. مجتمع وعينة الدراسة:

1.3. مجتمع الدراسة:

إنَّ القصد بمجتمع الدراسة في لغة العلوم الإنسانية هو المجموع الكلي من المفردات المحدودة أو غير المحدودة، أمَّا مفردات الدراسة التي تعرف أيضا لدى الباحثين بعناصر الدراسة أو وحدات الدراسة

فهي الأجزاء المكونة لمجتمع الدراسة، والمجتمع هو الهدف الأساسي من الدراسة حيث إن الباحث يعمم في النهاية النتائج عليه، ويمكن القول إننا لا ندرس عينات، وإنما ندرس مجتمعات، ويتضمن تعريف المجتمع خاصية واحدة تميزه عن غيره من المجتمعات يمكن ملاحظتها. (أبوعلام، 2007، ص.163).

ويتمثل المجتمع الأصلي لهذه الدراسة في جميع تلاميذ السنة الثانية ثانوي الذين يتعلق بهم موضوع مشكلة الدراسة والذين يزاولون دراستهم بثانويات ولاية المسيلة خلال الموسم الدراسي 2018/2017، والبالغ عددهم (6767) تلميذًا وتلميذةً، منهم (4075) علمي أي بنسبة (60,22%)، و(2692) أدبي أي بنسبة (39,78%)، موزعين على (15) دائرةً و(70) ثانويةً بولاية المسيلة، وذلك وفق الإحصاءات الرسمية التي تم الحصول عليها من مديرية التربية لولاية المسيلة، والجدول التالي يوضح خصائص مجتمع الدراسة:

جـــــدول(03) مجتمع الدراسة وخصائصه

المرحلة / التخصص	ثانـــــــوي	النسبة المئوية
العلـــمي	4075	60,22%
الأدبـــي	2692	39,78%
المجمـــوع	6767	100%

2.3. عينة الدراسة الأساسية وكيفية اختيارها:

العينة هي اختيار جزء من الكل وهذا الجزء يتكون تشكيلياً للكل، فالعينة وجدت لتسهيل عملية البحث العلمي، فهي عدد محدود من المفردات التي سوف يتعامل معها الباحث منهجيا، ويشترط أن تكون ممثلةً لمجتمع البحث في الخصائص والسمات؛ فالعينة إذن هي جزء من المعين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي، وببساطة العينة هي مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة، وتتمثل خصائص العينة في متغيرات. (أبوعلام، 2007، ص.162).

ونظراً لكبر حجم مجتمع البحث وانتشاره الجغرافي المترامي الأطراف تبعًا لاتساع مساحة ولاية المسيلة، وتباعد دوائرها تعددها، وحرصًا على التمثيل الجغرافي للتلاميذ بالنسبة للمجتمع الأصلي للدراسة، ومراعاة لإمكانيات ظروف التطبيق الميداني، فلقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية المتعددة المراحل (العنقودية) التي هي الأنسب لمثل هذه الحالات، والتي يتم فيها اختيار مجموعات وليس أفرادا، فالمعاينة العشوائية العنقودية هي الاختيار العشوائي لمناطق أو مجموعات أو تجمعات مختلفة مثل المدارس أو الثانويات أو الفصول الدراسية (الأقسام الدراسية بالجزائر) أو المناطق التعليمية، وتتصف هذه المجموعات أو التجمعات(العناقيد) في أن لكل أعضائها نفس الخصائص، وبعد

ذلك نختار الأفراد من كل تجمع أو عنقود، فمثلا بدلاً من اختيار عينة من الأفراد من تلاميذ المستوى الرابع الابتدائي يمكن اختيار عينة من أقسام المستوى الرابع الابتدائي، ثم نستخدم جميع التلاميذ في كل قسم نختاره ضمن العينة. (أبوعلام، 2007، ص.178). وفيما يلي بيان اختيار عينة الدراسة بالمعاينة العنقودية العشوائية:

المرحلة الأولى: تم في هذه المرحلة اختيار أربع دوائر بطريقة عشوائية بسيطة من بين(15) دائرة تتشكل منها ولاية المسيلة، فتم الحصول على الدوائر (مقرة، المسيلة، بوسعادة، سيدي عيسى) ليكون منها تلاميذ عينة الدراسة الأساسية، والتي تألفت في البداية من(676) تلميذاً وتلميذةً مسحوبة بالطريقة السابقة والتي تمثل نسبة(10%) من المجتمع الأصلي، وقد أجريت الدراسة على متغيرين هما:

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

وجاء عدد التلاميذ ونسب توزيعهم حسب الدوائر كما يلي:

جدول(04) توزيع التلاميذ حسب الدوائر

الرقم	الدائرة	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
01	مقرة	210	27,63%
02	المسيلة	240	35,50%
03	سيدي عيسى	96	14,20%
04	بوسعادة	130	19,23%
المجموع		676	100%

نلاحظ من خلال جدول التوزيع أعلاه لعدد التلاميذ حسب الدوائر أنَّ أكبر نسبة كانت بدائرة المسيلة التي قدرت ب(35,50%)، تليها دائرة مقرة بنسبة بلغت(27,63%)، ثم دائرة بوسعادة بنسبة تقدر ب(19,23%)، وأصغر نسبة كانت بدائرة سيدي عيسى حيث بلغت(14,23%).

المرحلة الثانية: تم اختيار مجموعة من الثانويات من كل دائرة بطريقة عشوائية بسيطة، فتحصلنا على(15) ثانوية التي تتمثل في ثانويات دائرة مقرة (أحمد عروة، الحاج الخير خيري، الصحابي عبد الرحمان بن عوف، الشهيد قسوم)، وبعض ثانويات دائرة المسيلة(أحمد بن محمد يحي المقري، محمد الشريف مساعدية، عبد الحميد سعودي، صلاح الدين الأيوبي، عبد المجيد مزيان)، وبعض ثانويات دائرة بوسعادة(محمد بن عبد الرحمان الديسي، محمد بن شبيرة، وأبي مرزاق)، وبعض ثانويات دائرة

سيدي عيسى(مالك بن أنس، محمد بن مسروق) الذين يزاولون دراستهم خلال الموسم الدراسي2018/2017.

المرحلة الثالثة: تم اختيار مجموعة التلاميذ الذين يشكلون عينة الدراسة الأساسية من الثانويات المتحصل عليها في المرحلة الثانية من كل دائرة بطريقة عشوائية بسيطة، فتحصلنا على (676) تلميذاً وتلميذةً، وبعد إجراء التطبيق واسترجاع الأوراق(استجابات التلاميذ)، فتم استبعاد الإجابات غير المكتملة(الملغاة)، والناقصة البيانات، والإجابات الخاطئة والتي كان عددها (57) إجابةً، فكان عدد الإجابات النهائية الصالحة(619)، وهذا العدد يمثل العدد النهائي لعينة الدراسة الأساسية الفعلية أي بنسبة(09,14%) من المجتمع الأصلي، حيث بلغ عدد الإناث(436) بنسبة (63,33%) وعدد الذكور(183) بنسبة (27,66%) من عينة الدراسة الأساسية، ، والجدول التالي يوضح توزيع التلاميذ حسب الثانويات كما يلي:

جدول(05) توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الثانويات

الرقم	الثانوية	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
1	أحمد عروة	52	%08,40
2	الخير خيري	55	%08,88
3	قسوم العيد	39	%06,30
4	عبد الرحمان بن عوف	50	%08,07
5	محمد بن أحمد المقري	43	%06,49
6	صلاح الدين الأيوبي	46	%07,43
7	عبد المجيد مزيان	46	%07,43
8	أحمد سعودي	54	%08,72
9	محمد الشريف مساعدية	40	%06,46
10	مالك بن أنس	37	%05,97
11	محمد بن مسروق	39	%06,30
12	عبد الرحمان الديسي	42	%06,87
13	أبي مرزاق	39	%06,30
14	محمد بن شبيرة	37	%05,97
المجموع		619	%100

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن نسب التوزيع لعدد التلاميذ حسب الثانويات تراوحت بين (08,88%) كأعلى قيمة بثانوية خيري الخير بدائرة مقرة و(05,97%) كأدنى قيمة وكانت بكل من ثانويتي (مالك بن أنس بدائرة سيدي عيسى ومحمد بن شبيرة بدائرة بوسعادة). وتوزعت عينة الدراسة حسب التخصص كما يوضحه الجدول التالي:

جـــدول(06) توزيع عينة الدراسة حسب التخصص

التخصص	عـدد التلاميذ	النسبـة المئـوية
العلـــمي	360	%58,15
الأدبـــــي	259	%41,84
المجموع	619	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنَّ النسبة الأكبر من عينة الدراسة يمثلها تلاميذ التخصص العلمي بنسبة قدرت ب(58,15%) وبعدد(360) تلميذًا وتلميذة، بينما نسبة تلاميذ التخصص الأدبي فقدرت ب(41,84%) من عينة الدراسة بعدد(259) تلميذاً وتلميذةً. وتوزعت عينة الدراسة حسب الجنس كما يوضحه الجدول التالي:

جدول(07) توزيع عينة الدراسة حسب الجنـــس

التخصص	عـدد التلاميذ	النسبـة المئـوية
الذكـــــور	183	%29,56
الإنـــــاث	436	%70,43
المجمـــوع	619	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنَّ النسبة الأكبر من عينة الدراسة يمثلها الإناث بنسبة قدرت ب(70,43%) وبعدد(438) تلميذةً، بينما نسبة الذكور فقدرت ب(29,56%) بعدد(183) تلميذًا.

4. أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية:

في هاته الدراسة تمّ الاعتماد على أدوات لقياس متغيراتها ولجمع بياناتها والتي تمثلت في:

- مقياس أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة من إعداد الدردير (2004).
- مقياس القدرة على حل المشكلات من إعداد حمدي (1998).
- مقياس مستوى الطموح من إعداد معوض ومحمد (2005).

1.4. مقياس أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة

1.1.4.وصف المقياس:

تـمَّ إعـداد هـذا المقيـاس مـن طـرف الباحـث" الـدردير، 2004" الـذي يقـيس أسـاليب تفكيـر التلاميـذ فـي المدرسـة فـي ضـوء نظريـة" سـتيرنبرغ" لأسـاليب التفكيـر، وقـد مـر إعـداد المقيـاس بخطوات تمثلت فيما يلي:

2.1.4.الهدف منه:

تقـوم فكـرة المقيـاس علـى نفـس فكـرة اسـتبانة أسـاليب التفكيـر لـدى المعلمـين فـي التـدريس التـي أعـدها "جريجورينكـو وسـتيرنبرغ" فـي عـام(1993)، ويهـدف هـذا المقيـاس إلـى قيـاس سـبعة أنـواع مـن أسـاليب التفكيـر (13 أسـلوباً)، فـي ضـوء ثلاثـة أبعـاد مـن نظريـة "سـترنبرغ " هـم: الوظـائف (التشـريعي، التنفيـذي، الحكمـي)، المسـتويات (العـالمي، المحلـي)، والميـول (المحـافظ، المتحرر)؛ التي سبق تعريف كل منها.

3.1.4.كتابة مفردات(فقرات) المقياس:

تمت استفادة الباحث في كتابة فقرات هذا المقياس من خلال خبرته في هذا المجال حيث قام بإعداد دراسات سابقة (2003) عن نظرية "ستيرنبرغ"، ومن الإطار النظري لها والأدوات التي أعدت لقياس النظرية قائمة أساليب التفكير التي أعدها "ستيرنبرغ وواجنر" عام 1992، التي تم نقلها للبيئة العربية في دراسات سابقة للباحث (2003)، وقائمة أساليب التفكير لدى المعلمين التي تم تقنينها من طرف الباحث كذلك في كتابة فقرات مقياسه الحالي. وعليه تمت صياغة (49) فقرة تقيس سبعة أنواع من أساليب التفكير، بمعدل سبع عبارات لكل أسلوب، وأمام كل عبارة ثلاث إجابات (نعم، أحياناً، لا)، يختار التلميذ من بينها الإجابة التي تتفق مع طريقته في التفكير، وتمت كتابة تعليمات المقياس بما يتناسب مع نوع فقراته(**الملحق 2**)، والجدول التالي يبين توزيع فقرات المقياس على الأبعاد كما يلي:

جدول رقم (08) توزيع البنود لمقياس أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة:

الأسلـــوب	فـقـــراتـــــه	الأسلـــوب	فـقـــراتـــــه
التشريعي	43،29،36،22،15،08،1	المحافظ	42،49،35،28 ،21،14،07
التنفيذي	37،44،30 ،23،16،09،2	العالمي	41،48،34 ،27،20،13،06
الحكمي	47،40،33،26،19،12،05	المحلِّي	38،45،31،24،17 ،10،03
المتحرر	39،46،32،25،18،11،04		

وتم تطبيق المقياس على عينة التقنين (200) تلميذًا وتلميذةً من طرف معد المقياس الدردير، وتمَّ بعد ذلك تقدير الدرجات على المقياس لحساب أهم الشروط السيكو مترية للاختبار النفسي الجيد، حيث استخدم "الدردير" لصدق المقياس وثباته (صدق التحليل العاملي، معاملات تمييز عبارات المقياس، ثبات الاتساق الداخلي، ثبات إعادة الاختبار).

والمثال التالي يوضح كيفية الإجابة عن المقياس:

المثال: أفضل المشاركة في الأنشطة المدرسية

إذا كانت الإجابة بـ "نعم" يضع التلميذ العلامة ×

إذا كانت الإجابة بـ "أحيانا" يضع التلميذ العلامة ×

إذا كانت الإجابة بـ "لا" يضع التلميذ العلامة ×

كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(09) كيفية الإجابة على مقياس أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة:

نعم	أحيانا	لا
×		
	×	
		×

4.1.4.مفتاح التصحيح في المقياس:

يتم ذلك من خلال تقدير الدرجات على المقياس بإعطاء الدرجات (1،2،3) المقابلة للإجابات (نعم، أحياناً، لا) على الترتيب كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(10) توزيع درجات مقياس أساليب التفكير

الاختيار	نعم	أحيانا	لا
الدرجة	3	2	1

وبالتالي مدى درجات الاختبار تتراوح بين (3 – 21) درجةً. ولتحديد الأسلوب المفضل للتلميذ يُحسب متوسط درجات التلميذ في كل أسلوب من أساليب التفكير السبعة[مجموع درجات التلميذ في الأسلوب ÷ عدد عبارات الأسلوب (7)]، كي يعبّر عن درجة تفضيل التلميذ لهذا الأسلوب، وبالتالي يتراوح مدى الدرجات لكل أسلوب فيما بين درجة واحدة إلى

ثـلاث درجـات، وتشـير الدرجـة المرتفعـة إلـى تفضـيل مرتفـع للأسـلوب، بينمـا تشـير الدرجـة المنخفضة إلى تفضيل منخفض للأسلوب (الدردير، 2004، ص. ص 64-70).

وبصفة أدق ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية ولتحديد مستوى كل أسلوب تفكير على حدا، تم تحويل الدرجات وفق المستوى الذي يتراوح بين درجة واحدة وَ3 درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع) وذلك كما يلي:

$$L = \frac{3-1}{3} = 0{,}66$$ طول الفئة(المجال) $= \frac{\text{الدرجة العليا} - \text{الدرجة الدنيا}}{3}$ (بالنسبة للبدائل). أي:

وبـذلك يكـون المسـتوى المـنخفض يحـدد بالمجـال:[1.66 − 1] . والمسـتوى المتوسـط يحـدد بالمجال: [2.33 − 1.67]. والمستوى المرتفع يحدد بالمجال:[3 − 2.34] .

5.1.4.الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التفكير لدى التلاميذ في المدرسة:

أولا: صدق المقيـاس:

تم التحقق من صدق مقياس أساليب التفكير لدى تلاميذ في المدرسة باستخدام صدق الاتساق الداخلي، حيث قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية حجمها (59) تلميذاً وتلميذةً خارج عينة الدراسة الأساسية، ومن التخصصين العلمي والأدبي، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، باستخدام معامل ارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (11) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة والأسلوب الذي تنتمي إليه

التشريعي		التنفيذي		القضائي		المتحرر	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
01	0,471**	02	0,588**	05	0,651**	4	0,574**
08	0,432*	09	0,397*	12	0,418**	11	0,481**
15	0,210*	16	0,571*	19	0,439*	18	0,580**
22	0,549**	23	0,481**	26	0,328**	25	0,549**
29	0,583**	30	0,470**	33	0,531*	32	0,385*
36	0,367*	37	0,673*	40	0,362*	39	0,527**

43	0,404*	44	0,419**	47	0,659**	46	0,511**
المحـــــافظ		العـالــمي		المحـــــلي			
الفقـرة	معامل الارتباط	الفقـرة	معامل الارتباط	الفقـرة	معامل الارتباط		
07	0,354**	06	0,346*	03	0,499**		
14	0,428*	13	0,685**	10	0,439*		
21	0,505**	20	0,521**	17	0,430**		
28	0,715**	27	0,461**	24	0,564**		
35	0,569**	34	0,450**	31	0,819**		
42	0,512**	41	0,478**	38	0,533*		
49	0,393*	48	0,484**	45	0,551**		

**دالة عند مستوى (0.01) *دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (11) أنَّ جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجات الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند المستويين (0.01) و(0.05)، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.346) و(0.819)، ممَّا يدل على الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة والأسلوب الذي تنتمي إليه، وهو ما يؤكد صدق المقياس وتماسك فقرات كل أسلوب من أساليبه.

ثانيا: ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقياس أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة بتطبيقه على العينة الاستطلاعية، وذلك باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار (بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع)، وطريقة التجزئة النصفية التي تم تصحيها باستخدام كل من معادلة سيبرمان – براون، معادلة جتمان، كما تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح نتائج معاملات الثبات:

جدول(12) الثبات بطرق إعادة التطبيق والتجزئة النصفية ومعامل "ألفا كرونباخ " لمقياس أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة

المعامل / أساليب التفكير	معامل ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق	التجزئة النصفية	
			سيبرمان–بروان	جتمان
التشريعي	0,524	0,807	0,890	0,880

التنفيذي	0,763	0,537	0,531	0,508
القضائي	0,671	0,617	0,710	0,715
المتحرر	0,555	0,720	0,555	0,534
المحافظ	0,696	0,742	0,555	0,539
العالمي	0,647	0,838	0,644	0,614
المحلّي	0,512	0,717	0,631	0,613

يتضح من خلال الجدول(12) السابق أنَّ المقياس يتميز بدرجة مقبولة جدا من الثبات، حيث جميعها دالة عند مستوى دلالة0,01، تراوحت قيم معاملات الثبات بين 0,508 وَ0,890، وهي قيم مقبولة جداً ممَّا يعطي مؤشراً جيداً على ثبات المقياس ومن خلال ما سبق يتبين أنَّ المقياس يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات والصدق ممَّا يجعله صالح للاستخدام في الدراسة الحالية.

2.4. مقياس القدرة على حل المشكلات:

1.2.4.وصف المقياس:

أعدَّ هذا المقياس حمدي نزيه (1998) ويتكون من(40) عبارةً موزعة على خمسة أبعاد وهي (التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقييم)، بمعدل ثماني عبارات لكل بعد، تكون الإجابة عنها بطريقة " ليكرت " باختيار إحدى أربع إجابات هي: تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة بسيطة، لا تنطبق أبداً (**الملحق 3**). والجدول التالي يبين توزيع الفقرات على الأبعاد لمقياس القدرة على حل المشكلات.

جدول (13) توزيع الفقرات لمقياس القدرة على حل المشكلات

الأبعـــــاد	الفـقـرات الموجبة	الفقرات السالبة	عدد الفقرات
التوجه العام	1، 6، 11	16،21،26،31،36	8
تعريف المشكلة	2، 7، 12 ، 17 ، 22	27،32،37	8
توليد البدائل	3، 23 ، 28 ، 33	38،8،13،18	8
اتخاذ القرارات	4، 19 ، 29 ، 34 ، 39	9،14،24	8
التقييم	15، 20 ، 25	40،35،5،10،30	8
عدد الفقرات الكلية لمقياس القدرة على حل المشكلات			40

2.2.4.طريقة التصحيح وتفسير الدرجات:

الأوزان في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب والسالب هي كما يلي في الجدول التالي:

جدول(14) توزيع درجات البدائل لمقياس القدرة على حل المشكلات

البدائل / نوع الفقرات	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق أبدا
الفقرات الموجبة	4	3	2	1
الفقرات السالبة	1	2	3	4

- تتراوح الدرجات الكلية على المقياس بين (40 وَ160).
- تتراوح كل درجة فرعية على المقياس بين (08 وَ32).

تفسير الدرجات كالتالي:

- من40 إلى80 مؤشر على نقص الكفاءة في القدرة على حل المشكلات.
- 80 فما فوق كفاءة في القدرة على حل المشكلات.

وبصفة أدق ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية ولتحديد مستوى القدرة على حل المشكلات، تم تحويل الدرجات وفق المستوى الذي يتراوح بين درجة واحدة وأربع درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع) وذلك كما يلي:

طول الفئة(المجال)= $\frac{\text{الدرجة العليا}-\text{الدرجة الدنيا}}{3}$ (بالنسبة للبدائل). أي: $L = \frac{4-1}{3} = 1$

وبذلك يكون المستوى المنخفض يحدد بالمجال:] 2 , 1]. والمستوى المتوسط يحدد بالمجال:] 3 , 2]. والمستوى المرتفع يحدد بالمجال:] 4 , 3] .

3.2.4.الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس: تم التحقق من صدق مقياس القدرة على حل المشكلات باستخدام صدق الاتساق الداخلي، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس القدرة على حل المشكلات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدّرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدولين التاليين:

جدول (15) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس القدرة على حل المشكلات والبعد الذي تنتمي إليه

التوجه العام		تعريف المشكلة		توليد البدائل		اتخاذ القرار		التقييم	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
01	0,590**	02	0,323*	03	0,421*	04	0,660**	05	0,636**
06	0,447**	07	0,703**	08	0,380**	09	0,158*	10	0,678**
11	0,550**	12	0,609**	13	0,813**	14	0,316*	15	0,524**
16	0,438**	17	0,553**	18	0,241**	19	0,634**	20	0,674**
21	0,328*	22	0,704**	23	0,304**	24	0,175**	25	0,389**
26	0,262**	27	0,656**	28	0,565**	29	0,153*	30	0,376*
31	0,518**	32	0,635**	33	0,650**	34	0,772**	35	0,129*
36	0,534**	37	0,582**	38	0,505**	39	0,463**	40	0,582**

**دالة عند مستوى (0.01) *دالة عند مستوى (0.05)

من خلال الجدول(15) نلاحظ أنّ قيّم ارتباط الفقرات بالدّرجة الكلّية لكل بعد تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) وَ(0,05).

جدول رقم (16) قيم ارتباط الأبعاد بالدّرجة الكلية لمقياس القدرة على حل المشكلات

الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
التوجه العام	0,714**
تعريف المشكلة	0,840**
توليد البدائل	0,848**
اتخاذ القرارات	0,585**
التقييم	0,576**

**دالة عند مستوى (0.01) *دالة عند مستوى (0.05)

من خلال الجدول(16) نلاحظ أنّ **قيّم ارتباط** الأبعاد (التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرارات، التقييم) بالدّرجة الكلّية للاختبار دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01)، حيث تراوحت بين (0,576) و(0,848) وهي قيم ارتباط عالية ممَّا يدل على صدق مقياس القدرة على حل المشكلات.

ثانياً: ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقياس القدرة على حل المشكلات بتطبيقه على العينة الاستطلاعية، وذلك باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار (بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع)، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام كل من معادلة " سيبرمان – براون" ، ومعادلة " جتمان"، واستخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح نتائج معاملات الثبات:

جدول(17) الثبات بطرق إعادة التطبيق والتجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ لمقياس القدرة على حل المشكلات

المعامل / الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق	التجزئة النصفية	
			سيبرمان براون	جتمان
التوجه العام	0,643	0,714	0,741	0,714
تعريف المشكلة	0,742	0,840	0,668	0,660
توليد البدائل	0,639	0,848	0,584	0,599
اتخاذ القرارات	0,790	0,585	0,594	0,592
التقييم	0,549	0,576	0,630	0,590
الدرجة الكلية للمقياس	0,757	0,856	0,680	0,785

تشير بيانات الجدول(17) إلى ارتفاع قيم معاملات الثبات للمقياس ككل حيث بلغت القيم (0,757، 0,680، 0,785)، في حين جاءت قيم الأبعاد الخاصة بالمقياس (التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرارات، التقييم) مرتفعة تراوحت ما بين: 0,549 وَ0,856 ممَّا يدل على أنّ المقياس يتميّز بثبات مرتفع وبالتالي صلاحيته للتّطبيق في هذه الدراسة.

3.4. مقياس مستوى الطموح:

أعدَّ هذا المقياس" محمد عبد التواب معوض" و"سيد عبد العظيم محمد" بمصر، انطلاقاً من عدة مقاييس كانت مستخدمة سابقاً (مقياس كاميليا عبد الفتاح، أول المقاييس التي صممت في هذا

السياق(1975)، ومقياس أبعاد الطموح الذي يقيس الطموح العام لسيد عبد العظيم، ومقاييس أخرى إضافة إلى دراسات سابقة أخرى أنجزت لتصميم المقاييس.

1.3.4.وصف المقياس:

يتكون المقياس من ست وثلاثون فقرة (36 فقرة) موزعة على أربعة أبعاد وهي: التفاؤل، المقدرة على وضع الأهداف، تقبل الجديد، وتحمل الإحباط، والمقياس لا يركز على جوانب محددة كالطموح الأكاديمي أو المهني أو الأسري كما في بعض المقاييس الأخرى، فهو يمس كل هذه الجوانب مجتمعة، ممَّا جعل الباحث يلجأ لاستخدامه في هذه الدراسة لإيفائه بالغرض (**الملحق1**)، والجدول التالي يبين توزيع الفقرات على أبعاد مقياس مستوى الطموح.

جدول(18) توزيع الفقرات على أبعاد مقياس مستوى الطموح

الأبعاد	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة	عدد الفقرات
التفاؤل	26،25،24،19،18،13،12،11،9،7	32،6	12
المقدرة على وضع الأهداف	17،16،14،10،8،4،3،2،1	36	10
تقبل الجديد	35،34،33،31،29،28،15	30	8
تقبل الإحباط	27،22،21،20،5	23	6
عـدد الفقـرات الكليـة لمقيـاس مستـوى الطمـوح			36

2.3.4.تطبيق المقياس:

يتم التطبيق فردياً أو جماعياً على الشباب من الجنسين، حيث يطلب من المستجيب الإجابة على جميع الفقرات بوضع علامة(×) مقابل الاختيار المناسب للبديل المعبر عن إجابته من بين البدائل الأربعة (دائما، كثيرا، أحيانا، نادرا)، وزمن تطبيق المقياس غير محدد قد يتراوح ما بين 20 إلى 30 دقيقة لدى بعض الأفراد في تطبيق فردي أو جماعي.

3.3.4.مفتاح التصحيح في المقياس:

تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين(0-108)، ولقد وضعت أربعة بدائل للإجابة عن كل بند من بنود المقياس وهي: دائماً(3)، وكثيراً(2)، وأحياناً(1)، ونادراً(صفر)، وتعكس هذه الدرجات في البنود السالبة وهي(36،32،30،23،6)، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول(19) توزيع درجات بدائل مقياس مستوى الطموح

البدائل / نوع الفقرات	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا
الفقرات الموجبة	3	2	1	0
الفقرات السالبة	0	1	2	3

وبصفة أدق ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية ولتحديد مستوى الطموح، تم تحويل الدرجات وفق المستوى الذي يتراوح بين درجة صفر درجة و3درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع) وذلك ما يلي:

طول الفئة (المجال)= $\frac{\text{الدرجة العليا}-\text{الدرجة الدنيا}}{3}$ (بالنسبة للبدائل). أي: $L = \frac{3-0}{3} = 1$

وبذلك يكون المستوى المنخفض يحدد بالمجال:] 1 , 0]. والمستوى المتوسط يحدد بالمجال:] 2 , 1]. والمستوى المرتفع يحدد بالمجال:] 3 , 2] .

4.3.4.الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا: صدق المقياس: تم التحقق من صدق مقياس مستوى الطموح باستخدام صدق الاتساق الداخلي، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس مستوى الطموح والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدّرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدولين التاليين:

جدول(20) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس مستوى الطموح والبعد الذي تنتمي إليه

التفـــــاؤل		المقدرة على وضع الأهداف		تقبـل الجديد		تقبـــل الإحباط	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
06	*0,317	01	**0,639	15	**0,736	05	*0,355
07	**0,542	02	**0,653	28	**0,532	20	**0,677
09	**0,582	03	**0,602	29	*0,386	21	**0,575
11	**0,541	04	**0,624	30	**0,711	22	**0,509
12	*0,327	08	**0,699	31	**0,489	23	*0,258
13	**0,692	10	*0,529	33	**0,695	27	**0,523

18	**0,608**	14	**0,587**	34	**0,523**
19	**0,547**	16	**0,687**	35	**0,573**
24	**0,546**	17	**0,497**		
25	**0,530**	36	**0,410**		
26	**0,498**				
32	*0,400				

من خلال الجدول(20) نلاحظ أنّ قيّم ارتباط الفقرات بالدّرجة الكلّية لكل بعد تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0,01) وَ(0,05).

جدول رقم (21) قيم ارتباط الأبعاد بالدّرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح

الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
التفاؤل	**0,849
المقدرة على وضع الأهداف	**0,830
تقبل الجديد	**0,806
تقبل الاحباط	**0,629

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

من خلال الجدول(21) نلاحظ أنّ قيّم ارتباط الأبعاد (التفاؤل، المقدرة على وضع الهدف، تقبل الجديد، تقبل الاحباط) بالدّرجة الكلّية للاختبار دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0,01)، وهي معاملات ارتباط قوية حيث تراوحت بين(0,629) كأدنى قيمة و(0,849) كأعلى قيمة، ممَّا يدل على تمتع المقياس الصدق وصلاحيته للتطبيق في هذه الدراسة.

ثانيا: ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقياس مستوى الطموح بتطبيقه على العينة الاستطلاعية، وذلك باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار (بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع)، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام كل من معادلة سبيرمان – براون ، ومعادلة جتمان، ومعامل ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح نتائج معاملات الثبات :

جدول (22) الثبات بطرق إعادة التطبيق والتجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ لمقياس مستوى الطموح

المعامل / أبعاد مستوى الطموح	معامل ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق	التجزئة النصفية	
			سيبرمان براون	جتمان
التفـــــاؤل	0,673	0,849	0,607	0,606
المقدرة على وضع الأهداف	0,631	0,830	0,601	0,563
تقبــل الجديد	0,536	0,806	0,394	0,792
تقبـــل الإحباط	0,676	0,629	0,749	0,848
الـــكـــلي	0,780	0,854	0,832	0,782

تشير بيانات الجدول (22) إلى ارتفاع قيم معاملات الثبات للمقياس ككل حيث بلغت (0,780، 0,782، 0,832)، في حين جاءت قيم الأبعاد الخاصة بالمقياس (التفاؤل، المقدرة على وضع الأهداف، تقلا الجديد، تقبل الاحباط) مرتفعة جدا تراوحت ما بين: (0,563) كأدنى قيمة وَ(0,849) كأعلى قيمة، ممَّا يدل على أنّ المقياس يتميّز بثبات مرتفع وبالتالي صلاحيته للتّطبيق.

5. حدود الدراسة: تمثلت حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

- **الحدود المكانية:** بعض ثانويات الدوائر (مقرة، المسيلة، بوسعادة، سيدي عيسى) بولاية المسيلة.
- **الحدود الزمنية:** أجريت الدراسة التطبيقية الفعلية في نهاية الفصل الثاني وبداية الفصل الثالث من السنة الدراسية 2018/2017، وبالضبط في الفترة الواقعة بين 01 أفريل 2017 و23 أفريل2018.
- **الحدود البشرية:** تم إجراء البحث على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي الذين يزاولون دراستهم ببعض ثانويات ولاية المسيلة خلال الموسم الدراسي 2018/2017.

6. التقنيات الإحصائية المستخدمة:

باستخدام الحاسب الآلي وعن طريق الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS24) تمت معالجة البيانات المحصل عليها باختيار الأساليب الإحصائية المناسبة وفقا لمنهج الدراسة وفروضها وهي على التوالي:

- **النسب المئوية والتكرارات:** وتم استخدامها في بيان خصائص مجتمع الدراسة وخصائص العينة.
- **المتوسط الحسابي:** وقد استخدم في الحصول على متوسط درجات الأفراد.

- **الانحراف المعياري:** لمعرفة مدى تباين أو تقارب نتائج التلاميذ حول المتوسط الحسابي لدرجات الأفراد.
- **معامل الارتباط لبيرسون:** لإيجاد العلاقات الارتباطية بين متغيرات الدراسة (بين أساليب التفكير ومستوى الطموح، وبين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات).
- **اختبار ليفين " F ":** لحساب التجانس بين المجموعات حسب (الجنس، التخصص).
- **اختبار "ت "(t-test):** لبيان الفروق بين المتوسطات حسب (الجنس، التخصص).
- **معامل ألفا كرونباخ:** أستخدم في حساب ثبات أدوات الدراسة (مقياس أسلوب تفكير التلاميذ في المدرسة، مقياس القدرة على حل المشكلات، مقياس مستوى الطموح).
- **الانحدار الخطي المتعدد:** لقياس التنبؤ بكل من القدرة على حل المشكلات ومستوى الطموح (كمتغيرين تابعين) من خلال أساليب التفكير (كمتغيرات مستقلة). والجدول التالي يوضح كل فرضية والأسلوب الإحصائي المناسب لها:

جدول(23) فرضيات الدراسة والأسلوب الإحصائي المستخدم لاختبارها

رقم الفرضية	نص الفرضية	الأسلوب الإحصائي
01	مستوى القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ عينة الدراسة مرتفع.	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي.
02	مستوى الطموح لدى تلاميذ عينة الدراسة مرتفع.	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي.
03	هناك أساليب التفكير مفضلة لدى تلاميذ عينة الدراسة.	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي.
04	توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ الثانية ثانوي بولاية المسيلة.	معامل الارتباط بيرسون (r)
05	توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التفكير ومستوى الطموح لدى تلاميذ الثانية ثانوي بولاية المسيلة.	معامل الارتباط بيرسون (r)
06	توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح	اختبار(ت) للعينات المستقلة

	لدى تلاميذ عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس	
07	**توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح لدى تلاميذ عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص**	**اختبار(ت) للعينات المستقلة.**
08	**يمكن التنبؤ بمستوى الطموح لتلاميذ عينة الدراسة من خلال درجاتهم في أساليب التفكير المفضلة.**	**الانحدار الخطي المتعدد.**
09	**يمكن التنبؤ بمستوى الطموح لتلاميذ عينة الدراسة من خلال درجاتهم في أساليب التفكير المفضلة.**	**الانحدار الخطي المتعدد.**

خلاصة:

في هذا الفصل قام الباحث بإتباع خطوات البحث العلمي المعروفة والتي تتمثل في المنهج، الدراسة الاستطلاعية، ومجتمع الدراسة وعينتها، وأدوات جمع البيانات، والتأكد من الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة التي تم تطبيقها على العينة الاستطلاعية، والأساليب الإحصائية لاختبار فرضيات الدراسة، والمعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) النسخة(24)، وفي الفصل الموالي سيتم عرض **النتائج المحصل** عليها للقيام **بتحليلها** وتفسيرها ومناقشتها وفقًا لفرضيات الدراسة.

الفصـل السـادس

عرض وتحليل نتـائج الدراسة

تمهيد.

1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.

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.

7. عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة.

8. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثامنة.

9. عرض وتحليل نتائج الفرضية التاسعة.

تمهيد:

سعت الدراسة الحالية للتعرف على علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات وبمستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي بولاية المسيلة، والتعرف على الفروق بين تلاميذ عينة الدراسة في ضوء متغيري: الجنس والتخصص، وعليه يتناول هذا الفصل عرضًا للنتائج المتحصل عليها بعد معالجتها إحصائيًا ملخصةً في جداول إحصائية، يتبع كل جدول قراءة تحليلية لنتائج البيانات التي تم التوصل إليها، ثم مناقشة وتفسير النتائج تبعًا لترتيب فروض الدراسة، وفي الأخير يخلص الباحث إلى مجموعة من المقترحات في ضوء ماتم التوصل إليه من نتائج الدراسة، وفيما يلي عرض للنتائج وقراءتها وتحليلها:

1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

بالنسبة للفرضية الأولى التي تنص: "**مستوى القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة مرتفع**" ولاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي لاستجابات تلاميذ عينة الدراسة على مقياس القدرة على حل المشكلات، وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(24) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة على مقياس القدرة على حل المشكلات

الأبعـــــــاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	المستوى
التوجه العام	2,336	0,516	58,4%	1	متوسط
التقييم	2,331	0,424	58,27%	2	متوسط
توليد البدائل	2,223	0,527	55,57%	3	متوسط
تعريف المشكلة	2,205	0,623	55,12%	4	متوسط
اتخاذ القرار	2,180	0,451	54,5%	5	متوسط
الدرجة الكلية للمقياس	2,557	0,375	63,92%	/	متوسط

يتضح من النتائج الواردة في الجدول أعلاه بأنَّ بعد التوجه العام جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(2,336) وانحراف معياري(0,516) وبوزن نسبي(58,4%) وبمستوى(**متوسط**)، تلاه بعد التقييم في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ(2,331) وانحراف معياري(0,424) وبوزن

نسبي(58,27%) وبمستوى(**متوسط**)، تـلاه فـي المرتبـة الثالثـة بعـد توليـد البـدائل بمتوسـط حسـابي بلغ(2,233) وانحراف معياري(0,527) وبوزن نسبي(55,57%) وبمستوى(**متوسط**)، تلاه في المرتبة الرابعـة بعـد تعريـف المشـكلة بمتوسـط حسـابي بلـغ(2,205) وانحـراف معيـاري(0,623) وبـوزن نسبي(55,12%) وبمستوى(**متوسط**)، تـلاه فـي المرتبـة الخامسـة والأخيرة بعد اتخـاذ القرار بمتوسط حسابي بلغ(2,180) وانحراف معياري(0,451) وبوزن نسبي(54,5%) وبمستوى (**متوسط**)، وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي لأبعاد القدرة على حل المشكلات(2,557) وانحراف معياري(0,375) وبوزن نسبي(63,92%) وبمستوى(**متوسط**).

2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

بالنسبة للفرضية الثانية التي تنص: "**مستوى الطموح لدى تلاميذ عينة الدراسة مرتفع** ". والتي جاءت نتائجها كما هي معروضة في الجدول التالي:

جدول(25) المتوسطات الحسابية ولانحرافات المعيارية لاستجابات تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة على مقياس مستوى الطموح

البعـــد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	المستوى
المقدرة على تحقيق الأهداف	1,889	0,478	62,96%	1	متوسط
التفاؤل	1,857	0,351	61,9%	2	متوسط
تقبل الجديد	1,686	0,340	56,2%	3	متوسط
تقبل الإحباط	1,558	0,379	51,93%	4	متوسط
الدرجة الكلية للمقياس	1,778	0,259	59,26%		متوسط

يتضح من النتائج الواردة في الجدول أعلاه بأنَّ بعد المقدرة على تحقيق الأهداف جاء في المرتبـة الأولـى بمتوسـط حسـابي بلـغ(1,889) وانحـراف معيـاري(0,478) وبـوزن نسـبي(62,96%) وبمسـتوى (**متوسـط**)، تـلاه بعـد التفـاؤل فـي المرتبـة الثانيـة بمتوسـط حسـابي بلـغ(1,857) وانحـراف معياري(0,351) وبوزن نسبي(61,9%) وبمستوى (**متوسط**)، تلاه في المرتبة الثالثة بعد تقبل الجديد بمتوسط حسابي بلغ(1,686) وانحراف معياري(0,340) وبوزن نسبي(56,2%) وبمستوى (**متوسط**)، تـلاه فـي المرتبـة الرابعـة والأخيـرة بعـد تقبـل الإحبـاط بمتوسـط حسـابي بلـغ(1,558) وانحـراف معيـاري(0,379) وبـوزن نسـبي(51,93%) وبمسـتوى (**متوسـط**)، وقد بلـغ المتوسـط الحسـابي الكلـي لأبعـاد مسـتوى الطمـوح (1,778) وانحـراف معيـاري(0,259) وبـوزن نسـبي(59,26%) وبمسـتوى (**متوسط**).

3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

بالنسبة للفرضية الثالثة تنص: "**توجد أساليب التفكير مفضلة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولايـة المسـيلة** "، ولمعرفـة أسـاليب التفكيـر المفضـلة لـدى تلاميـذ عينـة الدراسـة اعتمـد الباحـث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي لاستجابات تلاميذ عينة الدراسة على مقياس أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة، وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (26) أساليب التفكير المفضلة لدى تلاميذ عينة الدراسة الكلية

الأسلوب	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الرتبة
التنفيذي	619	2,487	0,316	82,9%	مرتفع	1
القضائي	619	2,348	0,359	78,26%	مرتفع	2
العالمي	619	2,345	0,371	78,16%	مرتفع	3
المتحرر	619	2,311	0,404	77,03%	متوسط	4
التشريعي	619	2,260	0,361	75,33%	متوسط	5
المحلي	619	2,237	0,371	74,56%	متوسط	6
المحافظ	619	2,152	0,357	71,73%	متوسط	7

من خلال الجدول رقم(26) نلاحظ اختلاف في متوسطات أساليب التفكير لدى عينة الدراسة الكلية، وذلك من خلال مقارنة متوسطات أساليب التفكير السبعة، أي هناك تفضيل(تباين) في أساليب التفكير لدى تلاميذ عينة الدراسة، وهذا يعني تحقق بعض خصائص نظرية سترنبرغ لأساليب التفكير التي توصل إليها وهي كالآتي:

– الأفراد يكون لهم بروفيل من أساليب التفكير وليس أسلوب واحد فقط، وهذا ما نجده عند عينة الدراسة الحالية الكلية.

– الأفراد يتباينون في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير، وقد فضل تلاميذ عينة الدراسة أساليب التفكير (التنفيذي، القضائي، العالمي) عن أساليب التفكير (المحلي، المحافظ، التشريعي) على الترتيب.

– الناس يفضلون أسلوب واحد من كل فئة من فئات أساليب التفكير، فنجد تلاميذ عينة الدراسة (العينة الكلية) فضلوا الأسلوب (التنفيذي، القضائي، التشريعي) من الوظائف، و(العالمي، المحلي) من المستويات، و(المحافظ) من النزعات.

فنجد أسلوب التفكير التنفيذي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2,487) وبانحراف معياري(0,316) وبوزن نسبي(82,9%) وبمستوى مرتفع، وفي المرتبة الثانية أسلوب التفكير القضائي

بمتوسط حسابي(2,348) وبانحراف معياري(0,359) وبوزن نسبي(78,26%) وبمستوى مرتفع، ثم في المرتبة الثالثة أسلوب التفكير العالمي بمتوسط حسابي (2,345) وبانحراف معياري (0,371) وبوزن نسبي(78,16%) وبمستوى مرتفع ، في حين جاء أسلوب التفكير المتحرر في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي(2,311) وبانحراف معياري(0,404) وبوزن نسبي(77,03%) وبمستوى متوسط، وجاء أسلوب التفكير التشريعي في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي(2,260) وبانحراف معياري(0,361) وبوزن نسبي(75,33%) وبمستوى متوسط، في حين جاء أسلوب التفكير المحلي في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي(2,237) وبانحراف معياري(0,371) وبوزن نسبي(74,56%) وبمستوى متوسط، وفي المرتبة السابعة والأخيرة أسلوب التفكير المحافظ بمتوسط حسابي(2,152) وبانحراف معياري(0,357) وبوزن نسبي(71,73%) وبمستوى متوسط.

4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

بالنسبة للفرضية الرابعة التي تنص: "**توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة**" فقد تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، وجاءت نتائج اختبارها معروضة في الجدول التالي:

جدول(27) معاملات ارتباط أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات

المتغيرات	القدرة على حل المشكلات			
أساليب التفكير	حجم العينة	معامل الارتباط بيرسون(r)	مستوى الدلالة	القرار
التشريعي	619	-0,184**	0,000	دال
التنفيذي	619	-0,237**	0,000	دال
القضائي	619	-0,172**	0,000	دال
المتحرر	619	-0,137**	0,001	دال
المحافظ	619	0,131**	0,001	دال
العالمي	619	-0,049	0,226	غير دال
المحلي	619	-0,047	0,245	غير دال

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

من خلال الجدول رقم(27) نستنتج أنَّه توجد علاقة ارتباط سالبة بين أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، القضائي، المتحرر)، والدرجة الكلية للقدرة على حل المشكلات حيث تراوحت معاملات الارتباط بين(-0,237) كأدنى قيمة وَ(-0,137) كأعلى قيمة، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)، وأنَّه توجد علاقة ارتباط موجبة بين أسلوب التفكير المحافظ والقدرة على حل

المشكلات بلغت(0,131)، أمَّا بالنسبة لأسلوبي التفكير (العالمي، والمحلي) ليست لهما علاقة ارتباط بالقدرة على حل المشكلات، وفيما يلي شرح مفصل للنتائج:

إنَّ قيمـة معامـل الارتبـاط بـين أسـلوب التفكيـر التشـريعي والقـدرة علـى حـل المشـكلات بلغت(**0,184−**)، وهي قيمة ارتباط ضعيفة عكسية أي كلما ارتفعت درجة أسلوب التفكير التشريعي لدى تلاميذ عينة الدراسة كلما انخفضت معه قدرتهم على حل المشكلات فيما يعترض سبيلهم في تحقيق أهدافهم في الحياة اليومية، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة احصائية بين أسلوب التفكير التشريعي والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ عينة الدراسة.

وأنَّ قيمة معامل الارتباط بين أسلوب التفكير التنفيذي والقدرة على حل المشكلات بلغت (**0,237−**)، وهي قيمة ارتباط ضعيفة عكسية أي كلما ارتفعت درجة أسلوب التفكير التشريعي لدى تلاميذ عينة الدراسة كلما انخفضت معه قدرتهم على حل المشكلات في الحياة اليومية، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة احصائية بين أسلوب التفكير التشريعي والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ عينة الدراسة.

وأنَّ قيمة معامل الارتباط بين أسلوب التفكير القضائي والقدرة على حل المشكلات بلغت (**0,172−**)، وهي قيمة ارتباط ضعيفة عكسية أي كلما ارتفعت درجة أسلوب التفكير القضائي لدى تلاميذ عينة الدراسة كلما انخفضت معه قدرتهم على حل المشكلات فيما يعترض سبيلهم في تحقيق أهدافهم في الحياة اليومية، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة احصائية بين أسلوب التفكير القضائي والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ عينة الدراسة.

وأنَّ قيمـة معامـل الارتبـاط بـين أسـلوب التفكيـر المتحـرر والقـدرة علـى حـل المشـكلات بلغت(**0,137−**)، وهي قيمة ارتباط ضعيفة عكسية أي كلما ارتفعت درجة أسلوب التفكير المحافظ لدى تلاميذ عينة الدراسة كلما انخفضت معه قدرتهم على حل المشكلات فيما يعترض طريقهم في تحقيق أهدافهم في الحياة اليومية، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة احصائية بين أسلوب التفكير المحافظ والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ عينة الدراسة.

وأنَّ قيمـة معامـل الارتبـاط بـين أسـلوب التفكيـر المحـافظ والقـدرة علـى حـل المشـكلات بلغت(**0,131**)، وهي قيمة ارتباط ضعيفة طردية أي كلما ارتفعت درجة أسلوب التفكير المتحرر لدى تلاميذ عينة الدراسة كلما ارتفعت معه قدرتهم على حل المشكلات في الحياة اليومية، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين أسلوب التفكير المتحرر والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ عينة الدراسة.

وأنَّ قيمة معامل الارتباط بين أسلوبي التفكير (العالمي، والمحلي) والقدرة على حل المشكلات بلغت(**0,049−**) و(**0,047−**) على التوالي، وهما قيمتان غير دالتين احصائياً وبالتالي لا توجد

علاقة ارتباط بين هذين الأسلوبين والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ عينة الدراسة، ومن خلال العرض السابق لنتائج الفرضية الرابعة نستنتج بأنَّها تحققت جزئياً.

5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

بالنسبة للفرضية الخامسة التي تنص: "**توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التفكير ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة**" فقد تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، وجاءت نتائج اختبارها معروضة في الجدول التالي:

جـدول (28) معاملات ارتباط أساليب التفـكير بمستـوى الطمــوح

المتغيـرات	مستـــوى الطمـــوح			
أسـاليب التفكير	حجم العينـة	معامل الارتباط لبيرسون (r)	مستوى الدلالة	القرار
التشريعي	619	**0,255	0,000	دال
التنفيذي	619	**0,286	0,000	دال
القضائي	619	**0,281	0,000	دال
المتحرر	619	**0,239	0,000	دال
المحافظ	619	-0,037	0,421	غير دال
العالمي	619	**0,190	0,000	دال
المحلي	619	** 0,171	0,000	دال

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

مـن خـلال الجـدول رقـم(28) نسـتنتج أنَّـه توجـد علاقـة ارتبـاط موجبـة بـين أسـاليب التفكيـر (التشريعي، التنفيذي، القضائي، المتحرر، العالمي، المحلي) ومستوى الطموح حيث تراوحت معاملات الارتبـاط بـين أسـاليب التفكير ومسـتوى الطمـوح بـين (0,037-) كـأدنى قيمـة و(0,286) وكلهـا دالـة إحصـائيًا عنـد مسـتوى (0,01)، إلا أسـلوب التفكير المحـافظ ليس لـه علاقـة ارتبـاط بمسـتوى الطمـوح وقيمته ارتباطه غير دالة إحصائياً، وفيما يلي شرح مفصل للنتائج:

إنَّ قيمة معامل الارتباط بين أسلوب التفكير التشريعي ومستوى الطموح بلغت(**0,255**)، وهي قيمة ارتباط ضعيفة طردية أي كلما ارتفعت درجة أسلوب التفكير التشريعي لدى تلاميذ عينة الدراسة كلما ارتفع معه مستوى طموحهم في الحياة العلمية والعملية، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين أسلوب التفكير التشريعي ومستوى الطموح لدى تلاميذ عينة الدراسة.

وأنَّ قيمة معامل الارتباط بين أسلوب التفكير التنفيذي ومستوى الطموح بلغت(**0,286**)، وهي قيمة ارتباط ضعيفة طردية أي كلما ارتفعت درجة أسلوب التفكير التنفيذي لدى تلاميذ عينة الدراسة كلما ارتفع معه مستوى طموحهم في الحياة العلمية والعملية، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين أسلوب التفكير التنفيذي ومستوى الطموح لدى تلاميذ عينة الدراسة.

وأنَّ قيمة معامل الارتباط بين أسلوب التفكير القضائي ومستوى الطموح بلغت(**0,281**)، وهي قيمة ارتباط ضعيفة طردية أي كلما ارتفعت درجة أسلوب التفكير القضائي لدى تلاميذ عينة الدراسة كلما ارتفع معه مستوى طموحهم في الحياة العلمية والعملية، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين أسلوب التفكير القضائي ومستوى الطموح لدى تلاميذ عينة الدراسة.

وأنَّ قيمة معامل الارتباط بين أسلوب التفكير المتحرر ومستوى الطموح بلغت(**0,239**)، وهي قيمة ارتباط ضعيفة طردية أي كلما ارتفعت درجة أسلوب التفكير المتحرر لدى تلاميذ عينة الدراسة كلما ارتفع معه مستوى طموحهم في الحياة العلمية والعملية، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين أسلوب التفكير المتحرر ومستوى الطموح لدى تلاميذ عينة الدراسة.

وأنَّ قيمة معامل الارتباط بين أسلوب التفكير العالمي ومستوى الطموح بلغت(**0,190**)، وهي قيمة ارتباط ضعيفة طردية أي كلما ارتفعت درجة أسلوب التفكير العالمي لدى تلاميذ عينة الدراسة كلما ارتفع معه مستوى طموحهم في الحياة العلمية والعملية، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين أسلوب التفكير العالمي ومستوى الطموح لدى تلاميذ عينة الدراسة.

وأنَّ قيمة معامل الارتباط بين أسلوب التفكير المحلي ومستوى الطموح بلغت(**0,171**)، وهي قيمة ارتباط ضعيفة طردية أي كلما ارتفعت درجة أسلوب التفكير المحلي لدى تلاميذ عينة الدراسة كلما ارتفع معه مستوى طموحهم في الحياة العلمية والعملية، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين أسلوب التفكير المحلي ومستوى الطموح لدى تلاميذ عينة الدراسة.

وأنَّ قيمة معامل الارتباط بين أسلوب التفكير المحافظ ومستوى الطموح بلغت (**0,037 –**)، وهي قيمة غير دالة احصائيا، وهذا يعني عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين أسلوب التفكير المحافظ ومستوى الطموح لدى تلاميذ عينة الدراسة، وعليه الفرضية تحققت جزئياً.

6. عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة:

بالنسبة للفرضية السادسة والتي تنص: "**توجد فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة في مستوى الطموح وأبعاده تعزى لمتغير الجنس**".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (F) لتجانس المجموعات (Levene's Test For Equality of variance)، واختبار(ت) للعينات المستقلة المتجانسة لدلالة

الفـروق بـين اسـتجابات تلاميـذ عينـة الدراسـة تبعـا للجـنس فـي مقيـاس مسـتوى الطمـوح وأبعـاده كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول(29) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح وأبعاده

مستوى الطموح	اختبار(F)	مستوى الدلالة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة(ت) (Tc)	مستوى الدلالة	القرار
			ذكور	إناث	ذكور	إناث			
التفاؤل	1,855	0,174	21,51	22,62	4,468	4,070	-3,022	0,003	دال
المقدرة على تحقيق الأهداف	0,055	0,815	19,30	18,72	4,696	4,815	1,360	0,174	غ. دال
تقبل الجديد	1,741	0,187	13,21	13,62	2,883	2,650	-1,628	0,104	غ. دال
تقبل الإحباط	0,016	0,899	9,34	9,36	2,255	2,289	-0,056	0,955	غ. دال
الدرجة الكلية	0,002	0,963	63,36	64,31	9,483	9,255	-1,150	0,251	غ. دال
العـــــــــدد			183	436	2.576=(Tt) عند1%		درجات الحرية	617	

يتبين لنا من الجدول (29) أنَّ قيمة اختبار التجانس "ليفين"(F) لأبعاد مستوى الطموح(التفاؤل، المقدرة على تحقيق الأهداف، تقبل الجديد، تقبل الإحباط،) كل على حدى غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالـة(0.05)، وكـذلك اختبـار "ليفـين"(F) للدرجـة الكليـة لمقيـاس مسـتوى الطمـوح قـد بلغت(0,002) وهي قيمة غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة(0.01)، ممَّا يعني أنه هناك تجانس بين المجموعتين، وهذا ما يسمح باستخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين متجانستين، وفيما يلي الشرح المفصل لنتائج الجدول المحصل عليها من اختبار الفرضية العاشرة:

يظهر لنا من خلال نتائج الجدول أعلاه أنَّه هناك تقارب بين المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس مستوى الطموح بين الجنسين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لبعد التفاؤل(21,51) بالنسبة للذكور، أمَّا بالنسبة للإناث فقد بلغ المتوسط الحسابي(22,62)، أمَّا في بعد المقدرة على تحقيق الأهداف فقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور(19,30) وللإناث فقد بلغ(18,72)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور في بعد تقبل الجديد (13,21) وللإناث(13,62)، في حين قدر المتوسط الحسابي للذكور في بعد تقبل الإحباط (9,34) وللإناث(9,36)، كما قدر المتوسط الحسابي للذكور في الدرجة الكلية للمقياس(63,36) وللإناث(64,31).

وعليه يمكن القول بأنَّه لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى الطموح (الأبعاد والدرجة الكلية)، وهذا ما تؤكده قيمة "ت" المحسوبة التي بلغت (1,150-) وهي قيمة غير دالة احصائياً عند مستوى

الدلالة (0.01)، وبالتالي رفض فرضية البحث البديلة وقبول الفرضية الصفرية "لا توجد فروق دالة احصائيا بين الجنسين (ذكور، إناث) في مستوى الطموح لدى تلاميذ عينة الدراسة"، ونسبة الموثوقية في هذه النتيجة هو(99%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة(1%).

7. عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة:

بالنسبة للفرضية السابعة والتي تنص **بالنسبة للفرضية: "توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة في مستوى الطموح وأبعاده تعزى لمتغير التخصص".** ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (F) لتجانس المجموعات (Levene's Test For Equality of variance) واختبار(ت) للعينات المستقلة المتجانسة لدلالة الفروق بين استجابات تلاميذ عينة الدراسة تبعا للتخصص في مقياس مستوى الطموح وأبعاده كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول(30) اختبار(ت) لدلالة الفروق بين التلاميذ حسب التخصص في مستوى الطموح وأبعاده

مستوى الطموح	اختبار(F)	مستوى الدلالة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة(ت) (Tc)	مستوى الدلالة	القرار
			علمي	أدبي	علمي	أدبي			
التفاؤل	0,388	0,533	22,33	22,24	4,259	4,170	0,273	0,785	غ. دال
المقدرة على تحقيق الأهداف	0,434	0,510	19,11	18,59	4,747	4,827	1,329	0,184	غ. دال
تقبل الجديد	0,357	0,550	13,50	13,47	2,692	2,773	0,160	0,873	غ. دال
تقبل الإحباط	1,280	0,258	9,48	9,18	2,227	2,340	1,584	0,114	غ. دال
الدرجة الكلية	1,96	0,568	64,42	63,48	9,213	9,470	1,233	0,218	غ. دال
العـــــــدد			360	259	2.576=(Tt) عند1%		درجات الحرية	617	

يتبين لنا من الجدول (30) أنَّ قيمة اختبار التجانس "ليفين"(F) لأبعاد مستوى الطموح(التفاؤل، المقدرة على تحقيق الأهداف، تقبل الجديد، تقبل الإحباط،) كل على حدى غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة(0.05)، وكذلك اختبار "ليفين"(F) للدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح قد بلغت(1,96) وهي قيمة غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة(0.01)، ممَّا يعني أنَّه هناك تجانس بين المجموعتين، وهذا ما يسمح باستخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين متجانستين، وفيما يلي الشرح المفصل لنتائج الجدول المحصل عليها من اختبار الفرضية السابعة:

يظهر لنا من خلال نتائج الجدول أعلاه أنَّه هناك تقارب بين المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس مستوى الطموح بين تلاميذ عينة الدراسة وفق التخصص(علمي، أدبي)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لبعد التفاؤل(22,33) بالنسبة لتلاميذ التخصص العلمي، أمَّا بالنسبة للأدبي فقد بلغ المتوسط الحسابي(22,24)، أمَّا في بعد المقدرة على تحقيق الأهداف فقد بلغ المتوسط الحسابي لتلاميذ التخصص العلمي (19,11) وللأدبي فقد بلغ(18,59)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لتلاميذ التخصص العلمي في بعد تقبل الجديد (13,50) وللأدبي (13,47)، في حين قدر المتوسط الحسابي لتلاميذ التخصص العلمي في بعد تقبل الإحباط (9,48) وللأدبي (9,18)، كما قدر المتوسط الحسابي لتلاميذ التخصص العلمي في الدرجة الكلية للمقياس(64,42) وللأدبي (63,48).

وعليه يمكن القول بأنَّه لا توجد فروق بين تلاميذ عينة الدراسة وفق التخصص (علمي، أدبي) في مستوى الطموح (الأبعاد والدرجة الكلية)، وهذا ما تؤكده قيمة "ت" المحسوبة التي بلغت(1,233) وهي قيمة غير دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وبالتالي رفض فرضية البحث البديلة وقبول الفرضية الصفرية "لا توجد فروق دالة احصائياً وفق التخصص (علمي، أدبي) في مستوى الطموح لدى تلاميذ عينة الدراسة"، ونسبة الموثوقية في هذه النتيجة هو(**99%**) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة(**1%**).

8. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثامنة:

بالنسبة للفرضية الثامنة والتي تنص:" **يمكن التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات لتلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة من خلال درجاتهم في أساليب التفكير** ".

ولاختبار هذه الفرضية تم حساب معامل الانحدار المتعدد لمعرفة أثر ومساهمة المتغيرات المستقلة المتمثلة في أساليب التفكير المفضلة (التشريعي، التنفيذي، القضائي، المتحرر، المحافظ، العالمي، المحلي) على المتغير التابع (القدرة على حل المشكلات) والجداول التالية توضح نتائج تحليل الانحدار الخطي:

جدول رقم (31) معامل الارتباط الخطي ومعامل التحديد بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات للنموذج المقدر لتحليل الانحدار المتعدد.

معامل الارتباط (R)	معامل التحديد" (R^2)	معامل التحديد المصحح (R^2_{adj})	الخطأ المعياري المقدر
0.330	**0,1089**	**0,099**	**12,71646**

يبين الجدول رقم (31) نتيجة حساب معامل الارتباط (R) ومعامل التحديد(R^2) ونعني بمعامل التحديد" هو مربع معامل الارتباط والذي يبين مدى دقة خط الانحدار في تقدير المتغير التابع باستخدام المتغير المستقل أو بصيغة أخرى مدى فعالية استخدام معادلة الانحدار للتنبؤ في قيم المتغير التابع"، وأنَّ قيمة معامل الارتباط الخطي بين المتغيرات المستقلة(أساليب التفكير) والمتغير التابع (القدرة على حل المشكلات) قد بلغت (R=0,330)، وأنَّ مدى الدقة في تقدير المتغير التابع (القدرة على حل المشكلات) هو(10%) وتلك هي النسبة التي استطاعت المتغيرات المستقلة (أساليب التفكير) أن تفسر بها التغيرات الحاصلة في القدرة على حل المشكلات، وأنَّ(90%) ترجع لعوامل أخرى.

والجدول التالي يظهر التعرف على الدلالة الاحصائية لإسهام المتغيرات المستقلة (أساليب التفكير) بالمتغير التابع (القدرة على حل المشكلات)، واختبار معنوية الانحدار كما يلي:

جدول رقم (32) نتائج تحليل التباين ANOVA[a] (تحليل تباين خط الانحدار) لاختبار دلالة نموذج الانحدار المتعدد

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف (F)	مستوى الدلالة
الانحدار	15233,776	7	2176,254	10,690	0,000 دال
البواقي	124383,882	611	203,574		
الكلي (المجموع)	139617,658	618			

الجدول أعلاه هو جدول تحليل تباين خط الانحدار حيث يدرس مدى ملاءمة خط الانحدار للبيانات، كما يبين الجدول ما يلي:

- مجموع مربعات الانحدار هو 15233,776 ومجموع مربعات البواقي 124383,882، ومجموع المربعات الكلي هو 139617,658.
- درجة حرية الانحدار هي 7 ودرجة حرية البواقي هي 611.
- معدل مربعات الانحدار 2176,254، ومعدل مربعات البواقي هو 203,574.
- قيمة اختبار تحليل التباين لخط الانحدار هي(10,690).
- مستوى دلالة الاختبار (0,000) أقل من مستوى الدلالة(0,05) وبالتالي رفض الفرضية الصفرية (خط الانحدار لا يلائم البيانات المعطاة) وقبول الفرض البديل أي خط الانحدار يلائم البيانات، وبالتالي توجد علاقة ما بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع.

والجدول التالي يبين عدة نتائج أولها قيم ميل ومقطع خط الانحدار بالإضافة أنَّه يجيب على الفرضيات المتعلقة بميل ومقطع خط الانحدار كما يلي:

جدول رقم (33) معاملات معادلة خط الانحدار المتعدد لتأثير أساليب التفكير في القدرة على حل المشكلات

المتغير التابع y	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيم اختبار ت(T)	مستوى الدلالة	القرار
المتغيرات المستقلة	القدرة على حل المشكلات	الخطأ المعياري	Bita(B)			
الثابت	113,075	6,200		18,239	0,000	دال
التشريعي	−0,428	0,265	−0,072	−1,617	0,106	غ. دال
التنفيذي	−1,374	0,258	−0,225	−5,219	0,000	دال
القضائي	−0,530	0,268	−0,089	−1,579	0,049	غ. دال
المتحرر	−0,141	0,242	−0,027	−0,582	0,561	غ. دال
المحافظ	1,119	0,246	0,187	4,556	0,000	دال
العالمي	−0,093	0,244	−0,007	−0,160	0,873	غ. دال
المحلي	0,141	0,241	0,024	0,584	0,560	غ. دال

من خلال نتائج الجدول(33) يتضح أنَّ ثابت معادلة الانحدار أو ثابت التنبؤ لأساليب التفكير(التشريعي، التنفيذي، القضائي، المتحرر، المحافظ، العالمي، المحلي) هو(113,075)، وأنَّ أساليب التفكير المفضلة التي لها أثر أكبر على التغير في القدرة على حل المشكلات هي كل من الأسلوبين(التنفيذي، المحافظ) حيث بلغت قيمة (B) لكل منهما على الترتيب(0,225 – وَ0,187) وهما قيمتان دالتان احصائياً عند مستوى دلالة (0,001)؛ أي لهما معنوية و هما سبب معنوية تحليل التباين على الانحدار، بينما الأساليب(التشريعي، القضائي، المتحرر، العالمي، المحلي) ليس لهم أثر في معادلة الانحدار على أساس أنّ قيمة (B) لكل منها غير دالة احصائياً عند مستوى الدلالة(0,01)، ومعامل كل منها غير معنوي.

وبصفة أدق أنَّ كل تغير مقداره درجة معيارية واحدة في قيمة أسلوب التفكير التنفيذي يؤدي إلى تغير عكسي في قيم تغير القدرة على حل المشكلات قيمته 0,225 –، وَكل تغير مقداره درجة معيارية واحدة في قيمة أسلوب التفكير المحافظ يؤدي إلى تغير في قيم تغير القدرة على حل المشكلات قيمته 0,187 ، وبدلالة قيم اختبار(t) يتضح أنَّ أسلوبي التفكير(التنفيذي، المحافظ) فقط لهما تأثير في

تغير مستوى القدرة على حل المشكلات، إذ أنَّ ارتفاع قيم(t) المحسوبة عن قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة(0,01) يظهر أنَّ أسلوبي التفكير(التنفيذي، المحافظ) هما الأكثر تأثيراً في القدرة على حل المشكلات حيث الأول له تأثير سلبي، والآخر له تأثير إيجابي، ولا يظهر تأثير أساليب التفكير الأخرى(التشريعي، القضائي، المتحرر، العالمي، المحلي) في تغير مستوى القدرة على حل المشكلات.

وعليه يمكننا صياغة معادلة الانحدار التي تساعدنا في التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات من خلال درجات أساليب التفكير لتلاميذ عينة الدراسة بالشكل التالي:

$$\mathbf{Y=113,075 - 1,374\ x_1 + 1,119\ x_2}$$

حيث:

Y: القدرة على حل المشكلات X_1: أسلوب التفكير التنفيذي.

x_2:. أسلوب التفكير المحافظ.

9. عرض وتحليل نتائج الفرضية التاسعة:

بالنسبة للفرضية التاسعة والتي تنص:" **يمكن التنبؤ بمستوى الطموح لتلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة من خلال درجاتهم في أساليب التفكير**". ولاختبار هذه الفرضية تم حساب معامل الانحدار المتعدد لمعرفة أثر ومساهمة المتغيرات المستقلة المتمثلة في أساليب التفكير المفضلة (التشريعي، التنفيذي، القضائي، المتحرر، المحافظ، العالمي، المحلي) على المتغير التابع (مستوى الطموح) والجداول التالية توضح نتائج تحليل الانحدار الخطي:

جدول رقم (34) معامل الارتباط الخطي ومعامل التحديد بين أساليب التفكير ومستوى الطموح للنموذج المقدر لتحليل الانحدار المتعدد.

معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R^2)	معامل التحديد المصحح (R^2_{adj})	الخطأ المعياري المقدر
0.405	0.164	0.154	8.577

يبين الجدول رقم (34) نتيجة حساب معامل الارتباط (R) ومعامل التحديد(R^2)، وأنَّ قيمة معامل الارتباط الخطي بين المتغيرات المستقلة (أساليب التفكير) والمتغير التابع (مستوى الطموح) قد بلغت (R=0,405)، وأنَّ مدى الدقة في تقدير المتغير التابع (مستوى الطموح) هو (16%) وتلك هي النسبة التي استطاعت المتغيرات المستقلة (أساليب التفكير) أن تفسر بها التغيرات الحاصلة في مستوى الطموح وهي نسبة ضعيفة، وأنَّ(84%) ترجع لعوامل أخرى.

والجدول التالي يبين التعرف على الدلالة الاحصائية لإسهام المتغيرات المستقلة (أساليب التفكير) بالمتغير التابع (مستوى الطموح)، واختبار معنوية الانحدار كما يلي:

جدول رقم (35) نتائج تحليل التباين ANOVA[a] (تحليل تباين خط الانحدار) لاختبار دلالة نموذج الانحدار المتعدد

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف (F)	مستوى الدلالة
الانحدار	8795.867	7	1256.552	17.083	0,000 دالة
البواقي	44943.720	611	558.73		
الكلي(المجموع)	53739.587	618			

الجدول أعلاه هو جدول تحليل تباين خط الانحدار (لاختبار دلالة نموذج الانحدار المتعدد) حيث يدرس مدى ملاءمة خط الانحدار للبيانات، كما يبين الجدول ما يلي:

- مجموع مربعات الانحدار هو 8795,867 ومجموع مربعات البواقي 44943,720، ومجموع المربعات الكلي هو 53739,567.
- درجة حرية الانحدار هي 7 ودرجة حرية البواقي هي 611.
- معدل مربعات الانحدار 1256,552، ومعدل مربعات البواقي هو 73,558.
- قيمة اختبار تحليل التباين لخط الانحدار هي (17,083).
- مستوى دلالة الاختبار (0,000) أقل من مستوى الدلالة (0,01) وبالتالي رفض الفرضية الصفرية (خط الانحدار لا يلائم البيانات المعطاة) وقبول الفرض البديل أي خط الانحدار يلائم البيانات، وبالتالي توجد علاقة ما بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع.

الجدول التالي يبين عدة نتائج أولها قيم ميل ومقطع خط الانحدار، بالإضافة أنَّه يجيب على الفرضيات المتعلقة بميل ومقطع خط الانحدار كما يلي:

جدول(36) معاملات معادلة خط الانحدار المتعدد لتأثير أساليب التفكير في مستوى الطموح

المتغير التابع y	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيم اختبار ت(T)	مستوى الدلالة	القرار
المتغيرات المستقلة	مستوى الطموح	الخطأ المعياري	Bita(B)			
الثابت	33,232	3,727		8,918	0,000	دال
التشريعي	0,338	0,159	0,092	2,123	0,034	غ. دال
التنفيذي	0,705	0,155	0,190	4,543	0,000	دال

القضائي	0,492	0,161	0,133	3,051	0,002	دال
المتحرر	0,211	0,146	0,064	1,449	0,148	غ. دال
المحافظ	−0,498	0,148	−0,131	−3,294	0,001	دال
العالمي	0,376	0,147	0,105	2,557	0,011	غ. دال
المحلي	0,181	0,145	0,051	1,250	0,212	غ. دال

من خلال نتائج الجدول(36) يتضح أنَّ ثابت معادلة الانحدار أو ثابت التنبؤ لأساليب التفكير(التشريعي، التنفيذي، القضائي، المتحرر، المحافظ، العالمي، المحلي) هو(33,232)، كما أنَّ معامل الانحدار الجزئي غير المعياري لأساليب التفكير(التنفيذي، القضائي، المحلي) جميعها قيم دالة عند مستوى(0,001)، أي أنّها معنوية وهي سبب معنوية تحليل التباين على الانحدار، ومن متابعة قيم معاملات الانحدار المعياري(Beta) للمتغيرات المستقلة نجد أنَّ قيمة (Beta) تختلف بنسب متفاوتة، ويُلاحظ أنَّ كل تغير مقداره درجة معيارية واحدة في قيم المتغيرات المستقلة(أساليب التفكير) يؤدي إلى تغير في قيمة المتغير التابع(مستوى الطموح).

ويعني هذا أنَّ كل تغير مقداره درجة معيارية واحدة في قيم أسلوبي التفكير(التنفيذي، القضائي)، يؤدي إلى تغير طردي قيمته0,190، و0,133 على الترتيب بالنسبة للأسلوبين، في قيم تغير مستوى الطموح، وَكل تغير مقداره درجة معيارية واحدة في قيم أسلوب التفكير المحافظ يؤدي إلى تغير عكسي قيمته (0,131−) في قيم تغير مستوى الطموح، وبدلالة قيم اختبار(t) يتضح أنَّ أساليب التفكير(التنفيذي، القضائي، المحافظ) هي فقط ذات تأثير في تغير مستوى الطموح، إذ أنَّ ارتفاع قيم(t) المحسوبة عن قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة(0,01) يظهر أنَّ أسلوبي التفكير(التنفيذي، القضائي) هما الأكثر تأثيراً إيجابياً في مستوى الطموح، وأنَّ أسلوب التفكير المحافظ له تأثير سلبي في مستوى الطموح، ولا يظهر تأثير أساليب التفكير الأخرى(التشريعي، المتحرر، العالمي، المحلي) في تغير مستوى الطموح على أساس أنّ قيمة (B) لكل منها غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة(0.01) و معامل كل منها غير معنوي.

وعليه يمكننا صياغة معادلة الانحدار التي تساعدنا في التنبؤ بمستوى الطموح من خلال درجات أساليب التفكير لتلاميذ عينة الدراسة بالشكل التالي:

$$Y=33,232 + 0,705\,x_1 + 0,492\,x_2 - 0,487\,x_3$$

حيث:

Y : مستوى الطموح. x_2 : أسلوب التفكير التنفيذي.

x_2 : أسلوب التفكير القضائي. x_3 : أسلوب التفكير المحافظ.

الفصل السابع

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد:

1. **مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.**
2. **مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.**
3. **مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.**
4. **مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.**
5. **مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.**
6. **تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة.**
7. **مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة.**
8. **مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة.**
9. **تفسير ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة.**

تمهيد:

بعد ما تم عرض نتائج اختبار معالجة الفرضيات وتحليلها، سيتم مناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري لمتغيرات الدراسة، ومقارنتها وبيان علاقتها بنتائج الدراسات السابقة.

1. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

- **نص الفرضية: "مستوى القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة مرتفع".**

أشارت نتائج اختبار الفرضية الأولى إلى أنَّ مستوى القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ الثانية ثانوي بولاية المسيلة جاءت ضمن المستوى المتوسط على المقياس ككل، حيث جاء بعد التوجه العام في المرتبة الأولى وبمستوى متوسط، تلاه بعد التقييم في المرتبة الثانية وبمستوى متوسط، تلاه بعد توليد البدائل في المرتبة الثالثة، تلاه بعد تعريف المشكلة وبمستوى متوسط، في حين جاء بعد اتخاذ القرار في المرتبة الخامسة والأخيرة وبمستوى متوسط.

ويعزو الباحث حصول بعد التوجه العام في المرتبة الأولى إلى أنَّ تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة تمكنوا من اختيار هذا البعد؛ الذي يعتبر مؤشرًا هامًا على وعي تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة التي هي مرحلة حاسمة في حياة التلميذ التعليمية على حسن الاختيار؛ نتيجةً لما يقوم بها مستشار التوجيه بالمؤسسات التربوية في المرحلة الثانوية من توجيهات وإرشادات تربوية وتوعوية وتحسيسية كمحاولة لجعل تلميذ المرحلة الثانوية قادرًا على حسن اختيار ما يحتاجه، وليكون قادرًا على توجيه نفسه بنفسه إلى ما هو أحسن ومفيد له.

كذلك لا ننسَ دور الأستاذ التربوي داخل القسم مع تلاميذه وما هذه النتيجة إلا انعكاس لذلك، حيث تفكير المعلمين يظهر في تفكير متعلميهم باعتباره القدوة الحسنة لهم في كل النواحي والمظاهر الحياتية وخاصة الجانبين المعرفي (التحصيل الدراسي) والسلوكي(الأخلاقي)؛ وبالتالي اكساب التلاميذ القدرة على الاختيار الصائب والمناسب لمختلف ما يوجههم من مشكلات في حياتهم اليومية سواء العلمية أو العملية.

وفي هذا السياق تشير كثير من الدراسات إلى أنَّ التوجه العام هو نزعة الفرد(التلميذ) نحو زيادة قاعدة المعلومات لديه والمعارف للسيطرة على حل المشكلة التي تواجهه في المواقف الحياتية أو التعليمية المختلفة، كما أنَّ التلميذ فضولي يغذي الفضولية العقلية لديه من خلال البحث والاستكشاف الفَّعال، وأنَّه صريح وواضح ومتشوق للانخراط في عملية حل المشكلات، ويبدي عنايته للاندماج في أنشطة التحدي ولديه اتجاه نحو الحصول على المعلومة بوصفها استراتيجية شخصية عند حل المشكلات ويقدر على جمع المعلومات وإقامة الدليل عليها.

وأنَّ التوجه نحو حل المشكلات يصف نزعة الفرد في الاقتراب وإدارة وتحقيق المطلوب بشكل مختلف عن الآخرين، وهذه النزعة الكامنة توفر الأساس لقياس وتقييم القابلة والاستعداد لحل المشكلات، كما أنَّه من أهداف مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر هو تنشئة أفراد لديهم القدرة على الاستقلالي الذاتي في حل مشكلاتهم، وقد يرجع هذا إلى الفضول العقلي، أو حب الاستكشاف من طرف التلاميذ كما أسلفنا، أو إلى دافع حب الاستطلاع في تشكل ونمو الاتجاه (التوجه العام) لحل المشكلات.

وجاء بُعد التقييم في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ(2,331) وانحراف معياري(0,424) وبوزن نسبي(**%**58,27) وبتقدير (**متوسط**)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى كون تلاميذ عينة الدراسة تفتقر إلى قصور في التدريب على حل المشكلات بناءً على النتائج المبينة في الجدول(24)، وحسب الترتيب للأبعاد المحصل عليه من اختبار الفرضية الأولى؛ لأنّه للتدريب على حل المشكلات في حياة المتعلم أهمية كبيرة تتمثل في زيادة مستوى تحصيله العلمي وتجعله منظماً في تفكيره وعمله وبذلك يكون قادراً على تحديد المشكلات وتحليلها إلى عناصرها الرئيسة واقتراح الفروض واختبارها للوصول إلى الحلول المناسبة ومن ثم تعميم تلك الحلول إلى مواقف تعليمية أخرى سواء كانت في المدرسة أو في ميادين الحياة المختلفة.(زيتون، 2003، 159).

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أنَّ تلاميذ عينة الدراسة يُعانون القلق والاكتئاب والخوف والتوتر حيث يؤثر ذلك على قدرتهم في حل ما يواجهونه من مشكلات، وهذا ما أكدته وكشفت عنه العديد من الدراسات كدراسة بريتوريوس(Pretorius, 1992) ودراسة "هاجا وآخرون" (Haaga et al, 1995) ودراسة "دوجاس وآخرون" (Dugas et al, 1995) إلى أنَّ طبيعة الأفراد الذين يعانون من حالات القلق والتوتر والاكتئاب تنقصهم الخبرة في حل المشكلات بينما خفضت هذه الحالات لدى الأفراد الذين يمتلكون القدرة على حل المشكلات.(حمدي، 1998، ص.91).

وعلى العموم هناك ما يدعو الإنسان إلى الالتفات في حياته لحل المشكلات والصعوبات والتحديات التي يواجهها لأنَّ الحياة ذاتها عبارة عن مواقف وتحديات تختلف في درجة صعوبتها وسهولتها، وتختلف في أنواعها، وكذلك في طبيعة وكيفية مواجهتها، وقد بدأت عملية الاهتمام بالتربية منذ وجود الإنسان على وجه الأرض، مستخدمًا أساليب وطرائق مختلفة لاكتسابها وإكسابها لأبنائه من بعده، حيث بدأ الاهتمام بها من خلال المحاولة والخطأ، ثم بالتقليد والمحاكاة وغيرها من الأساليب، وبما أنَّ الحياة تتسم في الوضع الطبيعي بالارتقاء والتطور، فقد كانت عملية الاهتمام بتطوير التربية شيئاً فطرياً يواكب الواقع التطوري للحياة، بحيث يكون الفرد في مواجهته للمشكلات المختلفة قادراً على اتخاذ القرار المناسب تجاهها.

ولأهمية اتخاذ القرار المناسب تسعى المناهج التربوية في مختلف بلدان العالم إلى تعزيز حل المشكلات لدى الطلبة، ليكونوا قادرين على مواجهة التحديات المختلفة، ووضع مقترحات للحد منها، ممَّا يساعدهم في اتخاذ القرار، وعليه فإنَّ قدرة الفرد على حل المشكلات التي تواجهه يساعده في اتخاذ القرار المناسب، خاصةً إذا اتبع في ذلك خطوات علمية منهجيّة توصله للحل الأقرب إلى الصحّة أو الأكثر إمكانية لتطبيق الحل أو لاتخاذ القرار المناسب، وحتى يستطيع الفرد استيعاب هذه التحديات لابد له من التصدي لها، ومحاولة حلّها ليكون فرداً إيجابياً في مجتمعه قادراً على التكيّف مع التغيرّات التي تطرأ في مجتمعه والعالم الذي يعيش فيه، فليس المهم هو حلّ المشكلات فحسب بل اكتساب المنهجيّة التي يتمكن من توظيفها في حل مشكلات أخرى مختلفة تواجهه في حياته واتخاذ القرار المناسب حيالها.

وترتبط القدرة على حل المشكلات باتخاذ القراروصنعه، ذلك أنَّ اتخاذ القرار وصنعه عملية فكرية، نفسية، سلوكية، معقدة، تتضمن مواجهة خيارات متعدّدة تسعى لجمع أكبر قدر من المعلومات المتعلّقة بهذه الخيارات ومن ثم انتقاء الاستراتيجية المناسبة من استراتيجيات صنع القرار وتنفيذها للوصول إلى الهدف المرغوب، وهناك العديد من نماذج حل المشكلات وهذا يعد مؤشرا اهتمام العلماء بذلك لما لها من أهمية خاصة في مواجهة المشكلات التي يعاني منها الأفراد، بالرغم من تعدد النماذج إلا أنَّها اتفقت على الخطوات الآتية:

– تعريف المشكلة وتحديدها بشكل دقيق – جمع المعلومات – اشتقاق البدائل وتقييمها – اختيار الحل الأمثل وتدريب الفرد على تطبيقه – تقييم النتائج. إعادة العملية عند الضرورة (عربيات، 2005، ص 451).

2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

– نص الفرضية: "مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة مرتفع ".

أشارت نتائج اختبار الفرضية الثانية إلى أنَّ مستوى الطموح لدى تلاميذ الثانية ثانوي بولاية المسيلة جاء ضمن المستوى المتوسط على المقياس ككل، ويظهر ذلك من خلال نتائج أبعاد مستوى الطموح التي هي عبارة عن سمات وخصائص للأشخاص الطموحين، حيث جاء بعد المقدرة على تحقيق الأهداف في المرتبة الأولى وبمستوى متوسط، تلاه بعد التفاؤل في المرتبة الثانية وبمستوى متوسط، تلاه بعد تقبل الجديد في المرتبة الثالثة وبمستوى متوسط، في حين جاء بعد تقبل الإحباط في المرتبة الرابعة والأخيرة وبمستوى متوسط.

ويعزو الباحث حصول بعد المقدرة على تحقيق الأهداف في المرتبة الأولى إلى أنَّ تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة تمكنوا من اختيار هذا البعد، ولعل تفسير هذه النتيجة راجع إلى عدة عوامل شخصية، أو اجتماعية، أو ثقافية، أو بيئية؛ والتي قد تتمثل في التحفيز والدعم والتشجيع الذي

يتلقاه هؤلاء التلاميذ من أسرهم، حيث أشار(يوسف، 1980، ص. 32) إلى أنَّ طموح الفرد يتأثر تأثيرا مباشراً بالجماعة التي ينتمي إليها، فالطموح ينمو ويتطور في إطار اجتماعي يشمل الأسرة والمدرسة والأصدقاء كما أشار الباحث سابقاً، وعملية التنشئة الاجتماعية تؤثر منذ بداية حياة الفرد على مستوى طموحه، ويكون ذلك عن طريق دفع وحث الأبناء على الجد والاجتهاد في الدراسة، والعمل الذي يقومون به.

ويمكن تفسير النتيجة بأنَّ المنطقة محل الدراسة تمتاز بمستوى تعليمي متوسط للأسر، ويتفق هذا مع وجهة نظر عاقل(1979) بأنَّ مستوى الطموح لدى الفرد يتأثر بمستويات الجماعة الاجتماعية وأنَّ العامل الاجتماعي هام جداً، ولاسيما العامل الذي اصطلحت التربية على تسميته بالتنافس والبيئة، فإذا أخبر تلميذًا بأنَّ فلانا من رفاقه الذي يعتقد أنَّه أقل كفاءةً منه، قام بعمل معين يفوق عمله في مثل هذا الحال يميل التلميذ عادةً إلى رفع مستواه بشكل ظاهر (عاقل، 1979، ص.207).

كما يُمكن تفسير هذه النتيجة إلى عدم وجود متابعة للتلاميذ عينة الدراسة بالشكل المطلوب من طرف الأولياء؛ لأن ذلك يؤدي بهم إلى سوء التوافق النفسي الذي ينعكس على سلوكهم، ويؤثر بدوره على وضعهم النفسي والاجتماعي، وهناك بعض العوامل التي قد تؤثر بدرجة ما في عدم تحقيق مستوى الطموح العالي وما قد يتبعه من إنجازات، والتي يعتقد الباحث قد تكون متوفرة في تلاميذ عينة الدراسة والتي تتمثل في:

- الظروف الاجتماعية غير الملائمة (كإحاطة التلميذ بظروف اجتماعية غير ملائمة منها: عدم التعرف على رغبات التلاميذ التي يراد تحقيقها، وعدم وجود الخبرة السابقة التي تتعهد هذه الرغبات، عدم وجود الجماعة المشجعة، وعدم تقدير المجتمع المحيط بالتلميذ لأعماله وإنجازاته).
- الظروف المنزلية غير الملائمة التي تتعلق بالتلميذ وتحيط به والمستوى الثقافي (كالأحوال التي قد تؤثر فيه انفعالياً وعقلياً التي يغلب عليها طابع القسوة، وتتسم بالقسوة في المعاملة أو التذبذب أو التفرقة أو ما شابه ذلك من اتجاهاتٍ والدِيَّةٍ مسرفةٍ في الشِّدَّةِ، وبعيدة عن الأصول التربوية والنفسية، وعدم توافر أدوات الثقافة داخل المنزل وتوظيفها على الوجه الأكمل).
- الظروف المدرسية غير الملائمة (تؤثر أحوال المدرسة غير الملائمة في عدم تحقيق مستوى طموح عالي لدى التلميذ وفي عدم تنمية قدراته الابتكارية، فكثيراً ما نرى أنَّ المدرسة كمؤسسة تربوية تجافي هذه الحقائق التربوية التي تُعُدُّ من أهمِّ أدوارها الاجتماعية، وخاصةً نحن نلاحظ أنَّ المدرسة لم تَعُدْ تُقدِّم للتلميذ إلا ما هو متاح من خبرات محدودة (في شكل المناهج والمقررات المدرسية) وقد يصل الأمر إلى في هذا النوع من المدارس إلى ترسخ القاعدة الأساسية في أذهان التلاميذ، والتي مؤدَّاها(أنَّ النجاح لا يتم إلا على أساس الحفظ والاستظهار لهذه المقرَّرات)؛ واعتمادًا على هذا التصور الخاطئ يصبح التلميذ المبتكر والقادر على تحقيق مستوى طموح عالٍ

في صراع داخل قفص المقررات يترك حركات عشوائية (صبحي في: موسوعة السفير لتربية الأبناء، ج1، 1998، ص. 37).

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من الجبوري (2002) التي توصلت إلى أنَّ الطلبة عينة الدراسة يمتلكون مستوى عالٍ من الطموح الأكاديمي والمهني، ودراسة باندي (Bandy,2002) التي أظهرت نتائجها أنَّ مستوى الطموح لدى الطلاب كان مرتفعاً إجمالاً.

3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

– نص الفرضية: "توجد أساليب تفكير مفضلة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة ".

من خلال نتائج الجدول رقم (26) نلاحظ أنَّه هناك تباين بين تلاميذ عينة الدراسة في درجات تفضيلهم لأساليب التفكير، وتحقق صحة بعض خصائص نظرية "ستيرنبرغ "لأساليب التفكير، بأنَّ الناس يختلفون في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير؛ أي ما لدى فرد من أساليب غير الذي يوجد عند الآخر، وهذا ما لدى عينة الدراسة الحالية بروفيل من أساليب التفكير وليس أسلوب تفكير واحد فقط، ممَّا يؤكد أنَّ لكل فرد بروفيلاً خاصًا به من أساليب التفكير، حيث نجد أنَّ تلاميذ عينة الدراسة الحالية قد فضلوا أساليب التفكير (التنفيذي، القضائي، العالمي) وبمستوى مرتفع على أساليب التفكير (التشريعي، المتحرر، المحلي، المحافظ) التي جاءت بمستوى متوسط، وأنَّ الأساليب التي تكون الأفضل في مكان قد لا تكون الأفضل في مكان آخر، وهذا من خلال ما توصلت إليه الدراسات السابقة.

ويُمكن تفسير هذه النتيجة المتمثلة في تفضيل تلاميذ عينة الدراسة للأسلوب التنفيذي وبمستوى مرتفع، بأنَّ التلاميذ ما يزالون يطورون أفكارهم والتي ترتبط كثيرًا بأفكار مجتمعاتهم، وإلى تنفيذ الخطط والتعليمات والخضوع للقوانين، كما يمكن عزوها إلى بيئة تواجد التلاميذ المحافظة التي يسود فيها الحياء والأخلاق الفاضلة والطاعة المطلقة للأولياء وفي كل ما يختارونه أو يَأمرون به، وقد ظهر جليًا هذا في اختيار تلاميذ عينة الدراسة للأسلوب التنفيذي كأسلوب مفضل لديهم، ونعلم أنَّ هذا الأسلوب من خصائصه الانضباط والالتزام بالطاعة وتنفيذ الأوامر والخوف من الاستقلالية والانفصال عن الوالدين، وإتباع القوانين والعادات، والأنظمة، والأعراف السائدة في المجتمع والتعليمات المحددة للفرد، ويفعل ما يطلب منه، كما أنه يفضل المشكلات المنظمة والمعدة مسبقاً، ويميل إلى استخدام الطرق الموجودة مسبقا لحل المشكلات، ويتميز صاحب أسلوب التفكير التنفيذي بالواقعية والموضوعية في معالجة المشكلات، ويميل للتفكير في المحسوسات، ويفضل الأنواع التنفيذية من المهن (الدردير، 2004، ج.2، ص.32).

وأنَّ عدم الامتثال للأوامر وعدم القيام بما يوكل لهم(تلاميذ عينة الدراسة) يعتبر من الكبائر في نظرهم وهذا من خصائص الأسر الجزائرية في أساليب تربية أبنائها، وكذلك ما يتميز به المجتمع

المسيلي عن باقي المجتمعات الجزائرية الأخرى خصوصًا، وباقي المجتمعات الإنسانية الأخرى عمومًا، وأنَّ الثقافة التي يعيشها الفرد تؤثر على أسلوب تفكيره وتعلمه وهذا ما توصل إليه "زهانج وستيرنبرغ"، وحقيقة يمكن القول إنَّ هذه النتيجة تكون غير متوقعة لدى الكثيرين، فقد جاء هذا التفضيل عكس ما هو متوقع وخاصة بالنسبة للمرحلة العمرية والتعليمية (المراهقة، الثانوية) التي هي من خصائص تلاميذ عينة هذه الدراسة، وبالتالي من المفترض تتميز عينة الدراسة بالتوجه نحو الانفتاح وحب المغامرة وعدم الانقياد والتمرد على ما هو سائد في المجتمع، وعليه يكون اختيارها لأسلوب تفكير آخر يتميز بهذه الخصائص كأسلوب التفكير المتحرر مقبولاً ومتوقعاً.

كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى طرائق التدريس المتبعة أو المستخدمة في مؤسساتنا التربوية والتعليمية والتي تسير في اتجاه واحد من المعلم أو الأستاذ إلى المتعلم أو التلميذ، والتي تنظر إلى التعلم على أنَّه إضافة للمزيد من المعرفة والمعلومات والحقائق، ويكون فيها دور التلميذ إعادة الإنتاج (تعلم بنكي)؛ ولهذا يزداد تمسك الأساتذة والمتعلمين باستخدام هذه الطرائق السهلة، وفي هذا السياق يرى وجيه" أنَّ دور المؤسسات التربوية والتعليمية يتلخص في تحديد أساليب التفكير التي يجب أن يكتسبها الطلاب، والتخطيط لهذه الأساليب كما يخطط للمعلومات والحقائق والمعارف التي يجب تعليمها للطلاب" (وجيه، 1979، ص.355).

وبالنسبة لتفضيل تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة لأسلوب التفكير القضائي الذي جاء في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي(2,348) وبانحراف معياري(0,359) وبوزن نسبي(78,26%) وبمستوى مرتفع ، فقد يرجع ذلك أنَّ تلاميذ عينة الدراسة يتميزون بالميل للحكم على الآخرين وأعمالهم، ويميلون لتقييم القواعد والإجراءات وإلى الحكم على الأنظمة الموجودة، وإلى تحليل وتقييم الأشياء، وإلى كتابة المقالات النقدية، وإلى تقديم الآراء والمقترحات، ولديهم القدرة على التخيل والابتكار، وهذه الأشياء من خصائص الأسلوب القضائي في التفكير.

وكذا بالنسبة لتفضيل تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة لأسلوب التفكير العالمي الذي جاء في المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي(2,345) وبانحراف معياري(0,371) وبوزن نسبي(78,16%) وبمستوى مرتفع، وهذا يعود إلى تميز تلاميذ عينة الدراسة بالانفتاح والسعي نحو العالمية والتعامل مع القضايا الكبيرة والمجردة نسبياً، وأنهم يميلون إلى التخيل والتجريد والاسترسال في التفكير والتعامل مع العموميات، ويفضلون التعامل مع القضايا الغامضة، ويفضلون التغيير والتجديد والابتكار وهذه كلها من خصائص أسلوب التفكير العالمي (الدردير، 2004، ج2، ص.33).

ويُمكن تفسير تدني ترتيب الأسلوب المحافظ بمجموعة من العوامل منها طريقة المعلم أو الأستاذ في التدريس؛ حيث إذا كان المعلم أو الأستاذ من هذا الأسلوب فإنَّه يفضل التدريس بطرق تقليدية، وقد يكون متردداً تجاه الطرق الحديثة في التدريس وبالتالي ذلك يؤثر تأثيراً كبيراً تفكير

المتعلمين، كما أنَّ عملية التنشئة الاجتماعية في مختلف مؤسسات التنشئة(الأسرة، المدرسة، المسجد، دور الثقافة...) التي ترعرع بها هؤلاء التلاميذ هي بيئات محافظة على العادات والتقاليد والقيم والأعراف، ويرون فيها نماذج يجب أن تتبع جملةً وتفصيلاً، وبما أنَّ ثانويات التطبيق الميداني تمثل قيم وعادات المجتمع المسيلي المعروف عنه بأنَّه من المجتمعات الجزائرية المحافظة وخاصة بجنوب ولاية المسيلة كبوسعادة، فقد يكون هذا من العوامل المؤثرة في تلاميذ الثانويات بولاية المسيلة نحو المحافظة على القيم والعادات السائدة في المجتمع المسيلي وتنفيذها، ويمكن عزو حصول التلاميذ على الترتيب ما قبل الأخير في الأسلوب المحلي فيمكن رد ذلك إلى أن هؤلاء التلاميذ يميلون إلى العمل بشكل فردي ويميلون إلى الانطوائية، وعلى أية حال فإنَّ شيوع مثل هذه الأساليب يعزز القول بتأثير البيئة والثقافة في أساليب التفكير فالبيئات في المؤسسات التربوية في الجزائر تنسجم في سياساتها مع معطيات البيئة المحلية.

وحسب اعتقاد الباحث قد يرجع هذا الاختيار أو التفضل لأساليب التفكير(التنفيذي، القضائي، العالمي) بمستوى مرتفع، وباقي الأساليب (المتحرر، التشريعي، المحلي، المحافظ) بمستوى متوسط، الذي اتفق جزئياً مع بعض الدراسات السابقة إلى دور الأستاذ حيث ذكر "القوصي" إنَّ للمعلم وطريقته واستراتيجياته وتفكيره التي يتعامل بها مع تلاميذه تأثيراً يوجه وينظم عمليات تفكير تلاميذه، وكذلك يؤثر على أنماطهم المعرفية (الدردير، 2004، ج2، ص.12). وفي نفس السياق أشار "فهيم" إلى أنَّ المعلم المدرك لدوره التربوي والتعليمي دائماً ما يطرح مشروعات وأنشطة تتلاءم مع إمكانات الطلاب في المدرسة لتحفيزهم على التفكير السليم، وتطوير ما لديهم من قدرات عقلية، وعليه أن يتعرف على نمط التفكير لدى كل طالب بهدف الاستجابة لجميع الأنماط من خلال توفير خبرات تعليمية تتناسب وكل طالب (فهيم، 2002، ص.28)؛ لذا فإنَّ المعلم يُعد دعامة العملية التعليمية لما يقوم به من دور مهم ورئيسي في مساعدة التلاميذ على التحصيل، واكتساب المعرفة والاتجاهات نحو المدرسة، أو نحو العملية التعليمية، كما أنَّ سلوك المعلم وشخصيته يؤثران في سلوك التلاميذ أو شخصياتهم، وبالتالي يؤثران على أدائهم.

كما أنَّ أساتذة التعليم الثانوي يختلفون من حيث التكوين والإعداد؛ حيث نجد هناك من يأتي من المدارس العليا للأساتذة التي زاد عددها في الآونة الأخيرة وأصبحت قبلة الناجحين في شهادة البكالوريا وخاصة الممتازين منهم، وهناك من يوظف مباشرة في سلك التعليم دون تكوين بيداغوجي وتربوي مسبق(التوظيف المباشر لخريجي الجامعات الجزائرية في مختلف مراحل الأطوار التعليمية وفي غير تخصصاتهم الأصلية)، وهذا ما تشهده المنظومة التربوية الجزائرية منذ سنوات طويلة وخاصة بعد غلق ما كان يسمى من قبل بالمعاهد التكنولوجية للتربية في نهاية التسعينات من القرن الماضي، وعليه فإنَّ هذا الاختلاف قد يؤثر على أساليب التفكير الخاصة بالتلاميذ جراء اختلاف أساليب التدريس التي تستخدم في أداء العملية التعليمية من طرف من يقوم بعملية التدريس، ناهيك عن

المتغيرات الشخصية الأخرى للأستاذ، وفي هذا السياق أشار حبيب(1995ب، ص.86) إنَّ للمتغيرات الشخصية للمعلم مثل: المرحلة التعليمية، التخصص الدراسي، مستوى الخبرة، نوع التعليم، المؤهل الدراسي، له تأثير فعال على أساليب تفكير المعلم ومن ثم على سلوكه وتفاعله مع طلابه وبالتالي أساليب تفكيره على طلابه".

وقد اتفقت هذه النتيجة جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة بارك وآخرون (2005) حيث فضل الطلاب الموهوبين الكوريين أساليب التفكير (التشريعي، القضائي، الفوضوي، العالمي، الخارجي، التقدمي)، وذلك يظهر في الأسلوبين (القضائي والعالمي)، ولعل مرد ذلك أنّ هذين الأسلوبين يمتازان بالعالمية والانفتاح والالتزام بتطبيق الأوامر، وفي هذه الدراسة فضّل التلاميذ أساليب التفكير (التنفيذي، القضائي، العالمي.

كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية جزئياً مع دراسة عطيات (2013) التي توصلت إلى أنَّ درجة تفضيل جميع أساليب التفكير قد جاءت مرتفعة، وكانت أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى الطلبة هي الأسلوب التشريعي (عطيات، 2013، ص.1135). ويتمثل هذا الاتفاق في كون الدراسة الحالية توصلت إلى درجة تفضيل ثلاثة أساليب تفكير فقط بتقدير مرتفع وهي (التنفيذي، القضائي، العالمي) وباقي الأساليب بتقدير متوسط الجدول(26)، وتختلف معها في الأسلوب الأكثر تفضيلاً (التنفيذي).

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة كل من خضير وإيمان(2011) التي أظهرت نتائجها بأنَّ أكثر الأساليب شيوعاً لدى أفراد العينة كان أسلوب التفكير الهرمي فالخارجي ثم الأقلي، أما أقل الأساليب شيوعاً فقد كان أسلوب التفكير العالمي فالمحافظ ثم الداخلي، ودراسة النور(2012) التي توصلت إلى وجود أساليب تفكير مفضلة لدى عينة الدراسة(الخارجي، الهرمي، التشريعي). (عمران، 2014، ص. 14). ودراسة نوفل وأبو عواد (2012) التي توصلت إلى وجود شيوع الأسلوب المحافظ فالأسلوب المحلي ثم الملكي، في حين كانت أقل الأساليب شيوعاً هي الأسلوب التشريعي فالهرمي فالخارجي، ودراسة المدني(2013) التي توصلت إلى أنَّ أسلوب التفكير المحافظ هو الأسلوب المفضل والأكثر تمييزاً بين أقسام الكلية لدى طالبات كلية التربية بجامعة طيبة بمكة بالسعودية (المدني، 2013، ص.456). ودراسة أبوهاشم(2015) التي وجدت أساليب تفكير في ضوء نظرية سترنبرغ مفضلة لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين على الترتيب: الهرمي، والأقلي، والملكي، والتشريعي، والمحلي، والمتحرر، والخارجي، ودراسة بكر(2016) هي الأخرى توصلت إلى أنماط التفكير المفضلة لدى عينة الدراسة تنازلياً كالآتي: المحلي، الداخلي، المحافظ، الخارجي، الهرمي، الملكي، التنفيذي، الأقلي، التشريعي، الحكمي، الفوضوي، العالمي، المتحرر.

وممَّا يلاحظ أنَّ نتائج الدراسة الحالية عموماً تختلف عن نتائج ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة سواءً في البيئات العربية أو الغربية، إلاَّ أنَّه هناك اتفاق جزئي في بعض التفضيلات مع

دراسات أخرى ويتمثل ذلك في أسلوب أو أسلوبين على الأكثر، ويمكن تفسير هذا الاختلاف في النتائج كون أساليب التفكير أنَّها تكتسب من خلال التنشئة الاجتماعية للفرد، وكذلك للبيئة دورها في اكتساب الفرد لعاداته وتقاليده وقيمه، وبطبيعة الحال أنَّ ذلك له انعكاس في تفكير الفرد وبالتالي يظهر جلياً في طريقة تفكيره ناهيك عن بيئة تواجده(الإنسان ابن بيئته)، فعملية التنشئة الاجتماعية في الصين والفليبين تختلف عن عملية التنشئة الاجتماعية في البيئة العربية، كما أنَّ عملية التنشئة الاجتماعية في البيئات العربية بحد ذاتها تختلف من بيئة إلى أخرى وحتى في المجتمع الواحد.

وعموماً فقد اقترح "ستيرنبرغ"(Sternberg, 1997) أنَّ الإنسان يمتلك مختلف هذه الأساليب، ولكن بدرجات متفاوتة ومختلفة، وبالتالي فاختلاف الأشخاص فقد يرجع إلى قوة تفضيل أسلوب معين وفقاً للمهمات التي تستدعي هذه الأساليب، كما يرى ستيرنبرغ أنَّ نظريته تختلف عن النظريات السابقة التي تصنف الأشخاص وفقاً لأساليب التفكير دون التركيز على تغير أسلوب تفكير الشخص وفقاً لتغير المواقف التي مر بها.

4. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

- نـص الفرضـية: "توجـد علاقـة ارتباطيـة دالـة إحصـائيا بـين أسـاليب التفكيـر والقـدرة علـى حـل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة".

من خلال نتائج الجدول (27) نلاحظ أنَّه توجد علاقة ارتباط سالبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير(التشريعي، التنفيذي، القضائي، المتحرر، المحافظ) بالقدرة على حل المشكلات، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين أسلوبي التفكير (العالمي، المحلي) والقدرة على حل المشكلات، وعليه فالفرضية تحققت جزئيًا في الاتجاه المعاكس (تناسب عكسي).

يرى الباحث أنَّ هذه النتيجة تمثل الواقع الإدراكي لتلاميذ العينة المدروسة؛ وبالتالي فهي تمثل جزء من الواقع الحقيقي وليس الواقع كما هو؛ وعليه الباحث يعتقد أنها غير منطقية لأنَّها تخالف التوجه النظري ونتائج بعض الدراسات كدراسة بن ناصر(2015)؛ حيث أنَّ تأثير أساليب التفكير يكون محدوداً في المواقف التي تتطلب حل المشكلات المعرفية والعقلية (وقاد، 2008، ص.5). وفي هذا السياق قد أشار سعادة(2015، ص.76) بأنَّ التفكير يؤدي إلى زيادة القدرة على حل المشكلات وعلى اتخاذ القرارات الملائمة: من يتدرب على حل المشكلات الاجتماعية باستخدام خطوات حلها كما حددها المختصون في هذا المجال، مطبقًا التفكير السابر أو العميق، يستطيع بسهولة أن يفكر ملياً بحل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية، لأنَّه يعلم تماماً بأنَّ الحل أو الحلول لكل مشكلة يحتاج إلى تفكير في الخيارات أو القرارات المتاحة أمامه للوصول إلى الحل الأفضل؛ في ضوء المعطيات أو المعلومات المتوفرة، مما يشجع بالتالي على الاهتمام بالتفكير

الذي يزيد بالتالي من القدرة على حل المشكلات، وزيادة القدرة كذلك على اتخاذ القرارات المناسبة لحل كل مشكلة من المشكلات التي يواجهها الفرد أو المجتمع.

كما أنَّ الأخذ بعين الاعتبار أهمية أساليب التفكير ينتج عنه قدرة الفرد أو التلميذ على الاستكشاف والتقصي، بل الإبداع في إيجاد حلول لمشكلاته، وتجاوز ما يعترض سبيله في تحقيق أهدافه وطموحاته، وكُلّما حقق نجاح في ذلك تولد عنه نجاح آخر، وهذا ما أثبته علماء نفس النمو. كما أنَّ التلميذ أو الفرد كلما ملك أكثر من أسلوب تفكير كان أقدر على حل ما يعترضه من مشكلات، وأنَّ نتائج الفرضية الثالثة (الجدول رقم 26) قد بينت بأنَّ تلاميذ عينة الدراسة يمتلكون أساليب تفكير مرتفعة والتي تمثلت في الأساليب (التنفيذي، القضائي، العالمي)، وباقي الأساليب بمستوى متوسط.

وأنَّ العناية بطريقة وأسلوب التفكير لدى الفرد هو أساس نجاح جيل اليوم والغد الذي يحتاج إلى تعلم عادات فكرية صحيحة تساعده على التوافق مع تطور الحياة وتقدمها، وزيادة تعقد أساليبها، وارتفاع مستوياتها، وقد أشار مراد (1989) أنَّه من الطبيعي أن تكون هناك علاقة واضحة بين أساليب التفكير لدى الفرد وسلوكه وطريقة تعامله مع المعرفة واستخدامها في حل ما يواجهه من مشكلات، كما يمكن ملاحظة الفروق بين الأفراد في أساليبهم في أداء ما يوكل إليهم من مهامٍ وفي مواجهتهم للمشكلات الحياتية.

وتختلف هذه النتيجة مع توصل إليه الدردير(2004أ) الذي لم يجد فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وخصائص الشخصية (العمر، التخصص، المستوى التعليمي، الخبرة).

5. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

- نص الفرضية: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التفكير ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة".

من خلال نتائج الجدول(28) نلاحظ أنَّه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، القضائي، المتحرر، العالمي، المحلي) بمستوى الطموح، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب التفكير(المحافظ) ومستوى الطموح، وعليه فالفرضية تحققت جزئيًا إلى حد كبير.

ويُعلل الباحث نتيجة هذه الفرضية بأنَّ تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة يمتلكون مستوى تفكير مقبول يجعلهم يرسمون ويحددون أهدافهم المستقبلية بشكل واضح مع التغير الاجتماعي في مختلف ميادين الحياة، وقد يرجع ذلك إلى أنَّ الظروف الحالية التي يعيشها المجتمع المسيلي من تحسن الظروف الاقتصادية والاجتماعية تجعل تلاميذ عينة

الدراسـة لـديهم أسـاليب تفكيـر مرتبطـة إيجابيـاً مـع مسـتوى طموحـاتهم وتطلعهـم نحـو المسـتقبل لتحقيق أهدافهم المرجوة.

ويُمكـن تفسـير وجـود العلاقـة بـين أسـاليب التفكير(التشـريعي، التنفيـذي، القضـائي، المتحـرر، العالمي، المحلي) ومستوى الطموح في ضوء أنَّ التلاميذ الذين يتميزون بسمة الطموح: يتميزون بالثقة بـالنفس والهـدوء والتـروي والتأمـل، ويأخـذون شـؤون الحيـاة بجديـة مناسـبة، ويسـتمتعون بالتعامـل مـع التفاصيل والخصوصيات، وأنَّ بحوث أجنبية كثيرة توصلت إلى إمكانية التنبؤ من أداء الطلاب على قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ بمستوياتهم التحصيلية، وأنَّها ترتبط ارتباطاً مباشراً بسمات وخصائص الشخصية التي منها مستوى الطموح (أبوهاشم، 2007، ص.22).

ويُرجع الباحث هذه النتيجة إلى المرحلة النمائية التي يتميز بها تلاميذ عينة الدراسة وهي مرحلة المراهقة، حيث أنَّ هذه المرحلة بالنسبة للفرد تعتبر ولادةً ثانيةً على حد تعبير علماء نفس النمو، وهي من أخطر المراحل وأكثرها تأثيراً باتجاهات وشخصيات الأفراد في مثل هذا السن؛ حيث يكتسب الفرد فيها المعرفة والخبرة في الحياة والاعتماد على النفس، ولكن رغم ذلك فإنَّ تلاميذ الثانوي يواجهون مشكلات وصعوبات وضغوطات مختلفة متمثلةً في استجابات القلق وعدم القدرة على التوافق، وتكوين علاقات اجتماعية، واتخاذ القرارات المناسبة وتكوين الهوية، وضغط الأقران؛ وبسبب كل هذا فقد يعود عليهم هذا التأثير بالإيجاب أو السلب، فمن حيث الجانب الإيجابي فإنَّ ذلك سيجعلهم أكثر حماساً وإنتاجاً وعلواً في دراساتهم وسيصبحون أكثر طموحاً، أمَّا من ناحية الجانب السلبي فإنَّه سيجعلهم أكثر إحباطاً، وتراجعاً سواءً في اتجاهاتهم نحو الدراسة أو في نظرتهم للتفوق ممَّا يؤدي إلى انخفاض مستوى طموحهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من علي وصاحب (2010) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه بين أساليب التفكير ومستوى الطموح لدى طالبات رياض الأطفال.

6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة:

- نص الفرضية "توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة في مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)".

لقد دلت النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مستوى الطموح كما هو مبين في الجدول (29)، ولعل هذه النتيجة ترجع إلى امتلاك تلاميذ عينة الدراسة مفهوم إيجابي لذواتهم؛ " فمفهوم الذات وفكرة المرء عن نفسه من العوامل الهامة التي تساهم في رفع مستوى طموح الفرد وتوجيه سلوكه" (أبوزايد، 1987، ص.333).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى كون الإناث أصبحن يعبرن عن طموحهن بالرفع منه لكي يظهرن بمظهر التفوق والتحدي ومنافسة الذكور؛ ليبرهن عن قدرتهن في خوض معركة الحياة مثلهن مثل الرجل، أو إلى زيادة تطلعات كل من الجنسين إلى مكانة اجتماعية مرموقة في المجتمع، ووظيفة

محترمة فالعامل الاقتصادي أصبح عامل قوة للإناث بعد أن وقع عليها الظلم قديماً. كما يعزو الباحث نتائج الفرضية إلى تشابه الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتربوية التي يعيشها تلاميذ عينة الدراسة بولاية المسيلة؛ إذ يعيشون في نفس البيئة ويخضعون لنفس العوامل والظروف لذا نجد عدم وجود فروق في الدرجة الكلية لمستوى الطموح بين الذكور والإناث، فمستوى الطموح وثيق الصلة بفكرة وتصور الفرد عن نفسه ورغبته في الظفر باحترام الجماعة التي يعيش فيها، ويتكون مستوى الطموح لدى الفرد خلال فترات نموه النفسي وما يتلقاه في حياته من نجاح وفشل.

ومن جهة أخرى يمكن عزو هذه النتيجة والمساواة بين الذكور والإناث من حيث التعليم والتقبل والرعاية إلى الوسط الاجتماعي في ولاية المسيلة بمختلف مناطقها ودوائرها الإقليمية؛ بأنَّه يتصف بالانفتاح على العلم والمشاركة بين الذكور والإناث في كافة مجالات الحياة، ولا سيما أنَّ عينة الدراسة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي قد تجاوزوا مرحلة التعليم القاعدية والإلزامية، ووجود الإناث في العينة لدليل قاطع على الانفتاح وتفعيل تعلم الإناث بدعم من الأسر والأهل، حيث أنَّ أسر وعائلات تلاميذ عينة الدراسة بولاية المسيلة لم تمنع الإناث من تلقى العلم والتعلم، ولم تقضِ على طموحهن الأكاديمي والمهني بدليل تواجدهن بالسنة الثانية ثانوي ولم يفصلهن عن الدخول للجامعة إلاَّ سنة واحدة.

فالفتاة من حقها أن تتعلم ومن حقها أن تعمل وفق شروط معينة، فالنظرة الإيجابية للفتاة من قبل المجتمع رفع من مستوى طموحها، أضف إلى ذلك وسائل الإعلام والاتصالات والتكنولوجيا الحديثة، والتطور العلمي والمعرفي، كل ذلك سهل من مهمة الفتيات على التعليم والانفتاح، وتغيرت النظرة إليها بالكلية فأصبحت نظرةً إيجابيةً، وأنَّ الفتاة شقيقة الفتى، لا سيّما أنَّ المجتمع يحتاج إليها في ميادين الحياة المختلفة، كل هذه العوامل وعوامل أخرى أدت إلى فتح الطريق أمامها لتتعلم وتجتهد وتثابر وتعمل جنباً إلى جنبٍ مع أخيها الفتى، وهذا ما أدى في النهاية إلى رفع مستوى طموحها للحد الذي أصبح فيه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح. ولكن من جهة أخرى يفترض الباحث عكس نتيجة هذه الدراسة وذلك تبعاً لما أجمع عليه الكثير من الباحثين في مجال مستوى الطموح حيث أنَّ وجوده عند الفرد أمر محبب؛ إذ يمكن من خلاله ملاحظة سمات الفرد فيما يتعلق بالمنافسة وسلوك وضع الأهداف، إنَّ المستويات الاجتماعية قد تلعب دوراً كبيراً بالنسبة لشخصٍ أكثر مما تفعله بالنسبة لشخص آخر في الموقف نفسه. إنَّ البيئة الاجتماعية للفرد هي الأسرة ممثلةً بدور الأم والأب ومستوى تعليمهم، وقد تمتد إلى الجد والجدة والأخوة والأخوات، وإلى جنس هؤلاء ذكوراً وإناثاً، وهكذا قد تؤثر مجمل هذه المتغيرات في إيجاد الفروق بين الأشخاص، ومن بينها الاختلاف في مستوى الطموح بين الذكور والإناث (منسي، 2003، ص.192).

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه كل من نتائج دراسة باندي (Bandy,2002)، ودراسة واكسلر (Waxler,2002)، ودراسة التويجري(2002) ودراسة الأسود(2003)، ودراسة

بلاكبـورن (Blackburn,2002)، ودراسـة النـاطور(2007)، ودراسـة سـرحان(1996)، ودراسـة ، ودراسة بركات (2008)، والزواهرة (2015)، والتي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من عبد الفتاح (1984) التي توصلت إلى أنَّ مستوى طموح الذكور أعلى من مستوى طموح الإناث، وأكدت أنَّ الذكور أكثر تقديرًا لمستوى الطموح من الإناث، ودراسة منسي(2003) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح والتخصص والجنس والمستوى التعليمي للوالدين لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بمدينة أربد بالأردن، والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى طلبة الصف الثاني الثانوي تعزى لجنس الطلبة ولصالح الذكور. كما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة كل من ودراسة أبو طالب(1988)، ودراسة الشايب(1999)، ودراسة "بال"(Pal,2001)، ودراسة "ماركوريبانكس" (Margoribanks,2004)، ودراسة بوفاتح (2005)، ودراسة أبوالعلاء(2010) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح بين الجنسين حيث البعض منها لصالح الذكور، والبعض الآخر لصالح الإناث.

7. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة:

- نص الفرضية: "توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة في مستوى الطموح تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي)".

قد دلت النتائج المعروضة في الجدول(30) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ عينة الدراسة في مستوى الطموح وأبعاده(التفاؤل، المقدرة على وضع الأهداف، تقبل الجديد، تقبل الإحباط) تعزى لمتغير التخصص؛ وقد تعزى نتيجة هذه الدراسة إلى أنَّ تلاميذ التخصصين العلمي والأدبي في منطقة الميداني التطبيق الحالي يتساوون في مستوى الطموح نتيجة تشابه الظروف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وانعدام فرص العمل، ونتيجةً لتصوراتهم المستقبلية لسوق العمل، وذلك انطلاقاً من المعايشة الميدانية والمحاكاة اليومية لإخوانهم وأقاربهم خريجي الجامعات والحاملين للشهادات العلمية وهم عاطلين عن العمل، ممَّا أدى إلى عدم وجود فروق في مستوى الطموح بين تلاميذ عينة الدراسة (العلمي، الأدبي).

كما يعزو الباحث ذلك إلى أنَّه كلما تشابهت ظروف الحياة أدى إلى انعدام الفروق في مستوى الطموح؛ لأنَّ المنطقة الجغرافية بولاية المسيلة مترابطة مع بعضها البعض ووسائل الاتصال متوفرة للاستفسار عن أي شيءٍ سواء كان ذلك عبر التلفاز أو التليفون أو الإذاعة المسموعة أو عن طريق الشبكة العالمية للمعلومات(الانترنت، شبكة التواصل الاجتماعي...)، فإنَّ كل هذا يقلل الفروق بين

التلاميـذ سـواءً علـى المسـتوى العقلـي أو المسـتوى التصـوري والتفـاؤل للمسـتقبل، أو الوجـداني، أو الاجتماعي، أو تقبل الجديد، أو المقدرة على وضع الأهداف لأبعاد مقياس مستوى الطموح.

في حين يفترض الباحث عكس نتيجة ما توصلت إليه الدراسة؛ لأنَّ المدرسة أو الثانوية تعتبر البيئة الاجتماعية الثانية للفرد أو التلميذ، وأنَّ التخصص في المرحلة الثانوية بالنسبة للتلميذ قد يؤثر على اتجاهه وميوله وطموحه، ضف إلى ذلك ما يتناوله التلاميذ ذو التخصص العلمي من محتويات في المواد الدراسية والمناهج التربوية المعدة لذلك يختلف تماماً عن ما يتناوله التلاميذ ذو التخصص الأدبي، وعليه فمن المفترض لهذه المتغيرات أثر في مستوى طموح التلاميذ، وبالتالي تكون هناك فروقاً لدى تلاميذ عينة الدراسة تبعاً للتخصص(علمي، أدبي).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة أبو مصطفى(1990)، ودراسة الزيادي(1999)، ودراسة التويجري(2002)، ودراسة الناطور(2008)، ودراسة بركات(2008)، التي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح تعزى لمتغير التخصص الدراسي، كما تتفق كذلك مع دراسة منسي(2003) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الطلاب وفق التخصص الأدبي والعلمي.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من دراسة باندي (Bandey,2002)، ودراسة بلاكبورن (Blackburn,2002)، ودراسة بوفاتح (2005)، ودراسة علاء القطناني(2011)، التي توصلت جميعها إلى وجود فروق بين التخصص العلمي والتخصص الأدبي في مستوى الطموح، وذلك لصالح التخصصات العلمية بشكل عام.

8. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة:

- نص الفرضية: "يمكن التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات لتلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة من خلال درجاتهم في أساليب التفكير ".

قد دلت النتائج المعروضة في الجدول(33) بأنّ أساليب التفكير التي لديها تأثير على متغير القدرة على المشكلات هي كل من الأسلوبين(التنفيذي، والمحافظ)، وأمَّا بقية أساليب التفكير الأخرى ليس لها تأثير، كما أنَّ الترتيب السابق في معادلة خط الانحدار(في عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية عشر) يعكس أهميتها النسبية من حيث تأثيرها على المتغير التابع (القدرة على حل المشكلات)، بمعنى أنَّ أسلوبي التفكير(التنفيذي، والمحافظ) فاعلة في التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات بحسب نسبة إسهامها فيها، إذ ترتبط القدرة على حل المشكلات بأسلوب التفكير التنفيذي سلباً، وبأسلوب التفكير المحافظ إيجاباً، وبقية الأساليب الأخرى سلباً وضعيفة كما تبينه نتائج الجدول(27).

يُمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ كل أسلوب من الأسلوبين(التنفيذي، والمحافظ) لـه قدرة على التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ عينة الدراسة؛ وقد يرجع تأثير أسلوب التفكير التنفيذي إلى أنَّ تلاميذ عينة الدراسة يتميزون بهذا الأسلوب؛ وهذا ما تثبته نتيجة الفرضية الثالثة جدول(26) حيث التلاميذ فضلوا الأسلوب التنفيذي وذلك لحصوله على المرتبة الأولى، وأنَّ الأفراد ذوو الأسلوب التفكير التنفيذي يميلون لاتباع القواعد الموجودة، ويميلون لاستخدام الطرق الموجودة مسبقاً لحل المشكلات المرتبة والمعدة مسبقاً، وأنَّ قيمة هذا الأسلوب تظهر في المدرسة والعمل، وعليه فقد يكون لتلاميذ عينة الدراسة خبرات ومهارات مكتسبة من أسرهم والمؤسسات التربوية التي تتلمذوا وتعلموا بها في حل ما يواجههم من مشكلات في حياتهم العلمية والعملية(الحياتية)، فوافق ذلك وأسلوب تفكيرهم المفضل(التنفيذي) الذي كان له دور وقوة تأثير كبيرين في التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات لديهم.

كما يُمكن تفسير هذه النتيجة حسب تعاريف أساليب التفكير التي منها: أنَّ أساليب التفكير هي طريقة تعامل الإنسان الخاصة مع بيئته؛ إذ تشكل هذه الأساليب استراتيجيات مكتسبة لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة، وأنَّه يمكن الحكم على مثل هذه الأساليب من حيث ما تؤدي إليه من نتائج، فهناك أساليب تفكير منتجة لحلول المشكلات وأخرى غير منتجة، وهذا يكون بناءً على ملاءمة كل أسلوب من أساليب التفكير المستخدم للموقف المشكل، كما أنَّها مجموعة من الطرق المعرفية التي تستخدم في إصدار الأحكام وصنع القرار وحل المشكلات، وكل أسلوب من هذه الأساليب يساعد في فهم الشخصية، والعلاقات المهنية بطريقة جيدة.

ويرى الباحث أنَّ هذه النتيجة غير منطقية لأنَّها تتنافى والواقع هذا من جهة، ومن جهة أخرى أنَّ الأفراد الذين يتميزون بأسلوب التفكير المحافظ يحملون الخصائص التي منها اتباع القواعد والاجراءات القائمة، والتقليل من إمكانية حدوث التغيير، ويتجنب المواقف الغامضة كلما أمكن ذلك، ويقوم بتطبيق ما هو معتاد في العمل وإنجازه بالطرق التي ثبتت صحتها في الماضي، ويشعر بالقلق من عمل مشروع يتطلب إبداعاً فنياً، وهذه الصفات تتناقض مع صفات الشخص الذي يتميز بالقدرة على حل المشكلات. كما أنَّه لا يمكن فصل أساليب التفكير؛ والذي يعنينا هو أنَّه عن طريق هذه الأساليب سواءً كانت منفردةً أو باجتماع اثنين منها أو أكثر هو إكساب التلميذ أو الفرد التفكير الفعال الذي يساعده في مواجهة وحل مشكلاته الحياتية اليومية التي تصادفه؛ والتي تحتاج إلى الوصول بواسطة الحقائق المعطاة إلى الهدف المطلوب ورسم الخطة المناسبة لذلك؛ وإنَّ اكتساب الأساليب السليمة في التفكير يؤدي بالتلميذ إلى التهيئة والاستعداد لحل مشكلاته العلمية والعملية(الحياتية اليومية) بشكل واسع وسريع، وتعويده على الدقة في التعبير وتعينه على الابتعاد عن مزالق الارتجال والتخبط.

9. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية التاسعة:

– نص الفرضية:"يمكن التنبؤ بمستوى الطموح لتلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة من خلال درجاتهم في أساليب التفكير".

قد دلت النتائج المعروضة في الجدول(36) بأنّ أساليب التفكير التي لديها تأثير على متغير مستوى الطموح هي كل من الأساليب(التنفيذي، والقضائي، والمحافظ)، وأمَّا بقية أساليب التفكير الأخرى ليس لها تأثير، كما أنَّ الترتيب السابق في معادلة خط الانحدار(في عرض وتحليل نتائج الفرضية التاسعة) يعكس أهميتها النسبية من حيث تأثيرها على المتغير التابع (مستوى الطموح)، بمعنى أنَّ أساليب التفكير(التنفيذي، القضائي، والمحافظ) فاعلة في التنبؤ بمستوى الطموح بحسب نسبة إسهامها فيها، إذ ترتبط أساليب التفكير بمستوى الطموح كما تبينه نتائج الجدول(28).

يُمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ كل أسلوب من الأساليب(التنفيذي، والقضائي، والمحافظ) له قدرة على التنبؤ على مستوى الطموح لدى تلاميذ عينة الدراسة؛ وهذا ما تظهره نتائج الجدول(36)؛ فبالنسبة لأسلوب التفكير التنفيذي فكان الأكثر تفضيلاً لدى تلاميذ عينة الدراسة، والذي له قوة تأثير على التغير في مستوى الطموح لدى التلاميذ كما تم بيانه سابقاً، وهنا جاءت النتيجة تبين قوة تأثير هذا الأسلوب في مستوى الطموح لدى تلاميذ عينة الدراسة؛ مِمَّا يُؤكد قطعاً بأنَّ تلاميذ عينة الدراسة بولاية المسيلة من ذوي أسلوب التفكير التنفيذي؛ وهذا ما تظهره نتائج الجداول(26،33،36).

أمَّا بالنسبة لتأثير أسلوب التفكير القضائي في مستوى الطموح فقد يرجع لكون أنّه من يتميز بهذا الأسلوب فهو ذلك الفرد الذي يفضل تقييم القواعد والإجراءات، والحكم على الأشخاص ونقد البرامج، ويفضل حل المشكلات التي تتيح له تحليل وتقويم الأشياء والأفكار الموجودة، وهذا ما يتناسب والشخص الطموح؛ وعليه فقد يكون أفراد عينة الدراسة من ذوي أسلوب التفكير القضائي.

ويعزو الباحث تأثير أسلوب التفكير المحافظ في مستوى الطموح إلى كون هذا الأسلوب ينتمي إلى المجموعة الثانية(النموذج2) حسب تصنيف "زهانج (Zhang, 2006,2004a) وفقاً لنظرية التحكم العقلي الذاتي، والمتضمن عمل الأشياء بطرق أكثر معيارية، وتدل على مستويات أدنى من التعقد المعرفي، وأنَّه من أساليب التفكير في التعليم حسب ستيرنبرغ و جريجورنكو.(وقاد، 2008، 36)، وقد يكون تلاميذ عينة الدراسة من ذوي هذا الأسلوب هذا من جهة، ولكن من جهة أخرى إذا أخذنا بعين الاعتبار نتيجة الفرضية الثالثة الجدول(26) فيكون هناك تناقضاً؛ لأنَّ أسلوب التفكير المحافظ كان الأقل تفضيلاً حيث جاء في المرتبة الأخيرة، ويمكن تفسير ذلك لعامل الثقافة الذي هو من أهم العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير؛ حيث تعزز بعض الثقافات أسالياً معينةً من التفكير قد تختلف عن غيرها من الثقافات. كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى نوع التعليم لأنَّه من المتغيرات الهامة أيضاً المؤثرة على نمو أساليب التفكير لدى الأفراد، ويرى "سترنبرغ" (Sternberg, 1997) أنَّ

المدارس في أغلب أنحاء العالم ربما تكون أكثر إثابةً وتشجيعاً للأساليب التنفيذية والداخلية والمحافظة، وينظر إلى الأطفال على أنهم أذكياء عندما يفعلون ما يطلب منهم بطريقة جيدة.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج بحوث أجنبية كثيرة توصلت إلى أنَّ أساليب التفكير لستيرنبرغ ترتبط ارتباطـاً مباشـراً بسـمات وخصـائص الشخصـية التـي منهـا مسـتوى الطمـوح وهـذا مـا أشـار إليـه أبوهاشم(2007) في إحدى الدراسات التي قام بها في هذ الشأن، وعليه يمكن الاستدلال أو التنبؤ من خلال أسلوب تفكير الفرد بمستوى طموحه.

وعلى العموم يرى الباحث أنَّ اكتساب الأساليب السليمة في التفكير يؤدي بالفرد إلى الحيوية فيتسع صدره للنقد البناء، ويتقبل آراء غيره بل ويعدل آراءه في ضوء ما يثبت من حقائق وما يجد من براهين، وفي هذا السياق فإنَّه ينتفع بنتائج التفكير وبما يصل إليه الآخرون من آراءٍ علميةٍ سليمةٍ، وبالتالي هذه الأساليب تؤدي إلى المرونة في التفكير وتجعل الفرد يتخلص من الجمود فيسعى جاهداً لتحقيق أهدافه التي يريد الوصول إليها، وتعينه على التخطيط السليم، وبالتالي تحقيق طموحاته.

الاستنتاجات العامة:

توصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج الهامة والتي قام بها الباحث بتحليلها على ضوء الفرضيات، ومناقشتها وتفسيرها تفسيراً علمياً، بناءً على نتائج الدراسات السابقة، والإطار النظري لموضوع الدراسة، وكانت أهم النتائج كالتالي:

1. مستوى كل من القدرة على حل المشكلات ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة متوسط.
2. أساليب التفكير الأكثر تفضيلاً لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة هي (التنفيذي، القضائي، العالمي) بمستوى مرتفع، والأساليب الأقل تفضيلاً هي (المحافظ، المحلي، التشريعي، المتحرر) بمستوى متوسط.
3. توجد علاقة ارتباط سالبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، القضائي، المتحرر) والدرجة الكلية للقدرة على حل المشكلات، بينما لا يوجد ارتباط مع الأساليب الأخرى، في حين توجد علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين أسلوب التفكير المحافظ والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة.
4. توجد علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، القضائي، المتحرر، العالمي، المحلي) والدرجة الكلية لمستوى الطموح، بينما لا توجد علاقة ارتباط بين أسلوب التفكير (المحافظ) ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة.
5. عدم وجود فروق دالة احصائياً في مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة تعزى لمتغيري الجنس (ذكور، إناث) والتخصص (علمي، أدبي).
6. يمكن التنبؤ من خلال الدرجات في أسلوبي التفكير (التنفيذي، المحافظ) بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة.
7. يمكن التنبؤ من خلال الدرجات في أساليب التفكير (القضائي، المتحرر، العالمي) بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة.

مقترحات:

من خلال ما توصل إليه الباحث من نتائج في دراسته هذه يسمح له بوضع بعض الاقتراحات التي تساعد الدارسين والباحثين في مجال البحث العلمي عموماً، وفي الميدان التربوي خصوصاً للتقصي في هذا الموضوع أكثر والكشف عن الجديد حوله والتي تتمثل فيما يلي:

1. القيام بدورات تربوية تدريبية ومكثفة من طرف متخصصين لصالح الأساتذة والمعلمين حول كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجهنا في هذه الحياة وآلية التعامل معها وإدارتها للتخلص منها وحلها، وتدريبهم وحثهم على استخدام أساليب التفكير خاصة المولدة للابتكارية بالنسبة للمتعلمين للنهوض بالعملية التربوية والارتقاء بها لتحقيق الهدف المنشود.
2. إعطاء معنى للتعلم من خلال ربطه بواقع التلميذ ومحيطه وبيئته، وذلك بتدريب وحث المربين والأساتذة على استخدام أساليب التفكير، والقدرة على حل المشكلات خاصة المولدة للابتكارية.
3. على الباحثين والدارسين في الميدان التربوي إيجاد طرائق جديدة تساهم في تطوير التفكير بمختلف أساليبه لدى التلاميذ؛ وذلك من أجل القدرة على حل المشكلات، والرفع من مستوى طموحاتهم.
4. دراسة علاقة أساليب التفكير بمتغيرات أخرى في مختلف المراحل التعليمية.
5. إجراء دراسات مقارنة بين التعليم الجامعي النظامي والتعليم الجامعي المفتوح عن بعد في أساليب التفكير.

خاتمــة:

إنَّ التفكير ضرورة حيوية للإيمان ولاكتشاف نواميس الحياة، وقد دعا إلى ذلك القرآنُ الكريم؛ فحث على النظر العقلي والتأمل والفحص، وتقليب الأمر على وجهه لفهمه وإدراكه، وبذلك فهو فريضة إسلامية يتمكن بها الفرد حل ما يعترضه من مشكلات حياتية بصورةٍ فائقةٍ، وبها يحقق طموحاتهِ.

وعليه ومن خلال ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذه الدراسة حول علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات وبمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة؛ فإنَّه يستوجب التركيز على هذه المتغيرات بصفة عامةٍ، وعلى أساليب التفكير بصفة خاصةٍ؛ وهذا يعتبر من أهم مسؤوليات وغايات التربية في العصر الحديث في آنٍ واحدٍ، كما يجب أن يكون ذلك هدفاً رئيساً من أهداف المنظومة التربوية الجزائرية، لكي تتمكن من مواكبة الأمم الأخرى في كافة ميادين الحياة، وإعداد وتخريج وصنع ناشئة المستقبل تكون قادرةً على حل مشكلاتها بنفسها، طموحةً تمتلك قوة التطلع لما هو أفضل خدمةً لنفسها، ولمجتمعها، ولوطنها، ولأمتها، وللإنسانية جمعاء.

المـــراجـــع

المصادر:

القرآن الكريم.

الحديث الشريف.

المراجع باللغة العربية:

إبراهيم، رأفت السيد عبد الفتاح. (1997). الطموح كدالة لثقافة المجتمع دراسة في الفروق بين الجنسين وبعض متغيرات الشخصية. مصر، القاهرة. *مجلة علم النفس*، الهيئة المصرية للكتاب، (43)، 50-73.

إبراهيم، علي إبراهيم. (1994). العلاقة بين الطموح الأكاديمي وأساليب العاملة الوالدية والتحصيل الدراسي. دراسة إمبريقية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالدوحة بقطر. *حولية كلية التربية*، جامعة قطر، (10)، 570-591.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. (1998). *لسان العرب*(ط.2). ج10. لبنان، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. (2012). معجم *لسان العرب*. ج7. لبنان، بيروت: دار صادر.

أبو المعاطي، يوسف. (2005، أكتوبر 1). أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية. دراسة تحليلية مقارنة أساليب التفكير أنماط الشخصية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 15(49)، 375-446.

أبو جادو، صالح محمد علي. (2006). *علم النفس التربوي* (ط.5). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبوجادو، صالح محمد علي. ونوفل، محمد بوبكر. (2010). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*، ط3. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو جاموس، أسامة عبد الغني محمد. (2009). *الاضطرابات الانفعالية ومهارات حل المشكلات لدى المراهقين*. رسالة ماجستير في علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو جلالة، صبحي حمدان. (2007). *مناهج العلوم وتنمية التفكير الإبداعي*. عمان: دار الشروق.

أبو حطب، فؤاد، وفهمي، محمد سيف الدين. (1984). معجم *علم النفس والتربية*.ج1. مصر: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

أبو زايد، أحمد عبد الله عودة. (1990). *دراسة مستوى الطموح وعلاقته بالقدرات الابتكارية لدى طلاب المرحلة الثانوية في السودان وفلسطين*. رسالة ماجستير، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية، السودان.

أبو طالب، محمد علي. (1988). دراسة مقارنة لمفهوم الذات ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث ثانوي بقسميه العلمي والآداب. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية.

أبو ناهية، صلاح. (1989). الاتجاهات الوالدية في التنشئة وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لدى الأبناء في الأسرة الفلسطينية بقطاع غزة، *مجلة دراسات تربوية*، 4(19)، 56-77.

أبو ندى، خالد. (2004). *التفكير الإبداعي وعلاقته بكل من العزو النفسي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو هاشم، السيد محمد. (2015). أساليب التفكير في ضوء نظرية سترنبرغ دراسة مقارنة بين عينتين " مصرية وسعودية" من طلاب الجامعة. *رسالة التربية وعلم النفس*، (48)، 77-102.

أسعد، يوسف ميخائيل. (1992). *الانتماء وتكامل الشخصية القوية*. مصر، القاهرة: مكتبة الغريب.

إسماعيل، أحمد. (1990). *دراسة لبعض أساليب التنشئة الوالدية المسؤولة عن رفع مستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، الدافعية والإنجاز*. ج1. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الإبراهيمي، صفاء عبد الرسول. (2012). *أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى طلبة الجامعة*. أطروحة دكتوراه، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، العراق.

الأسود، فايز علي. (2003). *دراسة العلاقة بين مستوى القلق ومفهوم الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين في دولة فلسطين*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة.

الأسود، فايز علي. (2009). دور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق في كلية التربية جامعة الأزهر. مجلة جامعة الأزهر، *سلسلة العلوم الإنسانية غزة*، فلسطين، 11(01)، 95-126.

البستاني، فؤاد إفرام. (1982). *منجد الطلاب* (ط.26). بيروت، لبنان: دار المشرق.

التويجري، أسماء. (2002). *المتغيرات الاجتماعية المحددة لمستويات وأنماط الطموح الاجتماعي*. رسالة دكتوراه منشورة. الرياض، السعودية: مكتبة الملك عبد العزيز العامة.

الجبوري، سناء لطيف حسون. (2002). *مستوى الطموح وعلاقته بتحمل الشخصية لدى طلبة الجامعة*. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.

الحارثي، إبراهيم مسلم. (1990). *تعليم التفكير*. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الشقيري.

الحطاح، زبيدة. (2008). *تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال التعليم التحضيري*، الجزائر: دار ابن مرابط.

الحلبي، حنان خليل. (2000). *مستوى الطموح ودوره في العلاقات الزوجية دراسة ميدانية في مدينة دمشق*. رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا.

الحموري، فراس أحمد (2009، سبتمبر)، العلاقة بين أساليب التفكير والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 10(3)، 35-59.

الخطيب، رجاء عبد الرحمان. (1990). الطموح المهني والطموح الأكاديمي لطلبة جامعة الأزهر والجامعات الأخرى، دراسة مقارنة. *مجلة علم النفس*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 4(16)، 150-160.

الداهري، صالح حسن. (2001). العلاقة بين مستوى الطموح والتوافق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة العين (دراسة ميدانية نفسية)، *المجلة العراقية للعلوم التربوية والنفسية وعلم الاجتماع*، 1(1).

الدردير، عبد المنعم أحمد. (2004 أ). *دراسات في علم النفس المعرفي*، ج1. مصر، القاهرة: عالم الكتب.

الدردير، عبد المنعم أحمد. (2004 ب). *دراسات في علم النفس المعرفي*، ج2. مصر، القاهرة: عالم الكتب.

الدوري، سعاد معروف محمد. (1980). *دراسة مستوى الطموح لدى طلاب وطالبات الجامعات في المجتمع العراقي المعاصر*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين الشمس، القاهرة، مصر.

الديدي، عبد الغني. (2002). *التحليل النفسي للمراهقة – ظواهر المراهقة وخفاياها*-. لبنان: دار الفكر اللبناني.

الزغلول، رافع، والزغلول، عماد عبد الرحيم. (2003). *علم النفس المعرفي*. عمان. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

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

الزيات، فتحي مصطفى. (1984، أكتوبر). أثر اختلاف نوع التعليم على تنمية القدرات العقلية لدى عينة من طلاب الثانوي العام والفني. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، 3(6).

الزيات، فتحي مصطفى. (2001). *علم النفس المعرفي دراسات وبحوث*، ج1. مصر: دار النشر للجامعات.

الزيادي، محمود. (1999). *دراسة تجريبية للفروق بين الجنسين في مستوى الطموح*. رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، جامعة القاهرة.

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

السيد، عبد الحليم محمود. (1990). *الذكاء الإنساني*. القاهرة: مكتبة غريب.

الشافعي، فداء سالم محمد. (1998). *علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية*. رسالة ماجستير منشورة، الادارة التربوية، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

الشايب، سناء محمد سليم. (1999). نوع التعليم والفروق بين الجنسين في مستوى الطموح. الهيئة العامة المصرية العامة للكتاب. *مجلة علم النفس*، (5)، 158-173.

الشرعة، حسين. (1998). علاقة مستوى الطموح والجنس بالنضج المهني لدى طلبة الصف الثاني الثانوي. الأردن. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات*، 13(5)، 11-35.

الشمس، عبد الأمير. (2002). أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة. *مجلة الأجيال*، بغداد، العراق، (2).

الصمادي، عبد الله عبد الغفور. (1992). *أثر الجنس والنمط الإدراكي ومركز الضبط في القدرة على حل المشكلات*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن.

الطيب، عصام علي. (2004). *أساليب التفكير وعلاقتها بمهارات التعليم والاستذكار ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة*. رسالة دكتوراه، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، مصر.

الطيب، عصام علي. (2006). *أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة*. القاهرة: عالم الكتب.

العتوم، عدنان يوسف. (2004). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان يوسف، علاونة، شفيق فلاح، الجراح، عبد الناصر يوسف، وأبو غزال، معاوية محمود. (2008). *علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق*(ط.2). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتوم، وآخرون (2015). *علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق*(ط.7). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العدل، عادل محمد. (2001). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فاعلية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين الشمس، 1(25)، 121-178.

العدل، عادل محمد، وعبد الوهاب، صلاح شريف. (2003). القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقلياً. *مجلة كلية التربية (التربية وعلم النفس)*، 27(3)، 181-258.

الغريب، رمزية. (1990). دراسة نفسية تفسيرية توجيهية. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

العساف، جمال عبد الفتاح، مزاهرة، أيمن سليمان. (2010). *مهارات الحياة*. ط1. عمان: دار إثراء للنشر والتوزيع.

القضاء، محمد فرحان وزميله. (2007). *أساسيات علم النفس التربوي*، النظرية والتطبيق. عمان. الأردن: دار الحامد ودار النشر والتوزيع.

القطناني، علاء سمير موسى. (2011). *الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر في ضوء نظرية محددات الذات*. رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الكبيسي، وهيب مجيد. (1999). *علم النفس العام*. عمان، الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.

المدني، فاطمة. (2013، ماي). أساليب التفكير لدى طالبات كليات التربية للبنات بجامعة طيبة، *المجلة التربوية المتخصصة*، 2(5)، 456-482.

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

المنصور، غسان. (2012). الاستدلال المنطقي وعلاقته بحلّ المشكلات (دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق). *مجلة جامعة دمشق*، سوريا، 28(01)، 107-143.

الناطور، رشا. (2007). *مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات عند طلاب الثالث ثانوي المستجدين والمعيدين*. رسالة ماجستير منشورة، قسم إرشاد نفسي، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

اليوسفي، علي عباس. (2009). *أساليب التفكير والتعلم عند طلبة كلية الفقه*. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي. العراق: جامعة الكوفة.

باضة، آمال عبد السميع مليجي. (2004). *مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب*. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

بركات، زياد. (2008). علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتهما ببعض المتغيرات. فلسطين: *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد*، 1(2)، 1-32.

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

بكر، محمد السيد حسين، وحميدة، إبراهيم عبد الرحيم إبراهيم. (2016، كانون الثاني). أساليب التفكير المفضلة لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة الجوف في ضوء نموذج سترنبرغ. *مجلة الإرشاد النفسي*، مصر، (45)،1-35.

بلقيس، أحمد، ومرعي، توفيق. (1996). *الميسر في علم النفس التربوي*. عمان، الأردن: دار الفرقان.

بن ناصر، فرحات. (2015). *علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي بولاية المسيلة*. رسالة ماجستير في علم النفس التربوي منشورة، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

بني يونس، محمد. (2004). *مبادئ علم النفس*. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

بوفاتح، محمد. (2005). *الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية الأغواط*، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي منشورة، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

بينيش، هملوت. (2003). *أطلس علم النفس*(ط.3). (ترجمة أنطوان الهاشم). بيروت، لبنان: المكتبة الشرقية.

جروان، فتحي عبد الرحمان. (1999). *تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات*. عمان، الأردن: دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي عبد الرحمان. (2005). *تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات*(ط2). عمان، الأردن: دار الكتاب الجامعي.

جريو، صادق كاظم. (2001). *دراسة مقارنة في مستوى الطموح والتحصيل الدراسي عند طلبة الدراستين الصباحية والمسائية في جامعة بغداد*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

حبيب، مجدي عبد الكريم. (1995ب): *دراسات في أساليب التفكير*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حبيب، مجدي عبد الكريم. (1996). التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات. القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.

حمدي، نزيه. (1998). علاقة مهارات حل المشكلات بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة الأردنية. *مجلة الدراسات*، 25(1)، 34-89.

خير الله، سيد. (1976). *سلوك الإنسان-أسسه النظرية والتجريبية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

خيضر، ثابت محمد، وإيمان، محمد شريف. (2011). أساليب التفكير لدى طلبة جامعة الموصل. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، العراق، 10(2)، 155-180.

دخل الله، أيوب. (2014). *التربية ومشكلات المجتمع في عصر العولمة*. القبة القديمة: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

دسوقي، كمال محمد. (1988). *ذخيرة علوم النفس" تعريف مصطلحات أعلام علوم النفس"*. القاهرة، مصر: مكتبة الدار الدولية للنشر والتوزيع.

دويدار، محمد. (1995). *أسس علم النفس التجريبي*. لبنان: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

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

راجح، أحمد عزت. (1976). *أصول علم النفس*. مصر، الإسكندرية: المكتب المصري الحديث.

رشوان، ربيع عبده أحمد، وعيسى، جابر محمد عبد الله. (2011). أساليب التفكير لستيرنبرغ (Sternberg) وعلاقتها بالنمو المعرفي لبيري(Perry) والتفضيلات الحسية كأساليب للتعلم لدى طلاب كلية التربية (في ضوء النوع والتخصص). *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 21(71)، 230-291.

زيتون، حسن حسين. (2003). *تعليم التفكير*. القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، حسن حسين. (2006). *تعليم التفكير: رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة*(ط.2). القاهرة: عالم الكتب.

ستيرنبرغ، روبرت. (2004). أساليب التفكير. ترجمة: خضر، عادل سعد يوسف. القاهرة: دار النهضة المصرية.

سرحان، نظمية أحمد محمود. (1993). العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الاجتماعيين. *مجلة علم النفس*، الهيئة العامة المصرية للكتاب، 7(28)، 112-124.

سركز، العجيلي. (1997). *مُعجم مُصطلحات العُلوم التربويَّة والنفسيَّة إنجليزي- فرنسي- عربي*. ط1.ليبيا: منشورات السابع من أبريل.

سعادة، جودت أحمد. (2015). *مهارات التفكير والتعلم*. ط1. عَمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

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

سليم، مريم. (2004). *علم النفس التربوي*. ط5. بيروت: دار النهضة.

سهير، كامل أحمد. (1999). *أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

صبحي، سيد محمد. (1998). الطفل المبتكر وتطلعاته في: *موسوعة السفير لتربية الأبناء*. المجلد الأول. الرياض: دار الراوي للنشر والتوزيع.

شبير، توفيق محمد توفيق. (2005). *دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة*. رسالة ماجستير منشورة. قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

شكور، جليل الوديع. (1997). *تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الدراسي والمهني*. بيروت: مؤسسة المعارف للطباعة والنشر.

عاقل، فاخر يوسف. (1979). *علم النفس*. بيروت: دار العلم للملايين.

عاقل، فاخر يوسف. (2003). *معجم العلوم النفسية*. القاهرة: شعاع للنشر والعلم.

عايش، محمد زيتون. (1996)، *أساليب تدريس العلوم*(ط.3)، عمان: دار الشروق.

عباس، كامل عبد الحفيظ. (1990). *قياس مستوى الطموح لدى أبناء الشهداء في المرحلة المتوسطة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

عبد الرحيم، رندة حسنى محمد. (2011). *أساليب التفكير لدى الطلاب المكفوفين من المرحلة الثانوية وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لديهم*. رسالة ماجستير منشورة، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة الوادي بقنا، مصر.

عبد الفتاح، كاميليا إبراهيم. (1984). *مستوى الطموح والشخصية(ط.2)*. بيروت: دار النهضة للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد القوي، مصطفى. (1993). *أثر استخدام بعض المعالجات لتدريس استراتيجيات حل المشكلة على تنمية أداء حل المشكلات الرياضية والاتجاه نحوه لدى تلاميذ المرحلة الثانوية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الاسكندرية مصر.

عبد المجيد، إيمان خلف. (2010). *عمليات ما وراء الذاكرة والاستراتيجيات المعرفية لحل المشكلات التعليمية*. *كفر الشيخ*، مصر: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

عبد الوهاب، سيد عبد العظيم. (1992). دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض القدرات العقلية والسمات الانفعالية للشخصية خلال بعض مراحل النمو، *دراسات نفسية*، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر، 6(4)، 457-459.

عبد ربه، علي شعبان. (2010). *الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى عينة من المعاقين بصرياً*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

عراقي، السعيد محمود السعيد، ونمر، برهان. (2010، سبتمبر). فعالية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس مبحث الثقافة الإسلامية في تنمية القدرة على حل المشكلات لدى طالبات الجامعة. مصر. *مجلة بحوث التربية النوعية*، (18)، 1-45.

عطيات، مظهر محمد. (2013). أنماط التفكير في ضوء نموذج سترنبرغ لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *دراسات العلوم التربوية*، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن، 40(3)، 1135-1159.

عطية، إبراهيم أحمد. (1995). *المعاملة الوالدية وعلاقتها بمستوى الطموح*. رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة: جامعة عين شمس.

عطية، محسن علي. (2009). *الجودة الشاملة والجديد في التدريس*. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

علوان، مصعب محمد شعبان. (2009). *تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير في الصحة النفسية منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

علي، آمال فهمي. (2002). *الاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح*. رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة.

علي، بشرى حسن، صاحب، وجدان عناد. (2010). أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات رياض الأطفال كلية التربية الأساسية. الجامعة المستنصرية. العراق. *مجلة كلية التربية الأساسية*، (63). 279-330.

علي، محمد النوبي محمد. (2010). *مقياس مستوى الطموح لذوي الإعاقة السمعية والعاديين مترجم بلغة الإشارة للصم*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

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

عمران، محمد كامل محمد. (2014). *عادات العقل وعلاقتها باستراتيجية حل المشكلات – دراسة مقارنة–بين الطلبة المتفوقين والعاديين بجامعة الأزهر*، غزة. رسالة ماجستير علم نفس منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

فرحان، إسحاق، وعباس، أحمد محمد، ونشوان يعقوب. (1985). *أساليب تدريس العلوم*. سلطنة عمان.

فهيم، مصطفى محمد. (2002). *مهارات التفكير في مراحل التعلم العام*. القاهرة: دار الفكر العربي.

قشقوش، إبراهيم. (1975). *دراسة للتطلع بين الشباب الجامعي في علاقته بمفهوم الذات*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

قطامي، يوسف. (1990). *تفكير الأطفال، تطوره وطرق تعليمه*. عمان: الدار الأهلية للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف. (2014). *المرجع في تعليم التفكير*. عمان، الأردن: الدار الأهلية للنشر والتوزيع.

قندلفت، أولجا. (2002). *التعليم المهني وعلاقته بمستوى الطموح وتنمية القدرات*. رسالة ماجستير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

كريمان، بدير. (2008). *التعلم النشط*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

لورسي، عبد القادر، وزوقاي، محمد. (2015). *المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية: المصطلحات الأساسية عربي–فرنسي–إنجليزي*. المحمدية، الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.

مجدي، عزيز ابراهيم. (2004). *موسوعة التدريس*، ج5. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محالي، جحيقة. (2011). *علاقة مهارة حل المشكلات بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي*. رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، قسم علم النفس، جامعة الجزائر 2، الجزائر.

محمد، هالة محمود. (1996). *دراسة لمستوى الطموح لدى المراهقين من الجنسين وعلاقته بعمل الأم*. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر.

محمد، يوسف. (1980). *دراسة ميدانية في علاقة الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية بمستوى طموح الأبناء في ضوء المستوى الاقتصادي والاجتماعي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين الشمس، القاهرة.

محمود، شريف مهني. (2001). *دراسة الاغتراب وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب الثانوي العام والفني والصناعي*. رسالة ماجستير، جامعة عين الشمس، القاهرة.

مختار، حازم محمد أحمد. (2016). *التفكير الإبداعي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب مدارس الموهبة والتميز ولاية الخرطوم المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، قسم علم النفس، كلية التربية، السودان.

مرحاب، صلاح أحمد. (1989). *العلاقة بين التوافق النفسي ومستوى الطموح بين الجنسين في مرحلة المراهقة بالمغرب*. الأردن: دار الأمان للنشر والتوزيع.

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

ملحم، سامي. (2002). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*(ط.2)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

منسي، حسن عمر شاكر. (2003). مستوى الطموح لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي بمدينة أربد بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة البحوث التربوية*، (24)، 183-215.

منصور، يوسف عبد الفتاح. (1992). *القدرة على التفكير الابتكاري وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلاب الصف الثالث ثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

مي، سامي ونزال، محمد. (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.

نشواتي، عبد المجيد. (1996). *علم النفس التربوي*. عمان، الأردن: دار الفرقان.

نوفل، محمد، وأبوعواد، فريا ل. (2012). أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية*، 26(5)، 1217-1257.

وجيه، محمود إبراهيم. (1979). *التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته*. القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو مصرية.

واكلي، آيت مجبر بديعة، وضيف، حليمة. (2016). *أساليب التفكير لدى طلاب القسم النهائي للطور الثانوي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، (27)، 681-694.

وقاد، إلهام بنت إبراهيم محمد. (2008). *أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة*. رسالة دكتوراه منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

يوسف، سليمان عبد الواحد. (2011). *الفروق الفردية في العمليات العقلية والمعرفية*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المراجع باللغة الأجنبية:

Pandey, R. P., Roy, I. K., & Pandey, N. K. (1987). Level of aspiration of science and arts college students in relation to neuroticism and extraversion. *Indian Psychological Review*, *32*(7), 25-28. https://psycnet.apa.org/record/1989-13594-001

Bayer, K, B. (1987). *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*. New York: Allyn & Bacon.

Bernardo, A. B., Zhang, L. F. X., & cluing, C. M. (2002, July). Thinking styles and academic achievement among Filipino students. *Journal of Genetic Psychology, 2*(163), 149-163. http://hdl.handle.net/10722/53500

Balkis, M. Isiker, G. (2005). The Relationship Between Thinking Styles and Personality Types. Social Behavior & Personality: *An International Journal*, *33*(3), 203-294.

Blackburn, S. (2002). *Relationship of Selectes Variables to Occupationnel and Educationnel Aspiration*. Disse. Abstr. Int. 35(71975).

Cano-García, F,. & Hughes, E, H. (2000). Learning and Thinking Styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. *Educational Psychology*, *4*(20), 413-430. https://doi.org/10.1080/713663755

Costa, A. (1985). *The behaviors of intelligence, In A.L. Costa(Ed), Developing Minds*. Alexandria: ASCD publishing Company.

Doménech-Betoret, F., Gómez-Artiga, A. (2014, January).The relationship among students' and teachers' thinking styles, psychological needs and motivation. *Learning and Individual Differences*, 29, 89-97. DOI: 10.1016/j.lindif.2013.10.002

Grigorenko, E. L. & Sternberg, R. J. (1997, April 1). Style of Thinking abilities, and academic performance. *Exceptional children*, *63*(3), 295-312. https://doi.org/ 10.1177/ 001440299706300301.

Margoribanks, K. (2004). Ability and Personality Correlates of Young Adults Attitudes and Aspiration. *Psychological Reports*, *88*(3), 626-628.

Pal, R. (2001). Self-Concept and level Aspiration in High and Low Achieving Higher Secondary Pupils. *Psychology Abstract*, *74*(3), 32-45.

Schafersman, Steven D.(1997). *Scientific Thinking and Scientific Method, Programs,*

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

Selçuk, G. S; Çalişkan, S; Erol, M. (2007, May). The Effects of Gender and Grade Levels on Turkish Physics Teacher Candidates' Problem Solving Strategies. *Journal of Turkish Science Education*, *4*(1), 92- 100. http://www.tused.org/internet/tused/ archive/v4/i1/text/tusedv4i1s7.pdf

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

Turkum, A, S. (2011). School Violence: To What Extent do Perception of Problem Solving Skills Protect Adolescents. *Education Sciences: Theory & Practice*, 11(1), 127-132. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ919893.pdf

الملاحق

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق(1)

مقياس مستوى الطموح

البيانات الأولية:

الاسم. .. .. اللقب:..... الجنس: ذكر( ) أنثى( ). التخصص: علمي ( ) أدبي( ).
اسم الثانوية : ..... العمر ( ) سنة. القسم..... .الدائرة: .....

عزيزي التلميذ(ة):

يقوم الباحث بدراسة علمية لنيل درجة الدكتوراه في علوم التربية من جامعة المسيلة، الموسومة ب "علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات وبمستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي دراسة ميدانية بولاية المسيلة"، ولذلك إليك هذا المقياس الذي يهدف إلى معرفة موافقتك أو معارضتك لبعض العبارات المرتبطة بطموحك، وهو يتكون من(36) عبارة لكل منها أربع استجابات هي: (دائماً – كثيراً – أحياناً– نادراً). يرجى قراءة كل عبارة جيدا ثم وضع إشارة (X) في الخانة المناسبة من الجدول التي تعبر عن رأيك، ولا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة، واجابتك تحاط بالسرية التامة ولا يطلع عيها سوى الباحث لاستخدامها في أغراض البحث العلمي. يرجى الإجابة بصدق وجدية. شاكرا لكم كريم تعاونكم.

الرقم	الـعـبـارات	دائماً	كثيراً	أحياناً	نادراً
01	أسعي لتحقيق الأهداف التي رسمتها				
02	أعرف جيداً ما أريد أن أفعله				
03	إنني واثق من تحقيق أهدافي				
04	أستطيع التغلب على ما يواجهني من عقبات				
05	من الأفضل أن يضع الفرد أهدافاً بديل				
06	يشغلني التفكير في المستقبل				
07	أرى أن الحياة ستستمر مهما حدث				
08	أستطيع وضع أهداف واقعية في حياتي				
09	ينبغي الاستفادة من التجارب الفاشلة				
10	أحدد أهدافي في ضوء إمكاناتي				
11	أشعر بالرغبة في الحياة				
12	أتطلع إلى المستقبل				
13	أسعي لتحقيق ما هو أفضل				
14	لدى القدرة على تعديل أهدافي حسب الظروف				
15	اعتقد أن توظيف التطورات التكنولوجية مطلوب				

16	لدى المقدرة على تحديد أهدافي				
17	أستطيع توجيه إمكاناتي والاستفادة منها				
18	ينبغي عدم الاستسلام للفشل				
19	أشعر بالتفاؤل نحو المستقبل				
20	أستطيع استبدال أهدافي التي لا تتحقق				
21	أعتقد أن الفشل أول خطوات النجاح				
22	أؤمن بالقول " رب ضارة نافعة"				
23	ينتابني الشعور باليأس				
24	ينبغي أن يستعد الإنسان لمواجهة المستقبل بتحدياته				
25	أعتقد أنه لا يوجد وقت يشبه الحاضر				
26	أعتقد أن المعاناة تكون دافعاً للإنجاز				
27	أؤمن بأن بعد العسر يسر				
28	لدى الرغبة في مواكبة التحولات الجوهرية التي يشهدها العالم				
29	أدرك أن الحياة متغيرة				
30	أجد صعوبة في تقبل كل ما هو جديد				
31	أرى أن التجديد أساس استمرارية الحياة بشكل جديد				
32	يشغلني التفكير في الماضي بمشكلاته				
33	أؤمن أن كل ما هو جديد ناتج لمجهودات سابقة				
34	أسعى وراء المعرفة الجديدة				
35	أرغب في الاطلاع على كل ما هو جديد ومثير				
36	أجد صعوبة في تخطيط ما أقوم به من نشاط				

ملحق2

مقيــاس أساليب تفكيــر التلاميذ في المدرسة

البيانات الأولية:

الاسم: ..... اللقب: ..... الجنس: ذكر ( ) أنثى( ). التخصص: علمي ( ) أدبي( ).
اسم الثانوية: ..... العمر ( ) سنة. القسم ..... .الدائرة: .....

عزيزي التلميذ(ة): يقوم الباحث بدراسة علمية لنيل درجة الدكتوراه في علوم التربية من جامعة المسيلة، الموسومة ب "علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات وبمستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي دراسة ميدانية بولاية المسيلة"، ولذلك إليك هذا المقياس الذي يتضمن عبارات، يرجى قراءة كل عبارة ثم وضع إشارة (X) أمام الإجابة التي ترى أنها تصف طريقتك في التفكير، ولا توجد إجابة صحيحة، وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة، واجابتك تحاط بالسرية التامة ولا يطلع عيها سوى الباحث لاستخدامها في أغراض البحث العلمي. وشكرا لتعاونكم.

الرقم	العبارات	نعم	أحيانا	لا
1	أتعلم بطريقة أفضل عندما أقوم بعمل الشيء بيدي و بأفكاري الخاصة			
2	أنفذ تعليمات المعلمين بدقة			
3	أفضّل في دراستي المواد التي تتضمن تعريفات مفصلة و حقائق كثيرة			
4	أفضّل الأسئلة التي يتطلّب حلّها أكثر من طريقة			
5	لديّ القدرة على تقييم أفكاري و أفكار زملائي			
6	أستطيع كتابة الأفكار الرئيسية لكل موضوع دراسي			
7	أفضّل اتّباع خطوات محددة في حلّ المسائل الرياضية			
8	أفضّل مادة الرسم لأنّها تظهر أفكاري الابداعية			
9	أنفّذ بسرعة عمل لوحة أو خريطة عندما يكلفني المعلم بعملها			
10	أفضّل الامتحانات التي يتطلّب الإجابة عنها تفاصيل كثيرة			
11	أهتمّ كثيرا بالأفكار العلمية الجديدة غير المألوفة			
12	أفضّل الإجابة عن الأسئلة التي تتطلّب المقارنة ، و التصنيف ، أو الترتيب			
13	عند قراءتي لقصيدة شعرية فإنني أركز على المعنى العام أكثر من التفاصيل			
14	ألتزم باتّباع المادة العلمية الموجودة بالكتب المدرسية و لا أهتمّ بالذهاب إلى المكتبة			
15	أميل إلى قراءة الموضوعات و القصص المتضمّنة أشياء عن الابتكار و الاختراعات			
16	أتّبع الخطوات التي حدّدها المعلم لحلّ المسائل الرياضية			
17	أعتقد أن طريقة الخطوة بخطوة هي الأفضل في طريقة التعلم			
18	أهتمّ كثيرا بجمع المعلومات الإضافية عمّا هو متضمّن في الكتب المدرسية			
19	عند قراءتي لموضوع ما فإنني أربط هذا الموضوع بموضوعات أخرى مرتبطة به			

20	أفضّل المواد الدراسية التي تقدم أفكارا عامة أكثر من التفاصيل			
21	أرى أنه يجب على التلاميذ المحافظة على النظام المدرسي			
22	أفضّل المشاركة في الأنشطة المدرسية التي تظهر من خلالها أفكاري الخاصة			
23	أرى أنه يجب على التلاميذ تنفيذ تعليمات و إرشادات والديهم			
24	أفهم كثيرا تفاصيل أي درس أكثر من حصولي على الفكرة العامة له			
25	أفضّل الأسئلة الجديدة التي تثير تفكيري			
26	أحاول أثناء المذاكرة الربط بين الأفكار الفرعية و الرئيسية للدروس			
27	عندما أتحدّث مع زملائي عن أي درس فإنني أركّز على أفكاره الرئيسية أكثر من تفاصيله			
28	أتجنب مذاكرة الموضوعات الدراسية الغامضة			
29	أفضّل عمل الرسوم البيانية لحل المسائل الرياضية بطرقي الخاصة			
30	أصغي جيدا إلى تعليمات و إرشادات مدير المدرسة			
31	عند النظر إلى صورة ما فإنني أركز على تفاصيلها أكثر من الفكرة العامة لها			
32	أفضّل اتّباع طرق جديدة عن الطرق المألوفة لحلّ المسائل الرياضية الغامضة			
33	أميل إلى المواد الدراسية التي تتيح لي المقارنة بين موضوعاتها المختلفة			
34	أفضّل الأسئلة التي تتطلّب الإجابة عنها أفكارا رئيسية أكثر من التفاصيل			
35	أعتقد أن الكتب المدرسية كافية و لا حاجة إلى الملخصات الخارجية			
36	أفضّل التعلّم في المعامل لأنها تتيح لي فرصة التجريب			
37	أنفّذ تعليمات المعلمين في حلّ الواجبات المدرسية			
38	عندما أتحدّث مع زملائي عن موقف ما فإنني أحكي تفاصيله			
39	أعتقد أن القوانين المدرسية مقيّدة لحرية التلاميذ			
40	أعتقد أن الامتحانات غير كافية لتقييم التلاميذ			
41	لديّ القدرة على تلخيص الأفكار العامة لأيّ موضوع دراسي			
42	أفضّل الأسئلة التي تتطلّب الإجابة عنها إجابة واحدة فقط			
43	في كثير من الأحيان أفكّر في سرّ الاختراعات (التليفون المحمول، الكمبيوتر، التلفزيون، ...)			
44	أفضّل أسئلة الاختـيـار من متعدّد و الأسئلة ذات الإجابات القصيرة			
45	أفضّل المواد الدراسية التي تتضمّن موضوعات تفصيلية ملموسة			
46	أستطيع أن أحدّد بنفسي الموضوعات المهمة في المواد الدراسية			
47	أربط دائما أي موضوع دراسي بما هو موجود في البيئة			
48	أفضّل قراءة الدرس بصفة عامة كي أستنتج الهدف الرئيسي له			
49	أفضّل أداء الأشياء بالطرق المألوفة التي ثبت نجاحها في الماضي			

ملحق(3)

مقياس القدرة على حل المشكلات

البيانات الأولية:

الاسم : ..... اللقب: ..... الجنس: ذكر ( ) أنثى( ). التخصص: علمي ( ) أدبي( ).
اسم الثانوية: ..... العمر ( ) سنة. القسم ..... الدائرة: .....

عزيزي التلميذ(ة):

يقوم الباحث بدراسة علمية لنيل درجة الدكتوراه في علوم التربية من جامعة المسيلة، الموسومة ب "علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات وبمستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي دراسة ميدانية بولاية المسيلة" إليك هذا المقياس الذي يتضمن عبارات، يرجى قراءة كل عبارة ثم وضع إشارة (X) مقابل العبارة في العمود المناسب، إن 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.

الرقم	العبارات	لا تنطبق أبدا	تنطبق بدرجة بسيطة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة كبيرة
01	أعتقد بأنه لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية.				
02	أستخدم اسلوبا منظما في مواجهة المشكلات.				
03	أجد صعوبة في تنظيم افكاري عندما تواجهني مشكلة.				
04	عندما تواجهني مشكلة فإنني اتصرف دونما تفكير.				
05	أحرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني.				
06	أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه المشكلة.				
07	ينتابني شعور باليأس إذا واجهتني أية مشكلة.				
08	أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني.				
09	أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح.				
10	عندما أحس بوجود مشكلة فإن اول شيء افعله هو التعرف على ماهية المشكلة بالضبط.				
11	أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة.				
12	أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل.				
13	عندما تواجهني مشكلة لا اعرف بالضبط كيف أحددها.				
14	لا أعرف كيف أصف المشكلة التي أواجهها.				

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	أجد تفكيري منحصرا في حل واحد للمشكلة.				
19	أجد نفسي منفعلا حيال المشكلة الى درجة تعيق قدرتي على التفكير.				
20	أسأل 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	أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة.				
25	أحصر تفكيري بالجوانب الايجابية للحل الذي إميل إليه.				
26	أحصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي أميل إليه.				
27	أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتبأ حلا معينا.				
28	أختار 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	أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة.				
33	اختار الحل الاسهل بغض النظر عما يترتب على ذلك.				
34	أحرص 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	أصر 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.				

ملحق(4)

الترخيص بإجراء الدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين
رقم: 179 /2018

المسيلة في : 2018/03/21
مدير التربية
إلى السادة مديري الثانويات
للدوائر التالية مقرة-المسيلة-بوسعادة-
سيدي عيسى

الموضوع: ترخيص بإجراء (بحث ميداني)

المرجع: رئيس قسم علم النفس تخصص علوم تربية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة بتاريخ 2018/03/20

بنـــاء على ما ورد في المرجع أعـــلاه

يشرفني ان ارخص الى الطالب المذكور في الجدول باجراء تربص ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها في الفترة المحددة مع احترام الشروط المذكورة في المراسلة .

يرخص للطالب

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	بن ناصر فرحات	/	0815

الدخول إلى :الثانوية .

الفترة الأول : من 2018/04/01 إلى غاية 2018/04/15

لاجراء (بحث ميداني) تخصص:علوم تربية .

مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ الالتزام التام من طرف المتربصين باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة وتحملهم المسؤولية .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة اتجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير.
- ✓ وضع رزنامة عمل خاصة بالمتربصين من طرف المسؤول الأول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- ✓ عدم عرقلة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

ملاحظة: المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية ضمنا للتوجيهات الأنفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام

دواق حسين

ملحق(5)

نتائج الدراسة (المعالجة الإحصائية للفرضيات)

نتائج الفرضية الأولى:

مستوى القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ عينة الدراسة:

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
ق مج	619	90,29	15,031
ق1م	619	18,69	4,135
ق5م	619	18,65	3,943
ق3م	619	17,87	4,221
ق2م	619	17,64	4,991
ق4م	619	17,44	3,608
Valid N (listwise)	619		

نتائج الفرضية الثانية:

مستوى الطموح لدى تلاميذ عينة الدراسة:

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
ط مج	619	64,03	9,325
ط1م	619	22,29	4,219
ط2م	619	18,89	4,783
ط3م	619	13,49	2,724
ط4م	619	9,35	2,277
Valid N (listwise)	619		

نتائج الفرضية الثالثة:

أساليب التفكير المفضلة لدى تلاميذ عينة الدراسة:

	N	Mean	Std. Deviation
ت2م	619	17,41	2,512
ت3م	619	16,44	2,519
ت6م	619	16,42	2,598
ت4م	619	16,18	2,828
ت1م	619	15,82	2,527
ت7م	619	15,66	2,599
ت5م	619	15,07	2,505
Valid N (listwise)	619		

نتائج الفرضية الرابعة:

العلاقة بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات:

Correlations

		ق1	ق2	ق3	ق4	ق5	مج ق
ف1	Pearson Correlation	-,135**	-,159**	-,102*	-,096*	-,161**	-,184**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,011	,016	,000	,000
	N	619	619	619	619	619	619
ف2	Pearson Correlation	-,166**	-,229**	-,149**	-,146**	-,146**	-,237**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	619	619	619	619	619	619
ف3	Pearson Correlation	-,085*	-,177**	-,096*	-,133**	-,118**	-,172**
	Sig. (2-tailed)	,034	,000	,016	,001	,003	,000
	N	619	619	619	619	619	619
ف4	Pearson Correlation	-,072	-,118**	-,084*	-,108**	-,109**	-,137**
	Sig. (2-tailed)	,075	,003	,038	,007	,006	,001
	N	619	619	619	619	619	619
ف5	Pearson Correlation	,090*	,103*	,070	,092*	,115**	,131**
	Sig. (2-tailed)	,025	,010	,080	,022	,004	,001
	N	619	619	619	619	619	619
ف6	Pearson Correlation	-,046	-,048	-,008	-,036	-,035	-,049
	Sig. (2-tailed)	,249	,234	,842	,378	,382	,226
	N	619	619	619	619	619	619
ف7	Pearson Correlation	-,082*	-,052	-,018	-,039	,029	-,047
	Sig. (2-tailed)	,041	,198	,646	,328	,470	,245
	N	619	619	619	619	619	619

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

نتائج الفرضية الخامسة:

العلاقة بين أساليب التفكير ومستوى الطموح

Correlations

		ط1	ط2	ط3	ط4	ط مج
مت1	Pearson Correlation	,237**	,235**	,112**	-,022	,255**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,005	,593	,000
	N	619	619	619	619	619
مت2	Pearson Correlation	,230**	,273**	,147**	-,003	,286**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,940	,000
	N	619	619	619	619	619
مت3	Pearson Correlation	,219**	,217**	,161**	,097*	,281**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,015	,000
	N	619	619	619	619	619

مت4	Pearson Correlation	,164**	,261**	,102*	,006	,239**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,011	,891	,000
	N	619	619	619	619	619
مت5	Pearson Correlation	-,069	-,053	,059	,020	-,037
	Sig. (2-tailed)	,084	,186	,143	,618	,364
	N	619	619	619	619	619
مت6	Pearson Correlation	,113**	,161**	,096*	,116**	,190**
	Sig. (2-tailed)	,005	,000	,017	,004	,000
	N	619	619	619	619	619
مت7	Pearson Correlation	,130**	,152**	,064	,064	,171**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,109	,111	,000
	N	619	619	619	619	619
ت مج	Pearson Correlation	,248**	,303**	,179**	,067	,336**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,096	,000
	N	619	619	619	619	619

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الفرضية السادسة:

الفروق في مستوى الطموح لدى تلاميذ عينة الدراسة حسب متغير الجنس

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
مط1	Equal variances assumed	1,855	,174	-3,022	617	,003	-1,116	,369	-1,841	-,391
	Equal variances not assumed			-2,909	314,864	,004	-1,116	,384	-1,870	-,361
مط2	Equal variances assumed	,055	,815	1,360	617	,174	,573	,421	-,254	1,399
	Equal variances not assumed			1,374	349,531	,170	,573	,417	-,247	1,392
مط3	Equal variances assumed	1,741	,187	-1,628	617	,104	-,390	,240	-,861	,081
	Equal variances not assumed			-1,573	317,261	,117	-,390	,248	-,878	,098
مط4	Equal variances assumed	,016	,899	-,056	617	,955	-,011	,201	-,405	,383
	Equal variances not assumed			-,056	346,435	,955	-,011	,200	-,404	,381
مج ط	Equal variances assumed	,002	,963	-1,150	617	,251	-,944	,821	-2,557	,668
	Equal variances not assumed			-1,139	334,231	,256	-,944	,829	-2,576	,687

نتائج الفرضية السابعة:

الفروق في مستوى الطموح لدى تلاميذ عينة الدراسة حسب متغير التخصص

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
مط1	Equal variances assumed	,388	,533	,273	617	,785	,094	,344	-,582	,770
	Equal variances not assumed			,274	562,742	,784	,094	,343	-,579	,767
مط2	Equal variances assumed	,434	,510	1,329	617	,184	,518	,389	-,247	1,282
	Equal variances not assumed			1,325	550,429	,186	,518	,391	-,250	1,285
مط3	Equal variances assumed	,357	,550	,160	617	,873	,036	,222	-,401	,472
	Equal variances not assumed			,159	546,036	,873	,036	,223	-,403	,474
مط4	Equal variances assumed	1,280	,258	1,584	617	,114	,294	,185	-,070	,657
	Equal variances not assumed			1,571	539,202	,117	,294	,187	-,073	,661
مج ط	Equal variances assumed	,196	,658	1,239	617	,216	,941	,759	-,551	2,432
	Equal variances not assumed			1,233	546,781	,218	,941	,763	-,558	2,439

نتائج الفرضية الثامنة:

يمكن التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات لتلاميذ عينة الدراسة من خلال درجاتهم في أساليب التفكير.

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,330[a]	,109	,099	14,268

a. Predictors: (Constant), مت4, مت3, مت2, مت6, مت1, مت5, مت7

b. Dependent Variable: مج ق

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	15233,776	7	2176,254	10,690	,000[b]
	Residual	124383,882	611	203,574		
	Total	139617,658	618			

a. Dependent Variable: مج ق

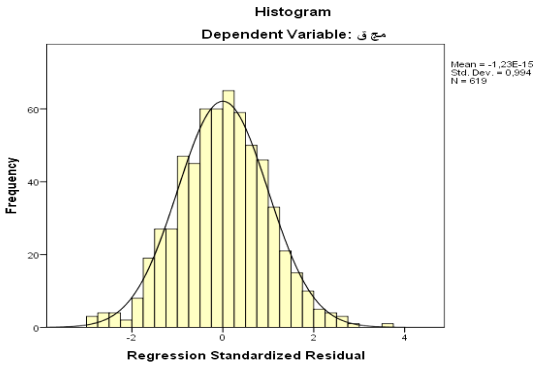
b. Predictors: (Constant), مت4, مت3, مت2, مت6, مت1, مت5, مت7

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	113,075	6,200		18,239	,000
	مت1	-,428	,265	-,072	-1,617	,106
	مت2	-1,347	,258	-,225	-5,219	,000
	مت3	-,530	,268	-,089	-1,975	,049
	مت4	-,141	,242	-,027	-,582	,561
	مت5	1,119	,246	,187	4,556	,000
	مت6	-,039	,244	-,007	-,160	,873
	مت7	,141	,241	,024	,584	,560

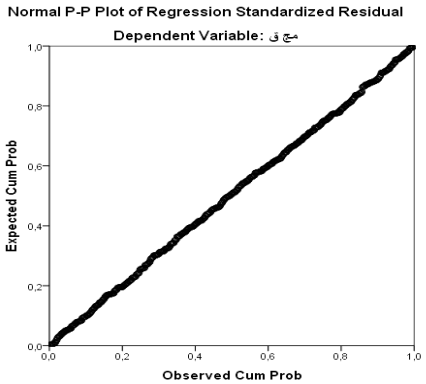
a. Dependent Variable: مج ق

ملحق(6)



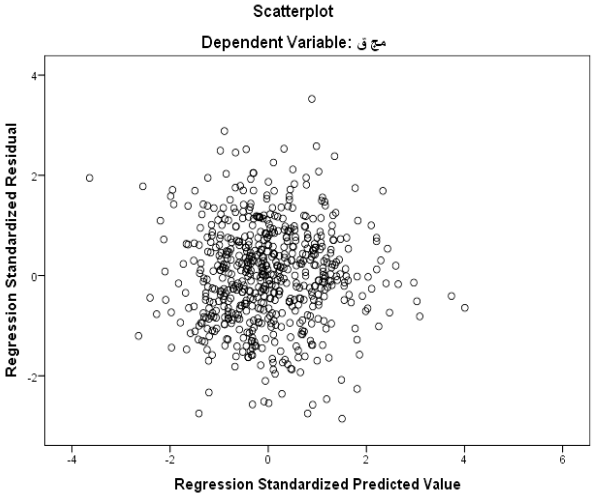
التوزيع الاعتدالي للبواقي المعيارية بالنسبة للتنبؤ من خلال أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات.

ملحق(7)



النقاط في إستقامية واحدة بالنسبة للتنبؤ من خلال أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات.

ملحق(8)



تجمع البيانات بالنسبة للتنبؤ من خلال أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات.

نتائج الفرضية التاسعة:

يمكن التنبؤ بمستوى الطموح لتلاميذ عينة الدراسة من خلال درجاتهم في أساليب التفكير.

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,405[a]	,164	,154	8,577

a. Predictors: (Constant), 4محت, 3محت, 2محت, 6محت, 1محت, 5محت, 7محت

b. Dependent Variable: مج ط

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	8795,867	7	1256,552	17,083	,000[b]
	Residual	44943,720	611	73,558		
	Total	53739,586	618			

a. Dependent Variable: مج ط

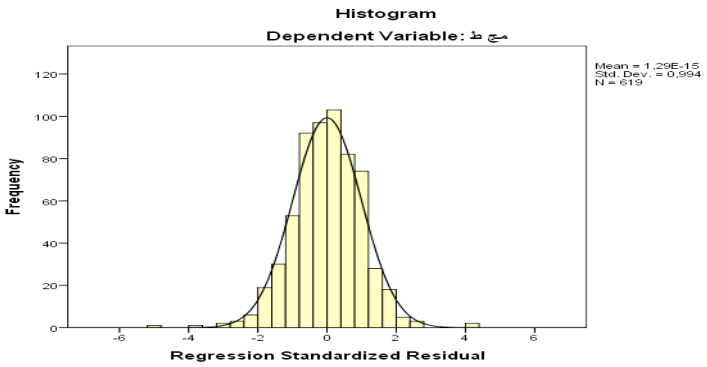
b. Predictors: (Constant), 4محت, 3محت, 2محت, 6محت, 1محت, 5محت, 7محت

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients B	Unstandardized Coefficients Std. Error	Standardized Coefficients Beta	t	Sig.
1	(Constant)	33,232	3,727		8,918	,000
	1محت	,338	,159	,092	2,123	,034
	2محت	,705	,155	,190	4,543	,000
	3محت	,492	,161	,133	3,051	,002
	4محت	,211	,146	,064	1,449	,148
	5محت	-,487	,148	-,131	-3,294	,001
	6محت	,376	,147	,105	2,557	,011
	7محت	,181	,145	,051	1,250	,212

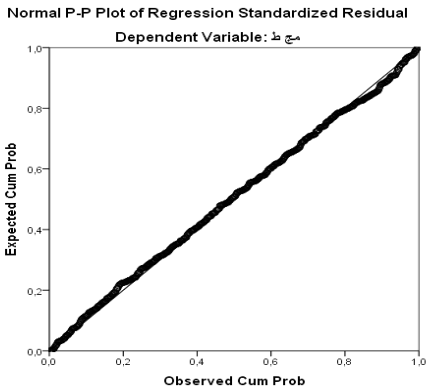
a. Dependent Variable: مج ط

ملحق(9)



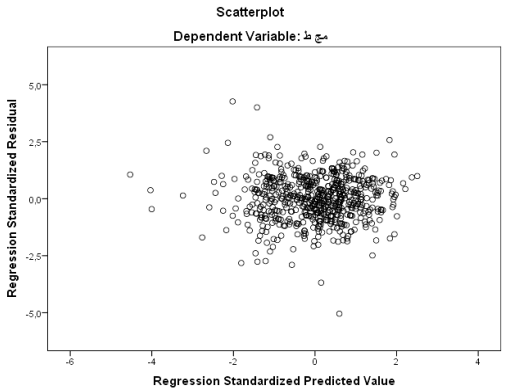
التوزيع الاعتدالي للبواقي المعيارية بالنسبة للتنبؤ من خلال أساليب التفكير بمستوى الطموح

ملحق(10)



النقاط في إستقامية واحدة بالنسبة للتنبؤ من خلال أساليب التفكير بمستوى الطموح

ملحق(11)



تجمع البيانات بالنسبة للتنبؤ من خلال أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات.

تم بحمد الله