وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عين تموشنت بلحاج بوشعيب

كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص: علم النفس العيادي

أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات لدى المراهق المتمدرس بالطور الثانوي

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي بثانوية بن دلة علي، ولاية عين تموشنت

من إعداد وتقديم الطالبتين:

- تومي يسرى،
- جريوات ريهام.

تحت إشراف الأستاذ:

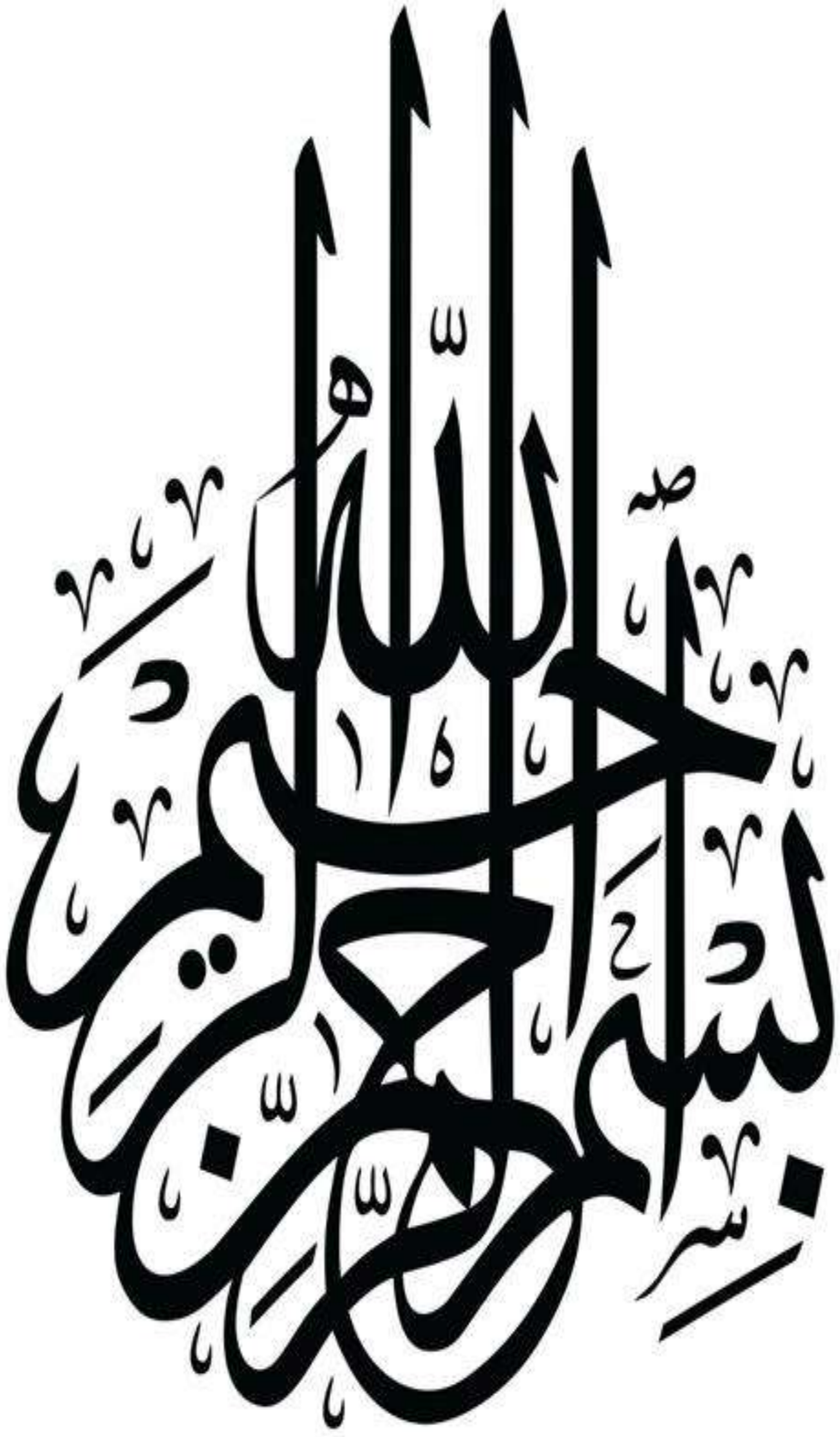
د. بن عيسى عبد الحكيم

تاريخ المناقشة: 2025/06/19

تمت المناقشة علنا أمام اللجنة المكونة من:

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د. عطار سعيدة	أستاذ التعليم العالي	رئيسا
د. بن عيسى عبد الحكيم	أستاذ محاضر – ب –	مشرفا ومقررا
د. سني أحمد	أستاذ محاضر – أ –	مناقشا

السنة الجامعية 2024-2025


بسم الله الرحمن الرحيم

لكل مبدع إنجاز، ولكل شكر قصيدة، ولكل مقام مقال، ولكل نجاح شكر وتقدير

فالحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات له الشكر على ما أنعم وله الحمد على ما أسدى

نتقدم بأسم عبارات الشكر والتقدير والإمتنان إلى من كان خير معين بالصبر والإرشاد صاحب القلب الكبير رمز التواضع والعطاء، مثال الأمل والتفاؤل الذي أنار طريقنا بأخلاقه الراقية وتوجيهاته القيمة

"الأستاذ بن عيسى عبد الحكيم"

جزاه الله عنا أحسن الجزاء وسدد خطاه وجعله منارة للعلم وطلابه

وأخيرا شكرا إلى كل من علمنا حرفا ... وكان لنا دعما وبذل جهدا لإتمام هذا العمل ولو بكلمة طيبة زادت من عزيمتنا

إهداء

وتشاء أنت ما تشاء ويشاء ربك أن يناولك من الأقدار أجملها..

* أهدي تخرجي هذا إلى خير مربي وخير معلم وخير أب خير فقيد، من زين إسمي بأجمل الألقاب

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار

من رحل عن الدنيا وبقي في قلبي حياة. وجهك الغائب لا يكف عن تذكيري بأن كل اللحظات وإن بدت جميلة تبقى ناقصة بدونك

كنت الحلم الذي دعوت الله ان يراك فخورا بي. رحمك الله وجعل لقائي بك في الجنة أجمل من كل نجاحات الدنيا

أبي سندي

* إلى سيدة الصبر والنور تلك التي كانت لي قلبا يحتويني ويخفف عني اللآلام، احتوت أحلامي حينما ضاقت علي دنياي وكانت لي نور وضياء عندما غابت شمس أبي

شكرا على كل شيء يا أعظم أم وأحن قلب فاللهم شفاءا لأمي من كل ألم يرهق جسدها فيرهق روحي

أمي جنتي

إلى من قاسموني رحم الأم وعطف الأب

أخي حبيبي وأختي حبيبتي

إلى ملائكتي الصغار زهور حياتي وسر سعادتي أجمل هدايا الله في الحياة

جود*أمير*آدم* تسنيم

إلى توائم روحي ورفقاء دربي

ريهام*إكرام

إلى كل يد وقلب سار معي درب الإنجاز لأكون ..و أسعدهم ما وصلت إليه

إلى كل من ساندني ولو بكلمة أو دعا لي ولو بظهر غيب

يسرى

إهداء

بسم الله خالقي وميسر اموري وعصمت امري، لك كل الحمد والامتنان

بعد مسيرة دراسية دامت سنوات حملت في طياتها الكثير من الصعوبات والتعب، ها انا يوم اقف على عتبة تخرجي اقطف ثمار تعبي وارفع قبعتي بكل فخر، وامتنان فالحمد لله على البدء

وعلى الختاام....

"*اهدي هذا النجاح* ***لنفسي*** *اولا* ، ثم الى كل من سعى معي لاتمام هذه المسيرة

دمتم سندا لا عمر له "...

" الى من كانت دعواتها سر نجاحي....الى من سهرت وتعبت وبذلت بلا كلل او ملل **...**

الى امي نبع حنان وكل الحياة ..... اهديك ثمرة جهدي" .

" الى من علمني معنى الصبر و الالتزام ... الى سندي في الحياة و ضلعي الثابت ***الى ابي*** *فخر ايامي ...*

اقدم لك كل الامتنان والتقدير" .

*"****الى اخي رضا*** *ذلك القلب الكبير الذي طالما شعرت بدفئه رغم بعد المسافات*

الى من كان وما زال الظهر الذي اتكئ عليه وقت الحاجة... الى من علمني ان الاخوة حكاية امان ووفاء لا تنتهي."

الى اختي ريهاد *..... الى من كانت لي ضوءا في عتمتي وصوتا يناديني كلما ضللت الطريق ... الى روحك الجميلة التي كانت تحيطني بالحب كاما شعرت بالوحدة*

الى ***صديقتي يسري و اكرام****.. اليكما يا من كنتما لي اكثر من صديقتين احبكما*

الى خالتي امينة ... الى من كانت لي اختا وصديقة واما ثانية "

ريهام

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف وتحديد طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وحل المشكلات لدى عينة من المراهقين المتمدرسين بالسنة أولى ثانوي ضمن ثانوية بن دلة بولاية عين تموشنت، ولتحقيق اهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدام المقاييس التالية: مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (Sternberg, 2019) المعدل من طرف لعيساوي كافية(2019)، ومقياس حل المشكلات لحمدي نزيه(1998) المكيف من طرف فرحات بن ناصر (2022) على البيئة الجزائرية، اين تم تطبيقهما على عينة تكونت من(60) تلميذا وتلميذة، بواقع(19) ذكور، و(41) إناث، من الشعب العلمية والأدبية، والتي تم اختيارهم بالطريقة العرضية، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

– لا توجد علاقة دالة احصائيا بين أساليب التفكير وحل المشكلات لدى المراهق المتمدرس بالثانوي.

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى أساليب التفكير لدى المراهق المتمدرس بالثانوي وفقا لمتغير الجنس(ذكر –أنثى).

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى أساليب التفكير لدى المراهق المتمدرس بالثانوي وفقا لمتغير التخصص(ادبي–علمي) .

– مستوى حل المشكلات لدى المراهقين المتمدرسين بالثانوي متوسط.

وفي الختام تم مناقشة نتائج هذه الدراسة انطلاقا من الدراسات السابقة والاطر النظرية، والتي ختمت في الاخير ببعض المقترحات .

Abstract;

The current study aimed to investigate and determine the nature of the relationship between thinking styles and problem- solving among a sample of first-year pupils at « Ben dalla Ali » secondary school in Ain Temouchent. To achieve the study ‘s objectives , a descriptive correlational approach was adopted. The study employed two main instruments : the Thinking styles inventory by Sternberg and Wagner(2019), modified from Aissaoui kafia (2019), And the problem- solving inventory by Heppner and Petersen (1998) which was adapted by Ferhat ben Nasser(2022) on the Algerian environment.

The instruments were administered to an iccidentally selected sample of 60 students(19 males and 41 females), from both scientific and literary streams. After conducting statistical analyses, the study arrived at the following findings.

- No statistically significant relationship was found between thinking styles and problem- solving among secondary school pupils
- no statistically significant differences were observed in thinking styles based on gender
- No statistically significant differences were observed in thinking styles based on academic

stream(scientific vs. Literary).
- The level of problem-solving among the students is average
To conclude, the results were discussed in light of previous research and theoretical frameworks, and several recommendations were proposed accordingly.

قائمة المحتويات

المحتوى	الصفحة
شكر وتقدير	أ
الإهداء	ب
ملخص الدراسة	د
ملخص الدراسة بالأجنبية	د
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ط
قائمة الأشكال	ي
قائمة الملاحق	ك
المقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
إشكالية الدراسة	5
فرضيات الدراسة	8
أهداف الدراسة	8
أهمية الدراسة	9
تحديد مفاهيم الدراسة	9
الفصل الثاني: اساليب التفكير	
تمهيد	12
1. مفهوم التفكير	12
2. مفهوم أساليب التفكير	13
3. نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج	14
4. مبادئ أساليب التفكير حسب نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج	15
5. أنواع أساليب التفكير حسب نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج	16

6. العوامل المؤثرة في تنمية أساليب التفكير	23
خلاصة	24
الفصل الثالث: حل المشكلات	
تمهيد	26
1. مفهوم المشكلة	26
2. مفهوم حل المشكلات	27
3. خطوات حل المشكلات	28
4. أنواع المشكلات	29
5. النظريات المفسرة لحل المشكلات	29
6. مهارات حل المشكلات	31
7. قياس حل المشكلات	32
8. مقترحات لتحسين حل المشكلات	33
الخلاصة	33
الفصل الرابع: المراهقة	
تمهيد	35
1. مفهوم المراهقة	35
2. مراحل المراهقة	36
3. مظاهر النمو في مرحلة المراهقة	37
4. النظريات المفسرة للمراهقة	40
5. مشكلات المراهقة	43
6. اهداف المراهقة	43
خلاصة	46
الجانب الميداني	
الفصل الخامس: الإجراءات التطبيقية للدراسة	
تمهيد	49
1. منهج الدراسة	49

2. ادوات جمع بيانات الدراسة	49
3. مجال اجراء الدراسة	52
4. عينة الدراسة وطريقة اختيارها	52
5. الاساليب الاحصائية المعتمدة لمعالجة فرضيات الدراسة	54
الفصل السادس: نتائج الدراسة	
تمهيد	56
1. عرض وتحليل نتائج الدراسة	56
1.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.	56
2.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.	56
3.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.	57
4.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة	58
2. تفسير ومناقشة نتائج الدراسة	58
1.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	58
2.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	59
3.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	61
4.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	62
3. خلاصة نتائج الدراسة والاقتراحات	63
قائمة المراجع	65
قائمة الملاحق	72

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	أساليب التفكير في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي ل "ستيرنبرج"	15
02	أوصاف أساليب التفكير ال13 في نظرية الحكم العقلي	20
03	أهداف مرحلة المراهقة	43
04	خصائص عينة الدراسة الاساسية حسب متغير الجنس	53
05	خصائص عينة الدراسة الاساسية حسب متغير التخصص	53
06	دلالة بيرسون(Person) لتحديد دلالة الارتباط بين أساليب التفكير وحل المشكلات لدى المراهق المتمدرس بالطور الثانوي لثانوي	56
07	دلالة الفروق في مستوى أساليب التفكير لدى المراهق المتمدرس بالطور الثانوي وفق متغير الجنس(ذكور-إناث)	57
08	دلالة الفروق في مستوى أساليب التفكير لدى المراهق المتمدرس بالطور الثانوي وفق متغير التخصص(علمي-أدبي)	57
09	مستوى حل المشكلات لدى المراهقين المتمدرسين بالطور الثانوي	58

قائمة الاشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	خصائص الأفراد من حيث الوظيفة حسب نظرية ستيرنبرج.	16
02	خصائص الأفراد من حيث الشكل حسب نظرية ستيرنبرج	17
03	خصائص الأفراد من حيث المستوى حسب نظرية ستيرنبرج	18
04	خصائص الأفراد من حيث المجال حسب نظرية ستيرنبرج	19
05	خصائص الأفراد من حيث النزعة حسب نظرية ستيرنبرج	20
06	العوامل المؤثرة في اساليب التفكير	23
07	خصائص عينة الدراسة حسب متغير الجنس	53
08	خصائص عينة الدراسة حسب متغير التخصص	53

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	مقياس اساليب التفكير	72
02	مقياس حل المشكلات	77
03	النتائج الخام للدراسة	80

مقدمة

مقدمة:

يشهد العالم تدفق معرفي عميق يمس جوانب عديدة من الحياة نتيجة للتطور التقني والتكنولوجي مما جعله يخلق بيئة معقدة تتطلب من الفرد للتكيف معها بقدرات عقلية عليا ومهارات في التفكير، وهذا لما يتطلبه هذا الأخير من تنظيم للمعلومات وتحليل وتفسير للمعطيات واستنتاج الحلول خاصة في المواقف التي تستدعي من الفرد اتخاذ قرارات أكثر وعيا وكفاءة للقدرة على حل المشكلات التي تواجهه في ظل هذا التطور.

فالحياة المعاصرة لم تعد تكتفي بامتلاك المعرفة فقط، بل أصبح من الضروري أن يتمتع الفرد بقدرات عقلية عليا، أولها التفكير المنظم والتحليل المنطقي، ومهارة حل المشكلات، واتخاذ القرارات المناسبة بإستراتيجية ومرونة، إلا أن عملية التفكير لا تتم بأسلوب موحد عند جميع الأفراد فهي تختلف في طريقتها وفعاليتها من فرد إلى أخر، وهنا يبرز مفهوم اساليب التفكير والذي يعنى به الطرق والأنماط التي يفضلها الأفراد في تنظيم معلوماتهم، وتحليلها، والتفاعل مع المواقف، فهي بذلك تترجم كيفية عمل التفكير داخل بنية الفرد المعرفية، وهو ما يتطلب فهم أوضح وعميق لأساليب التفكير المختلفة للأفراد من أجل إكتشاف الفروق الفردية في التعامل مع المواقف والمشكلات اليومية التي يواجهونها خاصة في مرحلة حرجة كمرحلة المراهقة.

إذ تمثل المراهقة منعطفا حاسما في بناء شخصية المراهق وتكوين استقلاله الفكري في ظل مطالب النمو النفسي والإجتماعي مع المتطلبات الأكاديمية، هذه التحديات هي ما تجعل من الفرد في مواجهة مستمرة مع المواقف الضاغطة التي بدورها تستوجب منه أسلوب تفكير معين لإتخاذ قرار مناسب حسب الموقف.

انطلاقا من هذا المنظور تنبثق أهمية الدراسة هذه في تسليط الضوء على العلاقة بين أساليب التفكير وحل المشكلات لدى عينة من الافراد الا وهي شريحة المراهقين المتمدرسين بالثانوي، وهذا لمحاولة الكشف عن كيفية مساهمة هذه الأساليب في تشكيل الكفاءة المعرفية والسلوكية لدى هذه الفئة؟، وكيف تنمى مهارة حل المشكلات خاصة في السياق التربوي والمدرسي؟، ولمعالجة إشكالية الدراسة والإجابة على التساؤلات المطروحة سابقا قمنا بتقسيم الدراسة إلى جانبين(نظري وتطبيقي).

الجانب النظري احتوي على أربع(04) فصول تمثلت في ما يلي:

الفصل الأول: تم تحديد الإطار العام للدراسة من خلال صياغة الإشكالية، وضع أهداف الدراسة، وأهميتها، مع التطرق وتحديد المفاهيم.

الفصل الثاني: تم التطرق فيه إلى مفهوم التفكير أولا، ومن ثم مفهوم أساليب التفكير، إضافة الى التعرف على نظرية التحكم العقلي الذاتي ل"ستيرنبرج"، ومبادئ وانواع اساليب التفكير وفق هذه النظرية، واخيرا العوامل التي تؤثر في تنمية اساليب التفكير.

الفصل الثالث: تم التطرق فيه إلى مفهوم المشكلة ومفهوم حل المشكلة، بالإضافة إلى تحديد خطوات حل المشكلات، والتعرف على أنواعها والنظريات المفسرة لها، مع التطرق أيضا إلى مهارات حل المشكلات، وقياسها، وأخيرا التطرق إلى مقترحات لتحسين حل المشكلات.

الفصل الرابع: تضمن مفهوم المراهقة، ومراحلها، ومظاهر النمو في هذه المرحلة، والنظريات المفسرة لها، إضافة إلى التعرف على أهداف المراهقة ومشكلاتها.

اما الجانب التطبيقي فضم فصلين تمثلا في:

الفصل الخامس: والذي يتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة بما فيها من المنهج المستخدم، مع تحديد أدوات الدراسةوجمع البيانات، اضافة الى تحديد مجال إجراء الدراسة، وعينة الدراسة وطريقة اختيارها، وأخيرا التعرف على الأساليب الإحصائية المعتمدة لمعالجة فرضيات الدراسة.

الفصل السادس: خصص لعرض وتحليل نتائج الدراسة من خلال عرض وتحليل نتائج الفرضيات التي تم وضعها مسبقا، ثم تفسير ومناقشة نتائج هذه الفرضيات على ضوء الدراسات السابقة. وفي الأخير وضع خلاصة لنتائج الدراسة المتوصل إليها مع تقديم مجموعة من الإقتراحات لتدعيم البحث العلمي مع ذكر المصادر والمراجع المعتمد عليها وقائمة الملاحق .

الاطار العام للدراسة

الفصل الاول: الاطار العام للدراسة

إشكالية الدراسة

فرضيات الدراسة

اهداف الدراسة

أهمية الدراسة

تحديد مفاهيم الدراسة

اشكالية الدراسة:

المراهقة كمرحلة نمائية ثالثة يمر بها الفرد في حياته تمتد بين الطفولة والرشد، وهي من أكثر المراحل حساسية وتعقيدا لما يميزها من تغيرات جسدية تشمل النمو الجسدي والنضج الجنسي إضافة إلى تغيرات نفسية ومعرفية لدى المراهق، إذ تتبلور فيها ملامح الشخصية وتأخذ معالمها طابع الثبات النسبي لتقدم لنا في نهايتها مواطنا ناضجا يتحمل مسؤولياته بنفسه، مستعدا لدخول مرحلة الحياة الحقيقية وما تحمله معها من أعباء أسرية ومشكلات اجتماعية نفسية، فالمراهق بصفته عضوا في أسرة وفي مجتمع ما كما هو تلميذ في مؤسسة تعليمية، أو عامل في مؤسسة مهنية فإنه يتعرض لكثير من المواقف في حياته اليومية على قدر كبير من التعقيد والتشابك، ومن بين هذه الفئات سابقة الذكر نركز على فئة تلاميذ الثانوي بحيث يتدرج النظام التعليمي في الجزائر عبر مجموعة من المراحل المتمثلة في(الإبتدائية، المتوسطة، الثانوية، وأخيرا المرحلة الجامعية)، ولعل من بين أهم هذه المراحل المرحلة الثانوية التي تعتبر من أحسم المراحل في المسار الدراسي للفرد والتي تنحصر ما بين السن(15_17) سنة، اذ يكتسب فيها معارف ومهارات تتماشى مع سنه وطبيعة تفكيره وقدراته العقلية والجسمية، والتي يبدأ فيها ببناء تصورات أكثر وضوحا عن ذاته وهويته فينتقل من التفكير المادي إلى التفكير المنطقي المجرد، بالاضافة الى اكتسابه قدرة على التحليل والإستنتاج والتخطيط للمستقبل كما يظهر ميلا واضحا للحرية وبناء وجهات نظر مستقلة في اتخاذ القرارات المتعلقة بحياته الإجتماعية والدراسية، كما يتجه إلى توسيع دائرة علاقاته الإجتماعية في إطار التفاعل مع أقرانه وزملائه داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، وهذا مما يؤثر على سلوكياته وتوجهاته نحو تحقيق الإنتماء والقبول من الآخرين وتقدير ذاته وتأكيد هويته وشخصيته المستقلة.

إن عجز التلاميذ على إيجاد حل مناسب للمواقف لا يعود إلى افتقارهم للمهارات أو القدرات المعرفية، وإنما إلى فشلهم في إختيار طرق ملائمة في حل هذا الموقف، وبالتالي تصبح القدرة على حل المشكلات مطلبا رئيسيا في حياة هؤلاء التلاميذ، وهذا ما يجعلها تعرف على أنها "عملية عقلية داخلية تسير في خطوات معرفية مرتبة ومنظمة في ذهن المتعلم، بهدف الوصول إلى حالة من الإتزان المعرفي تزوده بالمهارات الأدائية لمواجهة المشكلات و المعيقات بكفاية عالية".(حسن غنايم، 2016، ص03)، فهي مجموعة أساليب يستخدم فيها التلميذ معلوماته السابقة ومهاراته المكتسبة لتلبية موقف غير عادي يواجهه.

فحل المشكلات التي تعترض التلميذ تقتضي اكتساب أساليب تفكير معينة تمكنه من فك التناقض وكشف الغموض وإيجاد الإنسجام والتأليف بين طرفي المعادلة، وحل المجهول، فالطريقة العلمية في التفكير تؤدي إلى

حل المشكلة، وهذا ما اشار اليه ستيرنبرنج(Stembereg) الى ان أساليب التفكير هي طرائق مفضلة لدى كل فرد في التفكير، فهي توضح كيفية استخدام أو استغلال الفرد للقدرات التي يمتلكها مثل المعرفة وهي ليست بقدرة ولكنها تقع بين الشخصية والقدرة".(Stembereg, 2002, Pp19)

ظهرت العديد من الدراسات التي تناولت موضوع أساليب التفكير من بيها دراسة بن خليفة(2013) التي هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ سنة ثانية من تعليم ثانوي، ومعرفة الفروق في اساليب التفكير حسب التخصص الدراسي، على عينة تكونت من 253 تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، حيث اقتصرت الدراسة على تلاميذ السنة الثانية ثانوي من شعبة علمي وأدبي، اين تم استخدام مقياس الأساليب التفكير لستيرنبرج وتم استخدام المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية واختبار(ت) لدراسة الفروق، تليها دراسة واكلي وضيف(2016) التي هدفت إلى معرفة أساليب التفكير لدى طلاب القسم النهائي للطور الثانوي، على عينة شملت 181 طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، حيث اقتصرت الدراسة على طلاب القسم النهائي للطور الثانوي، اين تم الاعتماد على قائمة أساليب التفكير لسترنبرغ وواجنر، وكذلك دراسة صالحي وقادري(2016) التي هدفت الى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الأساليب التفكير ستيرنبرج والتوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، على عينة تكونت من 108 تلميذ وتلميذة، حيث اقتصرت دراسة على تلاميذ سنة ثالثة ثانوي، والذي طبق عليهم قائمة الأساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر(wagner،1992، sternberg) النسخة القصيرة ترجمة أبو هاشم(2007)، ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي المعدل من قبل بلحاج(2007)، وايضا دراسة واكلي وضيف(2016) التي هدفت إلى معرفة أساليب التفكير لدى طلاب القسم النهائي للطور الثانوي، والتي طبقت على عينة بلغ عددها 181 طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، حيث اقتصرت الدراسة على طلاب قسم النهائي للطور الثانوي، والتي تم الاعتماد فيها ايضا على قائمة أساليب التفكير لسترنبرغ وواجنر، وهناك ايضا دراسة بودلاعة(2021) التي هدفت الى التعرف على اساليب التفكير أكثر استخداما من طرف التلاميذ المرحلة الثانوية على عينة تكونت من 121 تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث تم استخدام قائمة الأساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر(القائمة القصيرة)، وايضا دراسة بوذراع وبوكنوس(2023) التي هدفت إلى الكشف عن الأساليب التفكير المفضلة لدى المتفوقين والمتأخرين دراسي على عينة تكونت من 102 تلميذ وتلميذة، والتي اقتصرت على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، أين تم تطبيق قائمة الأساليب التفكير عليهم لجمع النتائج، وتوصلت النتائج بأنه توجد أساليب تفكير مفضلة لدى المتفوقين دراسيا وهي مرتبة على نحو التالي(التشريعي، المتحرر والهرمي، الحكمي، الخارجي، المحلي، العالمي، الداخلي) ولدى المتأخرين دراسيا تمثلت في(الداخلي، المحافظ، الفوضوي، الملكي، التنفيذي، الحكمي، الاقلي، العالمي،

التشريعي، المحلي، الخارجي)، واخيرا دراسة بن منصور وبركات(2023) التي هدفت إلى التعرف على الأساليب التفكير الأكثر استخداما من طرف تلاميذ المرحلة الثانوية على عينة تكونت من 121 تلميذ وتلميذة، والتي اعتمد فيها على قائمة ستينبرنج وواجنر(1992) لأساليب التفكير(القائمة الصغيرة) لجمع النتائج.

اما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت اساليب التفكير وحل المشكلات دراسة بن ناصر(2017) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات، على عينة تكونت من 270 تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، حيث اقتصرت الدراسة على تلاميذ السنة الثانية ثانوي، والتي تم فيها استخدام أداتين لجمع بيانات اولهما قائمة أساليب التفكير تعريب وتقنين أبو هاشم وكمال(2007) والثانية مقياس القدرة على حل المشكلات تعريب وتقنين حمدي نزيه(1998)، وهناك ايضا دراسة نفس الباحث(2019) التي هدفت إلى تعرف على طبيعة علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل مشكلات وبمستوى طموح لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي بولاية مسيلة، والتعرف على إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى طموح لديهم التي تعزي لمتغير الجنس(ذكر، أنثى) والتخصص(علمي، ادبى) والتعرف على إمكانية التنبؤ بالقدرة على حل مشكلات وبمستوى طموح لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي بولاية مسيلة من خلال درجاتهم في أساليب التفكير، على عينة تكونت من(619) تلميذ وتلميذة، حيث اقتصرت الدراسة على تلاميذ سنة ثانية ثانوي، والتي تم الاعتماد فيها ثلاث مقاييس تمثلت في أساليب التفكير التلاميذ في المدرسة، ومقياس القدرة على حل مشكلات، ومقياس مستوى الطموح، وهذا بالاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، وأساليب احصائية تتمثل في(النسب المئوية والمتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معامل الارتباط بيرسون، اختبار "ت"، معامل الانحدار المتعددة).

على ضوء ما سبق جاءت هذه الدراسة لتحديد العلاقة بين أساليب التفكير وحل المشكلات لدى عينة اخرى من المراهقين الا وهم فئة المتمدرسين بالسنة اولى ثانوي، وهي دراسة ميدانية بثانوية بن دلة علي بعين تموشنت، ومن خلال ذلك نطرح التساؤلات التالية:

– هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أساليب التفكير وحل المشكلات لدى المراهق المتمدرس بالطور الثانوي؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أساليب التفكير لدى المراهق المتمدرس بالطور الثانوي تعزى لمتغير الجنس؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أساليب التفكير لدى المراهق المتمدرس بالطور الثانوي تعزى لمتغير التخصص؟

– ما مستوى حل المشكلات لدى المراهقين المتمدرسين بالطور الثانوي؟

فرضيات الدراسة:

– توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أساليب التفكير وحل المشكلات لدى المراهق المتمدرس بالطور الثانوي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أساليب التفكير لدى المراهق المتمدرس بالطور الثانوي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أساليب التفكير لدى المراهق المتمدرس بالطور الثانوي تعزى لمتغير التخصص لصالح الادبي.

– مستوى حل المشكلات لدى المراهقين المتمدرسين بالطور الثانوي مرتفع.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى:

– معرفة ما اذا كانت هناك علاقة دالة احصائيا بين أساليب التفكير وحل المشكلات لدى المراهقين المتمدرسين بالطور الثانوي.

– الكشف عن ما اذا كانت هنك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أساليب التفكير لدى المراهق المتمدرس بالطور الثانوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص.

– واخيرا تحديد مستوى حل المشكلات لدىافراد هاته العينة.

أهمية الدراسة:

انطلاقا من الأهداف المشار إليها تتجلى لنا أهمية بحثنا في كونه يسلط الضوء على احد المواضيع الهامة الا وهو اساليب التفكير، بحيث تنبثق أهمية الدراسة من خلال:

– تعتبر الدراسة الحالية بمثابة قاعدة علمية تمكن المعلمين إختيار أساليب تعليمية وتربوية مناسبة مع أساليب التفكير التي يتبناها التلميذ المراهق، مما يعزز من فاعلية التعليم.

– تتيح الدراسة إمكانية النظر في المنهاج الدراسي وتعديله بما يتناسب مع نمط تفكير المراهق المتمدرس، مما يؤثر إيجابا على تحقيق نجاح التلاميذ مستقبلا في شتى المجالات.

– التعرف على طرق وأساليب تفكير المراهق المتمدرس بالثانوي، وتوضيح دور هذه الأساليب في التأثير على كفاءة حل المشكلات خاصة في مستوى النجاح الأكاديمي للتلميذ.

– توجيه المراهقون نحو التفكير الإيجابي البناء من خلال معرفة أسلوب التفكير الخاص به، مما يدعم إستقلالية المراهق ويعزز من ثقته بنفسه في حل المشكلات المختلفة.

تحديد مفاهيم الدراسة:

– **أساليب التفكير:** يعرفه ستيرنبرغ(Sternberg, 1997) على انه طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال او مهمات مختلفة، وهو ليس قدرة يمتلكها الفرد إنما تفضيل لاستخدام القدرات، أو الطريقة المفضلة لاستخدام القدرات والذكاء".(حموري، 2009، ص39)

وتعرف اساليب التفكير اجرائيا في هذه الدراسة على انها الدرجة التي يتحصل عليها المراهق على مقياس اساليب التفكير الذي يقيس نمط التفكير لدى الفرد، وذلك وفقا للاجابات على بنود المقياس التي تعكس الطريقة المفضلة في معالجة المعلومات.

– **حل المشكلات :** هي نشاط معرفي معقد يتضمن تحديد مشكلة وتطوير استراتجيات لحلها وتنفيد هذه الاستراتجيات بشكل فعال.(Astolfi, 1995, Pp11)

وتعرف حل المشكلات اجرائيا في هذه الدراسة على أنها الدرجة التي يتحصل عليها المراهق على مقياس حل المشكلات المستخدم في هذه الدراسة، بحيث يكون له مستوى مرتفع كلما ارتفعت درجته عن المتوسط، وله نقص في ذلك كلما انخفضت.

– **المراهقة :** تعرفها منظمة الصحة العالمية(WHO): على انها "فترة تمتد من 10إلى 19 سنة، وتتميز ببداية البلوغ (التحول البيولوجي)، وإنها مرحلة انتقال من الطفولة إلى عمر البالغين. Olivier& Angèlique, 2021, (Pp2)

تعرف إجرائيا على أنها كل تلميذ(ة) يدرس بالسنة اولى من الطور الثانوي بثانوية بن دلة علي بولاية عين تموشنت خلال السنة الدراسية(2024-2025)، والذين تتراوح اعمارهم ما بين(15،16 سنة).

الفصل الثاني: اساليب التفكير

تمهيد

1. **مفهوم التفكير**
2. **مفهوم أساليب التفكير**
3. **نظرية التحكم العقلي الذاتي ل ستيرنبرج**
4. **مبادئ أساليب التفكيرحسب نظرية حسب نظرية التحكم العقلي ل "ستيرنبرج**
5. **أنواع أساليب التفكير حسب نظرية التحكم العقلي ل ستيرنبرج**
6. **العوامل التي تؤثر في تنمية أساليب التفكير**

خلاصة

تمهيد:

يعتبر التفكير من العمليات العقلية الأساسية التي تمكن الإنسان من فهم الواقع واتخاذ القرارات، وحل المشكلات، حيث تتباين أساليبه تبعا للفروق الفردية والخبرات المكتسبة، ونظرا لإختلاف الأفراد في طريقة تفكيرهم ظهر مفهوم أساليب التفكير الذي يدرس الطرق المختلفة التي يعالج بها العقل المعلومات.

1. مفهوم التفكير:

لغة: يعني إعمال النظر في شيء والتفكير مشتق من مادة فكر(ف ك ر) على وزن تفعيل الذي يعني مزيدا من اعمال النظر في الشيئ.(الجميدي والعوفي، 2010، ص93)

اصطلاحا: يعرفه ابو جادو بانه سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير تم استقباله عن طريق واحدة او اكثر من الحواس الخمسة بحثا عن معنى في الموقف او الخبرة وهو سلوك هادف وتطوري يتشكل من تداخل القابليات والعوامل الشخصية والعمليات المعرفية وفوق المعرفية والمعرفة الخاصة بالموضوع الذي يجري حوله التفكير.(بعايري، 2022، ص50-51)

يستعمل لفظ التفكير في الأحاديث الجارية لدلالة على مختلف العمليات الذهنية التي تستثيرها المواقف السلوكية المتباينة، وللتفكير معنيان:

- معنى عام ويراد به كل ما يجول في الذهن من خواطر، وصور دخيلة ومعان وذكريات.
- ومعنى خاص ويراد به حركة الذهن حلا لإشكال، أو بلوغا إلي غاية باستخدام العملية أو أكثر من العمليات الذهنية كالتعميم والتخصيص، والتجريد، والتشخيص، والتحليل، والتركيب، والحكم، والاستدلال وقد تخطر فكرة تلقائية من القلب إلى ذهن، وقد تكون الاستجابة لموقف خارجي.(شيحة، 2014، ص12)

ويعرفه كذلك كل من رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول على انه "عملية معرفية يستدل عليها من خلال السلوك أي أنها تحدث داخل الفرد، أي داخل النظام المعرفي، ويتم الاستدلال عليها على نحو غير مباشر كذلك ويعتبران التفكير أيضًا عملية تتضمن سلسلة من المعالجات على المعلومات داخل النظام المعرفي، او هو العملية الموجهة هدفيا إذ أن السلوك الذي ينتج عنه يستخدم لحل المشكلة ما أو ابتكار شيء جديد أو تقييم الموقف أو وصف شيء ما".(بادي، 2020، ص1)

ويعرفه ايضا فتحى جروان على انه سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعارض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة بحثا عن معنى في الموقف أو الخبرة، وهو سلوك هادف وتطوري، يتشكل من داخل القبليات والعوامل الشخصية والعمليات المعرفية وفوق المعرفية، والمعرفة الخاصة بالموضوع الذي يدور حوله التفكير.(عواد العامري، 2018، ص4)

التفكير بمعناه العام هو النشاط الذهني أو العقلي يختلف عن الإحساس والإدراك الحسي أو يتجاوز الاثنين معاً إلى الأفكار المجردة، وبمعناه الضيق المحدد هو كل تدفق أو مجرى من الأفكار تحركه أو تستثيره المشكلة أو المسألة قيد الحل.(بن عباد، 2014، ص281)

صنف هاريسون(Harrison) التفكير من حيث أساليبه أو أنماطه أو استراتجياته الي مجموعة من الطرق الفكرية التي يعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه حيال ما يواجهه من المشكلات والمواقف على نحو التالي: التفكير التركيبي، التفكير المثالي، التفكير العملي، التفكير التحليلي، التحليل الواقع.(عبد الكريم، 1995، ص21)

2. مفهوم أساليب التفكير:

تشير أساليب التفكير إلى طرق وأساليب مفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد، فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعنى أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن.(بوفاتح وجايا، 2018، ص412)

تعرف كذلك على انها الطريقة التي ينتشل بها المعرفة والمعلومات والخبرة والطريقة التي يرتب وينظم بها هذه المعلومات وبالطريقة التي يسجلو يرمز، ويبرمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في المخزونة المعرفي، ومن ثم يستدعيها بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير إما بوسيلة الحسية المادية أو شبه الصوريه بطريقة الرمزيه عن طريق الحرف أو الكلمة أو الرقم.(قطامي، 2014، ص589)

أسلوب التفكير هو الطريقة المفضلة في التعامل مع المعطيات والمواقف التي تواجه الفرد في حياته اليومية، وهو لا يعنى القدرة بل طريقة استخدام القدرة، أي أننا لا نملك أسلوبا واحدا في التفكير بل نملك عددا من الأساليب، وذلك أن الأفراد يختلفون فيما بينهم في أسلوب التفكير حيث يمكن أن نجد من الأفراد متطابقين في حلول المشكلة ما، لكن يختلفون في طريقة وأسلوب حل.(بوفاتح وجابا، 2018، ص 412)

وتشير ايضا إلى التفضيل الذي يعرضه الشخص أثناء المعالجة المعرفية، لذا فان أسلوب التفكير هو طريقة مفضلة في التفكير، فهو ليس القدرة بل الطريقة المفضلة للتعبير عن القدرة، كما تعبر عن الطريقة الفرد في استدعاء المعارف والخبرات، وتنظيمها وتخزينها وذلك بهدف توضيفها في تذليل العقبات التي تواجهه فيتوقف عليها النجاح الفرد أو فشله في حياته، وتختلف أساليب التفكير لدى الفرد باختلاف الأدوار التي يقوم بها.(قطب واخرون، 2021، ص177)

بالإضافة إلى التعريف الذي جاء في كتاب"زهران"على انها القدرة على العلاقات الاجتماعية وفهم الناس والتفاعل معهم، وحسن التصرف في المواقف والأوضاع الاجتماعية، وسلوك حكيم في العلاقات الإنسانية مما يؤدي إلى التوافق الاجتماعي ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية.(عبود، 2016، ص361)

ويعرفه كذلك كل من جريجورينكو وستيرنبرغ(Grigorenko, Sternberg) بأنه الطريقة المفضلة لدى الأفراد في التفكير والاستخدام القدرات أو ذكاء في الأعمال والأسلوب طريقة للتفكير، وليس القدرة ولكنه الطريقة المفضلة لاستخدام القدرات التي يمتلكها الفرد وتمييز بين الأسلوب والقدرة شيء حاسم، فالقدرة تشير إلي مدي إمكانية وجودة الأداء الفرد لشيء ما، والأسلوب يشير الكيف يحب الفرد أداء شيء ما، وعليه فان لكل فرد مساحة واسعة من أساليب التفكير المختلفة والمتنوعة.(درويش محمد، 2016، ص810)

من خلال التعاريف السابقة الذكر يتضح لنا ان أساليب التفكير تمثل الطرق التي يستخدمها الفرد في تفسير المواقف التي يواجهها ومعالجة المعلومات، واتخاذ القرارات، فهي تعكس نمطه الذهني في الفهم والتحليل والتفسير، وتختلف هذه الأساليب بدورها حسب التكوين المعرفي للفرد وتتأثر بعدة عوامل كالبيئة، والتنشئة الإجتماعية، وخبرات الفرد، ومعتقداته الشخصية، وهذا ما يجعل لكل شخص نمط تفكير معين يتميز ببصمة خاصة في طريقة تفكيره وتعامله مع مشكلات الحالات اليومية.

3. نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج(حكومة الذات العقلية–Mental Self-Goverment):

حيث يشبه الناس بالمدن والأقطار التي تحتاج إلى تنظيم وضبط، اذ إن الفكرة الرئيسية في هذه النظرية أن هناك عددا من الأشياء المتشابهة بين الفرد وتنظيم المجتمع، حيث أن المجتمع بحاجة إلى تشريعات وقوانين لتنظيم سير أموره، وكذا الحال بنسبة إلى الفرد الذي يحتاج إلى تنظيم أموره، وبالتالي تقرير أولوياته كما تفعل الحكومة، كما أن الحكومة تحتاج إلى تحديد مصادر لتستجيب إلى التغيرات التي تحدث في العالم، وكما أن هناك عقبات تعترض الحكومة فإن الفرد أيضا معرض لوجود معيقات تعترض سير تقدمه.(Sternberg, 2002, Pp19)

الجدول(1): أساليب التفكير في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي ل "ستيرنبرج" :

Dimensions الأبعاد	Function الوظائف	Forms الأشكال	Levels المستويات	Scopes المجالات	Leanings النزاعات والميولات
Styles الأساليب	Legislative التشريعي Executive التنفيذي Judicial الحكمي	Monarchic الملكي Hierarchic الهرمي Oligarchic الأقلي Anarchic الفوضوي	Global العالمي Local المحلي	External الخارجي Internal الداخلي	Liberal المتحرر Conservation المحافظ

يوضح الجدول رقم (01) أنواع أساليب التفكير في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي ل"**ستيرنبرج**" والتي تتظمن 13 عشر أسلوبا موزعة على 5 أقسام مختلفة تم تحديدها في: (الأبعاد، الوظائف، الأشكال، المستويات، المجالات، الميولات)

قدم ستيرنبرج(sternberg, 1988) هذه النظرية وأطلق عليها نظرية(Mental Self-Government)، وفي عام 1990 أطلق عليها نظرية أساليب التفكير(Thinking Styles Theory)، وأصدر في عام 1997 كتابا بعنوان "أساليب التفكير".

تقوم هذه النظرية على فكرة أساسية هي أن الحكومات أو السلطات لها خمسة أبعاد هي: (الوظائف Function، التشريعية Legislative، التنفيذية Executive، الحكمية أو القضائية Judicial).

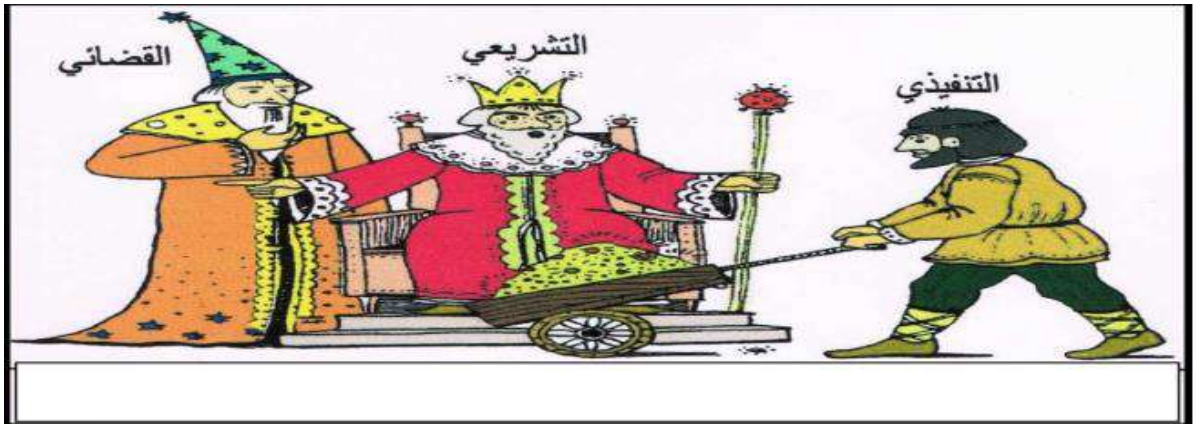
الأشكال Forms(ملكية Monarchic، هرمية Hierachic، أقلية Oligarchic، فوضوية Anarchic) ، المستويات Levels(محلية Local، عالمية Global)، المجالات Scopes(داخلية Internal، خارجية External) النزاعات أو الميول Leaning(متحررة Liberal، محافظة Conservation) .(الدردير، 2004، ص150-151)

4. مبادئ أساليب التفكيرحسب نظرية التحكم العقلي ل "ستيرنبرج:

- الأساليب هي تفضيلات في إستخدام القدرات وليست القدرات نفسها.
- التنسيق بين الأساليب والقدرات يؤدي إلى توليفة أكبر من مجموع أجزائها(بمعنى أن الأساليب مهمة لنوعية العمل الذي نختاره).
- إختيارات الحياة تتطلب ملائمة الأساليب وأيضا القدرات.
- الأفراد يكون لديهم بروفيل من الأساليب وليس أسلوبا واحدا فقط، حيث يميل الفرد إلى أسلوب واحد داخل كل فئة.
- الأساليب متغيرات نوعية عبر المهام والمواقف.
- الناس يتباينون في قوة تفضيلهم للأساليب.
- الناس يتباينون في مرونتهم الأسلوبية.
- الأساليب يمكن أن تكتسب من خلال التطبيع الإجتماعي Socialization
- الأساليب قد تختلف بإختلاف الحياة(أي أنها دينامية وليست استاتيكية).
- الأساليب يمكن قياسها Measurable
- الأساليب يمكن تعليمها Teachable
- الأساليب الأفضل في وقت ما قد لا تكون الأفضل في وقت اخر.
- الأساليب الأفضل في مكان ما قد لا تكون الأفضل في مكان اخر.
- الأساليب ليست جيدة أو رديئة ولكن السؤال ما هو الأسلوب الأفضل لهذا الموقف.
- يخلط الناس ملائمة الأسلوبية StylisticFit بمستويات القدرة.(المرجع السابق، ص152-153)

5. أنواع أساليب التفكير حسب نظرية التحكم العقلي ل "ستيرنبرج" :

أ. وظائف أساليب التفكير Function of Thinking styles:



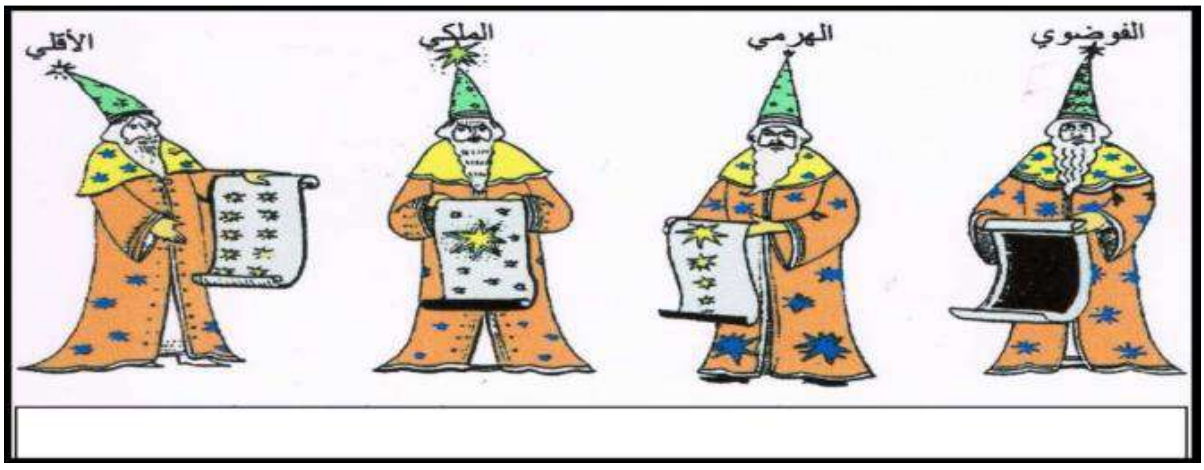
الشكل(1): يوضح خصائص الأفراد من حيث الوظيفة حسب نظرية ستيرنبرج.

– **الأسلوب التشريعيLegislative style:** يفضل هؤلاء الأفراد تقرير ما سيفعلون بأنفسهم، والطريقة التي يمكن القيام بها، ويقومون بخلق قوانينهم الخاصة بهم، كما يميلون إلى الإستمتاع بتخليق وصوغ وتخطيط الحلول للمسائل التي يقومون بحلها، ولا يميلون إلى المسائل التي وجدت حلا من قبل.

– **الأسلوب التنفيذيExecutive style:** ينزع الطالب المتصف بهذا الأسلوب إلى تنفيذ الخطط والتعليمات والخضوع إلى القوانين، والإختيار من قائمة خيارات تعطى له، ويفضلون المشكلات والقضايا المعدة سلفا، ويميلون إلى تقليد الحلول السابقة التي تم التوصل إليها من قبل الاخرين، ويبرز هؤلاء الطلبة في التحصيل الدراسي بشكل واضح جدا، إذ أنهم يمتثلون إلى التعليمات المدرسية وتعليمات الإمتحانات.(جادو ونوفل، 2007، ص54–55)

– **الأسلوب الحكمي(القضائي)Judicial style:** أصحاب هذا الأسلوب تتركز جهودهم في تقييم نواتج أداء الاخرين، فهم يميلون لتقييم القواعد والإجراءات ويفضلون المشكلات التي تتيح لهم التحليل والتقويم وتجذبهم الأنشطة التي يطبقون فيها الوظيفة الحكمية والمهن التي تتضمن الحقائق مثل: القضاء والنقد والتوجيه والإرشاد.(عيسى ورشوان، 2011، ص237)

ب. أشكال أساليب التفكير Forms of Thinking styles :



الشكل(2): يوضح خصائص الأفراد من حيث الشكل حسب نظرية ستيرنبرج

– **الأسلوب الملكي Monarchic style:** يتصف هؤلاء الأفراد بالتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت، يعتقدون في مبدأ الغاية تبرر الوسيلة، تمثيلهم للمشكلات مشوش، متسامحون، مرنون، لديهم إدراك قليل نسبيا بالأولويات

والبدائل، يفضلون الأعمال التجارية، والتاريخ والعلوم، منخفضون في القدرة على التحليل والتفكير المنطقي.(بن عباد، 2014، ص283)

– **الأسلوب الهرمي Hierachic style:** يفضل الأفراد الهرميون تناول جميع الأهداف التي تواجههم، ويقومون بوضع ترتيب لهذه الأهدافّ، كلٍ بحسب أهميته، ويتناولون المشكلات ويعالجونها بشكل متوازن، ويؤمنون بأن الغاية لا تبرر الوسيلة، يتقبلون جميع المشكلات والمسائل حتى التي يظهر بينها التعارض، ولكنهم يشعرون بالتشويش في حال تساوي أهمية الأهداف أو المسائل التي يتعاملون معها، ولهذا فهم لا يرون المعلومات بصورة هرمية، ويتميزون بالثقة بالنفس ويواجهون الأمور المعقدة بسبب ما يتمتعون به من مرونة في التعامل، كما أن لديهم إدراك جيد للأولويات، غالبا ما يكونون حاسمين، إلا إذا أصبح ترتيب الأولويات بديلا عن القرار أو الفعل، ويتميزون بالتنظيم في حل المشكلات واتخاذ القرارات.(جابا وبوفاتح، 2018، ص414)

– **الأسلوب الأقلي Oligrachic style:**يميلون إلى عمل أشياء كثيرة في المرة الواحدة لكن لديهم قلق اتجاه الأولويات، يدركون كثيرا من الأهداف المتناقضة على أنها متساوية الأهمية، لديهم العديد من المعالجات للمشكلات، و التي من الممكن أن تكون متناقضة، لا يواصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم لأنها عادة ما تكون متناقضة ويرونها على نفس الدرجة من الأهمية، يكونون واعيين بأنفسهم، متسامحون ومرنون يعتقدون أن الغاية لا تبرر الوسيلة.

– **الأسلوب الفوضويAnarchic style** : يأخذون بمبدأ المعالجة العشوائية للمشكلات، يصعب تحديد الدوافع التي وراء سلوكهم، يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، أهدافهم غير واضحة، يتميزون بالبساطة والمرونة إلا أنهم غير واعين بأنفسهم وغير متسامحين، غير منظمين ويكرهون الأنظمة، يقومون بعمل الأشياء ولا يستطيعون تكملتها، متطرفون في الحسم.(فرحات، 2015، ص36)

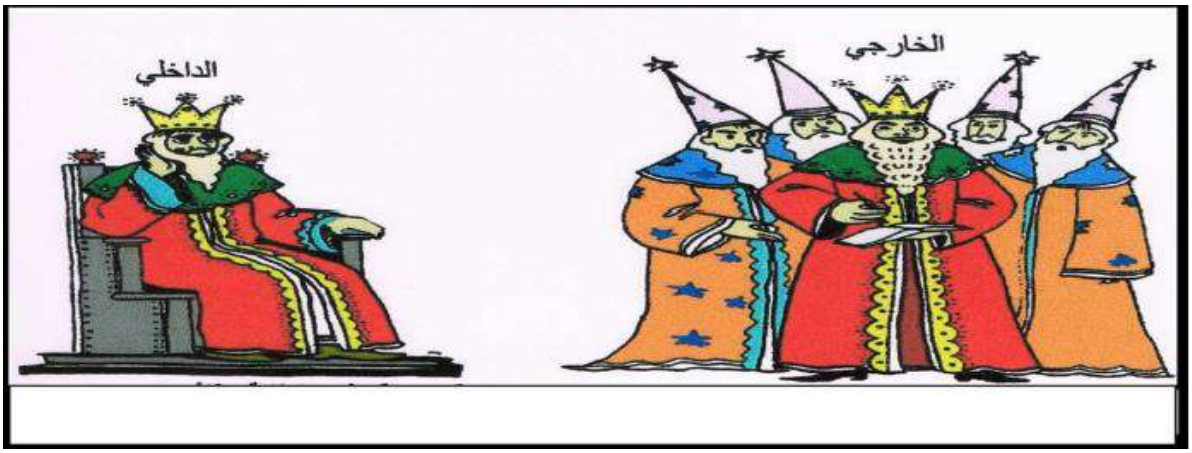
ج. مستويات أساليب التفكير Levels of Thinking styles

الشكل(3): يوضح خصائص الأفراد من حيث المستوى حسب نظرية ستيرنبرج

– **أسلوب التفكير العالمي Global style:** التلميذ الذي يتصف بهذا الأسلوب يستطيع تلخيص الأفكار العامة لأي موضوع دراسي و عند قراءته للقصائد الشعرية يركز على المعني العام للقصيدة أكثر من تفاصيلها ويفضل المواد الدراسية التي تتضمن أفكارا عامة عن غيرها من المواد التي تتضمن حقائق وتفاصيل كثيرة، يميل غلى الاختصار في الحديث والتركيز على الأفكار الرئيسية دون تفاصيل الموضوع أي أن هذا التلميذ يهتم بالأفكار العامة للمواد الدراسية أكثر من اهتمامه بتفاصيلها.

– **أسلوب التفكير المحلي Local style:** التلميذ الذي يتصف بهذا الأسلوب يهتم بتفاصيل وحقائق المواد الدراسية أكثر من اهتمامه بأفكارها الرئيسية، ويفضل الامتحانات التي تتطلب الإجابة عنها كتابة حقائق كثيرة مفصلة ويفضل التعليم خطوة بخطوة كما يفضل سرد تفاصيل الموقف أثناء التحدث مع زملائه ويفضل الأفكار الحسية أو الملموسة وليس الأفكار المجردة، وهذا الأسلوب هو عكس الأسلوب العالمي.(بلقوميدي، 2012، ص220)

د. مجالات أساليب التفكير : Scopes of Thinking styles

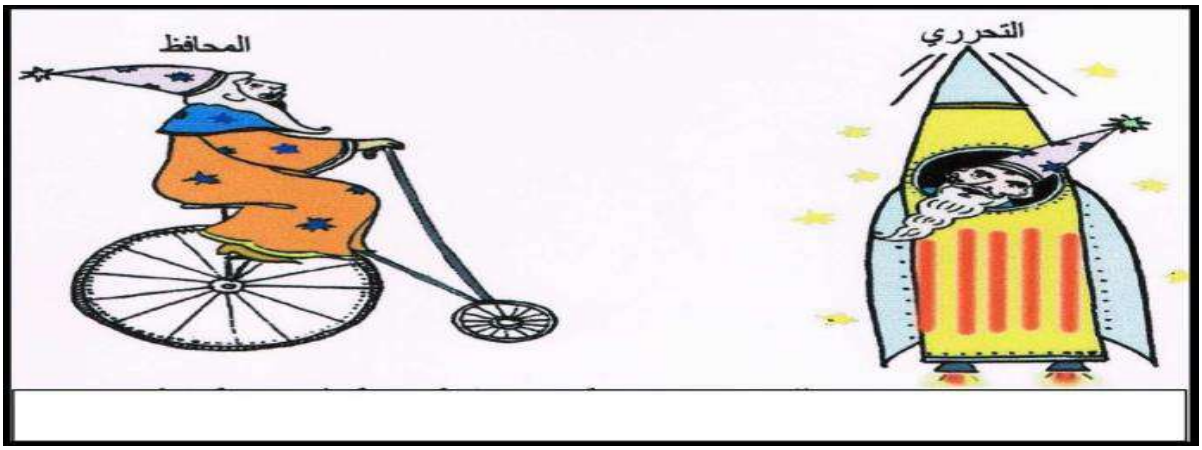


الشكل(4): يوضح خصائص الأفراد من حيث المجال حسب نظرية ستيرنبرج

أسلوب التفكير الداخلي Internal style: يتصف الأفراد الذين يفضلون استخدام هذا الأسلوب المعرفي بالتركيز على جهودهم وقدراتهم الفردية في التعامل مع المواقف والمشكلات ولا يميلون إلى إشراك الآخرين في ذلك. يتميزون بالإنطواء وبانخفاض مستوى العلاقات الإجتماعية ويفضلون الإستغراق في العمل الفردي على بناء العلاقات الإجتماعية حتى ولو كان ذلك في إطار القيام بالعمل.

– **أسلوب التفكير الخارجي External style:** هو أسلوب يتميز به الأفراد الأكثر إهتماما بالعمل في فريق، ويستشعرون أهمية العلاقات الإجتماعية فيعملون على تركيز جهودهم في البحث عنها من خلال إعطاء العمل الذي يؤدونه الصيغة الجماعية. هم أشخاص منبسطون على عكس الأفراد الذين يفضلون استخدام الأسلوب الداخلي.(الزروق، 2011، ص57–58)

هـ. نزاعات أساليب التفكير :Leaning of Thinking styles



الشكل(5): يوضح خصائص الأفراد من حيث النزعة حسب نظرية ستيرنبرج

الأسلوب المحافظ Conservative style: ويتصف هؤلاء الأفراد بالتمسك بالقوانين ويكرهون الغموض، ويحبون المألوف، ويرفضون التغيير، ويتميزون بالحرص والنظام، ويتبع هؤلاء الأفراد طريقة المحاولة والخطأ في أداء المهام، يتبعون القواعد والإجراءات الموجودة، يفضلون أقل تغيير ممكن، ويتجنبون المواقف الغامضة، ويفضلون المواقف المألوفة في الحياة والعمل.(هتهات، 2019، ص27)

الأسلوب المتحرر(المستقل)Liberal Leaning: يتميز الأفراد ذوي الأسلوب الليبرالي بتفضيلهم الذهاب إلى ما وراء القوانين والإجراءات القائمة والسعي لإحداث تغييرات جوهرية والإستمتاع بالمواقف الغامضة وغير المألوفة،

ولا يرغبون في أسلوب سن القوانين، والسعي من خلال المهام التي يقومون بها إلى تجاوز القوانين بغية إحداث تغيير بأكبر قدر ممكن، وفي أي حال من الأحوال لا يعملوا على أن تكون الأفكار الجديدة ملكية فردية أو خاصة.(كفاية واخرون، 2024، ص510-511)

جدول(02) يوضح أوصاف أساليب التفكير ال13 في نظرية الحكم العقلي :

البعد	أساليب التفكير	الخصائص الأساسية
الوظيفة	التشريعي	يفضل الفرد العل على مهام تتطلب استراتيجيات إبداعية، يفضل الفرد اختيار أنشطته الخاصة
	التنفيذي	يفضل الفرد العمل على مهام ذات تعليمات وهياكل واضحة، يفضل الفرد تنفيذ المهام وفق إرشادات محددة
	القضائي	يفضل الفرد العمل على مهام تتيح له التقييم، يفضل الفرد تقييم وأداء الآخرين
الشكل	الهرمي	يفضل الفرد توزيع الإنتباه إلى عدة مهام وفقا لقيمة المهام
	الملكي	يفضل الفرد العمل على مهام تتيح تركيزا كاملا على شيء واحد في كل مرة
	الأقلي	يفضل الفرد العمل على عدة مهام في خدمة أهداف متعددة، دوت تحديد أولويات
	الفوضوي	يفضل الفرد العمل على مهام تتيح مرونة فيما يتعلق بال"ماذا"، "أين"، "متى"، و"كيف" يعمل
المستوى	العالمي	يفضل الفرد الإنتباه أكثر إلى الصورة العامة لمشكلة ما وإلى الأفكار المجردة
	المحلي	يفضل الفرد العمل على مهام تتطلب التعامل مع تفاصيل ملموسة

المجال	الداخلي	يفضل الفرد العمل على مهام تتيح له العمل كوحدة مستقلة
	الخارجي	يفضل الفرد العمل على مهام تتيح مشاريع تعاونية مع أشخاص آخرين
الميل (النزعة)	التحرري	يفضل الفرد العمل على مهام تنطوي على الحداثة والغموض
	المحاقظ	يفضل الفرد العمل على مهام تتيح له الإلتزام بالقواعد والإجراءات القائمة في أداء المهام

(Jieqiong، 2020، Pp 05)

يوضح الجدول رقم(2) وصف للخصائص الأساسية لأساليب التفكير ال13 ضمن نظرية الحكم العقلي ل"ستيرنبرج" بجيث يتمتع كل أسلوب بمميزات وخصائص أساسية تميزه عن الأساليب الأخرى.

6. العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير:

من بين العوامل المؤثرة في نمو اساليب التفكير ما يلي:

– **ثقافة المجتمع:** بعض الثقافات تميل لتعزيز أساليب تفكير معينة عن ثقافات أخرى، فالمجتمع الأمريكي يميل إلى تعزيز الأسلوب التشريعي والمتحرر، بينما يميل المجتمع الياباني على الأساليب التنفيذية والمحافظة، وبعض المجتمعات نجدها تشجع الأطفال على طرح الأسئلة عما تعلموه، وهذه الإختلافات لها تأثير كبير في نمو أساليب التفكير ويكون من الصعب تحديد أساليب الفرد دون الرجوع إلى نمط الثقافة التي ينتمي إليها.(لعيساوي، 2019، ص30)

– **الجنس:** يتأثر متغير الجنس بمتغير الثقافة، فالأسرة تعد الأبناء والبنات وفقا لما يعتقدوه عن الدور الإجتماعي لكل من الذكر والأنثى، لذلك فالإعتقادات السائدة في المجتمع تؤثر بطريقة غير مباشرة على كتغير الجنس، ولقد ذكر "سترنبرج"أن المجتمع يشجع الأسلوب التشريعي للذكور، بينما يتم تشجيع الأساليب(التنفيذية، والحكمية، والخارجية، والمحافظة) للإناث، كما أن الرجال يميلون إلى تقدير أنفسهم بدرجة عالية على كل شيء أكثر مما تفعل النساء.(وقاد، 2008، ص38)

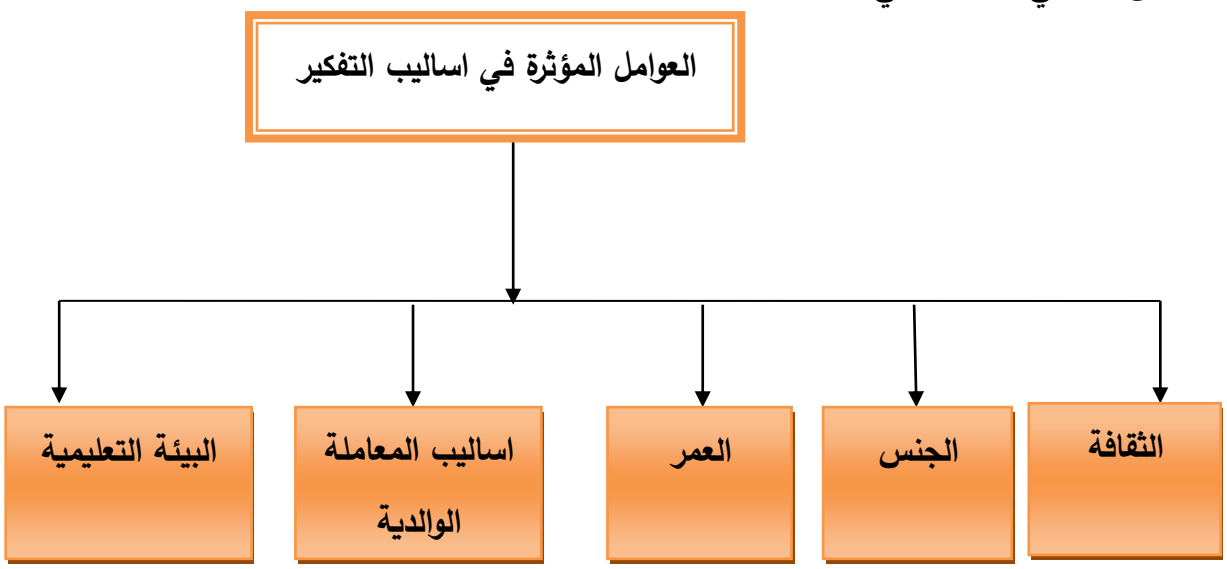
– **العمر:** يرى "ستيرنبرج" أن الأسر تشجع أسلوب التفكير التشريعي لدى الأطفال قبل دخول الطفل المدرسة مما يقلل الإبداع لديه، إذ أن المعلم في المدرسة غالبا ما يقرر ما الذي يجب على الطالب فعلهوما لا يفعله، ويكون

عليه التنفيذ فقط، كما أنه قد يعود ذلك إلى الفلسفة التربوية التي تتبناها المدرسة ومنتسبيها.(بعايري، 2022، ص56)

-**أساليب المعاملة الوالدية:** يشير ستيرنبرج(Sternberg, 2002) إلى أن ما يشجعه الأهل وما يدعونه ويثبتونه هو بالفعل الأكثر احتمالية لان ينعكس الطفل، فعلى سبيل المثال قد يمارس الوالد ذو الأسلوب الفوضوي نوعا من القمع ضد طفله إذا بدأت تظهر عليه ملامح الأسلوب الملكي ويحاول إقناعه بان أسلوبه غير مناسب أو مقبول، ويذكربان من أكثر المتغيرات أهمية في النمو العقلي للأطفال هو طرق الآباء في التعامل مع الأسئلة التي يطرحها هؤلاء الأطفال، فعلى سبيل المثال يكون الأطفال الذين يشجعون من قبل الأهل على طرح الأسئلة وان يحاولوا ان يجدوا بانفسهم الاجابة عن هذه الاسئلة من المئهلين لان يصبحوا مستقبلا من ذوي الأسلوب التشريعي، وهذا الأمر يساق على بقية الأساليب.

-**البيئة التعليمية:** تلجأ اغلب المدارس في العالم إلى تثبيت عدد من الأساليب دون غيرها، وهي(التنفيذي، الداخلي، المحافظ) باعتبار أن طرائق التدريس التقليدية، وطبيعة تصميم المناهج، تشجيع وتثييب الأفراد الذين يتصفون بهذا الأسلوب، فنجد أن الطالب الهادئ والمطيع والملتزم بقوانين المدرسة وأخلاقياتها هو الطالب المكافئ، فالطلاب المتفوقين هم الطلاب التنفيذيون والمحافظون، أما المبدعون(التشريعي، القضائي، التحرري) فهم طلبة خارجون عن قوانين المدرسة.(الحسناوي، 2011، ص58)

ويمكن تلخيص ذلك في الشكل التالي :



الشكل(06): يوضح العوامل المؤثرة في اساليب التفكير.

خلاصة:

بعد استعراض مختلف أساليب التفكير يتضح أن لكل فرد له طريقة مميزة في المعلومات وحل المشكلات، فكل نمط تفكير معين يساهم بشكل مختلف في الإبداع وحل المشكل والتكيف مع المواقف المختلفة، لذا فإن الوعي بأساليب التفكير يمكن أن يساهم بشكل كبير في تحسين الأداء الأكاديمي والمهني، وفي مواجهة التحديات بطرق أكثر كفاءة .

الفصل الثالث: حل المشكلات

تمهيد

1. **مفهوم المشكلة**
2. **مفهوم حل المشكلات**
3. **خطوات حل المشكلات**
4. **انواع حل المشكلات**
5. **النظريات المفسرة لحل المشكلات**
6. **مهارات حل المشكلات**
7. **قياس حل المشكلات**
8. **مقترحات لتحسين حل مشكلات**

الخلاصة

تمهيد:

حل المشكلات تعد من المهارات الاساسية في مختلف جوانب الحياة الشخصية والمهنية، فهي تعكس مدى قدرة الفرد على التفكير المنطقي والتحليلي لمواجهة التحديات، واتخاد القرارات المناسبة بناءا على المعطيات المتاحة، لا تقتصر هذه القدرة على ايجاد الحلول فحسب بل تشمل ايضا تحديد جذور المشكلة، وتقييم البدائل والتنبؤ بالنتائج المحتملة ومع تسارع وتيرة التغيرات في العالم، اصبحت مهارة حل مشكلات احد اهم عوامل النجاح والتميز، حيث تظهر المرونة والذكاء العملي للفرد في التعامل مع المواقف المعقدة.

1. مفهوم المشكلة:

- **لغة:** تعني الامر الصعب او الملتبس ج مشاكل ومشكلات.(فرحات ، 2017، ص174)

- **اصطلاحا:** يعرفها كرلنجر(Kerlinger) على انها جملة استفهامية تسال عن العلاقة بين متغيرين او اكثر، وهو التعريف نفسه الموافق بكونها جملة سؤالية تبين العلاقة القائمة بين متحولين(متغيرين) او اكثر وجواب هذا سؤال هو الغرض من البحث العلمي، او هي تساؤل البحثي الرئيسي الذي يسعي الباحث الى الاجابة عنه ويجب عدم الخلط بينهما و بين موضوع البحث والذي يمثل مجالا عاما يتعلق باحد ابعاد الظاهرة.(بوسنان، 2018، ص79)

المشكلة هي حاجة لم تشبع او وجود عقبة امام اشباع حاجاتنا وهي موقف غامض لا نجد له تفسير محددا وقد تكون نقص في معلومات او خبرة، وقد تكون سؤالا محيرا.(عبيدات واخرون، 1984، ص64)

أما انجلش(English) فقد عرفها في قاموسه(المصطلحات النفسية) على أنها الحالة التي تكون فيها بعض المتغيرات أو المعطيات معروفة وبعضها غير معروفة مما يتطلب بحثا وتحريا"، وواضح إن هذا التعريف يمكن أن يحدد مقصود بالمشكلة في بعض العلوم مثل الهندسة التي تكون فيها بعض المعطيات والبراهين معروفة، ولكنه بالمقابل غير صالح لتطبيقه على بعض العلوم الاخري مثل التربية حيث قد لا يكون هناك معطيات معروفة سلفا.(العساف، 2006، ص23)

يعرفها كذلك هكس(hacks) على انها الموقف الذي يستدعي من متخذ القرار سواء أكان فردا أم جماعة أم منظمة النظر في هذا الموقف باعتباره خارجا عن المألوف وبالتالي التفكير في بديل أو عدد من البدائل والحلول للتعامل مع هذا الموقف وتنفيذها كما تعرف المشكلة على أنها حالة من التناقض بين الوضع الحالي والوضع

المنشود، وإن استخدام أسلوب حل المشكلات بالطريقة الصحيحة في التدريس يوفر للطلبة فرصة مناسبة لتحقيق دواتهم وتنمية قدراتهم الفعلية وتحقيق ما تصبو اليه عملية التطوير الجديدة.(شابي وسلطان، 2019، ص24)

ويمكن تعريف مشكلة أيضا على انها حدث يثير القلق واهتمام لذي الشخص مما يحتم عليه تعامل مع هذا الحدث، ومن ممكن ايضا تعريفها على أنها انحراف عن الوضع المعتاد اكتر من كونها مجرد صعاب أو أزمات ينبغي التخفيف من آثارها.(هيجان، 1999، ص78)

وفي نفس السياق يعرفانها كل من رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول على انها عبارة عن معطيات توضح الوضع الراهن، وهدف منشود يسعى الفرد إلى تحقيقه أو يطالب بالوصول إليه، وعقبات تواجهه وتحول بينه وبين الوصول إلى المطلوب.(بن زين، 2020، ص195)

2. مفهوم حل مشكلات:

كلنا نولد بقدرات طبيعية تساعدنا على حل مشاكل وهي قدرات تنمو وتتطور بسرعة كلما كبرنا واكتسبنا الخبرات وبذلك نصبح اكثر مهارة في تحليل المشاكل وفي تحديد مساؤات عمل البديلة وتقييم نتائجها فحل المشكلة هي عملية تنطوي على مهارات تلعب دورا أساسيا في عملنا وفي حياتنا الاجتماعية خاصة، وهي عملية تنطوي على تحويل حالة معينة إلي حالة أخري من خلال إزالة المعوقات موجودة أو تغلب عليها أو اجتيازها.(تيسير سلمان، 2006، ص11)

إن حل المشكلات عمل فكري يتم من خلاله استخدام مخزون معلومات والقواعد والمهارات وخبرات السابقة في حل التناقض أو توضيح أمر غامض أو تجاوز صعوبة تمنع فرد من وصول إلى غاية معينة، ويواجه الفرد المشكلة عندما يكون لديه هدف و لكنه لم يحدد سبل الوصول إليه، وقد تكون المشكلة برهنة النظرية أو إجابة عن سؤال أو اختيار مهنة أو حصول على وظيفة وعليه فان حل مشكلة هو عملية يتم من خلالها سعي لتحقيق هدف ما بعد تجاوز العقبات والصعوبات التي تعترض وصول إليه.(الزغلول والزغلول، 2003، ص268)

تعرف حل المشكلات على انها مطلب رئيسي واساسي في حياة الانسان فنواجهه الكثير من المشاكل في حياتنا اليومية هي في الحقيقة تحتاج وتتطلب حل المشكلات حيث تعتبر حل هذه المشكلات اكثر تعقيدا واهمية في حياتنا ويتعلم من خلالها الطلاب استراتجيات جديدة ومبتكرة كي تساعدهم في اتخاد قراراتهم دون أي صعوبة.(بن شبيبة، 2018، ص33)

ايضا هي عملية عقلية داخلية تسير في خطوات معرفية مرتبة و منظمة في ذهن المتعلم، بهدف وصول الى حالة من الاتزان المعرفي تزوده بالمهارات الادائية لمواجهة المشكلات والمعيقات بكفاية عالية، وتعد مهارة حل المشكلات اسلوبا تعليميا يجب تعلمه من قبل الطلبة، وخاصة في هذا العصر لكثرة التغيرات المتسارعة.(غنايم حسن، 2016، ص03)

كما عرفتها حنان الحلفاوي(2016)بانها عملية عقلية مركبة وموجهة يستخدم فيها الفرد مهارات التفكير الابتكاري ومهارات التفكير الناقد ومحتوى البنية المعرفية من معلومات وخبرات وفق خطوات منطقية متعاقبة ومنهجية بهدف التوصل الى افضل الحلول لما يواجهه من المشكلات.(ابو حسن وصابر، 2018، ص916)

ويرى بوليا(polya) على انها هو سلوك انساني يتضمن خطوات تكفل للمتعلم الوصول الى حل الصحيح للمشكلة التي تعرض عليه حيث لا يتوفر امامه الحل الصحيح بصورة مباشرة.(نجم، 2016، ص142)

وتعرفها ايضا هبه الناغي(2007) بانها المستوى تمكن الفرد من الوصول الى الحل الصحيح من خلال اكتشاف العلاقات بين المعلومات والحقائق والمفاهيم المتعلمة سابقا، ومعطيات المقدمة عن طريق مجموعة من العمليات العقلية و السلوكية الموجهة لاداء الفرد من اجل حل مشكلة.(ابو حسن وصابر، 2018، ص916)

حل المشكلات هو عملية معرفية منظمة تهدف الى تحديد العقبات التي تمنع تحقيق هدف معين ثم إيجاد حلول ممكنة لتغلب على هذه العقبات.

3. خطوات حل المشكلات:

- الشعور او الاحساس بالمشكلة
- تحديد المشكلة وصياغتها في صورة اجرائية قابلة للحل اما في صيغة سؤال او في صورة تقريرية.
- جمع البيانات والمعلومات ذات صلة بالمشكلة
- وضع احسن الفرضيات او تفسيرات لحل المشكلة
- استقصاء واختبار الفرد وجمع البيانات وتحليلها
- استخلاص النتائج والوصول الى حل مشكلة اواعادة النظر اذا تطلب الامر ذلك
- استخدام الفرضية كاساس لتعميم في مواقف اخرى متشابهة.(ابو سعد، 2010، ص128)

وكذلك :

- دراسة وفهم عناصر المشكلة والمعلومات الواردة فيها والمعلومات الناقصة، وتحديد عناصر الحالة المرغوبة والحالة الراهنة والصعوبات التي يقع بينهما
- تجميع المعلومات وتوليد افكار واستنتاجات اولية لحل مشكلة
- تحليل الافكار المقترحة والاختيار الافضل منها في ضوء معايير معينة يجري تحديدها
- وضع خطة لحل مشكلة
- تنفيد الخطة وتقويم النتائج في ضوء الاهداف.(بن شبيبة، 2017، ص42)

حيث اكد اندرسون(Anderson) ان عملية حل المشكلة توصف من خلال بحث فرد في مجال المشكلة من خلال حالات ثلاثة :

ا- **الحالة الابتدائية intitialstate:** وتتضمن اكتشاف مشكلة وتحديدها بشكل واضح.

ب- **الحالة المتوسطة intermediate state:** وتتضمن وضع الحلول والفرضيات والبدائل الممكنة.

ت- **حالةالهذف goal state:** وتتضمن الوصول الى الهذف وازالة المشكلة وما يصاحبها من التوتر.(العتوم، 2004، ص269)

4. انواع المشكلات:

صنف عدد من الباحثين المشكلات وفق معايير متباينة، وعرفوها بطرق مختلفة ومن التصنيفات المعروفة تصنيف"ريتمان" الذي حصر المشكلات في خمسة انواع استنادا الى درجة المعطيات والاهداف: (جروان، 2007، ص95)

- مشكلات تحدد فيها المعطيات والاهداف بوضوح تام.

- مشكلات توضح فيها المعطيات، والاهداف غير محددة بوضوح.

- مشكلات اهدافها محددة وواضحة، ومعطياتها غير واضحة.

- مشكلات تفتقر الى وضوح الاهداف والمعطيات.

- مشكلات لها اجابة صحيحة، ولكن الاجراءات اللازمة لانتقال من الوضع القائم الى الوضع النهائي غير واضحة، وتعرف بمشكلات الاستبصار.(نبهان، 2008، ص182)

5. النظريات المفسرة لحل المشكلات:

1.5. النظرية السلوكية:

تقوم النظريات السلوكية على اساليب كثيرة من اهما اسلوب المحاولة والخطا، والذي يعني ان الفرد عندما يواجه موقف مشكل فانه يحاول ايجاد حل عن طريق المحاولة وخطا اعتمادا على خلفيته التعليمية، ومن ثم فالمشكلة على هذا الاساس تمثل المثير لدى الفرد ومحاولة حلها يكون بمثابة استجابة وعليه عندما يواجه الفرد مشكلة فانه يحاول حلها عن طريق الاستجابة لها من خلال ما لديه من المعلومات ومفاهيم سبق له تعلمها اي ان تعلم حل مشكلات ليس الا امتدادا لتعلم الارتباطات بين المثيرات والاستجابات.(بريك، 2016، ص19)

تقوم هذه النظرية على عدد من الفروض هي: يتعلم الكائن الحي حل المشكلة عن طريق المحاولة والخطا، حيث يحدث التعلم بصورة تدريجية مع تكرار المحاولات ويقاس بتناقص الزمن او عدد الاخطاء، تكون الاستجابات الاولى للحل عشوائية ثم تتحول تدريجيا الى قصديه عن طريق الاختيار والربط، يعمل كل من التعزيز والتكرار على تقوية الروابط العصبية بين مثير والاستجابة المعززة، قوة الاستجابة دالة لكل من نمط المثيرات ودرجة استعداد الكائن الحي والتفاعل بينهما.(مهرية، 2016، ص133)

2.5. النظرية الجشطالتية:

يؤكد اصحاب الاتجاه الجشطالتي على اهمية البنية التركيبة للموقف المشكل، وتكوين بنية جديدة من الافكار القديمة، فالمشكلات من وجهة نظرهم ما هي الا مشكلات ادراكية تظهر الى وجود عندما يحدث التوتر او اجهاد نتيجة للتفاعل بين ادراك وعوامل التركيز، وعند التفكير بهدف حل مشكلة ما يبرز على سطح الحل الصحيح في لحظة فجائية وذلك وفقا لمبدا الاستبصار.(بريك، 2016، ص19)

تعتمد النظرية الجشطالتية في تفسير اسلوب حل المشكلات على الاستبصار حيث يرى "عبد المجيد نشواتي"ان الجشطالتيون يرون انالحلول المناسبة للمشكلة تنجم عن قدرة الفرد على الاستبصار وادراك العلاقات المختلفة التي يمكن ان نقوم بين مثيرات او مكونات الموقف المشكل، اي التي تتطلب نوعا من الحل الاستبصاري".(بن زين، 2020، ص211)

وهذا يعني ان سلوك حل المشكلة عن طريق الاستبصار يكون من خلال ادراك العلاقات القائمة بين اجزاء الموقف، ومنه يصل الفرد الى فكرة واضحة عن الحل الذي يصل به في الاخير الى تحقيق هدفه قبل ان يصل

فعلا، ويصاحب "سلوك الاستبصار حالة ترقب للنتيجة المتوقعة، كما يكون بعد النظر والتنبؤهو الصفة الرئيسية لهذا السلوك".(جماح وسليماني، 2023، ص43)

3.5. النظرية المعرفية:

اصحاب هذا الاتجاه يرون ان المشكلة هي انعدام توازن في المجال المعرفي يجب اصلاحه عن طريق اعادة بناء او تشكيل هذا المجال في هيئة توازن جيد او شكل منتظم، ولقد اكدوا على الحاجة الى تفكير المثمر لاكتساب الاستبصار في الحلول الممكنة للمشكلات، فالمتعلم يبدا ادراك الشكل اولا، وبعدها يفحص التفاصيل، وعملية الاستبصار ليست دائما عملية تعلم تؤدي الى توصل المتعلم الى الحل المطلوب فجاة، بل انها في الغالب عملية تعلم تدريجي، يدرك فيها المتعلم العلاقات المختلفة في الموقف ويحاول تنظيمها في وحدات جديدة تؤدي الى تحقيق الهدف.(صالحة وسعد، 2010، ص19)

الاتجاه المعرفي اهتم علماؤه بحل المشكلات باعتباره نشاط يمثل عدة عمليات معرفية منها:التذكر، التفكير كما يعتقد المعرفيون ان موقف حل المشكلة هو موقف يواجه الفرد ويتفاعل معه ويستحضر ما لديه من خبرات لارتقاء في معالجته الذهنية للموقف الذي تدور حوله المشكلة، وحتى يتمكن من وصول الى خبرة تمثل الحل المرغوب.(بريك، 2016، ص20)

فالمعرفيون يرون ان حل مشكلات لا يقتصر على مجرد الاستجابات المنبثقة عن ترابطات سابقة وانما يتعدى ذلك الى معالجة والتعديل والتحليل وتحويل المعلومات واعادة صياغتها لتكوين بنية معرفية جديدة توصل الى الحل. (جماح وسليماني، 2023، ص42)

6. مهارات حل المشكلات :

تعتبر حل مشكلات من الاستراتجيات الارشادية حيث انها تشمل علي عدة مهارات للضبط الذاتي مثل الاستقلال والاعتماد علي ذات و المرونة و الكفاءة والتميز.

ويشير اومافورد(Eumford, 1998) الي انه يوجد ثلاث مهارات اساسية لحل مشكلات هي: القابلية(القدرة) والكفاءة والتنسيق، وحول تعريف القابلية يعرفها كاي(Key) علي انها امتلاك المعرفة والمقدرة للوصل الي اهداف مرغوبة، اما بالنسبة للكفاءة فانها تكمن في الاجابة علي سؤال(كيف)، اما التنسيق حيث يشير

كاستلس(castells،1996) الي ان التنسيق يعني القدرة علي تعاون بالشكل الفعال ومنتج بين مختلق الجماعات لذلك يعتبر في علم الادارة الحديثة بمثابة شبكة العمل.(عمران، 2014، ص55)

بالاضافة الي :

أ- **القابلية المعرفة:** بمعنى هي قدرة الشخص على التعلم من تجربته في حل المشكلات وتطوير البدائل المناسبة لحل المشكلة.

ب- **القابلية المصادر:** يقصد بها الفهم للمصادر المطلوبة لايجاد حل فعال للمشكلة من منطقة معينة وتتضمن اعضاء الكادر والخبراء والمصادر المادية مثل المواصلات ووسائل الدعم الاخرى.

ت- **القابلية النفسية:** وهي ما يتعلق باهمية عنصر القيادة والعمل بروح الفريق، والثقة، والعلاقات الاجتماعية الجيدة بين الفريق المتخصص لحل المشكلة وذلك من اجل الابقاء على معنويات عالية.

ث- **القابلية المنطقة:** وهي القدرة على التفكير والتخطيط بشكل استراتيجي فعال من حيث وضع الاهداف، واستغلال المصادر، وادارة المواقف المعقدة داخل المؤسسة الواحدة بهدف الرقي بها والوصول الى افضل درجة من العطاء والانتاج.

ج- **القابلية التجديدية:** وهي عبارة عن تشجيع وتجديد التفكير الخلاق.

ح- **القابلية الاخلاقية:** وهي عبارة عن القيم والجوانب الاخلاقية التي تخصص العمل والعلاقات مع المجموعات الاخرى.(لمونس، 2019، ص29-30)

7. قياس حل المشكلات :

تتوفر الساحة العلمية على عدد معتبر من المقاييس لقياس حل المشكلات كمقياس حل مشكلات الذي اعده هابنر وباترسون(Heppner& Petersen, 1998) والذي طوره حمدي(1998) على البيئة الاردنية، ومقياس حل مشكلات لدزيريلا(d'zurilla, 2002) والذي يعتبر اداة التقدير ذاتي يقيس قدرة الافراد على حل المشكلات في حياتهم اليومية وتقدير العوامل الاساسية لحل مشكلة النظرية المعرفية، ومقياس حل مشكلات الذي اعده خشان(2005) المتكون من(35) فقرة من المشكلات ذات صبغة رياضية، ومقياس(d'zurilla& goldfried) المترجم من قبل نورة منصورة ويضم مقياس عشر مشكلات واقعية، واستبيان القدرة على حل مشكلات المعد من طرف مصعب(2009).(فرحات،2017، ص30-31)

كما ان حل مشكلات يتطلب بالضرورة وجود مشكلة فعلية، ولكي يتحقق ذلك فلابد من توافر من عدة خصائص لوجود مشكلة، ويمكن تحديد هذه خصائص فيما يلي:

- يجب ان يكون الفرد على وعي بالموقف معين لكي يعتبره مشكلة بالنسبة له.
- يجب ان يعترف الفرد بان الموقف يتطلب عملا .
- يشعر الفرد بانه يحتاج او يرغب بقيام بعمل ما اتجاه هذا الموقف.
- ينبغي الا يكون حل الموقف واضحة او ممكنة بطريق مباشر بالنسبة للفرد.(لمونس، 2019، ص28)

8. مقترحات لتحسين حل المشكلات:

- **طور معرفتك بالموضوع** : الشخص الذي يمتلك معرفة محدودة بموضوع معين غير قادر بدرجة كافية علي حل مشكلات في ذلك موضوع، وان لاعب الشنطرنج المحترف يعرف اكثر من اللاعب المستجد طرق ترتيب قطع شطرنج المناسبة وبالتالي يمكن ان يستغل هذا الترتيب لاجراء التحركات الملائمة.

- **اجعل بعض عناصر حل مشكلة الية (hayes and simon, 1985)**: والذي اقترح ان يجعل الفرد القواعد التي تتحكم في حل هذه المسالة الية او اوتوماتكية كي لا يضطر الفرد الي اتقال ذاكرته القصيرة المدي بهذه القواعد، فعندما يصبح الفرد علي الفة بهذه القواعد و التحركات التي يسمح بها اثناء نقل الاقراص من العمود الي اخر، فان ذلك يتيح له الفرصة ليحمل في ذاكرته اهدافا جزئية من مستوى الاعلى دون ان تتعرض الي الضياع.

- **اتبع خطة منظمة:** وهذا القتراح يعني ان يتبع الفرد اثناء حله للمشكلات خطوات محددة ومعروفة يكرر استخدامها في كل مرة، من خلال اتباع خطوات حل مشكلة التي اقترحتها برانسفورد وستاين.(1984، bransford and stein)

- **تدرب او تمرن علي حل مشكلة:** ان تكرار التدريب في مجال معرفي معين يقوي المعرفة في ذلك مجال ويجعل عناصر حل مشكلة الية، اذ يزود متعلم بفهم اعمق لموضوع المشكلة ويجعل منه خبيرا في ذلك مجال، ويمثل التدريب احد اهم قوانين التعلم عند ثورانديك(thorndike) حيث اشار الي ان تدريب يؤدي الي اتقان السلوك وصقل المهارة.(الزغلول والزغلول، 2003، ص291-296)

الخلاصة :

حل المشكلات تعد من اهم المهارات العقلية والسلوكية التي يحتاجها الانسان في حياته اليومية والمهنية، اذ تمكنه من التعامل مع المواقف اليومية المعقدة واتخاد قرارات فعالة تبرز اهميتها في تعزيز التفكير النقدي والابداعي وتنمية القدرة على التكيف مع التحديات مما يساهم في تحسين الاداء الاكاديمي والنجاح في الحياة الشخصية والمهنية .

الفصل الرابع: المراهقة

تمهيد

1. **مفهوم المراهقة**
2. **مراحل المراهقة**
3. **مظاهر النمو في مرحلة المراهقة**
4. **النظريات المفسرة للمراهقة**
5. **أهداف المراهقة**
6. **مشكلات المراهقة**

خلاصة

تمهيد

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة نمائية انتقالية حرجة لما تشهده من تغيرات بيولوجية ونفسية، ومعرفية، واجتماعية عميقة تمهيدا للانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، بحيث تشكل القاعدة الأساسية لتكوين شخصية الفرد وتحديد آفاقه واتجاهاته المستقبلية، فقد أصبحت بذلك محل اهتمام الباحثين خاصة في مجال علم النفس الذي يسعى بدوره إلى فهم وتفسير آليات النمو والتكيف لدى المراهقين، بهدف تقديم الدعم والمرافقة لهم خصوصا في هذه المرحلة الحرجة من حياتهم.

1. تعريف المراهقة :

لغة : تفيد الإقتراب من الدنو من الحلم، والإقتراب المتدرج من النضج. والمراهق هو الفتى الذي يدنو من الحلم واكتمال الرشد.

والرهق أيضا هو الطغيان والزيادة، ذلك ما يمثل الحياة الإنفعالية للمراهق.(الفيفي، 2017، ص03)

– وجاءت كلمة المراهقة ومشتقاتها في القرآن الكريم ثماني مرات في مثل قوله سبحانه: (ولا يرهق وجوههم قتر ولا ذلة).(سورة يونس، الآية 26)

اصطلاحا: إن كلمة مراهقة(Adolescence) مشتقة من الفعل اللاتيني(Adolescere) ومعناه التدرج نحو النضج البدني والجنسي والفعلي والإنفعالي.(فهمي،1957، ص183)

المراهقة بمعناها العلمي الصحيح هي المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد واكتمال النضج، فهي عملية بيولوجية حيوية عضوية في بدئها، وظاهرة اجتماعية في نهايتها، هذا ويختلف المدى الزمني القائم بين بدئها ونهايتها اختلافا بينا من فرد إلى فرد، ومن سلالة إلى أخرى، ويخضع هذا الإختلاف في جوهره للعوامل الوراثية الجنسية البيئية الغذائية.(السيد، 1956، ص194–195)

إن كلمة المراهقة تعني النمو إلى النضوج، والنضوج يشمل النمو الجسماني والذهني فمن الناحية الجسمية تعني اكتساب المظهر الجسماني الذي يتكيز به الشخص الناضج مع تطور الأجهزة التناسلية.

من الناحية الذهنية يصل ذكاء الإنسان الناضج إلى أقصى نموه، ويصاحب النضوج الذهني نضوج من النواحي الإنفعالية والإجتماعية.(كلير، 1987، ص65)

تعرفها "مارغريت ميد" على انها فترة الحياة الواقعة بين البلوغ والنضج، وانها تقع بالتقريب فيما بين سن 9 سنوات و19 سنة وتتميز بتغيرات جسمية ونفسية ملحوظة. فيجيء الحيض للبنت بانتظام، كما يظهر ارتفاع ثديها

ويستدير جسمها بوجه عام. أما الولد فإنه يصبح قادرا على القذف المنوي، كما ينجم عن تضخيم صندوقه الصوتي خشونة في صوته ويصير أفراد كلا الجنسين أكثر إحساسا بالخجل الذي يشتد بسبب ما يلقونه من صعاب في السيطرة على التغير ما لم يعتادوه في أجسامهم واصواتهم، ويصبحون أيضا حساسين تجاه ملابسهم، بحيث يبدأ المراهق غير المنظم في تكريس كثير من الوقت لمظهره والعناية به، وتتميز هذه الفترة بالحساسية الزائدة والوقوف على القيم المجردة بحيث يصبح هناك اهتمام بالشعر والدين.(العيسوي، 1993، ص21-22)

2. مراحل المراهقة :

تمر فترة المراهقة بعدة مراحل مختلفة، لكل مرحلة خصائصها ومشكلاتها، وعليه قسمها الباحثون إلى ثلاث مراحل رئيسية تمثلت في :

2-1- مرحلة المراهقة المبكرة(12-15 سنة) :

تتزامن مع النمو السريع الذي يصاحب البلوغ وفي هذه المرحلة يهتم المراهق اهتماما كبيرا بمظهر جسمه، وليس بمستغرب أن تسمع من مراهق تعليقات تدل على أنه يكره نفسه، وفي هذه السن يمثل ضغط الاقران أهم ما يشغل بال المراهق، لذا يلجأ الى التشبه بأقرانه وتقليدهم حتى يكون مقبوال منهم وتتميز هذه المرحلة بجملة من الخصائص أهمها: الحساسية المفرطة للمراهق وهذا بسبب التغيرات الفيزيولوجية وهي فترة ال تتعدى العامين حيث يتجه سلوك المراهق إلى الاعراض عن التفاعل مع الاخرين، أي الميول نحو االنطواء ويصعب عليه في هذه الفترة التحكم في سلوكه االنفعالي، وهذا ما يسبب له صعوبة في التكيف وتقبل القيم والعادات والاتجاهات داخل الوسط االجتماعي الذي يعيش فيه، حيث تبدأ في هذه المرحلة المظاهر الجسمية والعقلية والفيزيولوجية والانفعالية والاجتماعية المميزة للمراهقة في الظهور وتختفي السلوكات الطفولية، وهذا ما يزيد من حساسية المراهق.(بن سعيد، 2016، ص40)

2-2- مرحلة المراهقة الوسطى(15- 17 سنة) :

تتحدد مرحلة المراهقة المتوسطة من السن(15-17 سنة) وهي متميزة في بعض خصائصها عن المراهقة المبكرة والمتأخرة، حيث تعتبر الرابط الذي يربط بين مرحلة المراهقة المبكرة التي يسبقها البلوغ و بين مرحلة المراهقة المتأخرة التي يصل الفرد في نهايتها إلى النضج، وتمتاز هذه المرحلة بان المراهق يبدأ بالاهتمام بذاته ويبحث عن رضا الآخرين من حوله، وفي هذه المرحلة يميل الإباء إلى تقدير الجهود الأبناء خاصة إذا ما احسنو التصرف وقاموا بالواجبات المنوطة بهم ويعاني المراهقين كثيرا من اجل أن يكسبوا رضا والديهم أو معلميهم أو حتى ليكونوا مقبولين من زملائهم وأندادهم.(غراب، 2015، ص209)

2-3- مرحلة المراهقة المتأخرة(18-21 سنة):

يواكب الجزء الآخير من مرحلة المراهقة تحقيق القدرة على ممارسة أنشطة جنسية مشبعة ومرضية، ويجب على المراهق في هذه المرحلة أن يناضل في سبيل زيادة قدرته على تحمل ما يلقى على عاتقه من مسؤوليات إجتماعية إضافية مثل العمل، وزيادة النفقات الإقتصادية، وتتأثر شخصية المراهق في هذه المرحلة بالمستوى الإقتصادي الإجتماعي له أو لأسرته، فهؤلاء لا يستطيعون الإلتحاق بالجامعة يكون لديهم سنوات عديدة تمثل فرصة للملاحظة وتعلم ما لا يستطيعه الآخرون وهكذا "تعد مرحلة المراهقة المتأخرة ضربا من التدشين أو التنصيب الطويل نسبيا لإمتيازات وواجبات وطرق الإشباع والمسؤوليات التي تتطلبها الحياة الإجتماعية، والقيام بدور المواطن، ويكتمل بالتدريج الشكل التام والكامل للعلاقات الشخصية المتبادلة، وتنمو الخبرة بالأسلوب التركيبي الذي يسمح بالتوسع في الآفاق الرمزية للشخص، وتثبيت دعائم نظام الذات ويتعلم الفرد اشكالا من الإعلاء للتوتر أكثر فعالية، وتتكون أساليب أكثر قوة في الحماية من الحصر".(السيد، 1998، ص257-258)

3. مظاهر النمو في مرحلة المراهقة:

تتعدد مراحل النمو خلال فترة المراهقة إذ تشهد تغيرات تمس جوانب جسمية ونفسية واجتماعية، والتي تجعلها مختلفة عن غيرها من مراحل النمو عند الانسان، ومن بين هذه المظاهر نجد ما يلي:

3-1- النمو الفسيولوجي(الأجهزة الداخلية):

- نمو المعدة: يتسع حجمها وتزداد قدرتها على هضم المواد الغذائية وتحويلها إلى عناصرها الأولية، وتنعكس آثارها على سلوك المراهق، حيث تزداد رغبته في تناول الطعام بكميات أكبر من السابق.

- نمو القلب: يتسع حجمه وتزداد قدرته على مد خلايا الجسم بما يلزمها من الطاقة المناسبة، حيث يرتفع ضغط الدم إلى 120ملم في بداية هذه المرحلة.

- نمو الغدد الجنسية: تنمو الغدد التناسلية عند الذكر والأنثى فيصبح المراهق قادرا على إفراز الحيوانات المنوية وتكون الأنثى مهيأة لإفراز البويضات يتبعها طمث الدورة الشهرية.

- الغدة النخامية: وهي الغدة الملكة لقدرتها في التأثير على بقية الغدد وموقعها قاع الجمجمة وهي مسؤولة عن تنظيم النمو وإدرار اللبن وتوزيع الأملاح وتنظيم شحنة الجنس وإعطاء صفات الجنس الثانوية وتنظيم توتر العروق الدموية وما يصاحبه من تغير في صباغ الجلد، وهي بذلك مسؤولة عن نواتج الغدد وكمياتها.

- الغدد الصماء: يطرأ أثناء هذه المرحلة تطور في النمو والإفرازات فتضمر الغدة الصنوبرية والتيموسية.

– الغدة الدرقية: يزداد إفرازها في بدء المراهقة ثم تعود إلى حالتها الطبيعية، وذلك لأن النضج الجنسي يقلل من شدة إفرازاتها.

3-2- النمو العضوي(الأعضاء الخارجية):

– نمو سريع في الهيكل العضمي(الطول لكلا الجنسين واتساع الكتف والصدر لدى البنين واتساع الحوض والأرداف لدى البنات)

– سرعة النمو الفسيولوجي(الداخلي) تؤثر تأثيرا مباشرا في النمو العضوي(الخارجي) مما يدعو للشعور بالتعب والارهاق.

– تغير نبرة الصوت وخشونته عند الذكور ونعومته ورقته عند الإناث.

– ظهور الشعر في أماكن مختلفة من الجسم

– بروز المظاهر البدنية المميزة للجنسين.(الشيباني، 2000، ص204-205)

3-3- النمو العقلي :

– نمو القدرة على التحليل والتعليل والتعميم والقدرة على التعامل بالأفكار المجردة

– نمو القابلية للتعلم: وتتميز بزيادة قابليته لإدراك العلاقات بين الأشياء وحل المشكلات التي تتسم بالصعوبة والتعقيد

– ازدياد القابلية للاتصال الفكري مع الآخرين.

– تناول الآراء التي تتصل بشؤون المراهق الخاصة مباشرة.

– القابلية لإدراك مفهوم الزمن(توقع المستقبل والتخطيط له).

– يصبح المراهق خصب الخيال وأكثر لجوءا إلى أحلام اليقظة.

– التقمص والإندماج العاطفي بأحوال العالم الواسعة.

– نمو الرغبة في فهم الذات وفهم الآخرين.

– القابلية لاتخاذ القرارات.

– القابلية للحفظ والاستذكار.

– إدراك القيم والمفاهيم الأخلاقية.

– يكون لنفسه اتجاها أو فلسفة عامة، ونوع هذه الفلسفة التي يكونها المراهق تحدد مقدرا ما بلغه من نضج عقلي وانفعالي.(جدو، 2014، ص20)

3-4- النمو الإنفعالي :

تتميز مرحلة المراهقة بوجود مجموعة من الإنفعالات والتي تظهر بشكل واضح في تصرفات المراهق كظهور بعض العواطف الشخصية نحو الذات، حيث يفتخر بنفسه في بعض الأحيان ويعتز بها كما يبدي إعجابا بكل المظاهر الجميلة في الطبيعة والتمسك بها مباشرة، ويعتبر الحب من أهم ما تتسم به الحياة الإنفعالية في هذه المرحلة، كما تختلف المخاوف عند المراهق في هذه السن عما كانت لديه في الطفولة، حيث تتلخص هذه المخاوف أساسا في المخاوف المدرسية وخاصة الخوف من الامتحانات، وفي المخاوف الصحية التي تظهر أساسا في الخوف من الإصابة بالعاهات والمرض، مخاوف من مرض الأهل، مخاوف اقتصادية واجتماعية، وخاصة تلك المخاوف الجنسية التي تبدو في علاقة المراهق بالجنس الآخر، والتي تتلخص في القلق والخجل والكآبة، مع كل هذا فإن المراهق في هذه السن دائم الغضب حتى أتفه الأسباب.(خاوة، 2019، ص76)

3-5- النمو الإجتماعي :

يكتسب الفرد قدرا كبيرا من النمو الاجتماعي خلال مرحلة المراهقة، ويعتمد ما يحققه المراهق من نضج وقدرة على التوافق الاجتماعي إلى حد كبير على ما حققه من اشباعات في مراحل الطفولة السابقة. وعلى خبراته الاجتماعية الأولى، وما كونه من الاتجاهات نتيجة هذه الخبرات.

هذا ويحاول المراهقون الاستقلال والبعد عن الاعتماد على الأباء وسيطرتهم وإيجاد ارتباطات جديدة مع أفراد آخرين من أعمار مختلفة فيحتاج المراهق إلى الإرتباط بأفراد أصغر منه يساعدهم ويبسط عليهم حمايته ونفوذه وبأفراد أكبر منه يقتدي بهم وينافسهم وبأفراد في مثل عمره يشاركونه ميولهم وخبراتهم ويشاركهم ميوله وخبراته، ويظهر في هذه المرحلة الاهتمام بالمظهر الشخصي، ويبدو ذلك واضحا في اختيار الملابس والألوان الزاهية الجاذبة للأنظار وارتداء الملابس على أحدث الصيحات والموضات وبخاصة الفتيات، وينمو الوعي الاجتماعي وتحمل المشؤوليات الاجتماعية في هذه المرحلة، ويشاهد التذبذب بين الأنانية والغيرة ويزداد الوعي بالمكانة الاجتماعية والطبقة الاجتماعية التي ينتمي اليها المراهق.

تعتبر ايضا المنافسة من مظاهر العلاقات الاجتماعية في مرحلة المراهقة ويمكن الاستفادة من هذا في توجيه المراهق، فالمراهق تلقائيا يقارن نفسه دائما برفاقه ويحاول أن يلحق بهم ليكون مثلهم أو يتفوق عليهم .

وفي نهاية هذه المرحلة تتأكد الرغبة في توجيه الذات وتبدو واضحة في محاولة المراهق كسر أي قيود توضع على نشاطه ومحاولاته المستمرة لتحقيق الاستقلال ونرى المراهق يتحدث كثيرا عن حقوقه ويدافع جاهدا عن مكانته مما يؤدي إلى سوء تفاهم بينه وبين والديه خاصة حول اختيار أوجه النشاط والرفاق والتعليم والمهنة. وينتاب المراهق الشعور بأن الآخرين لا يفهمونه أو على الأقل يسيئون فهمه.(عويضة، 1996، ص168-169-170)

3-6- النمو الجنسي :

-**النمو الجنسي لدى الإناث :** إن النمو الجنسي لدى الإناث يمكن ملاحظته في المرحلة الأولى التي حددها تانر(Taner) من خلال بروز الثديين وظهور شعر العانة اللذان يصلان إلى ذروة النمو في المرحلة الرابعة، ضف إلى ذلك حدوث أول حيضة أو الطمث الذي يلي بروز الثديين وشعر العانة بسنتين تقريبا الذي يعكس نمو الأعضاء التناسلية الداخلية كالمبيضان والرحم.

- **النمو الجنسي عند الذكور:** أكدت ألينا(Halina) من خلال دراساتها أن اكتمال ملامح الذكورة بالنضج يكون في المرحلة الرابعة من النمو الجنسي بتغير ملامح الوجه و ظهور اللحية وتغير الصوت وبروز شعر العانة،وفي هذه الفترة أي المرحلة الرابعة يبدأ إفراز المني الذي لن يكون قبل هذه الفترة مخصبا.

إن التغيرات الجسمية الحاصلة لدى كلا الجنسين لها انعكاسات نفسية واضحة فتصبح الأنثى أكثر اهتماما بمظهرها الذي يشكل لها مصدر القلق، فتميل إلى العزلة والانطواء والاكتئاب، كما قد تظهر لديها اضطرابات سلوكية كفقدان الشهية أو الشراهة في الأكل التي ترجع لعدة أسباب من بينها: أسباب بيولوجية وراثية، وأخرى اجتماعية ثقافية، وأخرى فردية وعائلية، أما عند الذكر فإن التحولات التي تطرأ على جسد المراهق تسبب له ضغطا شديدا يؤثر على حياته الاجتماعية إذ يفضل البقاء منفردا ومنطويا ليحقق لذته في عالم الهوامات وأحلام اليقظة.(والي، 2015، ص49-50)

4. النظريات المفسرة للمراهقة :

تم تفسير المراهقة من خلال عدة نظريات مختلفة، بحيث تميز كل اتجاه بخصائص معينة أهمها:

4-1- نظرية ستانلي هول(Stanley Hall):

تعني المراهقة من وجهة نظر هول(Hall) مرحلة تغير وشدة، وصعوبات في التوافق، وأنها مرحلة من حياة الإنسان لا يمكن تجنبها، حيث تحدث فيها تغيرات تستند إلى أسس بيولوجية تتمثل في نضج بعض الغرائز وظهورها بصورة مفاجئة مما يؤدي إلى ظهور بعض الدوافع القوية لديه تؤثر في سلوكه، ويرى بأن هناك علاقة

بين أنماط الحب المتسم بالدافع الجنسي، وبين نمو وتطوير القابليات في التفكير المنطقي والتجريدي، وانعكاس الرغبات في الاتصال بالجنس الآخر.(الزعبي، 2010، ص25-26)

4-2- نظرية التحليل النفسي عند فرويد(Freud):

يؤكد أنصار مدرسة التحليل النفسي "أن البنية الشخصية تتعرض للتعديل في طور المراهقة"، فقد كانت "الأنا" قبل حلول هذه الفترة تشغل مركزا متوسطا بين "الهو" و"الأنا الأعلى" وتتولى مهمة التوفيق بينهما، ووفقا للتصور الفرويدي لسيكولوجية المراهقة فإن وظيفة الأنا في هذا الصدد يطرأ عليها نوع من التشويش والإضطراب نتيجة لانخراط الفرد في طور البلوغ، ويبدو "الهو" في هذا الوقت محكوما وموجها بتأثير المحفزات الجنسية متخطية الرغبة في الحصول على اللذة إلى الرغبة في التناسل والتكاثر أيضا. وكانت "الأنا الأعلى" حتى حلول هذه الفترة الحرجة مباشرة قد شرعت في ممارسة وظيفتها وحددت ملامحها خلال سنوات الكمون، وذلك عن طريق التوحد مع الوالدين والمثل العليا، ولكن مع حلول فترة المراهقة الحرجة تهز دعائم "الأنا الأعلى" نتيجة للتغيرات التي طرأت على علاقة المراهق بوالديه

ويعتبر "فرويد" المراهقة المرحلة الأخيرة من مراحل النمو النفسي الجنسي، وهذه المرحلة تتميز بملامح ارتقائية هامة منها التحول إلى عشق الذات واحترام الواقع، نمو الميول الجنسية الغيرية، كما أنها فترة قلق وخاصة فيما يتعلق بالدوافع الجنسية.(مقحوت وبلوم، 2020، ص250-251)

4-3- النظرية الأنثروبولوجيا(Margaret. Mead):

أطلق على نظريات مارغريت ميد وروث يندكيت(Margaret. Mead) من الأنثروبولوجين الحتمية الثقافية والنسبية الثقافية وذلك لما للبيئة الإجتماعية من تأثير في تحديد نمو شخصية الطفل من جهة المؤسسات الإجتماعية والأنظمة الإقتصادية والعادات والطقوس والمعتقدات الدينية المتفاوتة من مجتمع لآخر من جهة أخرى.

يؤكد الأنثروبولوجيين على أن الوسط الإجتماعي الثقافي يحدد مسيرة المراهقة، ويؤثر بشدة على درجة احساس المراهق بمدى تقبل المجتمع الكبار له، ففي المجتمعات الحديثة، أصبحت المراهقة مرحلة نمو طويلة، زمن استكمالها غامض، وكثيرا ما تكون الامتيازات والمسؤوليات فيها غير منطقية ومربكة. وهذا على عكس ما يحدث في المجتمعات غير المتقدمة تكنولوجيا، حيث تكون طقوس البلوغ المعلم والواضح والمدخل المبكر نحو عالم الراشدين. حيث توصلت "ميد" على سبيل المثال إلى أن الأطفال في "جزيرة سامو" يتبعون نمطا نمائيا مستمرا نسبيا دون تغيرات مفاجئة من مرحلة لأخرى وليس متوقع منهم أن يسلكو أحيانا كأطفال، وفي وقت آخر كمراهقين

وكراشدين في أوقات أخرى فأطفال "سامو" لم يتعرضو إلى تغيرات مفاجئة في أساليب تفكيرهم او سلوكهم، وبالتالي فإن المراهقة لا تشكل تغيرا أو انتقالا حاد من نمط سلوكي لآخر.

وقد استنتجت ميد(Mead) أن المراهقة ليست محددة بيولوجيا كما تصور ستانلي هول(Hall) وإنما هي إجتماعية ثقافية، فعندما تتيح الثقافات المجال للانتقال السلس التدريجي من الطفولة إلى الرشد، وهذا ما يحدث مع مراهقي "سامو" فالقليل من الإضطراب والتوتر يرافق هذه الفترة من النمو.

ترى "بندكيت" أن النمو يسير نحو تدريجي سلس وعملية مستمرة، ولكن إلى المدى الذي تتدخل فيه الجماعات الثقافية بما لديها من متطلبات وقيود ومعاملة متمايزة، فإنها تتنبأ بظهور عدم استمرارية في النمو، ويمكن توضيح مبدا الاستمرارية مقابل عدم الاستمرارية فيما توصلت إليه كل من "ميد" و"بندكيت" في هذا.(جبري ودحماني، 2022، ص39-40)

4-4- نظرية إريك إريكسون (Erikson. Erik. 1902-1994):

يسير النمو النفسي-الإجتماعي عند اريكسون(Erikson) وفقا للمبدأ الجيني: "يقر هذا المبدأ أن أي شيء أخذ في النمو يتبع خطة معينة، وتبعا لذلك تنشأ الأجزاء، وكل جزء له وقته الخاص في السيطرة حتى تنشأ جميع الأجزاء لتكون الشكل الكلي، فبعد الميلاد يترك الطفل "التبادل الكيميائي" مع الرحم إلى نظام التبادل الإجتماعي مع المجتمع، حيث تتوافر فرص إشباع قدراته ومحددات ثقافته تدريجيا، ويتم تشكيلها عن الطريق البيئة، ويتضمن هذا التتابع أبعادا مختلفة. هناك انتقال تدريجي يتم من خلال مجموعة من القضايا (المشكلات)، تستمر في محاذاة نضج الطفل حيث تتسع علاقاته الهامة.

إن كلا من النضج وحاجات المجتمع يؤديان إلى خلق ثمان مشكلات أو محاور ينبغي للطفل أن يخضع لها وكل مشكلة منها تسود في مرحلة معينة من العمر، ولكنها تتضح في صورة معينة معينة من خلال النمو، وكل مرحلة تبنى على المراحل السابقة كما تؤثر على المراحل اللاحقة، ويعبر "اريكسون" عن ذلك بقوله "إن كل مرحلة تضيف شيئا محددا للمراحل التالية وتخلق صورة جديدة للمراحل السابقة ". فالمفهوم الرئيسي في نظريته هو اكتساب "هوية الأنا" وأن أزمة الهوية أو التقدير الذاتي تتم في نهاية المراهقة. وبقدر ما يصبح المراهق واثقا من هويته الذاتية، بقدر ما يميل إلى التفتيش عن تحقيقها في الصداقة والحب والخلق والقيادة، وتلعب صورة الذات الجسمية دورا أساسيا في تشكيل صورة الكائن عن ذاته فالملاحظ أن اريكسون الذي درس فترة المراهقة في أبعادها النفسية والاجتماعية والبيولوجية يرى أنها فترة لاكتساب هوية الأنا، وإثبات لشخصيته المستقلة داخل المجتمع.(قندوسي، 2021، ص129)

5. مشكلات المراهقة :

يعاني المراهق في مرحلة المراهقة من مشكلات متعددة التي تعيق مساره وتكيفه مع ظروف الحياة تمثلت في :

- محاولة الوصول إلى علاقات جديدة تتسم بالنضج مع أترابه من الجنسين
- أن يتمكن من القيام بدور اجتماعي مقبول يتفق وجنسه
- تقبل المراهق لنموه الجسمي
- محاولة الوصول إلى مرحلة الاستقلال الانفعالي عن الوالدين
- محاولة الوصول إلى استقلال اقتصادي
- اختيار احدى المهن والتأهب لها
- الاستعداد للزواج والحياة العائلية
- التمكن من اكتساب المهارات العقلية والمفاهيم اللازمة للمؤثرات في الحياة العملية
- تفضيل الفرد للسلوك الاجتماعي الذي يتسم بتقدير المسؤولين
- اكتساب مجموعة من القيم ونظام أخلاقي يوجهان سلوكه.(معوض، 1999، ص142)

6. أهداف مرحلة المراهقة :

تمثلت اهداف مرحلة المراهقة فيما يلي :

الجدول(03): يوضح أهداف مرحلة المراهقة

نمو من	نمو إلى
النضج الجنسي	
- الإهتمام بأعضاء نفس الجنس - خبرات مع رفاق كثيرين - الوعي الكامل بالنمو الجنسي	- الإهتمام العادي بأعضاء الجنس الآخر - اختيار رفيق واحد - قبول النضج الجنسي
النضج الإجتماعي	

– الشعور بعدم التأكد من قبول الآخرين له – الارتباك اجتماعيا – التقليد المباشر للأفراد	– الشعور بالأمن وقبول الآخرين له – التسامح اجتماعيا – التحرر من التقليد المباشر للأقران
التخفيف من سلطة الأسرة	
– ضبط الوالدين التام – الاعتماد على الوالدين من أجل الأمن – التوحد مع الوالدين كمثال ونموذج	– ضبط الذات – الإعتماد على النفس من أجل الأمن – الاتجاه نحو الوالدين كأصدقاء
النضج العقلي	
– القبول الأعمى للحقيقة على أساس أنها صادرة من سلطة أو مصدر ثقة – الرغبة في الحقائق – اهتمامات وميول جديدة وكثيرة	– طلب دليل قبل القبول – الرغبة في تفسير الحقائق – ميول ثابتة وقليلة
النضج الإنفعالي	
– التعبير الانفعالي غير الناضج – التفسير الذاتي للمواقف – المخاوف الطفلية والدوافع الطفلية – عادات الهروب من الصراعات	– التعبير الانفعالي غير الضار أو البناء – التفسير الموضوعي للمواقف – المثيرات الناضجة للانفعالات – عادات مواجهة وحل الصراعات
اختيار مهنة	
– الاهتمام بالمهن البراقة – الاهتمام بمهن كثيرة – زيادة أو قلة تقدير قدرات الفرد – عدم مناسبة الميول الميول للقدرات	– الاهتمام بالمهن العملية – الاهتمام بمهنة واحدة – التقدير الدقيق لقدرات الفرد – مناسبة الميول للقدرات
استخدام وقت الفراغ	

– الاهتمام بالألعاب النشطة غير المنظمة – الإهتمام بالنجاح الفردي – الاشتراك في الألعاب – الاهتمام بهوايات كثيرة – الاشتراك في عديد من الأندية	– الاهتمام بالألعاب الجماعية ذات المحتوى العقلي – الاهتمام بنجاح الفريق – الاهتمام بمشاهدة الألعاب – الاهتمام بهواية أو اثنتين – الإشتراك في أندية قليلة
فلسفة الحياة	
– اللامبالاة بخصوص المبادئ العامة – يعتمد السلوك على العادات الخاصة المتعلمة – يقوم السلوك على أساس تحقيق السرور	– الاهتمام بالمبادئ العامة وفهمها – يقوم السلوك على أساس المبادئ الأخلاقية العامة – يقوم السلوك على أساس الضمير والواجب وتخفيف الألم
توحد الذات	
– ادراك قليل للذات أو عدم وجود هذا الادراك – فكرة بسيطة عن ادراك الآخرين للذات – توحد الذات مع أهداف شبه مستحيلة	– ادراك دقيق نسبيا للذات – فكرة جيدة عن ادراك الآخرين للذات – توحد الذات مع أهداف ممكنة

المرجع: (زهران، 1986، ص295)

يوضح الجدول رقم (03) أهداف مرحلة المراهقة و يعكس تطور مظاهر النضج لدى المراهق في جوانب متعددة (الجنسي، الإجتماعي، العقلي، الإنفعالي، المهني) من خلال المقارنة بين مستويات مختلفة لكل جانب كما يعكس تدرج وانتقال المراهق من سوكيات بسيطة إلى سلوكيات أكثر وعيا واتزانا .

خلاصة:

تعد المراهقة مرحلة حاسمة في بناء شخصية الفرد وتحديد اتجاهاته المستقبلية، لما تشهده تغيرات جسدية ونفسية،ومعرفية واجتماعية عميقة،فبالرغم من التحديات التي قد تواجه هذه المرحلة، فإن فهم خصوصيات هذه المرحلة يسمح بتهيئة الظروف الملائمة لنمو أكثر توازنا للمراهق والانتقال السليم نحو الرشد.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات التطبيقية للدراسة

تمهيد

1. منهج الدراسة.

2. ادوات جمع بيانات الدراسة

3. مجال اجراء الدراسة

4. عينة الدراسة وطريقة اختيارها

5. الاساليب الاحصائية المعتمدة لمعالجة فرضيات الدراسة

تمهيد:

يعد الفصل التطبيقي من بين أهم مراحل الدراسة فهو بمثابة همزة وصل تربط بين الجانب النظري والميداني، إذ يسمح بملامسة الواقع وتحليل الظاهرة المدروسة، ومن خلال هذا الفصل سيتم في هذا الفصل التطرق الى الاجراءات التطبيقية للدراسة بدءا من المنهج المعتمد، وتحديد ادوات جمع الدراسة، ومجال الدراسة، وكذا عينة الدراسة وطريقة اختيارها وصولا إلى الاساليب الاحصائية المعتمدة لمعالجة الفرضيات السابقة الذكر.

1. منهج الدراسة :

يعرف المنهج بالعديد من التعريفات لعل من أشملها التعريف الذي أورده بدوي بقوله: إن منهج البحث يعني "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة".(العساف، 2006، ص90)

نظرا لطبيعة هذه الدراسة ومتطلباتها يستوجب اتباع منهج محدد، لهذا فقد تم الإعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي لكونه الأكثر شيوعا في دراسة الظواهر النفسية والإجتماعية، والأكثر تلائما وتوافقا مع موضوع الدراسة الحالية التي تهدف إلى معرفة وفهم وتحديد طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وحل المشكلات لدى المراهق المتمدرس بثانوية بن دلة علي –عين تموشنت–.

يقوم المنهج الوصفي على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات، من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره.(عليان وغنيم، 2000، ص43)

2. ادوات جمع بيانات الدراسة:

يعتمد الباحث في أي دراسة علمية على إستخدام مجموعة من الأدوات والوسائل لجمع المعلومات والحقائق المتعلقة بموضوع الدراسة، سواء كانت بيانات(وصفية أو نوعية أو كمية)، ومن أجل ضمان دقة وموضوعية البحث تم الإعتماد في هذه الدراسة على أداتين هما: مقياس أساليب التفكيرومقياس حل المشكلات.

1.2. مقياس أساليب التفكير:

أ– وصف شامل للمقياس: تم الإعتماد في هذه الدراسة على مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر(sternberg) المأخوذ والمعدل من طرف الباحثة لعيساوي كافية(2019) الذي يقيس 13 أسلوبا في ضوء

نظرية ستيرنبرج بحيث تتكون القائمة من(65) بندا أو فقرة موزعة بطريقة عشوائية على(13) أسلوبا للتفكير بنسبة خمسة بنود لكل أسلوب.

ب- طريقة التصحيح: في هذا المقياس المعتمد في هذه الدراسة كل فقرة تقابلها خمس إستجابات، يختار الفرد إستجابة واحدة وتتمثل الإستجابات في لا(أبدا)، نادرا(أحيانا)، كثيرا، نعم(دائما). يقابلها مفتاح التصحيح التالي: 1،2،3،4،5

وبذلك تتراوح الدرجة الكلية ما بين (65 و325)

ج- الخصائص السيكومترية للمقياس::

- صدق المقياس :

يعد الصدق من أهم الخصائص السيكومترية التي يتطلب توافرها في المقياس النفسي لأنه يمثل إحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحية المقياس.(بن صافي، 2016، ص10)

من بين أهم الدراسات التي شهدت تطبيق مقياس أساليب التفكير "لستيرنبرج" بصيغته المعدلة بالبيئة الجزائرية دراسة لعيساوي كافية(2019) بعنوان –دور المدرسة في تنمية أساليب التفكير لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي- بولاية برج بوعريرج، اين قامت الباحثة لعيساوي كافية بحساب معامل الصدق بأسلوب صدق المحكمين، وذلك من خلال عرض المقياس على عدد من المحكمين تخصص علم النفس بجامعة برج بوعريريج(عددهم 6 أساتذة) بهدف تقييم البنود وفقا لمعايير محددة من بينها:

- مدى ملائمة البنود لموضوع الدراسة
- مدى وضوح العبارات وطريقة صياغتها
- حذف أو تعديل بعض العبارات لضمان الوضوح والدقة

وبناءا على ملاحظات المحكمين تم إجراء تعديلات على بعض البنود، وإعادة صياغة بعض العبارات لتصبح في شكلها النهائي 60 بند، وبالتالي يمكن القول أن المقياس يتمتع بصدق المحكمين وهو ما يعزز من صلاحيته للإستخذام في الدراسة الحالية.

- ثبات المقياس :

يشير مفهوم الثبات إلى مدى اتساق نتائج المقياس، أي مدى إمكانية الحصول على نفس النتائج إذا قمنا بتطبيق المقياس نفسه عدة مرات على نفس المفحوصين.(شكري محمد محمود، 2019، ص676)

فيما يخص قياس ثبات المقياس نجد نتائج نفس الدراسة التي أجرتها لعيساوي كافية(2019)–سبق ذكر عنوان الدراسة– اين تم حسابه عن طريق معامل ألفا كرونباخوالذي بلغ في صورته الأولية(0.613)، حيث تم حذف 5 بنود وهي(05–12–22–33–64)، وعليه أصبح عدد بنود المقياس في صيغته النهائية 60 بعد أن كان 65 بندا.

بالاضافة الى حساب الصدق الذاتي من خلال الجذر التربيعي لمعامل الثبات، والذي بلغ(0.78)، وهي نسبة تدل على مستوى عال من الثبات، وعليه يمكن القول أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات مما يسمح باستخدامه في الدراسة الحالية.

2.2. مقياس القدرة على حل المشكلات:

أ– وصف شامل للمقياس: تم الإعتماد كذلك في هذه الدراسة على مقياس اخر والمتمثل في مقياس حل المشكلات المعد من طرف حمدي نزيه(1998)تكييف فرحات بن ناصر(2019) على البئية الجزائرية، حيث يتألف هذا المقياس من 40 بندا موزعة على خمس أبعاد وهي: التوجه نحو المشكلة– تعريف المشكلة– توليد البدائل– اتخاذ القرار– التقييم.

ب– طريقة التصحيح: يعتمد المقياس على الإجابة بنظام "ليكرت رباعي" المكون من 4 درجات وهي: (لا تنطبق أبدا– تنطبق بدرجة بسيطة– تنطبق بدرجة متوسطة– تنطبق بدرجة كبيرة.

تقسم الدرجات في هذا المقياس من 40 إلى 160 بينما تتراوح الدرجات الفرعية ما بين 08 و 32 .

– الحصول على درجة تتراوح ما بين 40 و80 فهذا يدل على وجود ضعف في الكفاءة المتعلقة بالقدرة على حل المشكلات.

– الحصول على درجة تتجاوز 80 تشير إلى تمتع الفرد بكفاءة عالية في القدرة على حل المشكلات.

ج– الخصائص السيكومترية للمقياس :

– صدق المقياس :

من بين أهم الدراسات كذلك التي شهدت تطبيق مقياس حل المشكلات بالبيئة الجزائرية دراسة فرحات بن ناصر(2022) بعنوان–علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات وبمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة" على عينة مكونة من 59 تلميذ، اين تم التطرق الى صدق المقياس باستخدام أسلوب الصدق الداخلي، وذلك من خلال حساب معامل الإرتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجات الفرعية للأبعاد المختلفة، وقد بينت النتائج أن جميع معاملات الإرتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.01)

و(0.05)، مما يدل على تمتع فقرات المقياس بدرجة عالية من الصدق البنائي وأنها تقيس فعلا الأبعاد المراد قياسها.(فرحات، 2019، ص144-145)

- **ثبات المقياس :**

اما فيما يخص قياس ثبات المقياس نجد نتائج نفس الدراسة التي أجراها دراسة فرحات بن ناصر(2022) -سبق ذكر العنوان والعينة- اين تم التأكد من ثبات المقياس من خلال إستخدام الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية، تمثلت في: معامل ألفا كرومباخ- وطريقة إعادة التطبيق - والتجزئة النصفية. حيث أوضحت النتائج أن معاملات الثبات كانت مرتفعة، حيث تراوحت قيمة معامل الثبات الكلي(0.785)، في حين بلغت معاملات الأبعاد الفرعية بين(0.549) و(0.856)، وتدل هذه النتائج على أن المقياس يتمتع بمستوى عالي من الثبات مما يعكس الاتساق الداخلي لفقراتهمما يعزز صلاحيته لتطبيق في الدراسة الحالية.(المرجع السابق، ص144-145)

3. مجال إجراء الدراسة:

- **المجال المكاني:** نقصد به المكان الذي تمت فيه الدراسة الميدانية وهو بثانوية بن دلة علي -عين تموشنت- حيث قمنا باختيار عينتنا من تلاميذ السنة اولى ثانوي تخصص علمي وأدبي.

- **المجال الزماني:** نقصد به الوقت الذي استغرقناه لإنجاز هذه الدراسة، فقد تم خلال الموسم الجامعي 2025/2024 حيث خصصنا لها السداسي الثاني بين الجانب النظري والميداني، وبدأنا بالدراسة الفعلية بعد أن تمت الموافقة من طرف اللجنة العلمية للقسم في الفترة الممتدة من 16 مارس إلى 24 أفريل 2025.

4. عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

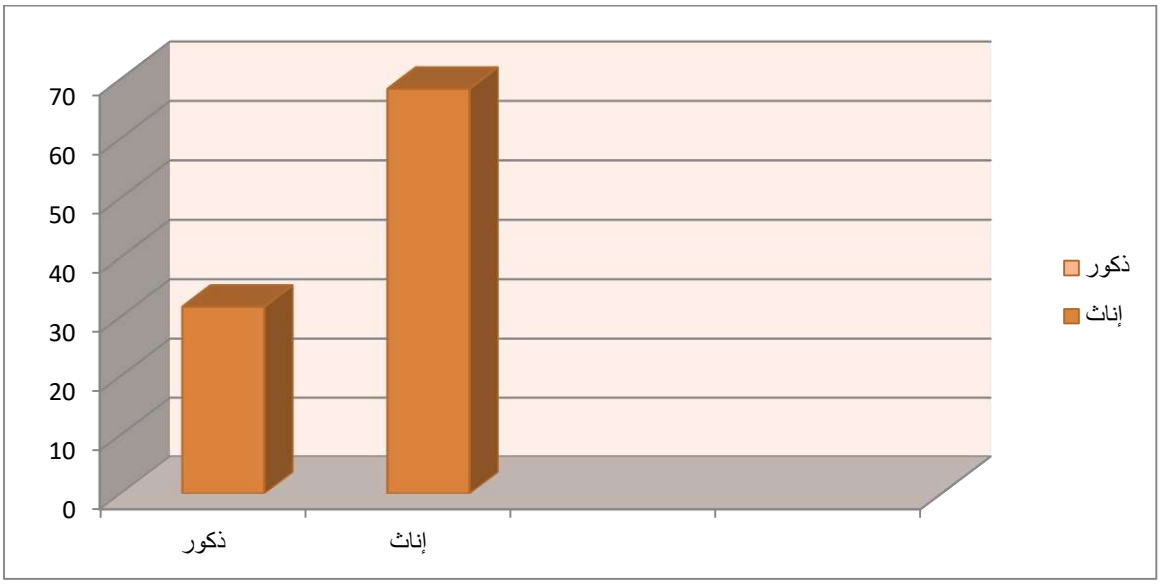
تعتبر العينة جزء من مجتمع البحث الأصلي يختارها الباحث بأساليب مختلفة وتضم عددا من الأفراد من المجتمع الأصلي.

حيث تمثلت عينة الدراسة التي قمنا باختيارها في 60 تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة أولى ثانوي بشعبة العلوم والآداب التابعين الى ثانوية "بن دلة علي" الواقعة بحي عمر بن الخطاب ولاية عين تموشنت، اين تم اختيارهم بالطريقة العرضية، والجداول الموالية توضح خصائص هاته العينة.

جدول(04): يوضح خصائص عينة الدراسة الاساسية حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	19	31.67%
اناث	41	68.33%
المجموع	60	100%

يتضح من خلال الجدول(4) أن إجمالي عينة الدراسة الأساسية قدرت ب(60) تلميذ وتلميذة، بواقع(19) ذكرا وبنسبة قدرها(31.67%)، و(41) انثى بنسبة قدرها(68.33%) .

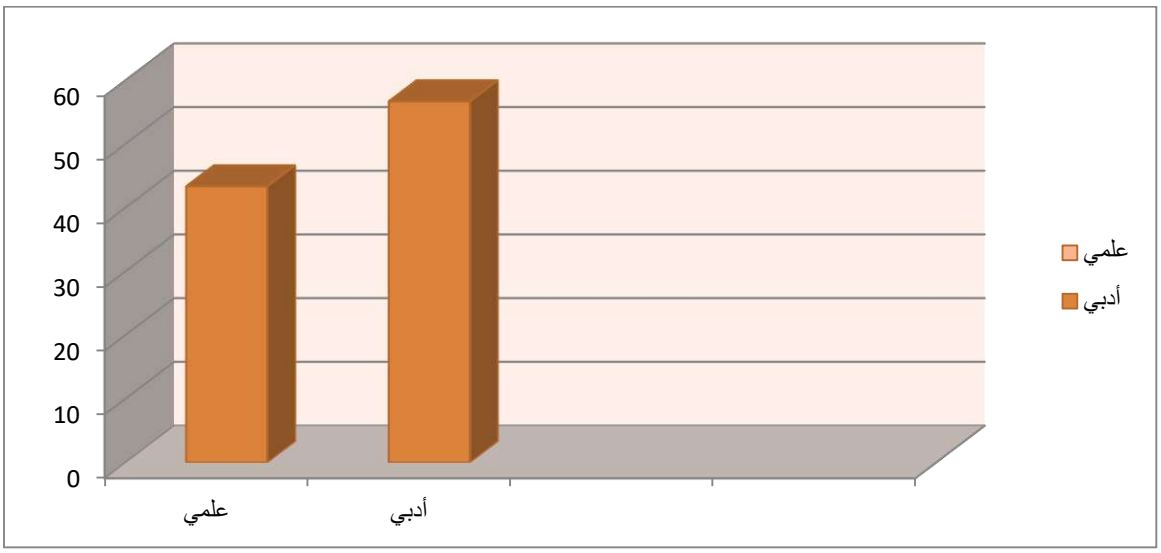


الشكل رقم(07) : يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس

جدول(5): يوضح خصائص عينة الدراسة الاساسية حسب متغير التخصص

التخصص	العدد	النسبة المئوية
ادبي	34	56.67%
علمي	26	43.33%
المجموع	60	100%

يتضح من خلال الجدول(4) أنعدد تلاميذ التخصص الأدبي بلغ(34) تلميذ، بنسبة مئوية قدرت ب(56.67)، بينما تلاميذ التخصص العلمي بلغ عددهم(26) تلميذ، بنسبة مئوية قدرت ب(43.33)، وهو ما يوضحه كذلك الشكل التالي:



الشكل رقم (08): توضح خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص.

5. الاساليب الاحصائية المعتمدة لمعالجة فرضيات الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS)، وذلك بعد ترميز البيانات ومعالجتها باستخدام:

- التكرارات والنسب المؤية.
- معامل الارتباط بيرسون(Person) لتحديد دلالة الارتباط بين أساليب التفكير وحل المشكلات لدى المراهق المتمدرس بالثانوي.
- اختبار(T-test) لعينتين مستقلتين وهذا للكشف عن الفروق لدى المراهقين المتمدرسين بالثانوي في مستوى أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس والتخصص
- واخيرا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن مستوى حل المشكلات لدى هاته العينة.

الفصل السادس: نتائج الدراسة

تمهيد

1. عرض وتحليل نتائج الدراسة

1.1.عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

2.1.عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

3.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

4.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

2. تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

1.2.تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الاولى

2.2.تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

3. خلاصة نتائج الدراسة واقتراحات

تمهيد:

بعدما تم التطرق في الفصل السابق المتعلق بجانب الاجراءات التطبيقية للدراسة، اين تم الحصول على البيانات ومعالجتها وفق الاساليب الاحصائية السابقة الذكر، سنحاول في هذا الفصل استعراض النتائج التي تم التوصل اليها، ومناقشتها انطلاقا من الاطار النظري والدراسات السابقة بهدف الاجابة على الفرضيات التي سبق طرحها والخروج بحوصلة عامة.

1. عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الاولى على انه توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أساليب التفكير وحل المشكلات لدى المراهق المتمدرس بالثانوي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمنا معامل الارتباط بيرسون(Person) كما هو موضح في الجدول الاتي:

الجدول(06): يوضح دلالة بيرسون(Person) لتحديد دلالة الارتباط بين أساليب التفكير وحل المشكلات لدى المراهق المتمدرس بالطور الثانوي

المتغيرات	العينة N	معامل الارتباط R	sig	الدلالة الاحصائية
مقياس أساليب التفكير	60	-0.22	0.09	-لا توجد علاقة
مقياس حل المشكلات				

نلاحظ من خلال الجدول(6) ان معامل الارتباط بيرسون(Person) بين مقياس اساليب التفكير ومقياس حل المشكلات قدر ب(R= -0.22) عند مستوى الدلالة(Sig= 0.09) اكبر من مستوى الدلالة(0,05) فان النتيجة غير دالة احصائيا، اي انه لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين اساليب التفكير وحل المشكلات لدى المراهق المتمدرس بالطور الثانوي.

2.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أساليب التفكير لدى المراهق المتمدرس بالثانوي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وللتحقق من هذه الفرضية اعتمدنا كأسلوب احصائي على (T-test) المحسوبة لحساب الفروق كما في الجدول الاتي:

الجدول(07): يوضح دلالة الفروق في مستوى أساليب التفكير لدى المراهق المتمدرس بالطور الثانوي وفق متغير الجنس(ذكور-إناث)

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) محسوبة	درجة حرية(ddl)	Sig	الدلالة الاحصائية
ذكر	19	196.11	30.88	0.07	58	0.94	لا توجد فروق
انثى	41	195.49	28.41				

نلاحظ من خلال الجدول(7) ان المتوسط الحسابي لدى الذكور بلغ(196.11) بانحراف معياري(30.88) اعلى بقليل من المتوسط الحسابي للاناث الذي بلغ(195.49) بانحراف معياري(28.41)، وان قيمة (T) المحسوبة المقدرة ب(0.07) عند مستوى الدلالة(Sig= 0.94) أكبر بكثير من مستوى الدلالة(0.05)، ومنه نستنتج بان الفرق بين الذكور والاناث في مستوى اساليب التفكير غير دال احصائيا، اي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أساليب التفكير لدى المراهق المتمدرس بالطور الثانوي وفق متغير الجنس(ذكور-اناث).

3.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أساليب التفكير لدى المراهق المتمدرس بالطور الثانوي تعزى لمتغير التخصص لصالح الادبي.

وللتحقق من هذه الفرضية اعتمدنا كأسلوب احصائي على (T-test) المحسوبة لحساب الفروق كما في الجدول الاتي:

الجدول(08): يوضح دلالة الفروق في مستوى أساليب التفكير لدى المراهق المتمدرس بالطور الثانوي وفق متغير التخصص(علمي-أدبي)

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) محسوبة	درجة حرية(ddl)	Sig	الدلالة الاحصائية
ادبي	34	194.88	28.34	-0.24	58	0.80	لا توجد فروق
علمي	26	196.73	30.26				

نلاحظ من خلال الجدول(8) ان المتوسط الحسابي لدى الادبيين بلغ(194.88) بانحراف معياري(28.34) اقل بقليل من المتوسط الحسسابي للعلميين الذي بلغ(196.73) بانحراف معياري(30.26)، وان (T) المحسوبة المقدرة ب(T= -0.24) عند مستوى الدلالة(Sig= 0.80) أكبر من مستوى الدلالة(0.05)، ومنه نستنتج ان الفرق بين التخصصين غير دال احصائيا، اي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أساليب التفكير لدى المراهق المتمدرس بالطور الثانوي تعزى لمتغير التخصص(ادبي-علمي).

4.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على انمستوى حل المشكلات لدى المراهقين المتمدرسين بالثانوي مرتفع.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية اعتمدنا على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري كما هو موضح في الجدول الاتي:

الجدول(09): يوضح مستوى حل المشكلات لدى المراهقين المتمدرسين بالطور الثانوي

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	مستوى المقياس
مقياس حل المشكلات	60	95.43	14.32	81-120	متوسط

نلاحظ من خلال الجدول(9) ان المتوسط الحسابي والمقدر ب(95,43) على عينة تكونت من 60 وعند انحراف معياري مقدر ب(14,32) محصور بين [81 – 120] وهو مستوى يصنف على انه متوسط، ومنه نستنتج ان مستوى حل المشكلات لدى هاته العينة هو بدرجة "متوسط".

2. تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

1.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى :

نصت الفرضية رقم(1) على أنه توجد توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أساليب التفكير وحل المشكلات لدى المراهق المتمدرس بالثانوي.

إلا أن نتائج المعالجة الإحصائية لم تدعم صحة هذه الفرضية وأثبتت عكس ذلك، حيث تبين عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين أساليب التفكير وحل المشكلات رغم الصبغة المعرفية المشتركة بين المتغيرين.

وعليه يمكن تفسير هذه النتيجة التي تم التوصل إليها من خلال الجدول رقم(06) بعدة تفسيرات نذكر منها:

اولا– يكون تلميذ السنة أولى ثانوي في هذه المرحلة العمرية لايزال مراهقا،وبما أن المراهقة مرحلة انتقالية لم تكتمل فيها بعد نضج العمليات المعرفية العليا، إذ لا تزال أساليب التفكير في طور التشكل والنمو، فالمراهق لا يكون واعيا بشكل كافي يسمح له أن يفكر بثبات، وهذا مما يحدث تأثيرا واضحا في سلوكه وطريقة تعامله مع حل المشكلات.

ومنه نستنتج بأنه في ظل عدم اكتمال نمو ونضج أساليب التفكير لدى المراهقين المتمدرسن بهاته السنة يجعل من الصعب الاعتماد عليها كمؤشر يدل على كفاءة هؤلاء التلاميذ على حل المشكلات.

ثانيا–البيئة المدرسية والأسرية والإجتماعية التي ينتمي إليها هذا التلميذ (تلميذ السنة أولى ثانوي) قد لا تتيح له فرصا فعلية ليطبق أساليب التفكير الخاصة به في مواقف حياته الواقعية خاصة مع اعتماد المنظومة التربوية التعليمية نمط تعليم تقليدي قائم على التلقين والحفظ، فيصبح التفكير التحليلي والإبداعي لهذا التلميذ المراهق محدود وينعكس ذلك سلبا على قدرته في حل المشكلات.

ثالثا– غياب الوعي الكافي لتلاميذ السنة أولى ثانوي بأساليب تفكيرهم وعدم معرفتهم لطريقة توضيفها في مواقف تتطلب حل المشكل يجعلهم يتصرفون بتلقائية مع الإعتماد على استجابات سلوكية غير واعية بدون تفكير منظم ومنهجي لحل المشكل

رابعا– قد تكون هناك احتمالية وجود عوامل أخرى وسيطة مثل السمات المعرفية أو النفسية (كمستوى الذكاء، الدافعية، مستوى القلق..) قد تكون فاعلة بشكل غير مباشر وأثرت على العلاقة الإرتباطية بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات .

وبهذا تتفق هذه النتيجة التي توصل اليها في هذه الدراسة مع ما توصلت إليه باشن سلمى والحطاح زبيدة(2021) في دراستها والتي اقرت بعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين أساليب التفكير ومهارة حل المشكلات لدى الطلبة المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا بالمدية.

2.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية :

نصت الفرضية رقم(2) على أنه توجد فروقذات دلالة إحصائية في مستوى أساليب التفكير لدىالمراهق المتمدرس بالثانوي تعزى لمتغير الجنس وهذا لصالح الذكور.

إلا أن نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الثانية اشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أساليب التفكير لدى المراهق المتمدرس بالثانوي تعزى لمتغير الجنس.

حيث يمكن تعليل هذه النتيجة التي توصل اليها من خلال الجدول رقم(07) وارجاعها إلى عدة عوامل أهمها:

اولا– يخضع تلاميذ السنة أولى ثانوي إلى نفس الظروف التربوية والتعليمية إذ يتلقون منهاجا واحدا في التعليم ومحتوى دراسي واحد هذا ما يعزز من تشابه وتماثل في أساليب التفكير بين الجنسين(ذكور– إناث)، فالنظام التعليمي يفتقر إلى التدريب على إستراتيجيات أساليب تفكير متطورة هذا ما يقلل من إحتمالية ظهور فروق فردية بين تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس وينمي لديهم أنماط تفكير متشابهة.

ثانيا– إن التحول الناتج عن تغير نمط التنشئة الإجتماعية في الأسرة والمجتمع ساهم في تقليص التباعد المعرفي في التفكير بين الجنسين، فالوعي الأسري والإجتماعي غير من أسلوب التربية التقليدية الذي كان سائدا في الماضي ولم تعد تربية الأبناء تعتمد على فروق نمطية بين الذكر والأنثى بل أصبح كلا الطرفين يسعيان إلى مساواة في التدريب وتعلم نفس مهارات وأساليب التفكير المعرفية.

ثالثا– يمكننا تفسير ذلك على ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي "لستينبرنرج" بحيث كلا من الجنسين يظهرون ميلا نحو الانظباط وتطبيق القوانين واتباع التعليمات المفروضة عليهم بدقة فهذا النمط من التفكير يميل التلاميذ إلى استخدامه في حل المشكلات الخاصة بمواقف الحياة الروتينية والبسيطة التي تستدعي تطبيق خطوات دقيقة وواضحة بناءا على استخدام حلول سهلة و جاهزة ويبتعدون عن المشكلات الصعبة والمعقدة التي تتطلب تفسيرا وتعمقا.

فحسب "ستينبرنرج" فإن هذا النمط من التفكير يتميز بالنزعة البراغماتية (العملية) في التعامل مع المواقف ومشكلات الحياة اليومية، فطبيعة التفكير الواقعي العملي الذي يتميز به كلا الجنسين المتمدرسين بسنة أولى ثانوي هو ما فسر غياب الفروق الفردية بينهم

واخيرا لا يمكننا إستبعاد إحتمالية وجود محدودية في الأداة المستخدمة لدراسة الحالية أو العينة المختارة في هذه الدراسة، فقد يكون مقياس أساليب التفكير المأخوذ من دراسة الباحثة(لعيساوي كافية، 2019) لم يرصد بطريقة دقيقة الفروق الفردية بين الجنسين، وذلك بسبب طوله وتعقيده مما قد ينتج عنه ملل وتعب عقلي لدى هذا التلاميذ ودفعه إلى الإجابة بشكل عشوائي دون تركيز.

في الاخير تتفق هذه النتيجة المتوصل اليها مع ما توصلت إليه دراسة مريم ديبلي(2019) والتي تقر بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس أساليب التفكير لدى عينة من تلاميذ الثانوي المتفوقين دراسيا بولاية الوادي.

3.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية رقم(3) على أنه توجد توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أساليب التفكير لدى المراهق المتمدرس بالثانوي تعزى لمتغير التخصص لصالح الادبي.

إلا أن نتائج الدراسة الإحصائية للفرضية الثالثة أثبتت عكس ذلك، بحيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أساليب التفكير لدى المراهق المتمدرس بالثانوي تعزى لمتغير التخصص.

وعليه يمكن تعليل هذه النتيجة التي تم التوصل اليها من خلال الجدول رقم(08) بعدة تفسيرات:

اولا– رغم الإختلاف المتعارف عليه بين التخصص العلمي والأدبي إلا أنه في السنة الأولى من التعليم الثانوي لا يكون التخصص قد بلغ درجة كافية من الإختلاف في المحتوى الدراسي الموجه لتلاميذ السنة أولى ثانوي أدبي وتلاميذ السنة أولى ثانوي علمي، إذ يكون المقرر الدراسي الذي يتلقاه التلاميذ في كلا التخصصين لا يزال عاما وغير متخصص بشكل ملحوظ، وهو ما يعزز من تجانس وتقارب في أساليب التفكير بين هؤلاء التلاميذ في كلا التخصصين، فالطابع العام المتقارب بين المناهج الدراسية من مواد وأنشطة أثر سلبا على نتيجة ظهور فروق فردية في أساليب التفكير بين التلاميذ رغم اختلاف التخصص

ثانيا– إن تلميذ السنة أولى ثانوي لا يزال إختياره لتخصصه حديث ولم يقضي مدة زمنية كافية لكي يطور أسلوب تفكير متميز حسب تخصصه، فالفوارق الفعلية في نوع أساليب التفكير لدى تلاميذ الثانوي عادة ما تبدأ

في مستويات متقدمة من الدراسة عندما يتعمق كل تلميذ بشكل دقيق ومفصل في تخصصه وما يحتويه من مميزات وخصائص تميزه عن التخصص الآخر.

ثالثا– عدم اختيار تلاميذ السنة أولى ثانوي عند نجاحهم في شهادة التعليم المتوسط لتخصصاتهم عن رغبة وقناعة تامة بمهاراتهم العقلية وميولاتهم المعرفية، وإنما على عكس ذلك يختارون تخصصاتهم بناءا على قرارات أوليائهم إما خوفا منهم أو طاعة لهم، كل هذا يؤثر على العلاقة بين أسلوب التفكير لدى تلميذ السنة أولى ثانوي والتخصص الذي ينتمي له ويضعف إمكانية ظهور فروق فردية في أساليب التفكير لدى هؤلاء التلاميذ تعزى لمتغير التخصص.

تتفق نتيجة هذه الفرضية مع ما توصلت إليه دراسة عباس بلقوميدي(2012) والتي اقرت بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ حسب التخصص الدراسي(علمي– أدبي) من حيث أساليب التفكير لدى المراهق المتمدرس بالسنة الثانية ثانوي بوهران.

4.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على ان مستوى حل المشكلات لدى المراهقين المتمدرسين بالثانوي مرتفع.

إلا ان نتائج الدراسة الإحصائية حققت جزئيا صحة هذه الفرضية وليس كليا، بحيث أشارت النتيجة النهائية إلى أن مستوى حل المشكلات لدى المراهقين المتمدرسين بالثانوي متوسط.

وعليه يمكننا أن نبرهن هذه النتيجة المتحصل عليها من خلال الجدول رقم(09) بعدة تفسيرات تمتلث في:

– عدم إكتمال النمو المعرفي في هذه المرحلة العمرية بحيث لا تزال مهارة التفكير المنطقي العملي ومهارة حل المشكلات في طور النمو، ومن الطبيعي أن تلميذ السنة أولى ثانوي لم يصل بعد إلى مستوى عالي يمكنه من بناء مهارة تتناسب مع قدرته على حل مختلف المشكلات . فهذا المستوى من التفكير لا يتم بلوغه إلا في نهاية مرحلة المراهقة

– يساهم التطور التكنولوجي والرقمنة بدرجة كبيرة في تطوير قدرة التلميذ المراهق المتمدرس بسنة أولى ثانوي والرفع من مهارته في التعامل مع المواقف المختلفة واتخاذ القرارت المناسبة للمشكل المطروح. فمع الإستخدام المكثف للأجهزة الذكية وما تحتويه من ألعاب وتطبيقات ووسائل التواصل الإجتماعي أعطت التكنولوجيا الحديثة للمراهقين خاصة تلاميذ الثانوي إمكانية الحصول على مصادر تعليمية حديثة (كالدروس المصورة، الدورات

المجانية، تحميل الكتب والمجالات..)، وهنا إستطاع تلميذ السنة أولى ثانوي أن يطور إستراتيجية خاصة به لرفع من قدرته على حل المشكلات بدلا من الإكتفاء بما يقدم في الثانوية.

– عدم وعي المراهق بالإستراتيجيات العقلية التي يجب عليها توضيفها في حل المشكل، يؤدي به إلى اتخاذ قرارات متسرعة غير مدروسة أو غير فعالة دون تحليل شامل للقرار المتخذ ودون تفكير في النتائج المترتبة عنه.

تتفق نتيجة هذه الفرضية مع ما توصلت إليه دراسة بن ناصر فرحات(2019) والتي اقرت على أن مستوى القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة متوسط.

3. خلاصة نتائج الدراسة واقتراحات:

من خلال الدراسة الحالية تم تحقيق نتائج جوهرية بخصوص تحديد العلاقة بين أساليب النفكير وحل المشكلات لدى عينة من المراهقين المتمدرسين بالثانوي– دراسة ميدانية بثانوية بن دلة علي –عين تموشنت– بحيث تمثلت نتائج الدراسة في :

– لا توجد علاقة دالة احصائيا بين أساليب التفكير وحل المشكلات لدى المراهق المتمدرس بالطور الثانوي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أساليب التفكير لدىالمراهق المتمدرس بالثانوي تعزى لمتغير الجنس.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أساليب التفكير لدىالمراهق المتمدرس بالثانوي تعزى لمتغير التخصص.

– واخيرا مستوى حل المشكلات لدى المراهقين المتمدرسين بالطور الثانوي متوسط.

من خلال النتائج المتوصل إليها يمكننا وضع مجموعة من التوصيات والإقتراحات التي قد تكون بمثابة رصيد إضافي يستفيد منه الباحثين في مجال البحث العلمي، نذكر منها:

– ضرورة وضع برامج تربوية وتنموية ضمن المقرر الدراسي تشمل أنشطة تعمل على تعزيز مهارات أساليب التفكير.

– ضرورة إعادة النظر في المناهج الدراسية التي تعتمد على طرق تدريس تقليدية كالتلقين والحفظ والعمل على اعادة هيكلتها لتصبح تركزعلى الخبرات والمعارف العملية المتعلقة بأساليب التفكير ومهارة حل المشكلات.

– إنشاء مراكز متخصصة في المؤسسات التعليمية لمتابعة الصحة النفسية للتلاميذ المراهقين وتقديم الإرشاد لتدريب على عمليات تعلم أنماط التفكير الإيجابي ومهارات حل المشكلات.

– تفعيل دور مستشاري التوجيه لتوعية التلاميذ ومرافقتهم حول كيفية اختيار التخصص المناسب لكل تلميذ بما يتوافق مع قدراته وميولاته ورغباته وطموحاته مما يسمح له بتوضيف أساليب تفكير تتماشى مع التخصص الذي ينتمي اليه.

– إجراء المزيد من الدراسات على عينات متنوعة من حيث المستوى الدراسي، البيئة الإجتماعية ..حول موضوع العلاقة بين اساليب التفكير وحل المشكلات لفهم تطورها عبر المراحل الزم.

–واخيرا استخدام وسائل تعليمية محفزة وممتعة تتطلب تفكيرا استراتيجيا مثل ألعاب الطاولة (كشطرنج)، الألغاز، ألعاب الكمبيوتر التي تتطلب تفكيرا إبداعيا لتنمية مهارة التخطيط الذهني لدى التلميذ.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- ابو حسن، نورهان وصابر، اشرف.(2018). التفكير المنظومي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية. ***مجلة كلية التربية ببورسعيد***، 24(24). ص901-939. استرجعت من https://search.mandumah.com/record/959904/details

- ابو سعد، صلاح عبد اللطيف.(2010). ***اساليب التدريس الرياضيات***. عمان: دار الشروق

- بادي، نوارة.(2022). اطر التفكير ونظرياته. ***مجلة بشار علوم***، 4(2). ص19-25 استرجعت منhttps://www.ens-kouba.dz/magazine/num-one.html

- بريك، نوال.(2016). ***اسلوب حل المشكلات وعلاقته بقلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي- جامعة قاصدي مرباح-دراسة ميدانية بمدينة ورقلة***(مذكرة ماستر في علم نفس العيادي). الجزائر.

- بعايري، حسان.(2022). اساليب التفكير السائدة في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى عينة من طلبة قسم العلوم الاجتماعية بالمركز الجامعي تيبازة. ***مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية***،7(1)، ص46-72 استرجعت من https://asjp.cerist.dz/en/article/186479

- بلقوميدي، عباس.(2012). أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص دراسة مقارنة على تلاميذ مرحلة الثانوية. ***مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية***. 04(09). ص211-231.

- بن زين، نبيلة.(2020). اسلوب حل مشكلات كتقنية ارشادية. ***مجلة مداد***،10(1)، ص97-110.استرجعت من:https://www.asjp.cerist.dz/en/article/118971

- بن سعيد، مريم.(2016). ***سمات شخصية المراهقة يتيمة الأبوين، دراسة عيادية لحالتين بمدينة بسكرة من خلال تطبيق إختبار الروشاخ***(مذكرة ماستر). الجزائر: جامعة محمد خيضر بسكرة

- بن شبيبة، دنيا.(2018). ***الاتزان الانفعالي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى الطالب الجامعي بجامعة قاصدي مرباح-دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة***(مذكرة ماستر الاكاديمي). الجزائر.

- بن صافي، عبد الرحمان.(2016). ***دراسة تقييمية لطرق تقدير صدق وثبات أدوات جمع المعطيات في أطروحات دكتورة علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر***(مذكرة ماستر). الجزائر: جامعة الحميد بن باديس مستغانم.

- بن عباد، قدور هوارية.(2014). استراتجيات التفكير لدى طلبة مدرسة العليا لاستاذ تعليم تقني، ***مجلة علوم الانسانية والاجتماعية***، 11(16)، ص279-298 . استرجعت من-https://dev.emarefa.net/ar/detail/bim 410426

- بوسنان، رقية.(2018). مشكلة البحث المفهوم، الصياغة، الخصائص. ***مجلة الباحث الاعلامي***، 2018(39)، ص77-94. استرجعت من https://search.emarefa.net/detail/bim-811470

- بوفاتح، خلف الله وجابا، محمد.(2018). أساليب التفكير السائدة في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلبة جامعة عمار ثليجي بالأغواط. ***مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية***. 10(34). ص923-409

- تيسير سلمان، سامي.(2006). **كيف تنمي قدرتك على المشاكل**. عمان: بيت الافكار الدولية.

- جبري، إسمهان ودحماني، حنان.(2022). ***خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة وعلاقتها بظهور الإنحراف السيكوباتي في مرحلة المراهقة. دراسة ميدانية بولاية تيارت***(مذكرة ماستر). الجزائر: جامعة ابن خلدون تيارت.

- جدو، عبد الحفيظ.(2014). ***استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم***(مذكرة ماستر). الجزائر: جامعة سطيف.

- جروان، فتحي عبد رحمان.(2007). ***تعليم التفكير"المفاهيم والتطبيقات"***. عمان: دار فكر المملكة الاردنية الهاشمية .

- جماح، حمزة وسليماني، محمد.(2023). ***المرونة النفسية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ جامعة يحيى سنة ثالثة ثانوي-دراسة ميدانية بثانوية شهيد معمر بوسيلة بمدية***(مذكرة ماستر). الجزائر.

- الجميدي، عليوي وعوفي، عيسى سعد عبد الرحمان.(2010). ***قاموس العربي الاول لمصطلحات التفكير***. عمان: دار ديبونو للنشر.

- حامد، عبد السلام زهران.(1986). ***علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)***. القاهرة: دار المعارف.

- الحسناوي، نور مكي حميد.(2011). **أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة من المتميزين وأقرانهم العاديين. دراسة مقارنة**(مذكرة ماستر): جامعة كربلاء.

- حموري، فراس احمد.(2009). العلاقة بين اساليب التفكير والافكار الاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***،10(3) ، ص35-59. استرجعت من https://search.shamaa.org/fullrecord id=79626

- خاوة، خولة.(2019). ***استنتاج الأبوبة من خلال فحص دينامية النسق العيادي كما تدركها المراهقة المتأخرة دراسيا. دراسة عيادية لأربع حالات بمتوسطتي الشهيد بلعباس وبلقاسم وقريش محمد بلقاسم***(مذكرة ماستر) الجزائر: جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

- الدردير، عبد المنعم أحمد.(2004). ***علم النفس المعرفي***. القاهرة: عالم الكتب.

- درويش محمد، سلوي.(2016).اساليب التفكير لدي طلاب المتفوقين في ثانوية العامة وعلاقتها بالمهارة حل مشكلات في ضوء متغير الجنس والتخصص الاكاديمي. ***مجلة كلية التربية***،20(20)، ص800-833. استرجعت من https://jftp.journals.ekb.eg/volume-5456.html

- الزروق، فاطمة الزهراء.(2011). الأساليب المعرفية: المفهوم والأبعاد. **مجلة أنسنة للبحوث والدراسات**. 1(02). ص64-49.

- الزغلول، رافع النصير والزغلول، عماد عبد الرحيم.(2003). ***علم النفس المعرفي***. عمان; دار شروق

- السيد، عبد الرحمان محمد.(1998). ***نظريات الشخصية***. القاهرة: دار القباء.

- السيد، فؤاد البهى.(1956). ***الأسس النفسية للنمو***. مصر: دار الفكر العربي.

- شابي، فريدة، وسلطان ليندة.(2019). ***تعليمية الانشطة اللغة العربية وفق استراتجية حل مشكلات***(مذكرة ماستر). الجزائر: بجامعة محمد خيضر ببسكرة.

- شكري محمد محمود، سومية.(2019). الأخطاء الشائعة في إجراءات التحقق من ثبات وصدق أدوات القياس المستخدمة في البحوث التربوية العربية. ***المجلة العلمية لكلية التربية***. 35(07). ص 672-695

- الشيباني، بدر إبراهيم.(2000). ***سيكولوجية النمو(تطور النمو من الإخصاب حتى المراهقة)***. الكويت: دار الوراقين.

- شيحة، عبد المجيد عبد التواب.(2014). ***التفكير طبيعته_انواعه_نمادجه***. مصر: دار العلوم جوانا.

- صالحة، احمد وسعد محمد.(2010). ***مركز ضبط والقدرة على حل المشكلات والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات لدى بعض طلبة المدارس الثانوية في قرية ابو سنان***(مذكرة ماجستير). الاردن: جامعة عمان العربية لدراسات العليا.

- عبد الكريم، مجدي حبيب.(1995). **دراسات في اساليب التفكير**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- عبود، ضحى.(2016). اساليب التفكير السائدة وعلاقتها بفاعلية الذات لذى طلبة في المدارس المتفوقين بمحافظة دمشق. ***مجلة جامعة دمشق***،32(2) ، ص355-386.استرجعت من https://search.emarefa.net/detail/BIM-930751

- عتوم، عدنان يوسف.(2004). ***علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق***. عمان: دار المسيرة للنشر

- العساف، صالح بن حمد.(2006). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. مكتبة العبيكان.

- العساف، صالح بن حمد.(1995). ***مدخل الى بحث في العلوم السلوكية***. الرياض: مكتبة العبيكان

- علي، صالح محمد وأبو جادو، محمد بكر نوفل.(2007). ***تعليم التفكير النظرية والتطبيق***. عمان: دار المسيرة.

- عليان، مصطفى ربحي، وغنيم، عثمان محمد.(2000). ***مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق***. عمان: دار صفاء.

- عمران، محمد كامل محمد.(2014). ***عادات العقلوعلاقتها باستراتجية حل مشكلات دراسة مقارنة بين طلبة المتفوقين والعاديين بجامعة ازهر غزة***(مذكرة ماجستير). فلسطين.

- عواد العامري، محمد ماهر.(2018). **التفكير**. العراق: جامعة المستنصرية.

- عويضة، كامل محمد.(1996). ***علم نفس النمو***. لبنان: دار الكتب العلمية .

- العيسوي، عبد الرحمان.(1993). ***مشكلات الطفولة والمراهقة أسسها الفيسيولوجية والنفسية***. لبنان: دار العلوم العربية.

- عيسى، جابر محمد عبد الله ورشوان، ربيع عبده أحمد.(2011). اساليب التفكير لستيرنبرج وعلاقتها بالنمو المعرفي لبيري والتفضيلات الحسية كأساليب للتعلم لدى طلاب كلية التربية في ضوء النوع والتخصص. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***. 21(71). ص291-229

- غراب، هشام أحمد.(2015). ***علم نفس النمو من الطفولة إلى المراهقة***. بيروت: دار الكتب العلمية

- غنايم حسن، ملاك.(2016). ***الانماط الشخصية وفق النظرية يونغ كمتنبئات في القدرة على حل المشكلات لدى عينة من طلبة جامعة حيفا جامعة اليرموك***(رسالة ماجستير). الاردن.

- فرحات، بن ناصر.(2015). ***علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانوي. دراسة ميدانية بولاية مسيلة***(مذكرة ماجستر). الجزائر: جامعة قاصدي مرباح ورقلة

- فرحات، بن ناصر.(2017). علاقة اساليب التفكير بالقدرة على حل مشكلات لدي عينة من تلاميذ ثانية ثانوي، ***مجلة علوم نفسية وتربوية***،5(1) ، ص168-188. استرجعت من https://www.asjp.cerist.dz/en/article/26211

- فهمي، مصطفى.(1957). ***في علم النفس سيكولوجية الطفولة والمراهقة***. مصر: دار مصر.

- الفيفي، عيسى بن سليمان.(2017). **مرحلة المراهقة من 12-21 سنة عند الفتيان**: تربية المراهقين.

- قطامي، يوسف محمود.(2014). ***مرجع في تعليم التفكير***. عمان: دار المسيرة للنشر وتوزيع.

- قطب محمد، وبكر خلف صقر، واحمد محيي.(2021). اساليب التفكير والاتجاه نحو التطرقالاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة "دراسة ميدانية". ***مجلة دورية محكمة تصدر عن كلية التربية***،27(04)، ص177-188. استرجعت من https://jsu.journals.ekb.eg/article-236303

- قندوسي، سعيدة،.(2021). مرحلة المراهقة: نظرياتها وخصائصها. ***مجلة التمكين الإجتماعي***. 03(04). ص121-135، استرجعت من https://asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/503

- كابلن، لويزج.(1998). ***المراهقة وداعا أيتها الطفولة***. دمشق: منشورات وزارة الثقافة.

- كايد، عبد حق.(1984).***بحث علمي مفهومه ادواته اساليبه***. مصر.

- كفاية، أحمد سامي محمد والعدل، عادل محمد محمود وعطية، محمد علي رانيا ونافع، إبراهيم محمد سليم إيمان.(2024). **أساليب التفكير السائدة لدى طلاب التعليم الثانوي العام والفني. مجلة كلية التربية بتفهنا الأشراف**. 02(04). ص526-501

- كلير، فهيم.(1987). ***المشاكل النفسية للمراهق***. القاهرة: دار نوبار.

- كيلاس، عبد الله اسماعيل.(2024). مهارة حل مشكلات لدى طلبة جرمو. ***مجلة كلية علوم الاسلامية***،77(1)، ص131-146. استرجعت من https://www.researchgate.net/publication/379487399

- لعيساوي، كافية.(2019). ***دور المدرسة في تنمية أساليب التفكير لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي- دراسة ميدانية بثانوية صاهد مبارك وثانوية 18 فيفري بولاية برج بوعريريج***(مذكرة ماستر). الجزائر: جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج.

- لمونس، منال.(2019). ***اساليب التفكير وعلاقتها بالقدرة على حل مشكلات في مادة الرياضيات لدى تلاميذ مرحلة ثانوي بجامعة محمد بوضياف-مسيلة***(مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر).الجزائر

- مجدي، عبد الكريم حبيب.(1995).***دراسات في اساليب التفكير***. مصر: مكتبة النهضة المصرية

- معوض، عباس محمود.(1999). ***المدخل إلى علم النفس النمو الطفولة-المراهقة- الشيخوخة***. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية

- مقحوت، فتيحة وبلوم، محمد،.(2020). المراهقة والتفوق الدراسي. ***مجلة علوم الإنسان والمجتمع***. 09(04). ص247-288.

- مهرية، خليدة.(2016). مهارات حل المشكلات لدي تلاميذ-دراسة ميدانية بثانوية عبد رحمان ابن رستم بمدينة تمنراست. ***مجلة افاق العلمية***،8(2) ، ص123-147.استرجعت من https://asjp.cerist.dz/en/article/12445

- نبهان، محمد يحيى.(2008). ***العصف الذهني وحل المشكلات***. عمان: دار اليازوري العلمية.

- نجم، خميس موسي.(2016). اثر استخدام اسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات في التنمية الحس العددي لدى الطلبة صف الخامس الاساسي. **مجلة الاتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، 14(4)، ص140-163. استرجعت من https://search.emarefa.net/detail/bim-803161

- هتهات، مسعودة.(2019). ***أساليب التفكير(وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ) وعلاقتها بسمات الشخصية (في ضوء نماذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة***(مذكرة ماجستر). الجزائر: جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

- هوارية، قدور بن عباد.(2014). إستراتيجيات التفكير لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني. ***مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية***. 06(16). ص298-279.

- هيجان، احمد عبد رحمان.(1999). ***مدخل الابداعي لحل المشكلات***. الرياض: نايف العربية للعلوم الامنية.

- والي، وداد.(2015). ***استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المراهقين الجانحين ذكور وإناث- دراسة ميدانية بمراكز إعادة التربية لولاية وهران، سيدي بلعباس، معسكر***(مذكرة ماستر). الجزائر: جامعة محمد بن أحمد وهران2.

- وقاد، إلهام بنت إبراهيم محمد.(2008). ***أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة***(مذكرة دكتوراة). المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

المراجع الأجنبية:

- Astolfi,j.p (1995).la résolution de problém un nouveau savoir scolaire.spirale,15 ,11-26.Récupéré de : https://www.persee.fr/doc/spira-0994-3722-1995-num-15-1-1908

- Fan، Jieqiong. (2020). Thinking Styles : Identity، Value and Malleability. UK.Combridge Scholars Publishing

- Phan، Olivier &Angélique Robert. (2021). Dèveloppment de l'adolescent et addiction (présenttion). Clinique dupré. Fsef. CJC. Foyer Bagneux. PJJ

- Sternberg ، R.J. (2002). Wisdom، intelligence، and creativity synthesized. Combridge University press.

قائمة الملاحق

الملحق(1)

مقياس أساليب التفكير

الجنس: ..... السن:..... التخصص: .....

التعليمات:

عزيزي، عزيزتي أمامك مجموعة من العبارات التي تدور حول طريقة تفكيرك المطلوب منك أن تقرأ كل العبارات ووضع العلامة (X) أمام الإجابة التي تراها مناسبة وتنطبق عليك،لا تنسى أن تجيب على كل الأسئلة بكل صراحة وتأكد أن إجابتك ستوضف لأغراض علمية وتبقى موضوع سرية وشكرا لك مسبقا على تعاونك.

الرقم	العبارات	لا أبدا	نادرا	أحيانا	كثيرا	نعم (دائما)
01	عندما تواجهني مشكلة ما، فإني أستخدم أفكاري واستراتيجياتي الخاصة في حلها					
02	أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة					
03	أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها أن أقارن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات					
04	اولي اهتماما قليلا بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني					
05	أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة					
06	أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات وأبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها					
07	التزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء					
08	عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة، فإني أقوم بترتيبها حسب أهميتها					
09	عند التحدث أو كتابة أفكار معينة، أركز على فكرة رئيسية واحدة					

10	عند مناقشة أو كتابة موضوع مان فإني ألتزم بوجهات النظر أو الاراء التي تكون مقبولة من زملائي					
11	يمكنني الإنتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية					
12	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ اراء الاخرين					
13	عند البدئ في أداء مهمة ما، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء					
14	أحب أن أجرب أفكاري وأراقب مدى نجاحها					
15	أهتم كثيرا باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني					
16	أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر والاراء المتباينة					
17	عند أدائي لعمل، فاني أهتم كثيرا بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل					
18	عندالكتابة أو النقاش حول موضوع ما، فإني أعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع					
19	عندما تواجهني مشكلة ما، فإني أفضل استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حلها					
20	عندما أكون مسؤولا عن عمل، فإني أفضل إتباع الطرق والاستراتيجيات التي استخدمت مسبقا					
21	عند البدئ في أداء مهمة ما، فإني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة					
22	عند محاولتي لاتخاذ قرار، فإني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط					
23	أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقي قبول واستحسان لدى زملائي					
24	عندما أجد نفسي مطالبا بأداء العديد من الأشياء المهمة، فإني أحاول أن أؤدي أكبر قدر منها بغض النظر عن الوقت الذي استغرقه في أدائها					
25	عند محاولتي لاتخاذ قرار، اعتمد على تقديري الخاص					

	للموقف					
26	في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإني أفضل أن أمزج أفكاري الخاصة مع أفكار الاخرين					
27	أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها					
28	أستمتع بأداء الأشياء التي تؤدى في ضوء تعليمات محددة					
29	أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن اقارن بين مختلف وجهات النظر					
30	أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلي للمشروع أو العمل الذي أقوم به					
31	أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها					
32	أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الاخرون في الماضي					
33	أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة					
34	عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لدي إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة و بأية طريقة أتعامل معها					
35	لو أن هناك أشياء كثيرة علي أن أؤديها، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي					
36	عنما يكون لزاما علي أدء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي					
37	أفضل معالجة كل أنواع المشكلات وكذلك التي تبدو منها قليلة الأهمية					
38	أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما					
39	أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الاخرين كعضو منهم					
40	عند أدائي لمهمة ما، فإني أميل لأن أبدي بأرائي الخاصة					
41	أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددان					

42	أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الاخرين					
43	أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جدا					
44	أفضل المشكلات التي تتطلب مني الاهتمام بالتفاصيل					
45	أفضل أن من أغير أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة					
46	أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب اتباعها لإنجازها					
47	عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها، فإنه يكون لدي إحساس واضح في ترتيب وحل هذه المشكلات طبقا لأهميتها					
48	أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك					
49	لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة علي أن أؤديها، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي و رفاقي					
50	عند مناقشة أو كتابة أفكاري فإني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني					
51	أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمدا على نفسي					
52	عند البدئ في مشروع أو عمل ما، فإني أفضل أفضل مشاركة وتبادل الاراء مع الاخرين					
53	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في أدائها					
54	أفضل أن أتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما					
55	أستمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء					
56	عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها، فإني أفضل أن أوضح المنظور و السياق الخاص بأفكاري أي الصورة الكلية لها					

57	أهتم كثيرا بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها					
58	أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرق جديدة لحلها					
59	عندما تواجهني مشكلة ما، فإني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية أو مألوفة					
60	عند البدئ في مشروع أو عمل ما، فإني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وفقا لأهميتها					
61	لابد أن انتهي من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره					
62	عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما، فإني أركز على الجوانب الأكثر الأهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة					
63	أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدي عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماما في الأهمية					
64	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الاخرين					
65	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الاخرين ومع كل من يعمل معي					

الملحق(2)

مقياس حل المشكلات

الجنس: ..... السن:..... التخصص: .....

التعليمات:

عزيزي، عزيزتي أمامك مجموعة من العبارات التي تدور حول معرفة أسلوبك في تناول المشكلات، المطلوب منك أن تقرأ كل العبارات ووضع العلامة (X) أمام الإجابة التي تراها مناسبة وتنطبق عليك، لا تنسى أن تجيب على كل الأسئلة.

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 أسلوبا منظما في مواجهة المشكلات				
03	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة				
04	عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف دون 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 أول شيئ أفعله 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 أعرف بالضبط كيف أحددها				
14	لا أعرف كيف أصف المشكلة التي أواجهها				
15	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف من أين أبدأ بحلها				
16	أفكر بالجوانب الإيجابية والسليبة 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 إلى درجة تعيق قدرتي على التفكير				
20	أسأل الاخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الإحتمالات 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 أستخدم في حلها أول فكرة تخطر على بالي				
24	أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة				
25	أحصر تفكيري بالجوانب الإيجابية للحل الذي أميل إليه				

26	أحصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي أميل إليه				
27	أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتنبأ حلا معينا				

28	أختار الحل الذي يرضي الاخرين بغض النظر عن فاعليته				
29	أفكر بما يمكن آن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد				
30	أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة				
31	عندما تواجهني مشكلة فإنني أختار الحل الأكثر احتمالا للنجاح				
32	أركز إنتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة				
33	أختار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب على ذلك				
34	أحرص على تقييم الحلول بعد تجريبها في الواقع				
35	أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاحها				
36	عندما يمون حلي للمشكلة غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك				
37	أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يضهر لي فشله في حل المشكلة				
38	ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما أجد أن الحل الذي توصلت إليه كان فاشلا				
39	عندما تواجهني مشكلة فإنني لا أشغل نفسي بتقييم الحلول التي أتوصل إليها				
40	أعتقد بأن لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية				

الملحق(3)

النتائج الخام للدراسة

Corrélations

Corrélations

		مقياساساليبالتفكير	مقياسالقدرةعلىحلالمشكلات
مقياس اساليب التفكير	Corrélation de Pearson	1	-,221
	Sig. (bilatérale)		,090
	N	60	60
مقياس حل المشكلات	Corrélation de Pearson	-,221	1
	Sig. (bilatérale)	,090	
	N	60	60

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مقياس اساليب التفكير	ذكر	19	196,11	30,880	7,084
	انثى	41	195,49	28,413	4,437

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
مقياس اساليب التفكير	Hypothèse de variances égales	,540	,465	,076	58	,940	,617	8,104	-15,605	16,839
	Hypothèse de variances inégales			,074	32,635	,942	,617	8,359	-16,397	17,632

Test T

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مقياس اساليب التفكير	ادبي	34	194,88	28,343	4,861
	علمي	26	196,73	30,266	5,936

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
مقياس اساليب التفكير	Hypothèse de variances égales	,023	,881	-,243	58	,809	-1,848	7,604	-17,070	13,373
	Hypothèse de variances inégales			-,241	52,043	,811	-1,848	7,672	-17,243	13,546

Moyennes

Rapport

مقياس حل المشكلات

Moyenne	N	Ecart type
95,43	60	14,321

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية عين تموشنت
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
رقم: 271 /2025

إلى السيد(ة) مدير
ثانوية بن دلة علي
عين تموشنت

رخصة تربص ميداني

_بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم13-306 المؤرخ في 31أوت2013، المتضمن تنظيم التربصات الميدانية وفي الوسط المهني لفائدة الطلبة.
_وبناءً على الاتفاقية المبرمة بين مديرية التربية لولاية عين تموشنت وجامعة بلحاج بوشعيب -عين تموشنت المؤرخة في 7 فيفري 2024.
_ وبناءً على طلب الجامعة المؤرخ في: 12/03/2025

يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب(ة) الجامعي بإجراء تربصاً ميدانيا تطبيقيا بمؤسستكم حسب مايلي:

الطالب(ة):	تومي يسرى
تاريخ الميلاد:	28/10/2002
مسجل في السنة:	السنة الثانية ماستير
التخصص:	علم النفس العيادي
الكلية:	الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية
جامعة:	جامعة بلحاج بوشعيب -عين تموشنت
بداية التدريب:	16مارس 2025
نهاية التدريب:	27أفريل2025

ملاحظة:

يجب على الطالب المتربص الامتثال الصارم لقواعد الانضباط المنصوص عليها في القانون الداخلي للمؤسسة. والالتزام الصارم بالقواعد والإجراءات والتعليمات الوقائية الخاصة بالصحة والأمن.

عين تموشنت: 12/03/2025
مدير التربية

عن مدير التربية وبتفويض
رئيسة مصلحة التكوين والتفتيش
بن عروسي فضيلة

المرفقات:

حسب المادة 14 من المرسوم التنفيذي المبين أعلاه والمنشور في الجريدة الرسمية في العدد45 الصادرة في 18سبتمبر2013، تمنح للمتربص شهادة تربص عند نهاية التكوين حسب النموذج المرفق لهذا الإرسال

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية عين تموشنت
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
رقم: 271 /2025

إلى السيد(ة) مدير
ثانوية بن دلة علي
عين تموشنت

رخصة تربص ميداني

_بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم13-306 المؤرخ في 31أوت2013، المتضمن تنظيم التربصات الميدانية وفي الوسط المهني لفائدة الطلبة.

_وبناءً على الاتفاقية المبرمة بين مديرية التربية لولاية عين تموشنت وجامعة بلحاج بوشعيب -عين تموشنت المؤرخة في 7 فيفري 2024.

_ وبناءً على طلب الجامعة المؤرخ في: 12/03/2025

يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب(ة) الجامعي بإجراء تربص ميداني تطبيقي بمؤسستكم حسب مايلي:

الطالب(ة):	جربوات ريهام
تاريخ الميلاد:	15/01/2001
مسجل في السنة:	السنة الثانية ماستير
التخصص:	علم النفس العيادي
الكلية:	الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية
جامعة:	جامعة بلحاج بوشعيب -عين تموشنت
بداية التدريب:	16مارس 2025
نهاية التدريب:	27أفريل2025

ملاحظة:

يجب على الطالب المتربص الامتثال الصارم لقواعد الانضباط المنصوص عليها في القانون الداخلي للمؤسسة. والالتزام الصارم بالقواعد والإجراءات والتعليمات الوقائية الخاصة بالصحة والأمن.

عين تموشنت: 12/03/2025
مدير التربية

المرفقات:

حسب المادة 14 من المرسوم التنفيذي المبين أعلاه والمنشور في الجريدة الرسمية في العدد45 الصادرة في 18سبتمبر2013، تمنح للمتربص شهادة تربص عند نهاية التكوين حسب النموذج المرفق لهذا الإرسال

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة عين تموشنت- بلحاج بوشعيب

قسم العلوم الاجتماعية

المرجع : المادة 07 من القرار رقم1082 المؤرخ في 27ديسمبر2020 الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية و مكافحتها.

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهه العلميه لانجاز بحث

الطالب(ة)..توبي يسرى.....

بدائرة.....عين تموشنت.....بتاريخ.....2002/10/28.....

المسجل(ة) بكلية ..بلحاج بوشعيب.....قسم.....علم النفس العيادي.....

عنوانها: أساليب التفكير ومقاومتها لدى طلبة الشهادة الماستر المقرر

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية و المنهجية و معايير الأخلاقيات المهنية و

التاريخ:.....2024/2025.....

توقيع المعني(ة)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة عين تموشنت- بلحاج بوشعيب

قسم العلوم الاجتماعية

المرجع : المادة 07 من القرار رقم1082 المؤرخ في 27-ديسمبر2020 المحدد لقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية و مكافحتها.

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهه العلميه لانجاز بحث

الطالب(ة).....

بدائرة.....تاريخ.....

المسجل(ة) بكلية .....قسم.....

عنوانها:.....

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية و المنهجية و معايير الأخلاقيات المهنية و

التاريخ:.....

توقيع المعني(ة)