# مهارات حل المشكلات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة الجامعة الأسمرية الإسلامية

إعداد: د. نجاة سالم زريق –أ. مدلله فرج بن سليمان

**ملخص البحث**

هدف البحث إلى التعرف على مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة الأسمرية الإسلامية بمدينة زليتن، وما مدى مستوى الطموح لديهم، ولقد أجري البحث على طلاب وطالبات السنة الثالثة ببعض الكليات التابعة للجامعة لعام 2016_2017م، وقد بلغ عدد مجتمع البحث (4061) طالباً وطالبة ،و بلغ عدد العينة (206) طالباً وطالبة موزعين على كلا الجنسين بواقع (139) طالب و(67) طالبة وأيضاً موزعين على فرعي التعليم العلمي والأدبي. ولقد استخدمت الباحثتان استبانة مهارات حل المشكلات من قبل أبو حماد (2007) المكونة من خمسة أبعاد و(39) فقرة، واستبانة مستوى الطموح من إعداد كاميليا عبد الفتاح (1984) وتتكون من سبعة أبعاد (47) فقرة. واستخدمت الباحثتان العديد من الأساليب الإحصائية وهي النسب المئوية ومعامل ارتباط ألفاكرونباخ والتجزئة النصفية وكروسكال واليس، وتوصلت الباحثتان إلى النتائج الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياس حل المشكلات، وعلى مقياس مستوى الطموح وأبعادهما وفق متغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياس حل المشكلات وبعض أبعاده وفق متغير المستوى الدراسي، وأن هذه الفروق جاءت لصالح المستوى الدراسي جيد على بعدي توليد البدائل والتقييم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياس مستوى الطموح وبعض أبعاده وفق متغير المستوى الدراسي، وأن هذه الفروق جاءت لصالح

المستوى الدراسي ممتاز على بعد تحديد الأهداف والخطط ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية على بعد المثابرة وأن هذه الفروق جاءت لصالح المستوى الدراسي مقبول.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياس حل المشكلات وبعض أبعاده وفق متغير استشارة ذوي الخبرة، وأن هذه الفروق جاءت لصالح المستوى كثيراً على بعد التوجه العام.
- هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياس مستوى الطموح وبعض أبعاده وفق متغير استشارة ذوي الخبرة، وأن هذه الفروق جاءت لصالح المستوى قليلاً على بعد النظرة للحياة، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس مستوى الطموح وأن هذه الفروق جاءت لصالح المستوى كثيراً.
- لا توجد علاقة دالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياس حل المشكلات ومستوى الطموح..

**المقدمة**

يعيش الإنسان اليوم في وسط أمواج متلاطمة من التحديات والعقبات. والإنسان السليم هو الذي يستطيع أن يواجه مثل تلك التغيرات بحكمة وحنكة، ولكن للأسف فإن الكثيرين لا يستطيعون مواصلة الطريق ومواكبة تلك التغيرات لذلك كان لزاماً على الإنسان أن يكون واقعياً دائم التطلع إلى المستقبل قادراً على الكفاح ومواجهة الصعاب واقتحام المخاطر من أجل إثبات النفس. فالإنسان إما أن يكون أولا يكون شعلة من النشاط والحيوية دائم النظر إلى الأمام ويطمح في الوصول إلى أهدافه بدقة متجاوزاً المحن، طموحاً في أن يصل إلى مستوى أرقى من المستوى الذي وصل إليه ولا يكون للأسف خامداً كسولاً يركن إلى الراحة ويرضى بالفتات ولا ينظر إلا بين قدميه لذلك فإن مستوى الطموح يعتبر قوة دافعة لسلوك الفرد تدفعه لبلوغ ما يريده لينال خيراً وفيراً فيسعى جاهداً لتحقيق أهدافه الدينية والدنيوية

فالأصل ألا يكون طموح الإنسان دونياً توقعه العقبات والأزمات فالرسول صلى الله عليه وسلم قال: إذا سألتم فاسألوا الفردوس الأعلى من الجنة. هذه إشارة إلى أن الإنسان لا بد أن يطمح إلى أن يصل إلى أعلى المراتب ذو شخصية مميزة بقدر ما يكون الطموح مرتفعاً لديه. ويختلف الشباب من حيث أنماط الطموح التي يسعون إليها، فإذا كان البعض له طموحاته الاقتصادية فالأخر له طموحاته الاجتماعية، بينما البعض الثالث له طموحاته الثقافية والرابع له طموحاته المهنية (التويجري، 7: 2002).

وكما أن سمات الشخصية درجات، والقدرات العقلية درجات، فإن الطموح أيضاً على درجات.

وأكدت دراسة الطموح السيكولوجية على أن الطموح درجات فقد يكون مجرد رغبة في القيام بتحقيق هدف، وقد يكون على درجة من القوة بحيث يحدد الهدف، ويعبئ، قوى الجسم لتحصيله، وفي هذه الحالة الأخيرة يقال: أن مستوى الطموح عند الفرد عالٍ أوراقٍ (الغريب، 328: 1990).

ويعد طموح الفرد هو من أهم محاور وأبعاد الشخصية والتي من خلالها يتحقق توافق الفرد ويتحدد مستوى أدائه، إلا أن الدراسات والبحوث التي تناولت مستوى الطموح من خلال الأداء التجريبي داخل معامل علم النفس كأسلوب أمثل يضع فيه الفرد أهدافه ويقوم بتحقيقها لم تجد العناية الجديرة بها، وربما يرجع ذلك إلى الصعوبة والتعقيد التي تصاحب إجراء التجارب على مستوى الطموح في المعمل. وتنوعت محاولة العلماء لقياس مستوى الطموح ودراسته حتى وصل إلى شكله الحالي ويعد " ديمبو" (DemBo) أول من أبرز مفهوم مستوى الطموح في دراسته عن النجاح والفشل والتعويض والصراع (عبد الفتاح، 1972 : 7).

ويتصف الشخص الطموح بالنظرة المتفائلة للحياة والاتجاه نحو التفوق وتحديد الأهداف والميل إلى الكفاح وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس وعدم الرضا بالوضع الراهن

وعدم الإيمان بالحظ فهذه السمات هي التي تدفع به إلى الصمود والمزيد من التفوق والامتياز في جميع مجالات حياته لا سيما الدراسية، من أجل إثبات النفس والرغبة في أن يكون شيئاً، فالإطار الاجتماعي والثقافة السائدة والأسرة هي التي تغرس كل هذا عند الفرد وهذا ما أشارت إليه دراسة إسماعيل (1990) على أن أساليب التنشئة الوالدية تؤثر على مستوى طموح الفرد وقدرته على النجاح والتفوق في المجالات المختلفة. في حين توصلت دراسة الصافي (2001) إلي أن طبيعة المناخ المدرسي يلعب دوراً في الرفع والخفض من مستوى الطموح لدى الطلاب.

ويعد الطموح هو الوسيلة التي تستمر بها عجلة الحياة في تقدم مستمر، فإذا كانت رغبة الفرد كبيرة في تحقيق طموحاته ومواصلة مشواره الذي أراد فإنه سيبحث حتماً عن سبل لتحقيقها بشتى الطرق إلى أن يتم النجاح وإشباع رغبته التي سعى إليها، لذلك فإن التركيز على مهارة حل المشكلات بات أمراً يستحق البحث والتمحيص حتى يبلغه كل متعلم، ليستطيع مواجهة ما يعترضه من صعوبات عملية، دراسية كانت أم حياتية وتعتبر مهارة حل المشكلات ذو أهمية في حياة الفرد. باعتبارها في قمة هرم التعلم، حيث أنها بمثابة اجتهاد يصب في نموذج معالجة المعلومات على اعتبار الفرد يقوم بسلوكه في ضوء المعلومات التي يتلقاها، حيث أن استراتيجيات التفكير تمكن الطلبة من ضبط عمليات التفكير الخاصة بهم ويبقى في ذهنهم ما تم تجربته بالنسبة للمشكلة، وبالتالي يكون تعليم وتعلم ألوان السلوك المتصل بحل المشكلات أمراً سهل الحدوث فيتم انتقاله إلى مواقف جديدة (ملحم، 2001 : 229). فمهارة حل المشكلات هي المهارة الأكثر منطقية من بين المهارات الفكرية والأسهل اتقانا من بين السلوك الذي يؤديه الفرد، لذا فإن مهارة حل المشكلات تعتبر أساسا لغالبية المهارات الأخرى (جمل، 2005 : 148).

والجدير بالذكر أن يتعلم الفرد أسلوب ناجح في إيجاد الحلول لمشكلاته من خلال تجميع الأفكار حولها ووضع الحلول المناسبة واختيار الأنسب منها لإزالة المشكلة التي تُعيقه

للوصول إلى رغبته. حيث توصلت دراسة ملحم (2001) إلى أن مهارة حل المشكلات نتاجاً متوقعاً ومهارة مولدة قادرة على توليد الأفكار والمفاهيم والمبادئ). وتتنوع الأساليب التي يمكن أن يتبعها الفرد في مواجهة المشكلات، فالإنسان بفطرته يطمح للأفضل لأنه قادر علي التفكير بالعقل الذي ميزه الله تعالى به عن سائر الكائنات ليكون قادراً على أن يعيش في مجتمع يصبح التفكير فيه هو الركيزة الأساسية والأداة اللازمة مع مقتضيات هذا العصر فمن خلال إبراز أهمية مهارات الشخص في حل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية يتضح مالها من انعكاسات على طموحاته. وعليه فإن تزويد الطالب الجامعي بالمهارات اللازمة كالتفكير الإيجابي والنقد البناء واتخاذ القرار أصبح من الأمور الأساسية التي يجب أن تقدمها المؤسسات للطالب في جميع المراحل وبخاصة في المرحلة الجامعية من أجل إعداد الفرد للحياة العلمية والعملية ويتمكن من حل المشكلات التي تواجهه بدرجة عالية من الكفاءة والإتقان. وهذا ما توصل إليه شاهين (2013) عن دور الجامعة في تنمية قيمة التعلم للطلبة الجامعيين، حيث أكد على أن المهارات التي احتلت المراكز الثلاثة على التوالي، هي: مهارات الاتصالات، ومهارات الاتصال الشفوي، ومهارات حل المشكلات.

ولقد اهتم العديد من الباحثين بدراسة موضوع مهارات حل المشكلات وعلاقتها بمتغيرات عديدة لما لهذا الموضوع من أهمية بالنسبة للفرد والمجتمع. وباستقراء الدراسات السابقة التي رجعت إليها الباحثتان لم تجد دراسة تتناول علاقة مهارات حل المشكلات بمستوى الطموح في البيئة الليبية والعربية، وعليه فإن الباحثتان تؤكد ضرورة الاهتمام بدراسة مهارات حل المشكلات لدى الطلبة وجعله هدفاً للدراسة والبحث لاسيما في مرحلة الجامعية، حيث ساهمت التغيرات الحياتية في ظهور بعض المشكلات لدى الشباب حيث أن الوضع الاقتصادي المتردي والظروف الاجتماعية المزرية تساهمان إلى حد كبير في نشؤ المشكلات والعقبات وبخاصة عند الشباب الجامعيين وهذا ما أكدته دراسة علوان (2008)

التي بينت أن الظروف الحالية التي يعيشها الطلاب هي التي عملت على تشتت انتباههم وتفكيرهم نظراً لانشغالهم بإعمال أخرى.

**مشكلة البحث**

إن ما يزعج الناس في حياتهم ليس مشاكلهم وإنما نظرتهم لها فمن يراها معقدة فهي كذلك ومن يراها بسيطة يكون له ذلك فكل مشكلة ولها حل ولكن يجب أن تكون هناك مهارة في اختيار الحل واتخاذ القرار من أجل نجاح هذه الطريقة المستخدمة في الحل وأن يتوفر الإحساس بالمشكلة والوعي والإلمام بجوانبها والاستعداد الذهني الجيد أثناء مواجهة المشكلة والتعرض لها. خاصةً وأن مجتمعنا الليبي مازال يعاني من أزمات سياسية، واقتصادية، واجتماعية وهذا بدوره ينعكس سلبياً سواء على المستوى الفردي أم على المستوى المجتمعي وباعتبار أن الشباب يعدون أهم أدوات التغير في المجتمع من خلال مواجهة التحديات والمضي قدماً في مجالات الحياة المختلفة من أجل رفع كفاءتهم في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة ومشكلاتها اليومية والوصول إلى مستوى مناسب من الصحة النفسية. حيث يشغل موضوع تنمية مهارات حل المشكلات من الأهمية ما يجعله موضوع دراسة وبحث وخاصة مع زيادة التطور التكنولوجي الذي يستلزم تطوير التفكير، ومع تزايد أحداث الحياة الضاغطة ومشكلاتها التي تقف حائلاً دون تحقيق الشباب لأهدافهم ومن هنا جاءت الحاجة لدراسة مهارات حل المشكلات حيث سيسلط الضوء على ظاهرة مهارات حل المشكلات بين فئة مهمة ألا وهي طلبة الجامعة من خلال ربطها بمتغير مستوى الطموح الذي يعتبر القوة المحركة لتحقيق أهداف الفرد فالإنسان صاحب الطموح المرتفع، هو القادر على تحديد قدراته وبالتالي التصرف في ضوئها لمواصلة ومواجهة العقبات التي تعترضه، من خلال عمل الباحثتان في التعليم الجامعي لاحظن عدم قدرة الطلاب عن تحمل المسؤولية وعدم اعتمادهم على أنفسهم وإيمانهم بالحظ عند مواجهتهم لأي مشكلة وهذا يدل على ضعف مهارات حل المشكلات لدى الطلاب الجامعيين نتيجة لعدم إلمامهم بالصعوبات التي يواجهونها وعدم فهمهم للموضوعات ذات الصلة بالمشكلة التي تقف

عائقاً أمام الطلاب فتتطلب منهم بذل بعض المحاولات بهدف الوصول إلى الحل المناسب وإنجاز الهدف المرغوب فيه. وقد قام العديد من الباحثين بدراسة مستوى الطموح وعلاقته بمتغيرات دون أن تشمل متغير مهارة حل المشكلات مثل دراسة الصافي (2002) ، والأسود (2003) ، والحجوج (2004) ، كما أنه لم توجد دراسات محلية تناولت قياس هذا المتغير (مستوى الطموح) على البيئة الليبية وعلاقته بأي متغير أو متغير مهارة حل المشكلات المتأثر به في هذا البحث، لذلك دعت الحاجة إلى قياس هذا المتغير ومعرفة العلاقة بينه وبين متغير مهارة حل المشكلات. وعليه فقد تحددت مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي: هل توجد علاقة ارتباطيه بين مهارات حل المشكلات ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة الأسمرية؟.

**أهمية البحث:** تتبع أهمية هذا البحث من الآتي:

1. تفيد في التعرف على مدى توفر كل من مستوى الطموح ومهارة حل المشكلات عند طلبة الجامعة الأسمرية.
2. تعتبر دراسة مستوى الطموح مقياساً للشخصية المتميزة من حيث استخدام مهاراتها في تحقيق أهدافها.
3. يفيد هذا البحث في تنمية المهارات إلى أقصى درجة ممكنة مما تساعد الأفراد على وضع طموحات مناسبة لقدراتهم ولا تجعلهم يصطدمون بالواقع وبالتالي تشعرهم بالإحباط.
4. إعداد برامج إرشادية لتنمية مستوى الطموح عند طلبة الجامعة وبالتالي يكونوا قدوة حسنة لمن هم بين أيديهم في المستقبل.
5. الاستفادة من البحث في كونها تفتح المجال أمام الباحثين من أجل إجراء المزيد من الدراسات والبحث في العلاقة بين مهارات حل المشكلات ومستوى الطموح.

**أهداف البحث**

هدف البحث الي التعرف عن الاتي:

1. عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين رتب درجات المبحوثين على مقياس حل المشكلات ومقياس الطموح وأبعادهما تبعا لمتغير الجنس.
2. عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين رتب درجات المبحوثين على مقياس مهارات حل المشكلات ومقياس الطموح وأبعادهما تبعا لمتغير المستوى الدراسي.
3. عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين رتب درجات المبحوثين على مقياس مهارات حل المشكلات ومقياس الطموح وأبعادهما تبعا لمتغير استشارة ذوي الخبرة.
4. عما إذا كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات المبحوثين على مقياس حل المشكلات ومستوى الطموح.

**فرضيات البحث**

**الفرضية الاولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين رتب درجات المبحوثين على مقياس حل المشكلات ومقياس الطموح وأبعادهما تبعا لمتغير الجنس.

**الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين رتب درجات المبحوثين على مقياس مهارات حل المشكلات ومقياس الطموح وأبعادهما تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

**الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين رتب درجات المبحوثين على مقياس مهارات حل المشكلات ومقياس الطموح وأبعادهما تبعا لمتغير استشارة ذوي الخبرة.

**الفرضية الرابعة:** لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات المبحوثين على مقياس حل المشكلات ومستوى الطموح.

**حدود البحث**

**الحدود البشرية:** وتشمل طلبة السنة الثالثة لبعض كليات الجامعة الأسمرية الإسلامية.

**الحدود المكانية:** وتشمل كليات الجامعة الأسمرية كلية زليتن (التربية بفروعها العلمية والأدبية، الأداب والعلوم، القانون، طب الأسنان).

**الحدود الزمانية:** وتمثلت خلال العام الجامعي 2018 . 2019 خلال الفترة من 2018/04/24 إلى 2019/06/30.

**الحدود الموضوعية:** دراسة مهارات حل المشكلات ومستوى الطموح.

**مصطلحات البحث النظرية والإجرائية**

- المهارة: وتُعرف اصطلاحيا بأنها: "القيام بالعمل بسرعة ودقة وإتقان" (أبوزينة، 1999 : 13).
- وتعرفها الباحثتان إجرائيا بأنها: "أسلوب يتبعه الفرد للتغلب على العوائق التي تعيقه في الوصول إلى أهدافه"، وأنها "تقاس بالدرجة التي يحصل عليها كل فرد من أفراد عينة البحث نتيجة الإجابة عن بنود مقياس المهارة".
- حل المشكلة: تُعرف اصطلاحيا بأنها: "حالة يسعى من خلالها الفرد للوصول إلى هدف يصعب الوصول إليه، بسبب عدم وضوح أسلوب الحل أو صعوبة وسائل وطرق تحديد الهدف أو بسبب عقبات تعترض هذا الحل وتحول دون وصول الفرد إلى ما يريد" (الزغول، 2003 : 268). وتعرفها الباحثتان إجرائيا بأنها: "الخطوات التي يتبعها الفرد بهدف الانتقال من الوضع الغير مرغوب فيه إلى حالة الاتزان".
- مهارة حل المشكلات: وتُعرف اصطلاحياً بأنها: " تطبيق المعارف أو المهارات أو الخبرات السابقة لينتج عن ذلك شيء من الإبداع والذي لم يكن موجوداً من قبل لدى الشخص الذي يقوم بالحل " (أمين، 2001 : 244). وتعرفها الباحثتان إجرائياً بأنها: "نشاط سلوكي يقوم به الفرد لإيجاد حلول مناسبة للمشكلات التي تواجهه.

- مستوى الطموح: ويعرف اصطلاحيا بأنه: "هدف ذو مستوى محدد يتوقع أو يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياته" (أحمد،1999: 185). وتعرفه الباحثتان إجرائيا: بأنه: " تلك الرغبات التي يضعها الفرد في جميع مجالات حياته ويسعى إلى تحقيقها متجاوزا كل العقبات "، و" يقاس بالدرجة التي يحصل عليها كل فرد من أفراد عينة البحث نتيجة الإجابة على بنود مقياس الطموح".

**الاطار النظري والدراسات السابقة**

**أولا: مهارة حل المشكلات**

يتعرض كل فرد يتفاعل مع المجتمع للعديد من المشكلات والعوائق بشكل مستمر، فتجد الأفراد منقسمين إلى قسمين أولهما أفراد يتعاملون مع المشكلات بشكل سليم ويصلون إلى حلول مثمرة، وآخرون عكس ذلك تماماً تجدهم لا يتعاملون مع مشكلاتهم بطرق سليمة بسبب ضعف الدوافع الداخلية لديهم والتي تدفعهم لإيجاد حل والوصول إلى الوضع المتزن. فإن حل المشكلات بطرق إبداعية مهارة أساسية ونهج متفرد من أجل التعليم والتعامل مع الحياة على حد سواء، فهي تقدم تطبيقا واسعاً في مجال تفعيل عمليات التفكير بل هي مثال عملي للتعليم القابل للتعميم والانتشار إن حل المشكلات إبداعياً نموذج للتعبير الفني والاكتشاف العملي والتساؤل الاجتماعي، وهي كذلك نموذج لتنمية العلاقات بين الأفراد ومزيلة للتوتر الذي قد يلحق بالفرد أحياناً (إبيري وستانش، 9: 2001). و**المهارة لغةً:** جاءت مهارة في المعجم العربي الإسلامي (1988 : 1156) من مهر يمهر مهراً فهو ماهر، وجمعها مهارات وهي القدرة على أداء عمل بحذق وبراعة"مهارة يدوية "اكتساب المهارات اللازمة لهذا العمل بمهارة وبحذق. **والمهارة اصطلاحاً:** يعرفها (أبوهاشم، 16: 2004) بأنها السرعة والدقة والبراعة والجودة في الأداء، وأيضاً أنها براعة تنمو بالتعلم وقد تكون حركية أو لفظية أو عقلية أو مزيجاً من أكثر من نوع.

**المشكلة لغةً:** جاءت كلمة مشكلة في الرائد معجم الألفبائي في اللغة والإعلام (822: 2005) جمعها مشاكل وهو أمر صعب ملتبس، حادثة، خلاف، أما المعجم العربي الأساسي (699: 1988) فجاءت من مصدر شكل وجمعها مشكلات ومشاكل وهي قضية تحتاج إلي معالجة. **والمشكلة اصطلاحاً:** أن المشكلة عبارة عن صعوبة أو غموض أو سؤال محير أو انحراف عن الموقف الطبيعي يحتاج إلى تفسير وإيجاد الحلول المناسبة للتخفيف من حدتها أو القضاء عليها (عبد المنعم، 125: 1996). وتعرف المشكلة بشكل عام هي حالة من عدم الرضا والتوتر تنشأ عند إدراك وجود عوائق تعترض الوصول إلى الهدف أو عجز أو تصور في الحصول على النتائج المتوقعة من العمليات والأنشطة المألوفة (الحلو، 364: 2001). وتري الباحثتان أن المشكلة هي عائق يواجه الفرد ويحول بينه وبين الوصول إلى الوضع الذي يسعى لبلوغه. وقد صرح كلاً من الشناوي وعبد الرحمن عن مهارة حل المشكلات حيث يقولان بأن"الإنسان يمضي في حياته اليومية في إطار علاقة بينه وبين بيئته وعندما تتعرض هذه العلاقة للاختلال فإن الفرد يعاني من مشكلة أو مشكلات"وعلى الرغم من أن حل المشكلات عملية سلوكية سواء ظاهرة (أفعال وأقوال) أو داخلية معرفية من شأنها أن تقدم تنوعاً من الاستجابات ذات الفاعلية الممكنة لموقف المشكلة، وتزيد من احتمالية اختيار أكثر الاستجابات فعالية بين هذه البدائل أو (الاستجابات) المتنوعة(الشناوي وعبد الرحمان، 227: 1998).

يقول"**جانيه**" بأن المهارة كتعلم تراكمي هي عملية متتابعة متتالية ويعرف مهارة حل المشكلات بأنها هي ناتج متوقع ومنطقي لتعلم المفاهيم والمبادئ، ومهارة قادرة على توليد الأفكار والمفاهيم والمبادئ التي يتطلبها المتعلم لتحقيق درجة الإبداع" (الشناوي وعبد الرحمان، 229: 1998).

**تاريخ الاهتمام بمهارات حل المشكلات:** لقد برز الاهتمام بموضوع حل المشكلات في بدايات القرن العشرين من خلال أعمال العديد من علماء النفس أمثال ثورندايك وكوهلر،

ثم تواصل الاهتمام بهذا الموضوع لأنه يشكل جانباً رئيسياً من المهارات المدرسية التي يتعرض لها الطلبة، وإذ أصبح تطور مهاراتهم في حل المشكلات من أهم غايات المدارس (الزغول والزغول، 267: 2003).

**أسباب المشكلات:** ترجع إلى الأسباب التي يمكن تصنيفها على النحو الآتي:

**1) الأسباب الحيوية (البيولوجية والفسيولوجية) ومنها ما يلي:** البلوغ الجنسي دون التهيؤ له نفسياً–الشعور بالتعب الزائد بسرعة– التغذية غير المناسبة–الشعور بألم في الأسنان أو ضعف النظر–النمو غير الطبيعي للفرد مثل كبر الحجم أو صغره عن العادي.

**2) الأسباب النفسية ومنها:** الإحباطات المتعددة أما مطالب البيئة ونقص الإمكانيات، والمعاناة من الحرمان وعدم إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية، وعدم النضج الانفعالي، عدم القدرة على تحمل المسؤولية ونقص الثقة في النفسي، والشعور بالنقص والخجل.

**3) الأسباب البيئية والاجتماعية ومنها ما يلي:** كثرة الخلافات الأسرية التي تنتهي إلى حالات من التفكك والطلاق، عدم التوافق بين الوالدين أو الإخوة، الضغوط الأسرية والاجتماعية وقلة الرعاية في الأسرة والمدرسة، سوء التوافق الشخصي والاجتماعي والانطواء ونقص الاهتمامات الاجتماعية وغيرها، الاندفاع والمخاطرة ومخالفة القانون والعرف بسبب نقص الخبرة والمهارة لدى بعض المراهقين، الرغبة الفورية للارتباط برفاق السن ونوادر مما قد يتعارض مع المسؤوليات في المدرسة والأسرة.

**4) أسباب مدرسية ومنها ما يلي:** نقص الإرشاد التربوي، عدم قدرة المعلمين على توصيل المعلومات للتلاميذ بطرق فعَالة، عدم تفهم بعض المعلمين بطبيعة مرحلة النمو وحساسيتها، القلق والخوف من الامتحانات، عدم تشجيع المدرسين للتلميذ على الاستذكار والنجاح (موسى والدسوقي، 17: 2000–18).

**اعتبارات للمشكلة:** يشير بل"1986"إلى عدة خصائص أو اعتبارات للمشكلة من أهمها ما يلي:

1) يجب أن يكون الفرد المتعلم على (وعي) بموقف ما (أو موقف مشكل) لكي يعتبره مشكلة بالنسبة له.

2) يجب أن يتعرفا الفرد (الطالب) أن الموقف (أو المشكلة) يتطلب حلاً.

3) أن يشعر الفرد (الطالب) بأنه يرغب في القيام بعمل ما تجاه هذا الموقف، بل ينبغي أن يقوم بإجراء ما.

4) ينبغي أن يكون حل الموقف واضحاً أو ممكناً بطريقة مباشرة بالنسبة للفرد (الطالب) الذي يعمل على إيجاد حل لهذا الموقف (المشكل) (زيتون، 152: 2004).

**خصائص المشكلات:**

**1) فردية:** المشكلة في الأصل فرية لأنها تخص فرد معين وما يعتبره شخص ما مشكلة قد يراه شخص أخر على أنها ليست بمشكلة وذلك بسبب الفروق الفردية بين الأفراد، وقد تصبح المشكلة جماعية عندما يشترك بنفس المشكلة عدد من الناس في وقت معين.

**2) المشكلة لها جانب إدراكي:** إن من خصائص أي مشكلة أن يكون لها جانب عقلي فالمشكلة تتطلب الوعي والتفكير لإدراك وجودها.

**3) المشكلة لها جانب انفعالي:** يصاحب المشكلة الكثير من الانفعالات كالتوتر والخوف والقلق والاكتئاب وغيرها.

**4) المشكلة لها أبعاد متعددة:** أي مشكلة يواجهها الفرد قد يكون لها أبعاد متعددة كالبعد الشخصي أو الاجتماعي أو الاقتصادي أو السياسي، وقد يرتبط حلها بمشاركة الآخرين أو بصورة فرية.

**5) المشكلة تأخذ أشكال متعددة:** يواجه الناس أشكال متعددة من المشكلات فقد يكون موضوعها انفعالياً أو شخصياً أو معرفياً أو حركياً أو اجتماعياً أو أخلاقياً أو لغوياً أو حسابياً وغيرها (العتوم، 2004: 237)

**أنواع المشكلات** : حصر ريتمان أنواع المشكلات في خمسة أنواع، استناداً إلى درجة وضوح المعطيات والأهداف:

1) مشكلات تحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام.

2) مشكلات توضح فيها المعطيات، والأهداف غير محددة بوضوح.

3) مشكلات أهدافها محددة وواضحة، ومعطياتها غير واضحة.

4) مشكلات تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات.

5) مشكلات لها إجابة صحيحة، ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة، وتعرف بمشكلات الاستبصار (فضالة، 174: 2010).

**تعلم مهارة حل المشكلات:** إن مهارة حل المشكلة تتصف بأنها مهارة تجعل المتعلم يمارس دوراً جديداً يكون فيها فاعلاً ومنظماً لخبراته ومواضيع تعلمه لذلك يرى الباحثون في مجال التفكير أن حل المشكلات ليس إلا عملية يمكن تعلمها، وإجادتها بالمراس والتدريب، وقد ذكروا عدداً من الخصائص العامة للشخص المتميز في حل المشكلات أهمها:

1) الاتجاهات الإيجابية نحو المواقف الصعبة أو المشكلات، والثقة الكبيرة بإمكانية التغلب عليها.

2) الحرص على الدقة، والعمل على فهم الحقائق والعلاقات التى تنطوي عليها المشكلة.

3) تجزئة المشكلة والعمل على تحليل المشكلات والأفكار المعقدة إلى مكونات أكثر بساطة.

4) التأمل في حل المشكلة، وتجنب التخمين والتسرع في إعطاء الاستنتاجات قبل استكمال الخطوات اللازمة للوصول إلى إجابات دقيقة.

5) يظهر الأشخاص المتميزون في حل المشكلات نشاطاً، وفاعلية بأشكال متعدد(فضالة، 176: 2010)

**حال الناس مع المشاكل: ويرى الباحث أن استجابات الناس للمشكلات مختلفة ومتباينة وهي كالأتي:** النفي أو الغفلة مما يؤدي إلي تراكم المشكلات بعضها فوق بعض، التضخيم والتهويل وسببه اليأس الذي يشعر به الفرد وعدم الثقة بنفسه لقدرته على مواجهة وحل المشكلة، والاعتدال والتوسط الذي يوصل إلى الحل بصورة سليمة لثقة الفرد بنفسه والتعامل مع المشكلة بصورة واقعية. إن من أسباب عدم مواجهة الفرد للمشكلة والهروب

منها والخضوع للوضع الغير مرغوب فيه هو ضعف مستوى طموحه وعدم رغبته في تغيير حاله إلى الحال الذي عليه أن يكون فيه وكذلك عدم الوعي بالحل المناسب نتيجة لفقدان الثقة بالنفس أو خشية المواجهة، وضعف الشخصية والخجل الذي لا يستطيع الفرد به مواجهة مشكلاته خوفاً من الانتقاد وتبقى الرغبة هي الدافع والعامل الرئيس الذي به الفرد يستطيع مواجهة المشكلات بشكل سليم ولاشك في أن للخبرة دور في المقدرة على التعامل مع المشكلات.

**المتغيرات المؤثرة في حل المشكلات:**

**1) الاستعداد أو الوضع العقلي**

**2) الدافعية**

**3) الخبرة السابقة**

**الخصائص البنائية لمهارة حل المشكلة:** تشير الخصائص البنائية للمشكلة إلى وصف المهارة في إطار موضوعي ملاحظ يقوم على الطابع الحسي دون النظر إلى ما يفعله المفحوص عند محاولته القيام بسلوك حل المشكلات، (الزيات، 445: 1995). ولقد اقترح بورنBorne وآخرون ثلاثة أبعاد ثنائية للتعرف على الخصائص البنائية للمشكلة وهي كالأتي:

**1) درجة غموض أو وضوح الهدف من المشكلة**

**2) عدد الحلول الممكنة**

**3) درجة تعقيد المشكلة**

**4) الخبرة المطلوبة**

**تحسين مهارات حل المشكلات:** يمكن القول أن القدرة على حل المشكلات سلوك متعلم، ويمكن أن يتطور لدى الفرد من خلال الممارسة والتدريب، ومن خلال إتباع استراتيجيات عمل مناسبة.وهو في نفس الوقت مهارة معقدة ويتكون من عدة سلوكيات فرعية، لذا يمكن أن يتحسن من خلال إتقان مهارات تتعلق مكوناته الفرعية، (الزغول والزغول، 290: 2003).

**خطوات مهارة حل المشكلات:** تتضمن مهارة حل المشكلات مجموعة من الخطوات المتداخلة والمتسلسلة، تسير من الشعور بالمشكلة وتحديدها انتهاء إلى تقويم حلها، ويلاحظ اختلاف التربويين في عددها ومسمياتها وتفصيلاتها وتسلسلها (الجلاد، 178: 2007). يرى كثير من العلماء أنها رغم تعدد أنواع المشكلات، إلا أن النظريات والدراسات الحديثة تشير إلى أن حلال المشكلات"Good Problem Solver"عندما يريد حل مشكلة من أي نوع يستخدم نفس الطريقة العامة (الزغول والزغول، 277: 2003).

**ويقترح ديزوريلا وجولد فرايد أن حل المشكلات يشمل العناصر الرئيسية التالية:**

1) تشجيع الشخص على أن يتعرف إلى المشكلة، ويدرك أن بمقدوره حلها والتعامل معها، ليس بالتسرع أو التهور، وإنما بالتخطيط والتنظيم.
2) وبعد تحديد المشكلة، يتم تحديد عناصرها بدقة ووضوح، ويتم تحديد ما يجب تحقيقه.
3) ثم يطلب من الشخص التفكير بجمع الحلول الممكنة بحرية.
4) وبعد ذلك يطلب من الشخص تقييم نتائج تلك الحلول واختيار أحدهما.
5) وأخيراً ، يقوم الشخص بتنفيذ الخطة، وتقييم النتائج.
وإذا لم تحقق الأهداف المتوخاة، يجرب الشخص حلاً آخر (الخطيب، 349: 2003-350).

وترى الباحثتان أن أهم ما في الأمر أن يقوم الفرد بفهم طبيعة المشكلة التي تواجهه والإحساس بها وتحليلها من عدة جوانب وذلك من أجل تسهيل مواجهتها والقضاء عليها وذلك بإتباع الخطوات الآتية. 1) **تحديد المشكلة والتعرف عليها.** 2) **تحليل المشكلة.** 3) **جمع البيانات والمعلومات: إعداد قائمة بالحلول.** 4) **تحديد الخيار الأفضل واتخاذ القرار.** 5) **وضع خطة التنفيذ.** 6) **المتابعة والتقييم.**

**نموذج جيلفورد لحل المشكلات:** قدَم جيلفورد نموذجاً مبسطاً لحل المشكلات على أساس نظريته في البناء العقلي، وأطلق عليه نموذج البناء العقلي لحل المشكلات حيث إن هذا النموذج يلعب دوراً في مخزون ذاكرة الفرد وحصيلته المعلوماتية أو مدركاته القابلة للتذكر دوراً حيوياً في مختلف مراحل عملية حل المشكلة واستناداً للنموذج تبدأ الخطوة الأولى في حل المشكلة باستقبال النظام العصبي للفرد أو نظام الاتصالات لديه لمثير خارجي من البيئة أو مثير داخلي من الجسم قد يكون على شكل انفعالات وعواطف ثم تتعرض المثيرات الخارجية أو المدخلات لعملية تصفية في الجزء السفلي من الدماغ عن طريق نسيج شبكي يعمل كبوابة تتحكم في عبور كل المثيرات القادمة إلى مركز الدماغ العليا حيث الإدراك والمعرفة، أما المثيرات المهيجة للنظام العصبي التي يسمح لها باختراق

البوابة فإنها تنبه الفرد لإدراك وجود المشكلة أولاً وإدراك طبيعة المشكلة ثانياً وخلال هذه المرحلة تجرى عملية تقييم مستمرة لمعظم المعلومات والأفكار التي تفرزها عمليات الذاكرة، وفي بعض الأحيان يتوصل الفرد لحل المشكلة دون أن يمارس ما يوصف بأنه عمليات تفكير متشبعة (جروان، 1999: 114-116).

حيث اعتبر جيلفورد أن الذكاء مجموعة من القدرات وأن مهارة حل المشكلة هي مهارة ذكائية تعكس قدرات المتعلم الذهنية وقد حدد ستة عوامل فرعية خاصة وعاملاً عاماً متعلقة بقدرة حل المشكلة وهي:

1) قدرة التفكير السريع في مجموعة من خصائص الشيء المتعلقة بالمشكلة.
2) قدرة تصنيف الأشياء أو الأفكار وفق معيار محدد.
3) قدرة إيجاد العلاقات المشتركة بين الخصائص المختلفة المتعلقة بالمشكلة أو الموقف.
4) قدرة التفكير بالإبدال المختلفة للموقف أو المشكلة.
5) قدرة وضع قائمة بالخصائص المرتبطة بالهدف أو الموقف.
6) قدرة استنباط المتطلبات السابقة للموقف.
7) قدرة عامة على حل المشكلات (غانم، 204: 2004).

**ويشير جيلفورد** إلى أن بعض المشكلات تستعصي على الحل لأننا لم ندركها بصورة صحيحة وقد نصر على مواصلة المحاولة للوصول إلى حل للمشكلة الخطأ كما فهمناها، ويرى جيلفورد أن نموذجه لحل المشكلات يستوعب التفكير الإبداعي في مرحلة توليد الأفكار والبحث عن بدائل للحل في مخزون الذاكرة، كما أن لعملية التقييم في مختلف المراحل دوراً في التفكير الإبداعي الذي يتطلب تقليص البدائل من أجل الوصول إلى فكرة أصلية أوحل جديد غير أن مفهوم حل المشكلات أكثر اتساعاً وشمولاً من التفكير الإبداعي إلا أن كل منهما يسهم في الوصول إلى نهاية ناجحة عن طريق حل المشكلة، ويخلص جيلفورد إلى الاستنتاج بأن حل المشكلات يشتمل على جميع أنواع

عمليات البناء العقلي بينما يقتصر التفكير الإبداعي على بعضهما وأن كل من حل المشكلات والتفكير الإبداعي قد يتضمن أياً من المحتويات المعلوماتية للبناء العقلي (جروان، 1999: 115-116). والعلاقة بين حل المشكلات والتفكير الإبداعي بينهما ارتباط وثيق، فالتفكير الإبداعي ينتج عنه نتائج جديدة وحل المشكلات ينتج عنه استجابات جديدة، وحل المشكلات فيه عناصر إبداعية تتفاوت بتفاوت حدة المشكلة وحدة الحل وما يحدثه من تغيير ، ولكن الإبداع ليس فقط حل مشكلات فالإبداع يلتزم بمحكات في المنتج قد لا تتوفر في حل المشكلات (الأعسر، 31: 1999).

**نظريات حل المشكلات:**

**1) النظرية السلوكية:** يركز هذا الأسلوب على المحاولة والخطأ الذي تمثله نظرية ثورندايك، وهذا الاتجاه يؤكد بأن الفرد عندما يواجه موقفاً أو مشكلة فإنه يحاول إيجاد حل لها، عن طريق القيام بعدة محاولات خاطئة من خلالها يتوصل إلى الحل الصحيح. فالمشكلة هي موقف غامض، أو وجود صعوبة في فهم علاقات معينة بحاجة للتفسير، تثير الفرد وتحفزه للعمل على تفسيرها وحلها، وهي بحد ذاتها مجموعة المثيرات التي هي بحاجة إلى الحل أو مجموعة استجابات تعليمية عند السلوكيين، تقوم على ارتباط المثيرات والاستجابات، فالفرد عندما يواجه مشكلة يحاول حلها عن طريق الاستجابة، ويوظف ما لديه من معلومات، ومفاهيم وعادات فكرية سبق له تعلمها وهذا ما يسمى بجانب الخبرة عند السلوكيين، فالنظرية السلوكية بحد ذاتها تركز على التعليم عن طريق ارتباط سلسلة من الاستجابات مع سلسلة من المثيرات، وبالتالي يتم التعميم ومن ثم يتم التميز، فالتعميم يؤدي إلى التعليم البسيط (عبد الهادي، 153: 2004).

**2) نظرية معالجة المعلومات:** يحاول أصحاب هذا الاتجاه تنظير الحوادث السيكولوجية جميعها، انطلاقاً من الافتراض القائل بوجود تشابه بين النشاط المعرفي الانساني ، وطرق برمجة الحاسبات الالكترونية وعملها. لذلك يحاولون تفسير عمليات التفكير وحل المشكلة

باستخدام بعض التصميمات المتبعة في برامج الحاسوب، وذلك من خلال تحديد الخطوات المتضمنة في أي نشاط تفكيري، وجدولة هذه الخطوات في تسلسل مناسب، يتفق مع تسلسل العمليات التفكيرية التي يمكن أن يستخدمها المعلم لدى مواجهة مشكلة معينة، ومن ثم تجريب هذه الخطوات في حاسوب تمثيلي لمعرفة مدى نجاحه في محاكاة النشاط التفكيري للفرد، (نشواتي، 458: 1984).

**3) نظرية الجشتلط:** تقوم هذه النظرية على معرفة العلاقات الجزئية من الخلال الكل، وترى بأن التفكير يرتكز على التنظيم الإدراكي للبيئة التي تحيط بالفرد، ومن ثم استبصار الموقف الكلي. وخاصة عندما يواجه الفرد موقفاً أو مشكلة، ويعتبر "كوهلر" أحد منظري هذا الاتجاه الذي وضح ذلك من خلال تجربة تمثلت في وضع قرد في حالة جوع (مشكلة) ، وكان في أعلى القفص قطف موز، فقام القرد بعدة محاولات خطأ، بعد ذلك أخذ برهة من الوقت، وكان في القفص عدة صناديق، وبعدها قام بوضعها فوق بعضها حتى وصل إلى قطف الموز، وأن العملية التي قام بها بحد ذاتها تعتبر بمثابة إدراك للعلاقات الجزئية من خلال الكل.إن هذا الاتجاه يؤكد على إدراك العلاقات من خلال عملية الاستبصار والفهم، وأن التعلم في هذا الاتجاه يؤكد على الإدراك الكلي للمشكلة، والتركيز على الأجزاء من خلال الكل، وعليه فإن النظرية الجشتلطية تركز على معرفة الكل ومن ثم الأجزاء التي تؤدي إلى حل المشكلة، (عبد الهادي، 154: 2004).

**4) النظرية المجالية:** أصحاب المدرسة المجالية يشاركون تشفيلد في كثير من آرائه المتصلة بوجوب تشجيع تنمية المهارات المعرفية، وهم يذهبون إلى طريقة الاكتشاف أفضل من التعليم المبرمج كوسيلة لتنمية سلوك حل المشكلة، ذلك إن جلسة واحدة من جلسات الاكتشاف قادرة على توفير أنواع التعلم التي يحققها برنامجان أو أكثر، لأن التلميذ في جلسة الاكتشاف يتعلم المادة في نفس الوقت الذي يتعلم فيه حل المشكلة.وهم يعترضون أيضاً على استخدام برامج معدة على أساس أن تقل هذا التعلم فيؤدي بالتلميذ

إلى الاعتماد على المواد.أماحين يكتشف التلميذ الأشياء بنفسه، فإنه ينمى ثقة في ذاته واستقلالاً ذاتياً كحلاَل للمشكلات (جابر، 338: 1982).

**استراتيجيات مهارة حل المشكلات:** تعد استراتيجيات حل المشكلات نمطاً هاماً من الاستراتيجيات المعرفية، وهي نوعاً من المهارات العقلية التي من خلالها ينظم الفرد عملياته المعرفية في معالجة الموقف المشكل ومحدداته خاصة تلك المشكلات التي لم يسبق مرورها في خبرات الفرد ( GAGNE AND BRIGGS ). ويعتبر **(جانيه)** أفضل باحث حدد مفهوم الاستراتيجية، حيث قال في تعريفه لها أنها مهارة التسيير الذاتي للموقف التعليمي، فيتحكم المتعلم في عمليات الاستقبال ومستويات التفكير المختلفة (العربي، 74: 1988).

وسنتطرق فيما يلي إلى أنواع الاستراتيجيات المستخدمة في مهارة حل المشكلات والتي يقسمها العلماء إلى قسمين: استراتيجيات تقليدية–استراتيجيات حديثة.

**1) الاستراتيجيات التقليدية:**

وتندرج ضمنها الأنواع التالية.

**أ) الحل بالمحاولة والخطأ:** إن استراتيجية المحاولة والخطأ يمكن أن تكون مفيدة في أنواع كثيرة من المشكلات، فعند استخدام هذه الاستراتيجية نقترح حلاً معقولاً للمشكلة، ونتأكد من صحة الحل، وإن لم يكن صحيحاً نقترح حلاً آخر (الخطيب، 20: 2006).

**ب) استراتيجية العصف الذهني:** وتعتبر عملية العصف الذهني مهمة لأنه يحتل مكانة رئيسية من أجل أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة. وتعرف عملية العصف الذهني بأنها أداة من أدوات متعددة، تكنيك من تكنيكات متعددة تهدف لتوليد الأفكار (الأعسر، 43: 1999).

**ج) الحل بالتبصر أو الاستبصار:** ويتطلب هذا النوع من الحلول القدرة على دراسة المشكلة وتحديد عناصرها وإدراك العلاقة بين هذه العناصر والمعطيات للوصول إلى

هدف واضح ومحدد. وعندما ينجح الفرد في إدراك العلاقة بين جميع هذه العناصر، فإنه يجد نفسه فجأة أمام الحل كما تم شرحه في تجارب كوهلر على القردة.

**د) الحل بالاستنتاج:** ويتمثل في استخدام التعميم للاستفادة من الحلول التي تنطبق على الظواهر الكلية لتعميمها على الأجزاء، حيث ينتقل الحل الذي ينطبق على المقدمات في حالة توفرها، على النتائج.

**هـ) الحل بالاستقراء:** ويتمثل في استخدام التعميم في الحلول التي تنطبق على الأجزاء لتعميمها على الظواهر الكلية، والحل هنا يأتي من دراسة كافة الحالات الفردية أو الجزئية (استقراء تام) أو بعض الحالات الفردية (استقراء ناقص) للوصول إلى حل للظاهرة الكلية أو ما يعرف بالقاعدة، فإذا توفر للباحث حلول متفرقة على عينات مجتمع، فإنه يستطيع أن يعممها على كافة أفراد مجتمع البحث.

**2) الاستراتيجيات الحديثة:** وتتضمن الأنواع التالية.

**أ) استراتيجية تخفيض الفروق:** وتصلح هذه الاستراتيجية في المشكلات غير المألوفة من خلال تقليل الفروق بين الوضع الحالي والهدف المنشود، ويقوم الباحث باختيار سلوكيات تقرب الفرد من الهدف كالعمل بمبادئ التشابه والمقارنة أو تحويل عناصر المشكلة إلى هيئة جديدة تقرب من الحل ولكن الاستراتيجية ليس بالضرورة أن توصلك إلى الحل النهائي المنشود.

**ب) استراتيجية الحل العكسي:** وتصلح هذه الاستراتيجية في المسائل الرياضية والهندسية، وذلك من خلال أن يبدأ الحل من الهدف المراد إثباته ثم العودة إلى الوضع الحالي للمشكلة.

**ج) استراتيجية تحليل الوسائل والغايات:** وتصلح هذه الاستراتيجية للمشاكل المعقدة وخاصة تلك التي تنطوى على عدد من الخطوات التي يتعين المرور بها للوصول إلى الحل، وذلك من خلال تحديد الأهداف والوسائل المتاحة للمشكلة، ثم العمل على تقليل

الفروق بين الوسائل المتاحة والغايات المستهدفة لتصبح هذه الفروق في حدها الأدنى الممكن، ويمكن تقسيم المشكلة إلى عناصر وتطبيق نفس الاستراتيجية على العناصر لتصل إلى الحل الكلي، ويستخدم مدرج هانوي كنموذج تقليدي على هذا النوع من الحلول حيث يتطلب من المفحوصين نقل الدوائر الثلاث من النقطة الأولى إلى النقطة الثالثة خلال ست حركات شريطة عدم وضع دائرة كبيرة فوق دائرة صغيرة.

**د) استراتيجية التسلق:** وتستخدم في معظم المعادلات الحسابية أوحل المتاهات حيث تعد هذه الاستراتيجية من الطرق السهلة والسريعة التي يعتمد على حل المتاهات حيث يبدأ الحلال من المرحلة الابتدائية ويعمل بخطوات متعددة باتجاه الاقتراب من الهدف، وعرفت هذه الاستراتيجية أحياناً باسم استراتيجية التقريب لأنها تحمل نفس الفكرة.

**هـ) استراتيجية التجزئة:** وتعتمد هذه الاستراتيجية فكرة تجزئة المشكلة إلى مشاكل فرعية، فإذا كنت بصدد إقامة ندوة علمية، فإنه يمكنك أن تجزأ هذه المهمة إلى أجزاء كتحديد الضيوف والمدعوون، والتجهيزات المكانية والزمانية، ثم أخذ كل عنصر ووضع فعالياته وأنشطته ثم تعمل على جمع هذه الأجزاء كلها لتشكل جسم واحد وهوالندوة العلمية (العتوم، 2004 : 247-250).

**و) استراتيجية الجداول والخطط:** إن استخدام جدول أو رسم بياني أو قائمة أو معادلة يعتبر طريقة جيدة لتنظيم المعلومات الواردة في المشكلة، وتكمن هذه الاستراتيجية من اكتشاف العلاقات والأنماط في البيانات الواردة في المشكلة، ويمكن تقسيم هذه الاستراتيجية إلى أربع استراتيجيات فرعية وهي: عمل قائمة منظمة أو جدول، استخدام معادلة، عمل رسم بياني، وعمل رسم عادي.

**ز) استراتيجية تبسيط المشكلة:** تعتبر هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات التي تستخدم لتبسيط حل المشكلة، عند استخدام هذه الاستراتيجية نقترح وصفاً مألوفاً أكثر، والذي ربما

يقود إلى استراتيجية الحل، ويمكن تقسيم العديد من المشكلات إلى مشكلات أبسط، ثم تجميع الحلول الجزئية للحصول على حل المشكلة.

**ح) استراتيجية رسم الصورة:** في بعض الأحيان لا تكفي الخبرة لتصور حل المشكلة أو معرفة الخطوات الضرورية لحلها، في مثل هذه الأحوال، يكون من المفيد تمثيل المشكلة، بأشخاص أو أشياء تماماً كما ورد في المشكلة، تمثيل المشكلة قد يقود مباشرة إلى حل المشكلة، أوقد يوحي بالفكرة المناسبة لها.

**ط) استراتيجية الحذف:** تعتمد هذه الاستراتيجية على تخمين عدد من الحلول، ثم حذف الحلول الممكنة، وذلك بالاعتماد على المعلومات الواردة في المشكلة (الخطيب، 20: 2006).

**الاسلام وحل المشكلات:** لقد جاء الاسلام للعالمين من بشر وجن رحمة لهم، وجاء ليخرجهم من ظنك الدنيا إلى سعة الدنيا والآخرة، ولقد عنى الاسلام منذ أن بعث الله سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم إلى الأمة قبل أكثر من أربعة عشرة قرناً من الزمان إلى حل المشكلات، بشتى أنواعها لكي يصل النبي صلى الله عليه وسلم إلى تأسيس مجتمع إسلامي نموذجين تخلو منه المشكلات والاضطرابات. ولقد سبق الاسلام العلم الحديث باستخدام الاسلوب العلمي "أسلوب حل المشكلات"ولنا في قصة سيدنا إبراهيم أسوة وقدوة في قوله تعالى:

**وإذ قال إبراهيم لأبيه آزر أتتخذ أصناماً آلهة إني أراك وقومك في ضلال مبين (74) وكذلك نري إبراهيم ملكوت السماوات والأرض وليكون من الموقنين (75) فلما جن عليه الليل رأى كوكباً قال هذا ربي فلما أفل قال لا أحب الآفلين (76) فلما رأى القمر بازغاً قال هذا ربي فلما أفل قال لئن لم يهدني ربي لأكونن من القوم الضالين(77 )فلما رأى الشمس بازغة قال هذا ربي هذا أكبر فلما أفلت قال يا قوم إني بريئ مما تشركون(78) إني وجهت وجهي للذي فطر السماوات والأرض حنيفاً وما أنا من المشركين (79)** (الأنعام: الآية74-79) ،(نجاتي، 1982: 130-131).

**ثانياً: مستوى الطموح**

يعتبر الطموح من المتغيرات وثيقة الصلة بالنظرة المتفائلة للحياة والمرتبطة بالمستقبل ومن العوامل الهامة في بناء الشخصية المميزة. فالطموح من أهم أسرار نجاح الفرد والمجتمع ولقد أشارت العديد من الدراسات أن خبرات النجاح تؤثر إيجاباً في رفع مستوى الطموح فالإنسان عندما ينجح في أمر ما فإن ذلك يزيد من ثقته بنفسه ويرفع من مستوى طموحه، "وابتكر هذا اللفظ هوبHOPPE **(1930)** ليدل على العلاقة المتبادلة بين الأهداف التي يضعها المرء لنفسه ولخبراته مع النجاح والفشل وعموماً تؤيد التجارب فكرة أن مرات النجاح تميل لزيادة ورفع مستوى الطموح كما يميل تكرار الفشل إلى خفض هذا المستوى" (الدسوقي، 131: 1988). والمفروض أن يلقى شبابنا مزيداً من التشجيع لرفع مستوى طموحهم العلمي، لأن أمةً تبني نفسها وتعيد بناء الإنسان على أرضها لابد أن تهتم بالعلم ونشره بين أكبر عدد ممكن من أبنائها. ولا سبيل أمام أمتنا لتحقيق نهضتنا سوى الاعتماد على العلم، وعلى المنهج العلمي باعتباره لغة العصر وأداته الفعّالة في تحقيق القوة والتقدم والسؤدد (العيسوي، 127: 1986).

والطموح يختلف بين البشر من حيث المستوى والنوع أما الذي يحدد المستوى فهو يرجع إلي فهم الفرد لإمكانياته وقدراته بشكل سوي بدون إسراف وبمكانة الفرد الاجتماعية وبذلك يختلف البشر بعضهم عن بعض من حيث مستويات طموحهم. ويحظى مستوى الطموح باهتمام بالغ من جانب الباحثين، والمشتغلين في مجال علم النفس ومن الدراسات التي تناولت مستوى الطموح دراسة قشقوش (1975) ودراسة السميري (1999) ودراسة الأسود (2003) وغيرها من الدراسات التي تناولت مستوى الطموح من وجوه مختلفة، ويرى الباحثتان أن البحث ستقوم بالتقريب إلى حد كبير لتعطي صورة متكاملة عن الطموح.

و يعرف الطموح في معجم لسان العرب لابن منظور بأنه الارتفاع، فيقال: بحر طموح الموج، أي مرتفع الموج، وطمح ببصره يطمح طمحاً: شخص، وأطمح فلان بصره: رفعه،

ورجل طمَاح: بعيد الطرف وامرأة طماحة: تكر بنظرها يميناً وشمالاً إلى غير زوجها، وبحر طموح الموج: مرتفعاً، وطمح: أي أبعد في الطلب (ابن منظور، 103: 1993). وجاء في أساس البلاغة من الطموح من مادة (طمح) طمحت ببصري إليه، ونساء طوامح إلى الرجال، وطمح المتكبر بعينه: شخص بها، وفرس طامح الطرف.وطمح الفرس طموحاً وطماحاً: ركب رأسه في عدْوه رافعاً بصره، وهوطماحٌ وطموح، وفيه طماحٌ وجِماح.ومن المجاز طمَحتُ بالشيء في الهواء رميتُ به (الزمخشري، 335: 1992). وترى الباحثتان أن المتمعن في التعريفات اللغوية يجد أنها تشير إلى أن الطموح يعنى: الأمر العالي والمرتفع (السامق) والذي يسعى الفرد للوصول إليه، أي أن الأمر لا يوجد في الوقت الراهن، ولكنه يأمل أن يحققه الفرد في المستقبل. واصطلاحاً يعرف محمود (2001) الطموح بأنه: ما يتطلع الفرد إلى تحقيقه من أهداف ذات مستوى محدد في جوانب حياته المختلفة أسرياً وأكاديمياً أومهنياً، ويكون للخبرات التي مر بها في حياته دور في تحديد مستوى هذا الهدف (محمود، 10: 2001).

**جوانب الطموح:**

الجانب الأول: الأداء ويعني ذلك نوع الأداء الذي يعتبره الفرد هاماً ويرغب في القيام به في عمل من الأعمال.

الجانب الثاني: التوقع ويعني توقع الفرد لأدائه لهذا العمل أوذاك.

الجانب الثالث: إلي أي حد يعد هذا الأداء هاماً بالنسبة للفرد، وهذه الجوانب الثلاثة هي ما يعرف بالطموح(شعبان، 59: 2010).

**طبيعة مستوى الطموح:**

مستوى الطموح باعتباره وصفاً لإطار تقدير المواقف وتقويمها: يتكون هذا الإطار من عاملين أساسيين هما: الأول: التجارب الشخصية من نجاح وفشل، والتي يمر بها الفرد والتي تعمل على تكوين أساس يحكم به مختلف المواقف والأهداف.

الثاني: أثر الظروف والقيم والتقاليد والعادات والاتجاهات الجماعية في تكوين مستوى الطموح. ومن ثم ينظر الفرد إلى المواقف والأهداف ويقدرها ويقيمها من خلال هذا الإطار الحضاري العام والتجربة الشخصية الخاصة (أحمد، 36: 2010).

**مستوى الطموح في التراث العربي الإسلامي:**

حث الدين الإسلامي على ضرورة تحلى أبنائه بالطموح، أو بالهمة العالية، فقال تعالى"**ختامه مسك وفي ذلك فليتنافس المتنافسون**" (المطففين: الآية26). فقبل أن يوجد الطموح في الأدب النفسي الغربي فإنه موجود في لغتنا العربية، وفي أدبن العربي، وفي أمثالنا، وقبل ذلك في ديننا الحنيف، فكم حض الإسلام وشجع على ضرورة استغلال هذا الطموح: يقول صلى الله عليه وسلم "إذا سألتم فسألوه الفردوس الأعلى من الجنة". وقيل لرجل: لنا حويجة فقال: اطلبوا لها رجيلاً. وانظر إلى أروع وأجمل ما يقوله ابن الجوزي"يقول : إني رجل حُبب إلي العلم من زمن الطفولة فتشاغلت به، ثم لم يُحبب إلي فن واحد منه بل فنونه كلها، ثم لا تقتصر همتي في فن بعضه، بل تروم استقصاءه. والزمان لا يسع والعمر أضيق والشوق يقوى والعجز يظهر، فيبقى وقوف بعض المطلوبات حسرات، وحث عليه الاسلام قبل مئات السنين، فالإسلام يمقت البطالة والتواكل والاستجداء، ويحث على العمل وإعزاز النفس وحفظها من الامتهان ويدعو إلى كسب الرزق من الطرق المشروعة، ولو أدت إلى اقتحام المخاطر وركوب متن الأهوال، وأن الشحاذة مضرة تورث المذلة والاستكانة، وتسقط المروءة وتدعو إلى ارتكاب الجرائم والوقوع في مخالب الفقر وحبائل الأشرار، ومدعاة إلى فساد الأخلاق وأنَّ العمل مفضلٌ على نافلة الصلاة والصوم كما يقرر العلماء، وهو فضيلة والفراغ رذيلة (ابن الجوزي، 8: 1992).

**الأهمية التطبيقية لدراسة مستوى الطموح:**

تعتبر دراسة مستوى الطموح مهمة جداً لأن أهميتها لا تقتصر على الفرد فقط بل تتعداه لتعود على المجتمع بالفائدة وتكمن هذه الأهمية كما عرضها عبد الوهاب في الآتي:

1) إن دراسة مستوى الطموح، قد تكشف عن العوامل والقوى الكامنة وراء تلك الظاهرة، وعليه من الممكن تنمية أو تعديل مستوى الطموح.

2) إن دراسة الطموح تمثل إحدى المؤثرات والمنبئات للكشف عما تكون عليه الشخصية، ودراستها بطريقة علمية، قد تساعد على تحقيق التوافق الشخصي للأفراد، مما يعود على المجتمع بالفائدة وزيادة الإنتاج.

3) إن معرفة الأفراد بطبيعة طموحهم، وبعض العوامل المؤثرة فيه، يجعلهم يحاولون مواءمة قدراتهم وإمكانياتهم مع هذه الطموحات، مما يترتب عليه عدم شعورهم بالإحباط والفشل.

4) إن دراسة مستوى الطموح وما تسفر عنه من نتائج، قد تساعد على تطوير العملية التعليمية.

5) ترجع أهمية الطموح في أنه يلعب دوراً هاماً في حياة الفرد والمجتمع، حيث يلقى الضوء على ملامح المستقبل من حيث مشاكل التطور والتخلف (عبد الوهاب، 32: 1992).

**العوامل المحددة لمستوى الطموح:**

يختلف الطموح من فرد لأخر متأثراً ببعض العوامل التي قد تتعلق بالفرد ذاته منها عوامل شخصية وعوامل خارجية بيئية وتتمثل هذه العوامل في الآتي:

**أ) العوامل الشخصية:**

**1) الذكاء:** يتأثر مستوى طموح الفرد بمدى ما يمتلكه من قدرة عقلية، فكلما كان الفرد أكثر قدرة استطاع القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة، كما أكد راجح (1987) بأن الفرد الأكثر ذكاء قادر على فهم قدراته وإمكاناته ورسم مستوى الطموح لنفسه، بحيث يتناسب

مع هذه القدرات، وذلك على عكس الأقل ذكاء فهو غير قادر على تحقيق أهدافه حيث يضع لنفسه مستوى طموح يرتفع أوينخفض كثيراً عما يستطيع تحقيقه بالفعل (راجح، 1987: 131).

**2) التحصيل:** أن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع يكون مستوى الطموح لديهم مرتفعاً عكس الطلاب ذوي التحصيل المنخفض (محمود، 52: 2001).

**3) النضج:** تذكر أنه كلما كان الفرد أكثر نضجاً كلما كان في متناول يده تحقيق أهدافه وطموحه وكلما كان أقدر على التفكير في الوسائل والغايات التي تحقق له ذلك (الغريب، 263: 1990).

**4) الخبرات السابقة:** إن ما يمر به الفرد من خبرات ناجحة أو فاشلة يكون لها الأثر الكبير في مستوى طموح الفرد، فخبرات النجاح لدى الفرد تزيد من طموحه ويعمل الفرد هنا على المحافظة عل نجاحه مما يدفعه إلى المزيد من التقدم والنمو أما خبرات الفشل فإنها تؤدي إلى خفض مستوى الطموح وتصيب الفرد بالعجز والإحباط (محمود، 51: 2001).

**5) مفهوم الفرد عن ذاته:** يقصد بمفهوم الذات الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه من مهارات وخصائص جسمية وعقلية وانفعالية قوية كانت أم ضعيفة، ذكياً كان أوغبياً، طموحاً مثابراً أم خجولاً متسرعاً، وفي ضوء تصور الفرد لنفسه يضع مستوى طموحه، وفكرته عن نفسه هي المسئولة عن رفع أو خفض مستوى طموحه، فالإنسان الواثق من نفسه، ومن إمكاناته ولديه وعي حقيقى بها يختار لنفسه من الأعمال ويضع لنفسه من الأهداف ما يتفق وتلك الإمكانات (مطر، 20: 1998).

6) **الثواب والعقاب:** يعتبر أسلوب التعزيز من أهم الأساليب التي تنمي وترفع من دافعية الفرد والسعي نحو النجاح ويرى أبوزايد أن العمل قائم في هذه الحياة على التعزيز والعقاب والتعزيز قد يكون معنوي وقد يكون مادي وكذلك العقاب، والتعزيز كثيراً ما يشكل دافعاً

للطالب إلى رفع مستوى الطموح حيث أن شعور الطالب بحلاوة النجاح يجعله يختار أهدافاً أبعد وهذا الأثر ذو أهمية في نواحي التربية لأن معناه، أن الطالب قد قدم نشاطاً ووجهه نحو تحقيق هدف خاص وكثيراً ما يؤدي النجاح وفيه تعزيز معنوي إلى ارتفاع مستوى طموحه فيبحث عن هدف أبعد منالاً وأصعب منالاً (أبو زايد، 22: 1999).

**ب) العوامل الخارجية البيئية**

تلعب العوامل الخارجية دوراً مهما في تحديد مستوى الطموح لدى الفرد ومنها عوامل اقتصادية واجتماعية لذلك تتأثر بدرجة تقدير الآخرين للفرد وخصوصاً الوالدين والأقارب مما قد يؤثر في حياة الفرد وعلى مستوى طموحه ونذكر منها:

**1) المستوى الاقتصادي والاجتماعي:** يلعب المستوى الاقتصادي الاجتماعي دوراً بارزاً في تشكيل شخصية الفرد، وفي تحديد طموحاته، فإذا ما كان هناك تحسين في المستوى الاقتصادي وتحسين في دخل الأسرة سيصبح نوع من زيادة التطلع إلى مستوى أعلى وشغل مراكز أفضل، وبالتالي قد يؤثر المستوى الاقتصادي الاجتماعي على مستويات، وأنماط الطموح بأن يكون ذو المستويات الاقتصادية العليا على قدر عالٍ من الطموح لتوفر كل ما يريده بين يديه، كما أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض قد يكون دافعاً إلى درجة أعلى من الطموح، لأنه يشحذ عزيمة الشخص للتحدي وتجاوز الظروف والتغلب عليها وإثبات قدرته (التويجري، 198: 2002).

**2) العوامل البيئية والاجتماعية:** إن البيئة الاجتماعية دوراً كبيراً في نمو مستوى الطموح، لأن البيئة هي التي تمد الفرد بمفاهيمه وثقافته، وهي التي تشكل الإطار المرجعي له، ولكن هذا التأثير يكون مختلفاً من فرد لآخر تبعاً لقدراته الذاتية وتبعاً لمضمون هذه القيم والمفاهيم التي تقدمها له.

**3) الإطار المرجعي للفرد:** يقصد بالإطار المرجعي الوالدين والإخوة والأخوات والرفاق وزملاء العمل والجيران وتشترك تلك الأُطُر المرجعية في وضع المعيار الأخلاقي والقومي

للأفعال، ولاشك أن تُفهم هذه الأطر المرجعية يتعلق بمدى تقبل وتفهم الفرد لتلك الأطر، وقد يتسع الإطار المرجعي للفرد ليشمل ما هو أكبر من الإطار (عبد ربه، 56: 1995).

**4) طموح الوالدين وتوقعاتهما:** تعد الأسرة هي ركيزة حياة معظم الأطفال وتظل هي مدار الوجود طوال فترة الطفولة وقد يتعرض بعض الآباء في حياتهم للفشل الشديد في تحقيق بعض أهداف هامة بالنسبة لهم ومن ثم يعوضون عنها بتحقيقها في أبنائهم فيدفعونهم وفقاً إلى ذلك ويؤمنون لهم من الوسائل المختلفة ما يوصلهم إليها (عبد الفتاح، 22: 1984) .

**خصائص الشخص الطموح:** هناك مجموعة من الخصائص التي يتميز بها الشخص الطموح حيث تتعدد الآراء حول تلك الخصائص: لقد حدد عوض (1972) مجموعة من الخصائص التي تميز الفرد الطموح منها:

1) غير راضي عن وضعه الراهن، ولا يرى أن وضعه الراهن هو أفضل ما يصل إليه.
2) لا يؤمن بالحظ ولا يترك اموره للمقادير والظروف.
3) لا يخشى المغامرة أو المناقشة أو المسؤولية أو الفشل أو المجهول.
4) لا يجزع إن لم تظهر نتائج جهوده سريعاً.
5) يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى هدفه ولا يثنيه الفشل عن معاودة جهوده ويؤمن بأن الجهد والمثابرة كفيلان للتغلب على الصعاب (عوض، 19: 1972).

**نمو مستوى الطموح:** نجد أن عامل النمو يبدأ بمراحل مختلفة من الطفلة المبكرة حتى آخر العمر حيث يتم ملاحظة ذلك من خلال السلوك الذي يصدر عن الفرد في جميع مراحل حياته.

ويتبين أن مستوى الطموح يبدأ في الظهور عند الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر وهذا يكون واضحاً جلياً في رغبة الطفل تخطي الصعوبات مثل: محاولة الجلوس أو القيام أو المشي معتمداً على نفسه دون الاستعانة بالآخرين، وهذا ما يؤكده ليفين (Leven)،

حيث يعتبر محاولات الطفل الأولى للجلوس على الكرسي، أوجذب قطعة من الملابس أو ما شابه ذلك من السلوكيات التي يحاول فيها الاعتماد على نفسه عبر المحاولات المتكررة يعتبرها دلائل على بزوغ مستوى الطموح، وهي مرحلة تنسيق مرحلة نضج الطموح، مستوى الطموح الناضج وهذا النمو من السلوك قد أسمته فيليز (Fales) الطموح المبدئي، وقد استطاع اندرسون (Anderson) أن يثبت من خلال دراساته المتعددة أن مستوى الطموح يزداد بازدياد العمر حيث كان الأطفال في سن العاشرة أكثر نضجاً حسب أندرسون من الأطفال الأقل عمراً (عبد الفتاح، 15: 1972). وكما أن الإنسان ينمو جسدياً؛فإنه ينمو عقلياً، وعاطفياً، واجتماعياً ونفسياً إلى غير ذلك من أوجه النمو المختلفة. وكلما انتقل من مرحلة نمائية إلى أخرى، كلما ساعد ذلك على امتلاك الإنسان للقدرة على مواجهة الصعاب وتحديها؛من أجل أن يصل إلى مرحلة أفضل من تلك التي كان قد وصل إليها من قبل، ومستوى الطموح كباقي العمليات الأخرى عند الإنسان ينمو، ويتطور من مرحلة نمائية إلى مرحلة أخرى.

**خطوات مهمة لتحقيق الطموح:**

هناك بعض الخطوات التي من خلالها يمكن تحقيق أفضل مستوى للطموح، ومن هذه الخطوات:

1) على الفرد أن لا ينعزل عن مجتمعه، بل يجب عليه أن يأخذ قسطه من كل ما يمكن أن يقدمه المجتمع له، كما عليه بالمقابل أن يقدم للمجتمع كل ما يستطيع.
2) إن اختيار المهنة يلعب دوراً أساسياً في تحقيق الذات فاختيار المهنة، والمهنة نفسها مرتبطان مباشرة بالواجب والمسؤولية.
3) على الفرد أن يشعر بقوة أنه لا مجال أمامه للاختيار بين ذاته والآخر، وبين أمته والأمم الأخرى فالأمر يجب أن يكون محسوم لديه في هذا الاتجاه.

4) من أجل تنمية الذات، لابد من وجود نوع من معاكسة الظروف لأن السهولة عدو لدود لكل إبداع وتقدم، إذاً فالمشكلة ليست في عدم وجود التحديات، بل في طريقة الإحساس بها.
5) البيئة الملائمة لها أثر كبير في تحقيق الذات، لأن البيئة الضاغطة التي تقيد الفرد بالقواعد والضوابط، سوف تعمل على عدم تحقيق المسار الطبيعي لتحقيق الذات (نادر، 93: 2005)

**النظريات المفسرة لمستوى الطموح:**

تعددت النظريات التي تناولت مستوى الطموح ومن هذه النظريات ما يأتي:

**1) نظرية القيمة الذاتية للهدف:** قدمت اسكالونا هذه النظرية (1940) وترى أنه، على أساس قيمة الشيء الذاتية، يتقرر الاختيار بالإضافة إلى احتمالات النجاح والفشل المتوقعة، والفرد سيضع توقعاته في حدود قدراته، وتقوم النظرية على ثلاثة حقائق هي:

1) هناك ميل لدى الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبياً.
2) كما أن لديهم ميلاً لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة.
3) أن هناك فروقاً كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح وتجنب الفشل، فبعض الناس يظهرون الخوف الشديد من الفشل فيسيطر عليهم احتمال الفشل، وهذا ينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف (سرحان، 115: 1993).

وترى اسكالونا أن هناك عوامل تقرر الاحتمالات الذاتية للنجاح أو الفشل في المستقبل أهمها: لخبرة الشخصية، وبناء هدف النشاط، والرغبة، والخوف، والتوقع، والمقاييس المرجعية التي تقوم عليها القيمة الذاتية للمستقبل، والواقعية، والاستعداد للمخاطرة، ودخول الفرد داخل أو خارج منطقة الفشل ورد الفعل لتحصيل أو عدم تحصيل مستوى الطموح، وتؤكد اسكالونا على الآتي:

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

2) مستوى الطموح يتناقص بشدة بعد الفشل القوي أكثر منه بعد الفشل الضعيف، ويتزايد بعد النجاح.

3) الشخص المعتاد على الفشل؛ يكون لديه درجة اختلاف أقل من الشخص الذي ينجح دائماً.

4) البحث عن النجاح، والابتعاد عن الفشل، هو الأساس في مستوى الطموح (عبد الفتاح، 52: 1984-55).

**2) نظرية المجال لليفين:** "يذكر ليفين عند كلامه عن أثر القوى الدافعة في التكوين المعرفي للمجال: أن هناك عوامل متعددة من شأنها أن تعمل كدوافع للتعلم في المدرسة، وقد أجملها فيما سماه بمستوى الطموح. حيث يعمل هذا المستوى على خلق أهداف جديدة، بعد أن يشعر الفرد بحالة الرضا والاعتداد بالذات؛ فيسعى إلى الاستزادة بهذا الشعور المرضي، ويطمح في تحقيق أهداف أبعد، وإن كانت مترتبة على الأولى إلا أنها في العادة تكون أصعب وأبعد منالاً. وتسمى هذه الحالة العقلية بمستوى الطموح" (الغريب، 327: 1990). وتعتبر نظرية المجال أول نظرية فسرت مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك الإنساني بصفة عامة. وهي النظرية الوحيدة التي تعرضت لتفسير مستوى الطموح مباشرة، وقد يرجع ذلك للأعمال المتعددة التي أسهم بها ليفين وتلاميذه في هذا المجال (عبد الفتاح، 51: 1984).

ويعتبر ليفين أن هناك عوامل متعددة تعتبر قوى دافعة تؤثر في مستوى الطموح، منها على سبيل المثال ما يأتي: عامل النضج – القدرة العقلية-النجاح والفشل-الثواب والعقاب-القوى الانفعالية-القوى الاجتماعية والمنافسة-مستوى الزملاء-نظرة الفرد إلى المستقبل

**3) نظرية أدلر (Adler Theory)** : يعتبر أدلر من التحليليين الجدد، وهو من تلاميذ فرويد ولكنه انشق عنه لاختلافه معه في الرأي، ولعدم انسجامه مع العديد من أفكاره، ومن الأفكار التي يؤمن بها أدلر بأن الفرد يكافح للوصول إلى السمو والارتفاع، وذلك تعويضاً عن مشاعر النقص، ولقد أصبحت هذه فكرة الكفاح أو السعي وراء الشعور بالأمان من نظريات الشخصية الجديدة، ومما أكد عليه أدلر أهمية العلاقات الاجتماعية، وأهمية الحاضر بدلاً من أهمية الماضي لدى فرويد (العيسوي، 101: 2004). ويرى أدلر بأن الإنسان كائناً اجتماعياً، قادراً على التخطيط لأعماله وتوجيهها، حيث أن ما يحركه بالأساس هو أهداف حياته والحوافز الاجتماعية، حيث أنه يشعر بأسباب سلوكه وبالأهداف التي يحاول بلوغها، ومن المفاهيم الأساسية عند أدلر: الذات الخلاّقة – الكفاح في سبيل التفوق – الأهداف النهائية.

وترى الباحثتان أن النظريات السابقة اختلفت في تفسير مستوى الطموح بحسب الجانب الذي ركزت عليه كل نظرية، فلقد ركزت اسكالونا في نظرية القيمة الذاتية للهدف على أن النجاح والفشل تعتبر نتيجة للقيمة نفسها وهناك ميل للأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع، بينما أكدت نظرية محددات الذات على أن الطموح ينقسم لقسمين (داخلي وخارجي) ، وأن الطموح الخارجي يهتم على الثروة والمظهر والشهرة، بينما الطموح الداخلي يهتم على نمو الشخصية والانتماء والإنتاجية والصحة الجسدية، أما نظرية ادلر فقد ركزت على أن السمو والإرتقاء يكون تعويضاً عن مشاعر النقص، كما أكد على أهمية العلاقات الاجتماعية، وأهمية الحاضر بدل المستقبل.

ويتبنى الباحثتان نظرية كيرت ليفين التي تؤكد على وجود عوامل تعمل كدافع للتعلم في المدرسة، تعتبر دافعة ومؤثرة في مستوى الطموح مثل: النضج والقدرة العقلية وغيرها حيث أن النظرية تعرضت إلى أهم العوامل المؤثرة في تنظيم وتطوير مستوى الطموح لدى الفرد من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا وتطرقت النظرية إلى العوامل منها

الوراثية والبيئية والتي تسهم في تشكيل مستوى الطموح لدى الفرد وقدم ليفين تفسيراً علمياً موضوعياً حول قياس درجة الطموح لدى الفرد.

**مستوى الطموح وعلاقته بمتغيرات أخرى:**

**1) التنشئة الاجتماعية وتأثيرها على الطموح:** تعلب الأسرة دوراً كبيراً في تشكيل شخصية الطفل فهي أول مؤسسة اجتماعية تتلقف الطفل ومن خلالها يتشرب الطفل العادات، والتقاليد، والقيم، واللغة، وطريقة التفكير. فإن كيفية معاملة الأسرة للطفل غاية في الأهمية، فإذا كانت الأسرة تشعر الطفل بالود والحب والحنان العاطفي، والراحة، والسكينة، وتهتم وتعتني به نفسياً، وعاطفياً، وعقلياً وتشجعه على سلوك الطريق الصواب، وتدفعه للتطلع إلى الأفضل دائماً؛ فإن هذا سيرفع من مستوى طموح الطفل. أما إذا استخدمت الأسرة الأساليب الخاطئة في تربية الطفل من قسوة وضرب وعقاب وتسلط، وإهمال، وحرمان؛ فإن ذلك سيؤثر سلباً على شخصية الطفل؛ وسينشأ هذا الطفل من مصغره يعاني التوترات والصراعات. "وأشارت بحوث علم النفس الاجتماعي إلى أن: طموح الفرد يتأثر تأثراً مباشراً بالجماعة التي ينتمي إليها. فالفرد ينمو في إطار اجتماعي يشمل الأسرة والمدرسة والأصدقاء وتؤثر عملية التنشئة الاجتماعية منذ بداية حياته على مستوى طموحه، فنجد أن الأسرة تنمي مستوى طموح الفرد عن طريق دفع أبنائها إلى الجد والاجتهاد (محمد، 32: 1980). كما أن الدور الذي تقوم به المدرسة لا يقل أهمية عن الدور الذي تقوم به الأسرة فأسلوب التربية الذي تتبعه المدرسة يؤثر على مستوى طموح التلاميذ، وكما أن المعلم يكسب تلاميذه المعلومات المختلفة؛ فإنه يكسبهم في نفس الوقت مهارات، وقيم، وأخلاق. وبما أن شخصية المدرس تنعكس تلقائياً على شخصية تلاميذه؛ فإن مستوى طموح المعلم ينعكس تلقائياً على طموح تلاميذه. وتتوقف تنمية الدوافع للإنجاز ومستوى الطموح لدى الطلاب على المناخ النفسي، والاجتماعي السائد في المدرسة، وفي حجرة البحث على وجه الخصوص. والمعلم هو أكثر الأشخاص مقدرة

على إيجاد وتوفير المناخ المدرسي الملائم لرفع مستويات الدافعية، والطموح لدى الطلاب، ومساعدتهم في اكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات. وتعتمد قدرة المعلم على ممارسة هذه الأدوار على مدى اقتناعه بمهنته، (الصافي، 63: 2001).

**2) المستوى الاقتصادي الاجتماعي وأثره على الطموح:** يلعب المستوى الاقتصادي الاجتماعي دوراً بارزاً في تشكيل شخصية الفرد، وفي تحديد طموحاته، فإذا ما كان هناك تحسن في المستوى الاقتصادي وتحسن في دخل الأسرة سيصبح هناك نوع من زيادة التطلع إلى مستوى أعلى، وشغل مراكز أفضل، وبالتالي قد يؤثر المستوى الاقتصادي الاجتماعي على مستويات، وأنماط الطموح بأن يكون ذو المستويات الاقتصادية العليا، على قدر عال من الطموح؛ لتوفر كل ما يريده بين يديه، كما أن المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض قد يكون دافعاً إلى درجة اعلى من الطموح؛ لأنه يشحذ عزيمة الشخص للتحدي وتجاوز الظروف بالتغلب عليها وإثبات قدراته (التويجري،198: 2002). وهناك اختلاف بين العلماء والباحثين في تأثير كل من المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة على طموح الأبناء فمثلاً يرى جولد (1948) أن مجموعة الطلبة ذوي الطموح المنخفض كانوا ينتمون إلى وسط اجتماعي واقتصادي منخفض، ويعترضون لضغط اجتماعي واقتصادي أكثر من المجموعة ذات الطموح المرتفع. فالعوامل الاجتماعية تؤثر على جهد الفرد ورغبته وطموحه وإنجازه. والعوامل الاجتماعية التي حددها جولد ذات التأثير البالغ على الفرد هي:

1) التعلم أو الثقافة الجامعية والدخل السنوي للعائلة.
2) عدم انشغال الطالب بالعمل لرفع أجور الدراسة.
3) توقع زيادة للدخل السنوي للأب (سليمان، 52: 1984).

**3) القدرة العقلية ومستوى الطموح:** بقدر ما يمتلك الإنسان من قدرات؛ بقدر ما يكون ناجحاً في حياته، وبقدر ما يمتلك الإنسان من قدرة عقلية؛ بقدر ما يكون مستوى طموحه

مرتفعاً. فالعلاقة بين القدرة العقلية، ومستوى الطموح علاقة طرديه، ويؤكد على ذلك أبومصطفى (1990) بقوله" إنَّه كلما ارتفع مستوى الذكاء؛ ارتفع مستوى الطموح، وكلما انخفض مستوى الذكاء؛ انخفض مستوى الطموح، ووجد أنَّ الذكي يعمد إلى خفض مستوى طموحه نتيجة لفشله؛ لأنه يضع لنفسه أهدافاً غير واقعية (الأسود، 97: 2003). ويعتبر الذكاء من العوامل الهامة في رسم مستوى الطموح. فالذكي أقدر على فهم نفسه؛ والحكم على قدراته وميوله وما تتطلبه الأعمال المختلفة من قدرات وصفات؛ لذا لا يكون مستوى طموحه مسرفاً في البعد عن الواقع، أي: عن مستوى اقتداره (راجح، 131: 1973).

**4) تقدير الذات وعلاقته بالطموح:** الإنسان الذي يخبر نفسه جيداً، ويعرف قدراته وإمكانياته ويسير في الحياة وفق هذا القدرات والإمكانيات ممتثلاً بذلك إلى قول عمر بن عبد العزيز لولده: "**رحم الله امرأ عرف قدر نفسه**". وهو الإنسان الذي ينظر بواقعية إلى المستقبل، يقدر نفسه ويعرف حقيقتها، ويسير في الحياة وفق ما لديه من قدرات لذلك فإن مستوى الطموح عند هذا الإنسان سيكون مرتفعاً، وهناك علاقة طرديه وثيقة بين مستوى الطموح وفكرة الفرد عن نفسه، حيث يزداد احترام الإنسان لنفسه وتقديره لذاته؛ إذا حقق مستوى طموحه، أما إذا أخفق في ذلك فإنه يصغر ذاته بل يكرهها ويحتقرها أحياناً (أبوزايد، 24: 1999).

**الدراسات السابقة**

**أولاً: دراسات عربية تناولت مهارات حل المشكلات**

**1) دراسة علوان (2009)(تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية).** هدفت الدراسة الي معرفة العلاقة بين تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات، والتعرف على إمكانية وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات تعزى للمتغيرات المختارة (الجنس، المستوى

الدراسي، المستوى التحصيلي، مكان السكن، المستوى الاقتصادي، الوضع الاجتماعي).طبقت الدراسة على (166) طالب و(104) طالبة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ألارتباطي. وقد توصلت الدراسة الي عدم وجود فروق جوهرية في مجالات مقياس تجهيز المعلومات تبعا للمتغيرات المختارة (الجنس، المستوى الدراسي، المستوى التحصيلي، السكن، المستوى الاقتصادي، الوضع الاجتماعي). وجود فروق جوهرية في مقياس القدرة على حل المشكلات لصالح الإناث في المجالين العقلي والاجتماعي ولصالح الذكور في المجال الوجداني وتبعا لمتغير المستوى التحصيلي. **و**عدم وجود فروق جوهرية في مجالات مقياس القدرة على حل المشكلات تبعا للمتغيرات (السكن ، المجال الاقتصادي، الوضع الاجتماعي).

**2) دراسة غائب (2011)( استراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء خانقين).** هدفت الدراسة الي معرفة مستوى حل المشكلات وبيان الفروق في حل المشكلات تبعا ل متغيري(الجنس، المستوى الدراسي). وبلغت عينة الدراسة (300) طالب وطالبة مناصفة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت الدراسة الي وجود مستوى عال من القدرة على حل المشكلات، وعدم وجود فروق في مستوى حل المشكلات وفقا لمتغير الجنس في حين وجود فروق تبعا للفرع الدراسي.

**ثانيا: دراسات اجنبية تناولت مهارات حل المشكلات**

**1) دراسة ديزريلا وآخرون (D zurilla , et al , 1997) (اختلافات العمر والجنس في قدرات حل المشكلات الاجتماعية).** هدفت الدراسة إلى معرفة الاختلافات في العمر والجنس في قدرات حل المشكلات، وقد كانت عين الدراسة من البالغين الشباب من عمر (17–20) سنة ومنتصف العمر (40–55) سنة والبالغين الكبار من عمر (60–80) سنة. وقد وجدت الدراسة أن البالغين في منتصف العمر لديهم نتائج أعلى في الوعي

الإيجابي بحل المشكلات والحل المنطقي للمشكلات ولديهم نتائج أقل في الوعي السلبي بحل المشكلات والتهور واللامبالاة والتجنب وأن النتائج الإيجابية لديهم أعلى من فئة البالغين الصغار والبالغين الكبار. كما وجدت اختلافات في حل المشكلات في مراحل العمر الجنس الواحد ووجدت فروق بين الجنسين في الوعي الإيجابي والسلبي بحل المشكلات وأساليب التهور والتجنب بين البالغين الشباب من الجنسين الذكور والإناث.

**2) دراسة بلاك (Black , 2000) ( الفوارق بين الجنسين في سلوك المراهقين خلال مهام حل المشكلات مع الأصدقاء المفضلين).** هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في السلوكيات من خلال المهمات مع الأصدقاء المفضلين، ومعرفة الفروق بين المراهقين في وصفهم لمعنى الصداقة حيث تكونت العينة من (93) مراهقا، واستخدمت الدراسة تصوير المراهقين بالفيديو خلال مناقشتهم مشاكل غير محدودة وقد توصلت الدراسة الي وجود فروق بين الجنسين الذكور والإناث في مهمات حل الصراع حيث حصلت الفتيات على أقل النسب في الانسحاب من المناقشات وعلى أعلى النسب في مهارات الدعم الاجتماعي والتواصل بينما حصل الذكور على معدلات أعلى حول الصراع مع أفضل الأصدقاء.

**3) دراسة ديزريلا وجيف(D zurilla and Jafee, 2002)(حل مشكلات المراهقين ومشكلات الوالدين وعلاقته بالسلوك الخارجي لدى المراهقين).** هدفت الدراسة إلى معرفة قدرات حل المشكلات لدى المراهقين ووالديهم وعلاقته بالجريمة والعدوانية لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (117) مراهق و(83) من أمهات المراهقين و(73) من آبائهم. وقد وجدت الدراسة أن قدرات حل المشكلات لدى المراهقين كانت أقل من درجات والديهم وخصوصا درجات أمهاتهم. وجدت الدراسة كذلك ثلاثة فروع في حل المشكلات لدى المراهقين لها علاقة بالجريمة والعدوانية ترتبط بمخاطر الإدمان وخطر قيادة المركبات.

**ثالثا) دراسات عربية تناولت مستوى الطموح**

**1) دراسة شبير (2005)(مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة).** هدفت الدراسة إلى دراسة مستوى الطموح وعلاقته بمستوى الذكاء وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستوي الطموح والمستوى الاقتصادي الاجتماعي والعلاقة بين مستوى الطموح وبعض المتغيرات الديموغرافية. وقد تكونت عينة الدراسة من (370) طالب وطالبة من الجامعة الإسلامية بغزة في الفصل الدراسي الثاني للعام (2004-2005)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت الدراسة الي وجود مستوى مرتفع للذكاء والطموح ووجود فروق في المقياسين يعزى للمعدل التراكمي، ووجود علاقة ارتباطيه بين درجات (الطلاب، الطالبات) على مقياس مستوى الطموح ودرجاتهم على مقياس مستوى الذكاء، وعلاقة ارتباطيه عكسية بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي ومستوى الطموح. عدم وجود فروق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في مقياسي الذكاء والطموح، وفي مقياسي الذكاء والطموح. وعدم وجود فروق بين متوسطي درجات طلبة المستوى الأول والرابع في مقياسي الذكاء والطموح.

**2) دراسة أبوعمر (2012)(الأمن النفسي وعلاقته بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة: دراسة مقارنة بين أبناء الشهداء وأقرانهم العاديين في محافظة غزة).** هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الأمن النفسي والطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية بين أبناء الشهداء وأقرانهم تبعا للمتغيرات المختارة (الجنس، الأدب).و تمثلت عينة الدراسة في (320) طالبا وطالبة وتم استرداد (286) أداة بنسبة 86%وتم اختيارها بالطريقة القصدية لأبناء الشهداء والعشوائية للأبناء العاديين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت الدراسة الي عدم وجود فروق بين متوسطات درجات طلبة الثانوية العاديين وبين متوسطات درجات أقرانهم من أبناء الشهداء في مقياس (الأمن، الطموح، التحصيل الدراسي) ، عدم وجود فروق بين متوسطات درجات

الطلبة العاديين من الذكور وبين متوسطات أقرانهم من الإناث على مقياس الأمن النفسي في وجدت الفروق على التحصيل الدراسي لصالح الإناث، وجود فروق بين متوسطات درجات الطلبة العاديين من الذكور وبين متوسطات درجات أقرانهم من أبناء الشهداء على مقياس الأمن النفسي لصالح أبناء الشهداء وعلى التحصيل الدراسي لصالح العاديين، وجود فروق بين متوسطات درجات الطلبة العاديين من الإناث وبين متوسطات أقرانهم من أبناء الشهداء على مقياس الطموح لصالح العاديين، ووجود تفاعل بين مستوى الأمن النفسي بين الذكور والإناث على مقياس الطموح لدى العاديين وأبناء الشهداء.

**3) دراسة جويدة (2013) (علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد بولاية تيزي وزو).** هدفت الدراسة الي معرفة العلاقة بين مستوى الطموح بصفة عامة والتحصيل الدراسي والعلاقة بين مختلف أبعاد الطموح والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم والتكوين عن بعد، ومعرفة الفروق في درجات مستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم والتكوين عن بعد حسب (الجنس، المستوى التعليمي، تكرار السنة)، وكذلك التعرف على واقع التعليم والتكوين عن بعد في مركز التعليم والتكوين عن بعد على مستوى ولاية تيزي وزو. تكونت عينة الدراسة من (202) تلميذاً تضم (105) من الإناث و(97) ذكراً، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت الدراسة الي انه لا توجد علاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد، لا توجد فروق في مستوى الطموح للتلاميذ المتمدرسين في مركز التعليم والتكوين عن بعد حسب (الجنس، تكرار السنة)، والي وجود فروق في مستوى الطموح للتلاميذ المتمدرسين في مركز التعليم والتكوين عن بعد حسب المستوى التعليمي.

**رابعا: دراسات أجنبية تناولت مستوى الطموح**

**دراسة كاترينا (Kathrina , 2010) (العلاقة بين الطموح الداخلي والخارجي في العمل وإشباع الحاجات المدركة مع السعادة).** هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة مابين الطموح الداخلي والخارجي في العمل وإشباع الحاجات المدركة مع السعادة. وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (80) مشارك بواقع (24) رجلاً (56) امرأة تراوحت أعمارهم ما بين (60-80) سنة. دلت نتائج الدراسة على وجود ارتباط ما بين شكل الطموح (داخلي وخارجي) والارتياح في إدراك إشباع الحاجات مع الشعور بالسعادة بالعمل وكذلك تبين أن الدافع الخارجي للعمل ارتبط بشكل ضعيف مع حاجتي الكفاءة والاستقلال، وجود ارتباط عكسي بين الطموح الخارجي والشعور بالسعادة وتبين أيضاً وجود أثر دال إحصائياً للشعور بالارتياح أثناء العمل في العلاقة ما بين دافعية العمل والشعور بالسعادة.

**التعقيب على الدراسات السابقة**

تنوعت الدراسات السابقة التي تناولها الباحثون بين دراسات أجريت في بيئات عربية مختلفة ودراسات أجريت في بيئات أجنبية، وطبقت الدراسات السابقة في قطاعات ومجالات عمل مختلف. تتفق الدراسات السابقة إلى حد كبير في المنهج البحثي المستخدم، وأدوات وطريقة جمع البيانات والتحليل الإحصائي، إلا أنها تختلف في بعض الجوانب كأحجام العينات وطرق اختيارها ويعود سبب الاختلاف إلى حجم العينات التي تم سحب العينة منها، والنسبة التي تم تحديدها لكل دراسة من قبل الباحثين. ركزت بعض الدراسات السابقة على متغيرات هذا البحث بشكل مباشر فتناولت متغير حل المشكلات، مهارات حل المشكلات وعلاقته ببعض المتغيرات، وكذلك مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات وهذين المتغيرين هما الهدف الأساسي لهذا البحث. وجود اختلاف في النتائج التي توصلت إليها الدراسات. لذلك أوصت العديد من الدراسات بزيادة البحث والدراسة في موضوع مهارات حل المشكلات ومستوى الطموح.

**أوجه التشابه والاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة:**

1) اتبعت الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة غائب (2011) ، شبير (2005) ، أبوعمرة (2012) وهو المنهج المستخدم في هذه الدراسة، فيما اتبعت دراسة علوان (2009) المنهج الوصفي التحليلي الإرتباطي.

2) تم اختيار العينات في أغلب الدراسات من الطلبة مثل دراسة علوان (2009) ، غائب (2011) ، الزعبي (2014) ، دراسة شبير (2005) ، دراسة أبوعمرة (2012) ، وتناولت بعضها المراهقين مثل دراسة بلاك Black (2000) ، دراسة ديزريلا وجيف D zurilla and Jafee (2002) ، وجمعت دراسة ديزريلا وآخرون Dzurilla , et , al ( 1997) ، بين البالغين الشباب ومنتصف العمر والبالغين الكبار، بينما تناولت دراسة كاترينا Kathrina ( 2010) أشخاص أعمارهم من الستين إلى الثمانين سنة. وتراوح حجم العينات ما بين (12–48) مبحوثاً.

3) إن أغلب الدراسات والبحوث استخدمت الاستبيان كأداة لتجميع البيانات من عينة الدراسة وهي الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية، ما عدا دراسة أبوعمرة (2012) ، الذي استخدم كشف بمعدل الطلبة إلى جانب مقياسي الأمن النفسي والطموح.

**ما تميزت به الدراسة الحالية**

1) تعد الدراسة الحالية أولى الدراسات التي تناولت دراسة العلاقة بين مهارات حل المشكلات ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين حيث لم توجد دراسات تناولت هذا الموضوع سواء في الدراسات العربية أو المحلية على حسب علم الباحثتان.

2) ستقوم الباحثتان بدراسة العلاقة الإرتباطية بين متغيرات الدراسة (مهارات حل المشكلات، مستوى الطموح)، إضافة إلى دراسة الفروق بين متغيرات الدراسة وفقاً لمتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي ، استشارة ذوي الخبرة).

**مجتمع البحث وعينته**

انطلاقا من أن الطالب هو حجر الأساس في العملية التعليمية وهو الهدف الرئيس لها والذي تسعى لإعداده وتأهيله من جميع الجوانب، فقد تم اختيار طلاب السنة الثالثة لسوء تعاملهم مع حل المشكلات التي تواجههم. حيث تكون مجتمع البحث من جميع طلاب السنة الثالثة بجميع كليات الجامعة الأسمرية بمدينة زليتن للعام الدراسي (2018-2019م) والبالغ عددهم (4061) طالب وطالبة بكليات الجامعة الأسمرية (كلية التربية، كلية اللغة العربية والدراسات الإسلامية، كلية القانون، وكلية طب وجراحة الفم والأسنان). وقد تم سحب عينة عشوائية بسيطة من طلاب هذه الكليات بنسبة 15% بلغ عددهم (206) طالب وطالبة موزعين على الأربع كليات المذكورة سابقا، حيث قامت الباحثتان باختيارها بطريقة العينة العشوائية الطبقية، حيث تم سحب عشوائيا (46) طالبا وطالبة من كلية التربية، (15) طالبا وطالبة من كلية القانون، (13) طالبا وطالبة من كلية الطب وجراحة الفم والأسنان، (132) طالباً وطالبة من كلية اللغة العربية والدراسات الإسلامية.

**منهج البحث وادواته**

من أجل تحقيق أهداف البحث، استخدمت الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لوصف الظاهرة موضوع البحث وتحليل بياناتها للوصول إلى الاستنتاجات العلمية الصحيحة، والذي يعد مناسباً مع طبيعة هذا البحث. حيث استخدمت الباحثتان مقياس مهارات حل المشكلات المعتمد من قبل أبو حماد (2007) ، ملحق (1)، وهو يتضمن العبارات التي يستخدمها الناس عادة في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية ويتكون من (39) فقرة موزعة على خمسة أبعاد. كذلك استخدمت الباحثتان مقياس مستوى الطموح من" إعداد كاميليا عبد الفتاح " (1984) ، ملحق (2)، ويتكون هذا المقياس من (47) فقرة موزعة على سبعة أبعاد.و قد تم التأكد من صدق وثبات مقياسي مهارات حل المشكلات ومستوى الطموح وذلك من خلال حساب صدق وثبات مقاييس البحث باستخدام طريقة معامل الفا

كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، والجدول الاتي يوضح هذه المعاملات. جدول رقم (1).

**جدول 1: معاملات ثبات مقاييس البحث**

| معاملات الصدق والثبات / المقاييس | الصدق الذاتي | طريقة الفا كرونباخ | طريقة التجزئة النصفية | |
|---|---|---|---|---|
| | | | قبل التصحيح | بعد التصحيح |
| مهارات حل المشكلات | 0.860 | 0.767 | 0.584 | 0.738 |
| مستوى الطموح | 0.830 | 0.631 | 0.534 | 0.696 |

بالنظر إلي بيانات الجدول رقم (1) ، يلحظ أن مقاييس البحث تتمتعان بالصدق بدرجة عالية حيث كانت معاملات الصدق الذاتي مرتفعة، وأن مقاييس البحث تتمتعان بالثبات حيث كانت معاملات الثبات مرتفعة، ما يدل على أن فقرات مقاييس الدارسة صادقة لما وضعت لقياسه وثبات واتساق المبحوثين على بيانات البحث.

**نتائج البحث**

**التحقق من الفرض الاول : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين رتب درجات المبحوثين على مقياس حل المشكلات ومقياس الطموح وأبعادهما تبعا لمتغير الجنس.**

حُسبت دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقياس مهارات حل المشكلات ومقياس الطموح وأبعادهما باختبار مان ويتني وفق متغير الجنس، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك.

**الجدول 2: حساب دلالة الفروق في الرتب على مقياس حل المشكلات وفق متغير الجنس**

| المقياس والأبعاد / الجنس | الحجم | التوجه العام | تعريف المشكلة | توليد البدائل | اتخاذ القرار | التقييم | حل المشكلات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | م.ر | م.ر | م.ر | م.ر | م.ر | م.ر |
| ذكر | 21 | 79.52 | 81.33 | 82.93 | 91.67 | 67.26 | 80.52 |
| أُنثى | 142 | 82.37 | 82.10 | 81.86 | 80.57 | 84.18 | 82.22 |
| قيمة z | - | 0.259- | 0.070- | 0.097- | 1.013- | 1.540- | 0.154- |
| مستوى الدلالة | - | 0.795 | 0.944 | 0.923 | 0.311 | 0.124 | 0.878 |

وبالتأمل في بيانات الجدول رقم (2) يلحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياس حل المشكلات وأبعاده وفق متغير الجنس. وهو ما يعني أن جميع المبحوثين ينتمون إلى خصائص مجتمع واحد على الرغم من اختلافهم في الجنس. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة علوان (2009) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجال العقلي والاجتماعي للقدرة على حل المشكلات لصالح الإناث، وفي المجال الوجداني لصالح الذكور. وتشير دراسة العدل (1995) والتي أثبتت أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية غير أنها جاءت لصالح الذكور في قدرتهم على حل المشكلات. وتشير دراسة بلاك ( Black,2000) الي وجود فروق بين الجنسين الذكور والإناث في مهمات حل الصراع حيث حصلت الفتيات على أقل النسب في الانسحاب من المناقشات وعلى أعلى النسب في مهارات الدعم الاجتماعي والتواصل بينما حصل الذكور

على معدلات أعلى حول الصراع مع أفضل الأصدقاء. كما وجدت دراسة ديزريلا وآخرون(D zurilla , et al , 1997) فروق بين الجنسين في الوعي الإيجابي والسلبي بحل المشكلات وأساليب التهور والتجنب بين البالغين الشباب من الجنسين الذكور والإناث. في حين تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة غائب(2011) التي وجدت بأنه ليس هناك فروق في مستوى حل المشكلات وفقا لمتغير الجنس.

**الجدول 3 : حساب دلالة الفروق في الرتب على مقياس الطموح وفق متغير الجنس**

| مقياس أبعاد / جنس | الحجم | النظرة للحياة | الاتجاه نحو التفوق | تحديد الاهداف والخطط | الميل للكفاح | المثابرة | الرضا بالوضع الحاضر | تحمل المسئولية | مس الط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | م.ر | م.ر | م.ر | م.ر | م.ر | م.ر | م.ر | م |
| كر | 21 | 72.17 | 92.29 | 94.86 | 75.31 | 74.19 | 83.38 | 75.05 | 50 |
| ثى | 142 | 83.45 | 80.48 | 80.10 | 82.99 | 83.15 | 81.80 | 83.03 | 07 |
| ة z | – | – 1.056 | – 1.179 | – 1.371 | – 0.715 | – 0.902 | – 0.152 | – 0.751 | 52 |
| توى لالة | – | 0.292 | 0.238 | 0.170 | 0.475 | 0.367 | 0.879 | 0.452 | 58 |

وبالتأمل في بيانات الجدول رقم (3) يلحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياس مستوى الطموح وأبعاده وفق متغير الجنس. وهو ما يعني أن جميع المبحوثين ينتمون إلى خصائص مجتمع واحد على الرغم من اختلافهم في الجنس. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو عمر(2012) التي كشفت عن وجود تفاعل بين مستوى الأمن النفسي بين الذكور والإناث على مقياس الطموح لدى العاديين وأبناء الشهداء. كما أثبتت أيضاً دراسة شبير(2005) عدم وجود فروق بين متوسطي درجات

الطلاب الذكور والطالبات الاناث على مقياس الطموح. في حين تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جويدة (2013) التي أكدت على عدم وجود فروق في مستوى الطموح للتلاميذ المتمدرسين في مركز التعليم والتكوين عن بعد حسب متغير الجنس.

**للتحقق من الفرض الثاني : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين رتب درجات المبحوثين على مقياس مهارات حل المشكلات ومقياس الطموح وأبعادهما تبعا لمتغير المستوى الدراسي.**

حُسبت دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقياس مهارات حل المشكلات ومقياس الطموح وأبعادهما باختبار كروسكال واليس وفق متغير المستوى الدراسي، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك.

**الجدول رقم 4 : حساب دلالة الفروق في الرتب على حل المشكلات وفق متغير المستوى الدراسي**

| المقياس والأبعاد / المستوى الدراسي | الحجم | التوجه العام | تعريف المشكلة | توليد البدائل | اتخاذ القرار | التقييم | حل المشكلات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | م.ر | م.ر | م.ر | م.ر | م.ر | م.ر |
| مقبول | 12 | 92.29 | 80.42 | 86.38 | 85.04 | 89.75 | 90.21 |
| جيد | 65 | 85.25 | 98.53 | 93.61 | 89.00 | 91.74 | 94.26 |
| جيد جدا | 57 | 81.90 | 79.23 | 76.88 | 76.24 | 81.83 | 76.64 |
| ممتاز | 29 | 70.64 | 71.22 | 64.24 | 76.38 | 57.29 | 61.66 |
| قيمة كا2 | - | 2.597 | 3.416 | 8.934 | 2.782 | 11.136 | 10.888 |
| درجة الحرية | - | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| مستوى الدلالة | - | 0.458 | 0.332 | 0.030 | 0.426 | 0.011 | 0.012 |

وبالتأمل في الجدول رقم (4) يلحظ أن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياس حل المشكلات وبعض أبعاده وفق متغير المستوى الدراسي، وأن هذه الفروق جاءت لصالح المستوى الدراسي جيد على بعدي توليد البدائل والتقييم. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة كلا من دراسة غائب(2011) التي كشفت عن وجود فروق في مستوى حل المشكلات وفقا لمتغير الفرع الدراسي، ومع دراسة علوان(2009) التي كشفت ايضا عن وجود فروق جوهرية في مقياس القدرة على حل المشكلات تبعا لمتغير المستوى التحصيلي.

**الجدول 5: حساب دلالة الفروق في الرتب على مقياس الطموح وفق متغير المستوى الدراسي**

| المقياس والأبعاد / المستوى الدراسي | الحجم | النظرة للحياة | الاتجاه نحو التفوق | تحديد الاهداف والخطط | الميل للكفاح | المثابرة | الرضا بالوضع الحاضر | تحمل المسئولية | مستوى الطموح |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | م.ر | م.ر | م.ر | م.ر | م.ر | م.ر | م.ر | م.ر |
| مقبول | 12 | 83.33 | 74.00 | 68.54 | 89.50 | 91.17 | 98.63 | 85.96 | 83.42 |
| جيد | 65 | 85.21 | 77.20 | 74.80 | 86.12 | 70.45 | 77.02 | 81.85 | 78.29 |
| جيد جدا | 57 | 79.46 | 84.53 | 83.04 | 83.19 | 90.18 | 84.03 | 75.46 | 81.55 |
| ممتاز | 29 | 79.26 | 91.10 | 101.66 | 67.31 | 88.02 | 82.31 | 93.57 | 90.60 |
| قيمة كا2 | - | 0.611 | 2.743 | 7.930 | 3.847 | 8.058 | 2.598 | 3.156 | 1.390 |
| درجة الحرية | - | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| مستوى الدلالة | - | 0.894 | 0.433 | 0.047 | 0.278 | 0.045 | 0.458 | 0.368 | 0.708 |

وبالتأمل في الجدول رقم (5) يلحظ أن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات

المبحوثين على مقياس مستوى الطموح وبعض أبعاده وفق متغير المستوى الدراسي،وأن هذه الفروق جاءت لصالح المستوى الدراسي ممتاز على بعد تحديد الأهداف والخطط ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية على بعد المثابرة وأن هذه الفروق جاءت لصالح المستوى الدراسي مقبول. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شبير(2005) التي كشفت عن عدم وجود فروق بين متوسطي درجات طلبة المستوى الأول والرابع على مقياس الطموح. في حين تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جويدة (2013) التي كشفت عن وجود فروق في مستوى الطموح للتلاميذ المتمدرسين في مركز التعليم والتكوين عن بعد حسب المستوى التعليمي. كما وجدت ايضا دراسة شبير (2005) وجود فروق في مقياس الطموح يعزى للمعدل التراكمي.

**للتحقق من الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين رتب درجات المبحوثين على مقياس مهارات حل المشكلات ومقياس الطموح وأبعادهما تبعا لمتغير استشارة ذوي الخبرة.**

حُسبت دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقياس مهارات حل المشكلات ومقياس الطموح وأبعادهما باختبار كروسكال واليس وفق متغير استشارة ذوي الخبرة، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك.

**الجدول 6 : حساب دلالة الفروق في الرتب على مقياس حل المشكلات وفق متغير استشارة ذوي الخبرة**

| المقياس والأبعاد / استشارة ذوي الخبرة | الحجم | التوجه العام | تعريف المشكلة | توليد البدائل | اتخاذ القرار | التقييم | حل المشكلات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | م.ر | م.ر | م.ر | م.ر | م.ر | م.ر |
| لا | 20 | 83.60 | 78.60 | 81.18 | 76.18 | 96.50 | 88.35 |
| قليلا | 77 | 93.40 | 85.29 | 86.13 | 84.80 | 85.86 | 89.45 |
| كثيرا | 66 | 68.22 | 79.20 | 77.43 | 80.50 | 73.11 | 71.39 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| قيمة كا2 | - | 10.283 | 0.718 | 1.231 | 0.652 | 4.787 | 5.625 |
| درجة الحرية | - | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| مستوى الدلالة | - | 0.006 | 0.698 | 0.540 | 0.722 | 0.091 | 0.060 |

وبالتأمل في الجدول رقم (6) يلحظ أن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياس حل المشكلات وبعض أبعاده وفق متغير استشارة ذوي الخبرة، وأن هذه الفروق جاءت لصالح المستوى كثيراً على بعد التوجه العام. وقد تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ديزريلا وجيف **(Dzurilla and Jafee,2002)** حيث وجدت البحث أن قدرات حل المشكلات لدى المراهقين كانت أقل من درجات والديهم وخصوصا درجات أمهاتهم. وكشفت دراسة ديزريلا وآخرون**(D zurilla , et al 1997)** أن البالغين في منتصف العمر لديهم نتائج أعلى في الوعي الإيجابي بحل المشكلات والحل المنطقي للمشكلات ولديهم نتائج أقل في الوعي السلبي بحل المشكلات والتهور واللامبالاة والتجنب وأن النتائج الإيجابية لديهم أعلى من فئة البالغين الصغار والبالغين الكبار، وهذا راجع بدوره الي الخبرة المكتسبة مع العمر.

**الجدول 7: حساب دلالة الفروق في الرتب على مقياس الطموح وفق متغير استشارة ذوي الخبرة**

| مقياس الأبعاد / استشارة ذوي الخبرة | الحجم | النظرة للحياة | الاتجاه نحو التفوق | تحديد الاهداف والخطط | الميل للكفاح | المثابرة | الرضا بالوضع الحاضر | تحمل المسئولية | مستو الطمو |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | م.ر | م.ر | م.ر | م.ر | م.ر | م.ر | م.ر | م.ر |
| لا | 20 | 61.28 | 71.20 | 77.53 | 67.55 | 85.18 | 79.15 | 71.78 | 9.00 |
| قليلا | 77 | 88.94 | 81.69 | 79.93 | 79.93 | 74.99 | 87.25 | 82.98 | 2.06 |
| كثيرا | 66 | 80.18 | 85.64 | 85.77 | 88.80 | 89.22 | 76.74 | 83.95 | 3.89 |
| قيمة كا2 | - | 5.988 | 1.751 | 0.788 | 3.579 | 4.113 | 2.064 | 1.171 | 200 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| جة الحرية | - | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| مستوى الدلالة | - | 0.050 | 0.417 | 0.674 | 0.167 | 0.128 | 0.356 | 0.557 | 045 |

وبالتأمل في الجدول رقم (7) يلحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياس مستوى الطموح وبعض أبعاده وفق متغير استشارة ذوي الخبرة، وأن هذه الفروق جاءت لصالح المستوى قليلاً على بعد النظرة للحياة، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس مستوى الطموح وأن هذه الفروق جاءت لصالح المستوى كثيراً.

**للتحقق من الفرض الرابع: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات المبحوثين على مقياس حل المشكلات ومستوى الطموح. وقد تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال الآتي:**

حُسبت دلالة العلاقة على مقاييس البحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك.

**الجدول 8: حساب دلالة العلاقة على مقياس حل المشكلات ومستوى الطموح**

| المقياس | الحجم | قيمة معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| حل المشكلات ومستوى الطموح | 163 | 0.110 | 0.162 |

وبالتأمل في الجدول رقم (8) يلحظ أن لاتوجد علاقة دالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياس حل المشكلات ومستوى الطموح.

**المقترحات:**

1) إجراء دراسة مماثلة على طلبة المدارس الثانوية ومقارنة نتائجها مع نتائج هذه الدراسة.

2) إجراء دراسة مقارنة للتعرف على مستوى الطموح لدى طلبة المدارس في الثانويات الحكومية والخاصة.

3) إجراء دراسات الغرض منها التعرف على أفضل البرامج التعليمية الحديثة المستخدمة داخل الكليات لتعليم الطلاب أفضل المهارات لحل المشكلات التى تواجههم.

4) تطبيق مقاييس البحث (مقياس مهارات حل المشكلات، مقياس مستوى الطموح) على عينات أخرى لإعطاء مؤشرات جديدة عن صدق هذه المقاييس.

**مراجع البحث**

**أولاً: الكتب.**

1) راجح، أحمد عزت(1973): أصول علم النفس، ط9، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، مصر.
2) الغريب، رمزية (1990) : التعلم دراسة نفسية توجيهية تفسيرية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
3) عبد الفتاح، كاميليا (1972) : مستوى الطموح والشخصية، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة.
4) ملحم، محمد، سامي (2001) : سيكولوجيا التعلم والتعليم(الأسس النظرية والتطبيقية)، ط1، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، الأردن.
5) جمل، محمد (2005) : العمليات الذهنية ومهارات التفكير، ط2، دار الكتاب الجامعي، العين.
6) أبو زينة، كامل، فريد (1999) : الرياضيات-مناهجها وأصول تدريسها، دار الفرقان للنشر، عمان.
7) الزغول، رافع. الزغول، عماد (2003): علم النفس المعرفي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
8) أمين، أحمد، اسماعيل (2001): طرق تدريس الرياضيات (نظريات وتطبيقات)، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
9) نجاتي، محمد عثمان(1982): القرآن وعلم النفس، دار الشروق، عمان.
10) إيبري،بوب.وستانشي، بوب(2001): حل المشكلات بطرق إبداعية-برنامج تدريبي لأطفال، ترجمة عبد الناصر فخرو، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
11) العايد، أحمد وآخرون(1988): المعجم العربي الأساسي للناطقين بالعربية ومتعلميها، المنظمة العربية للتربية والثقافة، الرياض، السعودية.
12) أبوهاشم، السيد محمد(2004): سيكولوجية المهارات، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.

13) مسعود، جبران(2005): الرائد معجم الألفبائي في اللغة والإعلام، ط3، دار العلم للملايين للنشر والتوزيع، بيروت.
14) عبد المنعم، عبدالله(1996): التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي، ط1، دار منصور للنشر والتوزيع، غزة.
15) الحلو، محمد وفائي علاوي(2001): علم النفس التربوي نظرة معاصرة، ط2، دار المقداد للطباعة، غزة.
16) الشناوي،محمد.وعبد الرحمان،محمد السيد(1998): العلاج السلوكي الحديث أسسه وتطبيقاته،دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
17) موسى،رشاد علي عبد العزيز. والدسوقي، مديحة منصور سليم(2000): المشكلات والصحة النفسية، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر.
18) زيتون، عايش(2004): أساليب تدريس العلوم، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن.
19) العتوم، عدنان يوسف(2004): علم النفس المعرفي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
20) فضالة، صالح علي(2010): مهارات التدريس الصفي، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
21) الزيات، فتحي(1995): الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط1، جامعة المنصورة، مصر.
22) الخطيب، جمال(2003): تعديل السلوك الإنساني، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
23) جروان، فتحي عبد الرحمن(1999): تعليم التفكير-مفاهيم وتطبيقات، ط1، دار الكتاب الجامعي، عمان، الأردن.
24) غانم، محمود محمد(2004): التفكير عند الأطفال، عمان، الأردن.
25) الأعسر، صفاء (د.ت): الإبداع في حل المشكلات، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

26) عبد الهادي، نبيل أحمد(2004): نماذج تربوية تعليمية معاصرة، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
27) نشواتي، عبد المجيد(1984): علم النفس التربوي، ط1، دار الفرقان، عمان، الأردن.
28) جابر، عبد الحميد(1982): علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، مصر.
29) الدسوقي، كمال(1988): ذخيرة علوم النفس، المجلد الأول، الدار الدولية للنشر والتوزيع.
30) ابن منظور، أبو الفضل(1993): لسان اللسان، دار الكتب العلمية، ط1، ج1، ج2، بيروت.
31) ابن الجوزي، جمال الدين أبي الفرج(1992): تنبيه النائم الغمر على مواسم العمر، دار الحديث، القاهرة، مصر.
32) راجح، أحمد(1987): أصول علم النفس، ط9، المكتب المصري الحديث، القاهرة.
33) عبد ربه، صفوت(1995): دراسة لمستوى الطموح وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلبة الثانوية ، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
35) عبد الفتاح، كاميليا(1984): مستوى الطموح والشخصية، ط2، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
36) نادر، بنال (2005): تحقيق الطموح، دار اليوسف، بيروت، لبنان.
37) العيسوي، عبد الرحمن(2004): الوجيز في علم النفس العام والقدرات العقلية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

**ثانياً: الدراسات.**

1) الخطيب، محمد أحمد (2006): أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية.
2) العربي، بدرينة محمد(1988): دور التعليم القائم على المعلوماتية في تطوير قدرة الفهم في مادة الغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوى، دراسة ميدانية

بالجزائر، رسالة غير منشورة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الدولة في علم النفس التربوي، جامعة الجزائر.

3) التويجري، أسماء(2002): المتغيرات الاجتماعية المحددة لمستويات وأنماط الطموح الاجتماعي، رسالة دكتوراه غير منشورة، مكتبة الملك عبد العزيز العامة، الرياض، السعودية.